



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A DIMENSÃO RELACIONAL NO PROCESSO
DE SUPERVISÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA ROSA DOS SANTOS VIEGAS GONÇALVES

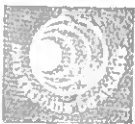
ORIENTADOR: PROF. DOUTOR CARLOS ALBERTO MARQUES SIMÕES

1998

A dimensão relacional no
processo de supervisão de
professores - Gonçalves,



TESES
SD



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS
E
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**A DIMENSÃO RELACIONAL NO PROCESSO
DE SUPERVISÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado em Supervisão

MARIA ROSA DOS SANTOS VIEGAS GONÇALVES

ORIENTADOR: PROF. DOUTOR CARLOS ALBERTO MARQUES SIMÕES

1998

251319725977 11
371.13.
3012 = Din

1 = 1.1

1

*Ao meu marido e aos meus filhos,
por tudo o que me deram em troca
do que não lhes dei.*

AGRADECIMENTOS

Para que o presente estudo se tornasse possível, muitos foram os que, de um modo ou outro, comigo colaboraram e para ele concorreram. A todos - incluindo os que involuntariamente omitir - quero expressar os meus muito sinceros agradecimentos, nomeadamente:

- Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Alberto Marques Simões, pela sua constante disponibilidade, pertinentes observações, críticas, sugestões e conselhos e, ainda, pela liberdade de opções que sempre me facultou e pelas palavras de confiança e encorajamento com que me incentivou, dando-me oportunidade de com ele reflectir sobre os aspectos teórico-metodológicos deste trabalho.
- À Universidade do Algarve, na pessoa dos seus Reitores, designadamente quanto às facilidades concedidas na impressão da capa e encadernação da dissertação.
- À Comissão Coordenadora do Mestrado, pela forma como organizou e orientou o Curso, procurando dar respostas aos anseios e necessidades dos formandos.
- À Professora Doutora Margarida Ramires Fernandes, pelo interesse demonstrado, pelas palavras de encorajamento que sempre me dirigiu e pelo modo empenhado como conduziu o processo da minha dispensa de serviço durante o 1º semestre de 1996/1997, na sua qualidade de Vice-Reitora da Universidade do Algarve.
- Aos Conselhos Directivos da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pelas facilidades dadas aquando da referida dispensa de serviço e na reprodução deste trabalho.
- A todas as professoras cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico que participaram neste estudo, sem cuja prestimosa colaboração e disponibilidade a concretização do mesmo não teria sido possível.
- À Dr^a. Rosa Branca, pelo modo sempre disponível com que procurou ajudar-me, tanto nas consultas feitas ao ERIC, como nos pedidos de artigos e obras de referência a outras Universidades.

- À colega Esmeralda Rosa, pela sua constante disponibilidade em trazer-me de Inglaterra toda a bibliografia que lhe solicitei, bem como pelo apoio prestado na tradução de alguns textos.
- A todos os colegas que, ao longo deste trabalho, me foram questionando sobre o seu curso, revelando-me assim o seu interesse e dando-me o seu incentivo para continuar, designadamente aos dois que, de forma muito valiosa, me ajudaram, como juizes, na análise das entrevistas.
- Ao Daniel e à Dina, pelo seu carinho e interesse, pelo apoio informático que sempre me dispensaram e pela sua presença constante, ainda que fisicamente ausentes.

RESUMO

O presente estudo baseia-se no princípio de que a supervisão é um processo que visa promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação, nele assumindo papel determinante a dimensão relacional.

Assente em concepções teóricas humanistas e desenvolvimentistas, é seu objectivo conhecer as relações estabelecidas por um grupo de supervisoras com os seus formandos, centrando-se nas perspectivas que as mesmas têm vindo a construir, a esse respeito, ao longo dos anos de exercício das suas funções supervisivas.

Pretendi, assim, conhecer as atitudes e práticas relacionais de trinta professoras cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, na qualidade de supervisoras das Práticas Pedagógicas realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, designadamente no que respeita a aspectos genéricos das relações interpessoais que estabelecem com os futuros professores, e, de modo particular, no que concerne às suas atitudes de encorajamento e empatia.

Dada a natureza e o objecto do estudo, optei por uma metodologia qualitativo-interpretativa, configurando-se o estudo de caso como a estratégia mais adequada para o seu desenvolvimento, no sentido da obtenção do conhecimento pretendido e de uma melhor interpretação da realidade estudada.

Os resultados alcançados permitem concluir que são fortemente positivas as perspectivas das supervisoras acerca das relações que estabelecem com os alunos em formação, delas relevando traços pessoais como a autenticidade e a disponibilidade, que assumem como desbloqueadores de tensões iniciais e de abertura relacional ao longo do processo supervisivo. Essas perspectivas evidenciam, também, algumas dificuldades em questionar, interpelar ou confrontar os formandos com as suas dúvidas ou insucessos, e, de modo semelhante, um fraco desenvolvimento da capacidade crítica e a presença de algum constrangimento, por parte das supervisoras, em proporcionar-lhes *feedback* crítico. Não evidenciam, ainda, quaisquer relações de conflitualidade, mas um bom nível de empatia, e a confiança nos formandos constitui-se como uma das principais formas de encorajamento.

O estudo permitiu, também, configurar, em função das dimensões relacionais consideradas - formas de relacionamento, características pessoais, estilos de supervisão, encorajamento e empatia - quatro grupos de supervisoras, que parecem traduzir outros tantos “modos de ser” e “estar” no processo de supervisão.

ABSTRACT

The present study is based on the principle that supervision is a process that aims at promoting the personal and professional development of the teachers in training. The role of the relationship between trainers and trainees in this process is highlighted.

Within humanistic and developmental theoretical conceptions, this study also aims at presenting relations established by a group of female supervisors with their trainees. These have been centred on their views, that have been gradually constructed throughout the years of their supervision duties.

My endeavours consisted of getting to know the attitudes and practice of thirty cooperating teachers in the School of Education/University of the Algarve, especially the generic aspects of the interpersonal relations that they establish with future teachers and in particular their encouraging and empathetic attitudes. These teachers acted as supervisors of the primary teaching practice in this institution.

Given the nature and object of the study, a qualitative interpretative methodology was chosen. A case study was also deemed more appropriate so as to provide a better interpretation of the reality studied.

The findings indicate that it is possible to conclude that the views of the supervisors as to the relations that they establish with the students during their training, are extremely positive. Authenticity and availability are highlighted as removers of initial tensions and openness throughout the supervision process. These views also reveal some difficulty in questioning, summoning or confronting the trainees with their doubts or weaknesses. In addition to this, very little development in terms of the supervisors' ability to criticize and some embarrassment on their part was also noted, in giving constructive criticism to the trainees. There is no sign of conflicting relations. It is clear that there is a good level of empathy and the trust in the trainees serves as a major form of encouragement.

This study also gave shape to relationships: forms of relations, personal characteristics, supervision styles, encouragement, empathy and four groups of supervisors that seem to express various "modes of being" and "acting" in the supervision process.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice	xi
Lista dos Quadros.....	xvii
Lista dos Gráficos.....	xix
Lista das Figuras.....	xx

INTRODUÇÃO	3
-------------------------	----------

CAPÍTULO I - CONTEXTO, OBJECTO E TEMA DO ESTUDO

1 - Introdução.....	11
2 - Definição do tema e campo de estudo	12
3 - Quadro teórico	14
3.1 - O processo de supervisão	14
3.1.1 - Concepções de suporte: as concepções desenvolvimentista e humanista	16
3.1.2 - Pessoalidade e interpessoalidade no processo de supervisão	19
3.2 - As perspectivas dos professores	22
3.2.1 - Noção de perspectiva.....	22
3.2.2 - Perspectivas dos supervisores no contexto do estudo	24

CAPÍTULO II - AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE PROFESSORES

1 - Introdução.....	29
2 - A supervisão como processo relacional.....	30
2.1 - O desenvolvimento das relações supervisivas.....	31
2.1.1 - Relações de conflito.....	32
2.1.2 - Características das relações em supervisão	33
2.2 - O supervisor como agente relacional	36
2.2.1 - Papel do supervisor	37
2.2.2 - Estádios de desenvolvimento do supervisor.....	38
2.2.3 - Competências do supervisor	41
2.2.3.1 - O modelo de Zimpher e Howey	46
2.2.3.2 - Competências relacionais.....	48

2.3 - A relação clínica na supervisão de professores.....	50
2.3.1 - O modelo de Gazda	51
2.3.1.1 - Análise do modelo.....	51
2.3.1.2 - Contributos do modelo para o processo de supervisão.....	56
2.4 - Dimensão relacional e estilos de supervisão	58
2.4.1 - Directividade e não directividade	58
2.4.2 - O modelo de Zahorick	61
2.4.3 - O modelo de Glickman	62
2.5 - Relações supervisivas e comunicação	64
2.5.1 - Competências comunicativas do supervisor.....	65
2.5.2 - Os enfoques do diálogo de aconselhamento.....	67
2.5.3 - O <i>feedback</i> como estratégia construtiva da comunicação	70
3 - O encorajamento nas relações de supervisão	73
3.1 - Conceito de encorajamento	74
3.2 - Importância da demonstração de confiança.....	76
3.3 - O encorajamento no ciclo de supervisão	77

CAPÍTULO III - A ATITUDE EMPÁTICA

1 - Introdução.....	83
2 - Considerações gerais sobre a empatia.....	84
2.1 - Conceito de empatia.....	85
2.1.1 - Perspectiva histórica do conceito de empatia.....	86
2.1.2 - A empatia segundo Carl Rogers.....	89
2.1.3 - Dimensões da empatia.....	91
2.1.4 - Distinção entre empatia e simpatia	95
2.2 - O processo empático: percepção e comunicação.....	97
2.2.1 - Papel da comunicação não-verbal.....	98
2.2.2 - Metacomunicação e empatia	99
3 - A empatia no processo de supervisão.....	100
3.1 - A empatia no processo de ensino-aprendizagem	101
3.2 - O supervisor e a atitude empática	102
3.3 - Perceber e comunicar empaticamente com o supervisionado.....	104

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

1- Introdução.....	109
2 - Pressupostos epistemológicos do estudo	110

2.1 - Quadro metodológico	110
2.2 - Estratégia da investigação: o estudo de caso.....	113
3 - Plano da investigação	114
3.1 - Objectivos.....	114
3.1.1 - Objectivo geral	114
3.1.2 - Objectivos específicos.....	115
3.2 - Questões de pesquisa	115
3.3 - Delineamento do estudo	116
3.4 - Protagonistas do estudo	117
4 - Recolha de dados.....	120
4.1 - Os instrumentos de recolha	121
4.1.1 - 1ª Fase do estudo: os questionários.....	121
4.1.1.1 - Questionário 1- Aspectos Relacionais da Supervisão	122
4.1.1.2 - Questionário 2 - Encorajamento do Supervisor.....	124
4.1.1.3 - Questionário 3 - Atitudes Emocionais.....	125
4.1.2 - 2ª Fase do estudo: a entrevista	126
4.1.2.1 - Preparação das entrevistas.....	127
4.2 - Aplicação dos questionários	129
4.3 - Realização das entrevistas	129
5- Procedimentos e estratégias de tratamento e análise de dados	130
5.1 - Análise dos questionários	131
5.1.1 - Questionário 1 - Aspectos Relacionais da Supervisão.....	131
5.1.2 - Questionário 2 - Encorajamento do Supervisor	131
5.1.3 - Questionário 3 - Atitudes Emocionais	132
5.2 - Tratamento das entrevistas	132
5.3 - Análise interactiva.....	134

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

1- Introdução.....	137
2 - 1ª Fase de análise.....	138
2.1 - Aspectos Relacionais da Supervisão	138
2.1.1 - Relações privilegiadas.....	142
2.1.1.1 - Fase de Facilitação	143
2.1.1.2 - Fase de Transição.....	145
2.1.1.3 - Fase de Execução.....	146

2.1.2 - Atitudes de Encorajamento	147
2.1.3 - Atitudes empáticas.....	148
2.1.4 - Estilos de supervisão.....	149
2.2 - Encorajamento do supervisor	150
2.2.1 - Formas de encorajamento	152
2.2.1.1 - Atitude de ajuda nas dificuldades dos formandos	153
2.2.1.2 - Percepção dos problemas pessoais dos formandos	155
2.2.1.3 - Competência pedagógica, científica e humana do supervisor.....	156
2.2.1.4 - Manifestação de confiança do supervisor.....	157
2.2.1.5 - Recurso ao elogio pelo supervisor	159
2.3 - Atitudes Emocionais.....	160
2.4 - Relação entre encorajamento e empatia	162
2.5 - Selecção dos sujeitos.....	164
3 - 2ª Fase da análise	167
3.1 - Perspectivas sobre as relações em supervisão.....	169
3.1.1- Relacionamento com os formandos	169
3.1.2 - Características pessoais.....	173
3.1.3 - Estilo relacional	177
3.1.4 - Atitudes de encorajamento	182
3.1.5 - Atitudes de empatia	185
3.2 - Caracterização das relações estabelecidas pelas supervisoras	191
3.2.1 - Supervisora Dina - Relações aparentemente facilitadoras e simpáticas.	191
3.2.2 - Supervisora Laura - Relacionamento positivo, exigente, mas pouco encorajante.....	197
3.2.3 - Supervisora Sónia - A empatia ao serviço das relações supervisivas	204
3.2.4 - Supervisora Ana - O encorajamento nas relações supervisivas.....	209
3.3 - Identificação das principais perspectivas sobre as relações interpessoais na supervisão.....	215
CONCLUSÕES	225
Pertinência da temática e motivação pessoal	226
Percurso metodológico.....	227
Resultados obtidos	229
Possibilidade de futuras perspectivas investigativas.....	236
Proposta de algumas sugestões.....	238
Contributos do estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.	241

BIBLIOGRAFIA245

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES263

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1	Características das relações em supervisão	35
Quadro 2	Modelo de Relação Clínica de Gazda	51
Quadro 3	Níveis mais elevados das dimensões relacionais do supervisor	57
Quadro 4	Caracterização da população em estudo	118
Quadro 5	Grupos considerados na população de professoras cooperantes	119
Quadro 6	Estruturação do Questionário 1	123
Quadro 7	Organização dos Blocos do Questionário 2	124
Quadro 8	Procedimentos de análise de dados	130
Quadro 9	Valores referentes ao Questionário 1	139
Quadro 10	Atitudes de encorajamento	148
Quadro 11	Atitudes empáticas	148
Quadro 12	Estilos de supervisão	150
Quadro 13	Valores referentes ao Questionário 2	151
Quadro 14	Ordenação dos Blocos	153
Quadro 15	Valores referentes aos níveis de empatia	161
Quadro 16	Aspectos convergentes e divergentes da atitude empática e do encorajamento	164
Quadro 17	Matriz configuradora da selecção dos sujeitos	165
Quadro 18	Sujeitos evidenciados na 1ª matriz configuradora, segundo a idade, os anos de serviço e os anos como cooperante	166
Quadro 19	Apuramento final da amostra	167
Quadro 20	Categorização dos dados das entrevistas	168
Quadro 21	Traços caracterizadores - Categoria: Relacionamento com os formandos	170

Quadro 22	Traços caracterizadores - Categoria: Características pessoais	174
Quadro 23	Traços caracterizadores - Categoria: Estilo relacional.....	178
Quadro 24	Traços caracterizadores - Categoria: Atitudes de encorajamento.....	182
Quadro 25	Traços caracterizadores - Categoria: Atitudes de empatia.....	186

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequências dos valores acima e abaixo da média	143
Gráfico 2	Frequências, por nível, das questões do Bloco A	144
Gráfico 3	Frequências, por nível, das questões do Bloco B	145
Gráfico 4	Frequências, por nível, das questões do Bloco C	147
Gráfico 5	Frequências do Bloco B	154
Gráfico 6	Frequências do Bloco C	155
Gráfico 7	Frequências do Bloco E.	156
Gráfico 8	Frequências do Bloco A	158
Gráfico 9	Frequências do Bloco D	159

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1	<i>Continuum</i> dos comportamentos do supervisor e estilos de supervisão	62
Figura 2	Os enfoques do diálogo de aconselhamento	68
Figura 3	O encorajamento no ciclo de supervisão	80
Figura 4	Intersecção dos indicadores do encorajamento e da empatia no Questionário 1	163
Figura 5	Caracterização das relações estabelecidas por Dina	192
Figura 6	Caracterização das relações estabelecidas por Laura	198
Figura 7	Caracterização das relações estabelecidas por Sónia	205
Figura 8	Caracterização das relações estabelecidas por Ana	210

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, em que se perspectiva uma nova sociedade que se pretende mais autónoma, mais criativa, mais compreensiva e mais humana, torna-se imperioso repensar os processos formativos e apostar mais firmemente numa nova racionalidade. Esta nova racionalidade, assente, como afirma Goleman (1997), nas razões do coração, exige processos formativos mais consentâneos com as características da sociedade emergente que, de acordo com José Tavares (1997), se constrói com pessoas dinâmicas, vivas, inteligentes, cordiais, solidárias, mais livres e mais humanas.

Esses processos formativos, apoiados nesta nova linha de pensamento, assumir-se-ão, de facto, como os mais capazes de desenvolver, nos sujeitos neles envolvidos, um conjunto de competências que lhes permitam criar e gerir emoções e sentimentos e, ainda, comunicar e relacionar-se com os outros.

Neste contexto, são vários os campos do conhecimento que vêm apelando para a importância e papel das emoções e dos afectos no processo interpessoal, dando um novo ou renovado sentido ao qualificativo de humano, crescendo, ao mesmo tempo, o interesse pelo estudo e compreensão dos fenómenos relacionais - intra e interpessoais - designadamente dos que se geram no decurso dos processos de formação.

Logicamente, e até pela natureza intrínseca do múnus docente, os processos de formação de professores não poderão eximir-se a uma (re)conceptualização e a uma (re)organização funcional que, simultaneamente, incorporem e concorram para desenvolver estes quadros conceptuais que, ora, se começam a afirmar.

Novas exigências formativas, imbuídas e derivadas desta - permita-se-me a expressão - “racionalidade cordial” ou “afectiva”, começam, assim, a impor-se, implicando uma aturada reflexão sobre o papel do formador e das suas competências, designadamente as que se referem ao desenvolvimento das suas capacidades humanas e de relacionamento - consigo próprio e com os outros - ou, por outras palavras, uma reflexão que incida sobre a dimensão relacional do formador.

É, precisamente, sobre esta dimensão, que incide o presente trabalho, a que não é alheio o meu interesse pessoal e profissional, que se tem vindo a desenvolver e a alicerçar ao longo dos últimos oito anos, como resultado da minha participação no processo de formação inicial de professores, designadamente no que ao campo específico da supervisão educativa diz respeito. Esta é, na verdade, uma área da formação que me

toca de modo muito particular, sobretudo pela vivência das relações interpessoais que me proporciona, quer com os alunos em formação, quer com as professoras em cujas salas de aula estes desenvolvem a componente prática do seu curso, motivando-me a aprofundar o seu estudo e conhecimento.

Entendo, pois, a supervisão, como um vasto campo da formação em que, permanentemente, se gizam diversos jogos interrelacionais entre o supervisor e o supervisionado, num complexo processo que implica, por parte do supervisor, um conjunto de competências dos domínios pessoal e interpessoal que podem estar na base do maior ou menor sucesso do processo de supervisão que desenvolve e, concomitantemente, do sucesso do próprio supervisionado.

Da conciliação destes meus dois centros de interesse - supervisão e relações interpessoais - até à opção pelo estudo a desenvolver foi um pequeno-grande passo. Mas a esta motivação, de carácter pessoal e profissional, aliou-se ainda um outro factor de carácter investigativo: se, por um lado, eram poucos os estudos que conhecia nesta área, o que acabou por se me afigurar como desafiador, por outro, parece que este se configura, na actualidade, como um campo de investigação que emerge e se procura afirmar, no âmbito das Ciências da Educação, valorizando, para além da dimensão cognitiva do professor, a sua dimensão afectiva e relacional.

Deste conjunto de motivações nasceu, pois, o presente trabalho de pesquisa.

Tendo presentes os pressupostos enunciados, e considerando que, na diversidade de papéis que um supervisor desempenha, se afigura como bastante significativo o de estabelecer um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando (Alarcão e Tavares, 1987), é meu objectivo principal, ao desenvolvê-lo, compreender a natureza destas relações e as diversas atitudes e comportamentos do supervisor que para elas concorrem e, afinal, as consubstanciam.

Este estudo visa, pois, através de um processo hermenêutico, compreender as relações geradas com os formandos dos cursos de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, pelo grupo de supervisoras das Práticas Pedagógicas realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, através do conhecimento e interpretação das suas perspectivas - na acepção que a este conceito foi dada por Zeichner e Tabachnick (1985) - acerca dessas relações.

Para o seu desenvolvimento, tive presente a necessidade de uma articulação teórico-metodológica capaz de imprimir coerência interna ao trabalho, tornando-o mais

válido e consistente, dadas, até, não apenas a sua natureza, como a do próprio objecto de estudo.

Deste modo, apoiei todo o enquadramento teórico/conceptual em autores que perspectivam a supervisão como um processo desenvolvimentista e humanista, tais como Gazda (1984), Rogers (1985), Alarcão e Tavares, (1987), Glickman, (1989) e Rich (1993), para os quais, além de muitos outros, o processo de supervisão deve ser, essencialmente, um processo de desenvolvimento, não só do supervisor como do supervisado, e assentar em relações de ajuda e em atitudes do supervisor como saber ouvir e comunicar abertamente, ser aberto e autêntico na relação, ser encorajador relativamente às questões pessoais e profissionais do formando, e ser capaz, ainda, de entender o seu mundo interior emocional e vivencial, ou, por outras palavras, ser empático, sabendo ser supervisor e sabendo estar com os formandos.

A consciência, cada vez mais aguda, da importância da dimensão relacional da supervisão, alicerçada no dia a dia da minha vivência como supervisora numa escola de formação de professores, designadamente no que se refere às características pessoais e interpessoais do supervisor, levou-me a colocar um conjunto de questões, por referência às supervisoras que se configuraram como foco do meu interesse investigativo, e que, constituídas como questões de pesquisa, viriam a nortear o desenvolvimento deste estudo:

- Que perspectivas constroem as professoras supervisoras acerca da sua relação com os formandos?
- Que tipo de relações interpessoais privilegiam durante o processo de supervisão?
- Que estilo de supervisão praticam?
- O que é, para as supervisoras, uma atitude de encorajamento?
- Qual o seu nível de empatia e como é que esta se revela na sua relação com os formandos?
- Que relação existe entre o encorajamento e a atitude empática no processo de supervisão?

Tendo presente a linha investigativa que pretendia seguir e sem descuidar o meu propósito de desenvolver um estudo segundo um processo que lhe conferisse coerência interna, optei por uma metodologia qualitativa/interpretativa, seguindo, para o efeito, a conceptualização de Erickson (1986) e recorrendo à estratégia do estudo de caso, tal como é entendida por Yin (1989), por as considerar, uma e outra, e de forma articulada, como as mais adequadas à própria problemática a estudar e as que melhor viabilizariam alcançar o conhecimento pretendido.

No que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, que procurei congruentes com a opção metodológica assumida, adequiei-as à natureza de cada uma das duas fases em que o estudo se desenvolveu. Assim, numa primeira fase, tendo por objectivo a totalidade dos sujeitos em estudo, utilizei um conjunto de três questionários - sobre as relações em supervisão, entendidas genericamente, sobre o encorajamento do supervisor e sobre as atitudes emocionais - enquanto que na segunda fase, com a qual pretendia um maior aprofundamento da temática abordada a partir das perspectivas de apenas quatro das trinta supervisoras consideradas, recorri a uma entrevista semi-estruturada, por me parecer a técnica mais apropriada para a recolha de dados pretendida. Em termos de tratamento, foram os dados dos questionários sujeitos a tratamento estatístico simples, centrado, fundamentalmente, no cálculo de frequências e médias, tendo o conteúdo dos protocolos das entrevistas sido sujeito a análise de conteúdo. Cruzamentos sucessivos e triangulações dos dados assim tratados vieram a possibilitar a respectiva análise interpretativa.

Em termos estruturais, organizei o trabalho em cinco capítulos, cada um dos quais, e com o intuito de lhe conferir, também, um sentido de coerência formal interna, é apresentado através de uma folha separadora com a respectiva designação e começa por uma breve introdução, em que, em síntese, exponho o seu modo de organização e desenvolvimento e os principais autores de referência, seguindo-se-lhe, de forma lógica, o corpo substantivo propriamente dito do capítulo.

Assim, após a introdução geral, apresento, no primeiro capítulo, o contexto, o objecto e o tema do estudo, debruçando-me sobre o campo conceptual que o suporta, tanto em termos do processo de supervisão, como dos aspectos que se prendem com a personalidade e a interpessoalidade do supervisor. Traço, ainda, nesse capítulo, uma breve fundamentação do conceito de perspectiva, já que com a presente investigação tento aceder ao pensamento perspectivista das supervisoras.

O segundo capítulo é composto pela revisão da literatura sobre as relações interpessoais no processo de supervisão. Nesta revisão, que procurei fosse o mais

aprofundada e diversificada possível, não desprezei autores e estudos mais antigos, mas que continuam a constituir-se como quadros de referência, embora tenha considerado, preferencialmente, os trabalhos publicados na última década. Autores como Rogers, Alarcão e Tavares, Gazda, Glickman, Combs, Blumberg e outros sustentam teoricamente o estudo no que concerne ao papel, ao desenvolvimento, às competências, ao estilo relacional do supervisor, às relações clínicas na supervisão, à comunicação presente neste processo e, ainda, ao encorajamento do supervisor e sua importância para o desenvolvimento dos formandos.

Dando continuidade à construção do corpo teórico do trabalho, o terceiro capítulo aborda, de modo mais detalhado, a atitude empática do supervisor, considerada como indispensável no processo relacional da supervisão. Traçando uma breve perspectiva histórica do conceito de empatia, definindo com alguma profundidade este conceito, quer na sua dimensão afectiva, quer cognitiva, social ou multidimensional, ou ainda enfatizando os comportamentos perceptivos e comunicativos presentes no processo empático, este capítulo apresenta um leque relativamente alargado acerca desta atitude relacional, tendo-me apoiado, nesta conceptualização, em obras de diversos autores, sobretudo nas de cariz rogeriano, de que saliento Truax e Carkhuff, Gazda, Goldstein e Michaels e Eisenberg e Strayer, entre outros.

Segue-se o quarto capítulo, em que apresento e descrevo todo o processo metodológico que permitiu e orientou o desenvolvimento da investigação. Assim, começando por justificar as concepções epistémico-metodológicas que o enformam e a estratégia de investigação adoptada, apresento o plano da pesquisa e os objectivos definidos e a alcançar, traçando, ainda, o delineamento do estudo, no que respeita aos seus protagonistas, aos instrumentos de recolha usados e aos procedimentos e estratégias utilizados no tratamento e análise dos dados.

O quinto e último capítulo é constituído pela leitura interpretativa dos resultados alcançados nas duas fases de recolha de dados. Concretizando-a, procedo, inicialmente, à análise dos dados - já sistematizados - obtidos através dos questionários, desenvolvendo-a de forma descritiva e interpretativa, enriquecida e conjugada com a leitura compreensiva de alguns valores estatísticos elementares (frequências e médias), no sentido de uma maior clarificação e atribuição de significado à informação recolhida. Passo, depois, à leitura global e interpretativa dos resultados das entrevistas dos quatro sujeitos seleccionados para aprofundamento do estudo, para, por fim, desenvolver duas análises interactivas: a primeira, pelo cruzamento das perspectivas evidenciadas nas referidas entrevistas, com os dados obtidos nos questionários das quatro respectivas

entrevistadas; a segunda, pela confrontação das perspectivas evidenciadas pelo pequeno grupo das quatro supervisoras, com as do grande grupo. Todo este conjunto de procedimentos permitiu-me, enfim, alcançar o objectivo pretendido, traduzido na identificação das perspectivas das professoras cooperantes, no que se refere à sua dimensão relacional, enquanto supervisoras das Práticas Pedagógicas.

Finalmente, com as conclusões, reflecto, de forma global, sobre todo o processo investigativo vivido, quer em termos metodológicos, quer conceptuais, quer, ainda, principalmente, quanto aos resultados alcançados, tendo, no entanto, sempre presente, o carácter exploratório do estudo. Nesta reflexão final, e com base no conhecimento que este estudo me facultou construir e da reflexão que o mesmo me possibilitou realizar, apresento, ainda, algumas pistas de estudo, passíveis de eventuais futuras investigações nesta área, que o próprio desenrolar do estudo veio a corporizar como pertinentes, tendo em conta a emergência de um novo campo investigativo em que se estudam as questões que se prendem com as emoções, os sentimentos, os afectos e as relações geradas nos processos formativos.

CAPÍTULO I

CONTEXTO, OBJECTO E TEMA DO ESTUDO

1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no âmbito da supervisão educativa, entendida como relevante contexto de desenvolvimento interpessoal dos sujeitos nela envolvidos, sendo minha intenção poder com ele vir a contribuir, ainda que de forma modesta, para um melhor conhecimento desta área da formação de professores.

Considerada a importância do clima relacional e das interações desenvolvidas entre o professor cooperante¹ e o aluno em formação, optei por desenvolver um trabalho que me permitisse descrever e interpretar a natureza dessas interações, tentando captar o que, a propósito, pensam as professoras cooperantes, na sua qualidade de supervisoras das Práticas Pedagógicas dos alunos em formação inicial.

Apoiei-me, para o efeito, num enquadramento conceptual que apontasse para processos supervisivos promotores do desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor e do supervisionado, não esquecendo que um e outro são sujeitos desse mesmo processo de desenvolvimento e que as relações geradas pelo supervisor deverão ser de carácter marcadamente clínico, no sentido conotativo de relação de ajuda (Combs, 1965; Alarcão, 1982; Gazda, 1984).

Deste modo, é meu objectivo, neste primeiro capítulo - explicitando as motivações pessoais que me levaram a enveredar por esta temática - apresentar não apenas o tema do estudo e o campo conceptual em que este se integra, mas também os pressupostos teóricos que o suportam, que, dada a sua natureza, são as concepções humanistas e desenvolvimentistas da supervisão, tendo presente o papel que, no contexto desta, jogam os processos pessoais e interpessoais, foco central do processo de pesquisa desenvolvido (Tavares, 1993; 1997).

Consciente de que estudar a dimensão relacional da supervisão do ponto de vista do supervisor implica conhecer o que este pensa sobre tal dimensão e reconhecendo, embora, as dificuldades que se me poderiam deparar, devido a desconhecer a existência, no nosso país, de estudos sobre perspectivas de supervisores - circunstância que, no entanto, se me colocou como desafiadora pelo carácter 'inédito' do objecto da investigação -, decidi orientar o meu estudo no sentido da compreensão da atitude relacional das supervisoras para com os alunos em formação inicial de

¹ Designação commumente dada na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve ao professor em cuja sala ou turma os alunos em processo de formação inicial desenvolvem as suas Práticas Pedagógicas.

professores, através da tentativa de compreensão do modo como estes profissionais a perspectivam.

Assim, e a completar o quadro teórico global de suporte do estudo, procurarei também fundamentar e justificar o recurso à noção de perspectiva, tanto em termos conceptuais, como no do contexto do trabalho desenvolvido.

2 - DEFINIÇÃO DO TEMA E CAMPO DE ESTUDO

O meu interesse pela supervisão de professores tem vindo a alicerçar-se e a criar raízes cada vez mais profundas desde que, em 1989, aceitei cooperar com a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, colaborando na componente de Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial de professores por ela ministrados, e, mais especificamente, desde 1991, quando nela passei a desempenhar funções de professora acompanhante/supervisora da referida componente prática da formação.

A esta minha experiência profissional tem-se vindo a aliar, enriquecendo-a, um conjunto de outros factores que muito contribuíram para aumentar este meu interesse.

Em primeiro lugar, as conversas travadas com as professoras cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com as quais estabeleço uma relação estreita durante o processo de acompanhamento dos alunos em formação, que me suscitaram numerosas interrogações sobre alguns problemas relacionais por elas vividos e relatados. Essas situações por elas descritas, às vezes, como relacionalmente positivas, levaram-me a reflectir sobre as suas competências relacionais e sobre o modo como se relacionam com os formandos, num quase permanente questionamento que em mim determinou uma cada vez maior motivação pessoal pela dimensão relacional da supervisão.

Em segundo lugar, o ter frequentado e concluído um Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão, curso que considero de impacto formativo muito relevante para o meu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que viria a cimentar algumas das minhas preocupações sobre as relações estabelecidas entre o professor cooperante e os supervisados, sendo certo que se algumas foram, por fim, esclarecidas, outras houve que se tornaram mais nebulosas e a carecerem de clarificação.

Finalmente, o Mestrado em Supervisão, cuja dissertação ora elaboro, veio tornar mais consistente este meu interesse, definitivamente afirmado aquando da

frequência da disciplina “Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação”, cujos contributos, a nível teórico e da análise compreensiva da dimensão relacional do processo de supervisão, se revelaram de inegável pertinência e significado, tanto para a escolha do tema do presente estudo, como do respectivo quadro teórico-conceptual de suporte.

Estava, deste modo, definida a grande área e o tema que viria a desenvolver como trabalho de dissertação. Optei, assim, por centrar o meu estudo nas relações interpessoais ocorridas durante a supervisão da Prática Pedagógica, campo da formação inicial que considero, de acordo com Isabel Alarcão (1991: 14) «*como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor*».

Tive presente, nesta minha decisão, que, para além de importante área de formação, não só no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional do formando mas também de desenvolvimento do professor cooperante, a supervisão constitui, igualmente, uma interessante e pouco explorada área de investigação². Neste quadro, pretendo, com o presente estudo, poder vir a fazer alguma luz sobre a **dimensão relacional** da supervisão, através do conhecimento da importância atribuída pelas professoras do 1º. Ciclo do Ensino Básico que cooperam com a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve a essa mesma dimensão, na sua interacção com os formandos, bem como acerca do modo como perspectivam essa mesma interacção.

A reflexão que desenvolvi sobre o enquadramento investigativo e os aspectos metodológicos que deveriam nortear o estudo levou-me a tomar consciência de que esta situação relacional, que se constrói no dia-a-dia da sua função de supervisoras, é por cada uma das professoras cooperantes percebida e interpretada de modo pessoal e, por conseguinte, diferente, em virtude das suas teorias e crenças e do modo como organizam e conferem sentido a essa realidade, facto que determina, necessariamente, o seu posicionamento e a sua actuação na interacção com os futuros professores.

Concluí, assim, que, para indagar este modo de conhecer a realidade no campo específico da supervisão teria que:

- aceder ao **pensamento perspectivista** das professoras cooperantes em estudo, o que me poderia possibilitar o reconhecimento da diversidade das suas perspectivas, considerando que nem todas as pessoas compreendem as situações vividas

² Refira-se, a este propósito, a escassez, no nosso país, de estudos centrados na supervisão educacional, exceptuando-se, de forma digna de registo, os importantes contributos que a esta área da formação têm trazido as investigações desenvolvidas no âmbito do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), bem como os estudos realizados por Luísa Cortesão.

da mesma forma, dada a relatividade dessa sua forma de pensamento (Sprinthall e Sprinthall, 1994);

- recorrer a uma **metodologia interpretativa**, tida como a mais adequada a este tipo de estudos, baseando a recolha de dados em técnicas que permitissem conhecer o que pensam as professoras acerca dessa realidade, ora fazendo-o de modo escrito, através de questionários, ora pedindo-lhes para verbalizarem o seu pensamento através de entrevistas em profundidade, procedimentos que me possibilitariam, em função dos momentos específicos da pesquisa, analisar interpretativamente o modo como as professoras cooperantes perspectivam as relações que estabelecem com os formandos.

3 - QUADRO TEÓRICO

Uma vez definido o tema, o campo e a natureza do estudo, a minha reflexão passou a centrar-se nos aspectos teórico-conceptuais que o suportariam. Considerando, então, as concepções mais actuais do processo de supervisão, com as quais me encontro em plena sintonia de pensamento e acção, optei por considerá-las como quadro teórico de referência, quer na sua globalidade, quer, particularmente, em termos da dimensão relacional da supervisão, tendo igualmente considerado a necessidade de clarificar o que se entende por pensamento perspectivista, ou seja, de conhecer e aprofundar esse *constructo*, mais comumente conhecido como **perspectiva**.

3.1 - O processo de supervisão

Tal como a formação de professores genericamente entendida, também o campo específico da **supervisão educativa** se converteu, nas últimas décadas, numa área de crescente preocupação e interesse por parte de alguns investigadores (Blumberg, 1980; Thies-Sprinthall, 1980; Zeichner e Liston, 1985; Zimpher e Howey, 1987; Alarcão e Tavares, 1987; Zahorick, 1988; Glickman, 1989; Cortesão, 1991; Vieira, 1993; e Rich, 1993, entre muitos outros).

De facto, os estudos desenvolvidos por estes e outros autores têm vindo a fazer luz acerca do processo superviso, nomeadamente quanto a modelos, práticas, processos comunicativos, nível de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e interacções ocorridas entre supervisor e supervisionado. Esses contributos possibilitaram, sem dúvida,

um conhecimento mais aprofundado e uma melhor compreensão das diversas dimensões presentes nesta vertente da formação de professores.

Foi, sobretudo, a partir dos anos setenta, que a supervisão educativa - também ela influenciada, tal como os processos formativos em geral, pelas mudanças conceptuais decorrentes de diversos contributos das Ciências da Educação - viria a ser concebida numa perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem e não apenas de controlo, como até então era considerada. De facto, a uma formação de professores de pendor tecnicista, centrada na aquisição de *skills* considerados necessários para o desempenho pedagógico no contexto da sala de aula, que exigia, conseqüentemente, uma supervisão assente em técnicas de micro-ensino e de imitação de modelos, contrapunha-se, agora, uma outra concepção de formação de professores, influenciada por correntes da fenomenologia e da psicologia cognitiva e do desenvolvimento.

Esta nova postura epistemológica, para a qual contribuíram, entre outros, os estudos de Rogers, Combs, Piaget e Bruner, defendia a importância de desenvolver a **pessoa do professor**, num processo que deveria atender ao seu nível de desenvolvimento, tomando em consideração todas as suas condicionantes e possibilidades, de modo a que ele se sentisse cada vez mais auto-realizado, quer pessoal, quer profissionalmente. As funções de inspecção e controlo, que eram até então acometidas à supervisão, foram sendo substituídas por funções formativas, associadas a processos dialécticos de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo, e segundo esta nova corrente, a supervisão deixou de ser entendida como uma situação de autoridade e superioridade por parte do supervisor, para passar a ser vista como um processo de orientação e aconselhamento dos professores em formação, em que se apela para os seus sentimentos e emoções e se acompanha o seu desenvolvimento.

Verifica-se, na verdade, uma forte influência da **psicologia humanista e desenvolvimentista** nesta nova concepção da supervisão. Tanto o supervisor como o supervisionado, encontram-se, como adultos, num progressivo processo de 'crescimento' humano, desenvolvendo-se de acordo com a complexidade das suas estruturas cognitivas, não sendo, por certo, despiciendo, para este seu desenvolvimento, o processo de supervisão - designadamente no que concerne à sua dimensão relacional - ocorrido durante a situação formativa vivida por ambos.

Do meu ponto de vista, acredito ser esta nova concepção da supervisão a que mais contribui para o sucesso do professor-formando, não só no decurso da formação inicial, mas também no da formação contínua. Defendo, como se compreenderá, um

processo clínico que, tendo por objectivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, aposta numa **interacção positiva**, nas **atitudes colaborativas** e na **ajuda** prestada pelo supervisor ao formando, sabendo ouvi-lo e compreendê-lo, e contribuindo para que este adquira e pratique estratégias de questionamento e procedimentos de exploração, que lhe possibilitem melhorar o seu funcionamento conceptual e a sua autonomia profissional e, concomitantemente, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi esta concepção de supervisão que serviu de base e referência à reflexão epistémico-metodológica que deu origem ao presente estudo e me orientou no sentido de conhecer as relações geradas entre os futuros professores e as professoras cooperantes que supervisionam a Prática Pedagógica, tal como por elas são perspectivadas. Esta minha opção investigativa levou-me a desenhar um estudo de natureza qualitativa e hermenêutica e a delinear o seu quadro conceptual-base, assente em diversos modelos desenvolvimentistas e humanistas sobre as relações interpessoais no processo de supervisão.

Necessário e oportuno se mostra, então, deter-me, agora, com algum detalhe, sobre as concepções **desenvolvimentista** e **humanista** da supervisão, que considero como complementares para a eficácia deste processo formativo.

3.1.1 - Concepções de suporte: as concepções desenvolvimentista e humanista

Em linhas gerais, poder-se-á afirmar que a concepção **desenvolvimentista** aponta para um processo de supervisão que destaca a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e fomentar a capacidade de ‘aprender a aprender’, num processo de crescimento dialéctico do supervisor e do supervisionado, e que a concepção **humanista** entende as relações interpessoais como um dos ‘motores’ do desenvolvimento humano, perspectivando a supervisão como um processo que ajuda ao crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos, em que supervisor e supervisionado, em interacção, se influenciam e desenvolvem mutuamente.

Dois autores que muito contribuíram para a conceptualização desenvolvimentista do processo de supervisão foram Glassberg e Sprinthall (1980), que, constatando o impacto negativo dos processos de formação de professores até então praticados, apresentaram uma abordagem alternativa de formação e de supervisão, que enfatiza essencialmente a ajuda prestada aos candidatos a professor, no sentido do seu

‘crescimento pessoal e profissional’, estabelecendo, deste modo, um modelo desenvolvimentista de formação.

Tomando como ponto de partida e reflexão os resultados alcançados por outros autores em estudos diversificados, como as etapas de desenvolvimento moral definidas por Kohlberg (1968), as do desenvolvimento conceptual estabelecidas por Hunt (1978) e as do desenvolvimento do ego preconizadas por Loevinger (1979), Glassberg e Sprinthall (1980) descrevem o desenvolvimento do professor em termos de uma evolução integrada e progressiva de todas as suas dimensões, defendendo que os altos níveis de desenvolvimento são caracterizados pelo aumento da flexibilidade, pela diferenciação de sentimentos, pelo respeito pela individualidade e pela tolerância para com as situações de conflito.

Esta nova concepção abrangente e pessoalista do desenvolvimento humano reflecte-se na supervisão de professores, nomeadamente no supervisor e no supervisado, como sujeitos em desenvolvimento permanente. Para Glassberg e Sprinthall (1980), bem como para Thies-Sprinthall que compartilha das mesmas concepções (1984), o estágio de desenvolvimento do supervisor pode influenciar o sucesso da acção do formando, na medida em que um formador com um alto nível de desenvolvimento revela, simultaneamente, maior flexibilidade, capacidade de adaptação e empatia e está mais capacitado para desenvolver um processo de supervisão eficaz.

Thies-Sprinthall (1980) já havia, aliás, alertado para os efeitos negativos que o processo de supervisão pode produzir nos professores em formação, tornando-os menos flexíveis e mais rígidos, autoritários, restritivos e arbitrários, se forem sujeitos a uma supervisão desenvolvida por um supervisor com pouca preparação para o desempenho das funções supervisivas, ou, sobretudo, por um supervisor que mostre um baixo nível conceptual, por vezes até inferior ao do próprio supervisado.

Esta relação existente entre o nível de desenvolvimento do supervisor e o desenvolvimento que provoca no supervisado (que abordo com maior detalhe no capítulo seguinte) é igualmente referida por outros autores desenvolvimentistas, como Grimmett e Housego (1983), Stoltenberg e Delworth (1987) e Glickman (1989).

Para Grimmett e Housego (1983), o desenvolvimento dos supervisados depende essencialmente do tipo de **funcionamento conceptual** do supervisor. Segundo as conclusões de um estudo que desenvolveram, só os supervisores com um funcionamento conceptual abstracto se encontram habilitados para implementar um modelo clínico de supervisão, gerando uma atmosfera positiva que conduz os supervisados a um cada vez

maior sentido de responsabilidade e a uma maior independência profissional. Esta concepção desenvolvimentista e interactiva do processo de supervisão está bem patente quando os autores concluem que os formandos se desenvolvem enquanto o supervisor se está desenvolvendo e que os alunos aprendem enquanto os formandos estão aprendendo.

Stoltenberg e Delworth (1987), por sua vez, defendem que o supervisor deve estar atento ao estilo de aprendizagem do formando, às capacidades que precisa desenvolver, ao maior ou menor grau de ansiedade que revela e ao seu nível de desenvolvimento para, agindo em conformidade, praticar uma supervisão individualizada, indo, desse modo, ao encontro das necessidades de cada um dos supervisados.

Glickman (1989: 92) exprime uma opinião semelhante, ao afirmar que o «*conceito de supervisão é baseado na premissa de que o desenvolvimento humano é o fim da educação*», devendo o respectivo processo proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e profissional e assentar em estratégias que tornem possível uma maior capacidade de adaptação e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, numa tarefa colaborativa que conduza a um cada vez maior nível de desenvolvimento.

As concepções humanistas perspectivam também, como vimos, a formação de professores como um processo de desenvolvimento. Consideram-no, no entanto, como um **processo intrínseco** em que o principal recurso do professor é ele próprio. Segundo a filosofia humanista, a pessoa é um todo, devendo desenvolver-se não só em termos cognitivos, como era defendido até então, mas também em termos afectivos, sociais e relacionais. Esta concepção holística da formação considera que a aprendizagem é um acto pessoal que tem origem nas necessidades cognitivas e afectivas do sujeito, já que **razão** (cognição) e **coração** (emoção, afecto) nunca poderão separar-se. O propósito da formação é, assim, não só o de preparar os professores a nível das competências técnicas inerentes à profissão, mas também o de os levar a desenvolver o seu *self*, através do desenvolvimento do auto-conceito, da confiança, das capacidades de relacionamento interpessoal e do sentido de responsabilidade e autonomia, num processo em que, mais importante que aprender a ensinar, é **tornar-se professor**.

Estas concepções humanistas da formação, de cariz fenomenológico e fortemente influenciadas pelas teorias de Carl Rogers (1951; 1977), viriam a influenciar a psicologia do aconselhamento e, conseqüentemente, a supervisão educativa, ambas compartilhando idênticos princípios, estratégias e objectivos. As perspectivas rogerianas apontam, de facto, para a importância da **autenticidade**, da **congruência** e da **empatia** nos processos relacionais, dos quais a supervisão educativa é exemplo. Propugnam, igualmente, pela atitude de **ajuda** que os sujeitos - os supervisores - deverão

proporcionar aos outros - os supervisados - no sentido do 'crescimento' de todas as suas potencialidades, devendo tal situação de ajuda ocorrer numa **atmosfera positiva incondicional** e num clima caloroso e de encorajamento, baseados na valorização e respeito pelo outro. Esta aceitação do supervisado, tal como a compreensão dos sentimentos por ele manifestados, levará à construção de aprendizagens significativas e à obtenção de um maior nível de desenvolvimento pessoal.

Combs (1965) é outro nome de referência deste modelo pessoalista de formação, centrado nas pessoas e não nas competências. Na sua óptica, o professor é um todo, uma 'pessoa', que se deve conhecer a si e aos outros, reflectindo sobre as suas próprias concepções e sobre as dos outros, num processo viabilizador de uma maior eficácia da sua acção. O seu desenvolvimento radica, sobretudo, na compreensão e reorganização das percepções, crenças, conhecimentos e valores, próprios e dos outros, através de uma **relação intra e interpessoal**. De acordo com Combs, não se ensina ninguém a ser professor, este é que aprende a utilizar-se a si próprio como um instrumento pedagógico, cabendo unicamente aos formadores criar condições que lhe facilitem o seu processo de descoberta pessoal.

A complementaridade das perspectivas **desenvolvimentista e humanista** na supervisão, é, do meu ponto de vista, evidente. O desenvolvimento dialéctico que esta dimensão da formação pressupõe, deverá assentar em relações pessoais e interpessoais facilitadoras do 'crescimento' do supervisor e do supervisado, tornados um e outro, simultaneamente, sujeitos e objectos de desenvolvimento. É sobre esta vertente pessoal e interpessoal da supervisão que me atenho seguidamente, na tentativa de clarificar algumas concepções que justificam e suportam o presente estudo, dado que o mesmo enfatiza essencialmente a dimensão relacional e afectiva da supervisão de professores.

3.1.2 - Pessoalidade e interpessoalidade no processo de supervisão

Citando Idália Sá-Chaves (1994: 146), as estratégias de supervisão assentam em *«transacções entre quem é suposto aprender e quem é suposto ensinar»*. De facto, todo o conjunto de transacções estabelecido entre o supervisor e o supervisado pode ser determinante de um processo de **conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento** bem sucedido.

Ao interagir, supervisor e supervisado podem gerar situações de conflito. Não esqueçamos que a maior parte dos problemas que ocorrem durante este processo são de natureza interpessoal. Mas podem criar, igualmente, situações favoráveis e positivas,

propiciadoras de experiências relacionais formativas que conduzam o aluno em formação e o próprio supervisor a atitudes reflexivas e a um maior conhecimento do seu *self* individual, do dos outros e ainda das relações geradas por todos os elementos presentes no acto supervisory, num verdadeiro processo de cognição social (Zimmer, 1985, cit. por Simões, 1994).

A maior parte das teorias sobre relações interpessoais tem origem, como vimos, na escola humanista, e incide sobre a revelação e a compreensão que acontecem quando uma pessoa comunica com a outra, revelando aspectos do seu 'eu', num processo através do qual pode ocorrer uma aceitação e compreensão mútuas.

Esta nova concepção, que destaca a importância de se considerar o ser humano como uma pessoa em interacção com outras pessoas, aponta as relações interpessoais como um dos factores reguladores do seu desenvolvimento e entende-as como um dos 'motores' do desenvolvimento humano, em que cada pessoa, em interacção com outra pessoa, a influencia e é por ela influenciada.

Um dos autores pioneiro desta nova concepção foi Carl Rogers. Segundo a posição fenomenológica por ele tomada, o ser humano é detentor de uma "*tendência organísmica actualizante*" e de uma capacidade de "*auto-regulação*" que lhe permitem dirigir-se a si próprio na base de um clima relacional de ajuda, em que o respeito positivo incondicional, a compreensão, a aceitação e a valorização dos seus recursos pessoais, lhe permitem examinar as inconsistências internas e reestruturar o conceito de 'eu' sem temor de julgamento, num permanente processo de "*tornar-se pessoa*" (Rogers, 1961/1985).

Cada indivíduo torna-se, efectivamente, pessoa, segundo Rogers, através de um processo de construção permanente da sua dimensão pessoal e interpessoal, tendo por base a **aceitação incondicional**, a **congruência** e a **empatia**, princípios em que deve assentar toda a relação humana.

Considerando estes novos pressupostos e por eles influenciado, também no campo da formação de professores a dimensão interpessoal tem vindo, nos últimos anos, a merecer uma profunda análise e reflexão dos investigadores em educação, nomeadamente no campo da Psicologia Social, sendo já considerável o número de estudos que nesta área, e mais concretamente na da supervisão, se têm debruçado sobre esta dimensão (Blumberg, 1980; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Alarcão e Tavares, 1987; Glickman, 1989; Kremer-Hayon, 1992; e Tavares, 1993, entre outros).

Para este último autor, o sucesso do processo educativo e dos sistemas de formação de professores passa pelo estabelecimento de redes relacionais que tornem estes profissionais do humano capazes de criar e gerir uma **atmosfera envolvente positiva, autêntica e empática**, facilitadora do desenvolvimento dos sujeitos. Segundo nos diz, *«as relações interpessoais que pressupõem um bom funcionamento e equilíbrio das relações intrapessoais, nas actividades de formação e de educação, revestem-se de uma importância fundamental (...), possibilitam (...) um melhor sucesso nos processos e nos resultados de ensino-aprendizagem, facilitam a construção, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento social e profissional dos sujeitos envolvidos no processo»* (Tavares, 1995: 61).

Incontestável é, de facto, a importância de tais redes de relações, bem como o reconhecimento da complexidade das interações presentes na supervisão de professores e da multiplicidade de sentimentos, percepções, actos comunicativos, atitudes, conhecimentos, crenças e valores que o processo superviso pressupõe. Esta complexidade e multiplicidade determinam a sua natureza relacional e remetem-nos para o estudo e análise das - por vezes esquecidas - competências dos domínios **pessoal e interpessoal** do supervisor, que sustentam o desenvolvimento das suas capacidades humanas e de relacionamento consigo próprio e com o mundo e podem ser, inequivocamente, determinantes do maior ou menor sucesso do processo de supervisão.

Neste sentido, considerando que o supervisor é, também, um professor, que o processo superviso é igualmente um processo educativo e que a supervisão deve promover o desenvolvimento dos formandos nas suas diversas dimensões, quanto mais elevado for o desenvolvimento pessoal, intrapessoal e interpessoal do supervisor, maiores probabilidades ele terá de realizar uma supervisão bem sucedida.

Com efeito, se a dimensão relacional é de primordial importância no processo de supervisão, por facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem do formando, ela contribui, também, e de modo decisivo, para a construção de profissionais relacionalmente competentes, capazes de entrar em relação com os outros, de criar um espaço comunicacional e interaccional de convivência, e, ao mesmo tempo, de compreender o modo como se estabelecem e desenvolvem as relações que nele se geram. A vivência de tal modelo de supervisão, em que o supervisado sente e vive a positividade do clima afectivo-relacional gerado pelo supervisor, pode contribuir decisivamente para que ele, no seu contexto profissional futuro, aja isomorficamente, por referência às influências do seu próprio processo de supervisão, criando, assim, um clima afectivo-relacional propiciador e potenciador do desenvolvimento dos próprios alunos.



É, de facto, esta, a concepção pessoal e interpessoal que suporta o presente estudo. Para além de entender a supervisão como um processo dinâmico de aprendizagem, baseada na resolução de problemas e na reflexão, considero que o sucesso obtido com tal processo formativo passa essencialmente pela atitude pessoal e interpessoal do supervisor e do supervisionado, dimensões que, do meu ponto de vista, contribuem para que sejam criados momentos de atracção interpessoal e de intimidade, isto é, momentos de partilha de sentimentos, pensamentos e experiências, num relacionamento de abertura, sinceridade, confiança, encorajamento e empatia, capazes de facilitar e orientar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e humano do futuro professor.

As relações assim geradas, com repercussões necessárias no processo educativo e na *praxis* convivencial de todos e cada um de nós, formandos e formadores, alunos e professores, ou melhor, *«a qualidade dessas relações (...) servirá de alavanca para que as novas sociedades que estão a ficar velhas e desorientadas dêem o salto para a nova sociedade emergente que terá de assentar em pressupostos, atitudes e processos distintos»* (Tavares, 1997: 25), constituindo-se, assim, como um contributo da formação e da educação para a construção da sociedade do devir, mais justa, mais humana e mais solidária.

3.2 - As perspectivas dos professores

Como referi anteriormente, foi com o objectivo de conhecer a **dimensão interpessoal do supervisor**, segundo o seu próprio ponto de vista ou **perspectiva**, que enveredei por este estudo de carácter marcadamente hermenêutico, tentando compreender o modo como as professoras cooperantes perspectivam as relações que estabelecem com os formandos durante a Prática Pedagógica.

Antes de prosseguir, urge, porém, clarificar a noção de perspectiva, designadamente a que viria a nortear o presente trabalho.

3.2.1 - Noção de perspectiva

No quadro da linha investigativa sobre o pensamento do professor, que progressivamente se tem vindo a impor na comunidade educativa, os estudos sobre teorias, crenças, valores e perspectivas têm experimentado, nas últimas décadas, uma considerável popularidade, causando até, por vezes, alguma confusão terminológica.

Segundo esta nova linha, analisa-se essencialmente a relação existente entre o pensamento e a acção do professor, registando-se um aumento significativo do número de investigadores que passaram a orientar o foco da sua atenção para o estudo do papel que joga o pensamento no desenvolvimento do ensino praticado pelos professores.

Inserido neste novo paradigma, o **pensamento perspectivista**, que combina pensamento e acção, é concebido de modo semelhante por diversos autores. Para alguns, esta estrutura cognitiva, que permite descodificar a realidade orientadora da acção, é considerada como um ponto de vista ou **perspectiva**.

Uma das primeiras concepções de perspectiva é-nos proposta por Janesick (1978, cit. por Arrufat, 1991: 303) e radica na teoria do interaccionismo simbólico, sendo entendida como *«uma interpretação reflexiva socialmente derivada do que um indivíduo encontra, uma interpretação que serve como base para as acções que constrói, [sendo] uma combinação de crenças e comportamentos continuamente modificados pela interacção social»*.

Todavia, é o conceito de perspectiva de Zeichner e Tabachnick que mais se tem vindo a impor no campo da educação e que está na base de diversos estudos desenvolvidos sobre o pensamento do professor. Muito semelhante à concepção defendida por Janesick, e também conceptualmente situado no campo das ideias do interaccionismo simbólico, foi formulado por aqueles dois investigadores a partir de um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento das perspectivas reveladas por quatro professores no início da carreira e, portanto, em fase de socialização profissional. Ao tentarem representar o modo como estes integravam o pensamento e a acção, Zeichner e Tabachnick (1985: 5) apresentaram-nos a seguinte concepção de perspectiva: *«um conjunto coordenado de ideias e acções que uma pessoa utiliza quando enfrenta uma situação problemática»*.

Retomavam, deste modo, o conceito já formulado por Becker *et al.* em 1961, que conceptualizaram a noção de perspectiva a partir de um estudo sobre as relações existentes entre um grupo de estudantes e os seus professores, considerando, para tal, como situação problemática, o conjunto de incidentes então gerados (Coulon, 1995).

Uma breve análise comparativa das noções preconizadas por Janesick (1978) e Zeichner e Tabachnick (1985) permite-nos constatar a sua semelhança no que se refere à relação entre pensamento e acção. Ambas pressupõem uma visão social ou contextual que compreende a interacção sujeito/sujeito e sujeito/meio. É essa visão, segundo os autores, que conduz a um processo de interpretação e (re)interpretação da relação dos

sujeitos uns com os outros, que, desse modo, dão significado às interacções por si estabelecidas.

Porém, a noção formulada por Zeichner e Tabachnick refere não só a relação entre pensamento e acção mas inclui a própria acção. Segundo esta concepção, os pensamentos e as acções dos sujeitos estão coordenados no sentido de que as acções, do ponto de vista do actor, surjam logicamente a partir das ideias contidas nessa perspectiva, levando-o, desse modo, a justificar a sua actuação, que, por sua vez, se constrói passo a passo através de um processo de auto-indicação. Nesse sentido, os autores defendem também o **poder predictivo das perspectivas**, poder que guia a conduta do professor a partir do que ele pensa acerca de determinada situação por si vivenciada.

Segundo esta concepção, as perspectivas diferem, assim, das atitudes, já que não são meras disposições para actuar, mas incluem as próprias acções, e referem-se a situações específicas dos contextos em que os professores desenvolvem a sua acção. De igual modo se distinguem também dos valores, pois reportam-se a situações específicas e não representam necessariamente crenças gerais ou ideologias sobre o ensino.

A noção de perspectiva apresenta-se, por conseguinte, como configuradora da estrutura interna do conhecimento do professor, servindo de filtro para que perceba e analise a sua relação com os outros, facto que, em termos investigativos, exige a verbalização dos seus pensamentos, permitindo, desta forma, o estudo e compreensão das interacções por si estabelecidas.

3.2.2 - Perspectivas dos supervisores no contexto do estudo

Considerado o quadro geral do presente estudo, anteriormente delineado, e os pressupostos conceptuais acerca da noção de perspectiva, nomeadamente no que concerne ao conceito preconizado por Zeichner e Tabachnick (1985) que adoptei como o mais adequado para o seu desenvolvimento, julgo que o mesmo, para além de poder vir a facultar-me um maior conhecimento e compreensão das relações geradas no decurso do processo de supervisão, poderá, igualmente, vir a constituir um excelente momento de conhecimento dessas mesmas relações pelas próprias professoras supervisoras, através da reflexão que necessariamente desenvolverão aquando da recolha de dados a realizar. Esta reflexão conduzi-las-á, assim o espero, a uma tomada de consciência da sua dimensão relacional, num processo de introspecção metodologicamente fiável e válido, através da captação do seu próprio pensamento, que

as levará a uma melhor interpretação dessa realidade, vivencialmente ‘construída’ em situação de Prática Pedagógica.

O processo reflexivo assim gerado poderá, por um lado, tornar este estudo num momento de auto-formação das próprias professoras a investigar e, por outro, contribuir para que as mesmas orientem a sua acção relacional com os formandos, levando-as a atingir uma liberdade pessoal e uma auto-realização profissional promovedoras da melhoria do próprio supervisionado, tal como é defendido por Buchmann (1990, cit. por Álvarez-Valdés, 1991) para qualquer relação de ajuda.

Tendo ainda presente que a temática a abordar, como foco dessas mesmas perspectivas, incide sobre aspectos relacionais da supervisão, procurarei não descurar a coerência que entendo dever existir neste tipo de estudos, seguindo deste modo uma abordagem investigativa que, situando-se no quadro do pensamento humanista e de acordo com Simões (1994: 23), *«assenta no postulado básico de que o modo como cada indivíduo age é fundamentalmente determinado pelo campo perceptual que o envolve»*.

Assim perspectivada, a realidade das professoras cooperantes, como supervisoras das práticas, nomeadamente no que concerne a aspectos específicos da relação supervisaiva como o encorajamento que proporcionam, os estilos de supervisão que praticam, a autenticidade, a compreensão e disponibilidade que entendem desenvolver e a atitude empática que ‘revelam’, entre outros, é também passível de ser estudada, facto que levou a que me debruçasse sobre o que pensam acerca destas questões da supervisão, que pretendo poder vir a melhor conhecer e compreender com a presente investigação.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE PROFESSORES

1 - INTRODUÇÃO

A natureza e complexidade do processo de supervisão, tal como é presentemente entendido, implicam o estabelecimento de relações facilitadoras da aprendizagem do formando, tidas como contexto e veículo de optimização do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No âmbito do presente estudo, o interesse pela dimensão relacional da supervisão, designadamente no que concerne ao conhecimento das perspectivas das professoras cooperantes/supervisoras da Prática Pedagógica acerca das relações por si estabelecidas com os supervisados, determina que o estudo empírico realizado seja conceptualmente suportado por literatura respeitante às relações interpessoais presentes na supervisão de professores.

Nesse sentido, o presente capítulo começa por abordar algumas concepções genéricas sobre o processo relacional, no contexto da supervisão em formação de professores, para, de seguida, se centrar na figura do supervisor, considerado como pedra fulcral das relações supervisivas, facto que me levou a tomá-lo como objecto de investigação neste estudo.

Perspectivadas as relações em supervisão segundo uma concepção clínica, assente em atitudes do supervisor como a ajuda, a autenticidade, a empatia e a abertura, entre muitas outras, enfatizo, de seguida e em termos analíticos, a importância do modelo de relação clínica proposto por Gazda e seus colaboradores (1984), procurando, concomitantemente, aprofundar, em termos compreensivos e de adequação ao quadro da supervisão educativa, as três fases que compõem esse mesmo modelo relacional.

Uma outra abordagem que me merece particular atenção no tocante aos processos relacionais da supervisão é o estudo dos respectivos estilos que, variando de supervisor para supervisor, podem influenciar fortemente o processo de desenvolvimento do aluno em formação. Neste plano, deter-me-ei, com maior incidência e profundidade, no modelo proposto por Glickman (1989).

Considerando, igualmente, a importância dos processos comunicativos presentes na supervisão, debruçar-me-ei, em seguida, sobre a comunicação entre o supervisor e o supervisado, por a considerar a forma mais estruturante das relações então geradas. Finalmente, e a concluir, apresento, num enfoque mais detalhado, algumas concepções sobre o encorajamento do supervisor, por o entender, de acordo com

Tavares (1992), como um processo de incutir coragem e confiança, na tentativa não só clarificar e aprofundar este conceito, mas também de compreender a sua relevância na promoção do equilíbrio emocional do formando.

2 - A SUPERVISÃO COMO PROCESSO RELACIONAL

A Prática Pedagógica, dimensão específica da formação inicial de professores ministrada nas Escolas Superiores de Educação, decorre, numa primeira fase, em escolas do 1º. Ciclo do Ensino Básico e constitui um momento em que se jogam, de modo interactivo, factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, devendo o processo de supervisão então desenvolvido assentar em relações interpessoais francas, abertas e empáticas, de modo a que seja criada uma atmosfera propiciadora de **desenvolvimento dialéctico do supervisor e do supervisado** (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 1994).

Pela primeira vez no seu percurso formativo, o formando vê-se confrontado com a assunção do novo, desconhecido e tão esperado papel de professor, que gradualmente vai interiorizando, contribuindo de modo determinante para o sucesso da sua formação o processo de supervisão a que for sujeito, já que o mesmo deve sustentar uma situação de crescimento profissional e de mudança e constituir uma estratégia de promoção de desenvolvimento pessoal e profissional.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica deve visar, pois, simultaneamente, a criação de um clima emocionalmente significativo e a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção. Para Oliveira (1992), os sentimentos de constrangimento então vividos por este são motivados, essencialmente, por dois motivos: um deles relaciona-se com a situação de auto-exposição a que se encontra sujeito. O outro prende-se com a relação interpessoal que o supervisor com ele estabelece, que pode facilitar a sua transição ecológica, permitindo-lhe ultrapassar as primeiras dificuldades de adaptação e integração num novo micro-contexto constituído pela sala de aula onde realiza a sua prática (Bronfenbrenner, 1987).

Assim perspectivada, a supervisão contribui, através do fortalecimento das redes relacionais estabelecidas, favorecedoras de desenvolvimento **intrapessoal e interpessoal** (Alarcão e Tavares, 1987), para o desenvolvimento de todos os intervenientes em presença - formandos, professores cooperantes, professores acompanhantes da instituição de formação e alunos.

Parece, assim, fundamental, que nela se estabeleça uma relação positiva, comprometida, consciente e responsável, tendo em vista criar uma atmosfera de confiança e colaboração, em que a relação experiencial se construa através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado profundo que a personalidade de um sujeito tem para o outro sujeito (Combs, 1972).

Desse modo, ter em conta, neste contexto, a **dimensão relacional** nos seus níveis **pessoal**, **intrapessoal** e **interpessoal**, significa estar atento à maximização das capacidades do futuro professor como pessoa e como profissional, procurando desenvolver-lhe gradualmente a capacidade de compreender e interagir com os outros e ajudando-o a tomar, atempadamente, as decisões mais apropriadas e conscientes.

2.1 - O desenvolvimento das relações supervisivas

As relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e o formando começam, em muitos casos, e da parte deste último, por ser de expectativa, constrangimento, inibição, e, até, de auto-defesa e confusão, sendo por vezes semelhantes, segundo Alarcão (1996: 23), a um «*caos kafkiano*».

Estes sentimentos, naturais e compreensíveis, advêm do facto de, até ao início da Prática Pedagógica, a grande maioria dos alunos em formação não ter tido contactos pessoais com o supervisor (quer com o professor cooperante da escola onde realiza a sua prática, quer com o da instituição de formação), o que os leva a sentir tais dificuldades, quando, pela primeira vez, tomam contacto directo com a realidade educativa. Não raras vezes, sentem receio de não vir a corresponder e a agradar e o desejo de se afirmarem positivamente face ao supervisor leva-os a aceitar de modo acrítico posturas e situações que os podem fazer sentir-se violentados quanto a valores elementares, como os da liberdade de pensamento e acção e de autonomia pedagógica.

Por seu lado, o supervisor sente, de modo natural e intuitivo, que deve levar o formando a confiar em si e a deixar-se guiar sem receio de perder a sua autonomia. Casos há, porém, em que, deixando-se levar por um excesso de ansiedade quanto ao sucesso do processo de formação, chega a pôr em causa as capacidades do formando (e até as próprias), receando que as mesmas possam vir a fazer perigar tal sucesso.

Neste contexto, se não ultrapassadas tanto as dificuldades iniciais, como, por vezes, as de percurso, a relação gerada pode tornar-se fria, distante e constrangedora, assentando num processo comunicativo unilateral de transmissão de conhecimentos, em

que o formando se limita a ser ouvinte passivo e com pouca oportunidade de intervenção no delineamento do processo supervisão. Esta é, de facto, a marca distintiva de um modelo de supervisão que acredito ultrapassado, defendendo antes o que assenta no **desenvolvimento dialéctico** dos sujeitos envolvidos, que pressupõe a partilha e a troca de aprendizagens e o estabelecimento de um diálogo permanente e sistemático. Na minha óptica, é este o processo que possibilita uma análise conjunta das situações sentidas e (con)vividas, e que, nesse sentido, pode conduzir ao desbloqueamento de tensões e de atitudes de defesa, viabilizando assim a esperada passagem da situação de ‘caos’ inicial a uma situação de ‘ordem permanente’.

2.1.1- Relações de conflito

Como processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, a Prática Pedagógica é, como vimos, uma situação de transição não só para o supervisionado mas também para o supervisor, pois ambos aceitam novas funções e responsabilidades, negociando um trabalho relacional que frequentemente se encontra imbuído de incertezas, de questões de poder e de autoridade. Esta situação cria, muitas vezes, uma certa **conflitualidade** relacional, que ocorre sobretudo quando ambos não partilham das mesmas concepções, valores e ideologias, provocando um confronto de ideias causador de tensões. Embora tais tensões, ou conflitos, não devam ser confundidas com querelas, entendidas como *«a tentativa de tomada de poder de um sobre o outro»* (Filliozat, 1997: 169), podem, no entanto, fazer perigar o desempenho do formando, quando este se sente impelido a assumir determinados comportamentos incongruentes com os seus julgamentos pessoais (Blumberg, 1980; Graham, 1993; Ladany e Friedlander, 1995).

Para Blumberg (1980), uma situação de conflito provoca necessariamente alguns efeitos de ordem **emocional**: no supervisionado, porque se sente em permanente choque com as suas concepções; no supervisor, porque a sua capacidade de captação das dificuldades do formando - a existirem - lhe provocam uma certa ansiedade e insatisfação com a supervisão que desenvolve. Esta opinião é partilhada por Ladany e Friedlander (1995), que acrescentam que só um sólido trabalho relacional poderá minimizar os efeitos de uma situação de conflito e eliminar as suas consequências negativas no supervisionado, defendendo que quando este percebe uma forte aliança no trabalho supervisão tende a experimentar menos conflito, enquanto que quando não a percebe sente mais vivamente a relação conflituosa. Por outras palavras, para Ladany e Friedlander (1995), a uma **maior união emocional** corresponde um maior nível de confiança e de predisposição para a resolução do conflito.

A noção de conflito nas relações de ajuda já anteriormente havia sido abordada por Gazda. Para este autor, *«o conflito é parte normal de uma relação saudável (...) e pode ser uma força muito construtiva que traz criatividade, levando as pessoas a avaliar os seus pontos de vista e conduzir a uma maior harmonia e cooperação (...) podendo também ser destrutivo»* (1984: 222).

Na verdade, o conflito pode estar no cerne do desenvolvimento mas pode igualmente tornar-se destrutivo se não for bem gerido, sendo essa gestão por vezes muito difícil. É necessário, antes de mais, que exista de parte a parte uma certa razoabilidade, compreensão, confiança, respeito e aceitação das ideias dos outros, sendo por vezes necessário que o supervisor assuma a sua situação de autoridade, acabando por ter de tomar a decisão final quando o consenso não é atingido.

Embora, por vezes, seja preferível combater ou mesmo ignorar o conflito, pela sua pouca importância, cabe ao supervisor escolher a melhor estratégia de resolução. O diálogo aberto, as capacidades de escuta, a compreensão dos sentimentos do formando, a ponderação conjunta das diversas possibilidades de solução e a reflexão sobre as causas do conflito, ou seja, o recurso à linguagem da empatia, considerada por Filliozat (1997) como a linguagem que esclarece os problemas, poderão ser algumas das estratégias mais eficazes para a sua superação. Uma outra estratégia, no entanto, se tem revelado muito importante. Refiro-me ao emparelhamento dos níveis de desenvolvimento do supervisor e do supervisionado, estratégia que viabilizará um processo formativo de análise conjunta das situações e, conseqüentemente, a criação de consensos, contribuindo, por tal facto, para uma maior promoção do desenvolvimento não só do supervisionado mas também do supervisor.

2.1.2 - Características das relações em supervisão

Ao supervisor, para além dos papéis e competências ligadas às dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica do ensino (Zimpher e Howey, 1987), cabe, como vimos, o papel de facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando, através da criação de uma atmosfera envolvente de empatia e calor humano. Conseqüentemente, deverá ter uma maior co-responsabilização no processo de construção da **personalidade** do supervisionado, de modo a ajudá-lo na construção do seu auto-conhecimento, no desenvolvimento de atitudes reflexivas e na progressiva afirmação de um espírito crítico, que o tornem num potencial agente de mudança (Zeichner, 1993).

Stones (1987) afirma que o principal objectivo das relações positivas geradas em supervisão é o **desenvolvimento profissional** do professor em formação, defendendo que a interacção entre o supervisor e o supervisionado deve incidir na relação entre a teoria e a prática, de modo a proporcionar ao formando uma melhor compreensão das opções pedagógicas que estão na base do processo de ensino-aprendizagem por si desenvolvido.

Não menos importante - e reveladora da multiplicidade conceptual acerca das relações supervisivas - é a perspectiva social que a tal respeito nos é apresentada por Graham (1993). Socorrendo-se dos pressupostos vygotkianos, Graham sugere que as relações supervisivas se baseiam nas interacções sociais que ocorrem entre 'um aprendiz' e 'um par mais capaz'. Segundo escreve, este 'par mais capaz', ou seja, o supervisor, proporciona ao 'aprendiz', isto é, ao formando, um sistema de apoio com vista a que este atinja a sua 'zona de desenvolvimento próximo', num verdadeiro processo gradual de **desenvolvimento social**³, esclarecendo, no entanto, que tal metáfora implica um caminho relacional de assimetria que influencia o formando mas não o supervisor.

De facto, a assimetria nas relações supervisivas significa que *«os dois sujeitos da relação não podem sobrepor-se»* (Tavares, 1993: 16), pois deriva do facto do supervisor ser, em princípio, uma pessoa com uma determinada posição institucional, uma maior experiência profissional e um mais vasto leque de conhecimentos, situação reconhecida pelo supervisionado, que, assim, se deixa conduzir pelo supervisor.

Para além de assimétricas, outros autores defendem ainda que as relações supervisivas deverão ser:

- **heterocêntricas**, que ocorrem quando o centro do interesse está no outro e não no próprio, o que leva a que tanto o supervisor como o supervisionado se sintam ouvidos e entendidos (McBride e Skau, 1995);

- **recíprocas**, ou seja, quando a acção pessoal é projectada por inteiro e nos dois sentidos, isto é, quando assenta numa interacção igualmente partilhada e igualmente influenciadora (Blumberg, 1980; Graham, 1993; Tavares, 1993);

- **dialécticas**, conduzindo ao desenvolvimento do supervisor e do supervisionado, exigindo *«que os dois pólos da relação se mantenham firmes um diante do outro, confirmando-se um ao outro numa verdadeira relação dialogal, recíproca e assimétrica»* (Tavares (1996: 58).

³ Embora a teoria de Vygotsky se refira ao desenvolvimento sócio-cognitivo infantil, segundo Graham (1993) pode ser generalizada às relações entre adultos, tais como as existentes entre o supervisor e o supervisionado.

Em síntese, várias têm sido as características das relações em supervisão tidas por diversos autores como determinantes de um processo superviso bem sucedido, características que Rich (1993) compilou numa interessante resenha bibliográfica que sintetizei, daí resultando o Quadro 1.

Quadro 1
Características das relações em supervisão
(Adaptado de Rich, 1993)

AUTORES	CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES EM SUPERVISÃO
HANSEN (1965)	- Qualidades pessoais de relacionamento - Alto nível de consideração pelo supervisionado - Autenticidade do supervisor - Empatia
GOLDHAMMER (1969)	- Comportamentos do supervisor - Intimidade na relação
SERGIOVANNI (1976)	- Criação de um clima saudável - Apoio - Ciclo de supervisão consistente - Intenso relacionamento supervisor/supervisionado
WORTHINGTON E ROEHLKE (1979)	- <i>Feedback</i> - Relações de apoio - Clima de ensino - Auto-abertura sobre experiências supervisivas - Encorajamento - Articulação de capacidades formativas e aprendizagem prática
SULLIVAN (1980)	- Resolução de problemas partilhada - <i>Feedback</i> - Respeito mútuo - Desenvolvimento da autonomia
BRANNON (1982)	- Elogio - Aprovação - Encorajamento - Atenção
SHULMAN (1982)	- Contrato - Empatia - Elaboração - Auto-abertura - Partilha de informações - Desenvolvimento da monitorização de capacidades
PATTERSON (1983)	- Empatia - Respeito - Autenticidade
FREEMAN (1985)	- <i>Feedback</i>
STOLTENBERG, PIERCE E McNEIL (1987)	- Adaptação da supervisão ao desenvolvimento das necessidades do supervisionado
FOX (1989)	- Confiança - Empatia - Abertura - Interesse - Aceitação - Liberdade

2.2 - O supervisor como agente relacional

Enquanto supervisor das Práticas Pedagógicas, o professor cooperante tem uma forte influência no que os formandos aprendem e no que lhes falta aprender no seu processo de formação (Kremer-Hayon e Wubbels, 1992), sendo *«provavelmente o formador que mais influencia o formando em todo o seu curso»* (Lofquist, 1986: 181).

De facto, o processo de supervisão poderá conduzir o supervisor a questionar e problematizar a sua experiência de ensino e o conhecimento especializado em práticas de sala de aula que detém, constituindo-se, assim, como fonte de auto-formação. Na verdade, grande parte do reportório experiencial do supervisor foi por ele interiorizado de forma não consciente, traduzindo-se numa construção empírica, fruto de práticas que, não raro, o tornam automático, intuitivo e rotineiro (Stark, 1994). A supervisão pode, neste contexto, afirmar-se como uma importante situação de promoção da capacidade de reflexão, análise crítica e fundamentação teórica da sua prática, levando-o a tornar-se num supervisor reflexivo, no sentido que a esta competência é dada por Alarcão (1996: 8) ao definir o supervisor reflexivo como *«o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação, não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor (...), sabendo adaptar à sua auto-formação as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos»*.

Mas o processo supervisivo constitui, igualmente, uma forma de intervenção interpessoal do professor cooperante, já que a constituição da tríade supervisiva em presença (formada por si, pelos alunos/formandos e pelo supervisor da instituição de formação), o levam a entrar num novo sistema de relações, nele intervindo como parte decisiva de todo o processo (Blumberg, 1980).

É desse novo sistema relacional que o supervisor deve tomar consciência, reconhecendo, como é desejável, que o sucesso do formando depende, em grande parte, da natureza das relações, mais ou menos estreitas, que com ele for capaz de estabelecer.

Porém, as relações que se geram no acompanhamento diário do supervisionado no processo de aprendizagem e desenvolvimento que é a supervisão, se, por um lado, são desbloqueadoras e facilitadoras desse processo, por outro podem provocar algumas atitudes menos desejáveis por parte do supervisor. É, pois, indispensável, que este esteja atento a tal situação, a fim de evitar que uma forte ligação relacional, favorecedora do entretecer de laços afectivos e muitas vezes semelhante a uma relação maternalista, seja

por vezes confundida com situações de permissividade, cumplicidade e sonegação de dados, que tornam, com alguma incidência, menos isento o acto avaliativo.

2.2.1 - Papel do supervisor

Sendo inegável a importância do supervisor no processo supervisivo, vários são os papéis por ele desempenhados, evidenciados sinteticamente pela enumeração de várias 'definições' com as quais, nas últimas décadas, diversos autores têm caracterizado este profissional.

O supervisor tem, pois, sido considerado como:

- um profissional que, não sendo um terapeuta, desenvolve uma acção terapêutica (Dussault, 1970, cit. por Alarcão e Tavares, 1987; Patterson, 1983 e Fox, 1989, cits. por Rich, 1993);
- um professor de professores que domina os conteúdos e as técnicas de ensino, fazendo-o por referência a um determinado sistema filosófico e ideológico (Mosher e Purpel, 1974);
- a pessoa capaz de estabelecer relações de ajuda e de informar o supervisionado sobre as suas necessidades interpessoais e os seus níveis de competência (Blumberg, 1980);
- uma pessoa recurso, no sentido de ajudar o formando a desenvolver as suas aulas, melhorando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem (Perrine, 1984);
- o responsável pela criação de uma atmosfera envolvente positiva (Kolb, 1984, cit. por Fitzgibbon, 1987);
- um especialista em educação e em competências de aconselhamento, orientando e estimulando o pensamento reflexivo do supervisionado e um agente do desenvolvimento de uma abordagem de formação que pode construir competências e confiança (Stones, 1987);

- a pessoa que ajuda o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente (Alarcão e Tavares, 1987);
- o condutor do formando na reflexão sobre as influências contextuais e as aprendizagens decorrentes do currículo oculto (Zeichner e Liston, 1987);
- o profissional altamente qualificado, quer na dimensão científico-pedagógica, teórica e prática, quer no âmbito das relações humanas (Rosales, 1992);
- um ‘escultor’ que modela o pensamento e o ensino do formando (Lemma, 1993);
- um profissional dividido entre duas responsabilidades: a de ensinar os alunos e a de formar os supervisados (Stark, 1994);
- um profissional experiente que, detentor de conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias não *standard* para solucionar situações problemáticas (Sá-Chaves, 1994);
- um treinador humanista que sabe exigir, sendo compreensivo e atento às *performances* do formando e ao sentido que este lhes atribui (Alarcão, 1996).

2.2.2 - Estádios de desenvolvimento do supervisor

Muitos são os estudos realizados acerca das diversas dimensões do desenvolvimento do supervisado, mas poucos são os que se têm preocupado com o desenvolvimento do supervisor e a sua influência no desenvolvimento do formando.

Havighurst (1972) e Krupp (1987), (cits. por Korinek, 1989), ao desenvolverem processos de investigação nesta área, concluíram que a valorização atribuída ao desenvolvimento pessoal e profissional pode mudar nos diferentes estádios de desenvolvimento do adulto. Na mesma linha de pensamento e num estudo em que pretendia conhecer as razões que levavam um professor a colaborar com uma instituição de formação de professores, Korinek (1989) concluiu que quase 100% dos docentes inquiridos apontava como primeira razão o seu desenvolvimento profissional,

consubstanciando-se no desejo de melhorar as suas capacidades de ensino e a sua satisfação pessoal na carreira. Um processo supervisivo qualitativamente positivo pode levar a um elevado nível de satisfação e motivação profissional, aumentando assim o *status* e a auto-estima dos professores cooperantes, por se sentirem efectivamente empenhados na formação dos professores.

Na verdade, ao desempenhar o seu papel de supervisor, o professor cooperante pode também desenvolver-se pessoal e profissionalmente e a eficácia da sua acção é tanto maior quanto maior for o seu **nível de desenvolvimento** e a consciência que tem do **desenvolvimento do formando**, o que leva tanto à consciencialização do seu próprio desenvolvimento, como à da sua eficácia supervisiva (Glassberg e Sprinthall, 1980; Stoltenberg e Delworth, 1987).

Parece, igualmente, que certos tipos de funcionamento conceptual dos supervisores tendem a promover o desenvolvimento dos supervisados, enquanto outros desses tipos se encontram associados a resultados menos convenientes. A esta conclusão chegaram Grimmatt e Housego (1983) que, a partir das teorizações de Harvey *et al.* (1961) e Hunt (1977), estabeleceram diferentes níveis de desenvolvimento conceptual do supervisor: Nível I, concreto, ou de dependência unilateral; Nível II, ou de dependência negativa; Nível III, ou de dependência condicional; Nível IV, abstracto, ou de interdependência, relacionando-os com um processo evolutivo que vai de uma supervisão directiva, em que o supervisor impõe e o supervisado obedece, em função das indicações recebidas, a uma supervisão que leva o formando a dominar os problemas, a geri-los, a ser responsável e a tornar-se autónomo.

Outros autores que investigaram o desenvolvimento dos supervisores, embora em contexto psicoterapêutico, semelhante, como já referi, ao de supervisão de professores, estabeleceram também alguns modelos diferenciados de desenvolvimento do supervisor.

Um desses modelos propõe-nos uma sequência de três estádios de desenvolvimento do supervisor: o estádio inicial, o estádio de exploração e o estádio de confirmação (Hess, 1986, cit. por Blair e Peake, 1995). Os supervisores que se situam no 1º estádio são geralmente os supervisores iniciantes, por vezes desconhecedores dos procedimentos e opções a realizar no processo de supervisão e que, por isso mesmo, recorrem a tarefas concretas e a uma dimensão mais técnica, com o fim de superar as dificuldades e ansiedades que advêm de tal situação. Por sua vez, no 2º estádio de desenvolvimento ou estádio de exploração, os supervisores reconhecem já a sua influência nos formandos, bem como as suas capacidades, começando então a adequar a

sua acção às necessidades dos supervisados e a realizar leituras sobre supervisão, de modo a ficarem mais capacitados para a prática supervisiva. Por último, o 3º estágio é aquele em que se encontram os melhores supervisores, ou seja, o estágio em que se confirma uma identidade de supervisor. Neste estágio, mais importante que a lógica das relações é a experiência relacional que os supervisores estabelecem consigo próprios, isto é, o processo de desenvolvimento intrapessoal por si vivido e consciencializado.

De modo análogo, e na perspectiva de Stoltenberg e Delworth (1987), o desenvolvimento do supervisor compreende igualmente três estádios distintos, aos quais acrescentam ainda um quarto estágio. Assim, os supervisores no estágio 1 ou iniciante assumem, por vezes, comportamentos mecânicos, fruto de uma certa ingenuidade e ansiedade, mas consideram-se bons executores da acção supervisiva, sentindo-se, porém, mais à vontade com supervisados menos desenvolvidos do que com supervisados com maior experiência. Por sua vez, os supervisores que se encontram no estágio 2 ou intermédio, de pensamento mais complexo, experimentam, em certos momentos, algum grau de confusão e conflito, o que os leva a proporcionar uma supervisão algo insegura e a afastar-se do papel supervisivo, em virtude do seu auto-conceito ser permanentemente ameaçado. Os supervisores no estágio 3 ou avançado de desenvolvimento, estão constantemente motivados para a supervisão, entendendo-a como uma parte importante da sua identidade, sendo responsáveis pelas suas decisões e hábeis para equilibrar as suas necessidades com as necessidades dos formandos. Finalmente, no estágio suplementar proposto por Stoltenberg e Delworth, os supervisores desenvolvem a sua acção de modo igualmente eficaz com supervisados de qualquer nível, não revelando preferência por qualquer tipo de supervisados, sendo, por tal motivo, considerados como 'mestres supervisores'.

Watkins (1990, cit. por Blair e Peake, 1995) propõe, por seu lado, um modelo de desenvolvimento do supervisor composto também por quatro estádios. No primeiro estágio encontram-se os supervisores que revelam maior ansiedade e esforço, agindo em termos tentativos e de experimentação, sendo comum viverem crises de competência e confiança que os levam a questionar-se sobre o papel que desempenham. Enfatizam frequentemente os procedimentos e as habilidades básicas, tendo tendência para ser tolerantes com situações ambíguas e para dar pouca atenção aos aspectos que se prendem com o processo de supervisão. O segundo estágio é de recuperação e transição e nele os supervisores começam a construir uma, ainda que frágil, identidade como supervisores, sendo mais capazes de reorganizar algumas das suas capacidades, pela despistagem e auto-consciência das suas fraquezas e comportamentos menos adequados, mas são já capazes de assumir certos riscos, ao passo que a tensão e ansiedade

inicialmente sentidas são agora menos intensas. Por sua vez, os supervisores que se encontram no terceiro estágio realizam um papel de consolidação, conseguindo «*uma perspectiva mais informada sobre supervisão*» e manifestam «*um constante aumento de meios de pensamento, acção e operacionalização em supervisão*» (Watkins, 1990: 557, cit. por Blair e Peake, 1995: 123), pelo que a identidade supervisiva é potenciada, emergindo um estilo de supervisão coerente. Finalmente, e à semelhança do modelo apresentado por Stoltenberg e Delworth (1987), os supervisores no quarto estágio são os verdadeiros mestres de supervisão. A identidade supervisiva é fortalecida e consolidam-se as acções desenvolvidas, bem como a consistência dos meios de pensamento e acção, que aumentam continuamente, daí decorrendo uma maior eficácia.

Todos estes modelos desenvolvimentistas enformam o modelo de supervisão que tenho vindo a defender, em que o supervisor é um moderador que orienta, que facilita, que percebe e aceita o formando como um ser independente, com a sua liberdade e os seus direitos pessoais, e que compreende os seus pontos de vista. Em suma, um supervisor que é capaz de se descentrar e de negociar, quer os aspectos que se prendem com questões ligadas à acção do formando, quer os que respeitam ao seu modo de ser e pensar.

Todavia, para que tal objectivo seja alcançado, com todas as exigências que lhe são inerentes, urge questionar: que competências deve ter o supervisor para poder assumir com êxito um processo de supervisão que se pretende promotor e potenciador da aprendizagem e do desenvolvimento dos formandos?

2.2.3 - Competências do supervisor

Embora os objectivos deste estudo não se prendam directamente com as competências do supervisor, penso não ser despidendo referir, ainda que de forma sucinta, algumas concepções sobre esta sua dimensão pessoal e profissional, enfatizando posteriormente, de modo mais pormenorizado, as que se prendem com a dimensão relacional, foco da presente investigação.

De uma forma genérica, entende-se que o supervisor deve ter, como qualquer outro professor, uma adequada formação científica que, prendendo-se com o domínio dos conhecimentos científicos e curriculares, lhe permite ‘dominar’ os conteúdos a abordar com os seus alunos. Deverá ter, igualmente, uma preparação didáctico-

pedagógica que o leve à eficácia metodológica, directamente relacionada com os métodos e as técnicas de ensino.

É em todo este conjunto de saberes e de saberes-fazer dos domínios científico e pedagógico, de que, como é lógico, não pode estar dissociada uma dimensão **humanística**, base de um **saber ser**, constituída por um vasto conjunto de competências relacionais, que o processo de supervisão deve assentar e que pode estar na origem, como vimos anteriormente, do sucesso ou insucesso do supervisionado.

Clarifiquemos, em primeiro lugar, o conceito de competência educativa, cuja acepção actual se ficou a dever, sobretudo, às alterações que levaram à mudança dos conceitos de formação e de avaliação dos professores.

Em estudos desenvolvidos em 1979, Borich (cit. por García, 1994) concebeu a competência do professor como um conjunto de saberes-fazer próprios de um ‘especialista’ em habilidades, destrezas e capacidades específicas, isto é, como sinónimo de conduta docente. De acordo com esta concepção, geralmente associada a modelos de formação de pendor tecnicista, o professor competente é aquele que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de actuação (Gómez, 1992). Nesta óptica, o professor deverá ser capaz de dominar um vasto repertório, mais ou menos amplo, de destrezas. Foi este o modelo que esteve na base de programas de formação de professores como o CBTE (“*Competency - based teacher education*”) ou o PBTE (“*Performance - based teacher education*”) (Ribeiro, 1989; Ralha-Simões, 1993), ou, no nosso país, do programa FOCO (Formação de Professores por Competências) (Estrela *et al.*, 1991), definindo-se então a competência como um **conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes**.

Por seu turno, outras investigações (Morine-Dershimer, 1984 e Cornford, 1991, cits. por García, 1994) concluíram que o verdadeiramente importante não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capacitados para seleccionar e decidir qual é a destreza mais apropriada para cada situação, defendendo que a base da competência educativa é a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisão.

Finalmente, os novos paradigmas de formação de professores, influenciados por investigações do foro da psicologia fenomenológica e desenvolvimentista, entendem o professor como uma pessoa em permanente desenvolvimento, flexível, aberta à mudança, capaz de reflectir e analisar o seu ensino de forma crítica, e possuidora de um vasto domínio de capacidades cognitivas, metacognitivas e relacionais.

A acção docente, quando associada ao desenvolvimento pessoal, ganha considerável profundidade e, neste quadro, o professor competente passa a ser aquele que aprendeu a fazer uso de si mesmo e a utilizar-se como um instrumento pedagógico (Combs, 1965), e que se adapta às necessidades dos diversos intervenientes presentes no contexto educativo em que se desenvolve a sua acção.

Efectivamente, de acordo com estes autores, a competência educativa relaciona-se, cada vez mais, com o processo de **desenvolvimento pessoal** dos professores, e, mais importante que a capacidade de ensinar com êxito, que as *performances* do professor ou que os resultados da aprendizagem, são as características pessoais do professor (Medley, 1987, cit. por Simões, 1994). Desta forma, quanto mais capaz for o professor de integrar as suas capacidades e de responder à imprevisibilidade do acto educativo, tanto maior será o seu nível de desenvolvimento e a sua competência pedagógica (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Glassberg e Sprinthall, 1984; Simões e Ralha-Simões, 1990; Ralha-Simões, 1993).

Falar de competência educativa é, pois, falar de um conjunto de capacidades em que se harmonizam perspectivas **humanistas**, **científicas** e **técnicas**, tendentes ao desenvolvimento da arte de ensinar, que é, afinal, o resultado de características pessoais, de conhecimento fundamentado e de técnicas adquiridas (Ribeiro, 1989).

Da mesma opinião é Isabel Alarcão (1991: 18) que destaca como «*ingredientes que integram a competência profissional dos professores, o conhecimento, a prática orientada e o desenvolvimento do cunho pessoal que cada um imprime à sua actuação*» numa conjugação harmoniosa das dimensões teórica, praxica e poética (Tavares, 1992) da formação dos docentes.

Na linha dos estudos de Donald Schön, o ensino é ainda concebido como uma arte, caracterizada por uma criatividade de artista ou ‘*artistry*’, competência pessoal que permite agir com sensibilidade e com uma intuição conducente a uma prática de ensino com qualidade e criatividade (Alarcão, 1991).

Esta breve panorâmica acerca do conceito de competência educativa conduz-nos, porém, à constatação da escassez de estudos que se debruçam especificamente sobre a competência do supervisor. No entanto, uma aturada pesquisa bibliográfica permitiu-me encontrar algumas referências a este domínio da supervisão.

De facto, já em 1974 Mosher e Purpel identificavam seis tipos de capacidades que este profissional deve apresentar, a saber:

- sensibilidade, capacidade que permite perceber os problemas do formando, mesmo antes que estes se tornem evidentes, não devendo, porém, ser confundida com a empatia, na medida em que se prende com uma compreensão intuitiva dos problemas docentes e das suas origens;
- capacidade analítica, que lhe permite levar a cabo uma análise eficiente do que vê, conceptualizando e hierarquizando os problemas observados e as suas causas, de forma a dar-lhes sentido;
- capacidade de comunicação, que possibilita o estabelecimento de uma comunicação assente no saber escutar e perceber o formando, sendo também capaz de exprimir as suas percepções e sentimentos;
- domínio do currículo e do ensino, que o levam a dominar métodos e técnicas de ensino e a articular a teoria com a prática;
- atitudes interpessoais, que facilitam o relacionamento com o formando, mantendo embora a sua própria individualidade;
- responsabilidade social, que assenta em noções bem desenvolvidas sobre os fins da educação e sua relação com a sociedade, configurando-se o supervisor, neste campo, como *«um filósofo social, um líder docente que possui visão de um plano educativo destinado a conseguir nos outros uma visão semelhante»* (Mosher e Purpel, 1974: 54).

De igual modo, Blumberg refere-se às competências do supervisor, alertando-nos para a necessidade de que ele seja capaz de reconhecer as suas próprias competências, ou, preferentemente, a sua ausência. Do seu ponto de vista, *«não está escrito em lado nenhum que um supervisor deve saber tudo»* (Blumberg, 1980: 141), mas isso não significa que não deva estar **consciente das suas incompetências**, reflectindo honestamente sobre elas, pois só desse modo poderá saber o que pode e o que deve, ou não, fazer com os formandos. Segundo nos diz, esta atitude é preferível à da adopção de uma postura que o leve a enveredar sempre pelo mesmo caminho, assumindo uma competência que na realidade não tem, sem modificar as suas lacunas e insuficiências e, conseqüentemente, sem melhorar a sua acção como supervisor.

Outro autor que trouxe alguns contributos a este campo foi Perrine (1984). A partir de um estudo em que um grupo de formandos considerou as competências do supervisor como promotoras da eficácia supervisiva e do seu desenvolvimento, o autor identificou quatro áreas distintas caracterizadoras dessa dimensão ou competência: a das

técnicas de supervisão sugestivas, a da especialização, a dos traços de personalidade positivos e a do respeito humano e compreensão.

Na mesma linha desenvolvimentista, Glickman (1989) aponta três pré-requisitos essenciais que devem estar presentes na acção do supervisor: o **conhecimento**, as **capacidades interpessoais** e as **capacidades técnicas**.

Quanto ao primeiro, lembra que o supervisor deve ter conhecimento das necessidades do supervisionado, a fim de poder desenvolver uma supervisão viabilizadora do seu desenvolvimento. Este conhecimento deve ser acompanhado, por sua vez, por um vasto leque de capacidades interpessoais, facilitadoras de uma comunicação eficaz, e por um conjunto de capacidades técnicas, possibilitadoras de acções como planear, acompanhar, observar e avaliar o desempenho do supervisionado.

O conhecimento do supervisionado é, também, aliás, uma das competências referidas por Christensen (1991, cit. por Stark, 1994), que o alia à capacidade do supervisor para ser apoiante e protector.

Kremer-Hayon e Wubbels (1992), por sua vez, ao estudarem as relações entre supervisionados e professores cooperantes, na tentativa de encontrar as razões que, neste contexto, provocam uma maior satisfação nos primeiros, concluíram que essas razões se centram, predominantemente, na tolerância, na amizade e na orientação dada pelo cooperante, tanto no que se refere ao domínio cognitivo, como ao afectivo, como, ainda, ao da gestão escolar.

Outros autores, embora no domínio terapêutico - cujos objectivos e relações se assemelham, como vimos anteriormente, aos da supervisão - apontam algumas das competências dos supervisores. É o caso de Borders (1994), que defende que o bom supervisor é aquele que detém um vasto leque de características centradas em duas dimensões distintas: as **características pessoais** e as **características profissionais**.

No que concerne às primeiras, Borders associa-as à capacidade do supervisor para respeitar os supervisionados como pessoas que se desenvolvem profissionalmente, sendo sensível às suas diferenças individuais. Acrescenta ainda que o bom supervisor proporciona situações de agrado aos supervisionados, dando-lhes claras e frequentes indicações na avaliação das suas *performances* e mostrando-se empenhado em ajudá-los no seu crescimento. Dotado de sentido de humor, o bom supervisor tem, segundo esta autora, altos níveis de funcionamento conceptual e um claro sentido do seu próprio esforço e limitações como supervisor, que o levam a conhecer o seu estilo interpessoal e

a identificar quais os seus traços pessoais que podem afectar a sua conduta em supervisão.

No que respeita às características profissionais, o bom supervisor é o que, desenvolvendo gradualmente uma prática intensiva de aconselhamento, é capaz de recorrer a uma variedade de estratégias de supervisão, adequando-as às necessidades, estilos de aprendizagem e características pessoais do supervisionado. Apresentando as capacidades profissionais dos bons professores, o bom supervisor sabe aplicar teorias de ensino, desenvolver objectivos e avaliar as intervenções dos supervisionados.

No nosso país, poucos têm sido os estudos que se têm debruçado sobre as competências do supervisor. Interessando-se pela supervisão como prática reflexiva de formação de professores, Flávia Vieira apresenta-nos como principais atitudes do supervisor as que se prendem com a abertura, a disponibilidade, a flexibilidade e o sentido crítico do supervisor, atitudes que o levam a saber informar e questionar o supervisionado sobre a área da supervisão, isto é, sobre *«o processo de monitorização da prática, nas suas dimensões analítica e interpessoal»* (Vieira, 1993: 31).

2.2.3.1 - O modelo de Zimpher e Howey

Dois autores que, do meu ponto de vista, nos apresentam um interessante modelo conceptual da competência educativa e das competências do supervisor para a desenvolver nos formandos são Zimpher e Howey (1987).

Considerando que o professor é uma pessoa em desenvolvimento, identificam quatro dimensões indispensáveis para que ele se torne um profissional competente, ao mesmo tempo que defendem que a situação de supervisão pode ser propiciadora da activação de um conjunto de capacidades, conhecimentos, técnicas, atitudes e valores, ligados não só ao processo de ensino-aprendizagem, mas, também, ao sistema institucional e social e ao próprio desenvolvimento humano.

As dimensões da competência educativa propostas são: a **técnica**, a **clínica**, a **pessoal** e a **crítica**.

A **dimensão técnica** liga-se ao domínio das capacidades necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, respeitando à definição dos objectivos e metodologias de ensino, à aplicação de estratégias, à selecção e organização de conteúdos, à construção e adequação de materiais e ao processo avaliativo adoptado.

Prende-se, em suma, com todas as questões de carácter curricular que estão na base da organização/planificação do acto educativo.

Para que possa desenvolver esta dimensão da competência no professor em formação, o supervisor terá de ser um *expert*, uma autoridade que domina os saberes-fazer e que proporciona um eficiente uso dos recursos na sala de aula, ensinando o supervisionado a aplicar teorias e regras técnicas que considera relevantes para uma boa prática educativa.

A **dimensão clínica** prende-se com as características do professor, nomeadamente com o seu raciocínio, e refere-se à sua capacidade para identificar e resolver os problemas determinados pela imprevisibilidade da acção educativa, tomando as decisões mais adequadas a cada momento e estabelecendo uma relação dialéctica entre a teoria e a prática.

No sentido de desenvolver no futuro professor esta dimensão da competência, o supervisor deve saber encorajá-lo a encontrar as relações existentes entre a teoria aprendida e a prática vivenciada e a reflectir sobre as mesmas. Deve, igualmente, saber ajudar os formandos a identificar e a resolver os problemas surgidos na sala de aula, no sentido de tornar mais explícitos e mais defensáveis, intelectual e moralmente, os juízos sobre o que fazer em situações particulares, determinadas pela imprevisibilidade do acto educativo.

A **dimensão pessoal** corresponde à intervenção do professor como pessoa, quer no contexto educativo, quer no das relações interpessoais que é capaz de estabelecer e reporta-se às características pessoais do professor, que intervêm na sua capacidade para promover tanto o desenvolvimento dos alunos, como o seu auto-desenvolvimento.

Esta dimensão da competência assenta, igualmente, no estabelecimento de relações interpessoais positivas, que tornam o professor capaz de interpretar as interacções comunicacionais que estabelece com os outros intervenientes no processo educativo, bem como na formação progressiva da sua identidade profissional.

Para promover esta dimensão da competência nos supervisionados, o supervisor deve ser um *expert* em relações interpessoais e em teorias do desenvolvimento humano. Só estas competências o poderão tornar capaz de levar o formando a explorar experiências educativas que o ajudem a diagnosticar e a tomar consciência da

necessidade de conhecimento das referidas teorias, contribuindo, mais uma vez, para o seu desenvolvimento pessoal.

A **dimensão crítica** refere-se à capacidade do professor para actuar como agente de mudança, com consciência social e espírito crítico, revelando-se como um profissional racional, moralmente autónomo e capaz de intervir socialmente no contexto educativo onde desenvolve a sua acção. É o professor crítico, interventor, que, reflectindo sobre as questões éticas e ideológicas presentes no sistema, não assume atitudes conformistas, tentando alterar o *status quo*.

No sentido de desenvolver esta dimensão da competência educativa no aluno em formação, o supervisor deverá ser capaz de o incentivar a uma reflexão sobre a sua prática e as instituições, à luz de uma análise filosófica e social, com o objectivo de promover o seu interesse por questões de justiça racional e social.

A este conjunto de competências anteriormente apresentado se poderão acrescentar muitas outras, pelo que me parece oportuno abordar, com maior profundidade, algumas das competências relacionais do supervisor, por se me afigurarem como as mais determinantes na consecução de um processo de supervisão bem sucedido e as que se constituem como centro de interesse do presente estudo.

2.2.3.2 - Competências relacionais

A competência interpessoal traduz-se na «*capacidade para manipular as respostas dos outros*» (Blumberg, 1980: 227), capacidade que, no contexto supervisivo, ocorre no sentido de conduzir o formando, após consciencialização, não a uma falta de autenticidade, como poderá parecer à primeira vista, mas a uma liberdade que o leve a tentar novas estratégias, mais eficazes e adequadas. Esta competência interpessoal, «*largamente influenciada pela natureza da sua experiência como professor*» (Blumberg, 1980: 229), permite ao supervisor a criação de um vasto reportório de linhas de actuação e a prática de uma interacção profissional com outros adultos - não só os seus próprios colegas - contribuindo, assim, para minimizar rotinas que advêm, sobretudo, do trabalho desenvolvido com crianças. Neste sentido, poder-se-á afirmar, de acordo com Blumberg, que o processo de supervisão constitui uma excelente oportunidade para **aprender e praticar *skills* interpessoais**.

Ninguém poderá negar a importância das competências interpessoais do supervisor, assentes, segundo Gazda (1984), num conjunto de *skills* psico-sociais

relativos à comunicação interpessoal⁴ e viabilizadoras do estabelecimento de relações positivas, não só com os seus formandos, mas também com os demais intervenientes no processo supervisiivo.

Para além das referências já feitas no ponto anterior, atentemos no que sobre as competências relacionais disseram outros autores.

Para Rich (1993), os elementos básicos que sustentam o desenvolvimento de relações significativas entre o supervisor e o supervisionado são a intimidade, a confiança, o respeito e a empatia, características geradoras de uma atmosfera de abertura e de um clima seguro de partilha de ideias e sentimentos.

A **empatia**, dada a sua natureza e papel nas relações interpessoais, é, na verdade, uma atitude do supervisor muito enfatizada por outros autores (Blumberg, 1980; Gazda, 1984; Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992) e que virei a abordar de forma específica e aprofundada no próximo capítulo deste trabalho. Como veremos, esta atitude prende-se com a capacidade do supervisor para se projectar na situação vivenciada pelo supervisionado, *como se* fosse por si vivida, circunstância que o leva a melhor compreender os problemas do formando e a tentar ajudá-lo.

A criação de um clima de confiança e **encorajamento**, entendido como um meio de inculcar coragem no aluno em formação de forma a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho, é igualmente indispensável em supervisão, facilitando, como defenderei mais adiante, o desenvolvimento do formando, quer em termos pessoais, quer profissionais (Alarcão e Tavares, 1987; Tavares, 1992; McBride e Skau, 1995).

Por sua vez, o supervisor deve ser e estar permanentemente autêntico e disponível. Tal como é preconizado, entre outros, por Gazda (1984), a sua autenticidade torna-o capaz de levar o formando a sentir o seu constante apoio e favorece uma relação dialéctica em que a abertura e a naturalidade estão presentes, sem que se verifique o recurso a 'máscaras' que deturpam o real sentido da relação.

Uma outra competência relacional apontada por diversos autores é a flexibilidade. É esta capacidade que permite ao supervisor explorar e experimentar

⁴ Os sete *skills* fundamentais da vida ou sub-estruturas fundamentais da personalidade são, segundo Gazda: cognitivos, físico-sexuais, afectivos ou de ressonância emocional, axiológicos, vocacionais, egológicos e psico-sociais.

técnicas de ensino e corresponder às diferenças individuais dos supervisados (O'Shea *et al.*, 1988; Lemma, 1993).

Também Acheson e Gall (1993) se referem às competências relacionais do supervisor, defendendo que este profissional deve ser claro na comunicação e revelar vivacidade e bom humor no seu relacionamento com os formandos, desenvolvendo com entusiasmo as suas funções supervisivas.

2.3 - A relação clínica na supervisão de professores

O conceito de **relação clínica** apresentado por Combs (1965), que traduz um processo relacional de aconselhamento e apoio cujo principal objectivo se centra na **ajuda** a proporcionar a um sujeito, a fim de que este possa superar as suas dificuldades, foi retomado na década de 70 por Cogan (1973) no campo específico da supervisão. Trata-se de uma relação assente numa certa flexibilidade que permite ao supervisor ser sensível às diferenças individuais de cada formando e ao próprio contexto onde decorre a sua aprendizagem (Borders, 1994).

Smyth (1984) aponta-nos igualmente a **supervisão clínica** como sendo essencialmente uma forma de colaboração, rejeitando o carácter avaliativo até então preconizado e defendendo antes a reflexão, a partilha e o enriquecimento como pólos de transformação e desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos.

Muitos são os autores que consideram diversas semelhanças entre a supervisão clínica e os processos terapêuticos (Dussault, 1970, cit. por Alarcão e Tavares, 1987; Gazda, 1984; Kagan, 1988, entre muitos outros), defendendo que os princípios em que assentam as relações supervisivas são semelhantes aos que suportam as relações terapêuticas. Esses princípios são os seguintes:

- respeito mútuo;
- sentimentos positivos;
- adequação entre as expectativas dos intervenientes;
- relação de confiança;
- clareza na definição de papéis de cada sujeito;
- disponibilidade para a colaboração autêntica;
- negociação construtiva, tendente a eliminar os conflitos de interpretação conceptual.

2.3.1 - O modelo de Gazda

Uma das mais importantes concepções de relação clínica é-nos apresentada por Gazda e seus colaboradores, que, com base em estudos realizados neste domínio por Carkhuff (1969, 1971); Berenson e Carkhuff (1967); Truax e Carkhuff (1967); e Berenson e Mitchell (1974), nos propõem um **modelo conceptual de relação clínica** (Gazda, Asbury, Balzer, Childers e Walters, 1984), definindo as dimensões que consideram dever estar presentes em cada uma das suas fases, bem como os objectivos a ser atingidos pelo sujeito.

Este modelo, que exige um nível de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos progressivamente maior, desenvolve-se ao longo de três fases distintas: **Fase de Facilitação**, **Fase de Transição** e **Fase de Execução**, como, de forma sucinta e esquemática, nos é mostrado pelo Quadro 2.

Quadro 2
Modelo de Relação Clínica de Gazda

FASE DE FACILITAÇÃO	FASE DE TRANSIÇÃO	FASE DE EXECUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Empatia (compreender) • Respeito (acreditar em) • Calor humano (manifestar carinho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidade (ser específico) • Autenticidade (ser verdadeiro) • Abertura (revelar-se) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontação (apontar discrepâncias) • Imediaticidade (analisar com prontidão)
<p>OBJECTIVO</p> <p>Auto-exploração</p>	<p>OBJECTIVOS</p> <p>Auto-compreensão</p> <p>Empenhamento</p>	<p>OBJECTIVO</p> <p>Acção bem dirigida</p>



2.3.1.1 - Análise do modelo

Consideremos, para maior facilidade de análise, cada uma das três fases do processo de relação clínica em supervisão, na perspectiva de Gazda *et al.* (1984).

A - Fase de Facilitação

Toda a relação clínica deve iniciar-se de forma facilitadora, de modo a que o sujeito que recebe a ajuda não se sinta ameaçado e possa envolver-se de forma positiva nessa relação, encontrando as melhores soluções para os seus problemas. Esta é uma fase da interacção que visa a construção de uma forte base relacional, através da criação de uma atmosfera de confiança e intimidade, que sirva de sustentáculo para as fases seguintes.

Na verdade, para se construir esta forte base relacional, o supervisor deverá desenvolver uma relação baseada na **empatia**, no **respeito** e no **calor humano**, dimensões consideradas pelo autor como as mais adequadas para gerar um clima em que se evitam atitudes valorativas e críticas por parte do supervisor, ou de defesa e rejeição por parte do supervisionado.

A empatia é, para Gazda (1984: 85) «*condição-chave no desenvolvimento de uma relação positiva com outra pessoa*». Neste sentido, o supervisor deverá, em primeiro lugar, servir-se das suas competências de escuta, ouvindo atentamente o que o formando lhe diz sobre o que sente ou sentiu aquando da experiência vivenciada, para, em seguida, e após reflectir nas palavras mais adequadas à situação de ajuda a proporcionar, lhe comunicar a sua compreensão. Porém, não deverá fazê-lo de modo desprendido, utilizando frases do tipo «*percebo-te muito bem...*» «*estou a ver...*», mas indo a um nível mais profundo, mostrando-se capaz de ir para além da sua consciência e conseguindo revelar ao supervisionado que realmente compreende os seus problemas.

De igual modo, o respeito radica na capacidade do supervisor para mostrar ao formando que acredita nas suas potencialidades e na sua capacidade de resolução de problemas, reformulando e melhorando o seu desempenho. Para Gazda, o respeito desenvolve-se à medida que percebemos as qualidades e as capacidades dos outros e cresce enquanto observamos os seus esforços. O respeito do supervisor é demonstrado se ele for capaz de valorizar o trabalho do formando, mesmo que carecendo de melhoria, num reforço positivo dos seus - ainda que pequenos - sucessos, prontificando-se para o atender e apoiar e mostrando-lhe que é capaz de se auto-ajudar e de se desenvolver autonomamente.

A terceira e última dimensão facilitadora, de acordo com o modelo de Gazda, é o calor humano. Esta dimensão encontra-se directamente associada à empatia e ao respeito, visto que todos temos tendência para gostar e interessar-nos por aqueles que compreendemos e nos quais acreditamos. Desse modo, caberá ao supervisor transmitir

ao aluno em formação a sua compreensão e confiança, gerando para tal uma atmosfera calorosa e recorrendo com frequência a indicadores desse calor humano, designadamente à comunicação não-verbal, fazendo-o através de gestos de aprovação, sorrisos, expressão facial e olhar encorajador, entre outros.

O autor faz, contudo, uma advertência: a de que, embora o calor humano se comunique de *per se*, o mesmo é todavia insuficiente para construir uma relação tendente ao desenvolvimento de respeito mútuo, apesar da comunicação apropriada de calor humano aumentar esse processo.

Este conjunto de três dimensões possibilita que o supervisor atinja o primeiro objectivo proposto por Gazda para uma relação de ajuda: o de facilitar ao supervisionado a sua auto-exploração, levando-o a auto-analisar-se através de um processo introspectivo que viabilize o conhecimento das suas dúvidas, inseguranças, capacidades e sentimentos. Nesse sentido, um supervisor com um bom nível de empatia captará esses sentimentos, não devendo, porém, sugerir pistas que visem a solução dos problemas sentidos pelo supervisionado, sem que primeiro o leve a explorar o problema, proporcionando-lhe, assim, oportunidades para que se conheça melhor e para que encontre as suas próprias soluções, num verdadeiro processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.

B - Fase de Transição

A segunda fase concebida por Gazda e seus colaboradores assenta em três dimensões que tornam possível uma cada vez maior auto-compreensão e empenhamento por parte do sujeito a quem se dirige a ajuda, permitindo igualmente 'transitar' para a fase seguinte, de carácter mais frontal e interpelativo. Essas três dimensões são a **especificidade, a autenticidade e a abertura.**

Segundo o modelo em análise, à medida que o supervisionado for alcançando níveis mais elevados de exploração, vai sendo capaz de melhor se compreender e, portanto, de assumir comportamentos que conduzam à pretendida resolução de problemas, aceitando a sua responsabilidade por tal assunção. O papel do supervisor é, neste contexto, o de encorajar essa procura de soluções, instando o formando a que, tal como ele, seja realista e autêntico, e convidando-o a abrir-se sem constrangimentos. A relação torna-se, assim, mais partilhada, mais íntima, mas também algo mais exigente, por preparatória da fase de acção que se lhe segue.

A especificidade, tal como nos é proposta por Gazda, refere-se à capacidade do supervisor para ser específico, definido e concreto, tornando desse modo mais explícitos os seus conceitos, o que provocará também uma maior explicitação por parte do supervisado. De facto, se a comunicação estabelecida entre o supervisor e o supervisado deve ser aberta e facilitadora por parte do supervisor, poderá, no entanto, ser dificultada, se o supervisado for vago, impreciso e abstracto, exigindo, nesta situação, que o supervisor «*manifeste altos níveis de especificidade com o fim de encorajar o formando a ser mais específico*» (Gazda, 1984: 148).

Por seu lado, a autenticidade é a capacidade de ser real, genuíno, franco e verdadeiro. O supervisor autêntico é aquele que é capaz de verbalizar aquilo que sente, numa atitude de perfeita coerência. Para Gazda, a autenticidade do conselheiro contribui para aumentar a autenticidade do aconselhado. Assim, no processo de supervisão, uma atitude genuína do supervisor provocará uma atitude igualmente genuína por parte do supervisado, libertando-o de ‘máscaras’ que impedem que uma interacção seja natural e viabilizando o desenvolvimento dialéctico de uma relação positiva.

Por fim, a abertura do supervisor reflecte-se no modo como ele se revela a si próprio, relatando as suas vivências, não no sentido de centrar sobre si o enfoque da comunicação, mas como forma de se disponibilizar para ajudar a seleccionar as melhores soluções. É, no entanto, necessário, que o supervisor esteja alerta para um determinado tipo de abertura prematura e inapropriada, que em nada contribui para ajudar o formando, mas que, pelo contrário, o fará sentir-se confuso, hesitante e até desinteressado, por sentir que o centro do processo é o supervisor e não ele próprio.

C - Fase de Execução

Esta fase do processo de ajuda é considerada a mais importante, pois tem como objectivos seleccionar estratégias de resolução de problemas, prévia e mutuamente consideradas, e, subsequentemente, delinear e executar um plano de acção.

Tal procedimento pressupõe uma actuação mais exigente, mais firme e mais intensa por parte do supervisor, que deverá ter um maior auto-conhecimento dos seus problemas e seus modos de resolução, na medida em que, segundo Gazda (1984: 17), «*se nós próprios não tivermos os nossos problemas resolvidos não poderemos ajudar os outros a resolvê-los*».

Face ao exposto, fácil será concluir que esta fase só poderá ser alcançada após a construção de uma 'base' facilitadora, que se inicia durante a primeira fase e se consolida no decurso da segunda, pois, de outro modo, poderá trazer algumas consequências negativas para a relação.

A Fase de Execução pressupõe duas dimensões relacionadas entre si e de carácter avaliativo: a **confrontação** e a **imediaticidade**.

A confrontação significa a acção frontal em que se atacam os problemas de frente, apontando as discrepâncias entre o que se relata e o que realmente se fez. No caso do contexto formativo em estudo, o supervisor deverá levar o supervisionado a encarar a realidade, questionando-o sobre a situação ocorrida e conduzindo o diálogo de modo a que, embora percebendo as possíveis 'fugas' à verdade, não deixe de as discutir com o formando. Deverá, também, avaliar em conjunto os comportamentos tidos e o plano de acção estabelecido. Deste modo, aumentará a possibilidade do supervisionado poder compreender-se e aos seus problemas, proporcionando-lhe outros pontos de vista diferentes dos seus, que deverá ter em conta no processo de auto-avaliação. Um supervisor com um elevado nível de desenvolvimento é capaz de confrontar o formando com as suas 'falhas', sem se tornar acusatório, ameaçador ou causador de ansiedade, fazendo-o sem qualquer atitude punitiva, mas, pelo contrário, construtiva, sendo, inclusivamente, capaz de se aperceber com maior profundidade e exactidão que o próprio supervisionado das dificuldades por este sentidas.

A última dimensão proposta por Gazda, a imediaticidade, encontra-se frequentemente relacionada com a confrontação e refere-se à comunicação que se estabelece no 'aqui' e no 'agora', acerca das relações geradas. É, de facto, uma dimensão que pode provocar alguma ansiedade, tanto ao supervisor como ao supervisionado, dado que um alto nível de imediaticidade significa que cada um fale da relação que o outro estabelece consigo e sobre os sentimentos que sente a esse respeito. Para se chegar a tal dimensão relacional, é imperioso, como vimos, que esteja já construída uma forte base relacional, permitindo que a mesma possa ocorrer sem que signifique qualquer carga negativa para ambos os sujeitos. Esta dimensão tem para Gazda a virtualidade de cada sujeito poder conseguir uma melhor compreensão de si próprio, especialmente sobre o modo como afecta o outro, quando este outro utiliza adequadamente a dimensão da imediaticidade, devendo ambos «*avaliar as potencialidades, fraquezas e natureza da relação, os aspectos positivos e negativos e identificar as barreiras a essa relação que a tornam difícil*», tentando encontrar, de forma consensual, o melhor meio de as superar (1984: 191).

2.3.1.2 - Contributos do modelo para o processo de supervisão

Ainda que ao analisar e contextualizar o modelo conceptual de Gazda tenha tentado 'transferi-lo' para o processo de supervisão, não me parece, contudo, despidendo, reforçar a sua pertinência e adequação ao referido processo, por considerar, de acordo com a minha experiência profissional nesta área de formação de professores, que o mesmo radica em duas premissas que, nesse contexto, me parecem basilares.

- Em primeiro lugar, porque se trata de um modelo relacional de ajuda, atitude do supervisor que defendo dever estar presente ao longo do processo de supervisão e que assenta em acções como **perceber e responder**.

Esta atitude de ajuda deve ser usada de forma gradual, com objectivos cada vez mais exigentes ao nível da acção, passando por fases distintas cujas dimensões estão presentes em todo o processo. Por outras palavras, se, por um lado, uma relação não deve iniciar-se nunca por comportamentos de confrontação e imediaticidade, por outro, a empatia, o respeito, o calor humano, a especificidade, a autenticidade e a abertura deverão estar presentes aquando da acção frontal e interpelativa que caracteriza a última fase do modelo proposto por Gazda.

- Em segundo lugar, porque se trata de um processo de **desenvolvimento dialéctico** do supervisor e do supervisionado. De facto, para que o supervisor seja capaz de promover uma relação que leve a um maior crescimento do supervisionado, terá de desenvolver também as dimensões relacionais propugnadas por Gazda (que variam de nível 1 a nível 4, correspondendo, respectivamente, a baixos níveis e a níveis mais elevados e, por conseguinte, mais proveitosos, das capacidades apontadas).

Por seu lado, o supervisionado, à medida que melhora o seu desempenho a nível de sala de aula, melhora também as suas capacidades relacionais, já que lhe foi propiciado um modelo relacional e um clima promotor do seu desenvolvimento.

A concluir, apresento de forma sintética as oito dimensões relacionais apresentadas por Gazda, tentando delinear, para cada uma dessas dimensões, as atitudes dos supervisores que correspondem aos seus níveis mais elevados (Quadro 3).

Quadro 3
Níveis mais elevados das dimensões relacionais do supervisor

FASES	DIMENSÕES RELACIONAIS E SEUS NÍVEIS MAIS ELEVADOS	
<p align="center">FASE DE FACILITAÇÃO</p>	<p align="center">Empatia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor escuta atentamente o que o supervisionado lhe diz. • Percebe, de modo profundo, os seus principais sentimentos. • Responde de modo a transmitir-lhe que é compreendido para além do seu nível de consciência.
	<p align="center">Respeito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor compreende as necessidades de valorização sentidas pelo supervisionado. • Mostra-lhe que acredita e que está disposto a confiar nas suas capacidades. • Promove uma profunda interação de modo a que ele se sinta valorizado e autónomo.
	<p align="center">Calor humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor cria um clima facilitador que leva ao estabelecimento de uma relação calorosa. • Recorre à comunicação não-verbal para facultar e reforçar a interação. • Gera um ambiente desbloqueador de tensões e assente numa intimidade compartilhada.
<p align="center">FASE DE TRANSIÇÃO</p>	<p align="center">Especificidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor é específico e definido, exigindo reciprocidade por parte do supervisionado. • Formula questões de clarificação, ajudando-o a seleccionar as melhores soluções. • Leva-o a compreender e delinear um plano de acção futura.
	<p align="center">Autenticidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor, durante todo o processo, mostra-se verdadeiro, genuíno, real. • As suas mensagens verbais e não-verbais são construtivas e congruentes. • Procura desenvolver no supervisionado a capacidade de ser autêntico.
	<p align="center">Abertura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor proporciona informação sobre as suas experiências, ideias e sentimentos. • Tenta, através desses exemplos, ajudar o supervisionado na superação das suas dúvidas. • Procura fazê-lo de forma apropriada, revelando-se abertamente.
<p align="center">FASE DE EXECUÇÃO</p>	<p align="center">Confrontação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor aponta com clareza os pontos discrepantes do discurso do supervisionado. • Questiona-o sobre as situações vividas, discutindo-as e avaliando-as. • Faz-lhe críticas construtivas, levando-o a desenvolver a sua capacidade de auto-avaliação.
	<p align="center">Imediatividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor tenta reflectir, em conjunto com o supervisionado, sobre as relações que ambos estabelecem. • Fá-lo no momento oportuno, imediatamente a seguir à ocorrência. • Tenta encontrar, com o supervisionado, as barreiras existentes entre eles, no sentido de as superar.

2.4 - Dimensão relacional e estilos de supervisão

As dimensões que caracterizam o processo relacional - ou a sua ausência - podem determinar os comportamentos do supervisor, ao longo de todo o processo de supervisão, revelando desse modo um conjunto de atitudes mais ou menos facilitadoras da interação estabelecida com o formando e, conseqüentemente, mais ou menos promotoras do seu desenvolvimento.

Vários são os autores que se têm debruçado sobre os modos de interagir do supervisor, ou seja, sobre o seu estilo de supervisão, definindo-o, sobretudo, pela maior ou menor directividade revelada na relação supervisiva.

2.4.1 - Directividade e não directividade

O supervisor evidencia uma maior directividade quando, aceitando a responsabilidade pelo processo em curso, determina o plano de aula do formando e impõe os seus pontos de vista, sem questionar o interesse, a actualidade, a pertinência e a adequação de todo esse plano, limitando desse modo a comunicação do supervisado. Apresenta, então, comportamentos que o levam essencialmente a **prescrever, demonstrar, condicionar e controlar** a acção do supervisado.

Por outro lado, e numa perspectiva desenvolvimentista, é aconselhável que o supervisor atribua maior responsabilidade ao formando, demonstrando ser capaz de partir das suas sugestões, dos seus conhecimentos e interesses e de se questionar sobre a sua própria acção como supervisor, o que facilitará a interação comunicativa e tornará mais empática a relação interpessoal. Assume, neste sentido, comportamentos que se traduzem em **escutar, clarificar, encorajar e apoiar**.

Estes dois estilos distintos que caracterizam a actuação do supervisor, são considerados como **estilo directivo** e **estilo não directivo**. Ao primeiro é atribuído «*um significado de oposição (acções dominadoras e até punitivas)*» e ao segundo «*um significado de apoio (acções de aprovação e receptividade)*» (Acheson e Gall, 1993: 387), ou, na perspectiva de Hoover *et al.* (1988: 26), o supervisor directivo é aquele que «*diz ao supervisado o que ele faz, correcta ou incorrectamente, enquanto o não directivo leva-o a explorar as suas potencialidades e fraquezas*».

A minha experiência profissional no campo da supervisão de professores tem-me permitido constatar, no entanto, que esta pode ser uma questão falaciosa e, até,

segundo Kremer-Hayon e Wubbels (1992: 32), «*uma falsa dicotomia*». De facto, nem sempre os comportamentos do supervisor determinam estilos com características opostas, tal como um comportamento directivo do supervisor não significa uma menor capacidade de empatia e vice-versa, como por vezes somos tentados a concluir. Se há supervisores que, por questões de personalidade, são mais ou menos directivos, outros há que se esforçam por ter um conhecimento das necessidades e/ou potencialidades formativas do supervisionado, quer quanto à sua capacidade de resolução de problemas, quer no que se refere ao seu domínio dos conteúdos, métodos e técnicas, quer ainda no que respeita às suas próprias capacidades relacionais, a fim de lhe adequar o estilo mais apropriado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A **directividade**, se assumida deliberadamente, pela constatação das necessidades de estruturação do formando, apresenta o carácter de ‘estratégia preventiva’, não se devendo confundir com atitudes de autoritarismo do supervisor, mas, antes, como meio de individualização do processo de aconselhamento (Alarcão e Tavares, 1987). Na minha óptica, um supervisor que assim procede revela, também, um elevado nível de empatia, já que foi capaz de perceber com profundidade e compreender com precisão as carências do formando, dando-lhe, desse modo, a resposta mais adequada, mesmo que, para tal, tenha de ser mais directivo.

Em contrapartida, o supervisor deverá ser **não directivo** com formandos que revelem um elevado nível de desenvolvimento e de competências de ensino-aprendizagem, não devendo, porém, distanciar-se do processo em curso, ainda que para isso tenha de recorrer, por vezes, a uma mais aparente que real atribuição de responsabilidades ao formando.

Mas, para além do nível de conhecimento que o supervisor possa ter do desenvolvimento do supervisionado, o seu estilo de actuação pode também ser determinado pelo decurso temporal da Prática Pedagógica. Estudos realizados sobre as relações geradas entre supervisores e supervisionados apontam-nos a necessidade de uma maior directividade no início da mesma. Copeland (1980) concluiu que os formandos preferem um estilo mais directivo no início da prática e um estilo não directivo nas fases seguintes. De igual modo, O’Shea *et al.* (1988) concluíram que, no início da prática, o supervisor é levado, numa primeira fase, a delinear papéis, a definir procedimentos e a estabelecer os momentos de observação, passando depois a uma fase em que o formando é mais responsabilizado, por se revelar mais eficaz e mais auto-avaliativo, para, numa terceira e última fase, o supervisor passar a ser não directivo, ao constatar a melhoria significativa do desempenho do formando e a sua maior capacidade de reflexão e autonomia.

Também Blumberg (1980), ao estudar as percepções de um grupo de professores relativamente ao comportamento adoptado pelos seus supervisores, concluiu que estes valorizam uma supervisão facilitadora numa relação de compreensão, preferindo os supervisores pouco directivos e ‘nada directivos’. Estas categorias relacionais definidas por este autor referem-se a relações que se prendem com a aceitação, no decurso das sessões de trabalho, de reacções emotivas, de sentimentos e ideias, que associa à ideia de empatia, pois, segundo nos diz, «*o trabalho é simultaneamente racional e emocional: a discussão de sentimentos e as relações interpessoais podem ser tão importantes como a discussão sobre a tarefa*» (Blumberg, 1980: 89).

Outros autores se interessaram igualmente pelo estudo dos estilos de supervisão, concluindo que a grande maioria dos professores preferia um supervisor mais **colaborativo**, seguindo-se, por ordem de preferência, o supervisor **não directivo**, e, por fim, para uma pequena percentagem, o supervisor directivo (Ginkel, 1983, cit. por Alarcão e Tavares, 1987).

Também Sánchez-Moreno (1992) desenvolveu estudos centrando-se nos estilos de supervisão dos assessores de professores principiantes, tendo concluído que nenhum deles apresentava um único estilo de supervisão, mas sim uma conjugação de todos, e que recorriam, predominantemente, a estratégias colaborativas de supervisão, sendo a tendência directiva a que menos se revelava.

Por sua vez, Wallace (1991: 7, cit. por Vieira, 1993: 30) distingue duas perspectivas diferentes no papel do supervisor: «*numa perspectiva prescritiva, o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir; pelo contrário, numa perspectiva colaborativa, o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção*».

Qualquer que seja, porém, o estilo apresentado pelo supervisor, a sua maior ou menor eficácia não está, segundo Glickman (1989), determinada. Se, por um lado, não podemos concluir que os professores sujeitos a uma supervisão de tipo directivo obtêm maior sucesso no seu processo de formação, por outro também não se poderá afirmar que são os comportamentos não directivos dos supervisores que proporcionam uma formação mais eficaz. Afirma este autor que o que importa é que o supervisor saiba adequar a sua atitude de maior ou menor directividade a cada um dos formandos em

presença, pois não parece haver, por parte destes, qualquer preferência por um ou outro estilo, tal como nenhum deles revelou uma maior eficácia.

2.4.2 - O modelo de Zahorick

Interessando-se igualmente pelos estilos relacionais presentes na supervisão, Zahorick (1988) investigou as relações estabelecidas por 10 supervisores universitários com os seus formandos, estabelecendo três grupos de supervisores: os que enfatizam o comportamento, os que valorizam as ideias e os que privilegiam as pessoas.

Em consonância, e em função das percepções dos supervisores sobre o enfoque a dar à supervisão, o autor definiu três estilos de actuação: o **prescritivo**, o **interpretativo** e o **apoiente**, que enquadra em dois grandes grupos: o dos supervisores que praticam uma **supervisão activa** e o dos supervisores que praticam uma **supervisão reactiva**.

Na sua acepção, o supervisor **prescritivo**, que pratica uma supervisão activa, valoriza os comportamentos a desenvolver, dizendo «*directamente ao formando o que deve ou não deve fazer*» (Zahorick, 1988: 11). Privilegia, desse modo, a competência técnica, por a entender como mais securizante para o formando, através do desenvolvimento de *skills* instrucionais e técnicas de gestão de classe. Sobressaem neste estilo quatro 'tipos' distintos de supervisor: o *académico*, o *mestre*, o *mentor* e o *crítico*.

Praticando igualmente uma supervisão activa, o supervisor de estilo **interpretativo** valoriza, prioritariamente, as ideias e «*fornece as suas próprias percepções e interpretações em vez de enfatizar os pontos de vista dos formandos*» (Zahorick, 1988: 11). Ao estudar os supervisores com este estilo, Zahorick encontrou dois 'tipos' diferentes: o *humanista* e o *reformulador*.

Por último, define o supervisor **apoiente** como aquele que valoriza, na supervisão, a pessoa. O supervisor apoiente difere substancialmente do prescritivo e do interpretativo, ao apresentar uma prática reactiva que o leva a «*analisar e aceitar os pensamentos e as acções dos formandos*» (Zahorick, 1988: 11). Os supervisores pertencentes a este terceiro grupo podem apresentar-se como *terapeutas*, *defensores* ou *investigadores*.

2.4.3 - O modelo de Glickman

No plano conceptual, os estudos de Glickman (1989) assumem particular relevância, ao concluírem que as **concepções de ensino do supervisor** determinam os seus comportamentos e definem o seu estilo de supervisão, pelo que julgo merecerem uma referência mais aprofundada, no quadro do presente trabalho.

Ao aplicar e analisar os resultados obtidos através de um instrumento por si construído para conhecer a tendência relacional de um grupo de supervisores, “*The Supervisory Beliefs Inventory*”, Glickman (1989) define três estilos de supervisão, em função da maior ou menor responsabilidade que o supervisor concede ao formando como sujeito do processo de formação e dos seus próprios comportamentos e atitudes. Baseando estes comportamentos nos dez *skills* interpessoais por si propostos e apresentando-os num *continuum* que vai duma maior centralidade no supervisionado a uma maior centralidade no supervisor, estabelece, assim, os seguintes estilos de supervisão: a **supervisão não directiva**, a **supervisão colaborativa** e a **supervisão directiva** (Fig. 1).

Figura 1
Continuum dos comportamentos do supervisor e estilos de supervisão

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presta atenção	Clarifica	Encoraja	Serve de espelho	Dá opiniões	Ajuda a encontrar soluções	Negoceia	Orienta	Estabelece critérios	Condiciona
F									f
s									S

F= Máxima responsabilidade do formando/supervisionado
f= Mínima responsabilidade do formando/supervisionado
S= Máxima responsabilidade do supervisor
s= Mínima responsabilidade do supervisor

A supervisão **não directiva** assenta na concepção de ensino como experiência individual. O supervisor que a pratica propugna que cada professor deve encontrar as suas próprias soluções. Desenvolvendo uma acção semelhante com o formando, faz recair sobre ele a responsabilidade pelo trabalho desenvolvido ou a desenvolver, «*ajudando-o nas suas tomadas de decisão*» (Glickman, 1989: 108). Apresenta, nesse sentido, um estilo não directivo: sabe escutar e perceber os problemas do formando, ajuda-o a clarificar os seus pontos de vista, sentimentos e sensações e encoraja-o no sentido da análise e determinação do seu plano de acção. O supervisor assume, assim, o papel de facilitador e promotor do desenvolvimento do sentido de responsabilidade do

supervisado, sem que tal signifique uma atitude de passividade e desprendimento na sua acção supervisa.

Por sua vez, a **supervisão colaborativa** baseia-se na crença de que o ensino é essencialmente um processo de resolução de problemas, daí decorrendo uma maior colaboração do supervisor no sentido de experimentar e implementar estratégias adequadas a essa mesma resolução. «*O controlo sobre as decisões a tomar é repartido por ambos*» (Glickman, 1989: 108) e o papel do supervisor é o de formular opiniões, saber ouvir e negociar, guiando, assim, conjuntamente com o supervisado, esse processo. O **estilo colaborativo** de supervisão só é, no entanto, possível, se supervisor e supervisado apresentarem níveis semelhantes de desenvolvimento e de conhecimentos e um envolvimento e interesse igualmente semelhantes, que possibilitem a chegada a consensos comumente aceites.

Por fim, a **supervisão directiva** é uma abordagem baseada na crença de que o ensino consiste num conjunto de *skills* técnicos, de competências e conhecimentos estandardizados para todos os professores. Neste âmbito, Glickman considera que informar, dirigir, reforçar e modelar são comportamentos que caracterizam um supervisor com um **estilo directivo**, o qual assume o papel de controlador da situação e «*determina com clareza as acções que o formando deve seguir*» (Glickman, 1989: 108). A supervisão directiva não deve, porém, ser confundida com comportamentos arbitrários ou totalitários. O supervisor directivo é, outrossim, aquele que julga que o caminho mais efectivo para ajudar o formando é mostrar comportamentos habitualmente utilizados de forma clara e tangível.

Baseando o seu conceito de supervisão na premissa de que «*o desenvolvimento humano é o fim da educação*», Glickman (1989: 92) defende ainda que os supervisores devem usar uma variedade de práticas de supervisão, em função das suas próprias crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem, cuja validade depende dos objectivos a desenvolver em cada um dos supervisados. É, pois, necessário, que o supervisor conheça os formandos, a fim de lhes adaptar o estilo de supervisão mais adequado, que, no entanto, alterará gradualmente, passando de um maior para um menor controlo, à medida que for observando indicadores de desenvolvimento por parte do supervisado.

Neste sentido, sugere que se deverão considerar duas características do desenvolvimento pessoal do formando:

- **nível de empenhamento;**
- **nível de pensamento abstracto.**

Acreditando que ambas características são elementos essenciais da maturidade do futuro professor que o tornarão capaz de conduzir com eficácia o processo de ensino-aprendizagem, Glickman (1989) propõe um modelo a seguir pelo supervisor, recorrendo aos três estilos por si definidos. Assim, o supervisor deverá usar:

- um **estilo directivo**, quando os níveis de empenhamento e de pensamento abstracto do formando são baixos;
- um **estilo colaborativo**, quando o nível de empenhamento do formando é baixo, mas o de pensamento abstracto é alto, ou quando o nível de empenhamento é alto e o de pensamento abstracto é baixo;
- um **estilo não directivo**, quando ambos os níveis são altos.

2.5 - Relações supervisivas e comunicação

Sendo a comunicação a pedra angular de todo o processo relacional, assume a mesma particular relevância no contexto supervisivo, onde deverá ocorrer de forma franca, autêntica e facilitadora da abertura relacional necessária ao estabelecimento de relações dialécticas entre o supervisor e o supervisionado. Por outras palavras, parece-me indispensável que a comunicação entre ambos se desenrole de uma maneira crítica e esclarecida e em espírito de colaboração, viabilizando-se, assim, não só a superação das possíveis situações de conflitualidade existentes entre ambos, mas também a obtenção dos consensos indispensáveis a uma **interacção verdadeiramente formativa**, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

O processo de supervisão deverá, portanto, pressupor e ser sustentado por uma comunicação autêntica, tida por Oliveira como «*o centro nevrálgico deste processo*» (1992: 18), que se torne, não apenas, facilitadora de aprendizagens significativas pelos formandos, mas também desbloqueadora de tensões e de sentimentos de angústia, próprios da sua nova situação e que, como tal, devem ser entendidos pelo supervisor.

Esta experiência comunicativa torna-se possível se ambos se envolverem numa interacção de agrado, ou seja, se se aproximarem ou comunicarem entre si, envolvendo-se em tarefas comuns e desenvolvendo e partilhando não apenas o prazer ligado ao próprio desempenho, mas, sobretudo, o facto de se sentirem unidos numa cumplicidade saudável, decorrente de um clima de confiança e de aceitação mútuas. Para tal, é muitas

vezes indispensável que tanto o supervisor como o supervisionado se libertem de algumas concepções e representações, modificando-as, num processo a que não é alheia uma certa humildade possibilitadora da compreensão das perspectivas do outro e sua consequente aceitação.

Factores importantes a considerar neste processo comunicativo são a partilha, a negociação e a corresponsabilização por uma acção comum, com objectivos igualmente comuns, a nível da sua preparação, realização e avaliação. O interesse mútuo por uma tarefa conjunta gera, então, um clima de intimidade compartilhada, assente em interacções que favorecem as atitudes de respeito e de desenvolvimento recíprocos (O'Shea *et al.*, 1988; Hoover *et al.*, 1988; Kremer-Hayon e Wubbels, 1992).

2.5.1 - Competências comunicativas do supervisor

Consciente do clima emocional em que se movimenta o formando, sobretudo no início do processo de supervisão, o supervisor deverá ter como prioridade o estabelecimento de um clima afectivo-relacional propício ao desanuviamento da situação de tensão, actuando de forma a diminuir os sentimentos de ansiedade e angústia do supervisionado, gerando, para tal, uma abertura construtiva, centrada na qualidade da comunicação entre si e o supervisionado (Grimmett e Housego, 1983)⁵.

Embora reconhecendo as limitações humanas que, por vezes, impedem uma comunicação verdadeiramente positiva, parece-me, no entanto, de acordo com Acheson e Gall (1993), que o supervisor deve possuir um conjunto de competências comunicativas que lhe possibilitem gerar uma comunicação facilitadora do crescimento do formando e, simultaneamente, estruturadora de relações positivas entre ambos. Para estes autores, os comportamentos comunicativos do supervisor deverão ser os seguintes:

1º. - Escutar primeiro, falar depois

Na troca comunicativa que caracteriza uma relação de ajuda como a de supervisão, é essencial que o supervisor seja capaz de ouvir o que o formando lhe diz,

⁵ Para Grimmett e Housego (1983), o conceito de **abertura construtiva** desenvolve-se num *continuum* que vai duma comunicação causadora de atitudes de **opressão** a uma comunicação promotora de **liberdade**. A primeira, assente em declarações gerais, absolutas e directivas, leva o formando a adoptar atitudes de concordância que influenciam uma mudança de comportamentos, em função, exclusivamente, dos julgamentos ou punições que antevê. A segunda, baseada em declarações do supervisor mais específicas, tentativas e informativas, influencia o supervisionado na interiorização e adopção de novos comportamentos, compreendendo que tal mudança o ajuda a resolver problemas.

não dominando nem monopolizando a comunicação. Deste modo, o formando terá mais oportunidades para analisar e interpretar a sua acção e para tomar decisões com vista a futuros desempenhos. Ao supervisor cabe, somente, exprimir a sua atenção através da comunicação verbal ou não-verbal e ajudar o formando a encontrar soluções para os seus problemas.

2º. - Aceitar e utilizar as ideias dos formandos

Aceitar as ideias do supervisado, mostrando-lhe que é compreendido, é outro comportamento comunicativo indispensável ao supervisor. Tal atitude de aceitação e respeito é gratificante para o formando, mesmo que, de forma subtil, o supervisor venha a fazê-lo alterar as suas ideias, quando estas não correspondem a uma prática eficaz.

3º. - Colocar questões de clarificação

Cabe, igualmente, ao supervisor, questionar o professor em formação, no sentido da clarificação das suas intenções e acções, levando-o a reflectir sobre as mesmas. Tal procedimento estimula uma comunicação aberta e de ajuda, devendo o supervisor estar atento às questões que coloca, evitando que o formando lhe responda o que crê ser do seu maior agrado.

4º. - Felicitar o formando pelos seus sucessos

Este comportamento do supervisor levará o formando a sentir entusiasmo pelo trabalho que desenvolveu e, também, pelo que se seguirá. Sentir o reforço positivo, a confiança inculcada pelo supervisor e a valorização dos seus sucessos, ainda que pequenos, constitui, igualmente, um factor de desenvolvimento do formando.

Em suma, um supervisor relacionalmente competente é, em termos ideais, aquele que **sabe ouvir**, que se **coloca no lugar do formando**, que **estabelece relações francas** e que **comunica de forma interactiva e empática**, aceitando o formando e tentando compreendê-lo, isto é, um verdadeiro *expert* em relações humanas que **sabe conhecer-se e sabe estar com**.

Parece-me, porém - assim mo dita a minha experiência profissional - que todo este conjunto de competências apresentado como caracterizador de um supervisor competente é impossível de alcançar. Por isso se impõe, cada vez com maior pertinência, a necessidade de se proporcionar formação aos professores cooperantes das instituições de formação, na sua qualidade de supervisores das práticas pedagógicas, no sentido de lhes facultar os meios que os ajudarão a obter um maior sucesso na sua acção

supervisiva. Esta formação dever-se-ia realizar não só a nível científico/pedagógico, mas também, e sobretudo, a nível psicológico e das **relações interpessoais**, como defendem, entre outros, Gonçalves e Cruz (1985) e Alarcão e Tavares (1987). Esta posição é também defendida por outros investigadores, como Glassberg e Sprinthall (1980), Thies-Sprinthall (1984), Richardson-Koehler (1988), Lemma (1993) e Alarcão (1996: 29) que, criticamente, questiona se os supervisores serão detentores da «*extraordinária capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento*» exigida por um exercício reflexivo da supervisão, sugerindo que só um processo de formação permanente poderá dar resposta cabal a tais lacunas supervisivas.

2.5.2 - Os enfoques do diálogo de aconselhamento

As sessões de aconselhamento, anteriores ou posteriores à acção, devem assentar, como vimos, num **diálogo colaborativo, aberto, franco e empático** e ser encaradas como uma forma de ajudar o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com situações experienciadas e a construir um estilo pessoal de actuação.

Segundo Oliveira (1992), o diálogo estabelecido entre o supervisor e o supervisionado deve:

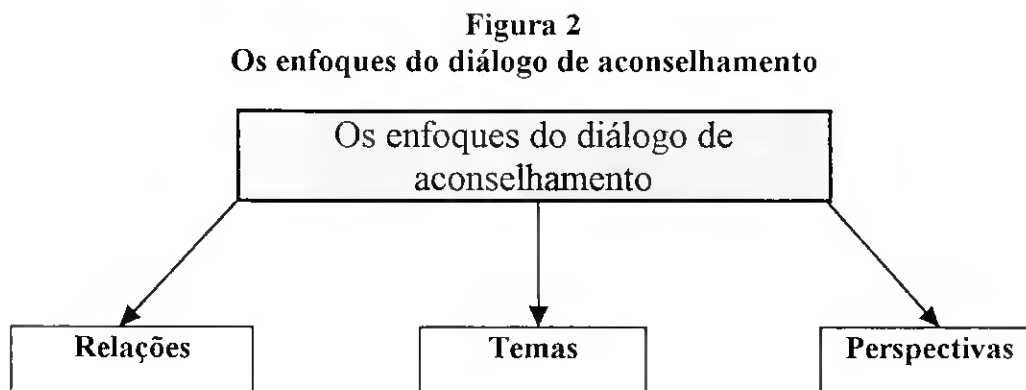
- privilegiar a participação activa do formando, centrando-se nas experiências por si vividas;
- incentivar o professor em formação a que, através da reflexão, auto e hetero-analise cuidadosamente a sua intervenção;
- levar, simultaneamente, o supervisionado, a um processo de identificação das crenças e teorias que norteiam a sua acção;
- estimular uma adequada tomada de decisões, por parte do formando.

Do meu ponto de vista, baseado em parte na minha experiência profissional como supervisora de professores em formação inicial, creio que para atingir tal nível de comunicação é necessário que, para além das suas características pessoais, o supervisor vá ao encontro das necessidades e preocupações manifestadas pelo formando, não apenas por referência aos aspectos visíveis da sua prática pedagógica, mas também quanto aos que se centram nos seus problemas, relações, valores, crenças, dilemas e percepções que, não constituindo preocupação imediata do formando, emergem no

diálogo, por vezes de forma implícita. Cabe, pois, ao supervisor, levá-lo não só a analisar as situações vividas, mas também a tomar consciência das suas teorias implícitas, de forma a que, através de uma **reflexão pré e pós-ativa**, possam as mesmas tornar-se explícitas, contribuindo para que o professor em formação se consciencialize de que estes são os principais aspectos que irão promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A promoção dessa atitude de análise global das situações educativas é facilitada, segundo Handal e Lauvas (1987), se o diálogo de aconselhamento incidir em três grandes áreas:

- nas **relações** estabelecidas entre o formando, os alunos e demais sujeitos envolvidos na prática;
- nos **temas** ou aspectos pedagógico-didáticos que norteiam a sua acção;
- nas **perspectivas**, isto é, nas crenças, percepções e valores do próprio supervisionado.



No que respeita à primeira área de aconselhamento estabelecida por Handal e Lauvas (1987), os autores acentuam a importância da natureza e qualidade das **relações** estabelecidas entre os alunos, o formando e os professores que o supervisionam. Parece-me, de facto, que, na grande maioria das vezes, só através de um permanente questionamento é possível conhecer tais relações, na medida em que a relação pedagógica é, frequentemente, a única privilegiada, relegando-se para segundo lugar a análise das interações com os outros elementos presentes na Prática Pedagógica, embora estas constituam igualmente uma condição básica e determinante de uma situação de ensino-aprendizagem de sucesso.

Nesse sentido, e recorrendo a uma discussão aberta e até mesmo, se necessário, provocatória, o diálogo entre o supervisor e o supervisionado deverá incidir sobre todo o processo relacional em curso, não só no que respeita às concepções de ensino que determinam diferentes papéis assumidos por si e pelos alunos, em termos de relação educativa, mas igualmente no que respeita à relação que estabelece com os outros adultos presentes no processo, na tentativa de conhecer dificuldades, obstáculos e conflitos e encontrar conjuntamente as soluções mais adequadas.

Todo este questionamento conduzirá o aluno em formação a uma reflexão sobre a sua própria dimensão relacional. O diálogo deverá ocorrer, então, num clima de aceitação mútua, com respeito pelos diferentes pontos de vista, evitando o supervisor impor as suas próprias concepções e modelos de formação.

Quanto à referida segunda área de aconselhamento, os **temas**, relativos aos aspectos pedagógico-didáticos ou questões de carácter curricular, o supervisor deve promover uma reflexão integrada que leve o formando a pensar e a agir de acordo com uma análise didáctica interna do seu próprio processo profissional, quer o faça em situação pré-activa, quer pós-activa.

Neste sentido, o diálogo tratará, no momento de pré-observação, de questões que se prendem com o plano de intenções do professor em formação, devendo o supervisor ajudá-lo, se tal for necessário, a delinear a sua planificação. No momento de pós-observação, o diálogo deverá incidir sobre a concretização ou não concretização da mesma, levando o formando a raciocinar sobre a acção desenvolvida, a analisar criticamente e de modo articulado todas as categorias didácticas presentes na planificação realizada e a encontrar os motivos que justificam o seu cumprimento ou não cumprimento.

O diálogo assim estabelecido ajudará o supervisionado a tornar mais conscientes as suas intenções e a ser capaz, posteriormente, de tomar decisões, assentes numa reflexão crítica e comprometida, construindo desta forma o seu processo de autonomização.

Por último, Handal e Lauvas (1987) consideram as **perspectivas**, ou seja, as crenças, percepções e valores como formas de análise filosófica, social e política do processo de ensino, devendo o processo de aconselhamento tomá-las em consideração, como paradigma de referência do supervisor e do supervisionado e meio de viabilização da análise comum das relações e dos temas. O supervisor deverá, nesse sentido, conduzir o formando a uma análise conjunta, num clima de aceitação desses *constructos* pessoais, apesar desta ser a mais problemática área de reflexão. Com efeito, levar os supervisionados

a reflectir sobre as suas teorias implícitas, de modo a que, sem imposições mas através de um processo de auto-observação e auto-análise, se tornem explícitas e susceptíveis de mudança, se for caso disso, não é tarefa fácil. O supervisor tentará, em todo este processo, levar o formando a reflectir sobre as mensagens, valores e ideologias que veicula aos seus alunos, ajudando-o a tomar consciência das ideologias que, pessoal e profissionalmente, o influenciam, alertando-o para que não justifique o seu trabalho recorrendo a pressupostos irreflectidos, simplistas e decorrentes de rotinas diárias, sob pena de se tornar num profissional conformista face ao sistema. A revelação das perspectivas por parte do formando, sem que tal revelação ocasione situações intransponíveis de conflitualidade, pode conduzir também a uma melhor compreensão das suas posições facilitando assim a sua resolução.

De facto, faz parte das competências do supervisor conduzir o professor em formação, quando necessário, a uma mudança de perspectivas, desenvolvendo a sua capacidade crítica e, simultaneamente, a sua personalidade, como **pessoa autónoma que deve ser**, e a sua profissionalidade, como **professor reflexivo em que deve tornar-se**.

2.5.3 - O *feedback* como estratégia construtiva da comunicação

Como vimos, o supervisor, em todo o processo de aconselhamento, deve conduzir o formando no sentido de que este venha a melhorar a sua acção, de forma gradual e constante. Para tal, deverá prestar-lhe um conjunto de informações, decorrentes do que observou e registou, quer naturalisticamente, quer em grelhas construídas para o efeito, quer, ainda, recorrendo à técnica da autoscopia, para que, construtivamente, ele possa tomar decisões sobre futuras actuações. Este processo de retroacção ou *feedback* surge, assim, «*como uma forma de ajuda que pode possibilitar uma mudança de atitude e melhorar as relações interpessoais*» (Henriques, 1995: 613), mas é também, na perspectiva de Gazda (1984: 229), «*a situação mais difícil em supervisão [que] ocorre quando é necessário falar sobre determinados assuntos tais como falhas ou dívidas, decisões ou relações menos desejáveis*».

Já em 1975, Jacobs (cit. por Gazda, 1984) concluíra, ao estudar o *feedback* verbal dado a grupos de ajuda, que esta forma de retroacção pode assumir duas formas:

- o *feedback* positivo, isto é, o tipo de comunicação em que se apontam as potencialidades do sujeito, de grande importância no desenvolvimento de relações positivas no seio do grupo e na criação de impacto no receptor;

- o *feedback* negativo, ou seja, a comunicação em que se confronta o sujeito com as suas 'falhas' e fraquezas, que deverá ser dado por um emissor dotado de sensibilidade, o que lhe permitirá reduzir os seus possíveis efeitos negativos.

O mesmo autor sugere, como meios de minimizar o efeito negativo do *feedback*, os seguintes procedimentos:

- 1 - Apresentar informação referente à melhoria desejada, fazendo-o afectuosamente e usando termos positivos;
- 2 - Aumentar a credibilidade do *feedback*, enfatizando a sua necessidade e, simultaneamente, a sua aversão a dá-lo;
- 3 - Dar o *feedback* positivo imediatamente antes do *feedback* negativo.

Na minha óptica, no contexto da supervisão de professores, o *feedback*, quer positivo, quer negativo, deverá estar sempre presente, pois constitui uma importante estratégia que pode servir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento profissional do sujeito em formação.

Esta função formativa do *feedback* depende, segundo Loaker *et al.*, (1985: 16, cit. por Fitzgibbon, 1987: 174) «da familiaridade [do formando] com a técnica do *feedback* e do seu desenvolvimento pessoal» e se é, segundo afirmam, no início da prática que os formandos preferem um *feedback* explícito e concreto, não menos verdade é que também o exigem ao longo de todo o ciclo supervisivo.

Nem sempre, porém, o *feedback* é entendido pelos formandos como uma forma de ajuda. Num estudo realizado com supervisores e supervisados da Grã-Bretanha, com o objectivo de conhecer o que pensavam uns e outros acerca das relações e papéis assumidos por ambos, Stark (1994) constatou que 67% dos supervisores inquiridos declararam dar frequentemente *feedback*, considerando-o como uma forma de apoio aos supervisados, enquanto estes não sentiam tão importante retroacção, pois apenas 14% declarou recebê-la. Além disso, defenderam que deveriam receber *feedback* positivo e *feedback* negativo, simultaneamente com o aconselhamento, o que, em sua opinião, tornaria o processo muito mais construtivo.

Mas o *feedback* é, também, sem dúvida, uma forma de comunicação causadora de uma certa **perturbação** e **ansiedade** não só para o supervisado como, de igual modo, para o supervisor. Embora muitos reconheçam a sua importância, o facto é que, por

vezes, se verifica que é mais fácil para o supervisor reforçar positivamente o desempenho do formando que apontar os aspectos negativos do mesmo, com receio, talvez, de ‘ferir’ a sensibilidade do supervisionado. Este tipo de informação é frequentemente associada a atitudes críticas (que parecem entender como negativas) e os supervisores tornam-se renitentes em fornecer um adequado *feedback* aos seus formandos, fazendo-o, muitas vezes, sob a forma ‘camuflada’ de ‘animadas conversas’ (Lemma, 1993).

O modo como o supervisor é ou não capaz de proporcionar *feedback* costuma ser associado ao seu nível de desenvolvimento. Para Grimmett e Housego (1983), um supervisor com um nível de funcionamento concreto não mostra qualquer relutância em dar um *feedback* crítico, tal como não revela preocupação em conduzir o formando num processo de auto-análise e em minimizar o seu efeito negativo; estes cuidados são, todavia, tidos por um supervisor com um nível de funcionamento abstracto, que é capaz de fornecer um *feedback* directo, sendo, no entanto, cuidadoso ao dá-lo e permanecendo em atitude de apoio, enquanto o dá.

O supervisor deverá, portanto, ter sempre presente o carácter construtivo, formativo e não apenas crítico do *feedback*. Nesse sentido, não deverá ser valorativo, fazendo juízos de valor precipitados, mas sim objectivo e descritivo, salientando os aspectos mais positivos. Deverá, também, proporcionar este tipo de informação depois do formando ter realizado uma primeira auto-avaliação, após a qual lhe dará um *feedback* não muito discrepante relativamente à sua avaliação (Gonçalves e Cruz, 1985).

No entanto, não esqueçamos que a **crítica** é também uma forma de *feedback*. Embora se deseje construtiva e formativa, é, com alguma frequência, entendida negativamente pelo supervisionado (e até pelo próprio supervisor), facto que o leva, muitas vezes, a rejeitá-la, não a compreendendo como uma forma de ajuda ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo presente esta possibilidade de rejeição, Gazda (1984) afirma que, para que uma crítica seja bem aceite, é necessário que:

- entre supervisor e supervisionado exista uma forte base relacional facilitadora de um clima de confiança mútua e de aceitação do *feedback* crítico, por parte do formando;
- o supervisor tenha boas capacidades comunicativas que lhe facilitem uma confrontação com o formando, evitando que este entenda a crítica como uma acusação ou punição, mas antes como uma forma de ajuda.

Este processo comunicativo, se continuado, sistemático e formativo, poderá constituir-se como uma aprendizagem do supervisionado, pois ensiná-lo-á a aumentar a sua auto-consciência, compreendendo-se melhor e compreendendo melhor o supervisor e as suas funções, levando-o também a desenvolver as suas próprias técnicas de auto-valorização, que o tornarão, gradualmente, menos dependente do supervisor e, simultaneamente, mais autónomo.

3 - O ENCORAJAMENTO NAS RELAÇÕES DE SUPERVISÃO

Vários são os autores que, desenvolvendo estudos respeitantes ao contexto supervisiivo, se referem ao **encorajamento** e o reconhecem como uma das bases fundamentais para a criação de um clima facilitador da acção do formando e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Glickman (1989: 105), por exemplo, aponta o encorajamento como um dos dez *skills* interpessoais por si definidos, referindo-se-lhe como uma manifestação de interesse do supervisor no sentido de «*ajudar o formando na exposição das suas posições, através de expressões como 'Estou a seguir-te...', 'Percebo o que dizes...' 'Continua...'*». Associa-o, também, embora em termos não exclusivos, ao estilo não directivo do supervisor, traduzível, implícita ou explicitamente, numa atitude de escuta, bem como no incitamento que este dá ao formando para que exponha as suas ideias e desenvolva as suas acções.

De igual modo, Zahorick (1988) relaciona o encorajamento do supervisor com todos os estilos por si estabelecidos. Assim, segundo defende, o supervisor que apresenta um estilo prescritivo encoraja o formando a reproduzir modelos e a praticar um ensino assente nas suas orientações, sem que se questione sobre o mesmo. Por sua vez, o supervisor com um estilo interpretativo encoraja o supervisionado a concordar com as suas interpretações, mas fomenta também o desenvolvimento das suas percepções pessoais, enquanto que um supervisor apoiante é capaz de encorajar o formando a tomar as suas próprias decisões, decorrentes de um processo reflexivo conducente à reformulação e melhoria dos seus pensamentos e acções.

Por sua vez, Acheson e Gall (1993: 377) consideram o encorajamento como uma técnica que conduz «*os professores a outros objectivos, outros métodos e outros temas*», defendendo a sua importância ao longo de todo o processo de supervisão.

Também Gazda (1984) valoriza o encorajamento nas relações de ajuda, alertando, contudo, para o facto de não se deverem encorajar comportamentos inadequados, como é o caso do silêncio.

Outro autor que se refere ao encorajamento é Blumberg (1980), que o distingue do elogio e o considera como um comportamento comunicativo de apoio do supervisor, cujo efeito é o de ajudar a construir um elevado clima entre ele e o supervisionado.

No nosso país, têm sido poucos os estudos acerca desta temática, à excepção do projecto de investigação desenvolvido por Tavares e Alarcão (1985), a que me referirei mais adiante, de forma não apenas enunciativa. Estes autores defendem, no entanto, que as relações em supervisão *«se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido»* (Alarcão e Tavares, 1987: 85).

Na mesma linha se coloca Flávia Vieira (1993: 33), ao referir-se ao encorajamento como uma das funções do supervisor que *«assume um papel inestimável na relação de supervisão»* e cuja *«carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional»*. Esta ‘carga afectiva’ está igualmente presente na concepção de encorajamento proposta por Sá-Chaves (1994: 167), que, ao abordar as estratégias de encorajamento, esclarece que as mesmas ultrapassam *«as dimensões cognitivas ou intelectivas»*, sendo mais *«da dimensão afectiva e social»*.

Não restam, pois, quaisquer dúvidas, acerca do papel do encorajamento nas relações de supervisão. Mas se é satisfatória a quantidade de autores que a ele se referem, o mesmo não se poderá afirmar relativamente ao aprofundamento do conceito e a investigações desenvolvidas sobre o mesmo, nomeadamente no que concerne à supervisão educativa.

Urge, então, que nos questionemos: Que é, afinal, o encorajamento? Que significa dizer-se que o supervisor deve encorajar o supervisionado? Como o entendem um e outro? Que formas de encorajamento são utilizadas pelos supervisores?

3.1 - Conceito de encorajamento

A escassez de linhas investigativas respeitantes ao encorajamento é bastante evidente, o que dificulta a revisão bibliográfica acerca desta capacidade relacional.

Porém, os estudos desenvolvidos por Tavares *et al.* (1985 e 1987), embora respeitantes ao encorajamento do professor como factor de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, vieram trazer alguma clarificação deste conceito.

Ao procurar fazer uma leitura compreensiva do conceito de encorajamento, o autor alerta-nos para uma certa confusão terminológica que por vezes ocorre entre o termo **encorajamento** e outras noções que a ele se encontram associadas, como a de **motivação**. Esclarece que, sendo ambas atitudes humanas positivas, que se *«apresentam como duas faces ou leituras da mesma realidade e têm a ver com o incentivo»* (Tavares *et al.*, 1987: 4), a motivação aponta para razões de natureza cognitiva e é de carácter racional, enquanto o encorajamento supõe razões de natureza afectiva e se prende com uma energia que *«vem do coração, do interior da personalidade, do fundo do humano, servindo, ao mesmo tempo, de força anímica, cordial e atmosfera envolvente»* (Tavares *et al.*, 1985: 220).

Outros conceitos que, por vezes, se confundem com o de encorajamento, são os de **elogio**, **reforço** e **confiança**. No que concerne ao primeiro, o elogio é tão somente uma das formas possíveis de encorajamento, reveladora da capacidade de atenção e reacção do professor às necessidades do aluno, ou supervisorado, ocorrendo, segundo Mosher e Purpel (1974: 44) através de *«declarações que conotam bons juízos de valor»*. Por sua vez, o reforço positivo *«consiste em intensificar as respostas de modo a melhorar o seu nível de optimização»* (Tavares *et al.*, 1985: 221), estimulando, desse modo, as aprendizagens. Quanto à confiança, igualmente ligada a comportamentos de apoio, *«é um dos elementos essenciais ao processo de supervisão»* (McBride e Skau, 1995: 262).

De acordo com Tavares e Alarcão (1985, 1987) e Tavares (1992), a raiz etimológica do termo encorajamento deriva do latim *cor, cordis* 'coração', traduzindo, assim, e na dimensão afectiva já referida, *«um processo de incutir coragem ou confiança»* que pode levar o professor a conduzir o aluno no desenvolvimento do seu próprio 'eu' (Tavares *et al.*, 1987: 4).

Robert Martin (1980: 1, cit. por Tavares, 1992: 60-61), afirma mesmo que *«o processo de encorajamento não é um caminho para induzir os alunos a conformar-se através do uso do elogio ou da recompensa, mas sim um processo de ajuda para que os alunos mudem os seus pontos de vista relativamente a si mesmos, aos outros e ao mundo»*, defendendo que tal processo contribui para que mudem *«a sua forma de pensar, sentir e agir»*, facto que leva à *«mudança dos outros e da sua envolvente psico-*

social de uma maneira consistente e responsável no sentido de construir um mundo melhor, mais humano».

O encorajamento não é, portanto, um simples factor facilitador da aprendizagem. É muito mais que isso. É o próprio clima em que esta decorre, é o calor humano que o professor for capaz de gerar, é, em suma, a dimensão afectiva em que decorre o acto educativo, determinada pela competência relacional do professor e que, se entendido como tal pelos alunos, facilitará a sua aprendizagem e desenvolvimento. É, pois, necessário, que estes sintam *«a presença acolhedora do professor, cordial, disponível, autêntica e que merece confiança»* (Tavares, 1992: 61).

3.2 - Importância da demonstração de confiança

A **confiança**, como uma das formas de encorajamento, assenta na *«fiabilidade de quem se 'fia' ou confia em alguém»* (Tavares, 1992: 61) e assume particular importância no processo de supervisão, chegando alguns autores, como Acheson e Gall (1993), a considerar a sua indispensabilidade neste processo, afirmando que mesmo que os supervisores sejam muito competentes no plano técnico, a supervisão será ineficaz se os supervisores não forem capazes de estabelecer um clima de confiança.

Estes dois autores chegam a apontar a confiança como um dos aspectos relacionais da supervisão mais capaz de ajudar a realizar com sucesso o tão problemático processo avaliativo. Para eles, o supervisor deverá criar um clima de confiança que, se por um lado pode pôr fim ao 'fantasma' da avaliação, por outro pode gerar uma motivação forte do formando, através da percepção de um clima autêntico, de um apoio incondicional e de uma relação calorosa e empática.

Por sua vez, McBride e Skau apontam a confiança como uma das bases essenciais às relações em supervisão, defendendo que esta atitude do supervisor radica na abertura, segurança e apoio, e que, por isso mesmo, facilita a resolução de problemas. Ao definir o conceito de confiança, compreendem-no como significativo de *«um firme sentimento de fiabilidade, veracidade, força ou autenticidade»* (McBride e Skau, 1995: 263) que leva a tornar confiável uma pessoa ou objecto. Acrescentam, porém, que não cabe só ao supervisor a criação de um clima de confiança, mas que é também importante que ambas as partes - supervisor e supervisionado - **desenvolvam mutuamente o processo de confiança** e o conhecimento e apreciação de um e outro, como co-membros do processo de supervisão.

É nesse sentido que, ao enfatizar as vantagens da confiança, McBride e Skau (1995) advogam a atitude atenta e disponível do supervisor, que o levará igualmente a confiar no supervisionado, atitude que, se percebida por este, o poderá conduzir a partilhar os seus problemas e preocupações, desenvolvendo, simultaneamente, a sua autoconfiança, outro dos pressupostos securizantes do processo supervensivo. Esta troca mútua, assente na confiança, ajudará os formandos, segundo Costa (1984: 13, cit. por McBride e Skau, 1995: 267), «*a aceder aos seus próprios recursos, conhecimento, empatia e auto-estima*», contribuindo, de igual modo, para que se tornem melhores professores.

3.3 - O encorajamento no ciclo de supervisão

Entendida como um processo dialéctico de desenvolvimento pessoal e profissional, a supervisão realiza-se segundo um ciclo de diversas fases que possibilitam «*o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação*» (Vieira, 1993: 43-44).

O número de fases segundo o qual se desenvolve o ciclo de supervisão não merece, porém, a unanimidade dos autores que se debruçam sobre este processo, concordando, no entanto, quanto aos três elementos essenciais em que assenta: **planificação, observação e avaliação**.

Para Cogan (1973), por exemplo, o ciclo supervensivo desenrola-se em oito fases, enquanto que Goldhammer *et al.* (1980) e Stones (1984) defendem o seu desenvolvimento em cinco fases distintas, mas complementares. Também Delaney (1972) e Glickman (1981) consideram cinco fases no ciclo de supervisão⁶. Contudo, o modelo que mais corresponde às práticas de supervisão realizadas no nosso país é o que nos propõem Mosher e Purpel (1974), e que se baseia em três momentos: planificação, observação e avaliação ou análise, sendo estes três momentos designados por Alarcão e Tavares (1987) por **encontro de pré-observação, observação propriamente dita e encontro de pós-observação** (esta última contendo também a análise das observações realizadas).

⁶ Todos estes autores são referidos por Rich (1993).

Vejamos, então, que atitudes deve tomar o supervisor no sentido de encorajar o supervisionado ao longo do referido ciclo, de modo a que este prepare, desenvolva, analise, avalie, questione e reformule a sua acção educativa.

O **encontro de pré-observação** representa uma ocasião de intercâmbio entre o supervisionado e o supervisor, na tentativa de análise conjunta da situação de ensino, através da concepção e/ou reformulação do plano de acção proposto pelo supervisionado, bem como da definição dos objectivos da observação. É o momento da **reflexão pré-activa**, em que o formando é convidado a expor os seus pontos de vista relativamente a questões de carácter curricular, centrando-se na selecção e organização dos conteúdos a tratar, nas metodologias, técnicas e estratégias de ensino a utilizar, no processo avaliativo a adoptar e nos recursos humanos e materiais necessários às actividades a desenvolver. Neste momento analisa-se a adequação do ensino às características pessoais dos alunos que constituem a turma e às características contextuais da escola onde desenvolve a Prática Pedagógica. Neste sentido, o supervisor deverá encorajar o aluno em formação a analisar as diversas componentes da sua planificação, considerando a sua articulação, oportunidade, necessidade e até imprescindibilidade (de objectivos, conteúdos, estratégias, materiais e formas de avaliação). Para além de encorajar o supervisionado no desenvolvimento da sua competência técnica, devê-lo-á igualmente encorajar a reflectir sobre a sua própria relação com os alunos e demais intervenientes no processo educativo, levando-o a prever e a seleccionar determinadas tomadas de decisão com vista à resolução de problemas, promovendo, deste modo, o desenvolvimento da sua competência clínica (Zimpher e Howey, 1987).

Encorajá-lo-á, ainda, a reflectir sobre as suas concepções de ensino e a tomar consciência das suas teorias, conhecimentos, crenças, percepções e valores (Handal e Lauvas, 1987). Para tal, deverá preveni-lo contra justificações acomodadas e fáceis, conduzindo-o, se for caso disso, a uma mudança de perspectivas, encorajando-o na sua dimensão crítica, a fim de que ele se torne, também, um profissional inconformista e se assuma como socialmente interventivo e como agente de mudança. Deste modo, desenvolverá, em simultâneo, a sua personalidade, como pessoa autónoma que deve ser, e a sua profissionalidade, como professor reflexivo e crítico em que deve tornar-se (Zimpher e Howey, 1987; Cochran-Smith, 1991; Cortesão, 1991; Zeichner, 1993).

A **observação**, por sua vez, não é casual ou informal, mas, pelo contrário, tem os seus propósitos específicos, na medida em que o supervisor possui critérios de observação que o levam a recolher e a registar as situações observadas ou implícitas na actuação do supervisionado, de acordo com os objectivos pré-definidos conjuntamente,

para posterior análise conjunta. Servindo-se de grelhas construídas para o efeito, de descrições naturalistas ou de gravações audio e/ou video, é o momento em que a presença do supervisor pode constituir motivo de constrangimento para o supervisionado. Tal circunstância poderá, porém, ser ultrapassada, se o supervisionado compreender que o supervisor é uma pessoa predisposta a ajudá-lo, perspectiva que advirá dos momentos de interacção anteriormente vividos, em que, progressivamente, se foi libertando dos seus receios à medida que ganhava confiança no supervisor.

Nesta fase da supervisão, e precisamente para que não iniba o formando, o supervisor deverá evitar qualquer intervenção. Todavia, se tiver a sensibilidade necessária para perceber as suas inseguranças, captando-as na sua totalidade através de um processo metacomunicativo (Handal e Lauvas, 1987), o supervisor deverá predispor-se a encorajá-lo no prosseguimento da sua acção. Este encorajamento exprime-se através do código analógico da comunicação, isto é, de formas de comunicação não-verbal de tipo cinésico, traduzidas por gestos de cabeça e mãos, ou facial, em que o pestanejar, o sorriso ou a expressão do olhar (Schefflen, 1964) constituem formas de encorajamento de crucial importância nesta fase da supervisão⁷.

O **encontro de pós-observação** é o último e talvez o mais problemático momento do ciclo de supervisão. É muito difícil, para alguns supervisionados, reflectir sobre o desempenho, intenções, dilemas, sensações e pensamentos por si vivenciados e sentidos. Esta capacidade de **reflexão-sobre-a-acção** e de **reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção** (Schön, 1992), de carácter analítico, possibilita a compreensão e domínio, por parte do formando, das situações problemáticas e do seu contexto, facilitando-lhe a construção, (des)construção e (re)construção de conhecimentos sobre a sua prática. A capacidade reflexiva depende, no entanto, do nível de pensamento abstracto, da maturidade (Glickman, 1989) e, até, do auto-conhecimento de cada um dos formandos, ou, em síntese, do seu desenvolvimento pessoal. Neste processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão é igualmente de realçar a acção do supervisor, que deverá conduzir o supervisionado com um baixo nível de reflexão, simplesmente descritivo, a um nível mais elaborado, de tipo crítico (Zeichner e Liston, 1987)⁸.

⁷ No capítulo seguinte abordarei, com mais detalhe, algumas formas de comunicação não-verbal.

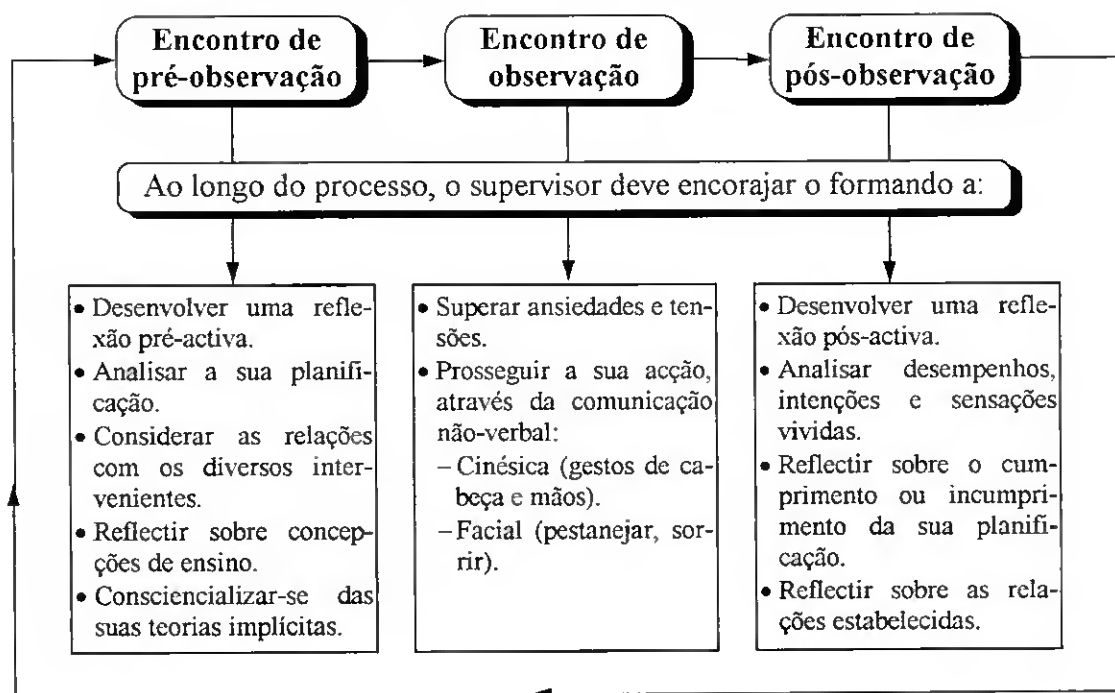
⁸ Estes autores consideram três níveis distintos de reflexividade: o **nível técnico ou de reflexividade técnica**, em que se descrevem as acções desenvolvidas na sala de aula; o **nível educativo ou da reflexividade prática**, que incide nos conhecimentos teóricos em que o professor fundamenta a sua acção; e o **nível ético ou de reflexividade crítica**, em que o professor questiona a sua prática, baseado em critérios éticos e morais, formulando juízos e fazendo propostas de mudança.

Em coerência, o supervisor deverá encorajar o formando a reflectir de forma consciente sobre a acção desenvolvida (e não de modo rotineiro e superficial, pois nesse caso a reflexão não terá qualquer significado construtivo), encorajando-o a considerar a eficiência e eficácia da acção levada a cabo, promovendo, desse modo, o respectivo processo de auto-avaliação.

Neste contexto, o enfoque da reflexão, feita, se necessário, através de um permanente questionamento, incidirá sobre os aspectos pedagógico/didácticos definidos no encontro de pré-observação, considerando o seu cumprimento ou incumprimento e a sua adequação ou reformulação. O encorajamento do supervisor será também dado no sentido de levar o supervisionado a reflectir sobre as relações que gerou com os colegas, alunos e demais sujeitos envolvidos e, ainda, sobre as suas teorias implícitas, de modo a que se tornem explícitas e, portanto, passíveis de discussão e análise conjuntas.

A concluir este ponto apresento, sinteticamente sistematizadas na Figura 3, as principais formas de encorajamento presentes nos três momentos do ciclo de supervisão.

Figura 3
O encorajamento no ciclo de supervisão



CAPÍTULO III

A ATITUDE EMPÁTICA

1 - INTRODUÇÃO

Ao longo do capítulo anterior, coloquei em evidência a necessidade do estabelecimento de relações interpessoais francas, calorosas e empáticas no processo de supervisão, tendo recorrido a alguns modelos conceptuais de suporte que defendem essa mesma necessidade e abordado algumas das competências do supervisor, neste campo, por ser ele o principal objecto da presente investigação.

Uma das competências apontadas, muito enfatizada por diversos autores é a empatia, dada a sua imprescindibilidade nas relações supervisivas, por facilitadora dos processos perceptivos e comunicativos que então se gizam entre o supervisor e o supervisionado (Alarcão e Tavares, 1987).

Reconhecida a importância da atitude empática no processo supervisivo e considerando o enfoque que lhe é dado neste estudo, pretendo, com o presente capítulo, caracterizar conceptualmente esta atitude relacional, com o objectivo de a conhecer com maior clareza e aprofundar alguns aspectos a ela respeitantes.

Começo por tecer, num primeiro ponto, algumas considerações genéricas acerca da empatia, nomeadamente no que concerne à sua multiplicidade e abrangência, apresentando, depois, uma breve perspectiva histórica do conceito, referindo igualmente as áreas de investigação que sobre ela se têm vindo a debruçar, ao longo deste século.

Tentando esclarecer algumas dúvidas acerca deste *constructo*, no que respeita às suas diversas dimensões, enfatizo, posteriormente, a sua natureza afectiva, cognitiva e multidimensional, procurando, ainda, eliminar alguma confusão terminológico/conceptual entre a empatia e a simpatia, reconhecendo, embora, a importância destas duas atitudes nas relações humanas.

Por último, não poderia deixar de abordar as competências supostas pelo processo empático - percepção e comunicação - com especial incidência no papel da comunicação não-verbal e da metacomunicação como formas de compreensão e, conseqüentemente, do desenvolvimento de relações de ajuda, por parte do empático (Handal e Lauvas, 1987).

Este vasto leque de conceitos é, no ponto seguinte, transposto para a situação de formação de professores, ou melhor, para a área específica da supervisão.

Deste modo, começo por apresentar algumas perspectivas sobre o papel da empatia no processo de ensino-aprendizagem, orientando, depois, o quadro conceptual em revista para a supervisão educativa, revendo alguns autores que a apontam como indispensável neste processo e a relacionam com o nível de desenvolvimento do supervisor (Blumberg, 1980; Thies-Sprinthal, 1984; Rich, 1993).

Finalmente, dada a importância dos processos perceptivos e metacomunicativos, tradutores da empatia do supervisor, apresento ainda algumas linhas teóricas que defendem esta forma de ser, tão peculiar quanto construtiva, geradora não apenas de interações positivas e de aprendizagem, mas também de desenvolvimento, nas relações supervisivas.

2 - CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EMPATIA

Entendida como um dos factores mediadores ou facilitadores de interações positivas e jogando, por esse motivo, um importante papel nas relações humanas, a **empatia** consiste, essencialmente, na capacidade que cada um de nós tem para ser sensível aos sentimentos dos outros, ouvindo-os, compreendendo-os e sendo capaz de lhes comunicar essa sensibilidade e compreensão.

Muito embora esta acepção traduza uma dimensão de cariz essencialmente afectivo, a verdade é que o conceito de empatia tem vindo também a ser considerado segundo outras dimensões. Objecto de numerosos estudos por parte de alguns investigadores de campos científicos diversificados, tais como o da psicologia, o da filosofia, o da sociologia, o da psicoterapia e, até, o da formação de professores, a empatia tem sido perspectivada segundo ópticas diferenciadas, circunstância que tem por vezes ocasionado algumas dificuldades na sua conceptualização, dada a complexidade, multiplicidade e abrangência de que o conceito se reveste.

Parece-me, no entanto, que se poderá afirmar, em termos genéricos, que o **ouvir**, o **compreender** e o **comunicar** constituem a essência de uma relação empática. Na verdade, saber ouvir alguém empaticamente pode redundar na satisfação pessoal do ouvinte, sobretudo se este for capaz de perceber o outro, conhecendo-o e comunicando-lhe essa compreensão. Esta atitude de recepção, descodificação e cognição aponta, assim, para um processo que se consubstancia no conhecimento de si, dos outros e das relações interpessoais então geradas, traduzindo uma concepção cognitiva da empatia. A esta, bem como à afectiva já anteriormente referida, acrescem, ainda, outras concepções

da empatia: a social, que a entende como um importante meio de comunicação interpessoal e de coesão social, a terapêutica, que a considera indispensável nas relações de ajuda, e a que, de modo interdisciplinar, a perspectiva multidimensionalmente.

Esta diversidade conceptual traduz-se em dificuldades na clarificação do conceito de empatia, havendo ainda a acrescentar uma certa confusão terminológica, que leva, por vezes, a confundi-lo com o de simpatia.

Considerando todos estes pressupostos, parece-me óbvia a necessidade de traçar no presente capítulo, ainda que de modo tentativo, uma breve perspectiva histórica deste conceito, abordando, posteriormente, as diferentes dimensões em que o mesmo pode ser considerado, estabelecendo ainda as diferenças entre ele e o de simpatia. Com tal enquadramento, é meu objectivo fazer alguma luz sobre a atitude empática, quer em termos de relações humanas, genericamente entendidas, quer no campo específico da supervisão educativa, a abordar no ponto seguinte.

A reflexão sobre esta problemática determinou que se me colocassem algumas questões que me parecem pertinentes, esperando que o presente estudo me possibilite encontrar respostas que me ajudem a construir uma melhor compreensão da atitude empática:

- Que é, afinal, a empatia?
- Como, e em que áreas, se tem vindo a desenvolver este conceito?
- Em que dimensões é considerada?
- Como se distingue da simpatia?
- De que modo se processa a relação empática?
- Qual a sua importância nos processos formativos, designadamente na supervisão educativa?

2.1 - Conceito de empatia

Referido na literatura de diversas áreas científicas ao longo do presente século, o conceito de empatia tem vindo a merecer uma maior atenção nas últimas três décadas.

Deste modo, a breve revisão que se segue centra-se, basicamente, nos últimos trinta anos, com excepção para alguns autores de referência que muito contribuíram para a sua conceptualização.

Abordado por filósofos, sociólogos e psicólogos, têm sido sobretudo estes últimos que mais se têm preocupado com a sua clarificação, tanto na área da psicologia

do desenvolvimento (Plutchik, 1992), como na da psicologia social (Barnett *et al.*, 1981; Lourenço, 1988; Hoffman, 1992), como na da personalidade (Freud, 1921/1949; Allport, 1961; Piaget e Inhelder, 1963, *cits. por* Wispé, 1992), como, ainda, e principalmente, na da psicologia clínica (Truax e Carkhuff, 1967; Rogers, 1951, 1977, 1983, 1985; Gazda, 1984; Godstein e Michaels, 1985; e Marcia, 1992, entre muitos outros).

Qualquer que seja a dimensão sob que se perspective a empatia, designadamente a **afectiva**, a **cognitiva**, ou a **multidimensional**, dimensões em que me deterei mais adiante, o certo é que não existe uma só definição ‘correcta’ de empatia, mas sim diferentes definições. Na verdade, este é um conceito que não deverá ser considerado de forma restrita, já que a empatia se desenvolve «*como processo complexo que integra fases diversas e componentes diferentes*» (Pinho, 1988: 37).

Consensual parece ser, porém, a convicção de que a atitude empática é condição indispensável ao estabelecimento de relações positivas e que «*empatizar significa compartilhar afecto*» (Eisenberg e Strayer, 1992: 14), o que implica *sentir com* outro.

Antes de estabelecer as diferenças e semelhanças entre as principais perspectivas propostas pelos diversos autores, para uma melhor clarificação do *constructo* empatia e seus respectivos enfoques, traçarei uma breve história da evolução do conceito, referindo, também, as diversas áreas de investigação que pelo mesmo se têm vindo a interessar.

2.1.1 - Perspectiva histórica do conceito de empatia

Conhecer a história do conceito de empatia na psicologia é uma tarefa difícil, devido às sucessivas definições, (re)definições e (re)interpretações a que o mesmo tem sido sujeito, mas, ao mesmo tempo, útil, pela contribuição desta área do conhecimento para uma melhor compreensão do seu significado e importância.

O conceito que actualmente conhecemos como empatia entrou no vocabulário da psicologia social como tradução da palavra «*empfindung*», que teve a sua origem na estética alemã de finais do século passado, significando “*sentir até dentro de*”. Mais que a qualquer outro autor, é a Lipps (1903) que se encontra associada a sua introdução e desenvolvimento no campo da psicologia, tendo este recorrido ao conceito de «*empfindung*» para explicar o modo como uma pessoa capta o significado de objectos estéticos e a consciência de outras pessoas (Wispé, 1992).

Posteriormente, Titchener (1909, cit. por Wispé, 1992) viria a recorrer a este conceito nos seus estudos sobre psicologia experimental, traduzindo-o para o inglês como «*empathy*», termo cuja origem etimológica provém do grego *empathia* (em “*em direcção a*” mais *pathos* “*sentimento ou paixão*”), querendo com ele significar que uma pessoa não pode conhecer a consciência de outra pessoa, passando dos seus processos mentais aos dessa pessoa, mediante um raciocínio analógico, mas que tal conhecimento apenas poderá decorrer de um processo de imitação interior “*in the mind’s muscle*” ou “*com o esforço da mente*”. Mais tarde, Titchener, revelando implicações mais sociais, viria a alargar o seu conceito de empatia, passando então a entendê-la como «*um sentimento, ou uma projecção de uma pessoa num objecto*» considerando-a, afinal, como uma maneira de «*humanizar o nosso meio*» (Titchener, 1915, cit. por Wispé, 1992: 33).

Todavia, a progressiva perda de terreno da psicologia experimental, por demasiado condutista, viria a exigir novas conceptualizações da empatia, passando este conceito a ser utilizado por muitos teóricos da personalidade a partir dos anos 30.

Já anteriormente Freud havia utilizado o vocábulo «*emfühlung*» para explicar que «*tomamos em consideração o estado psíquico da pessoa que o produz, colocamo-nos nele e tentamos compreendê-lo, comparando-o com o nosso próprio estado*». Porém, só mais tarde viria a escrever que a empatia nos capacitava «*para adoptar qualquer atitude frente à vida mental de outra pessoa*» (1921/1949, cit. por Wispé, 1992: 35).

Tida por Washburn (1932, cit. por Wispé, 1992: 34), como uma espécie de consciência expulsiva ou «*a ideia que uma pessoa tem do que se passa na mente de outra pessoa*» o termo empatia tem sugerido sempre, para os teóricos da personalidade, a ideia de conhecer algo sobre a consciência de outro.

Allport, à semelhança da maior parte dos fenomenologistas, criticou as concepções de Lipps sobre a empatia, designadamente quando teorizou sobre a personalidade, que explicava através da imitação motora, associada à inferência e à intuição. A sua definição de empatia como «*a nossa transposição imaginativa ao pensar, sentir e actuar de outrém*» (1961, cit. por Wispé, 1992: 36) não era, porém, muito concordante com a apresentada por Kohut, no campo da psicanálise, que considerava que empatia e intuição constituíam processos totalmente distintos (1971, cit. por Wispé, 1992).

De referir, ainda, que este conceito não deixou de ser abordado por Piaget e por Inhelder, que escreveram também sobre o desenvolvimento da ‘tomada de perspectiva’ das crianças (1963, cit. por Wispé, 1992), expressão utilizada numa acepção mais cognitiva do conceito, como veremos adiante.

Nas últimas décadas, porém, o conceito de empatia tem vindo a adquirir cada vez maior importância nos campos da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, sendo numerosas as investigações que, sobretudo sob a influência de psicólogos sociais como Asch, Heider ou Lewin, se têm desenvolvido nesta área (Coke, Batson e McDavies, 1978, cits. por Wispé, 1992; Barnett *et al.*, 1981; Lourenço, 1988; Hoffman, 1992, entre outros).

Os estudos de Davis (1983), Hoffman (1992) e, no nosso país, de Orlando Lourenço (1988), contribuíram, igualmente, para um melhor conhecimento da empatia e da sua importância no **comportamento pró-social**. Para este último, a conduta altruísta é fortemente influenciada pela empatia, concepção partilhada por Hoffman, para quem ela desempenha um papel importante no desenvolvimento moral do sujeito, visto que o afecto empático *«pode contribuir de modo importante para o juízo moral e para a tomada de decisões (...) sendo congruente com o princípio da benevolência e com a maioria das classes de justiça»* (1992: 88).

Finalmente, e antes de me deter com maior detalhe no papel da empatia no campo da psicoterapia, dada a perspectiva humanista que enforma o presente estudo, gostaria de referir, ainda que de forma breve, alguns estudos desenvolvidos por autores como Plutchik, Lennon e Eisenberg no campo da psicologia do desenvolvimento, que recentemente vieram gerar novas concepções acerca deste *constructo*.

Segundo Plutchik (1992: 56), a empatia, como *«processo em que dois ou mais indivíduos compartilham experiências emocionalmente significativas»*, ocorre não só no ser humano mas em muitas espécies do mundo animal, sendo observável em diversos rituais de grupo (como a procura de alimento, a detecção de predadores, o alarme, o cortejo e o acasalamento). O autor associa, deste modo, as emoções então ocorridas, a mecanismos de comunicação e sobrevivência.

Quanto aos estudos desenvolvidos por Lennon e Eisenberg (1992), podemos afirmar que os mesmos revelaram a existência de diferenças, no que à empatia se refere, em função da idade e do sexo. Embora tenham colocado algumas reservas quanto às metodologias adoptadas, que de algum modo limitaram as conclusões obtidas, e apontado a necessidade de novos estudos nesta área, parece ser que um certo contágio

emocional existe logo durante o primeiro ano de vida de uma criança, sendo estável durante os primeiros anos escolares e desenvolvendo-se posteriormente, e que o sexo feminino apresenta maiores índices de empatia que o masculino.

No tocante à empatia das crianças, também Martin e Boeck (1997: 81) defendem que a empatia se pode aprender, afirmando que *«um tipo de educação que fomenta o respeito, a delicadeza e a disposição ao compromisso, estimula a capacidade de empatia das crianças»*.

Quanto às questões que se prendem com o sexo, outro importante autor que refere que as mulheres revelam com maior frequência níveis de empatia mais elevados é Goleman (1995). Interessando-se pelo estudo da afectividade humana, e, mais concretamente, pela inteligência emocional, Goleman acredita que a empatia assenta na consciência de si, e que quanto mais sensíveis somos às nossas próprias emoções melhor conseguimos decifrar as dos outros. É nesta perspectiva que o autor defende que as mulheres são mais capazes de interpretar os sentimentos dos outros, o que lhes permite *«adaptar melhor as suas emoções a uma dada situação, melhor fazer-se amar pelos outros, ser mais abertas e, certamente, mais sensíveis»* (Goleman, 1997: 129).

2.1.2 - A empatia segundo Carl Rogers

Foi sobretudo a partir da década de 50, após terminado o flagelo da II Guerra Mundial - época em que se evidenciou um grande entusiasmo entre os psicólogos e se afirmou uma vontade firme de melhorar o mundo - que o conceito de empatia se viria a reavivar, no campo, sobretudo, da psicoterapia, contribuindo para tal facto as ideias de Carl Rogers e de muitos dos seus discípulos, como, por exemplo, Truax e Carkhuff.

De facto, Carl Rogers, um dos impulsionadores das concepções humanistas que então se impunham, defendia que os sujeitos possuem vastos recursos para a **auto-compreensão** e para a modificação do seu auto-conceito, das suas atitudes, da sua personalidade e do seu comportamento. Estes recursos podiam, do seu ponto de vista, ser activados desde que houvesse um clima facilitador de desenvolvimento, positivo, construtivo e tendente à auto-exploração e actualização do sujeito, que progrediria, num processo de **tornar-se pessoa**, para níveis mais elevados de maturidade e socialização (1961/1985).

Considerado como o pioneiro das novas concepções relacionais, designadamente das relações de ajuda ocorridas no decurso dos processos terapêuticos,

Rogers afirmava que, numa terapia centrada no cliente, a empatia constitui uma poderosa força motora (1951; 1983) que, tal como a congruência e a aceitação incondicional, são condições de uma boa relação capazes de levar a pessoa a um processo de **auto-realização**. Do seu ponto de vista, estas condições, presentes numa sessão de aconselhamento, tornam a relação estabelecida empaticamente como a base do sucesso de quem ajuda, abrindo as portas a uma comunicação autêntica, circunstância que leva a que a empatia seja entendida não como uma técnica, mas como uma experiência humana vital para o desenvolvimento pessoal, bem como uma dinâmica crucial para a realização humana (Truax e Carkhuff, 1967; Rogers, 1977).

Opondo-se à subjugação do homem a padrões que o destroem na sua essência, e, por conseguinte, defendendo uma visão humanista de um mundo concebido **para e por pessoas**, Rogers apela para o recurso à atitude empática, que considera como uma *«maneira negligenciada de ser»* (1977: 69). Defende, nesse sentido, que a mesma pode ser construída rapidamente num clima de sensibilidade, facilitando, assim, a relação. De entre muitas definições, este autor sugere duas que melhor caracterizam o conceito de empatia, num sentido progressivo e cada vez mais amplo e completo do mesmo.

Efectivamente, Rogers começou por considerar que *«ser empático consiste em aperceber-se com precisão do quadro de referências interno de outra pessoa, juntamente com os componentes emocionais e os significados a ele pertencentes, como se fossemos a outra pessoa, sem perder jamais a condição de como se»* (1977: 72). Nesta linha conceptual, alerta, porém, para o imperativo de não esquecer nunca a condição de **como se**, não permitindo, desse modo, que os sentimentos do outro nos afectem pessoalmente, porque, se tal facto acontecer, passará a existir um estado de identificação⁹ e não de empatia.

Dada a sua vivência e acção no campo da terapia, Rogers viria, posteriormente, a conceber a empatia como um processo que implica *«penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe (...), viver temporariamente a sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele quase não percebe...»* (1977: 73).

⁹ A identificação, como tendência para sentir e participar das emoções e sentimentos de outra pessoa, havia já constituído foco de interesse de alguns psicólogos sociais, como Asch e Scheler, autores citados, neste contexto, por Fritz Heider, na sua obra *«Psicologia das Relações Interpessoais»* (1958/1970).

Esta compreensão sensível preconizada por Carl Rogers apresenta uma característica não-avaliativa, dado que para ele a expressão mais alta da empatia consiste em **aceitar e não em julgar**. Na verdade, torna-se impossível perceber o mundo interior de outra pessoa se tivermos formado a seu respeito uma opinião diagnóstica ou avaliativa. De igual modo, a criação de uma atmosfera empática de aceitação conduz a que essa pessoa, por não se sentir julgada, se perceba a si própria, comunicando factos que jamais comunicou, o que constitui o primeiro passo para melhorar o seu auto-conceito. Segundo nos diz, «*uma vez modificado o conceito de si mesmo, o comportamento modifica-se no sentido de corresponder ao 'self' que acaba de ser percebido* (1977: 83).

Podemos, pois, considerar que, de acordo com Rogers, a empatia é uma maneira de ser complexa, exigente e intensa, ainda que subtil e suave, constituindo um processo em que se entrecruzam dimensões como a afectividade e a cognição, e em que interactivam momentos distintos, mas complementares, como a percepção e a comunicação.

Veamos, seguidamente, as dimensões da empatia consideradas mais importantes no âmbito do presente estudo - **afectiva, cognitiva e multidimensional** - para, no ponto seguinte (e após distinguir empatia de simpatia), me ater nos dois *skills* presentes no processo empático - a **percepção** e a **comunicação**.

2.1.3 - Dimensões da empatia

Após a breve resenha histórica sobre a evolução do conceito de empatia, nas suas diversas áreas de estudo e aplicação, pretendo, agora, reflectir sobre as suas dimensões **afectiva e cognitiva**, destacando a respectiva relevância e uso actuais.

Considerando os inúmeros debates sobre a natureza da empatia e as diferentes formas possíveis da sua definição, urge, então, em primeiro lugar, questionar: a empatia é fundamentalmente de natureza afectiva ou de natureza cognitiva?

Apesar da maioria dos investigadores concordar que a empatia tem componentes tanto de natureza afectiva como cognitiva, o facto é que cada um deles enfatiza uma determinada dimensão, perspectivando-a, respectivamente, como uma resposta emocional às experiências emocionais percebidas noutra pessoa, ou como processo de compreensão e conhecimento dessas experiências e capacidade para adoptar cognitivamente o papel psicológico dessa pessoa.

Para além destes pontos de vista diferenciados, uma outra questão se tem vindo a colocar: poderemos considerar a empatia em termos de conteúdo ou em termos de processo? Strayer (1992) tenta esclarecê-la, afirmando que o **conteúdo** da empatia, relativo às emoções que o sujeito é capaz de sentir, pode considerar-se afectivo, enquanto que o **processo**, com diferentes fases de percepção e resposta, é de natureza cognitiva.

O certo, porém, é que todas as especulações que se têm formulado em torno deste conceito derivam, fundamentalmente, das metodologias¹⁰ utilizadas em diversos estudos para medir e conhecer este *constructo*, bem como das conclusões a que os mesmos têm chegado.

Para os defensores de uma mais visível componente afectiva da empatia, os sentimentos, ou a condição de uma pessoa ou grupo de pessoas, podem gerar fortes emoções noutra pessoa, embora tais emoções não produzam qualquer efeito directo sobre o empaticizador, que assim se distancia e simplesmente participa nas condições e emoções que afectam a outra pessoa. Este tipo de empatia aproxima-se, pois, da condição de **como se** defendida por Rogers (1977), sendo considerada como participativa por alguns autores, já que, segundo dizem, leva a penetrar no mundo de alguém, a sintonizar-se com ele e a sentir com ele, participando na sua experiência, mas fazendo-o sem emoções fortes nem afectos intensos próprios (Wispé, 1992; Marcia, 1992).

Este enfoque afectivo da empatia, centrado no conteúdo ou estado emocional de outrém, pode ser encontrado em diferentes autores, que entendem a empatia como:

- um processo de introspecção (Katz, 1963, cit. por Godstein e Michaels, 1985);
- uma capacidade para sentir o mundo privado de outro como se fosse o seu (Truax e Carkhuff, 1967);
- uma atitude particular de penetrar no mundo perceptual de outra pessoa (Rogers, 1977);
- a resposta emocional do *self* para, ou com, o afecto de outrém (Shantz, 1983, cit. por Goldstein e Michaels, 1985);

¹⁰ São muitos os métodos utilizados para medir a empatia, todos eles com claras vantagens e desvantagens. Segundo Strayer e Eisenberg (1992), tais métodos variam desde questionários, escalas, indução de representações através de desenhos, fotografias ou filmes (método utilizado, sobretudo, com crianças), testes e até entrevistas. No entanto, dados os diferentes condicionalismos decorrentes da sua aplicação, as autoras aconselham uma aproximação multimodal, que consideram como a mais indicada para futuras investigações.

- uma capacidade ou aptidão do indivíduo para captar os sentimentos de outrém, a partir da sua própria intimidade (Pinho, 1988);
- uma resposta afectiva mais concordante com a situação de outro que com a de si próprio (Hoffman, 1992);
- os sentimentos de preocupação, compaixão e afecto sentidos como resultado de perceber o sofrimento de outra pessoa (Batson *et al.*, 1992);
- a experiência de uma emoção, que é congruente, mas não necessariamente idêntica, com a emoção de outro sujeito (Barnett, 1992).

Muitos outros autores não privilegiam, porém, esta perspectiva afectiva da empatia, concebendo-a numa dimensão mais cognitiva, ou seja, como uma **compreensão** da psicologia dos outros ou dos seus sentimentos, compreensão que assenta em processos cognitivos (Goleman, 1997). Na verdade, são vários os processos cognitivos que intervêm na empatia e a sua complexidade varia, provavelmente, em função da idade do empatizador, do seu desenvolvimento cognitivo e de outros factores pessoais e situacionais.

Embora a concepção inicial de Lipps e as que se lhe seguiram fossem relativas, como vimos, a uma experiência sensorial e emocional, é a Mead (1934, cit. por Strayer, 1992) que se deve esta nova abordagem do conceito de empatia, que a estabeleceu a partir da análise da capacidade de cada pessoa para **assumir o papel de outro** e de **adoptar perspectivas** alternativas face a si própria. Do seu ponto de vista, a empatia não é considerada como uma consciência perceptual do afecto ou da participação no afecto de um sujeito, mas sim como uma capacidade de entender as reacções emocionais de uma pessoa em consonância com o contexto.

Esta adopção de papéis ou adopção de perspectiva (*role-taking*, segundo Oléron, 1981) é, na verdade, uma resposta cognitiva que está mais de acordo com a situação do outro que com a própria, desenvolvendo-se com um crescente sentido da realidade do outro, isto é, com um crescente sentido da separatividade entre o *self* e o outro e com a crescente percepção da identidade do outro (Staub, 1992).

Por seu turno, Feshbach (1975, cit. por Eisenberg e Strayer, 1992) considera que a empatia pressupõe dois tipos de processos cognitivos: o primeiro refere-se à capacidade de discriminar e denominar estados afectivos de outras pessoas; o segundo respeita à capacidade de adoptar a perspectiva e o papel dessa pessoa.

Assim, independentemente da sua etimologia, a empatia foi adoptada e desenvolvida na escola do conhecimento social, visto implicar compreensão dos

sentimentos de outro e, como tal, incluir um processo de conhecimento dos seus pensamentos, intenções ou perspectivas. Passou, deste modo, a ser considerada como a capacidade do sujeito para se **colocar no ponto de vista do outro**, reveladora de sensibilidade social e de percepção das outras pessoas. Para esta nova abordagem, foram também decisivos os estudos de Selman e o seu modelo de **‘tomada de perspectiva social’**. Este modelo, que estabelece cinco níveis distintos de relações interpessoais, do egocêntrico ao sócio-simbólico, estuda o modo como o indivíduo se concebe a si próprio, ao outro, e à relação interpessoal que estabelece com o outro, tendo sido apresentado por Selman (1980, cit. por Simões, 1994: 67) como *«uma concepção sobre a evolução da capacidade de se colocar na perspectiva do outro relativamente às relações interpessoais»*.

Parece, pois, que a empatia, para além de experiência das emoções sentidas por outro, é também um processo de conhecimento dos sentimentos vividos por esse outro. Separar estas duas dimensões é pura especulação. A sua conciliação e complementaridade viria a ser defendida por muitos autores, de entre os quais se salienta Hoffman (1992). Também Piaget (1981, cit. por Strayer, 1992: 259-260) se referira já a esta complementaridade. Numa recente revisão do pensamento deste autor sobre o papel do afecto no desenvolvimento infantil, Strayer afirma que Piaget, embora privilegiando a dimensão cognitiva, não descurava a natureza afectiva do desenvolvimento da criança, ao afirmar que **afecto e entendimento** são *«duas faces da mesma moeda»*. Segundo escrevera, a cognição *«actua»*, enquanto o afecto *«energetiza a acção»*, pelo que *«o facto de compreender os sentimentos alheios pode estar motivado pelas nossas próprias respostas afectivas»*.

Na verdade, se reconhecermos que muitas investigações compartimentaram artificialmente os aspectos cognitivos e afectivos da empatia, tal não deve significar que haja dois tipos de empatia. Pelo contrário, considerar os diferentes aspectos da empatia não significa que a adopção de papéis seja exclusiva da ‘empatia cognitiva’ e que as respostas afectivas às experiências emocionais de outros sejam sinónimo de ‘empatia afectiva’. Esta é, também, a posição de Strayer (1992), que, ao defender os processos supostos pela empatia, nos apresenta, igualmente, uma perspectiva multidimensional deste conceito.

Desta nova abordagem é também defensor Mark Davis (1983) que, utilizando uma escala multidimensional, a “Interpersonal Reactivity Index” (IRI), para medir simultaneamente diferentes níveis de mediação cognitiva e de activação afectiva, concluiu da existência de uma relação positiva entre empatia e conduta pró-social,

sobretudo em adultos, traduzível numa predisposição pessoal para ajudar as outras pessoas.

Creio, de facto, que esta é a principal função da empatia, a qual, compreendida na sua multidimensionalidade, desempenha importantes funções adaptativas e comunicativas e assume um papel central no desenvolvimento de um processo de ajuda.

Muitos são os autores que, como já referi, se têm centrado nesta função da empatia, considerando-a indispensável nas relações de aconselhamento (Truax e Carkhuff, 1967; Rogers, 1977, 1983, 1985; Keefe, 1979; Gazda, 1984; Marcia, 1992). Outros definem-na como um elemento essencial dos comportamentos altruístas, considerando que as pessoas que apresentam altos níveis de emoção empática são capazes de oferecer uma maior ajuda a outras pessoas que delas necessitem (Barnett *et al.*, 1981; Davis, 1983; Lourenço, 1988; Hoffman, 1992).

Não esqueçamos, porém, que a empatia pode igualmente significar uma carga emocional para o empatizador, que deve saber distanciar-se de um possível envolvimento, lembrando Kohut (1984, cit. por Strayer e Eisenberg, 1992: 433) a este propósito, que *«ser empático não é sinónimo de ser simpático, amável ou carinhoso, mas sim (...) uma atitude de apreender e reunir informação acerca de outra pessoa»*.

2.1.4 - Distinção entre empatia e simpatia

Retomando a advertência de Kohut e com ela concordando, é preciso, na verdade, que o conceito de empatia não seja confundido, como ocorre frequentemente, com o de simpatia, embora ambas as atitudes sejam essenciais para o estabelecimento de relações interpessoais positivas.

O interesse pelo estudo da simpatia remonta já às primeiras décadas deste século. Scheler (1912/1954, cit. por Heider, 1958/1970), por exemplo, entendia-a como uma participação afectiva nos sentimentos e emoções de outrém, nomeadamente por intermédio de condutas expressivas, o que o levou a definir **simpatia** como um **contágio afectivo** em função do qual o sujeito reproduz, por influência ou imitação, as atitudes ou os movimentos de outrém. A simpatia apresenta, para Scheler, um carácter intencional, isto é, uma projecção¹¹ afectiva nos sentimentos de outrém, sendo através de uma

¹¹ O conceito de projecção foi também objecto de alguma confusão com o de simpatia. Mais recentemente, Staub (1992) tentou esclarecer tal confusão, ao afirmar que a experiência de projecção do *self* noutra pessoa se pode converter numa falsa empatia, visto não ser percebida correctamente, pois que o sujeito é levado a atribuir ao outro o que ele próprio experimentaria nas circunstâncias desse outro

comunicação intersubjectiva que os sujeitos experimentam sentimentos comuns ou tomam parte nas emoções dos outros, procedendo, desse modo, a um acto de compreensão afectiva.

Como se verifica, este conceito de simpatia aproxima-se já do de empatia, embora dele se distinga na medida em que a simpatia é entendida como uma **projectão** afectiva dos sentimentos dos outros e a empatia é concebida como uma **percepção** afectiva e uma **compreensão** psicológica dos outros.

A evolução do conceito de simpatia levou também a que Wispé (1986, cit. por Eisenberg e Strayer, 1992: 16) a definisse como *«a consciência viva do sofrimento de outra pessoa como algo a aliviar (...) que primeiro alude à sensibilidade perante as emoções de outra pessoa (...) e que abarca depois a urgência de empreender qualquer tipo de acções necessárias para mitigar o seu sofrimento (...) que é sentido de maneira imediata como algo que deve ser aliviado»*.

Esta sensibilidade perante as emoções de outra pessoa não deverá, contudo, provocar experiências de ansiedade e preocupação não congruentes com o estado emocional do outro, dando lugar a uma reacção de tipo egoísta centrada no próprio e não no outro. A esta experiência chamam muitos autores de mal-estar pessoal. Neste caso, a pessoa é tentada a aliviar o seu próprio estado aversivo, facto que distingue o mal-estar tanto da empatia - que não é uma resposta egoísta - como da simpatia - que inclui uma clara orientação para o outro.

Também Rogers (1951) nos havia já alertado para a diferença existente entre empatia e simpatia. Segundo escreveu, a empatia significa “**sentir dentro de**” e centra-se nos sentimentos de outro, compartilhando-os segundo um marco de referências interno, enquanto que a simpatia se baseia num marco de referências externo e significa “**sentir acerca de**” mais que “**dentro de**”.

Outros autores, como Goldstein e Michaels (1985: 8) afirmam que *«o indivíduo que simpatiza, em contraste com o que empatica, mostra-se mais preocupado com os seus próprios sentimentos como resposta aos de outrém e por isso é menos capaz de lhe responder de acordo com o seu real estado emocional»*.

Podemos, pois, concluir pela existência de diferenças entre estes dois conceitos. E se bem que muitas vezes a simpatia seja entendida como uma consequência da empatia, aspecto ainda hoje considerado discutível nos meios científicos que estudam estas questões, a verdade é que ambas reflectem uma perspectiva defendida pelos

psicólogos clínicos, ou seja, a de que desempenham, nos contextos de ajuda, um importante papel, já que aqueles consideram que, nesses mesmos contextos, o afecto tem primazia, mas que é a cognição que organiza as reacções afectivas, situação que leva a que os processos cognitivos implicados provoquem uma mudança de **sentir com** - empatia - para **sentir por** - simpatia.

2.2 - O processo empático: percepção e comunicação

A conceptualização da empatia acabada de apresentar, evidencia as duas competências implicadas no processo empático: a primeira respeita à capacidade de ouvir e **perceber**, enquanto a segunda se refere à capacidade de **comunicar** essa mesma percepção.

Na verdade, uma relação empática significa, numa primeira fase, **perceber** o outro, captando com precisão os sentimentos e significados pessoais que está vivendo, as suas emoções, problemas e atitudes (Goleman, 1997). Captar todo esse conjunto de sensações, expressas através de signos verbais ou não-verbais e compreendê-las, implica, muitas vezes, ser-se capaz de fazer inferências, pois compreender o outro significa inferir correctamente o que ele pensa ou sente, tal como sentir-se compreendido é inferir que o outro também não cometeu erros de inferência.

Esta percepção sensorial exigida pela empatia permite ao empatizador entrar profundamente no mundo interno do empatizado, tornando-se capaz de esclarecer não só o significado daquilo de que está consciente, como também do que se encontra mais abaixo do seu nível de consciência (Buie, 1981; Redmond, 1985).

Numa segunda fase, a empatia requer, como vimos, uma **comunicação** que envolve a capacidade de fazer com que o outro perceba que foi percebido de modo positivo e incondicional, num processo de 'dar e receber' interrelacional. Deste modo, quando alguém percebe que é percebido por outra pessoa, tende a comunicar-lhe essa sua percepção através de *feedback* comunicativo, técnica a que Rogers (1977) chamou 'de reflexo'. Gera-se, assim, uma dialéctica que conduz os sujeitos envolvidos a um processo de transformação e desenvolvimento que os torna sistematica e simultaneamente mais compreendidos e mais capazes de compreender.

Nesta mesma linha, Pinho (1988: 39) concebe a empatia como *«um processo pessoal de percepção, compreensão e abertura à vida e ao mundo das reacções*

interiores de outrém, processo do qual a comunicação interpessoal, apoiada na compreensão dos aspectos emocionais e afectivos, é o centro e o resultado».

Sintetizando todo o desenvolvimento do processo empático, este autor (1988: 38) apresenta quatro momentos distintos, mas complementares:

- 1º - *O conhecimento prévio, oriundo da percepção que temos de outrém;*
- 2º - *O sentimento empático;*
- 3º - *A compreensão empática;*
- 4º - *A comunicação desta mesma compreensão a outrém e a percepção disso por parte dele.*

Considerando a importância da comunicação, designadamente da não-verbal, no processo empático, detenhamo-nos, ainda que brevemente, neste modo tão peculiar de percepção do outro e de comunicação dessa mesma percepção.

2.2.1 - Papel da comunicação não-verbal

A comunicação **não-verbal** é, como vimos, indispensável no processo empático, como meio de perceber outra pessoa e de se dar, também, a perceber, num processo mútuo de revelação e compreensão. A relação entre este tipo de comunicação e a empatia é por demais evidente, como nos diz Redmond (1985), que considera que a empatia é, essencialmente, uma dimensão da competência comunicativa, pois ambas - comunicação e empatia - são compostas pela mesma série de capacidades e reflectem a mesma série de comportamentos. Na verdade, uma reacção afectiva pode ocorrer como resposta a sinais perceptíveis externos, indicadores do estado afectivo do outro (como é o caso da expressão facial) ou como resultado da inferência do estado emocional do outro, através de sinais indirectos desse estado emocional (como, por exemplo, a natureza da situação desse outro).

Este conjunto de pressupostos assenta na teoria desenvolvida por Watzlawick que, ao estudar a comunicação humana, estabeleceu cinco axiomas que a caracterizam. Na sua obra “Une Logique de la Communication” (1981), Watzlawick defende como um desses axiomas que qualquer comportamento perceptível é potencialmente comunicativo.

De facto, todos temos consciência de que sempre comunicamos alguma coisa pelo modo como nos apresentamos ou comportamos. Sabemos, afinal, que qualquer comportamento se torna comunicativo desde que alguém se dê conta dele e lhe atribua

um sentido. Como vimos, Watzlawick (1981) diz que todo o comportamento é comunicativo, representando desse modo as concepções propugnadas pela Escola de Palo Alto que defendem ser **impossível não comunicar**. Na verdade, segundo os teóricos de Palo Alto, todas as condutas não-verbais transmitem informação analógica que se prende com a transmissão de emoções e sentimentos, reforçando, por vezes, a mensagem verbal¹² e ajudando o ouvinte a interpretá-la ou, por outro lado, exprimindo de modo inconsciente uma mensagem diferente da que se transmite verbalmente. Neste contexto, Schefflen (1964) e Long (1979) apontam as seguintes formas de comunicação não-verbal:

- a **cinésica**, que tem a ver com os movimentos, os gestos e a postura e que é considerada como muito importante nas relações empáticas (Kalliopuska, 1983);
- a **proxémica**, que se refere ao modo como as pessoas se colocam espacialmente, podendo essa posição ser reveladora da situação que estão vivendo;
- a **facial**, que é a forma que melhor comunica atitudes, já que o rosto pode expressar os pensamentos e sentimentos que a pessoa vive em determinado momento;
- a **linguística**, que consiste na maneira de falar, ou seja, no tom de voz, na cadência e nas pausas, indicadores evidentes dos sentimentos e emoções vividos por alguém.

2.2.2 - Metacomunicação e empatia

Baseando-se nos estudos desenvolvidos por Watzlawick, Handal e Lauvas (1987) consideram o código digital da comunicação, ou seja, as mensagens verbais, como o **conteúdo** da mesma, enquanto que o código analógico constitui a sua **relação**, isto é, as formas de comunicação não-verbal que estão na base do verdadeiro conhecimento da mensagem emitida pelo sujeito.

Considerando que conteúdo e relação não estão dissociados, mas que ambos se conjugam, estes autores afirmam que comunicamos digitalmente a nível de conteúdo,

¹² Esta mensagem verbal constitui, para Watzlawick, o código digital da comunicação, que é constituído por signos linguísticos, ou seja, pela linguagem, formada por sons, palavras e frases que, organizados sintacticamente, comunicam significados.

mas que o fazemos analogicamente quando pensamos sobre a nossa comunicação, ou seja, quando reflectimos sobre ela. Do mesmo modo, tentamos perceber as percepções dos outros, compreendendo o seu código analógico.

Concordando com esta perspectiva, Goleman (1997: 129) diz-nos as palavras são o modo de expressão do pensamento racional, enquanto os signos não-verbais são os das emoções, e defende que *«conhecer intuitivamente os sentimentos dos outros, é sobretudo ser capaz de interpretar os seus sinais não-verbais»*, acrescentando ainda que pelo menos 90% das mensagens afectivas são de natureza não-verbal.

Esta interpretação do código não-verbal da comunicação viabiliza uma interacção mais aberta e facilitadora. O modo de ‘comentar’ a informação recebida a nível superior (Littlejohn, 1988), tentando perceber as percepções dos outros e compreender o seu código analógico, consiste, afinal, num processo **metacomunicativo**, que assume papel relevante na clarificação, definição e (re)definição da natureza da comunicação, tornando desse modo mais clara a relação empática. O código analógico da comunicação, é, assim, o principal veículo para o metanível ou nível de relação que conjuntamente com o de conteúdo formam a comunicação, estando na base dos processos perceptivos que levam à compreensão dos sujeitos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de relações empáticas.

3 - A EMPATIA NO PROCESSO DE SUPERVISÃO

Considerada, como vimos, como uma força poderosa na promoção de crescimento e mudança do sujeito (Rogers, 1977; 1983; 1985), a empatia constitui uma atitude indispensável em qualquer processo formativo, designadamente no de **supervisão**, pelo que a sua abordagem se revelou oportuna no contexto do presente estudo, dada a temática nele abordada e o carácter desenvolvimentista e humanista que o enforma.

Sendo também a supervisão um processo de ensino-aprendizagem, vejamos, sucintamente e a iniciar este ponto, de que modo ela é influenciada por esta atitude do professor, para enfatizar, de seguida, a importância da atitude empática na formação de professores, relacionando-a com o desenvolvimento do supervisor, tecendo por fim algumas considerações sobre o modo como este deve perceber e comunicar empaticamente com o supervisionado.

3.1 - A empatia no processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem, como processo contínuo de construção de significados pessoais que emergem das interações ocorridas, baseia-se numa relação de interpessoalidade em que o professor procura ajudar o aluno a tornar-se pessoa, levando-o à realização de si, já que ambos são seres inacabados e em processo de desenvolvimento. Este **tornar-se pessoa** é, de facto, uma constante, não só presente na escola, mas ao longo de toda a vida do sujeito.

Esta concepção, de matriz rogeriana, aponta claramente para o clima de segurança, calor e **compreensão empática** transmitido pelo professor, possibilitando uma aceitação dos seus alunos, sendo genuíno e autêntico, tarefa difícil mas gratificante, por facilitadora de aprendizagens significativas (Rogers, 1985). Na óptica deste autor, para favorecer uma aprendizagem válida é indispensável que exista, entre aquele que aprende e aquele que ajuda à sua aprendizagem, uma relação interpessoal que implica certas qualidades, sendo uma delas a **atitude empática**.

Cabem, na verdade, a Carl Rogers, as primeiras referências à importância da empatia no processo de ensino-aprendizagem, perspectiva assumida posteriormente por muitos outros autores que a associam aos aspectos afectivos da relação professor/aluno (Postic, 1984; Brunel, 1988; Pinho, 1988 e 1990; Santos, 1991, entre outros).

Estando já ultrapassada a concepção tradicionalista da escola, em que o professor se limitava a ser um mero transmissor de conhecimentos e em que as situações emocionais inerentes às relações estabelecidas estavam praticamente ausentes, o papel do professor é hoje, sobretudo, o de **ajudar a formar**, sendo facilitador desse processo formativo e gerando, para tal, um clima que torna a relação pedagógica numa relação verdadeiramente educativa, por envolver pessoas, onde cada uma descobre a outra, sabendo ouvi-la e percebê-la, e se vê a si própria (Postic, 1984).

Para Marie-Lise Brunel (1988: 50), a empatia encontra-se ao serviço da **competência pedagógica**, afirmando que para bem ensinar é preciso, primeiro, que o professor compreenda os seus alunos, pondo assim a empatia ao serviço do saber. Segundo a autora, esta atitude facilita a inferência, a antecipação, a dedução e a adaptação às necessidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, defendendo que *«um professor empático não é, necessariamente, um bom pedagogo, mas é necessária a empatia para que seja considerado competente, eficaz e um verdadeiro expert»*.

Quanto a investigações desenvolvidas sobre a atitude empática do professor e a sua relação com a aprendizagem dos alunos, é evidente a sua escassez. Destaca-se, porém, no nosso país, o estudo experimental desenvolvido por Pinho sobre «*Empatia do Professor e Mobilização do Aluno*» (1988). Neste estudo, o autor recorreu a técnicas de recolha de dados como filmes indutores de representações prévias, tentando conhecer a influência do comportamento empático ou não empático do professor nas actividades dos alunos. Concluiu, então, que tais representações provocavam nestes mecanismos neuro-motores justificativos do seu desempenho, estando assim relacionadas com os seus processos de mobilização.

Na continuidade da sua investigação, Pinho viria mais tarde a escrever que *«toda uma carga de origem psicológica ligada à empatia, à afectividade, às emoções, ao calor humano e social (...) se desenvolve dentro da relação criada (...) entre professores e alunos, entre os próprios professores e os alunos entre si»* (1993: 9). Acrescenta ainda que, numa relação educativa, as representações construídas por alunos e professores devem ser coincidentes, pois tal facto pode ser facilitador de interacções correctas, assentes em relações positivas e recíprocas que predisponham para o trabalho e facilitem a compreensão e a comunicação, num processo de **humanização da escola**. Segundo este autor, gerar-se-ão, dessa forma, representações empáticas, do mesmo modo que, pelo inverso, se poderão estabelecer relações inibidoras, fechadas e autoritárias, carregadas de conotações sócio-afectivas de hostilidade, ou seja, representações não empáticas que em nada contribuirão para a construção de aprendizagens significativas e para o estabelecimento de um clima de abertura entre os alunos e o professor.

3.2 - O supervisor e a atitude empática

Considerada como um processo de **aprendizagem e desenvolvimento** dialéctico de formandos e formadores, a supervisão de professores, como componente formativa em que se gizam processos interrelacionais, deve ocorrer, como vimos no capítulo anterior, num clima facilitador, em que a empatia do supervisor pode ser determinante para a compreensão do formando, levando, muitas vezes, à resolução de problemas e à ultrapassagem de conflitos e barreiras (Blumberg, 1980; Gazda, 1984; Alarcão e Tavares, 1987; Alarcão, 1996).

Segundo José Tavares (1995), o sucesso do processo educativo e dos sistemas de formação de professores passa pelo estabelecimento de redes relacionais que tornem

estes profissionais do humano capazes de criar e gerir uma atmosfera envolvente positiva, autêntica e empática, facilitadora do desenvolvimento dos sujeitos.

Na verdade, se a educação deve promover o desenvolvimento dos alunos, nas suas diversas dimensões, de igual modo o desenvolvimento pessoal do professor, que inclui as suas competências interpessoais, pode contribuir para a obtenção de sucesso na sua vida profissional.

Uma dessas competências deverá ser, do meu ponto de vista, a capacidade de se relacionar empaticamente, capacidade que se desenvolve com a experiência de vida e que, segundo as teorias rogerianas, é facilitadora, como vimos, de aprendizagens significativas. Como refere Rogers (1985), para ensinar bem é preciso aprender a conhecer e a compreender os sinais e indícios subtis que os outros fornecem, conciliando os seus interesses com os próprios, sem contudo deixar de preservar estes últimos.

Na mesma linha humanista, também Combs (1972), interessando-se pelo campo específico da formação de professores, defende que a relação interpessoal estabelecida entre o formador e o professor em formação deve ser uma relação que tem por base as experiências vividas por ambos, e que, por tal facto, se constrói através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado que a personalidade de um sujeito tem para o outro sujeito durante o processo interaccional dinâmico que se gera entre o formador e o formando.

Retomando as concepções humanistas, alguns autores chegam mesmo a apontar a empatia como uma marca distintiva dos supervisores, considerando-a como uma área de conhecimento conceptual de natureza pessoal e inerente à sua função formativa (Dye e Borders, 1990).

Na mesma linha, outros autores entendem a empatia como um dos elementos indispensáveis numa relação de ajuda, como deve ser a de supervisão (Truax e Carkhuff, 1967; Gazda, 1984), constituindo um elemento básico e um dos principais atributos das relações supervisivas (Shulman, 1982; Patterson, 1983; Fox, 1989, *cits.* por Rich, 1993).

As perspectivas desenvolvimentistas destacam, também, a importância das relações empáticas nos processos formativos, relacionando-as com o nível de desenvolvimento do formador. Assim, os formadores que se encontram num estágio superior de desenvolvimento humano mostram maior reflexividade, poder de adaptação, flexibilidade para assumir o papel do outro e empatia, do mesmo modo que têm maior

disponibilidade para responder à imprevisibilidade do processo de ensino-aprendizagem (Hunt e Joyce, 1967, cits. por Ralha-Simões 1993; Thies-Sprinthall, 1983).

Por sua vez, também Gonçalves e Cruz (1985: 200) associam um nível superior de desenvolvimento do professor a uma *«tendência para uma maior empatia, reflexividade, responsividade e facilidade de assumir o papel do outro»*.

Como se verifica, é inquestionável a importância da empatia na dinâmica interpessoal supervisor/supervisado, constituindo condição necessária para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que nesta dinâmica joga um papel decisivo o modo como o supervisor percebe o supervisado e com ele comunica.

3.3 - Perceber e comunicar empaticamente com o supervisado

Embora no capítulo anterior tenha já apontado a importância dos processos comunicativos presentes nas relações supervisivas, enfatizando as competências do supervisor nesta área, os enfoques a valorizar no diálogo de aconselhamento e o papel do *feedback* como estratégia construtiva das relações de aprendizagem e desenvolvimento que então se geram, parece-me indispensável referir, a concluir este capítulo, a importância da **percepção** do formando, da **comunicação não-verbal** e da **metacomunicação**. Tais processos traduzem, na verdade, a capacidade do supervisor para se colocar no lugar do formando, ouvindo-o, compreendendo-o e percebendo as suas angústias, incertezas, inseguranças, dúvidas e sentimentos, que muitas vezes oculta verbalmente, ou seja, e por outras palavras, revelam uma atitude empática por parte do supervisor.

De facto, o supervisor é capaz de empatizar com o supervisado logo que percebe os seus comportamentos, quer através da mensagem verbal que este emite de forma explícita, quer, implicitamente, através do seu código analógico, captando as suas qualidades cinésicas, proxémicas, paralinguísticas ou faciais (Handal e Lauvas, 1987; Goleman, 1997). Sem distorcer tais mensagens não-verbais - isto é, não fazendo juízos avaliativos, não se deixando influenciar por estereótipos, nem as analisando de acordo com um esquema teórico que é unicamente o seu (Keefe, 1976) -, o supervisor poderá conhecer o teor dessas mensagens e preparar a resposta mais adequada ao desbloqueamento da situação vivida pelo supervisado.

É, precisamente, numa situação conflituosa, que a metacomunicação assume crucial importância (Filliozat, 1997). Não esqueçamos, no entanto, que todo o

comportamento **metacomunicativo** exige do supervisor uma grande capacidade de percepção pessoal, facilitadora das relações, que pode corrigir confusões e evitar possíveis rejeições, bem como uma grande capacidade de distanciamento, de modo a não se deixar envolver emocionalmente pelas sensações vividas pelo formando (Blumberg, 1980; Handal e Lauvas, 1987).

De acordo com estes dois últimos autores, à importância da comunicação verbal em supervisão acresce ainda a indispensabilidade da comunicação não-verbal. É esta 'dupla comunicação', como lhe chamam, que facilita qualquer situação de aprendizagem. Segundo nos dizem, *«quando o supervisor e o supervisado criam juntos uma atmosfera em que a metacomunicação acontece de forma natural e regular, auto-proporcionam-se uma válvula de segurança»* (Handal e Lauvas, 1987: 69), pela mais fácil identificação das razões bloqueadoras da relação.

Podemos, pois, concluir, afirmar que a metacomunicação pode constituir uma importante estratégia do supervisor, reflectindo o seu empenhamento na ajuda a proporcionar ao formando, que, uma vez envolvido nesse processo, ficará mais apto para mais tarde desenvolver competências metacomunicativas com os seus alunos. Recorrendo sistematicamente a esta estratégia comunicativa, o supervisor assume-se, definitivamente, como participante no processo de desenvolvimento pessoal e profissional que constitui a supervisão.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1 - INTRODUÇÃO

Estudar as perspectivas dos professores, entendidas como formas de interpretação de uma realidade específica e, simultaneamente, justificativas e orientadoras da sua acção educativa (Zeichner e Tabachnick, 1985) exige, por parte do investigador, uma atenta e cuidada reflexão sobre os processos metodológicos a que deve recorrer para o desenvolvimento da sua investigação.

A necessidade de desenvolver um estudo credível e rigoroso, tendo consciência da complexidade da temática abordada e da existência de poucas referências quanto a estudos desta natureza, determinou que procedesse a um prolongado processo introspectivo, apoiando-me em diversas leituras sobre questões epistémico-metodológicas, que me possibilitasse tomar as decisões mais adequadas ao desenvolvimento do presente estudo, cujo objectivo defini, não apenas em termos do investigado, mas também do meu processo de desenvolvimento como pessoa, como profissional e como investigadora.

Na lógica da implicação pessoal que o referido processo introspectivo significa, passarei a configurar teórico-metodologicamente a investigação realizada. Inicialmente, apresento os pressupostos epistemológicos que estão na base das minhas opções metodológicas, definindo e justificando a metodologia qualitativo-interpretativa que o suporta, para a qual me apoiei em autores como Erickson (1986), e apresentando, igualmente, a estratégia de estudo de caso que o enforma, seguindo para o efeito a conceptualização de Yin (1989).

Passo, em seguida, a descrever o plano da investigação, fazendo-o através da definição dos objectivos que pretendo alcançar, da apresentação das questões de pesquisa levantadas e do modo como desenhei o estudo, bem como da caracterização dos seus protagonistas.

Em continuidade, o presente capítulo aborda as questões que se prendem com os processos de recolha de dados utilizados em duas fases distintas mas complementares, sendo então justificado, ao pormenor, cada um dos instrumentos utilizados, cada opção feita e cada decisão então tomada, quer no que respeita à sua construção/adaptação, quer no que se relaciona com a sua aplicação.

Finalmente, o presente capítulo apresenta, a encerrar, uma descrição dos procedimentos e estratégias de tratamento e análise de todos os dados recolhidos, com a

qual pretendo tornar mais explícito todo o processo analítico seguido, esperando vir a facilitar a posterior compreensão da análise realizada.

2 - PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ESTUDO

Muitas e profundas têm sido as alterações que, nos últimos anos, se têm vindo a verificar nos quadros conceptuais e nas formas de abordagem do pensamento humano. Tais alterações determinaram uma ruptura epistemológica com o pensamento positivista, valorizador do quantificável, da objectividade e da produção de conhecimento através de processos experimentais e explicativos, passando a aceitar-se os processos hermenêuticos, capazes de, ainda que de forma subjectiva, levar à interpretação e compreensão dos fenómenos estudados. Este novo pensamento epistemológico contemporâneo fez emergir um conjunto de categorias paradigmáticas, sobretudo quanto à natureza de um trabalho científico e à relação que se estabelece entre o sujeito que investiga e o conhecimento gerado pela investigação. Surgiu, assim, um ‘novo humanismo’ investigativo, em que se adopta uma postura teórico-metodológica de cariz fenomenológico (Cohen e Manion, 1990) e se valoriza o sujeito investigado como um ‘todo’, humanismo esse que viria a mudar, também, as investigações no campo específico das Ciências da Educação.

Uma reflexão aturada sobre este conjunto de pressupostos epistemológicos, em que não esqueci o quadro teórico-conceptual que fundamenta o presente estudo e em que procurei encontrar a desejada coerência interna com o processo metodológico a adoptar, permitiu-me clarificar e definir o paradigma de investigação mais adequado para o desenvolvimento do mesmo. Tal reflexão, incidindo igualmente na definição do campo de estudo, na escolha dos métodos e técnicas de recolha e análise e no modo de analisar os resultados obtidos, levou-me a optar por um **paradigma humanista**, que se me afigurou como o mais indicado para conhecer e compreender as perspectivas de um grupo de professoras sobre a sua própria dimensão relacional.

2.1 - Quadro metodológico

Intimamente relacionados com a ruptura epistemológica recentemente ocorrida, também os processos investigativos em educação sofreram profunda evolução, principalmente a nível metodológico, passando a defender-se os estudos de cariz

humanista e a recorrer-se, para tal, a metodologias qualitativas, por oposição às quantitativas utilizadas até então nos estudos inseridos na corrente positivista.

Este paradigma qualitativo, conotado com posições epistemológicas construtivistas, propõe uma nova concepção do que é conhecer. Segundo defendem alguns autores (Cohen e Manion, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, entre outros) o conhecimento constrói-se por processos heurísticos e interpretativos, já que a natureza da educação requer uma perspectiva interpretativa, centrada «*no significado do humano, da vida social e na sua dilucidação e exposição pelo investigador*» (Erickson, 1986: 119).

Para Erickson (1986), os estudos em educação procuram, pois, encontrar os significados das acções humanas e a compreensão do que é único e particular, e não têm como objectivo alcançar a generalização tão defendida pelos estudos quantitativos, pois tal generalização é mais passível de ser alcançada por quem lê do que por quem escreve a investigação.

De igual modo as metodologias qualitativas são muitas vezes apontadas pelos seus críticos como conducentes a estudos em que impera a subjectividade, ao invés da objectividade científica por si exigida. Parece ser, no entanto, que «*os procedimentos de objectivação nas metodologias de investigação qualitativa exigem a assunção da subjectividade inerente a todo o processo investigativo, a argumentação, a auto-reflexividade, a autocritica a par da heterocritica*» (Almeida, 1997: 625).

Outro critério de credibilidade de uma investigação a considerar é a sua validade. Para Kirk e Miller (1986, cits. por Almeida, 1997), a validade de uma investigação assenta nos seguintes parâmetros:

- na coerência programática entre as diversas componentes de uma pesquisa;
- na pertinência dos procedimentos de recolha de dados face aos objectivos da investigação;
- na consistência entre os objectivos da investigação e a recolha dos dados, que resulta da superação dos obstáculos surgidos, aquando da construção dessa relação interactiva.

De igual modo, outros autores apontam como estratégia de validação de um estudo a triangulação, quer esta se processe ao nível das técnicas utilizadas, quer das inferências ou conclusões, quer do recurso a juízes externos que possibilite a

confrontação dos resultados, quer, ainda, da explicitação pormenorizada dos procedimentos de investigação e das principais decisões tomadas.

Foi considerando todos estes pressupostos, e tendo presente a problemática abordada, que, após aprofundada reflexão sobre questões metodológicas, decidi optar, para o desenvolvimento da investigação, pela utilização de uma **metodologia interpretativa** que me permitisse conhecer a realidade estudada, tal como é proposto por Erickson (1986).

Com esta opção não rejeitei a possibilidade de, sempre que necessário, recorrer a alguns procedimentos quantitativos, quer no tocante aos instrumentos a utilizar na recolha, quer no que concerne às técnicas de análise, de modo a evitar possíveis enviesamentos e, simultaneamente, proporcionar uma visão mais ampla e clara da realidade. Segui, neste processo de utilização conjunta, o que para o efeito é determinado por Erickson (1986), quando afirma ser melhor utilizar o termo 'interpretativo' em vez de 'qualitativo', pela conotação deste com aspectos exclusivamente 'não quantitativos', o que, na óptica do autor, é errado, já que não defende uma oposição entre os dois paradigmas investigativos, mas sim a sua complementaridade sempre que tal seja necessário.

Neste sentido, à primeira fase da investigação atribuí um enfoque de natureza mais *quantitativa*, quer ao nível da recolha, quer ao da análise, tendo recorrido a alguns procedimentos estatísticos simples. Este enfoque quantitativo possibilitou a clarificação dos resultados obtidos, permitindo descrever as perspectivas das professoras supervisoras, ao nível das relações em supervisão, e seleccionar os sujeitos para a segunda fase do processo investigativo.

Consciente, no entanto, das razões que me haviam levado a optar por uma metodologia interpretativa, a segunda fase do estudo desenvolveu-se pelo recurso a uma abordagem de pendor **qualitativo**, tanto a nível da instrumentação, como da análise, de forma a aprofundar e, eventualmente, corrigir e enriquecer, a primeira análise realizada com toda uma população, como veremos adiante.

Numa fase ulterior, e decorrente da triangulação pressuposta desde a concepção metodológica do estudo, procedi, de modo interactivo, ao cruzamento dos dados alcançados nas duas fases de recolha, com vista à sua confrontação e à obtenção de um maior grau de confiança nos resultados. Esta triangulação viabilizou, ainda, elevar o nível de validade pretendido, bem como uma melhor compreensão desses mesmos resultados, permitindo desenvolver uma mais precisa, fundamentada e consistente

reflexão final relativamente aos processos relacionais presentes na supervisão de professores.

2.2 - Estratégia da investigação: o estudo de caso

Decorrente do próprio objecto de estudo e de acordo com os fundamentos metodológicos que estão na base da presente investigação, impôs-se o recurso a uma estratégia qualitativa que me facultasse o conhecimento das perspectivas das professoras em estudo, considerando, para o efeito, o tempo e os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, e após ter reflectido sobre as técnicas de recolha de dados a utilizar e sobre os procedimentos de análise a efectuar, optei pela estratégia investigativa do **estudo de caso** que, segundo Yin (1989), permite um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno dentro do contexto em que se produz.

O estudo de caso é, de facto, uma das estratégias privilegiadas pelos estudos qualitativos (Poisson, 1990; Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), permitindo 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). Tais generalizações, de carácter naturalístico, ocorrem em função do conhecimento diferencial de cada sujeito que acede ao estudo, o qual tenta associar dados que aí encontra com dados que são fruto da sua experiência pessoal, desenvolvendo, desse modo, novas ideias, novas significações e **novas compreensões** acerca da realidade tratada.

De igual modo, Shulman (1989) defende que o estudo de caso ajuda o investigador a **interpretar a realidade estudada**, proporcionando-lhe oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação.

Também Mucchielli (1968) aponta como objectivo do estudo de caso o estudo de situações dialécticas ou organizativas que podem ser objecto de análise e reflexão e que conduza à descoberta de relações significativas entre diversos factos, através de uma **interpretação contextualizada** do investigador.

Todos estes pressupostos estiveram, pois, na base da minha opção pela estratégia metodológica a que recorri. Considerarei, neste sentido, as relações interpessoais

geradas pelo supervisor com o supervisionado como o caso a estudar, tendo presente o que, a respeito, é proposto por Yin (1989)¹³, bem como a realidade em que assenta a investigação, que é também de natureza interpessoal, e que pretendia conhecer de forma aprofundada. Assim, a opção estratégica assumida justificava-se como a mais adequada, já que viabilizaria, numa atitude introspectiva facilitadora da compreensão, conhecer as perspectivas das professoras supervisoras acerca das relações que estabelecem com os supervisionados durante o processo de supervisão.

3 - PLANO DA INVESTIGAÇÃO

Sendo a supervisão um processo de acompanhamento sistemático que visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, tendo em conta a relação interpessoal que, neste quadro, se gera entre supervisor e supervisionado, a investigação pretendeu centrar-se nas perspectivas que as professoras supervisoras construíram acerca das relações que estabelecem com os formandos durante esse processo formativo, incidindo, de modo mais específico, no encorajamento e na atitude empática como estratégia facilitadora dessas relações.

A reflexão aprofundada sobre esta temática, decorrente do meu interesse e vivência pessoal e de leituras realizadas para o efeito, permitiu definir os objectivos a perseguir, que passo a enunciar.

3.1 - Objectivos

3.1.1 - Objectivo geral

Constitui-se como objectivo geral deste estudo:

- Conhecer as perspectivas das professoras cooperantes/supervisoras acerca das relações interpessoais que estabelecem com os formandos, durante o processo de supervisão da Prática Pedagógica.

¹³ Robert Yin (1989) definiu as seguintes características para o estudo de caso: o estudo de caso toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não são nitidamente demarcadas; o investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

3.1.2 - Objectivos específicos

- Caracterizar, a nível relacional, as professoras em estudo.
- Identificar formas de encorajamento das professoras supervisoras.
- Estudar o nível de empatia dessas mesmas professoras.
- Analisar a relação existente entre o encorajamento e a empatia no processo de supervisão desenvolvido pelas professoras cooperantes.
- Interpretar as perspectivas 'reveladas' pelas supervisoras segundo os modelos teóricos que suportam o estudo.

3.2 - Questões de pesquisa

De acordo com os objectivos definidos e à luz dos pressupostos metodológicos anteriormente apresentados, as questões de pesquisa que se constituem como objecto de investigação são as seguintes:

- a) - Sabendo que as relações existentes entre o supervisor e o supervisionado podem ser determinantes do sucesso/insucesso deste último, **quais as perspectivas construídas pelas professoras cooperantes, enquanto supervisoras da Prática Pedagógica, acerca das suas relações com os formandos?**
- b) - Considerando a diversidade relacional presente em supervisão, **que tipo de relações interpessoais privilegiam as professoras cooperantes neste processo?**
- c) - Se o modo como se relacionam influencia o desenvolvimento dos formandos, **que estilo de supervisão revelam as professoras cooperantes?**
- d) - Tendo igualmente presente a importância do encorajamento dado pelo supervisor, **o que é, para as supervisoras, uma atitude de encorajamento?**
- e) - Partindo do princípio que a empatia assume crucial importância na compreensão e ajuda prestada ao supervisionado, **que nível de empatia apresentam as professoras cooperantes e como é que esta se revela na sua relação com os formandos?**
- f) - Finalmente, **será que existe alguma relação entre o encorajamento e a atitude empática no processo de supervisão?**

Este conjunto de questões não só viria a nortear o presente estudo como me serviria para a «operacionalização do quadro conceptual estabelecido» (Huberman e Miles, 1991: 56), num processo de articulação teórico-metodológico.

3.3 - Delineamento do estudo

Considerando a temática abordada, o quadro conceptual em que assenta, os objectivos definidos e a natureza exploratória da investigação, delineei um estudo com objectivos, recolhas e análises de dados distintas, mas complementares, para cada uma das suas duas fases.

a) - Numa **primeira fase**, procedi a uma caracterização/descrição das professoras supervisoras no que respeita à forma como entendem as relações que geram com os formandos durante o processo de supervisão, tanto de forma genérica, como quanto a aspectos específicos das relações humanas, como o encorajamento e a atitude empática. Para tal, apliquei um conjunto de questionários de opinião ao universo de professoras cooperantes, para cuja análise quantitativa e, simultaneamente, descritiva e interpretativa, recorri a alguns procedimentos estatísticos simples.

b) - Numa **segunda fase**, procurei clarificar e aprofundar alguns dos aspectos evidenciados pela análise dos dados obtidos no primeiro momento, no sentido de conhecer o que pensam as professoras cooperantes acerca das relações que estabelecem no processo de supervisão. Recorri, para o efeito, a uma entrevista semi-estruturada feita a um número seleccionado de supervisoras, entrevista que, uma vez sujeita a análise de conteúdo, permitiu compreender o modo como estas profissionais perspectivam os aspectos relacionais que geram no contexto da supervisão.

Tentando ainda melhor legitimar o estudo, desenvolvi também uma análise de conjunto, cruzando interactivamente os aspectos mais pertinentes evidenciados pelas entrevistas, quer com os dados obtidos nos questionários respondidos pelas professoras entrevistadas, quer com os atingidos por toda a população estudada, procedimento que me permitiu confrontar as suas perspectivas e desse modo identificar e melhor compreender os processos relacionais por si gerados no decurso da sua acção supervisiva.

3.4 - Protagonistas do estudo

Considerada a bivalência dos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, e, mais concretamente, a sua componente prática, os alunos em formação inicial de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, tal como os do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizam as suas Práticas Pedagógicas II e III (2º e 3º anos do curso, respectivamente), em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De tal situação decorre a necessidade de, anualmente e em função dos alunos existentes, se convidarem professores das escolas do 1º Ciclo para, através de um protocolo de colaboração estabelecido com a ESE, acompanharem os futuros professores durante a sua Prática Pedagógica, desenvolvendo com os mesmos um processo de supervisão que se pretende promotor do desenvolvimento não só do supervisionado, mas, também, do supervisor, num processo desenvolvimentista dialecticamente construído.

No ano lectivo de 1995/1996, ano em que decorreu a recolha de dados da presente investigação, o número de professoras cooperantes que colaboraram com a Escola Superior de Educação atingiu um total de 30, distribuídas por todas as escolas do 1º Ciclo da cidade de Faro.

Foi este o universo de professoras que, voluntariamente, se prontificou a colaborar no estudo a desenvolver, permitindo, assim, a sua realização.

De facto, tendo por referência os objectivos a perseguir e as questões levantadas, pareceu-me da maior importância recorrer, na primeira fase do estudo, ao universo da população de supervisoras, por considerar, até pelo número de sujeitos envolvidos, que só uma ‘amostra’ igual ao número total da população viabilizaria a obtenção do maior número possível de informação, com vista a atingir os objectivos definidos e a dar credibilidade ao estudo.

Na sua totalidade, as respondentes aos questionários caracterizam-se pela pertença homogénea ao sexo feminino e os aspectos de carácter pessoal e profissional, então solicitados, permitiram caracterizar a população em estudo.

Assim, após codificação efectuada com vista à salvaguarda do anonimato dessas professoras (codificadas de 1 a 30), a população de professoras cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 1995/96, viria a apresentar-se conforme se observa no Quadro 4.

Quadro 4
Caracterização da população em estudo

Sujeitos	Idade	Anos de Serviço	Anos como Cooperante
1	38	11	2
2	42	24	3
3	44	23	3
4	37	17	1
5	36	16	5
6	47	23	3
7	49	28	3
8	44	25	3
9	47	20	5
10	40	20	3
11	48	25	15
12	61	32	28
13	56	31	27
14	41	19	1
15	51	31	6
16	30	6	2
17	43	25	4
18	44	25	7
19	35	16	4
20	47	28	1
21	52	27	4
22	52	32	6
23	45	26	4
24	53	31	8
25	43	24	2
26	37	18	3
27	54	36	34
28	45	19	4
29	44	25	4
30	45	24	7
Médias	45	23,56	6,73

A leitura do Quadro 4 permite constatar que a população estudada apresenta idades que variam entre os 30 e os 61 anos (média = 45 anos), sendo que os seus anos de serviço se situam entre 6 e 36 (média = 23,56), variando o número de anos em que desempenham funções de supervisão entre 1 e 34 (média = 6,73)¹⁴, o que revela um corpo de professores cooperantes de grande heterogeneidade, no que a estes aspectos concerne.

¹⁴ Na contagem dos anos em que exercem funções de supervisão, considerei não só os anos em que têm colaborado com a ESE no acompanhamento das Práticas Pedagógicas, mas também os anos em que desempenharam igual tipo de funções em colaboração com a extinta Escola do Magistério Primário de Faro.

A fim de melhor caracterizar a população estudada e facilitar a pretendida selecção feita posteriormente, agrupei ainda estas professoras em dois grupos distintos (Quadro 5), em função da idade, dos anos de serviço ou experiência profissional e do número de anos como professoras cooperantes, elementos que, embora não considerados como variáveis em estudo, permitem uma visão mais pormenorizada destes mesmos sujeitos.

Quadro 5
Grupos considerados na população de professoras cooperantes

Caract. \ Grupos	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
Idade	40 ou menos 7	41 ou mais 23	30
Anos de serviço	20 ou menos 10	21 ou mais 20	30
Anos como cooperante	9 ou menos 26	10 ou mais 4	30

Pela leitura do Quadro 5 pode verificar-se, no que respeita ao número de anos como professoras cooperantes - aspecto que considero relevante para o presente estudo devido ao suposto desenvolvimento que tais funções poderão promover quanto aos aspectos relacionais do processo de supervisão - que a grande maioria da população, ou seja, 26 sujeitos (86,7%), pertence ao **GRUPO A**, tendo, portanto, 9 ou menos anos de desempenho em actividades de supervisão.

Por outro lado, quanto aos anos de serviço, é no **GRUPO B** que se verifica maior número de sujeitos (20, que correspondem a 66,7% da população), que apresenta entre 21 ou mais anos de experiência profissional. Tal facto parece indiciar um núcleo de professores cooperantes que, após uma fase profissional caracterizada por uma certa "serenidade", parece ter "renovado o seu interesse" pelas actividades escolares (Gonçalves, 1992), o que poderá ter contribuído para a assunção das práticas de supervisão que actualmente desempenha.

Curiosa é igualmente a reduzida existência de cooperantes com 10 ou mais anos de experiência em supervisão, facto que poderá dever-se aos 11 anos de existência da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e a uma natural renovação do seu corpo de colaboradores, por referência à extinta Escola do Magistério Primário de

Faro. Os 4 supervisores presentes no **GRUPO B** são, pois, os que colaboraram igualmente com essa Escola.

A leitura global do Quadro 5 permite ainda constatar que a população de professores cooperantes apresenta, maioritariamente, uma idade superior a 41 anos, tem mais de 21 anos de experiência profissional e exerce funções de supervisão há 9 ou menos anos.

Para a consecução dos objectivos da segunda fase do estudo, selecionei, a partir dos resultados obtidos na primeira fase, quatro professoras supervisoras. Nesse processo de selecção, considerei as médias obtidas nos questionários inicialmente aplicados, tendo, para o efeito, atendido à posição de cada uma das professoras que constitui a população estudada, por referência aos valores superiores e inferiores às médias globais de cada um dos questionários. Para viabilizar este procedimento de selecção, recorri à construção de duas matrizes configuradoras, como veremos no próximo capítulo.

Este grupo ficou constituído pelos sujeitos S6, S8, S20 e S21, aos quais atribuí, aquando da análise interactiva dos dados, que constitui o ponto **3.2** do **Capítulo V**, e por razões metodológicas e que se prendem com a própria natureza do estudo, os nomes de Dina, Laura, Sónia e Ana, respectivamente. As variáveis que se prendem com dados de natureza pessoal e profissional solicitados nos questionários (idade, anos de serviço e anos como cooperante), foram igualmente controladas neste processo selectivo, sendo que as 4 supervisoras pertencem homogeneamente ao grande grupo presente na população, ou seja, têm 41 ou mais anos de idade, 21 ou mais anos de serviço e um máximo de 9 anos no desempenho de funções de supervisão.

4 - RECOLHA DE DADOS

Após a definição inicial do estudo, quer em termos do objecto, quer dos objectivos, quer dos protagonistas, quer, ainda, da concepção metodológica, passei à reflexão sobre a recolha a realizar, de modo a obter respostas às questões que havia formulado e que nortearam o presente trabalho, tanto em termos conceptuais como em termos metodológicos. Nesse sentido, optei por desenvolver a recolha em duas fases distintas, mas complementares:

Primeira fase - Nesta primeira fase apliquei um conjunto de três **questionários**, relativos a aspectos que se prendem com as relações interpessoais no processo de

supervisão, e, particularmente, ao encorajamento e à empatia do supervisor. Foi meu objectivo recolher dados que me permitissem caracterizar as professoras supervisoras que constituem o universo em estudo, conhecer as suas perspectivas acerca deste processo relacional, conhecer o que entendem dever ser uma atitude de encorajamento e, ainda, medir o seu nível de empatia.

Foi, igualmente, meu objectivo, e em função da leitura dos resultados dos questionários, não apenas seleccionar os sujeitos com os quais pretendia desenvolver a segunda parte da investigação, mas também fazer com que deles emergissem aspectos a aprofundar através das entrevistas que se seguiriam.

Segunda fase - Na segunda fase recorri à técnica da entrevista, na sua versão semi-estruturada e apoiada num guião orientador construído com base nos resultados obtidos na primeira fase da recolha de dados. Foi minha intenção colher informações que ajudassem a aprofundar o conhecimento das perspectivas de quatro professoras sobre a dimensão relacional da supervisão, na tentativa de compreender o que pensam e sentem acerca das relações que estabelecem com os formandos em situação de Prática Pedagógica, incidindo, particularmente, no encorajamento e no papel da atitude empática como estratégias facilitadoras dessas relações.

4.1 - Os instrumentos de recolha

4.1.1 - 1ª Fase do estudo: os questionários

Tendo sempre presente a concepção e as finalidades da investigação, construí e/ou adaptei, para a primeira fase de recolha, instrumentos já validados em estudos anteriores, adequando-os ao contexto específico da supervisão de professores. Neste sentido, tive a preocupação de, após variada pesquisa, construir instrumentos que levassem à obtenção dos dados pretendidos, tendo sempre por referência a realidade que tencionava conhecer e considerando, para o efeito, as recomendações de Ghiglione e Matalon (1993) no que concerne à organização, forma e redacção de um questionário, bem como os pré-requisitos definidos por Cohen e Manion (1990) - finalidade da investigação, população a que se destina e recursos disponíveis para a sua aplicação.

Consequentemente, para a recolha de dados quantitativos e descritivos a realizar na primeira fase da investigação, utilizei três instrumentos distintos:

Questionário 1 - Aspectos Relacionais da Supervisão; Questionário 2 - Encorajamento do Supervisor; e Questionário 3 - Atitudes Emocionais. Na sua elaboração e/ou adaptação tentei, sempre que possível, não deturpar o sentido com que haviam sido originalmente construídos.

Este conjunto de três questionários foi precedido de uma folha de rosto, **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE SUPERVISÃO** (Anexo 1), identificativa dos instrumentos que se seguiam e que tinha por objectivos dar a conhecer o estudo às professoras a inquirir, prestar alguns esclarecimentos que se prendiam com o preenchimento dos questionários e recolher dados de natureza pessoal e profissional acerca da população em estudo.

4.1.1.1 - Questionário 1 - Aspectos Relacionais da Supervisão

Consciente de que a eficácia do processo de supervisão depende, em grande parte, das relações interpessoais e da atmosfera afectivo-relacional que o supervisor for capaz de gerar, e com base em leituras realizadas para o efeito (Blumberg, 1980; Gazda, 1984; Alarcão e Tavares, 1987; Glickman, 1989; Acheson e Gall, 1993; e Rich, 1993, entre outros), pareceu-me de interesse para o estudo construir um questionário que respondesse a algumas questões de pesquisa, com o objectivo de, e de forma abrangente, conhecer os aspectos relacionais tidos como mais relevantes pelas professoras cooperantes.

Procedi, então, à sua construção, para a qual defini os seguintes critérios:

- o questionário deveria permitir, na sua globalidade, uma caracterização das professoras supervisoras, no que concerne às suas **perspectivas** acerca da sua relação com os formandos, no decurso da Prática Pedagógica;
- não perdendo de vista a concepção humanista/desenvolvimentista que suporta a investigação, a sua construção deveria ter em conta o modelo de relação clínica de Gazda (1984) e as três fases por ele definidas, permitindo-me conhecer a fase em que, predominantemente, se encontra o corpo de professoras cooperantes em estudo: **Fase de Facilitação**, que se refere a sentimentos de empatia, respeito e calor humano; **Fase de Transição**, respeitante ao realismo, autenticidade, abertura e disponibilidade; e **Fase de Execução**, que se prende com a acção frontal e interpelativa;

- de igual modo, o questionário deveria contemplar questões que permitissem conhecer os **estilos de supervisão** que mais prevalecem nas professoras cooperantes, bem como as suas atitudes de **encorajamento** e de **empatia**.

Toda esta complexidade levou a que reflectisse aturadamente na sua construção, o que originou um primeiro instrumento que foi distribuído por alguns professores orientadores da Prática Pedagógica, a fim de ser pré-testado. Para o efeito, solicitei-lhes que, depois da sua leitura, me informassem de algumas alterações a fazer na redacção das questões, se fosse caso disso, com o objectivo de evitar possíveis dificuldades de compreensão, pedindo-lhes, igualmente, algumas sugestões de mudança. Após este procedimento que levou a alterações pontuais que se prendiam com a clarificação e a compreensão das questões apresentadas, a versão final do Questionário 1 - **Aspectos Relacionais da Supervisão** (Anexo 1) viria a estruturar-se como se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6
Estruturação do Questionário 1

QUESTÕES DE PESQUISA	ITENS QUE LHES DÃO RESPOSTA
1ª- Perspectivas acerca das relações	Globalidade do questionário
2ª- Relações privilegiadas (modelo de Gazda)	Cada um dos Blocos - Facilitação, Transição e Execução
3ª- Estilos de supervisão (modelo de Glickman)	Bloco A - Itens 5 - 6 - 7 Bloco B - Itens 13 - 17 - 18 - 19 - 20 Bloco C - Itens 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30
4ª- Atitudes de encorajamento	Bloco A - Itens 8 - 9 - 10 Bloco B - Item 14 Bloco C - Itens 22 - 28 - 29 - 30
5ª- Atitudes de empatia	Bloco A - Itens 3 - 4 - 8 - 9 - 10 Bloco B - Itens 11 - 16
6ª- Relações entre encorajamento e empatia	Bloco A - Itens 8 - 9 - 10

Para o preenchimento do questionário estabeleci 5 opções de resposta, fazendo-as corresponder à seguinte escala:

- Nunca _____ 1
 Raramente _____ 2
 Às vezes _____ 3
 Frequentemente _____ 4
 Sempre _____ 5

4.1.1.2 - Questionário 2 - Encorajamento do Supervisor

Para a construção deste questionário, considerei que o encorajamento, como processo de incutir coragem e confiança (Tavares, 1992), deve ser proporcionado pelo supervisor durante o processo de supervisão, no sentido de minimizar, no formando, certas atitudes de dúvida, receio, apreensão e insegurança face ao trabalho a desenvolver. Assim, e pretendendo saber o que entendem as professoras cooperantes dever ser uma atitude de encorajamento, recorri ao questionário construído por Tavares *et al.* (1987) sobre o encorajamento do professor (Anexo 2).

Contudo, o contexto em que viria a ser aplicado impôs que procedesse a algumas alterações, que levaram a que reduzisse o número de blocos do instrumento original, passando-o de 8 para 5, por motivos diversos.

Deste modo, eliminei o Bloco D, respeitante à relação dos professores com os alunos, visto que o Questionário 1 se propunha, precisamente, estudar este aspecto da supervisão de professores e porque o questionário de referência se reportava a situações de aula e não de formação. De forma análoga, eliminei o Bloco F - cujas questões conjuguei com as do Bloco A -, e o Bloco G, que, por se referir a notas, não se integrava neste contexto específico, em que a avaliação formativa ocorrida ao longo do mesmo, embora traduzida, no final da Prática Pedagógica, numa dada classificação, não deve constituir motivo de encorajamento para um melhor desempenho do formando.

Face ao exposto, o Questionário 2 - **Encorajamento do Supervisor** (Anexo 1) ficou construído como se pode observar no Quadro 7.

Quadro 7
Organização dos Blocos do Questionário 2

BLOCO A	Manifestação de confiança do supervisor
BLOCO B	Atitude de ajuda nas dificuldades dos formandos
BLOCO C	Percepção dos problemas pessoais dos formandos
BLOCO D	Recurso ao elogio pelo supervisor
BLOCO E	Competência pedagógica, científica e humana do supervisor

Procedi, ainda, à uniformização do número de questões por bloco (3), daí resultando um total de 15 questões, cuja resposta deveria ser dada numa escala de 4 níveis diferentes: **nada**, **pouco**, **bastante** e **muito**.

4.1.1.3 - Questionário 3 - Atitudes Emocionais

A fim de conhecer o nível de empatia das professoras objecto de estudo, procedi a um longo processo de pesquisa sobre diversos instrumentos de medição deste *constructo*, que viria a redundar na selecção do que me pareceu mais adequado aos objectivos a atingir.

De facto, uma aturada revisão bibliográfica sobre escalas respeitantes à medição da empatia, das quais destaco a Hogan Empathy Scale (1969) e The Interpersonal Reactivity Index ou IRI Scales de Davis (1980), referidas por Marks e Tolsma (1986) e o **QMEE - The Questionnaire Measure of Emotional Empathy**, de Merhabian e Epstein (1972), viria a seleccionar esta última, por considerar que este instrumento era o que mais servia os objectivos do estudo, que se prendem com a dimensão afectiva da empatia e o papel que a mesma pode assumir no processo de supervisão, designadamente nas relações de ajuda que devem ser geradas pelo supervisor.

Frequentemente utilizado no estudo da empatia em adultos, o **QMEE** mede a tendência emocional e é composto por um conjunto de 33 declarações ou itens que requerem uma resposta numa escala que varia entre -4 (total discordância) e +4 (total concordância). (Anexo 1).

O questionário encontra-se dividido em 7 sub-escalas de conteúdo variável que se encontram distribuídas ao longo dos 33 itens. Essas sub-escalas referem-se a: susceptibilidade ao contágio emocional, apreciação dos sentimentos de pessoas desconhecidas ou ausentes, correspondência emocional extrema, tendência para se comover com experiências emocionais positivas de outros, tendência para se comover com experiências emocionais negativas de outros, tendência para a simpatia e predisposição para estar em contacto com pessoas com problemas.

No entanto, como o foco do meu interesse incidia no nível de empatia dos sujeitos em estudo, que viria a aprofundar na segunda fase da investigação através da entrevista, não considerei estas 7 sub-escalas isoladamente, mas, sim, na globalidade dos valores fornecidos pelo questionário.

Na sua tradução portuguesa procurei manter o instrumento o mais próximo possível da sua versão original (Anexo 2), procedendo unicamente a pequenos ajustamentos que se prendem com a nossa matriz linguístico/cultural e alterando o item nº 12, que tentei relacionar com o contexto específico em que o questionário viria a ser aplicado, facto que levou a que invertesse, igualmente, o seu modo de leitura, conforme explico mais adiante.

Finalmente, a alteração do seu título, de **The Questionnaire Measure of Emotional Empathy** para Questionário sobre **Atitudes Emocionais**, justifica-se pela necessidade de eliminar as palavras medição e empatia, que me pareceram passíveis de gerar alguns constrangimentos e influenciar as respostas das supervisoras.

Considerando, ainda, que o Questionário 3 - **Atitudes Emocionais**, foi adaptado de um instrumento cuja consistência interna estava já assegurada, dispensei qualquer procedimento de validação e fiabilidade. Porém, para validar a sua tradução/adaptação, recorri ao método de juizes externos, solicitando a sua leitura a cinco professoras que não fazem parte do estudo, a fim de aferir a viabilidade da sua aplicação no contexto específico a que se destinava.

4.1.2 - 2ª Fase do estudo: a entrevista

Pretendendo, de acordo com Mucchielli (1994), compreender o que os entrevistados pensam e sentem sobre determinada situação, realizei, como já referi, uma entrevista a quatro professoras supervisoras da Prática Pedagógica, seleccionadas a partir da análise realizada aos resultados obtidos na primeira fase da recolha.

Na verdade, no quadro das metodologias qualitativas, e tendo como estratégia investigativa o estudo de caso, a entrevista é uma das técnicas mais usadas, sendo considerada por diversos autores como «*a técnica dominante para a recolha de dados*» (Bogdan e Biklen, 1994: 134), ou como «*a ferramenta específica da investigação*» (Cohen e Manion, 1990: 377).

A mesma opinião é partilhada por De Bruyne *et al.* (1975, cit. por Lessard-Hébert, *et al.*, 1994), que considera a entrevista como uma forma de inquérito oral e um dos instrumentos privilegiados de recolha de informações, enquadrando-a num dos pólos de investigação qualitativa por si estabelecidos: o pólo técnico.

De igual modo, esta técnica é considerada como uma das mais importantes nos estudos sobre educação por De Ketele e Roegiers (1991: 19), que a entendem como uma técnica de *«recolha de informações que consiste numa conversação (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações (...), tendo por referência os objectivos da recolha de informações»*.

Também Tuckman (1972, cit. por Cohen e Manion, 1990: 378) considera a entrevista como a técnica mais adequada para *«conhecer o que está dentro da cabeça de uma pessoa, o que ela pensa»* e Villar Angulo (1987) afirma que a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que dão às suas acções.

Deste modo, e considerando que os objectivos da investigação se prendem com o pensamento das professoras supervisoras, designadamente ao nível das suas perspectivas acerca das relações por si estabelecidas com os formandos durante o processo de supervisão, a opção por esta técnica de investigação assumiu-se como a mais capaz de viabilizar a recolha de dados qualitativos pretendida, no contexto e âmbito do estudo a realizar.

4.1.2.1- Preparação das entrevistas

Considerando os pressupostos anteriormente apresentados e tendo como linha orientadora os princípios estabelecidos por Albano Estrela (1984) no que respeita a aspectos estruturais e organizativos, optei pela entrevista semi-estruturada, por me parecer a técnica mais apropriada para a recolha do tipo de dados pretendidos.

Construí, para o efeito, um guião orientador (Anexo 7), em cuja elaboração levei em linha de conta a maleabilidade estrutural suposta pela natureza da entrevista, de modo a permitir, por um lado, o aprofundamento das questões levantadas, e, por outro, dar total liberdade de palavra às professoras, que deveriam responder de forma livre e sem que lhes fosse cortado o discurso, no sentido de facilitar a sua livre expressão de ideias e de atingir os objectivos pretendidos.

Assim, o guião utilizado tinha por tema **“Relações interpessoais no processo de supervisão”** e como objectivo geral **“Aprofundar o conhecimento sobre as perspectivas das professoras cooperantes/supervisoras da Prática Pedagógica**

seleccionadas, acerca das relações que estabelecem com os formandos durante o processo de supervisão”.

Organizei, então, 4 blocos, que, embora diferenciados, se sucederiam numa progressão coerente e num processo gradual de aprofundamento da temática em questão, exigindo uma cada vez maior capacidade de análise e de reflexão das professoras sobre a mesma.

Cada um destes blocos, e por referência ao objectivo geral já enunciado, visou a prossecução de determinados objectivos específicos, através da colocação de questões que possibilitassem a recolha dos dados pretendidos.

Os blocos ficaram, então, estruturados do seguinte modo:

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Pretendi, com este bloco, legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as da natureza e objectivos do trabalho em curso e da importância e imprescindibilidade da sua colaboração para a realização do mesmo, assegurando-lhes, igualmente, a confidencialidade das declarações prestadas e o sigilo sobre a sua origem.

BLOCO B - Relacionamento com os formandos

Procurei, com este bloco, conhecer de forma genérica as perspectivas das entrevistadas sobre o modo como se relacionam com os formandos no decurso do processo de supervisão da Prática Pedagógica, bem como sobre as suas características pessoais e o seu estilo relacional.

BLOCO C - Atitudes de encorajamento

Este bloco visou conhecer o pensamento das entrevistadas acerca das atitudes de encorajamento, designadamente sobre as estratégias que utilizam para encorajar os formandos.

BLOCO D - Atitudes de empatia

A finalizar a entrevista, este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer o que pensam as entrevistadas sobre as suas atitudes de sensibilidade e compreensão para com os formandos, tentando, inclusivamente, que relatassem situações em que se colocaram no lugar dos formandos e ‘sentiram’ os seus sentimentos.

4.2 - Aplicação dos questionários

A aplicação dos questionários foi precedida de contacto prévio com cada uma das professoras cooperantes, tendo-lhes sido solicitada a sua colaboração para o trabalho a desenvolver. Após concordância e demonstração de total disponibilidade para o efeito, agendou-se, então, o dia e hora que mais convinha a ambas as partes, tendo as professoras respondido presencialmente às questões dos questionários, após prestação de breves esclarecimentos respeitantes ao seu preenchimento.

Com esta aplicação de forma directa consegui atingir o objectivo que me predispusera alcançar e que se prendia não apenas com a inviabilização de possíveis trocas de opinião entre as professoras, mas também com o levá-las a responder segundo a primeira impressão que cada uma das questões lhes suscitava, que eram condições de me assegurar de uma maior fiabilidade dos dados a recolher.

4.3 - Realização das entrevistas

Após contacto prévio com as entrevistadas, que desde logo se mostraram receptivas, as entrevistas foram realizadas de acordo com a sua disponibilidade de tempo e horário e num clima de à vontade e simpatia mútua que facilitou a compreensão dos seus pontos de vista (Bogdan e Biklen, 1994).

Com uma duração média de cerca de 40 minutos, e gravadas em registo magnético a fim de facilitar a sua posterior transcrição e análise, as entrevistas foram conduzidas de modo não directivo, tendo as questões que iniciavam cada um dos blocos sido colocadas de forma aberta. Todavia, não descurei uma certa orientação, de modo a que não houvesse desvios dos objectivos definidos. Deixei, igualmente, que as entrevistadas seguissem o curso dos seus pensamentos e raciocínios, intervindo, no entanto, sempre que havia necessidade de colocar novas questões, de encorajar as respostas ou de reforçar com algumas questões que as ajudassem a especificar detalhes pouco esclarecidos ou a definir, com precisão, as suas perspectivas sobre o tema em estudo. Procurei, ainda, alcançar o aprofundamento pretendido através de uma maior ou menor insistência nas questões apresentadas a cada uma das professoras, de acordo com os valores alcançados nos questionários que haviam levado à sua selecção.

Com este procedimento creio também ter conduzido as cooperantes a uma reflexão sobre a dimensão relacional da supervisão, tornando-se mais auto-conscientes

das suas próprias relações com os formandos e melhor compreendendo esta importante temática.

5 - PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

No tratamento dos dados recolhidos procurei conjugar técnicas de análise quantitativo/descritiva com técnicas de análise qualitativo/interpretativa, num processo interactivo de atribuição de significado e representatividade (Erickson, 1986; Huberman e Miles, 1991), em que os dados obtidos na primeira fase do estudo, sujeitos a uma análise quantitativo/descritiva¹⁵, na busca das respostas às questões de pesquisa inicialmente formuladas, foram melhor compreendidos, aprofundados e interpretados através da análise qualitativo/interpretativa realizada na segunda fase do estudo.

O Quadro 8 apresenta sumariamente os procedimentos a que recorri para o tratamento dos dados da investigação.

Quadro 8
Procedimentos de análise de dados

FASE	TÉC./ESTR.	INSTRUMENTOS	ANÁLISE	PROCEDIMENTOS
1ª	Questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário 1 Aspectos Relacionais da Supervisão - Questionário 2 Encorajamento do Supervisor - Questionário 3 Atitudes Emocionais 	-Quantitativo/Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo de frequências - Médias
2ª	Entrevista	-Guião de entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Qualitativo/Interpretativa - Interactiva 	<ul style="list-style-type: none"> -Análise de conteúdo -Cruzamento das análises anteriores

¹⁵ No sentido de encontrar os significados ocultos nas opções de resposta das supervisoras, procedi, no decurso desta análise, a algumas interpretações breves sempre que a própria análise as sugeria.

5.1 - Análise dos questionários

Como se verifica no quadro anterior, a análise dos questionários obedeceu a procedimentos de tipo quantitativo/descritivo, com recurso a cálculo de médias e frequências (Questionários 1 e 2) e segundo uma grelha de leitura (Questionário 3), conforme passo a apresentar.

5.1.1 - Questionário 1 - Aspectos Relacionais da Supervisão

Tendo presentes os objectivos que haviam levado à construção/aplicação do questionário acima referido, considereei, para a sua leitura, os valores da escala atribuídos às questões propostas (de 1 a 5, conforme a periodicidade da sua ocorrência). Nesse sentido, não esqueci que o questionário continha três questões com sentido contrário das restantes, (questões 6, 7 e 24), ou seja, questões que contradizem o significado da escala estabelecida, pelo que a sua contagem foi inversa à dos demais itens (de 5 a 1).

Procedi, então, à contagem dos níveis atribuídos por cada uma das respondentes a cada questão (Anexo 3), daí resultando, posteriormente, os valores referentes a cada sujeito e o cálculo das percentagens e respectivas médias, para cada um dos blocos constituintes do questionário, tendo, finalmente, calculado o valor da média das médias para cada bloco e a média global do questionário, referente a toda a população (Anexo 3). Este conjunto de procedimentos permitiu posicionar todas as supervisoras acima ou abaixo da média geral do questionário, facto que viria a permitir a pretendida selecção dos sujeitos para a segunda fase do estudo.

5.1.2 - Questionário 2 - Encorajamento do Supervisor

As quinze questões, distribuídas pelos cinco blocos do questionário sobre o encorajamento do supervisor, foram respondidas numa escala com quatro níveis de resposta: **nada, pouco, bastante e muito**.

Essa escala permitiu encontrar os níveis atribuídos pelas respondentes a cada uma das questões (Anexo 4), sendo posteriormente reconvertida aos quantitativos 1, 2, 3 e 4, reconversão que possibilitou o cálculo da pontuação média atribuída a cada item, bem como o da média global do questionário (Anexo 4).

Este procedimento permitiu, igualmente, encontrar os indicadores entendidos pelas supervisoras como de maior ou menor forma de encorajamento, e contribuir para a já referida selecção dos sujeitos.

5.1.3 - Questionário 3 - Atitudes Emocionais

Para o tratamento dos dados recolhidos pelo Questionário 3 - **Atitudes Emocionais**, segui o modelo adoptado pelos seus criadores (Mehrabian e Epstein, 1972), que se baseia numa grelha de leitura por eles construída para o efeito (Anexo 5).

De acordo com a referida tabela, cada um dos 33 itens que compõem o questionário é designado como positivo ou negativo, consoante o sinal de **+(mais)** ou de **-(menos)** que o precede. Assim, para serem pontuadas como respostas empáticas, 15 itens exigem resposta de concordância e 18 itens exigem resposta de discordância. A fim de obter a pontuação final de cada item e de cada respondente, as respostas de concordância precedidas de sinal positivo e as de discordância precedidas de sinal negativo foram contabilizadas com pontuações positivas. Por outro lado, as respostas de concordância dadas a itens negativos e as de discordância atribuídas a itens positivos foram consideradas com pontuações negativas. Após esta reconversão e uma vez feita a contagem, subtraí, então, o somatório das respostas negativas ao somatório alcançado pelos itens positivos, daí resultando uma pontuação final.

Desta forma, o máximo de pontuação que é possível obter, considerando que a escala varia de **-4** a **+4**, é de 132 pontos positivos, enquanto que o mínimo é de 132 pontos negativos, limites da pontuação em que oscila o nível de empatia. Tomada por referência esta escala, procedi à leitura dos questionários (Anexo 5) para, posteriormente, e à semelhança do processo seguido nos questionários anteriores, calcular a média das pontuações atribuídas pela população, daí resultando o posicionamento de cada sujeito acima ou abaixo da média global do questionário. Este procedimento, em conjunto com o realizado aos outros questionários, viria a contribuir para a pretendida selecção de sujeitos.

5.2 - Tratamento das entrevistas

A **análise de conteúdo** das entrevistas, para a qual me apoiei nas disposições de Bardin (1977), desenvolveu-se através de um demorado processo de redução

progressiva de dados, com o qual procurei definir as categorias e sub-categorias emergentes do discurso das entrevistadas, na tentativa de dar sentido não só aos significados expressos mas também aos ocultos, tal como é preconizado por Huberman e Miles (1991).

Este processo de redução de dados desenrolou-se nas seguintes fases:

- em primeiro lugar, as quatro entrevistas foram processadas em computador, daí resultando quatro protocolos integrais das mesmas (Anexo 8);
- seguidamente, e após leitura flutuante, procedi a um primeiro tratamento, tendo elidido os segmentos discursivos que se afastavam dos objectivos do estudo e as questões por mim formuladas¹⁶, daí resultando quatro textos em que figura unicamente o discurso das entrevistadas (Anexo 9)¹⁷;
- estabeleci, então, de modo provisório, uma pré-categorização e distribuição das unidades de significação emergentes de cada uma das entrevistas (Anexos 10 e 11); nesta fase da análise, recorri a dois juizes externos aos quais solicitei colaboração no sentido de ajuizar das unidades pré-definidas, pretendendo, para o efeito, dar maior validade ao trabalho realizado¹⁸;
- passei, a seguir, à construção de um quadro síntese que, de forma global e provisória, apresentasse a distribuição das unidades de significação por categorias e sub-categorias, nele registando o número dessas mesmas unidades, sujeito a sujeito (Anexo 12);
- este procedimento possibilitou, posteriormente, a distribuição das unidades de significação por categorias e sub-categorias de análise, realizada inicialmente sujeito a sujeito e, numa fase ulterior, por referência aos quatro sujeitos (Anexo 13);
- finalmente, elaborei cinco quadros onde registei os principais traços caracterizadores de cada uma das categorias encontradas, que, de igual modo, submeti a apreciação externa, a fim de garantir uma maior validação desses traços, neles registando as frequências correspondentes a cada um dos sujeitos. Foi com base nesses quadros que vim depois a desenvolver a análise interpretativa do discurso das entrevistadas.

¹⁶ Sempre que o discurso escrito carecia de maior clareza, as questões formuladas foram redigidas sinteticamente, em itálico e entre parênteses.

¹⁷ Por questões que se prendem com limitações espaciais dos anexos, apresento apenas, e a título exemplificativo, o tratamento realizado à entrevista do sujeito 20.

¹⁸ Idem.

5.3 - Análise interactiva

A fim de prosseguir o desenvolvimento do estudo de caso, e no sentido da articulação significativa dos dados analisados e de dar resposta às questões inicialmente formuladas, desenvolvi, por fim, uma **análise interactiva**, procedendo ao cruzamento dos resultados obtidos nas duas fases de recolha.

Em primeiro lugar, e após analisar as entrevistas de forma global, procurei os pontos concordantes e/ou discordantes entre estas e os resultados obtidos nos questionários pelas mesmas supervisoras. Seguidamente, tentei ainda um maior aprofundamento, tendo então cruzado os dados evidenciados pelas entrevistas realizadas aos quatro sujeitos com os obtidos por toda a população estudada.

Esta análise, resultante *«da confrontação dos diferentes dados obtidos, de modo a possibilitar uma intersecção dos planos de focalização da realidade em estudo»* (Simões, 1994: 400), permitiu destacar os aspectos concordantes e discordantes revelados pelas professoras cooperantes, e identificar as suas perspectivas acerca das relações que geram com os formandos, após o que conduziu a uma reflexão final relativamente à temática em estudo e aos resultados da investigação.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

1 - INTRODUÇÃO

Uma vez descrito o processo metodológico seguido para o desenvolvimento do presente estudo, passarei, no presente capítulo, à análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre por referência o quadro conceptual que a enforma bem como os objectivos e questões de pesquisa que me nortearam.

Neste sentido, e considerando as duas fases de recolha realizadas e a sua relação de continuidade, os procedimentos analíticos desenvolver-se-ão, igualmente, em duas fases distintas, em função da análise sucessiva dos questionários e das entrevistas.

No que respeita à primeira fase, e num primeiro momento, começarei por analisar os dados resultantes da aplicação do Questionário 1, sobre **Aspectos Relacionais da Supervisão**, em duas dimensões:

- a) - globalmente, no sentido de conhecer, em termos genéricos, as perspectivas das professoras cooperantes acerca das relações que estabelecem com os supervisados, no decurso do processo de supervisão;
- b) - bloco a bloco, com o intuito de conhecer não apenas a natureza das relações que as mesmas privilegiam, tendo por referência o modelo de relação clínica de Gazda (1984), mas também, e numa primeira abordagem, as atitudes de encorajamento e de empatia e, ainda, os seus estilos de supervisão, umas e outros conformando e caracterizando a sua acção.

Seguidamente, passarei à análise dos dados obtidos através dos Questionários 2 e 3, respectivamente sobre o **Encorajamento** e as **Atitudes Emocionais** do supervisor, tendo em vista clarificar as perspectivas das inquiridas e, ao mesmo tempo, aprofundar o conhecimento sobre o objecto de estudo desta investigação, designadamente quanto às atitudes de encorajamento usadas pelas supervisoras nas suas relações com os formandos, bem como sobre o nível da empatia que revelam.

Num segundo momento, considerando o papel determinante que a empatia e o encorajamento desempenham nas relações interpessoais estabelecidas entre o supervisor e o supervisado, procederei a uma análise de conjunto dos dados obtidos através dos três questionários, no que a estas duas atitudes respeita, não só no sentido de aprofundar a compreensão das relações existentes entre elas, mas, também, e pelo seu cruzamento, de efectuar a selecção dos sujeitos que serão objecto de um maior conhecimento.

A segunda fase, numa perspectiva hermenêutica, será constituída pela análise interpretativa das entrevistas realizadas, com a qual pretendo alcançar uma maior compreensão das perspectivas das professoras cooperantes acerca das relações que estabelecem com os formandos, de acordo com o quadro teórico delineado. Esta análise, efectuada de acordo com as categorias e sub-categorias encontradas e ilustrada por excertos das suas opiniões, processou-se do seguinte modo:

- em primeiro lugar de forma integrada, de modo a interpretar e cruzar as respostas dadas pelas quatro professoras seleccionadas;
- a seguir, recorrendo à triangulação das entrevistas com os questionários, caso a caso, na tentativa de comparar as respostas dadas pelas professoras;
- finalmente, confrontando interactivamente os resultados obtidos pelo grupo seleccionado com os de toda a população, esperando uma melhor identificação das mais evidentes perspectivas das supervisoras sobre a sua relação com os formandos.

2 - 1ª FASE DE ANÁLISE

2.1 - Aspectos Relacionais da Supervisão

A análise interpretativa e global dos dados recolhidos através do Questionário 1- **Aspectos Relacionais da Supervisão** - (cujos resultados se apresentam em Anexo 3) sistematizada no Quadro 9, possibilita afirmar que as professoras cooperantes perspectivam de forma positiva as relações que estabelecem com os formandos durante o processo de supervisão. De facto, a leitura vertical do referido quadro, considerados os 5 níveis possíveis de resposta¹⁹, e para uma média geral de 4,16, permite constatar que são 18 as pontuações que se encontram acima e 12 as que se situam abaixo dessa média geral do questionário, o que traduz uma representação francamente positiva das supervisoras acerca do seu modo de relacionamento com os alunos em Prática Pedagógica. Tal leitura é reforçada pela verificação de que é no nível 4, traduzido em termos qualitativos por "*frequentemente*", que se encontra a grande maioria de respostas (395), logo seguido pelo nível 5, "*sempre*", com 303 respostas.

¹⁹ Numa escala qualitativa traduzida em pontuações de 1 a 5 (cf. procedimento descrito no ponto 5.1.1 do Cap. IV).

Quadro 9
Valores referentes ao Questionário 1

Blocos	Questões	Nº. de respostas por nível:					Média dos níveis ²⁰
		1	2	3	4	5	
B L O C O A	1- Mostra-se acolhedora?	0	0	1	10	19	4,60
	2- Mostra-se calorosa?	0	2	5	16	7	3,93
	3- Percebe as angústias e inseguranças dos formandos?	0	0	4	18	8	4,13
	4- É capaz de se colocar no lugar dos formandos?	0	0	3	17	10	4,23
	5- Ajuda os formandos a encontrar soluções?	0	1	1	17	11	4,27
	6- Sente que os constrange ou inibe?	7	15	8	0	0	3,97*
	7- Costuma fazer gestos ou outros sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação?	3	9	14	4	0	3,37*
	8- Mostra-se compreensiva?	0	0	1	21	8	4,23
	9- É sensível aos problemas pessoais dos formandos?	0	0	4	15	11	4,23
	10- Compreende os formandos como pessoas?	0	0	0	14	16	4,53
Total de respostas/Média do Bloco		10	27	41	132	90	4,15
B L O C O B	11- Percebe quando os formandos necessitam da sua ajuda?	0	0	6	17	7	4,03
	12- Mostra-se disponível?	0	0	0	12	18	4,60
	13- Aconselha os formandos usando uma linguagem facilitadora?	0	0	1	9	20	4,63
	14- Incute-lhes entusiasmo pelo trabalho a desenvolver?	0	0	1	6	23	4,73
	15- Sente que é autêntica quando fala com os formandos?	0	0	0	7	23	4,77
	16- Compreende as dificuldades que apresentam?	0	0	2	23	5	4,10
	17- Aceita as iniciativas dos formandos?	0	0	0	19	11	4,37
	18- Relaciona-se do mesmo modo com todos os formandos?	1	2	2	5	20	4,37
	19- Ouve atentamente as suas opiniões?	0	0	1	8	21	4,67
	20- Dá orientações concretas sobre o trabalho a desenvolver?	1	1	2	17	9	4,07
Total de respostas/Média do Bloco		2	3	15	123	157	4,43
B L O C O C	21- Ajuda os formandos a reflectir sobre a sua prática?	0	0	1	15	14	4,43
	22- Reforça positivamente o trabalho desenvolvido pelos formandos?	0	0	1	18	11	4,33
	23- Aponta aspectos negativos?	0	0	12	12	6	3,80
	24- Admoesta os formandos quando não agem segundo o seu aconselhamento?	16	8	6	0	0	4,33*
	25- Pede-lhes justificações sobre as suas decisões?	2	6	13	9	0	2,97
	26- Insiste para que esclareçam os seus pontos de vista?	1	3	13	11	2	3,33
	27- Interpela os formandos no sentido de os confrontar com as suas dúvidas?	0	3	11	14	2	3,50
	28- Dá <i>feedback</i> crítico depois de realizadas as actividades?	0	0	4	17	9	4,17
	29- Questiona os formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão?	0	1	3	21	5	4,00
	30- Ajuda-os a encontrar as soluções mais adequadas?	0	0	0	23	7	4,23
Total de respostas/Média do Bloco		19	21	64	140	56	3,91
Total geral de respostas/Média Global dos níveis		31	51	120	395	303	4,16

* Embora a contagem dos níveis se mantenha de acordo com os valores obtidos nos questionários, o cálculo das médias das questões 6, 7 e 24 foi sujeito a uma leitura invertida, por se tratar de itens negativos, evitando desse modo a adulteração dos valores finais.

²⁰ A cor rosa indica os valores acima da média do questionário e a verde os valores abaixo da média.

Visivelmente distanciadas encontram-se as opções de nível 3, “às vezes”, num total de 120, as de nível 2, “raramente”, com 51 registos, destacando-se, porém, pela sua baixa frequência, o nível 1, “nunca”, com apenas 31 respostas.

Este último valor poderá indiciar uma aparente rejeição das professoras inquiridas por este nível, que traduziria uma postura relacional negativista da sua parte, contraditória com um processo de supervisão que se pretende facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos formandos.

Analisando horizontalmente os dados organizados no Quadro 9 verifica-se, considerando os valores acima da média geral (variando entre 4,77 e 4,17), que a média mais elevada de pontuação (4,77) corresponde à questão 15: *Sente que é autêntica quando fala com os formandos?*, o que é significativo num processo de formação, dado que a **autenticidade**, de acordo com Gazda (1984), Rogers (1985) e Alarcão e Tavares (1987), entre outros autores, é uma atitude que deve estar presente nas relações de ajuda, proporcionando ao formando a abertura relacional que lhe facilitará tornar-se pessoa e, simultaneamente, professor.

Reforçando o sentido de autenticidade expresso e traduzindo uma atitude genérica de compreensão para com os alunos em formação, seguem-se, por ordem decrescente do valor das respectivas médias, as questões 14, 19, 13 e 1 (com médias, respectivamente, de 4,73; 4,67; 4,63 e 4,6), evidenciando que, na opinião das respondentes, as relações que estabelecem com os supervisados se pautam pelo *entusiasmo que [lhes] incutem pelo trabalho a desenvolver*, pela *audição atenta das suas opiniões*, pela *linguagem facilitadora* que usam durante as sessões de aconselhamento e por uma atitude de *acolhimento*.

Na linha da compreensão já apontada, e enfatizando a atitude de ajuda, são também valorizadas, acima da média global, e de novo por ordem decrescente de importância, as seguintes atitudes para com os formandos: sua *compreensão como pessoas* (item 10, com 4,53 de média); *ajuda*, no sentido de os levar a *reflectir sobre a sua prática* (item 21; média = 4,43); *aceitação das [suas] iniciativas e relacionamento idêntico* com todos eles (questões 18 e 17, ambas com médias de 4,37).

Com valores idênticos (média = 4,33), vêm, de imediato, os itens 24 e 22, em que são valorizados, de igual modo, dois aspectos aparentemente contraditórios, o *reforço positivo pelo trabalho desenvolvido* e a *admoestação* pelo não seguimento do aconselhamento prestado, o que parece revelar um sentido de ‘firmeza’ a ter em conta nas análises subsequentes.

Ainda no quadro atitudinal que estamos a considerar, embora não em posição imediata, surgem as questões 5 e 30 (com 4,27 e 4,23 de média, respectivamente), onde é reafirmado o sentido de *ajuda*, agora no *encontrar de soluções* e no de *encontrar as soluções mais adequadas*.

Por fim, e num sentido que poderemos considerar como indicador da atitude empática das supervisoras em estudo, posicionam-se as questões 8, 11 e 4 (todas com 4,23 de média), em que estas, tomando por base uma postura de *compreensão* e afirmando-se *sensíveis aos problemas pessoais dos formandos*, se dizem capazes de *se colocar na [sua] posição*. É, todavia, curioso, notar que o cariz de ‘firmeza’ se revela de novo, considerando que se segue, e como último valor acima da média geral (4,17), a questão 28, na qual as respondentes indicam dar *feedback crítico das actividades realizadas*.

Considerando, agora, os itens cujas médias de situam abaixo do valor médio geral, variando entre 4,13 e 2,97, poderemos agrupá-las em duas áreas atitudinais.

A primeira, corresponde às questões 3, 16, 11, 6 e 2, ocupando o primeiro, segundo, quarto, sexto e sétimo lugares no escalonamento das médias alcançadas, com valores de 4,13, 4,10, 4,03, 3,97 e 3,93, e tem a ver com comportamentos de natureza empática - *perceber as angústias e as inseguranças dos formandos, compreender as [suas] dificuldades, perceber que [os mesmos] precisam de ajuda*, considerar que *não os constroem ou inibem* e mostrar-se *calorosas*.

Verifica-se, assim, levando em linha de conta o último conjunto de itens cujos valores se situam acima da média, que a empatia constitui um forte núcleo ‘central’, ainda que com sentido descendente, no quadro das perspectivas das supervisoras sobre as suas relações com os supervisados.

A segunda área, compreendendo os restantes itens, corresponde, globalmente, às representações sobre os estilos de supervisão usados, deles relevando o *dar orientações concretas sobre o trabalho a desenvolver* (questão 20, com uma média de 4,07), que é algo contraditório com o da média seguinte (4,00), que afirma o *questionamento dos formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão* (item 29), seguindo-se o *apontar aspectos negativos* (questão 23, com 3,80 de média).

Por fim, interessante é verificar que a questão que apresenta menor média é a que corresponde ao descritor 25: *Pede-lhes justificações sobre as suas decisões?*, o que parece indicar um certo receio da conotação da palavra *justificações* com uma atitude

directiva da sua parte que, aparentemente, rejeitam, mas que os dados acima apresentados não permitem, na verdade, de todo negar.

Em linhas gerais, poderei afirmar que as professoras cooperantes, colocando-se numa posição primeira, que reputam de **autenticidade**, perspectivam as suas relações no decurso do processo de supervisão, e por uma ordem de importância que ressalta dos níveis de escalonamento que escolheram, como de **receptividade**, **facilitação**, **compreensão**, **ajuda e empatia**.

A análise interpretativa das suas opções permite ainda admitir que as mesmas usam estilos de supervisão tendencialmente **directivos**, pois, ainda que não efectivamente afirmados, são os mesmos indiciados pelas aparentes contradições ou algo surpreendentes aproximações de alguns itens, que coloquei em evidência ao longo da precedente leitura interpretativa dos dados.

2.1.1 - Relações privilegiadas

Segundo Gazda (1984), a relação de supervisão é uma relação de tipo clínico, que pressupõe três fases, progressivamente mais complexas: a **Fase de Facilitação**, a **Fase de Transição** e a **Fase de Execução**.

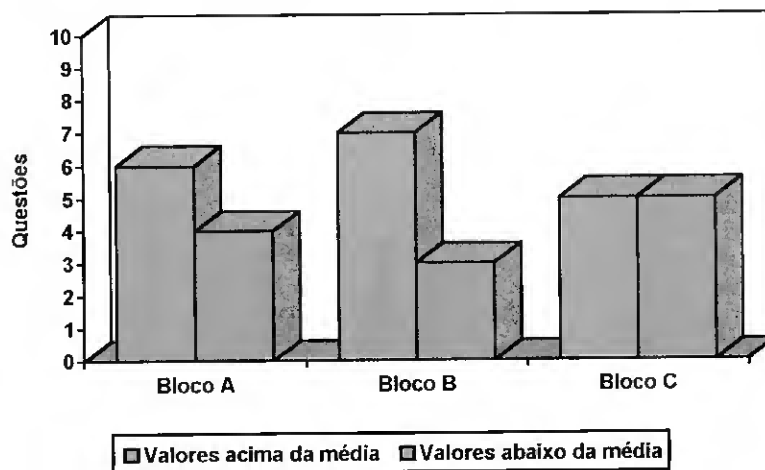
O Questionário 1, cujos dados tenho vindo a analisar, foi estruturado por blocos correspondentes às três fases do modelo acabado de referir, no sentido de permitir conhecer o tipo de relações privilegiadas pelas supervisoras.

Em termos de conjunto e observando ainda o Quadro 9 e o Anexo 3, verificamos que o bloco que apresenta valores médios mais elevados é o **Bloco B** (4,43), a que se segue o **Bloco A** (4,15), e, por último, o **Bloco C** (3,91).

Em congruência, e tomando como padrão de referência a pontuação média do questionário (4,16), o Gráfico 1 mostra que é nas 10 questões do **Bloco B** que se encontra maior número de pontuações acima da média (7 frequências), logo seguido do **Bloco A**, com 6 pontuações acima da média, enquanto que o **Bloco C** revela uma situação de equilíbrio entre os valores acima e abaixo da média ($f = 5$, para cada caso).

Constata-se, assim, e tendo por referência o já aludido modelo de Gazda, que é a **Fase de Transição** e, conseqüentemente, as relações reais, específicas e autênticas, de abertura e disponibilidade, que a população em estudo mais valoriza. Seguem-se as relações que se prendem com a empatia, o respeito e o calor humano, que, presentes nas

Gráfico 1
Frequências dos valores acima e abaixo da média



questões do **Bloco A**, caracterizam a **Fase de Facilitação** do referido modelo. Por último, verifica-se que o **Bloco C**, respeitante a questões que têm a ver com a acção frontal e interpelativa ou **Fase de Execução**, parece ser o menos valorizado pelas professoras, talvez pelo facto de se reportarem a comportamentos do supervisor que implicam níveis mais elevados e complexos de competência interrelacional.

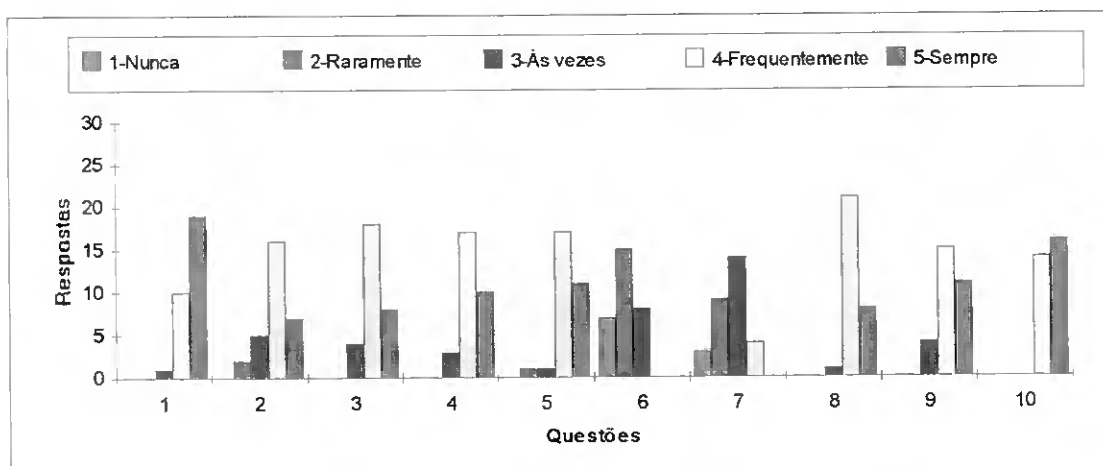
Após esta primeira abordagem interpretativa, passo em seguida à análise do Quadro 9, bloco a bloco, ilustrando-a com os gráficos que se seguem e que ajudarão a aceder aos significados dos dados recolhidos.

2.1.1.1 - Fase de Facilitação

Como se pode verificar pelo Gráfico 2, que regista as frequências das questões do **Bloco A**, o destaque vai para as respostas de nível 4, à excepção da questão 1: *Mostra-se acolhedora?* que obteve 19 escolhas de nível 5, e da questão 10: *Compreende os formandos como pessoas?*, que atingiu 16 respostas deste mesmo nível. A percepção das professoras sobre o modo como recebem e compreendem os formandos é, pois, bastante positiva, já que a maioria considera que é “*sempre*” acolhedora e que compreende os formandos como pessoas.

Facto curioso são, contudo, as frequências respeitantes à questão 8 que, referindo-se também à compreensão dos formandos, apresenta somente 8 respostas de

Gráfico 2
Frequências, por nível, das questões do Bloco A



nível 5, contra 21 de nível 4. Esta circunstância parece indicar que as atitudes de compreensão das cooperantes incidem, sobretudo, na dimensão da personalidade dos formandos, o que poderá querer significar que, embora se mostrem “*frequentemente*” compreensivas, são-no mais quando se trata de compreender os problemas pessoais dos alunos em formação.

Quanto às questões 6: *Sente que os constrange os inibe?* e 7: *Costuma fazer gestos ou outros sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação?*, embora os seus valores médios, devido à inversão de leitura a que foram sujeitos²¹, se encontrem a nível geral das pontuações atribuídas pelas inquiridas, salientam-se as 7 e 15 opções de nível 1 e 2, respectivamente, no que concerne à questão 6, que parecem indicar o reconhecimento de que “*nunca*” ou “*raramente*” constroem os formandos, e as 3 e 9 escolhas dos níveis 1 e 2, no que se refere à questão 7. Note-se que, neste caso, a linguagem gestual inquirida pelo item parece ser praticada “*às vezes*” por quase metade da população (14 respondentes), o que se destaca, também, no gráfico apresentado.

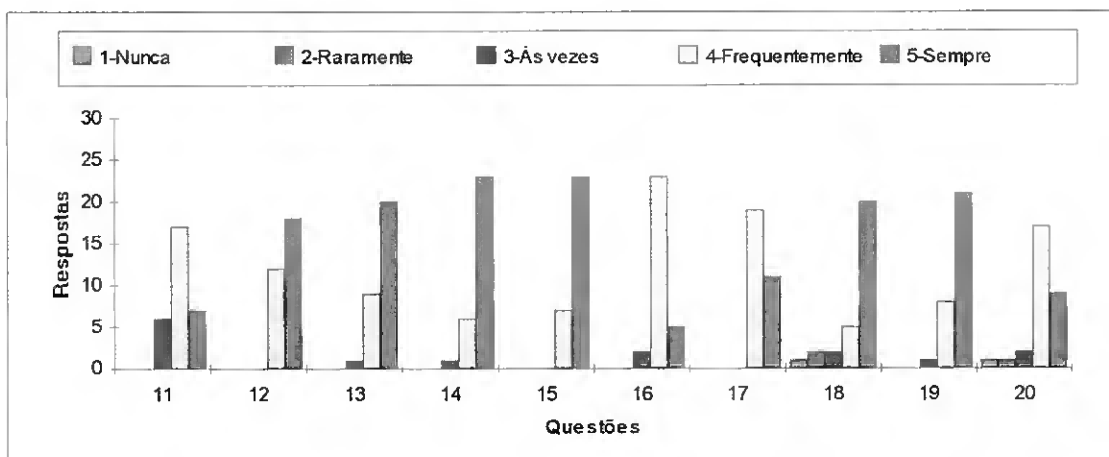
Em síntese, e pelo exposto, parece-me legítimo concluir que as relações evidenciadas pelas professoras cooperantes não se afastam do modelo considerado, na medida em que assentam em atitudes de acolhimento, de compreensão e de respeito humano, se bem que centradas mais na dimensão pessoal que na profissional.

²¹ Cf. procedimento descrito no Capítulo da Metodologia.

2.1.1.2 - Fase de Transição

Passando à análise do **Bloco B**, de que o Gráfico 3 apresenta as frequências de cada um dos respectivos itens, evidencia-se a prevalência dos valores de nível 5 (em seis

Gráfico 3
Frequências, por nível, das questões do Bloco B



questões num total de dez), o que, também aqui, não se afasta do modelo que serviu de base à construção do questionário, na medida em que este conjunto de questões se prende com atitudes de autenticidade, abertura e disponibilidade que parecem ser aquelas a que as supervisoras atribuem uma maior importância.

De facto, das 30 professoras inquiridas, 18 respondem que se mostram “sempre” disponíveis (questão 12) para com os formandos, enquanto 20, questionadas sobre se os aconselham usando uma linguagem facilitadora (questão 13), afirmam fazê-lo “sempre”.

Os valores mais elevados reportam-se, porém, às questões 14 e 15, em que 23 cooperantes, em ambos os casos, consideram que incutem entusiasmo e que são autênticas no seu modo de se relacionar com os alunos em formação, valores, aliás, que, como oportunamente vimos, são os mais elevados de todo o questionário.

As atitudes de escuta parecem igualmente merecer a atenção das supervisoras (21 respostas de nível 5 na questão 19), bem como a relação de igualdade com todos os formandos, questionada pelo item 18 (20 professoras respondem que o fazem “sempre”). Note-se, porém, que nesta última questão, foram também seleccionados os níveis 1 e 2,

tal como na resposta à questão 20, as únicas deste bloco em que tal aconteceu, em função das escolhas de algumas - embora poucas - inquiridas.

Detendo-nos na questão 18: *Relaciona-se de igual modo com todos os formandos?*, 1 professora responde que “nunca” o faz e 2 que “raramente”. Parece haver, portanto, uma certa prudência na igualdade de relacionamento com os formandos, talvez por levarem em linha de conta as diferenças pessoais dos mesmos, o que as leva a diversificar o seu modo de relação. Estas respostas não parecem indicar atitudes preferenciais, mas sim de respeito pelo nível de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos em Prática Pedagógica, o que, aparentemente, leva estas supervisoras a individualizar o seu modo de relacionamento.

No que respeita à questão 20: *Dá orientações concretas sobre o trabalho a desenvolver?*, as respostas dadas a nível 1 “nunca” e 2 “raramente” - 1 resposta cada - traduzem a não assunção, já anteriormente percebida, de um estilo directivo, e, pelo contrário, o privilegiar de um estilo não directivo de supervisão, que tanto pode significar, segundo o disposto por Glickman (1989), uma preocupação com o desenvolvimento do sentido de autonomia dos formandos, como traduzir um certo desprendimento pelo aconselhamento a dar na fase de pré-observação.

2.1.1.3 - Fase de Execução

O Gráfico 4 respeita às 10 últimas questões propostas pelo questionário (constituindo o seu **Bloco C**), que, de acordo com o modelo de Gazda, deverão corresponder a atitudes de interpelação e de resolução frontal dos problemas.

Da sua análise, sobressaem os valores de nível 4, à excepção dos relativos às questões 24²², (com escolhas de nível 1) e 25 e 26, (com escolhas de nível 3).

Numa observação atenta, verifica-se que é a questão 30: *Ajuda-os a encontrar as soluções mais adequadas?* que apresenta um maior número de respostas dadas a nível 4, num total de 23. Seguem-se, com 21 respostas, a questão 29: *Questiona os formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão?* e as questões 22: *Reforça positivamente o trabalho desenvolvido pelos formandos?* e 28: *Dá feedback crítico depois de realizadas as actividades?*, com 18 e 17 frequências, respectivamente. Parece haver, assim, algum

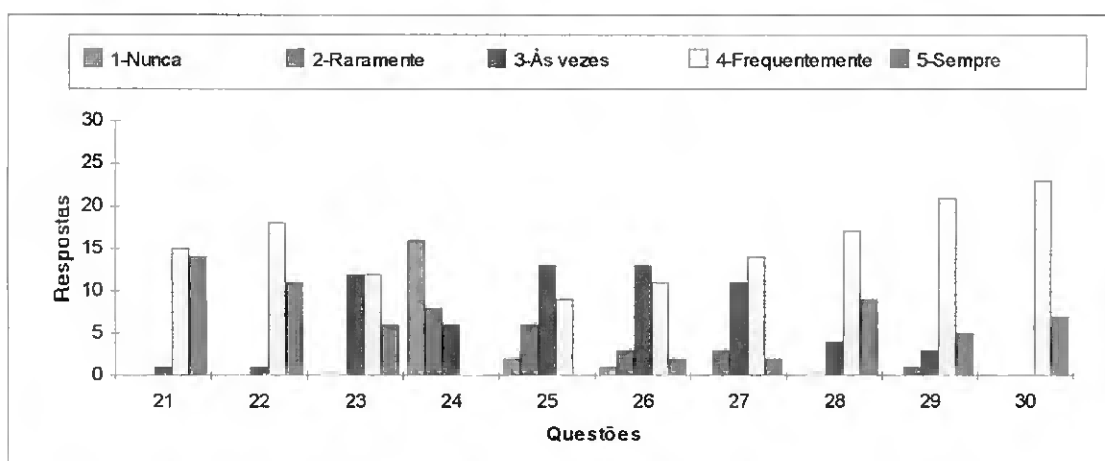
²² Ter em atenção a natureza e especificidade de tratamento desta questão, explicadas no ponto 5.1.1 do Capítulo da Metodologia.

equilíbrio nas respostas referentes ao reforço e ao *feedback* crítico dado pelas supervisoras, que os utilizarão, de acordo com as suas perspectivas, “*frequentemente*”.

Neste bloco destaca-se ainda, como já referi, a questão 24, respondida maioritariamente a nível 1. De facto, mais de metade da população (16 respostas) considera que “*nunca*” admoesta os formandos, enquanto 8 professoras admitem que “*raramente*” o fazem. Tudo indica, pois, que a palavra ‘admoesta’ é conotativamente associada pelas supervisoras a uma atitude autoritária da sua parte, que parecem negar, ou, pelo menos, recusar.

Outro tanto acontece com a questão 25: *Pede-lhes justificações sobre as suas decisões?* que apresenta a menor pontuação média de todo o questionário, e com a 26: *Insiste para que esclareçam os seus pontos de vista?*, que, de igual modo, as professoras

Gráfico 4
Frequências, por nível, das questões do Bloco C



terão conotado com comportamentos directivos, embora a atribuição maioritária de nível 3 (13 escolhas para cada uma das questões) e alguma dispersão no conjunto das opções apontem para uma resposta algo dubitativa, traduzida por um “*às vezes*”.

2.1.2 - Atitudes de encorajamento

No que concerne às atitudes de encorajamento presentes no processo de supervisão, pesquisadas através de itens específicos²³, as escolhas efectuadas evidenciam,

²³ Ver Quadro 6, no Capítulo anterior.

globalmente, uma forte tendência para encorajar os formandos. A observação do Quadro 10 permite-nos verificar que é precisamente o descritor 14: *Incute-lhes entusiasmo pelo trabalho a desenvolver?* que apresenta uma média mais elevada (4,73), sendo esta a segunda questão mais valorizada de todo o questionário.

Quadro 10
Atitudes de encorajamento

Questões	8	9	10	14	22	28	29	30
Médias	4,23	4,23	4,53	4,73	4,33	4,17	4,00	4,23

Parece, pois, que a imagem das professoras cooperantes acerca do encorajamento, como processo de incutir coragem e confiança aos formandos (Tavares, 1992) é bastante positiva. Todas as opções feitas apresentam valores superiores à média, à excepção da questão 29: *Questiona os formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão?*, pelo que se poderá inferir, em função da natureza do conjunto das opções, que as inquiridas consideram que o questionamento não traduz atitudes de encorajamento, mas, sim, que as mesmas se revelam através da sensibilidade, da compreensão, do reforço positivo, do *feedback* e da ajuda proporcionada aos formandos, no sentido da resolução de problemas.

2.1.3 - Atitudes empáticas

Analisando os dados obtidos no que respeita às questões referentes às atitudes que traduzem empatia, expressos no Quadro 11, verifica-se que, à semelhança do aspecto tratado no ponto anterior, a maioria das médias de cada uma das respostas é superior à média geral, embora não de modo tão vincado.

Quadro 11
Atitudes empáticas

Questões	3	4	8	9	10	11	16
Médias	4,13	4,23	4,23	4,23	4,53	4,03	4,10

Estes valores parecem confirmar um positivo nível de empatia e traduzem a perspectiva das supervisoras acerca do modo como compreendem os alunos em Prática Pedagógica, revelando-se também capazes de ser sensíveis aos seus problemas e angústias e, inclusivamente, de se colocar no seu lugar.

Note-se, porém, que o descritor mais valorizado, com 4,53 de pontuação média, é a questão 10. De facto, quando questionado sobre se *Compreende os formandos como pessoas?*, o conjunto das supervisoras considera, maioritariamente, que o faz “*sempre*”, parecendo, portanto, priorizar as atitudes de compreensão dos formandos como pessoas, os quais, num momento específico da sua formação inicial, e no sentido da facilitação do seu desenvolvimento pessoal, necessitam sentir-se compreendidos.

Não deixa de ser curioso, por outro lado, que a questão 16: *Compreende as dificuldades que apresentam?* se situe abaixo da média. De tal circunstância se poderá igualmente deduzir que as atitudes de compreensão das supervisoras incidem mais na dimensão pessoal que na dimensão profissional dos futuros professores.

Quanto às questões 3 e 11, ambas respeitantes ao modo como as professoras cooperantes percebem as *inseguranças e pedidos de ajuda* dos formandos, não deixa de ser interessante constatar que se encontram abaixo da média, o que parece denotar alguma contradição e levar a concluir, uma vez mais, que, embora de nível satisfatório, as atitudes empáticas traduzem mais uma compreensão que se prende com os formandos enquanto pessoas que um verdadeiro conhecimento das suas necessidades afectivas.

2.1.4 - Estilos de supervisão

Quanto aos estilos de supervisão, a análise das respostas dadas às 18 questões que a eles se reportam²⁴ aponta claramente para o privilégio dado aos estilos colaborativo e não directivo de supervisão.

Uma leitura atenta dos valores das referidas questões (Quadro 12) revela que são 10 as que apresentam uma média superior à média geral do questionário.

Tais resultados parecem evidenciar, de acordo com os comportamentos definidos por Glickman (1989) para cada um dos estilos de supervisão, que na população em estudo, e tendo presentes os diversos itens do questionário que neste momento interessa considerar, predominam as atitudes e os comportamentos de ajuda, de

²⁴ Cf. Quadro 6 do Capítulo da Metodologia.

aconselhamento e de aceitação, ao mesmo tempo que a relação sem distinções, o ser capaz de ouvir, o reforço positivo e o *feedback* crítico são considerados como mais valorizados pelas professoras cooperantes, que revelam, deste modo, preferência por um processo de supervisão assente na colaboração e na não directividade.

Quadro 12
Estilos de supervisão

Questões	5	6	7	13	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Médias	4,27	3,96	3,37	4,63	4,37	4,37	4,67	4,07	4,43	4,33	3,80	4,33	2,97	3,33	3,50	4,17	4,00	4,23

A questão 25: *Pede-lhes justificações sobre as suas decisões?* é a que apresenta o menor valor do conjunto das médias, situando-se igualmente abaixo da média global as questões 6, 7, 20, 23, 26, 27 e 29, que se prendem com o *constrangimento*, a *desaprovação*, as *orientações concretas*, o *apontar aspectos negativos*, os *pedidos de esclarecimento* e o *questionamento*. Estes valores parecem indiciar a negação, ou a não aceitação explícita, de um estilo directivo de supervisão, que parecem confundir com comportamentos autoritários de sua parte, confusão para a qual Alarcão e Tavares já nos haviam alertado (1987).

2.2 - Encorajamento do Supervisor

Elaborado a partir dos resultados obtidos (Anexo 4), o Quadro 13 apresenta o número de respostas, por nível, e os valores pontuais médios de cada uma das questões propostas²⁵.

Pela sua análise, constata-se que as formas de encorajamento colocadas pelo Questionário 2 à consideração das inquiridas, obtiveram pontuações cuja média varia de 2,93 (Questão 4.2) a 3,53 (Questões 2.3 e 5.3), sendo o valor médio global, por referência ao total das questões que compõem o questionário, de 3,27. Verifica-se igualmente que, das 15 respostas obtidas, 9 apresentam valores iguais ou superiores à média, enquanto 6 se situam abaixo da mesma.

²⁵ Foi usada uma escala de quatro pontos: *nada*, *pouco*, *bastante* e *muito*, convertida em escala numérica de 1 a 4, para cálculo do valor das respectivas médias, cf. procedimento descrito no ponto 5.1.2 do Cap. IV.

Quadro 13
Valores referentes ao Questionário 2

Blocos	Questões	Nº. de respostas por cada nível				Média dos níveis ²⁶
		Nada 1	Pouco 2	Bastante 3	Muito 4	
B L O C O	1- Há supervisores que mostram ter confiança nos seus formandos.					
	Acha que os formandos se sentem encorajados:					
	1.1- quando os supervisores lhes dizem abertamente que confiam neles?	0	1	22	7	3,20
	1.2- quando os supervisores acreditam naquilo que os formandos dizem?	0	1	26	3	3,07
A	1.3- quando os supervisores lhes dizem que irão ser capazes de superar uma situação difícil?	0	0	18	12	3,40
Total/Média do Bloco		0	2	66	22	3,22
B L O C O	2- Há supervisores que ajudam os formandos nas suas dificuldades.					
	Acha que os formandos se sentem encorajados:					
	2.1- quando os supervisores lhes dizem que têm possibilidades de vencer essas dificuldades?	0	3	20	7	3,13
	2.2- quando os supervisores demonstram acreditar que são capazes de as vencer?	0	0	21	9	3,30
B	2.3- quando os supervisores se disponibilizam para os ajudarem a vencê-las?	0	0	14	16	3,53
Total/Média do Bloco		0	3	55	32	3,32
B L O C O	3- Há supervisores que se apercebem de que os formandos têm problemas na sua vida particular.					
	Acha que os formandos se sentem encorajados:					
	3.1- quando os supervisores os escutam com atenção ao falarem dos seus problemas?	0	1	20	9	3,27
	3.2- quando os supervisores se mostram compreensivos?	0	0	20	10	3,33
C	3.3- quando os supervisores os ajudam a reflectir sobre esses problemas?	0	1	19	10	3,30
Total/Média do Bloco		0	2	59	29	3,30
B L O C O	4- Há supervisores que elogiam os seus formandos.					
	Acha que os formandos se sentem encorajados:					
	4.1- quando os supervisores reforçam positivamente o seu desempenho?	0	0	20	10	3,33
	4.2- quando os supervisores criticam formativamente o seu trabalho?	0	6	20	4	2,93
D	4.3- quando os supervisores lhes dizem que estão a progredir?	0	2	14	14	3,40
Total/Média do Bloco		0	8	54	28	3,22
B L O C O	5- Há supervisores que consideram a sua competência como um factor de estímulo.					
	Acha que os formandos se sentem encorajados:					
	5.1- quando os supervisores revelam competência pedagógica?	0	2	19	9	3,23
	5.2- quando os supervisores revelam competência científica?	0	4	20	6	3,07
E	5.3- quando os supervisores revelam competência humana?	0	0	14	16	3,53
Total/Média do Bloco		0	6	53	31	3,27
Total de respostas/Média Global		0	21	287	142	3,27

²⁶ A cor rosa indica os valores acima da média do questionário e a verde os valores abaixo da média.

Em termos genéricos, poderei, pois, afirmar, que são positivas as perspectivas das professoras cooperantes acerca das atitudes de encorajamento que usam nas suas relações com os alunos em formação, o que, numa leitura mais fina dos dados, se confirma, tendo em consideração que o nível 3, “*bastante*”, foi o que mereceu a preferência de mais de metade das professoras cooperantes (287 respostas, num total máximo possível de 450), sentido que se reforça, quando atentamos no nível 4, com 142 opções, significativas do “*muito*” encorajadoras que podem ser essas mesmas relações.

Não surpreende, assim, que nenhuma cooperante tenha considerado o nível 1, “*nada*”, e apenas um máximo de 6, considerada cada questão de *per se*, tenha optado pelo nível 2, “*pouco*”, o que leva a concluir que as 15 questões propostas pelo questionário foram todas entendidas como formas de encorajamento utilizadas pelo supervisor.

Do seu conjunto, destacam-se, como referimos, as duas questões com média parcial mais elevada (3,53) - uma (2.3) respeitante à *disponibilidade para ajudar os formandos nas suas dificuldades* e a outra (5.3) relativa à *competência humana do supervisor* - parecendo querer significar, mais uma vez, que as professoras cooperantes valorizam, nas relações de supervisão, a sua predisposição para ajudar os formandos, considerando que a humanização do supervisor é factor de encorajamento essencial neste processo.

Por outro lado, a também já evidenciada questão 4.2, referente à crítica formativa, apresenta o valor médio mais baixo (2,93). Embora 20 respondentes tenham considerado que os formandos se podem sentir “*bastante*” encorajados perante tal crítica, só 4 entendem que a mesma pode ser “*muito*” encorajante, ao passo que 6 (o número mais elevado de pendor negativo do conjunto das opções) a reputam de “*pouco*” encorajante. Como já evidenciei na análise interpretativa do Questionário 1, estes resultados parecem indicar, de novo, que as supervisoras entendem as situações de crítica, mesmo que feitas formativamente, com alguma reserva, não parecendo considerá-las com factor de encorajamento.

2.2.1 - Formas de encorajamento

O Quadro 14, onde se ordenam, por ordem decrescente da pontuação média obtida, os cinco blocos do Questionário, permite-nos constatar que os **Blocos B, C e E**, relativos à *atitude de ajuda nas dificuldades dos formandos*, à *percepção dos problemas*

personais dos formandos e à competência pedagógica, científica e humana do supervisor, apresentam, respectivamente, médias superiores ou iguais (3,32; 3,30; 3,27) à média global (3,27), enquanto os restantes **Blocos (A e D)**, respeitantes à *manifestação de confiança do supervisor* e ao *recurso ao elogio pelo supervisor*, se situam abaixo da média, ambos com um valor de $\bar{X}=3,22$.

As análises articuladas dos Quadros 13 e 14 e dos Gráficos 5 a 9, que representam as frequências do conjunto das questões de cada um dos Blocos, hierarquizados segundo os valores daqueles Quadros, viabilizam uma leitura interpretativa, que me parece significativa das perspectivas das professoras cooperantes acerca da dimensão do encorajamento e das formas que este pode assumir.

Quadro 14
Ordenação dos Blocos

ORDEM	BLOCOS	MÉDIA
1º	BLOCO B Atitude de ajuda nas dificuldades dos formandos	3,32
2º	BLOCO C Percepção dos problemas pessoais dos formandos	3,30
3º	BLOCO E Competência pedagógica, científica e humana do supervisor	3,27
4º	BLOCO A Manifestação de confiança do supervisor	3,22
5º	BLOCO D Recurso ao elogio pelo supervisor	3,22
Média Global		3,27

2.2.1.1 - Atitude de ajuda nas dificuldades dos formandos

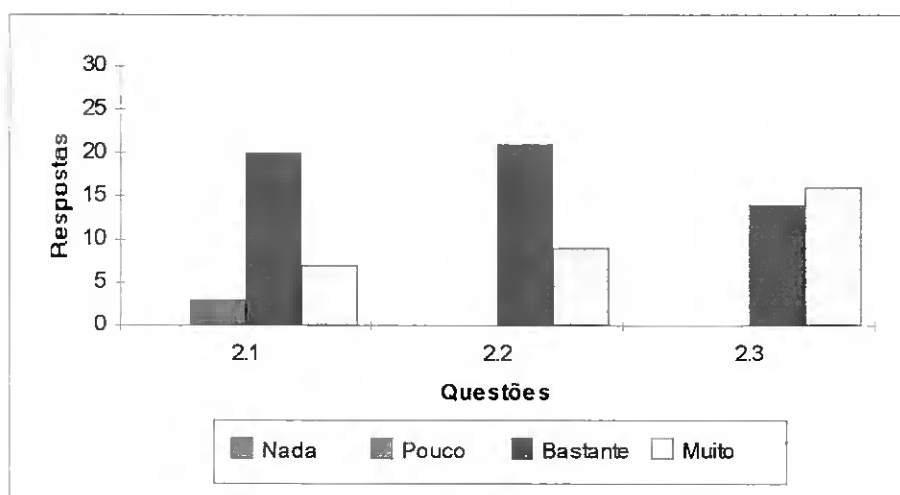
O **Bloco B**, que se prende com a relação de ajuda do supervisor, quer se refira à disponibilidade para ajudar a superar dificuldades ($\bar{X}=3,53$), quer a acreditar que os formandos as vencerão ($\bar{X}=3,30$) quer, ainda, à expressão verbal com que lhes manifestam essa possibilidade de as vencer ($\bar{X}=3,13$), é o mais pontuado, como o Gráfico 5 permite verificar.

Das três questões que compõem este **Bloco**, evidencia-se a 2.3, em que 16 inquiridas (a frequência mais elevada, em igualdade com a da questão 5.3, no que ao nível 4 respeita, representando 53,3% do total de respostas possível) consideram que os formandos se sentem “*muito*” encorajados quando *os supervisores se disponibilizam*

para os ajudar a vencer as suas dificuldades, enquanto as restantes 14 atribuem a importância de “bastante” a essa disponibilidade.

De forma não tão fortemente significativa, mas não menos positiva, dado não se terem verificado escolhas de “nada” ou “pouco”, 21 respondentes (70%) foram de opinião que os supervisados se sentem “bastante” encorajados quando os supervisores demonstram acreditar que [eles] são capazes de vencer as suas dificuldades, ao passo que os outros 9 admitem que isso se verificaria a um nível de “muito”.

Gráfico 5
Frequências do Bloco B



Menos convictas se mostram as cooperantes na eficácia encorajante da afirmação verbal de que os alunos em formação *têm possibilidades de vencer as suas dificuldades*, na medida em que apenas 7 (23,3%) optam pelo nível “muito”, enquanto 20 (63,7%) escolhem o “bastante”. Não deixa de ser significativo que 3 supervisoras tenham considerado “pouco” encorajante dizer aos formandos que *têm possibilidades de vencer essas dificuldades*.

Em síntese, parece poder afirmar-se, no que às questões de ajuda se refere, que as supervisoras crêem que o encorajamento dos formandos depende, sobretudo, da sua disponibilidade para com eles, não acreditando muito nas possibilidades destes para a superação dessas dificuldades.

2.2.1.2 - Percepção dos problemas pessoais dos formandos

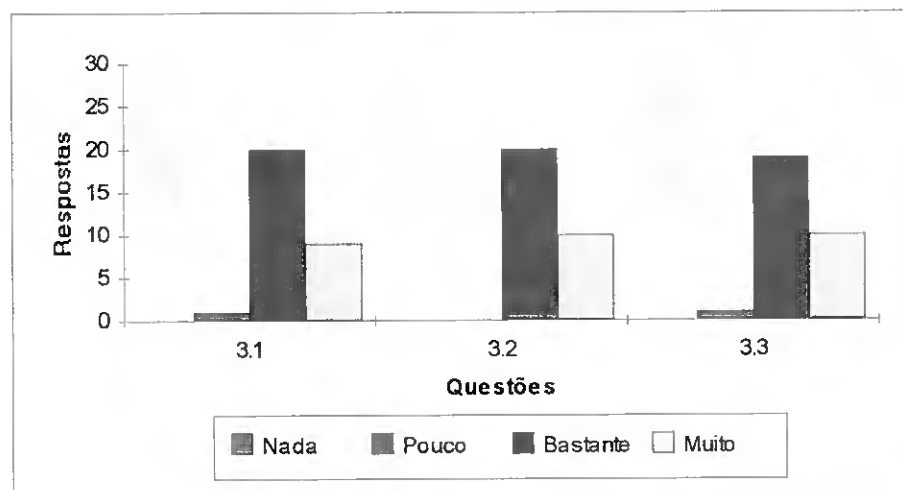
Igualmente acima da média global do Questionário e em segundo lugar por ordem decrescente dos valores das médias dos Blocos, se encontra o **Bloco C** ($\bar{X}=3,30$), relativo à percepção que o supervisor tem dos problemas pessoais dos formandos.

Na verdade, como o Gráfico 6 permite verificar, todos os valores totais médios das questões são iguais ou superiores à média do Questionário, ainda que do conjunto de níveis atribuídos pelas inquiridas se destaque o de valor 3, “*bastante*”.

A questão de sentido mais positivo é a 3.2 ($\bar{X}=3,33$), que se reporta à *compreensão* demonstrada pelas supervisoras para com *os problemas da vida particular dos formandos*, que para 10 (33,3%) e 20 (66,7%) cooperantes é, respectivamente, de nível “*muito*” e “*bastante*”.

O segundo lugar de importância, em termos de encorajamento, por ordem das médias parcelares obtidas, foi atribuído pelas respondentes à *ajuda* prestada aos formandos no sentido de que reflectam sobre os seus problemas pessoais, tendo-a 10 valorizado no plano do “*muito*” e 19 (63,3%) no do “*bastante*”. A restante, para o total de 30, optou pelo nível “*pouco*”.

Gráfico 6
Frequências do Bloco C



A forma de encorajamento que se traduz em *escutar com atenção* quando os alunos em formação falam dos seus problemas particulares, não mereceu tanta importância por parte das inquiridas, levando em consideração que apenas 7 (23,3%) a

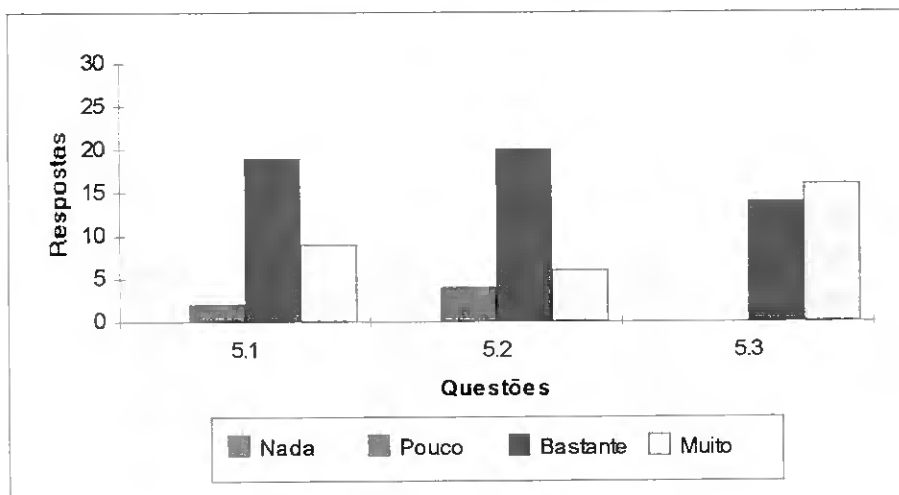
reputam de “*muito*”, enquanto 20 (66,7%) a classificam de “*bastante*” e 1, mesmo de “*pouco*”.

Em resumo, e numa leitura interpretativa global dos dados, poderei afirmar que a larga maioria das professoras cooperantes entende que os formandos se sentem “*bastante*” encorajados quando elas se mostram compreensivas para com os problemas da sua vida particular, lhes prestam ajuda com vista à reflexão sobre esses mesmos problemas e, finalmente, sabem escutar com atenção quando eles os expõem, daqui se inferindo que consideram mais encorajante o ‘estar com’ do que o ‘dizer-se interessado por’.

2.2.1.3 - Competência pedagógica, científica e humana do supervisor

O Bloco E, que apresenta uma média igual à do Questionário ($\bar{X}=3,27$), visava conhecer as perspectivas das professoras cooperantes quanto à função encorajante da competência do supervisor, nas suas dimensões pedagógica, científica e humana.

Gráfico 7
Frequências do Bloco E



O Gráfico 7 mostra que apenas umas das questões consideradas apresenta uma média superior à do questionário (5.3, de $\bar{X}=3,53$), divergindo do conjunto das que constituem este Bloco, já que as duas restantes se situam abaixo da média, com valores globais de $\bar{X}=3,23$ e $\bar{X}=3,07$, apresentando, mesmo, a questão 5.2, a maior frequência relativa ($f=4$) de pendor menos positivo.

Quanto à questão de maior valor médio²⁷, foram 16 (53,3%) as escolhas que perspectivam a *competência humana* do supervisor como factor de estímulo e encorajamento no nível mais elevado “ *muito* ”, enquanto as restantes 14 (46,7%) optaram pelo nível 4, “*bastante*”.

Em segundo lugar, hierarquizadas as questões em função do valor das respectivas médias, surge a *competência pedagógica*, considerada “*bastante*” encorajadora por 19 respondentes (63,3%) e “*muito*” encorajadora por 6 deles (20%). De sentido menos positivo, e de forma algo surpreendente, são as duas escolhas que consideram a competência pedagógica como “*pouco*” propiciadora de encorajamento.

Finalmente, a *competência científica* é a menos valorada pelas inquiridas, na medida em que merece 4 indicações (13,3%) de “*pouco*”, 20 (66,7%) de “*bastante*” e apenas 6 (20%) de “*muito*” encorajante.

Em termos de conjunto, verifica-se que as professoras cooperantes valorizam, como factor de encorajamento, sobretudo a *competência humana* do supervisor, vindo, depois, a sua *competência pedagógica* e, em último lugar, a respectiva *competência científica*. Na verdade, se as relações formador/formando devem assentar num clima de abertura, disponibilidade e empatia, a análise interpretativa dos dados deste Bloco autorizam a afirmação de que as respondentes consideram que os supervisados se sentirão mais encorajados pela percepção que delas têm como pessoas, para só depois se sentirem encorajados pelo modo como as vêem ensinar os seus alunos e, finalmente, pela forma como dominam os conteúdos programáticos que leccionam.

2.2.1.4 - Manifestação de confiança do supervisor

O **Bloco A**, que se reporta ao papel encorajador da *confiança* nos formandos, manifestada pelo supervisor, apresenta um valor global médio de 3,22²⁸, inferior, portanto, à média global do Questionário.

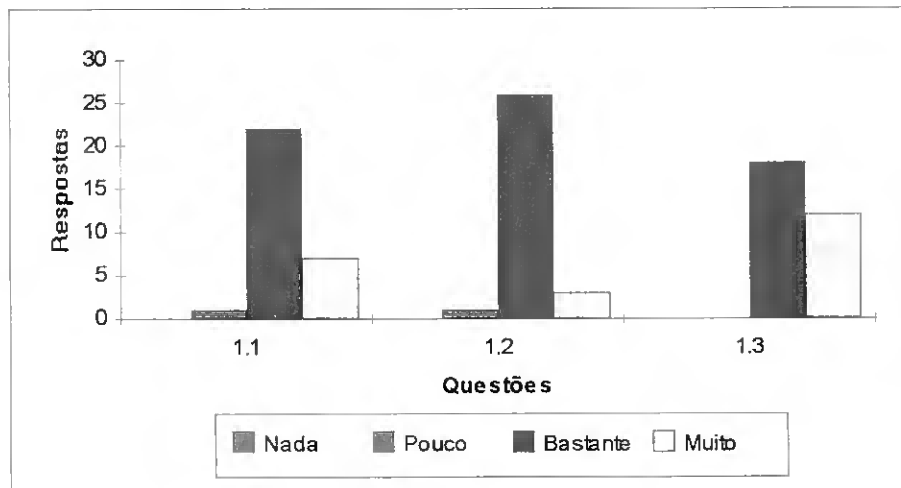
Retomando a leitura interpretativa do Quadro 13 e as frequências representadas no Gráfico 8, analisemos, agora, os valores obtidos pelas questões deste Bloco, que me parecem algo significativos quanto às perspectivas das professoras cooperantes.

²⁷ Perfeitamente idêntica, em termos numéricos, à outra mais valorada, a 2.3.

²⁸ Embora com dois valores parcelares abaixo da média do Questionário, o Bloco A tem melhor média global específica, por arredondamento às centésimas ($\bar{x}=3,223$), do que o Bloco D, com uma média exacta de $\bar{x}=3,22$, ainda que com apenas uma questão abaixo da média global do Questionário.

Em primeiro lugar, as supervisoras acreditam que a sua afirmação da capacidade dos formandos para *vencer situações difíceis* é sentida por estes como encorajante, o que se evidencia na questão 1.3 - a única deste Bloco com uma média superior (3,40) à média global do Questionário -, dado que 12 das inquiridas (40%) nela optam pelo nível “ *muito* ”, enquanto as restantes 18 (60%) escolhem o “*bastante*”.

Gráfico 8
Frequências do Bloco A



O dizer abertamente que confiam nos formandos, a que se reporta a questão 1.1, ($\bar{X}=3,20$), é uma forma de encorajamento tida como de nível “ *muito* ” por 7 professoras cooperantes (23,3%) e de nível “*bastante*” por 22 delas (73,3%). Apenas uma a considera “*pouco*” encorajante.

No que concerne à questão, 1.2, com uma média de 3,07, a menor do Bloco, 26 professoras (86,7%) consideram que *acreditar* nos formandos é uma forma “*bastante*” vincada de encorajamento, sentido reforçado pelas 3 escolhas (10%) de nível “ *muito* ”. Há, ainda, uma inquirida, que considera como “*pouco*” encorajante a demonstração, pelos supervisores, de que acreditam no que os formandos dizem.

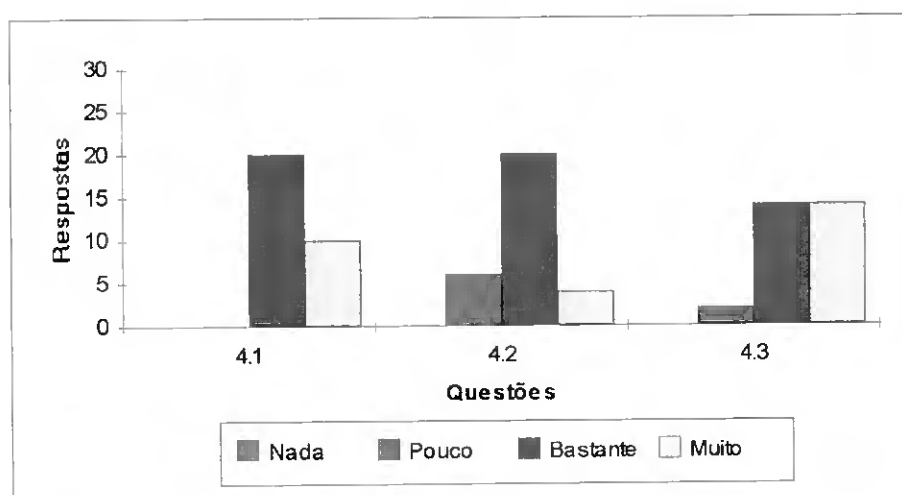
Em resumo, verifica-se que, para a população em estudo, a *demonstração de confiança* nos formandos é perspectivada como mais encorajante quando os supervisores, apostando neles como pessoas, lhes *afirmam da sua capacidade para superar situações difíceis*. Em segundo lugar, e provavelmente porque traduz uma confiança externa aos sujeitos e a verbalização dessa confiança, posiciona-se o *dizer abertamente que confiam neles*, como forma de encorajamento. Por último, as supervisoras revelam pouca crença nas afirmações dos formandos, ‘desvalorizando’, por

referência às duas questões anteriores, o papel encorajante do *acreditarem naquilo que os formandos dizem*.

2.2.1.5 - Recurso ao elogio pelo supervisor

O **Bloco D**, respeitando aos elogios feitos pelo supervisor como forma de encorajamento, tem, tal como o **A**, um valor médio de 3,22, encontrando-se, por conseguinte, abaixo da média global do Questionário.

Gráfico 9
Frequências do Bloco D



Finalizando a análise do Quadro 13, complementada com a do Gráfico 9, constata-se que a questão 4.3 é a que apresenta média específica mais elevada ($\bar{X}=3,40$), dado que 28 inquiridas (93,3%), 14 em cada caso, consideram como “ *muito* ” e “ *bastante* ” encorajante o elogio do supervisor que *afirma da progressão dos formandos* . De sentido menos positivo é a opção de 2 respondentes (6,7%), que situam esta dimensão do elogio a nível de “ *pouco* ”.

A segunda questão do Bloco, em termos de média, é a 4.1 ($\bar{X}=3,33$), que se refere à função encorajante do *reforço positivo do desempenho dos formandos* , qualificado de “ *muito* ” por 10 inquiridas (33,3%) e de “ *bastante* ” pelas restantes 20 (66,7%).

As supervisoras colocam em terceiro lugar a questão 4.2, com o menor valor de média do Bloco ($\bar{X}=3,93$), ao considerarem que *a crítica formativa do trabalho dos formandos* é pouco encorajante, na medida em que 6 (20%), a consideram a nível de “*pouco*” (a frequência menos positiva mais elevada de todo o Questionário), 20 (66,7%) a nível de “*bastante*” e apenas 4 (13,3%) a nível de “*muito*”.

Em termos globais, poderei afirmar, na linha do que o Questionário 1 já revelara, que as professoras cooperantes encaram sob reserva a atitude crítica, ainda que formativa, para com os formandos, pelo que a consideram como pouco encorajante, outro tanto não sucedendo quando afirmam acreditar na sua progressão ou reforçam positivamente o seu desempenho.

Ao que parece, as supervisoras crêem que o elogio dado aos formandos, expresso de modo a apontar os seus progressos, constitui uma boa forma de encorajamento. Neste conjunto de questões, sobressai, ainda, como vimos anteriormente, a menor média do questionário, que se prende com as questões respeitantes à crítica, ainda que formativa, pois só 4 respondentes consideram que a mesma pode ser “*muito*” encorajante.

2.3 - Atitudes Emocionais

A grelha de leitura utilizada para o tratamento do Questionário 3 - **Atitudes Emocionais** (Anexo 5), permitiu sistematizar os dados recolhidos e elaborar o Quadro 15 que apresenta os valores das pontuações alcançadas por cada uma das 30 inquiridas e que definem o seu nível de empatia.

Analisando o seu conteúdo, e considerando que:

- a amplitude possível de pontuação alcançada por cada sujeito pode variar de 132 a -132;
- a uma pontuação alta corresponde um nível elevado de empatia e vice-versa;

verifica-se que nenhuma das pontuações finais é negativa, oscilando os respectivos valores entre 7 (cooperante 19) e 105 (inquirida 20).

A média global das pontuações é de 51,93, constatando-se que 17 professoras apresentam valores superiores a esta média, enquanto que para 13 os valores alcançados são inferiores.

Comparando os valores reais deste estudo com os valores teóricos do estudo realizado por Mehrabian e Epstein (1972), em que o QMEE foi aplicado igualmente a uma população feminina, sem que a variável profissão tivesse sido considerada, poderei afirmar que os resultados obtidos indicam um bom nível de empatia da população, se comparada a média global de 51,93 com a média de 44 do estudo de referência.

Quadro 15
Valores referentes aos níveis de empatia

Sujeitos	Valores positivos	Valores negativos	Pontuação
1	68	9	59
2	57	20	37
3	81	27	54
4	92	9	83
5	65	30	35
6	45	33	12
7	74	31	43
8	84	7	77
9	83	19	64
10	69	17	52
11	54	39	15
12	64	12	52
13	85	26	59
14	47	27	20
15	65	9	56
16	83	7	76
17	63	16	47
18	84	6	78
19	33	26	7
20	112	7	105
21	51	41	10
22	85	8	77
23	71	21	50
24	71	17	54
25	81	7	74
26	69	19	50
27	75	15	60
28	70	21	49
29	65	26	39
30	78	14	64
MÉDIA GLOBAL			51,93

Parece legítimo afirmar, nestas circunstâncias, que a profissão de professora não só implicará uma sensibilidade própria, no sentido da emoção, compreensão e sentimentos de ajuda, como permitirá desenvolver - designadamente no caso específico das funções de supervisão - um vasto conjunto de *skills* de natureza psico-social que se revela e aprofunda na interacção com os formandos.

2.4 - Relação entre encorajamento e empatia

Analisados os dados obtidos em cada um dos questionários, impunha-se uma apreciação de conjunto que possibilitasse conhecer as relações existentes entre o encorajamento e a empatia, dada não apenas a importância destas duas dimensões no estabelecimento das relações interpessoais, mas também, e de modo específico, o papel determinante que elas desempenham no quadro das relações geradas no contexto da supervisão.

Na busca das referidas relações, verifica-se a existência de bastantes aspectos convergentes, quer entre as questões do Questionário 1, quer entre as deste e as dos Questionários 2 e 3.

Quanto ao primeiro, no que concerne aos grupos de questões sobre o encorajamento e a empatia (analisados, respectivamente, nos pontos 2.1.2 e 2.1.3), é de assinalar que ambos apresentam médias globais (4,31²⁹ para as questões sobre o encorajamento e 4,21³⁰ para as questões respeitantes à empatia) superiores à média do questionário (4,16). Tal constatação permite concluir que existe uma relação positiva entre estas duas atitudes do supervisor.

Lembremos, igualmente, que a segunda maior pontuação de todo o questionário é atribuída à questão 14: *Incute-lhes entusiasmo pelo trabalho a desenvolver?*, o que denota uma grande preocupação das cooperantes pelo estabelecimento de relações encorajadoras que facilitem a acção dos formandos.

De igual modo, a leitura das questões 8, 9 e 10, referentes a atitudes de sensibilidade e compreensão, revela, claramente, uma perspectiva muito positiva, indiciadora de um bom nível de empatia das supervisoras.

²⁹ Média das médias parcelares das questões referentes às atitudes de encorajamento, apresentadas no Quadro 10.

³⁰ Idem em relação às atitudes empáticas (Quadro 11).

Se considerarmos que estas atitudes são igualmente formas de encorajamento, parece confirmar-se que as inquiridas evidenciam um modelo relacional que, assentando na sua sensibilidade, lhes permite compreender os formandos e, conseqüentemente, ajudá-los e encorajá-los, no sentido de melhorarem a sua acção.

A Figura 4, em que se relacionam os aspectos do encorajamento e da empatia que o Questionário 1 possibilitou identificar, permite robustecer esta análise, na medida em que ela evidencia a intersecção dos indicadores *compreensão dos formandos e sensibilidade face aos seus problemas*, que assumem, deste modo, um papel fulcral nas relações de supervisão, no quadro deste estudo.

Figura 4
Intersecção dos indicadores do encorajamento e da empatia no Questionário 1

ENCORAJAMENTO		EMPATIA
Incutir entusiasmo Reforçar positivamente Dar <i>feedback</i> crítico Questionar os formandos Ajudar a encontrar soluções	Compreender os formandos Ser sensível aos seus problemas	Perceber os formandos Colocar-se no seu lugar

A análise dos dados obtidos com a aplicação do Questionário 2 permite colocar em destaque, do conjunto das cinco dimensões do encorajamento consideradas, as duas que mais directamente se relacionam com a empatia - *atitude de ajuda nas dificuldades dos formandos e percepção dos problemas pessoais dos formandos* -, que obtiveram as médias parcelares mais elevadas (3,32 e 3,30, respectivamente), superiores à média global do Questionário, que foi de 3,27. Daqui releva, reportando-me, ainda, à leitura interpretativa realizada no ponto 2.2.1, a importância absoluta e relativa das atitudes de ajuda e disponibilidade, bem como da percepção e da compreensão que as professoras cooperantes revelam para com os problemas dos formandos, que se mostram convergentes com as atitudes que, no Questionário anterior, se evidenciam pela justaposição dos respectivos indicadores, compreendendo estas, numa leitura mais fina, aspectos como **ajudar, disponibilizar-se, compreender, perceber, ouvir e reforçar**.

Os resultados obtidos com os dois questionários divergem, porém, no que se refere à atitude crítica do supervisor. Se no Questionário 2 a crítica formativa não é considerada como um factor de encorajamento, já que o valor médio da questão que se

lhe reporta (2,93) é inferior à média global do questionário (3,27), no Questionário 1 o valor da média da questão respeitante ao *feedback* crítico (4,17) é ligeiramente superior à média global deste mesmo questionário (4,16).

O Quadro 16 sintetiza os aspectos convergentes e divergente, relativamente às atitudes interrelacionais inquiridas pelos dois questionários³¹.

Quadro 16
Aspectos convergentes e divergente da atitude empática e do encorajamento

		Ajudar	Disponibilizar	Compreender	Perceber	Reforçar	Ouvir	Críticar
Aspectos convergentes	Quest. 1	X	X	X	X	X	X	
	Quest. 2	X	X	X	X	X	X	
Aspectos divergentes	Quest. 1							X
	Quest. 2							X

Por seu lado, a leitura do Questionário 3 permite afirmar que a maioria das professoras cooperantes evidencia um bom nível de empatia, como vimos no ponto 2.3, circunstância que vem reforçar a análise já realizada quanto aos dados referentes aos dois outros questionários, considerados de *per se* e em termos comparativos.

Confirma-se, pois, a existência de uma relação positiva entre o encorajamento e a empatia, já que, ao nível de empatia globalmente elevado agora posto em destaque, correspondem perspectivas positivas, nos dois anteriores questionários, acerca de um conjunto de aspectos que as supervisoras crêem ser entendidos pelos formandos como formas de encorajamento e que definem as interações positivas que com eles estabelecem, assentando na sua capacidade de serem sensíveis aos sentimentos dos formandos, ouvindo-os, compreendendo-os e sendo capazes de lhes comunicar essa sensibilidade e compreensão.

2.5 - Selecção dos sujeitos

A fim de clarificar e aprofundar os diversos aspectos e dimensões das perspectivas das 30 supervisoras acerca das relações que estabelecem com os alunos em

³¹ As atitudes cujos valores se situam acima da média encontram-se assinaladas a cor rosa, enquanto a crítica, com valor inferior à média no Questionário 2, se apresenta a cor verde.

Prática Pedagógica, obtidos pela aplicação dos três questionários, procedi à selecção de 4 destes sujeitos, tidos como 'representativos' do conjunto, recorrendo, para esse efeito, à elaboração de 2 matrizes configuradoras. Com tal objectivo, comecei por organizar uma tabela não apenas com as médias globais das pontuações dos três questionários, mas também com as médias das questões do Questionário 1 referentes à empatia, considerado o enfoque dado neste estudo à atitude empática, ordenando, de seguida, todos esses valores por ordem decrescente (Anexo 6).

Após tal procedimento, a partir das pontuações obtidas pelas 30 professoras cooperantes, e tendo sempre por referência os valores acima e abaixo das médias globais, elaborei uma matriz configuradora (Quadro 17) que me permitiu agrupá-las em categorias 'superiores à média' (+) e 'inferiores à média' (-).

Quadro 17
Matriz configuradora da selecção dos sujeitos
(Posição dos sujeitos, em função dos valores superiores e inferiores às médias)

	Questionário 1 Relações Interpessoais em Supervisão	Questionário 1 Questões referentes à empatia	Questionário 2 Encorajamento do Supervisor	Questionário 3 Atitudes Emocionais	
S U J E I T O S	+	+	+	+	
		9 - 10 - 13 - 20 - 25	9 - 10 - 13 - 20 - 25		
		4 - 8 - 9 - 10 - 12 13 - 15 - 16 - 19 20 - 25 - 28	-	-	
		-	+	+	
		4 - 8 - 12 - 15 - 16 19 - 28	4 - 8 - 12 - 15 - 16	-	-
		3 - 4 - 5 - 7 - 8 9 - 10 - 12 - 13 15 - 16 - 19 - 20 24 - 25 - 27 - 28	19 - 28	+	+
	-	-	-	-	-
		3 - 5 - 7 - 24 - 27	3 - 5 - 27	3 - 27	5
		+	-	+	+
		-	-	-	-
		7 - 24	-	-	-
		-	-	-	-
-	-	-	-	-	
	+	-	-	-	
	1 - 2 - 6 - 11 14 - 17 - 18 - 21 22 - 23 - 26 - 29 - 30	-	-	-	
	-	-	-	-	
	-	-	-	-	
	-	-	-	-	
-	-	+	+	+	
	1 - 2 - 6 - 11 - 14 17 - 18 - 21 - 22 23 - 26 - 29 - 30	2 - 11 - 21 - 29	2 - 11 - 21 - 29	-	
	-	-	+	+	
	1 - 6 - 14 - 17 - 18 22 - 23 - 26 - 30	1 - 6 - 14 - 17 - 18 22 - 23 - 26 - 30	1 - 18 - 22 - 30	-	
			6 - 14 - 17 - 23 - 26		

De entre as possibilidades de selecção facultadas por esta matriz configuradora, a escolha dos 4 sujeitos viria a obedecer aos seguintes critérios:

a) - Colocação nos extremos 'superior' e 'inferior' da matriz. Assim, para um dos sujeitos, todas as pontuações individuais deveriam ser superiores às médias globais (+ + + +), enquanto que para o outro seriam inferiores às mesmas (- - - -).

- Posicionamento 'intermédio', para os dois outros sujeitos, no conjunto dos valores médios pontuais. Assim, um dos sujeitos deveria apresentar todos os valores individuais superiores às médias globais, com excepção do referente ao Questionário 2 (+ + - +), enquanto que, inversamente, para o outro, todas as médias individuais deveriam ter valores inferiores aos das médias globais, excepto o respeitante ao já mencionado Questionário 2 (- - + -).

b) - Seguidamente, e a fim de reduzir as possibilidades de escolha, construí uma nova matriz configuradora (Quadro 18), em que compatibilizei os agrupamentos dos sujeitos obtidos na matriz anterior³² com os critérios idade, anos de serviço e anos

Quadro 18
Sujeitos evidenciados na 1ª. matriz configuradora, segundo a idade, os anos de serviço e os anos como cooperante

Idade	Anos de serviço	Anos como cooperante
40 ou menos 10 4 - 16 26	20 ou menos 10 4 - 16 26	9 ou menos 10 4 - 16 26
		10 ou mais -
	21 ou mais -	9 ou menos -
		10 ou mais -
41 ou mais 9 - 13 - 20 - 25 8 - 12 - 15 2 - 11 - 21 - 29 6 - 14 - 17 - 23	20 ou menos 9 14	9 ou menos 9 14
		10 ou mais -
	21 ou mais 13 - 20 - 25 8 - 12 - 15 2 - 11 - 21 - 29 6 - 17 - 23	9 ou menos 20 - 25 8 - 15 2 - 21 - 29 6 - 17 - 23
		10 ou mais 13 12 11

³² Vide sombreados no Quadro 17.

como cooperante, obtendo, ainda, um leque alargado de hipóteses de escolha (sujeitos 20 - 25; 8 - 15; 2 - 21 - 29; 6 - 17 - 23)³³.

c) - Finalmente, considere as pontuações obtidas por cada um destes últimos sujeitos, vindo a seleccionar os quatro a serem submetidos a uma entrevista de aprofundamento (sujeitos S20, S8, S21 e S6), servindo-me, para tal, e como decisor final, dos valores obtidos por esses sujeitos no Questionário 3 (Quadro 19).

Quadro 19
Apuramento final da amostra

Pontuações	Sujeitos	Características que levaram à selecção
+ + + +	20	<ul style="list-style-type: none"> • Valores superiores à média nos quatro conjuntos de questões. • Maior pontuação que o sujeito 25 no Questionário 3.
	25	
+ + - +	8	<ul style="list-style-type: none"> • Valores superiores à média, à excepção do Questionário 2. • Maior pontuação que o sujeito 15 no Questionário 3.
	15	
- - + -	2	
	21	<ul style="list-style-type: none"> • Valores inferiores à média, à excepção do Questionário 2. • Menor pontuação que os sujeitos 2 e 29 no Questionário 3.
- - - -	29	
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Valores inferiores à média nos quatro conjuntos de questões. • Menor pontuação que os sujeitos 17 e 23 no Questionário 3.
	17	
	23	

3 - 2ª FASE DA ANÁLISE

No prosseguimento do estudo de caso que tenho vindo a desenvolver, passo, em seguida, à análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos quatro sujeitos seleccionados, tendo por objectivo aprofundar o conhecimento sobre as perspectivas das professoras cooperantes/supervisoras da Prática Pedagógica, acerca das relações que estabelecem com os formandos durante o processo de supervisão.

O tratamento realizado e já descrito no capítulo anterior permitiu configurar as

³³ Vide sombreado no Quadro 18.

categorias e sub-categorias que o Quadro 20 apresenta:

Quadro 20
Categorização dos dados das entrevistas

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento com os formandos 	<ul style="list-style-type: none"> - Em termos globais - No início da Prática Pedagógica - No fim da Prática Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Características pessoais 	
<ul style="list-style-type: none"> • Estilo relacional 	
<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes de encorajamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Elogiar - Incutir coragem - Incutir confiança - Ajudar - Percepção das características pessoais do formando - Levar à descoberta - Recurso à comunicação não-verbal - Competência pedagógica, científica e humana do supervisor - Opinião das crianças
<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes de empatia 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidade - Compreensão - Pôr-se no lugar do outro - Percepção dos problemas pessoais do formando

É com base neste sistema de categorização que irei proceder à análise pretendida, organizando-a em:

- leitura global e articulada das opiniões das quatro entrevistadas seleccionadas;
- cruzamento interactivo, relativamente a cada um dos quatro sujeitos, dos dados obtidos através dos questionários com os das entrevistas;
- confrontação das perspectivas evidenciadas pelos mesmos quatro sujeitos com as de toda a população inquirida.

3.1 - Perspectivas sobre as relações em supervisão

O primeiro momento de análise, que tem por objectivo conhecer, de modo mais aprofundado, as perspectivas das quatro professoras através do seu discurso, desenvolve-se por referência às unidades de significação das suas entrevistas, distribuídas previamente por categorias e sub-categorias (Anexos 12 e 13). Deste modo, e com o objectivo de melhor evidenciar os traços caracterizadores de cada sub-categoria e assim facilitar a leitura dos resultados, apresento cinco quadros (Quadros 21 a 25) que permitem observar o número de frequências encontradas para cada um dos traços identificados, o que facilitará a leitura interpretativa das respostas dadas, tanto em termos individuais, como de conjunto.

Passemos, então, à análise de cada categoria, através de uma leitura horizontal e interpretativa do seu conteúdo, ‘dando a palavra’, sempre que possível, às professoras supervisoras.

3.1.1 - Relacionamento com os formandos

Relativamente ao **relacionamento com os formandos**, a que se reportava a primeira questão colocada na entrevista, a leitura de conjunto dos ‘traços’ identificados, apresentados no Quadro 21, permite constatar que as quatro professoras seleccionadas sobrevalorizam um relacionamento que se poderá globalmente considerar como facilitador, visto que o caracterizam, prioritariamente, como *franco*, *bom*, *maternal* e *aberto*, tanto em “termos globais”, como no “início” e no “fim da Prática Pedagógica”, atendo-nos aos valores pontuais das frequências de todos os indicadores considerados.

De realçar, no que se refere à sub-categoria “em termos globais”, que o relacionamento *franco* (com o valor 7 de frequência, o mais elevado da categoria) é o mais valorizado pelas quatro entrevistadas, parecendo traduzir uma intenção deliberada de pôr os formandos à vontade, como se pode verificar pela análise do seu discurso, a qual sugere que tal franqueza se prenderá, sobretudo, com aspectos de natureza pessoal, como é evidenciado pelos dois extractos seguintes:

(...) mas depois, com a continuação, eu penso que eles ficam à vontade para desabafarem comigo... em dúvidas... em desabafos. (...) (S8)

(...) E digo-lhes que se também elas tiverem alguma vez alguma coisa da Prática que não gostem... pois que digam (...) (S6)

Quadro 21

TRAÇOS CARACTERIZADORES
Categoria: RELACIONAMENTO COM OS FORMANDOS

SUB-CAT.	TRAÇOS	SUJEITOS				TOTAL
		S6	S8	S20	S21	
Em termos globais	Bom	3	1			4
	Caloroso	1				1
	Simétrico	2				2
	Franco	2	4		1	7
	De ajuda	1				1
	Aberto	1		1		2
	Positivo			2		2
	Maternal			3	1	4
No início da Prática Pedagógica	Dialogante	1	1			2
	Expectante	1	1			2
	Franco	1	1	3	1	6
	Aberto				1	1
	Defensivo		2			2
	Caloroso		1	1		2
	Participativo		1			1
	De ajuda				1	1
No fim da Prática Pedagógica	Melhorado	2		1		3
	Desinibido	2	1			3
	Diferente	1				1
	Aberto		2	1	1	4
	Franco			1	1	2

Em segundo lugar, em termos de importância relativa atribuída, o relacionamento das entrevistadas com os alunos em formação pode ser considerado como *bom* e *maternal* (F=4, em ambos os casos). Quanto ao primeiro destes 'traços' caracterizadores, o relacionamento é considerado reciprocamente *bom*, sobretudo pelo sujeito S6 (3 frequências), quando afirma:

(...) E eu vejo que as moças têm também boa relação comigo, como eu costumo ter com elas. (...) (S6)

No que ao segundo se refere, coloque-se em evidência o 'sentir' dos sujeitos S20 (f=3) e S21 (f=1), quando dizem que:

(...) tento relacionar-me quase como uma mãe com um filho. Por exemplo, com os três últimos, que eram rapazes de Educação Física, num dos intervalos um até me chegou a dizer que tinha comprado um apartamento... pronto, falar mesmo da vida particular dele. Eu dei-lhe umas receitinhas para ele fazer (...) (S20)

ou ainda que:

(...) E também... talvez... bem. (...) como tenho filhos, ponho-me no lugar quase de mãe, de maneira a que eles se sintam à vontade. Que me possam fazer perguntas, que me ponham os seus problemas, e por acaso muitos estagiários põem os seus problemas, até familiares (...) (S21)

Os outros traços que do discurso das supervisoras emergiram como caracterizando as suas relações com os formandos no processo de supervisão, são *caloroso, simétrico, de ajuda, aberto e positivo*, com valores de frequência semelhantes (1 ou 2), os quais, no seu conjunto, reforçam o sentido, já referido, de facilitação da acção dos alunos em formação.

No que respeita à sub-categoria “no início da Prática Pedagógica”, o relacionamento com os formandos é tido, fortemente, como *franco* (com uma frequência de valor 6, resultante das referências de todos os sujeitos, embora com maior incidência do sujeito S20), o que se poderá considerar como significativo para o estabelecimento de relações de supervisão que se desejam de diálogo, de abertura e promoção do desenvolvimento de todos os intervenientes no processo.

Traduzem essa franqueza, expressões como a do sujeito S21:

(...) eu procuro - é uma coisa que eu costume fazer logo no princípio - é pô-los à vontade. De maneira a que eles não se sintam diminuídos (...)

corroborada pela do sujeito S20:

(...) E digo-lhes também que sempre que achem necessário, por não entenderem, que me interrompam e perguntem alguma coisa que não compreendam. Pronto, qualquer ajuda minha que precisem, para dizerem (...)

Parece poder inferir-se que há, por parte das supervisoras, no início da Prática Pedagógica, uma predisposição para acolher os formandos, esclarecendo-os e tentando, com tal procedimento, criar um clima desbloqueador e facilitador do seu relacionamento e, conseqüentemente, da sua acção. Registe-se, no entanto, a presença de uma certa situação de *expectativa* apontada pelos sujeitos S6 e S8, parecendo indiciar uma vontade de ‘deixar entregue’ aos formandos a consecussão de determinadas tarefas, chegando o primeiro sujeito a esperar, de sua parte, uma possível ajuda para o desenvolvimento de aulas mais criativas. Vejamos, pois, como se traduz tal *expectativa*.

(...) Uma das coisas que costumo também dizer-lhes é que já não tenho paciência para fazer grandes materiais... e que para isso também conto com eles. Em relação ao Estudo do Meio... que são coisas que requerem uma experiência ou uma apresentação diferente... e nisso conto muito com eles... com a ajuda deles e com o trabalho deles (...) (S6)

Curioso é também o facto do relacionamento no início da Prática ser considerado como *defensivo* (F=2). Para uma das professoras, os formandos

(...) no início vêm sempre com um pé atrás, ou pouco à vontade... não me conhecem. (...) (S8)

A falta de conhecimento da professora cooperante configura-se, de facto, como um dos motivos causadores de um certo constrangimento inicial, não só por parte dos futuros professores, mas também da própria professora. Ao que parece, no entanto, esta supervisora tem a sensibilidade necessária para perceber tal constrangimento, captando os seus indicadores e tentando, depois, gerar uma atmosfera desbloqueadora das tensões inicialmente vividas, através, por exemplo, de actividades levadas a cabo pelas crianças, como se observa quando afirma que:

(...) para já, costumo normalmente cantar uma cançãozinha com os miúdos, uma cançãozinha de boas vindas. Depois, ponho os miúdos a fazer a tal apresentação... uma vez através de charadas, outras vezes através de adivinhas, que os põe à vontade. (...) (S8)

Para além dos traços apontados, refira-se que, para o conjunto das quatro entrevistadas, o início da Prática Pedagógica é ainda tido como *dialogante, aberto, caloroso, participativo* e de *ajuda*, características relacionais positivas e desejáveis no processo de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987).

No que concerne à sub-categoria “no fim da Prática Pedagógica”, destaque-se que a *abertura* (F=4) é o ‘traço’ que se evidencia como atributo principal do relacionamento entre formador e formandos, o que, a título de exemplo, se torna patente nas palavras de S8:

(...) Até eles mesmos comigo... pois já são eles que desabafam sobre os pontos fracos, ou os pontos mais positivos da Prática toda (...) (S8)

Mostram-se também significativos os ‘traços’ *melhorado* e *desinibido* (F=3, em ambos os casos), o que se revela consentâneo com um percurso formativo que se pretende harmónico, já desenvolvido, como os excertos seguintes no-lo mostram:

(...) *melhorou no aspecto em que há maior conhecimento* (...) (S20)

(...) *E no fim eu noto que eles estão muito mais à vontade comigo... são muito mais espontâneos, mais sinceros* (...) (S8)

A *franqueza* caracterizará também esta fase do período superviso (F=2), como se pode inferir do extracto que, de imediato, transcrevo:

(...) *Acho que... vamos aprofundando...* (...) *eles conhecem-me melhor e eu conheço-os também melhor. Há um aprofundamento maior* (...) (S21)

Em síntese, e baseada nos dados em análise, parece-me legítimo afirmar que a melhoria na relação entre supervisora e formando decorre de um maior conhecimento mútuo, conhecimento que se vai desenvolvendo ao longo da Prática e que torna a relação entre ambos mais aberta.

Globalmente, poder-se-á afirmar que as perspectivas destas professoras sobre as suas relações com os formandos, através dos ‘traços’ identificados no seu discurso, configuram um relacionamento marcadamente facilitador, humano e revelador de uma competência interpessoal que, de acordo com Blumberg (1980: 229), se encontra «*largamente influenciada pela natureza da sua experiência como professor*». Segundo se pode depreender das suas respostas, com este modo de relacionamento pretendem, essencialmente, o desbloqueamento de sentimentos de confusão e inibição sentidos pelos formandos, sobretudo no início da Prática Pedagógica (Alarcão, 1996). De realçar, ainda, a preocupação das supervisoras por pôr os futuros professores à vontade, fazendo-o com recurso à criação de um clima relacional franco, que frequentemente referem, e que, segundo se deduz do seu discurso, vem também tornar mais aberta a relação por parte dos formandos, o que parece concordar com o defendido por Gazda (1984) quando afirma que uma atitude franca do supervisor pode provocar igual franqueza no supervisionado, tornando-se a interação entre ambos mais natural e positiva.

3.1.2 - Características pessoais

Quanto à categoria **características pessoais**, e tomando por referência o Quadro 22, existe uma certa ‘regularidade’ na distribuição das frequências, à excepção

dos quatro ‘traços’ em que se observam valores mais elevados, sendo todos os que constituem a categoria de carácter marcadamente positivo.

Quadro 22

TRAÇOS CARACTERIZADORES
Categoria: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

TRAÇOS	SUJEITOS				TOTAL
	S6	S8	S20	S21	
Simplicidade	2				2
Simpatia	1				1
Humanidade	1		4		5
Apoio			1		1
Disponibilidade	4	1	1	2	8
Não constrangimento	1	1	1	1	4
Franqueza	2	2	1		5
Abertura			1	1	2
Benevolência	1				1
Exigência	1		1		2
Crítica	1				1
Tolerância	1	1			2
Autenticidade		1	1		2
Compreensão		1		1	2
Frontalidade		1	1		2
Simetria			2		2

De forma congruente com o sentido geral dos dados da categoria anterior, saliente-se que a *disponibilidade* (com um valor 8 de frequência) surge como a principal característica pessoal das supervisoras, não apenas em número de referências, mas também como um dos dois ‘traços’ da presente categoria que mereceram a referência unânime das entrevistadas, o que revelará uma preocupação comum por dar resposta a todas as solicitações dos formandos. Documentam esta interpretação, entre outros, os seguintes extractos:

(...) Outra característica que ajuda muito é ser disponível; estou sempre muito disponível para ajudar os outros. (...) Tenho mesmo muita disponibilidade para ajudar. (...) (S20)

(...) E também estou sempre disponível. Digo-lhes sempre ‘Se precisarem de qualquer coisa, venham sempre’. Também estou disponível. (...) (S21)

Por ordem de importância evidenciada, seguem-se, com valores de frequência 5, em ambos os casos, os casos, os 'traços' *humanidade* e *franqueza*, podendo afirmar-se que as respostas dadas denunciam um elevado auto-conceito das supervisoras sobre esta dimensão da sua personalidade.

A *franqueza*, já referida na categoria anterior, continua, maioritária e, até, metaforicamente, a estar presente como uma característica facilitadora da supervisão, como se torna patente nestas afirmações:

(...) Eu acho que através desta minha franqueza, eles apercebem-se que aqui é tudo muito transparente, que nem tudo está bem, que não 'faço teatro'... que as coisas ocorrem naturalmente (...) (S8)

Curiosamente, a *humanidade* é afirmada e reafirmada sobretudo pelo sujeito 20 (f=4), através de expressões como:

(...) eu acho que tenho essa capacidade de me dar bem com as pessoas.(...),

ou como:

(...) acho que sou muito humana. Preocupo-me muito com os problemas dos outros (...)

Do conjunto dos 'traços' definidores das **características pessoais**, sobressai, ainda, com uma frequência de 4, correspondente a outras tantas referências de todas as entrevistadas, o *não constrangimento*.

Na verdade, quando questionadas sobre características que pudessem causar algum *constrangimento* nos formandos, as entrevistadas revelaram uma certa 'estranheza', rejeitando tal possibilidade, o que fizeram de forma veemente:

(...) Eu não tenho essa impressão... Acho que não... de maneira nenhuma... Deus me livre! Nunca ponho os formandos com receio disto ou daquilo... Alguma vez? Não! (...) (S6)

ou reflectindo sobre tal possibilidade, negando-a, embora:

(...) se tenho, não me apercebo. (...) (S20)

Num plano de menos relevância, situam-se, com 2 referências cada, os 'traços' *simplicidade*, *abertura*, *exigência*, *tolerância*, *autenticidade*, *compreensão*, *frontalidade* e *simetria*, que, em termos globais, traduzem aspectos ou dimensões de importância

inegável no plano das relações em supervisão. Curiosa é a existência de uma única referência à *simpatia*, ao *apoio*, à *benvolência* e à *crítica*. No que a esta última se refere, não será de estranhar a pouca importância que lhe foi atribuída, se considerarmos que a crítica é por vezes entendida de modo negativo, não só pelo supervisionado, mas também pelo supervisor, que, com alguma frequência, mostra certa relutância em fazê-la aos seus formandos, não contribuindo, desse modo, para o seu crescimento pessoal e profissional. A constatação deste facto levou Gazda (1984) a defender a necessidade de uma forte base relacional entre o supervisor e o supervisionado, a fim de facilitar a crítica daquele e a sua aceitação por parte deste. No caso presente, verifica-se mesmo que a única referência a uma atitude crítica é considerada pela respondente num sentido construtivo, como é expresso nesta afirmação de uma das entrevistadas:

(...) nunca sou destrutiva. Isso não sou, porque não gosto. É sempre uma crítica construtiva (...) (S6)

Consideremos, ainda, a título ilustrativo, algumas das expressões extraídas do discurso das entrevistadas que traduzem alguns dos ‘traços’ referidos.

Quanto ao identificado como de *exigência*, que apenas é referido pelos sujeitos S6 e S20, que aparentemente se encontra algo descontextualizado do conjunto em que se insere, parece indiciar que as preocupações reveladas incidem em questões ligadas ao desempenho, o que traduz uma preocupação destas supervisoras com o desenvolvimento profissional dos formandos. Assim, e apesar das características positivas apontadas, numa aparente oposição entre a *exigência* e a *benvolência* anteriormente referida, o sujeito S6 ressalva:

(...) mas há outras coisas que já não deixo passar. (...) Às vezes não se pode ser permissiva, mas mais exigente (...) quanto às áreas científicas tenho maior preocupação (...) (S6)

Dignas de registo são igualmente as referências do sujeito 20 a uma relação de *simetria* por si facilitada, relativamente ao conhecimento dos conteúdos programáticos e à sua postura profissional, como se pode constatar por esta afirmação:

(...) porque (...) ponho-me ao mesmo nível, não lhes faço ver que eu sei mais, que eu sou superior (...) (S20).

Todavia, ao que tudo indica, a *simetria* parece não ocorrer verdadeiramente, mas é unicamente dada a perceber aos formandos (“*não lhes faço ver que eu sei mais*”),

o que não se afasta da perspectiva de alguns autores, que afirmam que as relações supervisivas devem ser assimétricas e não simétricas (Glickman, 1989; Tavares, 1993), no sentido em que o supervisor possui uma maior experiência profissional e um maior número de conhecimentos, o que o torna 'um par mais capaz' (Graham, 1993).

A análise interpretativa dos dados da categoria **características pessoais**, sugere uma imagem globalmente positiva das perspectivas das professoras cooperantes sobre si próprias, parecendo corresponder ao modelo conceptual de Borders (1994), que aponta a necessidade do supervisor possuir um conjunto de características pessoais que o tornem capaz de respeitar o aluno em formação e assim contribuir para o seu desenvolvimento. Dela ressalta, em primeiro lugar, a supremacia atribuída a uma qualidade pessoal de relacionamento, a disponibilidade, que, no caso do processo de supervisão, se consubstancia na atitude de saber ouvir o aluno em formação, mostrando-se sempre à sua disposição para qualquer situação de esclarecimento ou de apoio. Destaca-se, ainda, a rejeição por parte das entrevistadas de algumas características que as mesmas associam a comportamentos por si considerados como menos adequados para o desempenho da acção supervisiva. Notória é, de facto, uma certa negação de traços aparentemente contraditórios com uma relação de ajuda, como é o caso da crítica, que confirma uma visão marcadamente facilitadora de relações interpessoais positivas no processo de supervisão.

3.1.3 - Estilo relacional

Relativamente à categoria **estilo relacional**, e numa leitura global do Quadro 23, parece evidenciar-se a preocupação das entrevistadas com a *individualização* da supervisão, bem como com a necessidade de prestar *orientação*, merecendo, ainda, uma referência particular, as atitudes conducentes ao desenvolvimento da *autonomia* dos formandos através da *aceitação* das suas ideias, dados os níveis pontuais alcançados por estes 'traços' da categoria em análise.

De forma aparentemente contraditória, surgem-nos, com apenas uma referência, alguns traços caracterizadores do estilo do supervisor, como sejam a *facilitação*, a *partilha*, a *negociação*, a *igualdade*, e ainda outros que, embora de modo mais subtil, com ele estão relacionados, como é o caso da *indecisão*, do *descomprometimento*, do *não questionamento*, da *comunicação não-verbal*, da *abertura*, da *confiança* e do *não constrangimento*.

Quadro 23

TRAÇOS CARACTERIZADORES
Categoria: ESTILO RELACIONAL

TRAÇOS	SUJEITOS				TOTAL
	S6	S8	S20	S21	
Individualização	2	6	1	2	11
Interferência	2		1	2	5
Orientação	1	3	3	4	11
Facilitação	1				1
Ajuda			3	1	4
Indecisão	1				1
Descomprometimento	1				1
Não questionamento	1				1
Questionamento		1			1
Retroacção		1	4	2	7
Aceitação		3	4	1	8
Partilha	1				1
Autonomia		1	4	4	9
Negociação				1	1
Comunicação não-verbal	1				1
Abertura		1			1
Aconselhamento		2	1		3
Igualdade				1	1
Responsabilização			2		2
Confiança			1		1
Não constrangimento				1	1

Passando a uma análise mais fina dos ‘traços’ identificados, verifica-se que, de entre os mesmos, se destacam, com um total de 11 referências cada um, a *individualização* e a *orientação*.

Quanto ao primeiro, que revela uma natural e justificada preocupação do formador em adequar a sua acção às características pessoais dos formandos, o seu peso frequencial depende, em grande medida, da importância que lhe foi atribuída pelo sujeito S8 (f=6), cujas afirmações traduzem um certo cuidado geral em individualizar as relações com os formandos, fazendo-as depender das suas características pessoais, como se torna patente no extracto seguinte da sua entrevista:

(...) Mas depois, consoante o interesse deles, e a sua maneira de ser, assim os deixo mais ou menos à vontade para se organizarem (...) (S8)

ou, ainda, das suas necessidades de formação, como este outro no-lo permite constatar:

(...) *Só que tenho apanhado já alunos que são muito bons e que não precisam tanto das minhas dicas (...)* (S8)

No que se refere ao outro ‘traço’ em destaque, a *orientação*, de acordo com o quadro teórico, pode traduzir um estilo directivo de supervisão.

A título exemplificativo, detenhamo-nos em algumas afirmações das entrevistadas:

(...) *E outra coisa: é que quando estão dando a aula, ou melhor, no princípio, antes de darem as aulas, digo-lhes logo: ‘Olhem, devem fazer assim ou assim’ para não deixar que eles continuem a dar determinados erros. Uma crítica construtiva. (...)* (S21)

(...) *eu quando dou a planificação dou logo ideias... quer dizer... faço-lhes muito a ‘papinha’. Dou-lhes várias ideias (...)* (S20)

Como se pode inferir destas afirmações, a *orientação* será sempre dada formativamente durante o encontro de pré-observação aquando da preparação das aulas, sendo reveladora de uma certa estratégia preventiva. Repare-se, no entanto, na expressão ‘quando dou a planificação’, denotativa da directividade da supervisora, que desse modo controla o desempenho do professor em formação, já que «*determina com clareza as acções que o formando deve seguir*» (Glickman, 1989: 92).

Reforçando esta imagem de directividade, temos alguns indicadores de comportamentos de *interferência* nas aulas dos formandos (F=5), parecendo que as professoras cooperantes consideradas interferem nas aulas sobretudo quando detectam erros de carácter científico, como se pode verificar pelas seguintes afirmações:

(...) *Eu aviso-os logo em vez de fazer só a crítica no final (...)* *eu não deixo que eles vão até ao fim a fazer determinados erros (...)* (S21)

Em aparente contradição com esta directividade, surgem-nos, com frequências também significativas, o ‘traço’ *autonomia* (F=9) e o ‘traço’ *aceitação* (F=8), que segundo as concepções teóricas que suportam o estudo, se encontram relacionados com uma atitude de não directividade. Vejamos como no-los referem dois dos sujeitos considerados, caso de S21, que afirma:

(...) *é também nesse sentido [de lhes dar autonomia]. Tanto que primeiro deixo eles procurarem, dou-lhes essa liberdade (...)*

e de S8, quando assevera:

(...) Eu primeiro ouço-os. Nunca imponho a minha opinião (...)

parecendo ambos querer significar que dão aos formandos a possibilidade de crescerem profissionalmente, responsabilizando-os pelo processo em curso.

Os comportamentos de não directividade ocorrerão, de acordo com o discurso das entrevistadas, no encontro de pós-observação, quando, num processo de *retroacção* (F=7), que decorre sob a forma de pequenas conversas informais (Lemma, 1993), a professora cooperante conduz o formando a uma reflexão sobre a sua acção. É o caso, por exemplo, da seguinte afirmação:

(...) [Após as aulas] Eu também costumo ouvi-los. Às vezes, até no final, pergunto-lhes primeiro o que é que eles acharam da aula. Onde é que acham que erraram (...) (S21)

No que respeita aos ‘traços’ de menor frequência, não deixa de ser curiosa a referência de um dos sujeitos a um certo *descomprometimento* (F=1), que se traduz no acto de remeter os alunos para a supervisora da escola de formação, ilustrativo, talvez, de uma pretensa não directividade:

(...) [Na preparação das aulas] alguns já trazem muitas ideias (...) Mas eu geralmente peço mais para recorrerem à professora Y [a supervisora da Escola]. Por acaso é mais o que eu lhes digo (...) (S6)

Por outro lado, a *facilitação*, comumente conotada com um estilo de supervisão não directivo, parece passar, essencialmente, pelo desenvolvimento da competência técnica do futuro professor (Zimpher e Howey, 1987), se considerarmos o que nos é dito pelo sujeito S6:

(...) Eu julgo que facilito [o trabalho dos formandos]. E às vezes até lhes trago livros. 'Tirem ideias daqui' (...) (S6)

É ainda privilegiando a dimensão técnica da formação que as professoras entrevistadas se referem a atitudes de *aconselhamento* (‘traço’ com o valor 3 de frequência) e de *partilha* e *negociação*, que Glickman (1989) aponta como indicadoras de um estilo colaborativo, como se pode verificar pelas seguintes unidades de significação, referentes a cada um daqueles ‘traços’, respectivamente:

(...) *Portanto, na relação de aconselhamento, de procura de estratégias, de pesquisa de material, eu procuro, de uma maneira geral, ser igual para todos (...)* (S8)

(...) *vou beneficiar das coisas deles. Até porque são jovens e... têm mais vagar para fazer certas coisas do que eu. (...)* (S6)

(...) *Trocamos ideias, negociamos o que se vai fazer (...)* (S21)

A *igualdade* atitudinal para com cada um dos formandos, expressa pelo sujeito S8, encontra-se também patente no discurso do sujeito S21, quando afirma que:

(...) *Sim... eu procuro [ter o mesmo comportamento relacional para com todos]. Há uns mais acanhados que talvez tenham mais dificuldades em dirigir-se, mas eu procuro desbloquear isso e pô-los todos ao mesmo nível.*
(...)

Esta preocupação por colocar todos os formandos ao mesmo nível, em termos relacionais, parece indiciar uma certa sensibilidade e compreensão, decorrentes duma capacidade de observação das características pessoais dos formandos. E se, aparentemente, a respondente afirma procurar ter o mesmo comportamento relacional para com todos os alunos em formação, o facto é que, a seguir, aponta a sua predisposição para desbloquear as dificuldades que capta em determinados alunos, revelando uma capacidade de *individualização* que se encontra, também, de forma vincada, nos traços que apresentam valores frequenciais mais elevados, já analisados.

Finalmente, numa apreciação global final da categoria **estilo relacional**, poder-se-á afirmar que as quatro entrevistadas não parecem ter muito presente uma supervisão assente na negociação e na prestação de ajuda, com vista a encontrar soluções, apanágio de um estilo colaborativo da supervisão, mas que, por outro lado, revelam atitudes prescritivas, e, conseqüentemente, directivas, privilegiando os comportamentos a desenvolver nos formandos (Zahorick, 1988). Tal directividade, porém, nunca é expressa como sinónimo de autoritarismo ou arbitrariedade, mas, pelo contrário, traduz uma preocupação destas professoras cooperantes pelo sucesso dos seus formandos, talvez por constatarem as suas necessidades de estruturação e considerarem este comportamento relacional como mais securizante. Note-se, ainda, a presença constante de expressões significativas de «*acções de aprovação e receptividade*» (Acheson e Gall, 1993: 387) que identificam também comportamentos de não directividade, sendo, todavia, mais evidente, nesta análise, a capacidade das professoras cooperantes para individualizar o

seu estilo relacional (Alarcão e Tavares, 1987), praticando uma conjugação de todos eles e fazendo-os variar consoante o nível de desenvolvimento dos formandos, as suas capacidades para o desempenho docente e, até, as suas características pessoais.

3.1.4 - Atitudes de encorajamento

No que se refere às **atitudes de encorajamento**, a análise das entrevistas permitiu configurar o conjunto de ‘traços’ caracterizadores que o Quadro 24 apresenta.

Quadro 24

TRAÇOS CARACTERIZADORES
Categoria: ATITUDES DE ENCORAJAMENTO

SUB-CAT.	TRAÇOS	SUJEITOS				TOTAL
		S6	S8	S20	S21	
Elogiar	Revelação de satisfação	3		1	1	5
	Reforço positivo		2			2
	Expectativa positiva				1	1
Incutir coragem	Apoio na acção	1		1		2
	Desmistificação de situações		2	2		4
	Incentivo				1	1
	Diálogo		1			1
Incutir confiança	Pôr à vontade	1	3	2	1	7
	Mostrar concordância	2				2
	Apoio na acção		1			1
	Incentivar				5	5
	Aceitação das prop. dos al.			1	1	2
	Aprendizagem partilhada			1		1
Ajudar	Apoio na acção	2			1	3
	Aceitação do trab. dos alun.	1				1
	Aconselhamento	1		1		2
Percepção das Caraterísticas Pessoais	Individualização	1	3	2		6
Levar à descoberta	Promover a reflexão	1				1
	Apoio na acção			1		1
	Levar à pesquisa				1	1
Recurso à comunicação não verbal	Linguagem gestual	1				1
Competência pedagógica, científica e humana	Esclarecimento	1				1
	Apoio na acção		2			2
Opinião das crianças	Apreciação das crianças		1			1

Uma leitura de conjunto dos dados organizados no Quadro 24, põe em evidência a valorização dada pelas supervisoras a aspectos que se prendem com a sua capacidade para “incutir confiança” (sub-categoria com valores frequenciais mais elevados, tanto em termos relativos, como absolutos) nos formandos, reveladora da importância que atribuem a atitudes próprias de quem neles se ‘fia’ Tavares (1992). De facto, na sua óptica, encorajar significa, por ordem decrescente do valor das frequências da sub-categoria em questão, *pôr à vontade* (F=7), *incentivar* o formando (F=5), *mostrar concordância e aceitação das propostas dos alunos* (F=2, num e noutro caso), sendo o *apoio na acção* e a *aprendizagem partilhada* os ‘traços’ menos referidos (F=1, para ambos).

A título exemplificativo, vejamos como duas das inquiridas exprimem as suas perspectivas quanto aos ‘traços’ que apresentam valores mais elevados (*pôr à vontade* e *incentivar*):

(...) muitas vezes dou-lhes os tópicos para a semana, mas às vezes a primeira aula correu tão bem... que até lhes digo: 'olhem, amanhã podem imaginar à vossa maneira...' Eu acho que isto já é sinal de confiança da minha parte (...) A planificação é feita para os dias todos, (...) mas às vezes as coisas correm tão bem no primeiro dia que eu digo: 'Se vocês acharem que devem alterar, ou desenvolver mais qualquer coisa...' E eles às vezes até alteram completamente aquilo que inicialmente tínhamos combinado. Portanto eu acho que isso também é uma forma de confiança no trabalho deles e, portanto, de encorajamento. (...) (S8)

(...) E quando a gente os incentiva e diz que eles têm mais capacidades e que são mais capazes de as aproveitar... eles esforçam-se por corresponder às nossas expectativas. (...) (S21)

Analisemos, de imediato, uma a uma, as restantes sub-categorias encontradas.

O “elogiar” os alunos em formação parece ser também entendido como uma atitude de encorajamento, através, principalmente, da *revelação de satisfação* com o desempenho e interesse demonstrados pelos futuros professores (5 referências, de 3 das professoras cooperantes), como o seguinte excerto nos revela:

(...) quando eu digo que gostei disto... ou gostei daquilo... ou que a aula correu bem... que os alunos se motivaram... participaram bastante... isto...

acho que estou a encorajar e a demonstrar que estou satisfeita com o trabalho deles. (...) (S6)

Ao que parece, as professoras em estudo têm presente a importância do elogio nas relações supervisivas, mostrando possuir capacidade de atenção e reacção às necessidades do supervisionado, fazendo-o através de «*declarações que conotam bons juízos de valor*» (Mosher e Purpel, 1974: 44).

Na sub-categoria “incutir coragem”, destacam-se as 4 referências à *desmistificação de situações*, apontadas pelos sujeitos S8 e S20 como atitudes de encorajamento.

Vejamos o que, a propósito, afirma o sujeito S8.

(...) E depois, desmistificar também a situação, pois uma aula não é nenhum bicho de sete cabeças e que a pessoa, se estiver bem preparada, bem documentada, é meio caminho andado.(...)

A “percepção das características pessoais” dos formandos, reveladora da sensibilidade das professoras cooperantes e que, de acordo com o que vimos relativamente ao **estilo relacional**, as levava a individualizar a relação com os formandos, parece ser também entendida pela sua quase totalidade como uma forma de encorajamento. Na verdade, a *individualização* (F=6) do acto de encorajar, fortemente evidenciada, demonstra a existência dessa sensibilidade. Um testemunho desta constatação é a resposta dada pelo sujeito S20, que, quando questionado sobre se os formandos devem ser todos encorajados do mesmo modo, reage peremptoriamente:

(...) Ah, não! Isso não! (...) Depende da maneira de ser da pessoa... da capacidade que cada um revela. Uns são mais inibidos... outros são mais extrovertidos e até têm um bocadinho a mania que são bons... e não precisam tanto. Eu acho que cada ser é um ser diferente, e há sempre uma maneira de contactar com cada um, que não pode ser precisamente igual... pode ser aproximada, mas... tem de se ir um bocado ao encontro do feitio, à maneira de ser, individualizar até o encorajamento e a relação. Eu acho que nesse aspecto não é uma coisa geral. (...) (S20)

O “ajudar” os formandos nas suas dificuldades é também considerado como uma atitude de encorajamento, sobretudo no que respeita ao *apoio na acção* (F=3), com o qual parecem pretender a superação, por parte dos formandos, de pequenos obstáculos a ultrapassar. Pelo menos é o que expressa o sujeito S6, quando refere que:

*(...) ou dou uma dica qualquer [para encorajar um aluno que 'bloqueou']...
não fico parada (...)*

Finalmente, refiram-se as outras sub-categorias encontradas, traduzidas por traços que, quase unanimemente, apresentam frequências de valor unitário: “levar à descoberta”, “recurso à comunicação não-verbal”, “competência pedagógica, científica e humana” do supervisor e “opinião das crianças”, que, pontualmente, dão testemunho da concepção de encorajamento das professoras em estudo.

A concluir a análise interpretativa da categoria **atitudes de encorajamento**, refira-se que se destacam, como vimos, as atitudes de “incutir coragem” e “confiança”, tal como é preconizado por Tavares (1992) para as relações humanas e, mais especificamente, para as relações supervisivas.

Ao que parece, o grupo de professoras em estudo é capaz de gerar um clima afectivo de calor humano, que assenta, entre outras atitudes, no encorajamento que proporcionam aos futuros professores, ocorrendo tal clima nos três momentos do ciclo de supervisão. No entanto, e apesar de terem presentes as características pessoais dos formandos, o encorajamento proporcionado parece incidir, quase exclusivamente, nos temas ou aspectos didáctico-pedagógicos da acção educativa (Handal e Lauvas, 1987).

Lembre-se, por fim, que o “incutir confiança” é o modo de encorajamento mais referido, o que poderá traduzir uma atitude atenta e disponível por parte das supervisoras e contribuir para que os supervisados nelas confiem e com elas partilhem problemas e preocupações, desenvolvendo simultaneamente a sua auto-confiança (McBride e Skau, 1995).

3.1.5 - Atitudes de empatia

Detenhamo-nos, por fim, na análise da categoria **atitudes de empatia** e respectivas sub-categorias: “sensibilidade”, “compreensão”, “pôr-se no lugar do outro” e “percepção dos problemas pessoais” dos formandos (Quadro 25).

Numa primeira leitura, constata-se a prevalência da sub-categoria “sensibilidade”, designadamente quanto aos ‘traços’ *percepção do nervosismo* (F=6), *comunicação* e *sinceridade* (ambos com valor 5 de frequência), bem como da sub-categoria “pôr-se no lugar do outro”, e, nesta, o ‘traço’ *identificação de papel*, que apresenta uma frequência de valor 5.

No que concerne à sub-categoria “sensibilidade”, foram encontrados, para além dos já mencionados (*percepção do nervosismo, comunicação e sinceridade*), os seguintes ‘traços’ caracterizadores: *interpessoalidade, revelar preocupação, crítica construtiva, identificação, percepção da insegurança e distanciamento*.

Quadro 25

TRAÇOS CARACTERIZADORES
Categoria: ATITUDES DE EMPATIA

SUB-CAT.	TRAÇOS	SUJEITOS				TOTAL
		S6	S8	S20	S21	
Sensibilidade	Percepção do nervosismo	2		1	3	6
	Interpessoalidade	1	1	1		3
	Comunicação	1		3	1	5
	Revelar preocupação			1		1
	Sinceridade		3		2	5
	Crítica construtiva		1			1
	Identificação	1	2	1		4
	Percepção da insegurança		1			1
	Distanciamento				2	2
Compreensão	Relativização das dificuldades	1			2	3
	Recurso ao diálogo	2	1			3
	Abertura			1		1
	Comunicação não verbal			1		1
	Saber ouvir			1		1
	Sinceridade				2	2
	Incentivo	1		2		3
Pôr-se no lugar do outro	Vivência semelhante	1		1	1	3
	Distanciamento	1				1
	Identificação de papel		3	1	1	5
	Comunhão de sentimentos			1	3	4
Percepção dos problemas pessoais	Desabafos dos alunos		1			1
	Analogia com os s/problemas	1				1
	Apoio na acção		1			1
	Maternalismo			1		1

Procedendo a uma leitura articulada de alguns destes ‘traços’, julgo pertinente assegurar, no que respeita ao mais observado (*percepção do nervosismo*), que as professoras afirmam captar esse nervosismo através, principalmente, de diversos indicadores não-verbais, como se torna patente no seguinte excerto:

(...) [*Percebe que estão*] nervosos. Mais nervosos do que angustiados. Isso é que eu acho que se nota... ou pela maneira de falar; ou qualquer coisa que dizem e ficam indecisos. Às vezes até olham para mim. É mais o

nervosismo. Em relação à maneira como vão trabalhar... ou quando os alunos não reagem bem e eles ficam um bocado aflitos (...) (S6)

A “sensibilidade”, assim revelada, é dada a perceber através da *comunicação*, processo que uma das entrevistadas refere assim:

(...) Dizendo para não se enervarem, porque isso pode prejudicar a aula e não resultar como esperavam (...) (S20)

Por outro lado, as supervisoras apreciam a *sinceridade* dos formandos, como aqui nos é afirmado:

(...) Eu acho que jogo muito com a sinceridade. Se eu vejo que o estagiário é sincero... agora se ele diz: 'Oh professora... não posso isto... ou aquilo' e depois sei que ele vai para aqui ou vai para acolá, a ajuda... já não a dou. Agora quando eu vejo que é por necessidade... que tem dificuldade... ou que não pode... então... colaboro. Se vejo que é para dar 'graxa'... também não.
(...) (S21)

No entanto, não se deixam influenciar pela sua sensibilidade ao nervosismo dos supervisionados, pois apesar de uma certa *identificação* com os seus sentimentos, que se expressa neste extracto:

(...) [Quanto a sentir os sentimentos dos formandos] Ah, sim, sim... eu sinto sempre isso. Da maneira que eu sou, vibro logo. Eu vibro logo. Isso vibro. E vibro mais quando eles fazem bem e ficam alegres, do que quando eles fazem mal e ficam tristes. (...) (S20)

parecem manter o *distanciamento* necessário ao acto avaliativo, circunstância que a passagem seguinte de uma das entrevistas coloca em destaque:

(...) Mas eu estou aqui... e também não posso estar sempre no papel de quando eu era estagiária... que eu tenho que ser isenta e distanciar-me.(...)
(S21)

Esta capacidade de ser sensível aos sentimentos dos alunos em formação, decorrente da captação de um conjunto de indicadores de natureza, sobretudo, não-verbal, leva-nos a caracterizar este grupo de supervisoras como detentor de um bom nível de empatia, o que, devido ao relacionamento humano que estabelecem no seu quotidiano profissional com os seus alunos, não é de estranhar. Note-se, ainda, que as entrevistadas afirmam manter o necessário distanciamento, aquando dos momentos de

avaliação dos formandos, pois apesar de se aperceberem «*com precisão do quadro de referências interno de outra pessoa, juntamente com os componentes emocionais e os significados a ele pertencentes*» (Rogers, 1977: 72), parecem não perder, tal como nos diz este autor, a condição de *como se*.

Relativamente à sub-categoria “compreensão”, com um total de 14 referências, para além de ‘traços’ menos valorizados, como é o caso da *abertura*, da *comunicação não-verbal*, do *saber ouvir* (F=1 em todos os casos) e da *sinceridade* (F=2), verifica-se que a *relativização das dificuldades*, o *recurso ao diálogo*, o *incentivo* dado aos formandos (todos com um valor 3 de frequência), traduzem uma atitude de querer compreender, para ajudar, facilitadora da acção dos alunos em formação.

São demonstrativas do que acabo de afirmar as seguintes passagens de três das entrevistas, quer quanto à *relativização das dificuldades*:

(...) *Às vezes compreendo, ou porque está doente... ou porque lhe dói a barriga... ou porque está com uma gripe. Pois a pessoa não pode dar aquilo que daria se estivesse bem. Nessa altura dou um desconto, porque vejo que já fez um esforço enorme para estar a dar a aula. (...)* (S21)

quer no que respeita ao *recurso ao diálogo*:

(...) *Mas falo sempre com eles quando apanho essa situação... faço-lhes ver que na vida passamos por muitas etapas e que nem todas são boas... que há etapas melhores e etapas piores. Quer dizer, não apoiava o facto dela estar com problemas, compreendia, evidentemente, mas fazia ver que ao longo da nossa vida, quantas vezes a gente vem para aqui sem estar em condições e com montes de problemas. E a pessoa não se pode entregar aos problemas e cruzar os braços. (...)* (S8)

quer, ainda, quanto ao *incentivo*:

(...) *Digo: ‘Olha que isso também não é bem assim...’ [perante a euforia ou a frustração de um aluno]. Isso também é dito nas reflexões. Correu tudo muito bem... mas vamos ver se passados dias continuam a conseguir pôr em prática aquelas coisas que correram muito bem. Só têm que continuar a investir... (...)* (S6)

Constata-se, assim, mais uma vez, a existência de atitudes empáticas nestas professoras cooperantes, que se traduzem num processo de compreensão e

conhecimento das experiências dos formandos, notando-se, contudo, e à semelhança das suas atitudes de sensibilidade, a sua capacidade para, mesmo compreendendo as situações vividas pelos formandos, delas se distanciarem.

Quanto à sub-categoria “pôr-se no lugar do outro”, que apresenta os ‘traços’ caracterizadores *vivência semelhante*, *distanciamento*, *identificação de papel* e *comunhão de sentimentos*, destaca-se o valor da frequência (F=5) da *identificação de papel*, que as afirmações seguintes documentam:

(...) Normalmente procuro identificar-me, pôr-me no papel deles. dizer-lhes que toda a gente se sente assim. Identificar-me, pôr-me muito ao nível deles [para os encorajar] (...) (S8),

bem como o do ‘traço’ *comunhão de sentimentos* (F=4), que este excerto nos evidencia:

(...) Sinto-me [triste, quando eles estão tristes]. Porque às vezes tenho outras expectativas em relação àquele aluno, e sinto-me triste porque começo a pensar, quando vejo que é uma pessoa interessada, trabalhadora, e que depois não resulta tão bem, começo a pensar se será porque fui eu que lhe dei as indicações mal dadas. E fico assim um bocadinho triste. (...) (S21)

Não deixam igualmente de ser significativas as 3 referências feitas à *vivência semelhante* de situações vividas pelas supervisoras no seu percurso profissional e que se expressam, por exemplo, na seguinte passagem de uma das entrevistas:

(...) [Sobre colocar-se no lugar dos formandos] recordei-me muitas vezes de quando eu andei no Magistério. (...) E pensava assim: ‘Ai, coitados, eu também tive tantas dificuldades... também estava tão longe dos meus pais... também tinha pouco apoio...’ E isto de uma pessoa estar frente a uma turma... e depois lembrava-me da primeira vez que eu me vi frente a uma turma. (...) Mas sim, lembrei-me muitas vezes da minha Prática, do meu primeiro dia de aulas (...) (S20)

Analisando estas afirmações, parece poder inferir-se que as professoras em estudo se põem, por vezes, no lugar dos formandos, chegando mesmo a sentir e participar das suas emoções e sentimentos. Todavia, nesta situação, nem sempre assumirão a condição preconizada por Rogers de *como se*, não se distanciando o suficiente do estado emocional dos formandos, o que as leva a desenvolver um estado de identificação e não de verdadeira empatia.

Note-se, por fim, que a sub-categoria “percepção dos problemas pessoais” dos formandos é composta por referências de 3 das 4 respondentes, sendo expressa através de um discurso em que perpassam, mais uma vez, atitudes como compreender e aceitar os *desabafos dos alunos*, reconhecer a *analogia com os seus problemas*, prestar *apoio na acção* e, até, a demonstração de um certo *maternalismo*. As professoras cooperantes revelam, no que concerne a esta dimensão, um elevado grau de sensibilidade, conforme se constata, a título exemplificativo, pela afirmação do sujeito S6:

(...) Quando isso surge, sou [sensível aos problemas pessoais]. Sou porque também comigo... às vezes acontece qualquer coisa que a pessoa traz lá de fora... e ando preocupada... e eu nesse dia também não estou igual. (...) Mas em relação às alunas... às formandas... se elas me dizem que tiveram um problema ou que tiveram uma coisa qualquer que não lhes correu bem... por qualquer motivo lá em casa... geralmente é isso... (...) (S6)

Pela leitura interpretativa precedente se pode concluir, no que respeita à categoria **atitudes de empatia**, que as supervisoras entrevistadas revelam uma capacidade que parece facilitar as relações que geram com os formandos, ou seja, uma aptidão para captar os seus sentimentos a partir da sua própria intimidade (Pinho, 1988). De facto, as suas afirmações encontram-se imbuídas de uma forte carga afectiva, dando testemunho das suas qualidades relacionais, que as levam a perceber e a comunicar empaticamente com os supervisionados, sendo, ainda, capazes de com eles metacomunicar, quando captam o seu código analógico. Esta poderá ser, talvez, a razão justificativa da ausência de conflitualidade no seu discurso, dado que, segundo Handal e Lauvas (1987), a metacomunicação pode constituir uma importante estratégia do supervisor no sentido de corrigir confusões e evitar situações de conflito.

Dois aspectos parecem, sem dúvida, relevar de toda a análise realizada:

- o de uma vincada presença humanista no processo de supervisão que é desenvolvido pelas entrevistadas;
- o de que, sendo embora positivas as relações que as mesmas estabelecem com os formandos, o seu relacionamento facilitador advirá da sua experiência relacional com as crianças e com os próprios filhos, não sendo conceptualmente suportado por conhecimentos teóricos, já que nenhuma delas se referiu a algum autor ou apontou sequer uma teoria das relações interpessoais.

3.2 - Caracterização das relações estabelecidas pelas supervisoras

Com o objectivo de caracterizar as relações estabelecidas pelas quatro professoras supervisoras seleccionadas, que, pelas razões indicadas na Metodologia, designarei, agora, por Dina (S6), Laura (S8), Sónia (S20) e Ana (S21), vou proceder, neste segundo momento, a uma análise interactiva dos dados obtidos, recorrendo, para esse efeito, à triangulação das informações recolhidas através do conjunto dos três questionários com as perspectivas das supervisoras, evidenciadas pelas entrevistas.

Para uma melhor compreensão da leitura realizada, a referida análise interactiva desenvolver-se-á sujeito a sujeito, sendo cada um caracterizado através de uma frase ilustrativa das suas perspectivas quanto às relações que estabelecem com os formandos durante o processo de supervisão, tanto no que se refere aos dados obtidos em cada um dos três questionários, como no que se reporta às unidades de significação extraídas do discurso das cooperantes (Anexo 13).

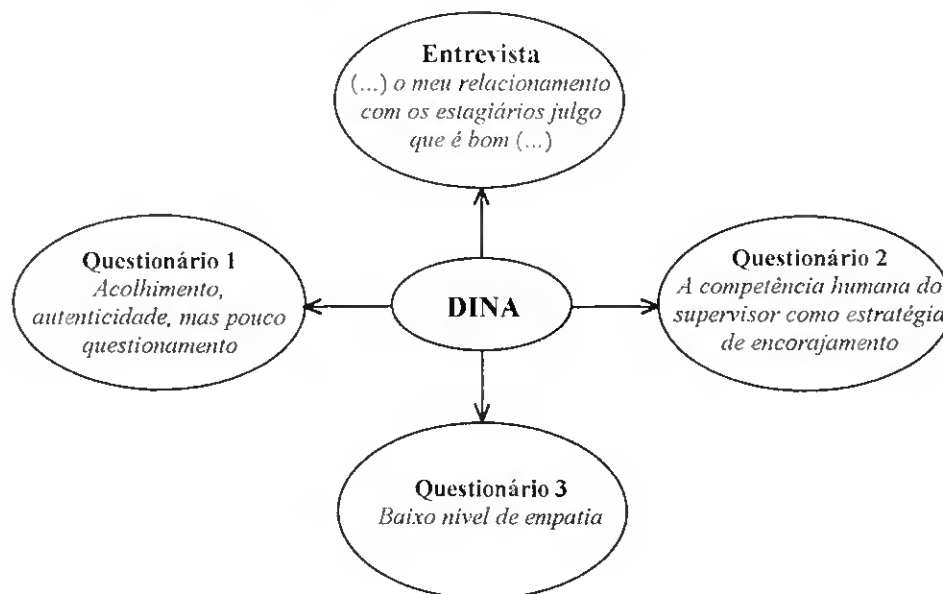
3.2.1 - Supervisora Dina - Relações aparentemente facilitadoras e simpáticas

Com 23 anos de serviço e colaborando com a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve desde há três anos, a professora Dina apresenta, em todos os questionários, valores abaixo das médias da população de supervisoras, relevando ainda deste conjunto de dados uma reduzida pontuação no questionário relativo à empatia. (Anexo 6).

Vejam, em seguida, como se caracterizam as relações por ela estabelecidas com os futuros professores, na situação de Prática Pedagógica, e que a Figura 5 esquematicamente nos apresenta.

Reportando-nos aos resultados obtidos através do Questionário 1 - **Aspectos Relacionais da Supervisão** (Anexo 3), no que ao sujeito em causa se refere e apesar do mesmo apresentar um valor abaixo da média - deles sobressai uma perspectiva positiva do modo como esta professora se relaciona com os alunos em Prática Pedagógica, pois responde, na maioria das questões propostas, a nível 4, ou seja, considerando que assume “*frequentemente*” determinados comportamentos relacionais (lembremos que quase todos, à excepção dos propostos pelas questões 6, 7 e 24, são de cariz marcadamente positivo).

Figura 5
Caracterização das relações estabelecidas por Dina



Das médias obtidas em cada um dos Blocos, evidencia-se a do **Bloco B**, que apresenta um valor superior ao de média global do questionário, o que revela, assim, que a professora em estudo se situa na **Fase de Transição**, privilegiando, segundo o modelo de Gazda (1984) que suportou a construção do questionário, as atitudes de autenticidade e abertura. Esta perspectiva positiva é, posteriormente, reafirmada pela entrevista, pois, quando questionada sobre o modo como caracteriza o seu **relacionamento com os formandos**, em “termos globais”, a professora faz 10 referências a um tipo de relação que oscila entre o *bom* ($f=3$), o *simétrico* e o *franco* ($f=2$, num e noutro caso) e ainda o *caloroso*, o como *de ajuda* e o *aberto* (com 1 referência cada um).

Vejamos de que modo a supervisora Dina caracteriza o seu relacionamento com os formandos, recorrendo às suas palavras:

(...) o meu relacionamento com os estagiários julgo que é bom (...)

e como, embora de modo hesitante, mostra preferir um emparelhamento relacional, dadas as suas próprias características pessoais, mostrando esperar que tal emparelhamento facilite esse relacionamento:

(...) há uns que... bem... já tive uma que achei assim... muito com... com ares de importante... mas eu... quando tinha que falar com ela e fazer alguma

crítica, fazia na mesma. (...) Há outras que... não sei... parece que são mais... como o meu feitio. (...)

Ainda a propósito das **características pessoais** desta supervisora, nota-se a existência de alguma incoerência entre as respostas do questionário e as da entrevista. De facto, se no questionário considera que é “*sempre*” (nível 5) *acolhedora* e *autêntica* e “*frequentemente*” (nível 4) *calorosa*, *compreensiva* e *disponível*, na entrevista não refere ser *autêntica* e *compreensiva*, mas entende que a sua característica mais significativa é a *disponibilidade* (f=4), logo seguida da *simplicidade* e da *franqueza*, como os dois extractos seguintes evidenciam:

(...) Estou sempre disponível [sempre que me procuram].. nunca disse que não. (...)

(...) tenho-me por ser uma pessoa simples... sem grandes pretensões (...)

Digno de registo é ainda o facto do **Bloco C** ser o que apresenta valores mais baixos, tendo provocado a descida da média global do questionário. Parece ser, na verdade, que esta supervisora se mostra facilitadora na sua relação com os formandos mas que, por outro lado, não assume atitudes de confrontação e questionamento próprias duma fase mais elevada da relação clínica, ou seja, da **Fase de Execução** proposta por Gazda (1984). Como se pode observar através da leitura do Anexo 2, só “*às vezes*” (nível 3) é que *aponta aspectos negativos*, *admoesta*, *insiste para que esclareçam os seus pontos de vista*, *interpela* ou *questiona os formandos*, talvez por falta de capacidade de afirmação, por querer evitar possíveis situações de conflito, ou, ainda, com receio de não ser bem compreendida e aceite nessa sua atitude crítica. Nota-se, porém, a este respeito, uma certa contradição, pois embora pareça recear fazer críticas aos formandos, afirma dar-lhes “*frequentemente*” *feedback crítico depois de realizadas as actividades*, o que faz supor que esse *feedback* respeitará apenas a aspectos positivos do desempenho dos formandos e não ao levantamento de situações menos positivas, que é necessário debater nos momentos pós-activos.

No que respeita ao **estilo relacional** desta supervisora, parece predominar, embora de modo pouco conclusivo, o estilo não directivo, evidenciado, de igual modo, tanto nas respostas do Questionário 1, como nas da entrevista. Verifica-se, contudo, uma certa contradição entre essas respostas, pois, se por um lado, a professora responde no questionário que “*frequentemente*” *dá orientações concretas sobre o trabalho a desenvolver* ou que *pede justificações [aos formandos] sobre as suas decisões*, comportamentos do supervisor que se encontram associados a um estilo directivo

(Glickman, 1989), na entrevista acaba por negar esta directividade, como as passagens seguintes no-lo mostram.

(...) Se calhar não dou [orientações] muito concretas [na preparação das aulas].. mas acho que não é com má intenção... é que... segundo os objectivos do programa que tem que se dar... posso não me lembrar logo do que devem fazer (...)

(...) Não. [costuma pedir aos alunos que justifiquem as opções que tomam]. Só se for uma coisa muito fora... geralmente não acontece, porque eles vêm-me mostrar antes. (...)

Uma leitura atenta destas suas declarações parece autorizar-me afirmar que a não directividade presente nestas respostas da entrevistada é, todavia, aparente, pois tudo indica que a liberdade que dá aos alunos para a preparação das aulas não é intencional, e no sentido de se desenvolverem de modo autónomo, mas simplesmente por não se ‘lembrar logo do que devem fazer’ ou porque os formandos lhe vão ‘mostrar antes’. Notam-se, no entanto, outros indicadores mais objectivos do seu estilo não directivo quando, respondendo às questões 17 e 19 do questionário, reconhece que “frequentemente” (nível 4) *aceita as iniciativas dos formandos* ou *ouve atentamente as suas opiniões*. Parece ainda recorrer, por vezes, a um estilo colaborativo, quando *ajuda os formandos a encontrar soluções*, o que acontecerá “frequentemente”, e também a um estilo mais directivo, como esta sua afirmação revela:

(...) Costumo às vezes meter-me no meio da aula (...)

A forma de agir desta supervisora configura-se, pois, de acordo com o quadro conceptual de Glickman (1989), quando recomenda que o supervisor deve variar e saber adequar o seu estilo relacional às necessidades e nível de desenvolvimento dos formandos.

Quanto às **atitudes de encorajamento** manifestadas por esta professora destaca-se no Questionário 2 - **Encorajamento do Supervisor** - uma valorização da *competência humana* do supervisor, como factor de estímulo, que leva os formandos a sentir-se “muito” (nível 4) encorajados. A todos os restantes 14 itens, responde esta supervisora a nível de “bastante” (nível 3), o que a situa, em termos médios, abaixo da média global obtida por toda a população (Anexo 4).

A análise da sua entrevista não permite, no entanto, encontrar qualquer referência a este tipo de competência como estratégia de encorajamento. Refere-se, sim, à *competência científica* do supervisor, quando, a dado momento, declara:

(...) uma vez que a gente esclarece [em termos científicos], elas já ficam mais à vontade e já pegam melhor nas coisas. (...)

Cruzando as respostas dos restantes quatro blocos do questionário com as afirmações presentes na entrevista, observa-se a já apontada uniformidade em todas as suas opções, pelo que, quanto ao *elogio* prestado aos alunos em formação, considera, de acordo com os níveis de resposta do questionário, que estes se sentem “*bastante*” (nível 3) encorajados *quando os supervisores reforçam positivamente o seu desempenho, quando criticam formativamente o seu trabalho ou quando lhes dizem que estão a progredir*. Por outro lado, e ainda relativamente ao *elogio*, há na sua entrevista 3 referências, todas centradas no ‘traço’ *revelação de satisfação*, como neste excerto se verifica, a título exemplificativo:

(...) E eles percebem isso... se eu estou satisfeita... realmente acho que se sentem encorajados com isso. E na maneira como lhes digo as coisas... julgo que eles se sentem encorajados. Julgo que sim. (...)

Esta afirmação denota uma preocupação pela ‘maneira como digo as coisas’, ou seja, pelo modo como comunica com os formandos. Através da análise da entrevista pode constatar-se, igualmente, que, para esta professora, *mostrar concordância* é uma forma de **incutir confiança** (f=2), pois diz que:

(...) Acho que sim [que mostra ter confiança nos alunos m formação]. Muitas vezes, no início da aula, até lhes digo ‘Meninas... mostrem lá como é que ficou o cartaz...? Sim senhor... está muito bem...’ Ora ali, manifesto logo essa confiança... se estou de acordo... se gosto... se vem uma gralha ou outra... ‘Põe lá assim...’ portanto, para encorajar, para ajudar ou para dizer... (...)

Por sua vez, no que respeita às questões sobre *manifestação de confiança* do supervisor, como forma de encorajar os formandos, considera que estes se sentem “*bastante*” encorajados *quando os supervisores lhes dizem abertamente que confiam neles, quando acreditam naquilo que os formandos dizem ou quando lhes dizem que irão ser capazes de superar uma situação difícil*.

Outras perspectivas da supervisora Dina, no que concerne às atitudes de encorajamento, são as que apontam a relação de *ajuda*. Para esta cooperante, os futuros professores sentem-se “*bastante*” encorajados no conjunto das três questões propostas no **Bloco B** do Questionário 2, verificando-se coerência de opinião com o seu discurso oral, já que a leitura vertical da sub-categoria “ajudar”, no Quadro 24, permite constatar que esta é a entrevistada que mais significativamente refere a atitude de ajuda, com 4 referências, duas delas respeitando a atitudes de *apoio na acção*, como nos comprovam estas suas palavras:

(...) e se for preciso intervir nalguma coisa e dar uma ajuda, dou. (...)

Finalmente, e de modo semelhante ao que acontece nas restantes questões, este sujeito opta por considerar como “*bastante*” (nível 3) encorajantes as atitudes do supervisor que o levam a *aperceber-se dos problemas pessoais dos formandos*, o que contribui para a *individualização* do encorajamento, conforme se verifica na entrevista, embora com uma única referência. De facto, quando questionada sobre se os formandos precisam de ser todos encorajados da mesma maneira, esta professora responde negativamente:

(...) Eu acho que não: há uns que gostam mais... outros que precisam mais [de ser encorajados]. Isso vai neles. Uns têm mais receios... preocupam-se mais (...)

Para além dos dados evidenciados pelo questionário, pode observar-se ainda, através da análise feita à entrevista desta supervisora, que a mesma considera também que *promover a reflexão* e utilizar a *linguagem gestual* (com apenas uma referência cada) constituem, de igual modo, atitudes de encorajamento do supervisor.

Relativamente à atitude empática, os resultados dos dois questionários anteriormente analisados revelam que tal atitude se encontra de alguma forma presente, embora de modo não significativo. Esta inferência reforça-se quando verificamos que esta professora cooperante é a que, no conjunto da população estudada, apresenta a terceira pontuação mais baixa no Questionário 3 - **Atitudes Emocionais** (Quadro 15), correspondente a apenas 12 pontos, o que a situa muito abaixo da média global do questionário e a caracteriza como detentora de um baixo nível de empatia. De acordo com a análise da sua entrevista e pela leitura vertical do Quadro 25, verifica-se, de modo algo concordante, que esta é, do conjunto das 4 supervisoras, a que apresenta menor número de indicadores quanto a esta categoria (um total de 12), sendo precisamente nas sub-categorias “sensibilidade” e “compreensão” que se observam mais referências,

nomeadamente no que concerne, respectivamente, à *percepção do nervosismo* e ao *recurso ao diálogo*, com uma frequência de 2 em cada uma.

Vejamos, então, como ela se refere a um e a outro destes ‘traços’:

(...) Tenho [sensibilidade] por elas. mas também tenho por outra pessoa qualquer. Não sou aquele género... ‘Ai, tem que se fazer assim...’ E é aquilo e mais nada. (...)

(...) E se não corre bem... se por qualquer motivo não corre bem... tento conversar... (...)

O baixo nível de empatia desta cooperante parece confirmar-se através destas suas afirmações. Ao que tudo indica, a sua “sensibilidade” tem mais a ver com uma atitude de não imposição e não directividade, enquanto a sua “compreensão” se relaciona com uma atitude de aceitação e tentativa de esclarecimento das situações mais difíceis. Parece, pois, que esta supervisora tenta facilitar o trabalho dos formandos, sendo agradável e simpática mas não tanto empática, visto que, segundo as situações por si apontadas, se dispõe mais a *sentir por* os formandos uma certa complacência do que propriamente a *sentir com* os formandos as suas inseguranças, dúvidas e preocupações, tal como é preconizado por Rogers (1951; 1977; 1985).

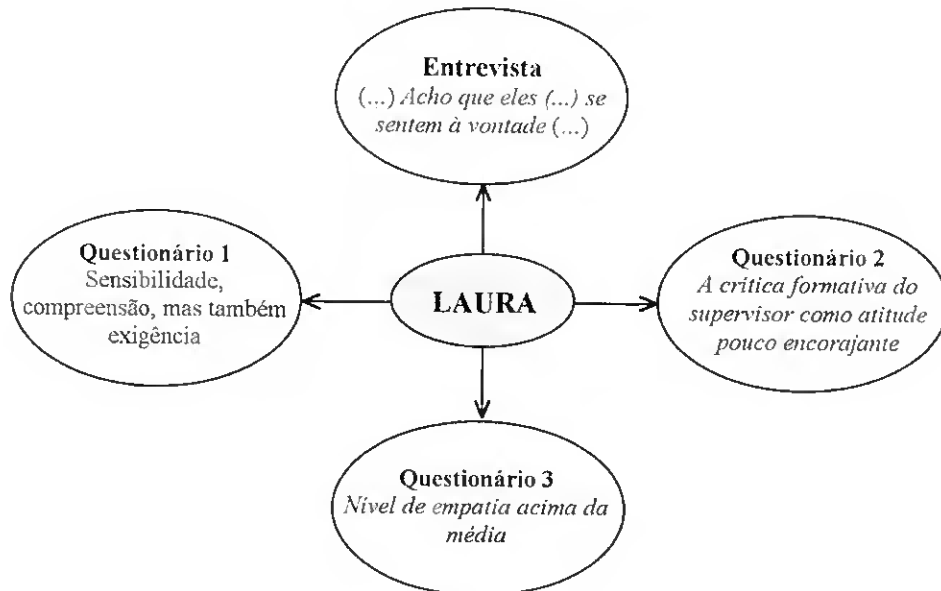
3.2.2 - Supervisora Laura - Relacionamento positivo, exigente, mas pouco encorajante

A supervisora Laura, que completou 25 anos de serviço e desenvolve a sua acção supervisiva há apenas 3 anos, revela, no conjunto dos três questionários, valores que se situam acima da média geral da população, à excepção do Questionário 2 - **Encorajamento do Supervisor**, em que apresenta valores médios ligeiramente mais baixos que os da referida população (Anexo 6).

A Figura 6 visa caracterizar, de forma esquemática, as perspectivas desta supervisora, quanto às relações que estabelece com os formandos no processo de supervisão. Como se pode constatar, essas relações são bastante positivas, quer pela sensibilidade e compreensão reveladas pela entrevistada, que traduzem um nível de empatia acima da média, quer pela sua capacidade de exigir a melhoria dos formandos no que respeita ao seu desempenho, embora, por outro lado, considere que a crítica

formativa do supervisor pode constituir uma atitude pouco encorajante para o supervisionado.

Figura 6
Caracterização das relações estabelecidas por Laura



Uma breve análise dos resultados do Questionário 1 - **Aspectos Relacionais da Supervisão** (Anexo 3), permite concluir a boa imagem que esta professora tem das relações que gera com os futuros professores, verificando-se ainda que privilegia as relações que se prendem com a autenticidade, a especificidade ou franqueza e a disponibilidade, características da **Fase de Transição** de Gazda (1984), logo seguidas, com valores acima da média do **Bloco C**, pelas relações de confrontação e questionamento imediato, próprias da **Fase de Execução**, que valoriza um nível de exigência capaz de promover o desenvolvimento das capacidades dos formandos, segundo o referido modelo.

Por sua vez, na entrevista que concedeu confirma estes seus pontos de vista, quando afirma, em quatro momentos diferentes, que o seu relacionamento é, “em termos globais”, *franco*, o que, segundo crê, e de acordo com as suas palavras, pode contribuir para facilitar o estabelecimento de relações igualmente francas por parte dos formandos:

(...) Acho que eles vêm logo isso e se sentem à vontade (...) acho que isso faz com que eles também não venham depois a fazer cerimónia comigo (...),

ainda que o mesmo, no “início da Prática Pedagógica” seja algo *defensivo*, como no-lo refere nesta passagem da respectiva entrevista:

(...) Já se sabe, que das primeiras vezes há sempre aquele embate... a pessoa não se conhece... (...),

para, reportando-se ao “fim da Prática”, o perspectivar, evolutivamente, como já mais *aberto*:

(...) Até eles mesmos comigo... pois já são eles que desabafam sobre os pontos fracos, ou os pontos mais positivos da Prática toda. (...)

Aponta novamente a *franqueza* (f=2), como a sua principal **característica pessoal**, considerando também a *disponibilidade*, as atitudes de *não constrangimento*, a *tolerância*, a *autenticidade*, a *compreensão* e a *frontalidade* como outras das suas características relacionais.

Consideremos algumas das suas reflexões quanto à *autenticidade*, a partir do seguinte extracto:

(...) E acho que eles vêm logo que sou autêntica... porque às vezes, a propósito de uma coisa qualquer, a gente envereda por outro caminho, sem rodeios (...) ou corta. Se for preciso faço isso, (...) faço como acho mais adequado no momento. É por isso que eu digo que não ‘faço teatro’ e que sou autêntica. (...)

Embora a sua noção de *autenticidade* apareça associada ao desempenho da acção educativa e a atitudes de espontaneidade, o facto é que, no Questionário 1, afirma sentir “*sempre*” que é *autêntica quando fala com os formandos*. De modo semelhante, a sua percepção da *frontalidade*, que evidencia nestas expressões:

(...) Eu também sou muito frontal, e mesmo naquela altura em que eles estão a observar a aula, se há um ponto fraco, eu assinalo logo, para eles ouvirem. esse ponto fraco. Digo logo como é e como não é, mesmo determinados desabafos em relação a um aluno... (...),

mostra bem a imediaticidade das suas intervenções, comprovando, assim, as suas capacidades de questionamento, reforço positivo e interpelação, que o Questionário 1 deixa perceber, sendo embora digna de registo a resposta dada à questão 28, em que esta supervisora parece reconhecer que só “às vezes” dá *feedback crítico* aos seus

formandos, talvez por considerar a atitude crítica, como veremos mais adiante, pouco encorajadora.

Quanto ao seu **estilo relacional**, é possível observar, tanto nas respostas do questionário, como nas da entrevista, que esta professora parece adequar o seu estilo supervisivo às características dos formandos, recorrendo a atitudes e comportamentos característicos dos diferentes estilos-tipo.

Na verdade, e tendo por referência um estilo de supervisão não directivo, quando questionada sobre se *aceita as iniciativas dos formandos* opta pelo nível de resposta “*frequentemente*” (nível 4), afirmando, também, que “*sempre*” (nível 5) *ouve atentamente as (suas) opiniões*. Contudo, os dados recolhidos permitem igualmente identificar alguns indicadores do estilo colaborativo, pois “*frequentemente*” *ajuda os formandos a encontrar soluções, a reflectir sobre a sua prática e a encontrar as soluções mais adequadas*. É também evidente, nas respostas dadas ao questionário, a existência de um estilo directivo, visto que *dá orientações concretas sobre o trabalho a desenvolver, e que pede justificações sobre as suas decisões, fazendo-o “frequentemente”*.

Note-se, ainda, que quando questionada sobre se se *relaciona do mesmo modo com todos os formandos*, diz fazê-lo “*sempre*”, o que, de algum modo, parece ser contradito na entrevista, quando nega essa afirmação.

Atentemos nas suas palavras:

(...) *Exacto [quanto a dar autonomia]. Porque há aqueles que a gente vê logo que têm mais ‘feeling’ (...)*

(...) *e há aqueles que são menos dotados, que são mais nervosos... que têm características diferentes. (...)*

Confirma-se, assim, a *individualização* (f=6) do estilo relacional como o ‘traço’ mais evidenciado na entrevista desta supervisora, embora mais adiante se refira a essa igualdade de tratamento relacional, mas por referência ao *aconselhamento*, quando afirma que:

(...) *No aspecto de aconselhamento, de diálogo, de dicas sobre as futuras actuações deles, eu acho que tenho sido sempre igual para todos. E tenho ajudado sempre todos da mesma maneira. (...)*

A título ilustrativo, vejamos como nos deixa perceber as dimensões do seu estilo pessoal, em termos de não directividade:

(...) em que dou o tema e eles próprios querem arranjar o material e organizar a aula... e só depois de terem aquilo muito bem cozinhado vêm falar comigo, e eu às vezes quase que não faço críticas. Só aconselho em pequenos aspectos que se prendem com a condução da aula. (...),

de colaboração:

(...) até gosto que sejam eles a dar as sugestões. Eu ouço. E depois, com base nas sugestões deles, é que digo: 'Olha, está uma ideia gira, mas nesta turma não resulta, por isto e por isto e por isto. Mas de qualquer maneira é uma ideia a pôr em prática numa turma assim e assim'. (...),

e de directividade:

(...) Dou sempre orientações concretas [aquando da preparação das aulas, em termos de aconselhamento]. Inclusivamente, dou tópicos sobre estratégias, às vezes até trago material que eles podem basear-se nele ou podem orientar-se ali para concretizarem as aulas (...)

Passando agora às atitudes de encorajamento inquiridas pelo Questionário 2 - **Encorajamento do Supervisor** (Anexo 1) e aos resultados referentes a esta supervisora (Anexo 4), observa-se, como já referi, uma média ligeiramente inferior à da restante população, apesar de, aparentemente, as suas respostas deixarem perceber boas perspectivas quanto ao encorajamento do supervisor. Na verdade, esta professora cooperante considera que é “*muito*” (nível 4) encorajante para os alunos em formação que os supervisores lhes digam *que irão ser capazes de superar uma situação difícil*, considerado este item como uma prova de *confiança*, ou que se *disponibilizem para os ajudar a vencer as dificuldades*, disponibilidade associada a uma relação de *ajuda*. De igual modo, entende também como “*muito*” encorajante para os formandos a ajuda que os supervisores lhes dão, no sentido de os levar *a reflectir sobre problemas* (da sua vida particular), o facto de lhes *dizerem que estão a progredir*, sendo esta uma forma de *elogiar* os formandos, ou, finalmente, a própria *competência humana* do supervisor. Repare-se que, para todas as restantes respostas, esta professora opta pelo nível “*bastante*” (nível 3), evidenciando-se, contudo, uma resposta menos positiva, quando considera a crítica, ainda que formativa, “*pouco*” encorajante, aspecto que já no

Questionário 1 havia sido por si mencionado com alguma renitência, revelando, talvez, a sua dificuldade em tecer críticas aos alunos em formação.

A análise da entrevista permite observar, no que respeita à categoria **atitudes de encorajamento**, configurada no Quadro 25, que a sub-categoria mais referida é a que se prende com a atitude de “incutir confiança”, embora apenas com uma frequência de valor 4, de que 3 referências incidem no ‘traço’ *pôr à vontade*. Ao que tudo indica, esta supervisora incute confiança quando põe os formandos à vontade, no decurso da sua acção, chegando a participar ‘naturalmente’ na aula quando nota alguma lacuna de carácter científico, no sentido de encorajar os formandos a prosseguir. Vejamos como exprime esta sua atitude de encorajamento:

(...) Outras vezes ponho até o dedo no ar quando vejo que estão atrapalhados... e faço como se fosse um aluno: ‘Senhora professora, posso fazer uma pergunta?’ E faço uma pergunta que tinha uma resposta mais do que simples e a partir daí dou a informação que notei que não dominavam bem. Isto faço muito naturalmente, como se fosse mais um elemento da aula; quando os vejo atrapalhados faço assim... e acho que eles se sentem encorajados a continuar. (...)

O reforço positivo - que já no Questionário 1 dissera dar “sempre” (nível 5) - é outra forma de encorajamento usada por esta supervisora (f=2) para “elogiar” os seus formandos, parecendo considerá-lo indispensável, ao dizer:

(...) Com certeza [quanto a elogiar o trabalho dos formandos]. Até mesmo às vezes, quando eles não foram muito bem, há sempre qualquer coisa de positivo: ou o tom de voz, ou o interesse demonstrado, o empenhamento deles... há sempre qualquer coisa que deve ser elogiada. (...)

Tem, porém, sempre presente, a necessidade de *individualização* do encorajamento (f=3), que afirma fazer variar conforme as características pessoais dos formandos, de acordo com o afirmado na seguinte passagem:

(...) Não! Pois concerteza que não! [quanto a encorajar todos os formandos da mesma maneira]. Há aqueles que... têm gosto, têm jeito... que até parece que vêm já com prática. Esses não... a pessoa dá-lhes um topicozinho, deixa-os falar, e logo na preparação da aula a gente vê que eles estão à vontade. (...)

Finalmente, repare-se que esta é a única supervisora que aponta a *opinião das crianças*, referindo-se à justeza das suas apreciações, como podendo igualmente constituir uma forma de encorajamento para o futuro professor, embora não apresente uma só referência a atitudes próprias do acto de encorajar, como sejam o *incentivo*, a *concordância*, a *aceitação das propostas dos alunos*, o *apoio na acção* e o *aconselhamento*, entre outras, como se pode verificar pela leitura do Quadro 24.

Quanto às **atitudes de empatia**, cuja presença o Questionário 1 já deixara perceber, nomeadamente no **Bloco A**, verifica-se, através dos resultados obtidos por esta supervisora no Questionário 3 (Quadro 15), que o seu nível de empatia se encontra bastante acima da média da população (77 pontos para uma média de 51,93). A confrontação deste valor com a análise da entrevista vem confirmar a importância deste nível, pois, numa análise vertical do Quadro 25, é de 14 o valor total da frequência desta categoria, cabendo à sub-categoria “sensibilidade” (f=8) o maior peso relativo.

A sensibilidade está, de facto, presente, nas palavras da supervisora Laura, quando declara ter *percepção da insegurança* dos formandos, através, sobretudo, de um processo metacomunicativo de captação de indicadores não-verbais, como se pode confirmar quando exprime que:

(...) [quanto a perceber o aluno em formação] às vezes eles não saem de perto da secretária e têm até um papelinho, tipo cábula. Isso para mim é indicador dessa insegurança. Vejo logo até que ponto é que eles vêm inseguros, não é? Quando não se libertam da folhinha e não saem de perto da secretária... é como um escudo protector... Outras vezes, pelo tom de voz... começam alto e depois vai diminuindo. E aí intervenho. Participo no diálogo com os alunos, mas sem dar a entender que percebi a insegurança deles. (...),

embora receie que essa sensibilidade possa influenciar o acto avaliativo, parecendo defender-se um pouco, quando afirma que:

(...) acho que [essa atitude] me vai tornar menos isenta, sim. E eu não vou ser tão imparcial como seria se fosse uma pessoa mais dura, que não deixasse exteriorizar os sentimentos (...). E quando se trata de ‘dar a nota’ é uma dor de cabeça (...),

reconhecendo, embora, que é precisamente essa sua sensibilidade que a ajuda a ultrapassar a dificuldade em tecer críticas, ainda que *construtivas*:

(...) E eu já vou começando a ter mais coragem e apontar também alguns aspectos negativos. Mas dou sempre uma pincelada cor-de-rosa. (...)

Note-se, por fim, a presença de 3 referências à sub-categoria “pôr-se no lugar do outro”, mais propriamente no que concerne ao ‘traço’ *identificação de papel*, que se encontra presente em frases como a que se segue e que confirmam, uma vez mais, uma certa apreensão de sua parte quanto à possibilidade de magoar os formandos, quando lhes tece alguma crítica, o que aconteceria se tal crítica lhe fosse dirigida:

(...) [E isto] porque às vezes tenho que fazer uma crítica menos construtiva, e dá-me pena da reacção... tenho medo de os traumatizar, percebes? Acho que isso prova que eu, muitas vezes, me estou a meter no papel deles (...)

3.2.3 - Supervisora Sónia - A empatia ao serviço das relações supervisivas

A professora Sónia, cujas relações supervisivas passo agora a caracterizar, tem 28 anos de serviço e é cooperante da Escola Superior de Educação apenas há um ano.

Da análise conjunta dos seus questionários (Anexo 6) ressaltam, em todos eles, valores acima da média da população, sendo esta a supervisora que detém um valor mais elevado no nível de empatia revelado no Questionário 3 (105 pontos).

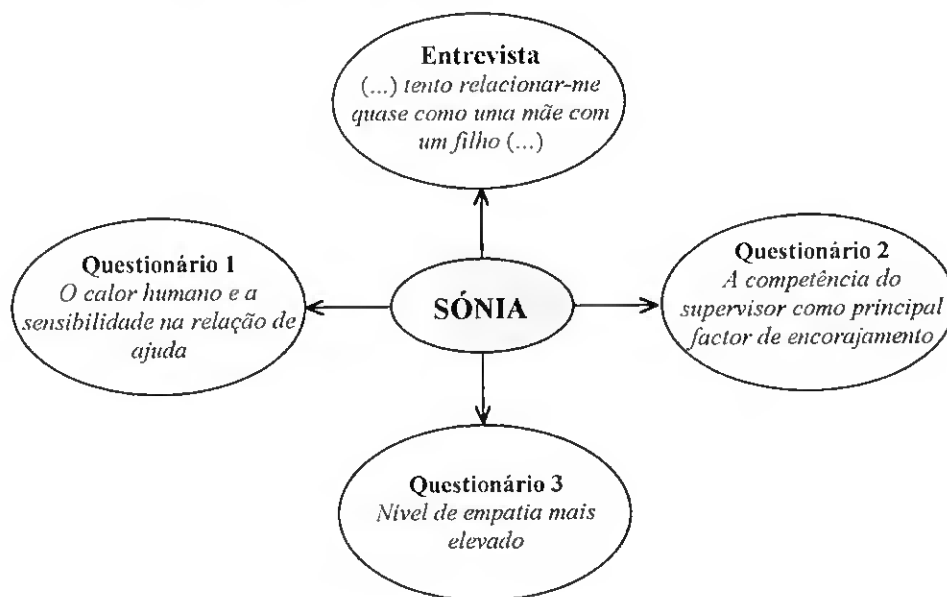
À semelhança do procedimento adoptado para os sujeitos anteriores, a Figura 7 procura delinear, esquematicamente, a caracterização das relações estabelecidas pela Sónia no processo de supervisão.

Pela observação dos resultados obtidos no Questionário 1 (Anexo 3), relativo a esta supervisora, é possível concluir o quanto ela valoriza um relacionamento facilitador, mostrando-se “*sempre*” (nível 5) capaz de perceber *as angústias e inseguranças dos formandos*, sendo *sensível aos seus problemas pessoais*, compreendendo-os, aconselhando-os e ouvindo-os. Reconhece, no entanto, que “*às vezes*” (nível 3) os *constrange ou inibe* ou *faz sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação*, embora “*nunca*” (nível 1) os *admoeste quando não agem segundo o seu aconselhamento*.

Observando o quadro geral dos valores obtidos no Questionário 1, verifica-se, como já referi, que apresenta uma média global acima da média geral do total dos sujeitos, situando-se na **Fase de Transição** de Gazda (1984), tal como os dois sujeitos

anteriores, embora, neste caso, todos os valores parcelares de cada um dos Blocos apresentem igualmente valores superiores à média, o que permite reforçar as suas elevadas perspectivas, no que respeita à relação que gera com os alunos em formação.

Figura 7
Caracterização das relações estabelecidas por Sónia



As declarações prestadas na entrevista contribuem, também, para reforçar tal aspecto, chegando mesmo esta supervisora, por 3 vezes, a considerar o seu **relacionamento com os formandos** (Quadro 21) como *maternal* e *franco*, apontando-o também como *positivo* (f=2) ou, mesmo, como *aberto* e *caloroso* (f=1, em ambos os casos).

Demos, então, a palavra à professora Sónia, que nos elucida, deste modo, sobre as relações que estabelece com os futuros professores:

(...) De resto... este ano... só me aconteceu aquele que já referi, com problemas de saúde. Aí eu preocupei-me... mandei-o ao médico e disse aos outros para tratarem dele. Nesse aspecto, acho que sou um bocadinho mãe, acho que sou um bocadinho mãe. Mais até com os rapazes... apesar de eu ter um rapaz e uma rapariga. É engraçado... isto é mais com os rapazes. (...) Os rapazes chegavam até a mostrar preocupação com as lides de casa, mas elas nunca mostraram nada disso. E quando eles me mostravam essas

preocupações, eu lá lhes dizia como deviam fazer. É por isso que eu digo que a nossa relação foi para além dos aspectos pedagógicos. (...)

Esta projecção de ‘maternalismo’ explica, talvez, a facilitação e abertura que põe na relação, o que a leva a sentir que, no “fim da Prática”:

(...) já há maior intimidade. (...)

Ao que parece, a sua preocupação em ajudar os formandos advém das suas **características pessoais**. Se atentarmos novamente nas respostas dadas ao Questionário 1, verificamos que diz ser “*sempre*” *acolhedora, calorosa, sensível, compreensiva e autêntica*, características que vemos confirmadas na entrevista quando afirma ser ‘muito humana’ (observem-se as 4 referências ao traço *humanidade*, no Quadro 22) e gostar de ajudar os outros, como se torna bem patente no seguinte extracto:

(...) gosto muito de ajudar os outros. Não é só na escola, mas em toda a parte. Pode não parecer, pelo meu aspecto físico (...) mas de facto eu gosto muito de ajudar os outros. (...)

Para essa relação de ajuda, concorrerão algumas das suas características pessoais, como mostrar-se ‘muito disponível’, de acordo com as suas próprias palavras:

(...) Outra característica que ajuda muito é ser disponível; estou sempre muito disponível para ajudar os outros. (...) Tenho mesmo muita disponibilidade para ajudar. (...),

e, ainda, autêntica, como no-lo refere na seguinte passagem:

(...) E tento o máximo ser verdadeira... ser autêntica... real (...),

negando-se a aceitar a existência de algumas características pessoais menos facilitadoras, das quais, se existem, diz não se aperceber:

(...) se tenho, não me apercebo [características que inibam os formandos, sobretudo no início da Prática]. (...),

mas não deixando de reconhecer, embora dubitativamente, que é também exigente.

(...) Mas talvez seja um bocadinho exigente. E acho que sou um bocadinho exigente por isto (...)

Quanto ao **estilo relacional** desta supervisora, tudo aponta para a prevalência de comportamentos não directivos, tornados visíveis tanto no Questionário 1, como na

entrevista. No questionário observam-se, como vimos, comportamentos de ajuda e encorajamento. Apesar de “*frequentemente*” (nível 4) *dar orientações concretas*, diz que “*sempre*” (nível 5) *incute entusiasmo pelo trabalho a desenvolver e ouve as opiniões dos formandos*, aceitando “*frequentemente*” as suas iniciativas, “*nunca*” (nível 1) admoestando, “*raramente*” (nível 2) pedindo justificações e só “*às vezes*” (nível 3) insistindo no esclarecimento de pontos de vista ou interpelando os formandos.

De modo análogo, quando entrevistada, refere-se também à *orientação* que dá aos seus formandos (frequência de 4, observável no Quadro 23), fazendo-o através de uma listagem onde constam as actividades a desenvolver, mas esclarecendo que, apesar dessa *orientação*, dá aos formandos inteira liberdade de acção, como no-lo assevera:

(...) Quando dou a tal listagem, dou logo muitas sugestões sobre como tratar os assuntos... as estratégias. (...) E eles ficam à vontade para escolher. Por isso não acho necessário depois virem mostrar. Acho que isso é limitar demais. E tem corrido bem (...)

A aceitação, quase incondicional, das opiniões dos formandos, que aqui se evidencia:

(...) Aceito. sim... [as opiniões e as sugestões que os formandos trazem] desde que não seja erro... e mesmo quando é erro (...),

bem como a tentativa de promoção do desenvolvimento do seu sentido de autonomia, que das suas declarações se infere:

(...) e daquelas ideias que eu dou eles escolhem uma. Nunca lhes entrego a planificação: 'Olhem, é isto!' (...)

deixam igualmente perceber a não directividade desta supervisora, que, no entanto, não descarta um processo de *retroacção* (de frequência 4) - já evidenciado no Questionário 1, quando responde que dá “*sempre*” *feedback crítico depois de realizadas as actividades*, parecendo prudente nessa retroacção, para não desmotivar os alunos em formação:

(...) Esse feedback é precisamente esse aspecto. Digo o que é que correu bem. (...) começo pelos aspectos positivos e depois vou dizendo, em cada um dos aspectos, as falhas que houve. Porque acho que também não os vou desmotivar, não é? (...)

No que respeita às **atitudes de encorajamento**, mais uma vez é possível observar, pela análise dos resultados do Questionário 2 (Anexo 4), que a supervisora Sónia considera como “*bastante*” (nível 3) ou como “*muito*” (nível 4) *encorajante* para os formandos as atitudes do supervisor que se prendem com a *confiança* demonstrada, a *ajuda* que lhes prestam, a *percepção dos problemas da sua vida particular* e o *elogio*. É, porém, a *competência* do supervisor como factor de encorajamento, proposta no **Bloco E**, que esta supervisora atribui maior valorização, pois crê que os formandos se sentem “*muito*” encorajados com a *competência pedagógica, científica e humana do supervisor*.

Comparando estes resultados com o aprofundamento feito a esta atitude relacional do supervisor através da entrevista, verificam-se, no Quadro 24, algumas referências a outras estratégias de encorajamento, como, por exemplo, na sub-categoria “incutir confiança” - a que apresenta maior número de indicadores - o *pôr à vontade* ($f=2$), ou ainda a *aceitação das propostas dos alunos* e a *aprendizagem partilhada* ($f=1$, num e noutro caso). Segue-se, em termos de peso frequencial, a sub-categoria “incutir coragem”, sobretudo quanto ao ‘traço’ *desmistificação de situações*, ou ainda a sua “percepção das características pessoais” dos formandos que a levam a desenvolver uma *individualização* do encorajamento. Curiosamente, não se verifica qualquer referência à *competência* do supervisor, tão valorizada por si aquando do preenchimento dos questionários.

Quando quer “incutir confiança”, esta professora chega a mostrar-se simétrica na relação e até, talvez, ‘exageradamente’ humilde, mostrando aos formandos que também aprende com eles, como se pode constatar quando lhes diz que:

(...) Sim, é isso. Sim. Sim. [Quanto a mostrar-lhes confiança]. Quando acho que eles fazem muito bem, digo sempre que eu não era capaz de fazer tão bem. Lá por eu ser professora e ter 28 anos de serviço, não quer dizer que seja melhor que eles. Não sou. Tenho é mais prática. Sou capaz de dar a volta às coisas mais facilmente e mais rapidamente que eles. Mas que há coisas que eu até aprendi com eles, é verdade (...)

Para “incutir coragem”, assume com os futuros professores o mesmo comportamento que com os seus pequenos alunos. De facto, quando quer encorajá-los, destaca sempre - tal como já evidenciara no Questionário 1 - aspectos positivos do seu trabalho, como ela própria assegura:

(...) [Face a situações de desmotivação dos formandos] (...) acho que posso tranpor isso para os meus alunos - os mais desmotivados, os que têm mais dificuldades - e é com palavras. Digo-lhes: 'Deixa lá, não desanimes. Não és capaz de fazer à primeira... fazes à segunda... fazes à terceira'. Uma pessoa tem é que se esforçar para melhorar... e tem que mostrar que fez esse esforço. (...) Mas geralmente é: 'Tu tiveste dificuldade nisto, mas foi muito positivo este outro aspecto'. (...)

Relativamente às perspectivas desta professora quanto às **atitudes de empatia**, verifica-se que a mesma obteve a pontuação mais elevada, no conjunto de todos os questionários, como anteriormente referi, assim como ao longo de toda a sua entrevista perpassa, de igual modo, o seu alto nível de empatia.

Além disso, pela observação do Quadro 25, podemos comprovar a sua atitude de “sensibilidade” ($f=7$), bem como de “compreensão” ($f=5$) - ambas patentes no Questionário 1- bem como a referência, por três vezes, à sua capacidade para se “pôr no lugar do outro” e de uma vez à sua “percepção dos problemas pessoais” dos formandos.

Vejamos, ainda, de que modo esta professora cooperante percebe o nervosismo dos formandos, através de indicadores não-verbais:

(...) [Quanto a perceber a insegurança e nervosismo dos formandos] Eles ficam parados... outras vezes começam a mexer muito nos cabelos... ou a andar um bocado de um lado para o outro. Olham para mim... (...),

lhes comunica essa sensibilidade:

(...) falando sobre o assunto (...),

ou se coloca no seu lugar, com eles se identificando:

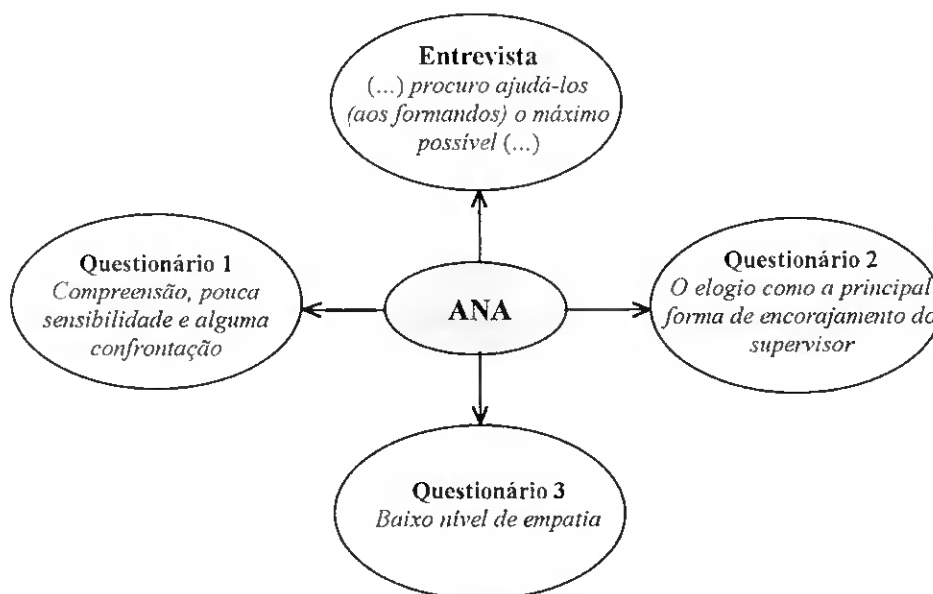
(...) Sim, sim, eu ponho-me muito na pele deles. Ponho. Ponho, porque eu também já passei por isso e sei como é que era. (...)

3.2.4 - Supervisora Ana - O encorajamento nas relações supervisivas

Com 27 anos de serviço docente, a supervisora Ana colabora há 4 anos com a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve na formação inicial dos seus alunos dos Cursos de Formação Inicial de Professores.

À semelhança dos casos anteriores, as relações que esta supervisora estabelece com os formandos estão esquematizadas na Figura 8.

Figura 8
Caracterização das relações estabelecidas por Ana



Segundo os resultados obtidos nos três questionários que constituíram a 1ª fase da recolha de dados, verifica-se que esta professora apresenta valores abaixo da média global nos Questionários 1 e 3, enquanto que no Questionário 2 - **Encorajamento do Supervisor**, detém valores acima da média (Anexo 6).

No que respeita ao Questionário 1- **Aspectos Relacionais da Supervisão**, constata-se a primazia dada às opções de nível 3 (“às vezes”), sobretudo no que respeita ao **Bloco A**, que se prende com a **Fase de Facilitação** proposta por Gazda (1984). De facto, só “às vezes” é *calorosa* ou *sensível aos problemas* dos formandos - e, por outro lado, também só “às vezes” *sente que os constrange ou inibe* -, mostrando-se, todavia, “frequentemente” *acolhedora, compreensiva* e capaz de perceber as suas *angústias e inseguranças* ou se colocar “muito” (nível 4) no seu lugar.

Apesar do seu valor médio em cada Bloco se encontrar abaixo das respectivas médias (Anexo 3), a supervisora Ana, tal como as anteriores, apresenta um valor mais elevado no **Bloco B**, correspondente à **Fase de Transição**, pois “frequentemente” está *disponível* e é *autêntica*, tal como *aceita as opiniões dos formandos e dá-lhes*

orientações, também de modo frequente. Destacam-se, porém, neste Bloco, as opções pelo nível 5, correspondente a “sempre”, nas questões sobre *incutir entusiasmo, compreender as dificuldades, relacionar-se do mesmo modo com todos os formandos*, ou, ainda, *ouvi-los atentamente*.

Por outro lado, pela leitura do **Bloco C** pode inferir-se a sua pouca capacidade para confrontar os formandos com as suas dificuldades, pois, apesar de dizer dar “sempre” *feedback crítico depois de realizadas as actividades*, e “frequentemente” os *ajudar a reflectir ou reforçar positivamente o seu trabalho*, só “às vezes” aponta *aspectos negativos, pede justificações, insiste no esclarecimento de erros, interpela, questiona e ajuda a encontrar soluções*, “nunca” (nível 1) admoestando os alunos em formação.

A confrontação destes resultados com as suas perspectivas, expressas através da entrevista, deixa entender uma relação positiva, mas pouco aberta, embora no “fim da Prática” se verifique já essa abertura. Observando o Quadro 21, respeitante à categoria **relacionamento com os formandos**, verifica-se o fraco valor frequencial da mesma (com um valor total de apenas 7), não se encontrando qualquer referência aos ‘traços’ *bom, caloroso, aberto*, no relacionamento “em termos globais”, embora no “início da Prática” pareça preocupar-se para que ele seja *franco, aberto e de ajuda*.

Essa ajuda inicial, no entanto, é prestada, ao que parece, não no sentido de desbloquear o relacionamento, mas sim no de facilitar aos formandos os elementos de consulta necessários a um maior conhecimento da turma, como se pode ler nesta afirmação:

(...) E procuro logo... dar-lhes toda a liberdade, na procura dos ‘processos’, em fazerem as perguntas que quiserem, em tirarem os elementos que quiserem (...)

De modo semelhante, a abertura existente no “fim da Prática” parece ter unicamente a ver com questões avaliativas, como se infere deste excerto:

(...) Há maior abertura... mesmo no final, a gente já pergunta que média é que esperam... para ver se coincide com aquela que eu penso que eles vão ter (...) Não quer dizer que isso depois vá influenciar (...)

Quanto às **características pessoais**, já referidas, e que emergem da leitura interpretativa do **Bloco A** do Questionário 1, o Quadro 22 permite-nos verificar, no que

à entrevista concerne, que são poucas as referências que lhes são feitas - um total de 5, resultante de apenas 1 à *compreensão*, à *abertura* e ao *não contrangimento*, respectivamente, e 2 ao 'traço' *disponibilidade*, que a cooperante verbaliza desta forma:

(...) E também estou sempre disponível. Digo-lhes sempre: 'Se precisarem de qualquer coisa, venham sempre'. Também estou disponível. (...)

Detendo-nos, seguidamente, no estilo supervisivo desta professora cooperante, a análise do Questionário 1 deixa entender que o seu **estilo relacional** varia entre o não directivo e o directivo, não se definindo, no que a este aspecto respeita, pois tanto *aceita as iniciativas dos formandos* e *os ouve atentamente*, como *lhes dá orientações concretas* e *lhes pede justificações*.

Esta variabilidade está também presente na sua entrevista. Uma leitura atenta das unidades de significação desta categoria, bem como do Quadro 23, permite constatar que 'traços' como *orientação* e *autonomia* são colocados em situação de paridade (frequência de 4, para um e outro).

Quanto à *orientação*, que define, segundo o modelo de suporte, um estilo directivo, verifica-se a sua presença, principalmente, no momento pré-activo de planificação das aulas:

(...) [Na preparação das aulas] quando eles vêm saber o que é que têm que dar, geralmente eu digo: 'É isto, isto e isto' (...),

mas também durante o próprio desenvolvimento das actividades, chegando a interferir na condução do processo de ensino-aprendizagem pelos formandos, como deixa bem expresso nas seguintes afirmações:

(...) Se estou a ver que eles estão a ir por aquele caminho e não deveriam, então corto logo. Vou ao pé deles disfarçadamente, nunca é de maneira a que as crianças ouçam, e digo: 'Faça assim... olhe que eles já estão a ficar insoburdinados... corte já... mude para isto ou para aquilo... está ali um erro' (...) faço assim e eles entendem muito bem e até gostam desse tipo de ajuda. (...)

A leitura deste excerto leva-nos a concluir por um estilo directivo, pois apesar de afirmar que os formandos gostam 'desse tipo de ajuda', o facto é que corta a sua liberdade de condução da aula, que, mesmo orientada erradamente, poderia constituir um bom ponto de reflexão e promoção da sua melhoria e desenvolvimento. Revelando-se

directiva, mostra, por vezes, de modo algo contraditório, uma certa não directividade, sobretudo no momento pré-activo, quando pretensamente dá *autonomia* aos formandos, mesmo que tal autonomia passe antes por um processo de negociação. Eis o que, a propósito, diz:

(...) Liberdade de acção, sim. Embora às vezes dê sugestões, mas isso já é depois deles procurarem, de deixá-los primeiro procurar um bocadinho que é para não levarem a 'papinha' feita. (...)

Quanto às **atitudes de Encorajamento do Supervisor** abordadas no Questionário 2, a leitura do Anexo 4 põe em evidência um valor médio superior ao da população, sendo que o **Bloco D** é o mais valorizado, revelando, assim, que esta supervisora perspectiva as situações ligadas ao *elogio* do supervisor como as que os formandos sentem como mais encorajadoras.

Atentando nas suas respostas, observa-se que considera que os futuros professores se sentem “*muito*” (nível 4) encorajados *quando os supervisores reforçam positivamente o seu desempenho e quando lhes dizem que estão a progredir, e “bastante”* (nível 3) encorajados com a *crítica formativa dos supervisores*. Destaca-se, ainda, no seu questionário, a atribuição do nível “*muito*” às situações em que os supervisores incutem *confiança*, dizendo *abertamente aos formandos que confiam neles, ajudando-os nas suas dificuldades*, mostrando que acreditam que *são capazes de as vencer*, e, ainda, e relativamente à percepção dos *problemas das sua vida particular*, mostrando-se compreensivos, ou, finalmente, revelando-se *humanamente competentes*.

Pela leitura e análise da sua entrevista, é também possível verificar de que modo a supervisora Ana entende o encorajamento. No Quadro 24 observa-se que a subcategoria “*incutir confiança*” tem um valor 7 de frequência, pertencendo 5 indicadores ao ‘traço’ *incentivar*. Exemplifiquemos, com as suas palavras, de que modo a supervisora incentiva e demonstra confiança aos seus supervisados, com eles conversando:

*(...) [Perante um formando inseguro, a carecer de encorajamento] (...)
Nesse aspecto acho que elas, depois de conversarem comigo, ficavam já mais um bocadinho à vontade. E à medida que iam dando as aulas, iam-se sentindo mais à vontade (...),*

desculpando-lhes algumas lacunas científicas:

(...) Quando dão a primeira aula... ou a segunda... e os sinto inseguros... não é inseguros por mal preparados. É que às vezes têm pouca bagagem... não dominam bem o que têm que dar... Acontece isso (...) às vezes digo: 'Logo será melhor para a próxima'. Quando vejo que as coisas não correm bem... às vezes precisam de ser 'picados' (...),

ou fazendo-os reconhecer as suas capacidades:

(...)[Sobre 'picar' e 'espevitir'] É mostrar-lhes que têm às vezes capacidades e que o que é preciso é investir (...)

Repare-se ainda que o *elogio*, privilegiado no Questionário 2 como a melhor forma de encorajar, também se encontra nas suas palavras, afirmando que:

(...)[Sobre elogiar o trabalho dos formandos] Sim. Digo: 'Gostei... sim senhor... gostei... os miúdos estiveram interessados'. E não é só quanto à apresentação dos materiais, é quanto à maneira como os aplicam e dão a aula. (...)

Note-se, curiosamente, que esta professora é a única que se refere a uma outra estratégia de encorajamento, quando considera importante levar os formandos a trabalhar e pesquisar, a fim de preparar correctamente as aulas, dizendo que:

(...) É também fazê-las trabalhar mais um pouco... pesquisar isto ou aquilo.

Lembremos, a concluir, que a pontuação do Questionário 3 - **Atitudes Emocionais** - é a segunda mais baixa (10 pontos, como se pode observar no Quadro 15), sendo no entanto visível no Quadro 25 uma frequência de 17 na categoria **atitudes de empatia**, aí pesando, de modo significativo, a sub-categoria “sensibilidade” (F=6), o que, de certo modo, contraria os resultados do Questionário 1, no que concerne a esta atitude pessoal.

Destaquemos, então, dois excertos que traduzem essa “sensibilidade”, um dos quais ilustrativo da sua *percepção do nervosismo* dos alunos em formação:

(...) [Sobre o que leva a perceber que o formando está nervoso] Talvez um bocado de gaguez... sei lá... isso só vendo. Quando a gente vê... percebe nessa atitude. Querem dizer as coisas e parece que não sai nada. (...),

e outro da *sinceridade* (ou não sinceridade) que sente nos formandos:

(...) Agora se me vêm cá com adulações, já não pega, que eu isso também percebo muito bem. (...)

e, ainda, um terceiro excerto que testemunha a sua capacidade para se “pôr no lugar do outro”, designadamente através da *comunhão de sentimentos*, chegando, mesmo, a culpabilizar-se pelo insucesso dos formandos:

(...)[Sobre sentir-se alegre ou frustrada, conforme os formandos assim se sentem] É verdade que também sinto. Quando vejo que eles estão tristes... eu às vezes também penso: 'Será que a culpa também é minha?' (...)

3.3 - Identificação das principais perspectivas sobre as relações interpessoais na supervisão

Com este último momento de análise, suportada teoricamente por algumas das concepções que fundamentam o estudo, pretendo identificar as perspectivas que, ao longo do mesmo, mais se evidenciaram, confrontando as que sobrelevam de toda a população com as que caracterizam as quatro supervisoras alvo de estudo mais aprofundado.

Do quadro delineado pela análise que tenho vindo a realizar, emerge, em primeiro lugar, uma visão fortemente **positiva** quanto ao modo como as supervisoras se relacionam com os futuros professores, tanto no que respeita ao conjunto das trinta cooperantes que constituem a população estudada e cujas informações foram objecto da 1ª fase de análise, como no que se refere ao grupo mais restrito das quatro professoras seleccionadas. Tal visão, de pendor marcadamente **clínico e humanista**, no sentido da ajuda, compreensão, sensibilidade e respeito pelas diferenças individuais de cada formando, insere-se na linha conceptual preconizada por Gazda (1984), Rogers (1977; 1985) e Borders (1994), e decorre da forma como afirmam criar, sobretudo no início da Prática Pedagógica, uma atmosfera de confiança, de disponibilidade e de colaboração, desenvolvendo uma relação de empatia que parece ter presente o modo como atribuem significado aos sentimentos, emoções e preocupações dos formandos (Combs, 1972).

A corroborar esta visão positiva, saliente-se, ainda, a negação da possibilidade de existência de relações frias e constrangedoras, que, de algum modo, possam inibir os formandos. Tal negação é inicialmente assumida pela totalidade das supervisoras, sendo depois confirmada pelo grupo restrito de quatro, permitindo daí inferir o seu elevado

nível de auto-conceito. Ressalve-se, no entanto, que uma delas se refere, na entrevista, a relações de defesa, atribuindo-as à falta de conhecimento que os formandos têm de si, facto que provoca, igualmente, alguma defesa de sua parte. Esta necessidade de conhecimento do supervisor havia já sido apontada por Glickman (1989) como um dos três pré-requisitos da acção do supervisor, que faz assentar esse conhecimento na sua competência interpessoal, tornando-se capaz de facilitar a relação de acompanhamento, observação e avaliação do desempenho do formando.

Para a criação deste relacionamento positivo muito contribuem, segundo as perspectivas das professoras estudadas, as suas próprias características pessoais. Na verdade, as características apontadas pela população, através do Questionário 1, são posteriormente confirmadas pelas quatro professoras sujeitas a entrevista. Quanto ao grupo de conjunto, destaca-se a sua disponibilidade para ajudar os formandos, a compreensão que mostram ter para com as dificuldades que estes revelam, a sensibilidade com que percebem os seus problemas, angústias e dúvidas e, principalmente, a **autenticidade** que põem na interacção com eles. No que respeita às características mais relevantes das entrevistas, apontam-se, de igual modo, as evidenciadas pelo questionário, como tradutoras da sua humanidade e **disponibilidade**, sendo também que a franqueza, entendida com significado semelhante a autenticidade, é uma das mais valorizadas.

A autenticidade é, de facto, uma característica pessoal que deve estar presente em qualquer tipo de relação (Rogers, 1977; 1985), podendo mesmo defender-se a sua indispensabilidade no que concerne às relações supervisivas (Gazda (1984). Ao que tudo indica, estas supervisoras, por verdadeiras e autênticas, passam aos supervisados uma mensagem de abertura e apoio, podendo contribuir para que estes se abram também sem constrangimentos e partilhem a relação, tornando-a mais íntima e desprovida de artificialismos, criando-se, assim, uma relação facilitadora.

A visão positiva e facilitadora que detêm é igualmente indiciadora do estilo relacional destas professoras. Notam-se aqui, no entanto, pequenas divergências entre o que se conclui dos questionários aplicados à população e o que se percebe das entrevistas realizadas.

Dos primeiros, parece ressaltar um estilo colaborativo e, sobretudo, não directivo, embora uma leitura dos significados ‘ocultos’ nas respostas dadas leve, antes, a concluir, pela predominância de um estilo directivo, que, de forma explícita, os sujeitos se negam a aceitar. Parece, de facto, que as professoras cooperantes, no seu conjunto, associam comportamentos de confrontação, como pedir explicações e justificações ou

admoestar, a comportamentos autoritários, que veementemente rejeitam, confundindo esta atitude com a directividade relacional.

Por sua vez, nas entrevistas realizadas, o grupo de quatro professoras não parece privilegiar demasiado as atitudes colaborativas, mas, pelo contrário, aponta mais claramente a sua **directividade**, embora novamente confundida, mas desta vez com comportamentos de orientação e interferência nas aulas. Porém, a vincada presença de comportamentos não directivos que igualmente sobressai das entrevistas, como sejam a aceitação das ideias dos formandos, a audição das suas propostas e a promoção do seu sentido de autonomia, vem confirmar, por um lado, a importância que atribuem à **individualização** do seu estilo relacional, pois, segundo referem, fazem-no depender das características - principalmente pessoais - dos alunos em formação, e, por outro, a 'falsa dicotomia' apontada por Kremer-Hayon e Wubbels (1992), que defendem que nem sempre os comportamentos do supervisor determinam estilos com características opostas.

Nesse sentido, e segundo os resultados obtidos, a directividade das supervisoras parece decorrer do facto de constatarem um baixo nível de desenvolvimento dos formandos e, conseqüentemente, as suas necessidades de estruturação, sobretudo no que se prende com os aspectos didáctico-pedagógicos da acção educativa, e não no sentido que, a propósito, lhe é atribuído por Glickman (1989), ou seja, com o propósito de constantemente controlarem a situação, Wallace (1991, cit. por Vieira, 1993), que associa a directividade do supervisor ao facto deste se considerar como autoridade única que dá lições de bom profissionalismo e que serve de modelo a seguir, ou Oliveira (1992), que entende que um supervisor com este estilo de actuação se torna dominante/dominador.

Não deixa ainda de ser curiosa, a ausência - quer no grupo total, quer no parcial - de qualquer referência a situações de conflitualidade. Se reflectirmos sobre essa ausência, poderemos concluir que a mesma pode indiciar, por um lado, um baixo nível de desenvolvimento dos formandos, que os impede de discutir e confrontar as suas concepções e ideologias com as das supervisoras, ou, por outro, o quererem simplesmente evitar tal confrontação com receio de gerar situações que julgam menos favoráveis à sua avaliação, aceitando assim o maior nível de desenvolvimento e de conhecimentos das supervisoras e deixando-se por elas conduzir, como defendem Blumberg (1980) e Graham (1993). No entanto, a imagem que perpassa das opiniões destas professoras, tanto do grande, como do pequeno grupo, é a de que a **ausência de conflitos** entre elas e os formandos se deve, outrossim, à já confirmada relação aberta e

positiva que com eles geram, o que está de acordo com as concepções de Ladany e Friedlander (1995) e de Filliozat (1997) para quem a existência de um sólido trabalho relacional e, até, de uma união emocional entre o supervisor e o supervisionado, pode minimizar os efeitos de uma relação de conflito e gerar um maior nível de confiança entre ambos.

Da leitura articulada das perspectivas evidenciadas pelo grupo e pelo sub-grupo de supervisoras destaca-se, ainda, com alguma coerência, a pouca capacidade das professoras cooperantes para interpelar e questionar os formandos, no sentido de os levar a construir uma atitude reflexiva face ao seu desempenho, bem como para insistir com eles no sentido de prestarem esclarecimentos ou de lhes pedir justificações, e, ainda de os confrontar com as suas dúvidas e insucessos. A dificuldade revelada a este nível pelas 30 professoras que constituem a população é também visível no grupo mais restrito de quatro professoras, embora se verifique, no que respeita à sua atitude crítica, alguma incoerência entre uns e outros resultados.

Na verdade, observa-se que, nos questionários, o reforço positivo e, principalmente, o *feedback* crítico dado, depois de realizadas as actividades, apresentam entre si um certo equilíbrio positivo, enquanto que o mesmo não se verifica com tanta acuidade nas entrevistas, em que a **crítica** é perspectivada como uma atitude pouco presente e pouco encorajante.

Esta quase relutância em dar *feedback* crítico é referida por alguns autores (Gonçalves e Cruz, 1985; Lemma, 1993) que defendem que tal acontece, sobretudo, quando o supervisor é sensível à possibilidade de melindrar os formandos, tornando-se-lhe mais fácil apontar os aspectos positivos do seu desempenho que os aspectos negativos. Tal atitude leva-o a preferir comunicar-lhes de forma delicada as suas necessidades de melhoria, ao mesmo tempo que reforça os seus, ainda que pequenos, sucessos.

Esta dificuldade em fornecer *feedback* crítico, que Gazda (1984: 229) aponta como «a situação mais difícil em supervisão [que] ocorre quando é necessário falar sobre determinados assuntos tais como falhas ou dúvidas, decisões ou relações menos desejáveis», vê-se, assim, confirmada nos sujeitos em estudo, do mesmo modo que o ‘cuidado’ com que dão o *feedback* indica, segundo Grimmatt e Housego (1983), o seu elevado nível de desenvolvimento.

A imagem pouco positiva da crítica encontra-se também relacionada com as atitudes de encorajamento do supervisor, entendidas por Alarcão e Tavares (1987: 85)

como facilitadoras «*de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido*». Detendo-nos no que a respeito é perspectivado pela população, podemos constatar que a crítica, ainda que formativa, não é entendida pela maioria das professoras como uma forma de elogio, dado que as atitudes de ajuda, a sensibilidade para perceber os problemas pessoais dos formandos e a própria competência - sobretudo humana - do supervisor são as que consideram como mais capazes de encorajar os formandos. Esta dimensão afectiva e social da relação supervisor/superviado (Sá-Chaves, 1994) que «*vem do coração, do interior da personalidade, do fundo do humano*» (Tavares, *et al.*, 1985: 220) havia já perpassado no primeiro questionário, quando as professoras consideraram incutir, nos formandos, entusiasmo pelo trabalho a desenvolver - no momento pré-activo - ou mesmo quando afirmaram reforçar positivamente o trabalho desenvolvido - no momento pós-activo. No entanto, uma outra atitude do supervisor considerada como forma de encorajamento, a confiança, não é perspectivada de modo semelhante pela população e pelo grupo de quatro, notando-se, neste âmbito, alguma contradição.

De facto, para a totalidade das supervisoras, não é possível considerar a confiança como uma boa forma de encorajamento. Se atentarmos no que a propósito é preconizado por Tavares (1992), o verdadeiro encorajamento só acontece quando os sujeitos 'encorajados' ou seja, quando os alunos em formação, o entendem como tal, o que, no presente estudo, se consubstancia na verbalização dessa confiança pelo supervisor, parecendo não bastar que este acredite que os formandos vão ser capazes de vencer as suas dificuldades para que se sintam encorajados.

No entanto, a confiança encontra-se presente, de modo mais vincado, nas perspectivas do pequeno grupo, sendo ligeiramente diferentes das da população. Através da análise das suas entrevistas, é bem visível a ênfase colocada pelas quatro supervisoras - mesmo nas duas cujos questionários apresentam valores inferiores à média - no modo como reconhecem a importância da confiança que incutem nos formandos, o que permite considerar como eficaz a supervisão que desenvolvem, se considerarmos o que a respeito nos é dito por Acheson e Gall (1993) quando afirmam que a supervisão será ineficaz se os supervisores não forem capazes de estabelecer um clima de confiança.

Todavia, a eficácia pressuposta implica, também, o estabelecimento de relações afectivo-emocionais que, assentando na empatia do supervisor como «*processo pessoal de percepção, compreensão e abertura à vida e ao mundo das reacções interiores de outrém*» (Pinho, 1988: 39), favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos.

Relativamente às supervisoras que se constituem como objecto deste estudo pode afirmar-se, no que concerne a toda a população, que o seu nível de **empatia** é **positivo**, sendo reforçado, no entanto, pelo do grupo das quatro entrevistadas - mesmo em relação àquelas que haviam sido seleccionadas pelo seu baixo nível empático - que é manifestamente superior ao de toda a população.

O grau de empatia evidenciado pela população, que poderemos considerar elevado, releva do conjunto das respostas dos três questionários e não unicamente das que satisfazem o questionário relativo às atitudes emocionais das supervisoras, em que, recordemos, a pontuação global se encontra acima do valor teórico do estudo de referência. Quanto ao Questionário 1, observa-se que o modo como as supervisoras dizem compreender os formandos, sendo sensíveis aos seus problemas e mostrando-se capazes de se colocarem no seu lugar, revela o quanto percebem as suas experiências emocionais, compreendendo-as e conhecendo-as, expressando, assim, a sua capacidade empática, sobretudo no que respeita à dimensão afectiva da mesma (Rogers, 1977; Batson *et al.*, 1992).

Esta sensibilidade e compreensão encontra-se presente também, como vimos, no Questionário 2, evidenciando-se, sobretudo, no modo como as professoras cooperantes compreendem os problemas da vida particular dos formandos. Mas é principalmente no Questionário 3 que a população apresenta, de forma mais objectiva por quantificada, um bom nível de empatia (51,93), ao responder a questões genéricas da sua interrelação com os outros e não, especificamente, por referência a situações de supervisão.

No aprofundamento realizado através das entrevistas, verifica-se, contudo, uma ainda mais vincada presença da atitude empática das supervisoras. E se bem que, por vezes, ela chegue a ser confundida com relações de simpatia, por amáveis e carinhosas (Kohut, 1984, cit. por Strayer e Eisenberg, 1992), a verdade é que o enfoque dado a traços como a sensibilidade, a compreensão, o pôr-se no lugar dos alunos em formação e a percepção dos seus problemas pessoais deixa entender a forma como têm consciência da realidade por eles vivida, sendo no entanto capazes de separar o seu *self* do dos formandos, tal como é proposto por Staub (1992).

Destaque-se, ainda, que, para as supervisoras que constituem o pequeno grupo estudado, empatia e comunicação não se encontram dissociadas, o que está de acordo com a concepção de Redmond (1985) para quem a empatia é uma dimensão da competência comunicativa. Na verdade, nota-se, no discurso destas professoras, a importância que atribuem ao modo como, através de um processo metacomunicativo,

captam e respondem aos sinais perceptíveis externos que indicam o estado afectivo dos formandos - de nervosismo, ansiedade, angústia, preocupação e insegurança, entre outros - parecendo ser capazes de os ajudar a superar esse estado afectivo, ou, como nos dizem Handal e Lauvas (1987: 69) criando «*uma atmosfera em que a metacomunicação acontece de forma natural e regular*».

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Sentir que se percorreu um longo - e nem sempre fácil - caminho, no qual se traçou, passo a passo, o percurso a seguir, para, finalmente, se conseguir alcançar determinado objectivo, é, segundo creio, uma imagem metafórica que pode talvez traduzir o que se sente quando se conclui um processo de investigação, que se configura numa dissertação.

É esta, precisamente, a sensação que experimento no presente momento: a sensação de 'chegar ao fim', a sensação de 'etapa vencida', em que as dificuldades vividas, os obstáculos superados, os conhecimentos construídos e os novos desafios surgidos - persistentes e provocadores de incomodidade, por exigirem novas caminhadas - geram em mim - por que ocultá-lo? - uma dualidade de sentimentos.

De facto, se, por um lado, sinto a agradável compensação decorrente da concretização de um objectivo de há alguns anos e, simultaneamente, a superação de um desafio pessoal e profissional, por outro sinto uma profunda inquietação, provocada pelo emergir de novas dúvidas, pela vontade de encontrar novas respostas e pela predisposição para aprofundar e construir novos conhecimentos.

Esta dualidade de sentimentos, embora presente, não adulterará, assim o espero, o rigor das reflexões finais que este estudo me suscita, ainda que nestas, naturalmente, se venha a expressar.

Assim, procurarei que as considerações finais, que ora apresento, espelhem com fidelidade todo o processo de realização do estudo, tentando fazê-lo de forma abrangente, mas sistematizada, estruturando-as de acordo com os seguintes pontos:

- pertinência da temática e motivação pessoal;
- percurso metodológico;
- resultados obtidos;
- possibilidade de futuras perspectivas investigativas;
- proposta de algumas sugestões;
- contributos do estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pertinência da temática e motivação pessoal

Desenvolver um estudo sobre um campo tão vasto como o da supervisão, e, mais concretamente, sobre a dimensão relacional desse processo formativo, constituiu, para mim, um desafio a ultrapassar. De facto, foi como supervisora das Práticas Pedagógicas dos alunos em formação inicial dos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, que me vim a interessar pela temática a estudar, nomeadamente através da constatação quotidiana de quão importantes e, até, determinantes, podem ser as relações interpessoais geradas pelas professoras cooperantes - supervisoras das práticas - com os alunos em formação.

Na verdade, de há muito que entendia a supervisão como um processo relacional, perspectivando-o segundo uma concepção desenvolvimentista, considerando a indispensabilidade de relações facilitadoras do desenvolvimento dos formandos e defendendo, para essas relações, um conjunto de atitudes humanistas, por parte do supervisor, em que a ajuda, a disponibilidade, a autenticidade, o encorajamento e a empatia, se constituem como promotores do crescimento e da aprendizagem dos futuros professores.

A natureza destas relações, diz-me a experiência pessoal, condiciona de modo determinante as perspectivas que os formandos constroem sobre o pensamento e a acção educativos, reflectindo-se, de forma visível, na sua prática com as crianças, o que determinou, para lá do meu inequívoco interesse, que considerasse pertinente estudar esta dimensão do processo supervisivo.

Neste contexto, não posso deixar de referir os contributos que colhi, advindos do conjunto de perspectivas de que tomei conhecimento ao longo da parte escolar do curso de Mestrado, em particular na disciplina de “Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação”, sobretudo no que concerne a literatura anglo-saxónica sobre as relações em supervisão.

No nosso País são ainda pouco numerosos os estudos acerca da supervisão, e, de forma específica, no que respeita às atitudes relacionais que me propus estudar - o que, no entanto, não me impediu de estabelecer algumas comparações -, reconhecendo, embora, o seu carácter recente em Portugal, quer como campo conceptual, quer como campo de estudo.

O trabalho realizado, como creio ter ficado patente, confirma a importância e actualidade da dimensão relacional da supervisão, que não só ‘revela’ a pessoa do

supervisor, como permite compreender as suas atitudes e práticas. Julgo ser lícito, ainda, afirmar - perdoe-se-me a imodéstia - que a visão que o mesmo proporciona da referida dimensão relacional, poderá contribuir para fazer alguma luz sobre essa mesma dimensão, ajudando, eventualmente, a criar uma imagem renovada da supervisão e do complexo mundo relacional que nesse processo se constrói e desenvolve.

Percurso metodológico

Para estudar as perspectivas do grupo de supervisoras considerado, acerca das suas relações com os alunos-futuros professores, segui um processo hermenêutico que me permitiu conhecer essas mesmas perspectivas e, concomitantemente, construir um maior conhecimento sobre a dimensão relacional da supervisão.

A natureza do estudo e do seu objecto levaram-me a optar por uma metodologia qualitativo-interpretativa, que entendi como a mais adequada à obtenção do conhecimento que esperava construir, assumindo conscientemente a dimensão de subjectividade comum em estudos desta natureza. Estava, ainda, consciente, da minha não pretensão a alcançar resultados 'objectivos', mas sim compreender e aprofundar o conhecimento acerca do complexo mundo relacional da supervisão educativa, através de um conjunto de procedimentos metodológicos que me garantissem a coerência interna e a fiabilidade do estudo.

De facto, todo o estudo que assente num paradigma qualitativo, quer pelas características específicas do contexto em que se desenvolve, quer pela dimensão e natureza dos sujeitos estudados, não pretende alcançar qualquer generalização dos resultados obtidos, mas antes a compreensão e explicação de determinada situação ou fenómeno. Tal circunstância ocorre, precisamente, na presente investigação, considerado, até, o carácter exploratório e de estudo de caso com que foi delineada.

A construção e/ou adaptação dos instrumentos de recolha de dados colocaram-me algumas dificuldades, designadamente no que concerne aos questionários utilizados na 1ª fase da referida recolha de dados. Na verdade, se a adaptação do Questionário sobre o Encorajamento do Professor a Questionário sobre o Encorajamento do Supervisor não constituiu grande obstáculo, o mesmo não posso afirmar relativamente aos Questionários 1 e 3. Assim, a construção do Questionário 1 representou um processo de avanços e recuos, de pesquisa bibliográfica de suporte adequada, dadas as suas características abrangentes, de pré-testagens e de submissão a juízos externos. Por

sua vez, a busca e selecção de um instrumento para medição do nível de empatia das supervisoras em estudo revelou-se, igualmente, um processo algo moroso, considerada a dimensão afectiva da empatia que pretendia privilegiar, a inexistência, no nosso País, de instrumentos desta natureza, e a conseqüente necessidade da sua adaptação à nossa matriz linguístico-cultural, que me levou a alterações pontuais de alguns dos itens. Contudo, todo este trabalho viria a redundar num interessante instrumento de pesquisa, facilmente aplicável a qualquer outro contexto investigativo.

A construção do guião das entrevistas semi-estruturadas da segunda fase da recolha de dados não constituiu qualquer problema, até porque o mesmo decorreu das questões propostas pelo conjunto dos três questionários da fase inicial, que queria ver aprofundadas.

No que concerne aos sujeitos estudados - as supervisoras da Práticas Pedagógicas realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico -, destaco, para além da sua disponibilidade, a abertura relacional que sempre evidenciaram, abertura esta que me facilitou, sem dúvida, a recolha de dados pretendida, sobretudo no que se refere às quatro entrevistas realizadas, que decorreram sem qualquer constrangimento de parte a parte.

Ouso, inclusivamente, afirmar - baseada nas suas próprias observações posteriores - que o facto de se constituírem como objecto do estudo constituiu para elas, dada a sua implicação, uma experiência formativa. Tornou-se evidente que a reflexão a que 'se obrigaram', a fim de responderem quer às questões propostas pelos questionários, quer, e principalmente, às das entrevistas, terá contribuído para analisarem introspectivamente e (re)pensarem o modo como se relacionam com os formandos, abrindo-se-lhes novos horizontes no que toca a atitudes como o encorajamento e a empatia.

Neste contexto, e sabendo o perigo que para a fiabilidade do estudo representaria uma eventual antecipação do significado das respostas, por parte das supervisoras, em especial nas entrevistas, que poderiam não ser espontâneas e autênticas e, sim, as que elas entenderiam como as que mais me agradariam e as que deixariam transparecer uma boa imagem do seu modo de relacionamento com os formandos, procurei obviar a tal dificuldade não só pelos procedimentos adoptados na condução das entrevistas, mas também, e sobretudo, através dos processos de triangulação e confrontação de dados, a que recorri, bem como através da leitura dos significados ocultos nas suas palavras, na tentativa de articular os seus discursos explícito e implícito.

Globalmente, posso considerar que, em termos metodológicos, a investigação seguiu o curso natural de um estudo qualitativo, com as dúvidas, ansiedades próprias e permanentes reformulações próprias destes processos, que para mim também se constituíram, na verdade, como uma acção formativa de permanente construção, (des)construção e (re)construção de conhecimentos.

Resultados obtidos

Tendo presentes os objectivos definidos e as questões de pesquisa inicialmente colocadas, os resultados do estudo permitem destacar os seguintes aspectos que, no seu conjunto, configuram as perspectivas das professoras cooperantes sobre as relações que estabelecem com os formandos dos cursos de Formação Inicial de Professores, no decurso do processo de supervisão:

- 1- Genericamente, são positivas as perspectivas das supervisoras acerca das relações interpessoais que estabelecem com os formandos durante o processo de supervisão, parecendo indiciar que este ocorre com base num progressivo conhecimento do formando, facilitador da sua aprendizagem e das interacções estabelecidas entre ele e o formador.
- 2- Do conjunto de perspectivas evidenciadas, releva mais uma concepção humanista do seu modo de relacionamento do que uma visão desenvolvimentista do processo relacional da supervisão. Esta imagem humanista que deixam entender advém do nível de desenvolvimento relacional atingido pelas supervisoras e que decorre dum conjunto de capacidades humanas e de relacionamento consigo próprias e com o seu mundo profissional, tais como a ajuda que dizem prestar aos futuros professores, as atitudes de compreensão e sensibilidade que as levam a perceber e até desculpabilizar determinadas situações, o encorajamento com que incitam os formandos a prosseguir, ou a empatia que por eles sentem e que lhes possibilita, por vezes, colocar-se no seu lugar.
- 3- Observa-se, igualmente, a preocupação das supervisoras em criarem um clima de acolhimento, abertura e confiança, que leve à superação de constrangimentos e ao desbloqueamento das tensões, dúvidas e ansiedades vividas pelos formandos, sobretudo no início da Prática Pedagógica.

- 4- Constata-se, por outro lado, que negam a existência de características pessoais que, de algum modo, possam inibir, constranger ou dificultar o trabalho dos formandos, revelando, também neste contexto, a visão positiva que têm de si próprias, em termos relacionais.
- 5- Destaca-se, em primeiro lugar, de entre as características pessoais facilitadoras das relações geradas com os alunos em formação, a sua autenticidade. Esta característica, segundo deixam perceber, facilita a interação com os futuros professores e o apoio que lhes proporcionam, motivando, também, da parte deles, um relacionamento franco e genuíno, que os leva a sentir-se à vontade com as supervisoras.
- 6- Outra característica pessoal muito valorizada pelas supervisoras e que também releva da análise realizada, é a disponibilidade, que se consubstancia em atitudes que passam, principalmente, por saber ouvir os formandos e por se colocar à sua disposição para o esclarecimento de dúvidas e prestação de apoio, sobretudo no momento pré-activo ou de planificação das aulas.
- 7- As supervisoras, ao privilegiarem as atitudes de autenticidade, disponibilidade e abertura, encontram-se, em termos de relação clínica, no estágio intermédio do modelo de Gazda ou Fase de Transição, situado entre uma primeira Fase de Facilitação e uma outra mais exigente, ou Fase de Execução.
- 8- Neste domínio, destaque-se a dificuldade da maioria das supervisoras para interpelar, questionar e confrontar os formandos com as suas dúvidas e insucessos, relativamente, não só, ao seu desempenho, mas também durante os momentos pré-activos, e, sobretudo, nos de pós-observação, dificuldade que se revela pouco promotora da capacidade auto-reflexiva dos mesmos.
- 9- De forma análoga, verifica-se também que a crítica, quando feita aos aspectos negativos da acção do formando, não é encarada de modo fácil pelas supervisoras, parecendo até confundi-la com atitudes pouco encorajadoras para os futuros professores. Denotam, neste domínio, alguma relutância em proporcionar esta forma de retroacção, sendo evidente a sua dificuldade em lhes proporcionar um *feedback* formativo e construtivo, quando o mesmo compreende aspectos menos positivos da acção dos formandos.

- 10- Verifica-se, igualmente, uma total ausência de relações de conflitualidade nas perspectivas destas supervisoras, não sendo possível encontrar quaisquer referências a relações conflituosas entre si e os supervisados, o que parece confirmar o clima positivo que dizem gerar durante o processo de supervisão.
- 11- Relativamente ao estilo relacional deste grupo de supervisoras, constata-se a presença de todos eles - directivo, colaborativo e não-directivo -, embora se torne evidente, na análise realizada, uma certa preocupação em ocultar e, até, rejeitar, atitudes directivas, que chegam às vezes a ser 'camufladas' de não-directivas. Estas atitudes de directividade nunca são, todavia, expressas como sinónimo de comportamentos autoritários da sua parte, chegando, porém, a ser confundidas com comportamentos de confrontação. Refira-se, ainda, a preocupação das supervisoras em individualizar o seu estilo relacional, que dizem fazer depender do maior ou menor conhecimento que têm dos formandos, sobretudo no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- 12- As atitudes de encorajamento são também perspectivadas pelas supervisoras como de grande importância no processo de supervisão. Do seu ponto de vista, o encorajamento traduz-se, principalmente, em atitudes como incutir entusiasmo, ajudar e perceber os problemas pessoais dos formandos, consubstanciando, mesmo, a sua competência, designadamente a humana, enquanto supervisoras. Pelo contrário, o elogio não é muito considerado como uma das formas de encorajamento mais significativas, enquanto que a atitude de incutir confiança nos formandos, tornando-os mais confiantes e mais dignos de confiança, é a mais valorizada pelas supervisoras, revelando que entendem como indispensável a percepção desse clima por parte dos futuros professores, o que as leva a valorizar a tradução verbal da confiança.
- 13- A compreensão e a sensibilidade, patentes pelas supervisoras, revelam um bom nível de empatia por parte das mesmas. Segundo expressam, as experiências emocionais dos formandos, tanto no que respeita a situações da sua vida profissional como, até, a aspectos da sua vida pessoal, são, muitas vezes, por elas sentidas e compreendidas, revelando, assim, o sentido clínico que conferem ao seu modo de relacionamento com os alunos em formação.
- 14- Destaca-se, ainda, neste plano, a forma como as supervisoras comunicam com os formandos, quer dialogica quer analogicamente. E se a comunicação

verbal traduz uma intenção deliberada em ajudar os formandos, por facilitadora, franca e desbloqueadora, a comunicação não-verbal revela, também, a sua sensibilidade e as suas capacidades metacomunicativas, pois permite-lhes captar os indícios subtis das preocupações que eles não manifestam verbalmente.

- 15- Quanto à relação entre o encorajamento e a empatia, tudo aponta no sentido da sua existência, designadamente quando as cooperantes consideram como encorajadoras as suas atitudes de compreensão e sensibilidade para com os problemas apresentados pelos formandos.

Os 'traços' caracterizadores das perspectivas das supervisoras sobre as suas relações com os futuros professores, cujos aspectos ou características mais significativos acabei de pôr em evidência, sugerem, numa leitura global para o conjunto dos sujeitos do estudo, a configuração de quatro grupos distintos, quanto à componente da dimensão relacional do processo de supervisão em estudo.

GRUPO A

Um dos grupos configurado é constituído pelas supervisoras que dizem privilegiar o estabelecimento de uma relação interpessoal aberta, autêntica e facilitadora da acção dos formandos, gerando, nesse sentido, uma atmosfera envolvente desbloqueadora de tensões. Fazem-no de forma natural, mais devido às suas características pessoais que pela constatação consciencializada da necessidade dessa abertura em termos de desenvolvimento do futuro professor. São pouco exigentes para com o trabalho desenvolvido, chegando a demitir-se dessa responsabilidade, remetendo-a, inclusivamente, para a supervisora da escola de formação. De modo semelhante, não se revelam muito questionadoras, sendo quase incapazes de confrontar os formandos com as suas dificuldades, bem como em tecer-lhe críticas, com receio de os melindrar. Parecem, ainda, não investir de modo significativo na promoção das suas capacidades reflexivas, o que acaba por dar origem a um processo pouco desenvolvimentista.

Relativamente ao seu estilo relacional, este grupo de supervisoras caracteriza-se por uma aparente não directividade que passa, por vezes, por uma certa demissão do seu papel de aconselhamento. Acabam, porém - e na crença de que facilitam, de algum modo, o trabalho dos alunos em formação -, por revelar-se directivas na forma como lhes indicam pormenorizadamente o trabalho a desenvolver, o que parece indiciar a sua pouca preocupação com o desenvolvimento do sentido de autonomia dos formandos.

Evidenciam, também, uma perspectiva positiva acerca do encorajamento. Embora tal perspectiva não seja muito marcada, consideram como encorajadoras para os formandos atitudes como elogiar, inculcar confiança e ajudar. No que se refere às suas atitudes de sensibilidade, parecem as mesmas traduzir um certo cuidado na relação, prevenindo e evitando situações que consideram constrangedoras para si próprias e não tanto uma capacidade para ser empática para com os sentimentos vividos pelos formandos. A este nível, tudo indica que, na generalidade, as supervisoras que se encontram neste grupo são mais simpáticas que empáticas, já que o clima caloroso, o trato afável, o querer ajudar e o disponibilizar-se revelam, sobretudo, uma vontade de ser simpática e bem aceite pelos formandos, mais que uma atitude de sentir com eles os seus sentimentos.

Nas sessões de aconselhamento valorizam a dimensão técnica da competência educativa, preocupando-se, principalmente, com o desenvolvimento das actividades, a diversificação das estratégias e a utilização dos materiais, mais do que com qualquer outro aspecto da dimensão didáctica. Esta é, de facto, uma das razões que, implícita ou explicitamente, as leva a aceitar colaborar com a Escola Superior de Educação, mostrando, a este nível, uma vontade de aprender com os formandos, portadores de conhecimentos teórico-práticos recentemente construídos e em construção.

GRUPO B

Num outro grupo, situa-se o conjunto de professoras que considera desenvolver um bom relacionamento com os formandos, mostrando-se compreensivas para com as suas dificuldades e sensíveis para com os seus problemas, mas apresentando, simultaneamente, um maior nível de exigência quanto ao trabalho por eles desenvolvido.

Para estas supervisoras, as relações que geram no início da Prática Pedagógica têm, também, à semelhança do grupo anterior, o objectivo de criar um clima facilitador da integração dos futuros professores na sala de aula, clima que, gradualmente, se torna mais aberto, dando origem, desse modo, à criação de relações mais partilhadas. Contudo, essa maior abertura não invalida que o nível de exigência seja progressivamente maior, o que as leva a questionar, a interpelar e a confrontar os formandos com os aspectos menos positivos da sua prática, revelando, nesse domínio, uma preocupação com a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em termos pessoais, dizem-se autênticas, francas, disponíveis e frontais, sendo ainda de notar que a sua frontalidade facilita o questionamento e a interpelação que fazem aos formandos. Manifestam, no entanto, algumas dificuldades em fazer críticas e

em proporcionar-lhes *feedback*, por considerarem que o mesmo, quando dado sobre aspectos pouco positivos, pode constituir uma forma de comunicação pouco encorajadora.

Ainda no que respeita ao encorajamento, estas supervisoras são de opinião que o mesmo é considerado como tal pelos formandos, sobretudo quando o supervisor lhes demonstra confiança, os ajuda e se disponibiliza para essa ajuda, ou, ainda, os elogia ou se revela humanamente competente perante eles. Destaque-se, mais uma vez, que entendem a crítica, ainda que formativa, como uma atitude do supervisor que os supervisionados sentem como pouco encorajadora.

Quanto ao estilo relacional, mostram-se capacitadas para individualizar o modo como se relacionam com os alunos em formação, de acordo com o que consideram que são as suas maiores ou menores capacidades pessoais e as suas mais ou menos visíveis necessidades de apoio. Em termos de acção, não revelam, portanto, a predominância de um único estilo, mas, antes, recorrem a uma maior ou menor directividade e colaboração, parecendo saber adequar o seu modo de relacionamento ao nível de desenvolvimento dos formandos.

No que concerne às atitudes empáticas, tudo leva a crer que possuem um bom nível de empatia, sendo capazes, ao longo da Prática Pedagógica, de se colocar no lugar dos formandos, compreendendo-os e sendo sensíveis às suas dificuldades e inseguranças. Esta sensibilidade revela, ainda, a sua capacidade para metacomunicar, captando os indicadores dessas dificuldades e inseguranças, embora todo este comportamento facilitador da acção dos formandos não seja impeditivo das atitudes de interpelação e exigência por si reveladas.

GRUPO C

Para o conjunto de professoras cooperantes que constituem este grupo, as relações que, do seu ponto de vista, geram com os formandos, pautam-se pela criação de um clima afectivo-relacional positivo e desbloqueador de tensões. Este clima assenta, principalmente, em atitudes de encorajamento e empatia, constituindo-se, segundo as perspectivas evidenciadas, como facilitador do trabalho dos formandos e revelador das competências relacionais das supervisoras e do processo relacional humanista que as mesmas desenvolvem.

A criação desse clima facilitador é possível, segundo crêem, graças às suas próprias características pessoais, que as levam, também, a pôr os formandos à vontade, a

não os constranger ou inibir e a nunca manifestarem a sua desaprovação, chegando mesmo a não os admoestar quando os seus comportamentos se mostram menos adequados. No entanto, não consideram que essa ‘tolerância’ as torne menos exigentes face à acção desenvolvida pelos futuros professores, já que afirmam ‘facilitar, mas também exigir’. De entre o enunciado conjunto de características, destacam-se o calor humano, a sensibilidade, a compreensão e a autenticidade, que as fazem por vezes assumir comportamentos maternos.

De facto, a competência humana é por elas perspectivada como uma das mais importantes formas de encorajamento. Deste modo, assumem que as atitudes de encorajamento do supervisor são indispensáveis à aprendizagem e à formação dos formandos, apesar de admitirem ainda, como importantes, outras formas de encorajar os formandos, tais como mostrar-lhes confiança, perceber os seus problemas pessoais, ajudá-los a superar dificuldades e elogiá-los.

Esta atmosfera encorajadora e calorosa do processo de supervisão possibilita que estas cooperantes dêem uma certa autonomia aos formandos, levando-as a optar por um relacionamento não-directivo, que consiste, principalmente, em ouvir e aceitar as suas opiniões e em dar-lhes liberdade de acção. Todavia, não deixam de lhes proporcionar um *feedback* regulador, mesmo quando se trata de apontar criticamente algum aspecto menos positivo, o que fazem de forma cuidada, comunicando de modo a não magoar os supervisados, e revelando, também neste aspecto, a sua sensibilidade.

A sensibilidade é, aliás, e como vimos, uma das suas principais características, o que traduz um bom nível de empatia destas supervisoras. Segundo referem, é essa sensibilidade, aliada às suas atitudes de compreensão e à sua capacidade para se colocar no lugar dos formandos, que facilita as boas relações que geram com eles, mostrando-se sempre predispostas para ajudá-los no decurso da Prática Pedagógica.

GRUPO D

Deste grupo fazem parte todas as supervisoras que, embora perspectivando de modo positivo o seu relacionamento com os alunos em formação, não se assumem ‘demasiadamente’ facilitadoras da sua acção pedagógica, apesar de afirmarem privilegiar o encorajamento no processo superviso.

A abertura com que recebem os alunos em formação, no início da Prática Pedagógica, não parece ter por objectivo a criação de um clima afável e caloroso, mas tão só pô-los à vontade, ajudá-los a procurar elementos caracterizadores da turma e

fornecer-lhes outras informações acerca do processo de ensino-aprendizagem. Apesar das relações que estabelecem não se apresentarem como distanciadoras, frias ou constrangedoras, e muito menos conflituosas, não parecem gerar uma atmosfera de calor humano, ao longo de toda a prática, definindo um modo de relacionamento vincadamente assimétrico.

Quanto às suas características pessoais, estas professoras cooperantes, apesar de se mostrarem disponíveis, não revelam muita compreensão, pois embora não se neguem a ajudar os formandos, sobretudo no que se prende com questões relativas ao momento pré-activo de planificação, não parecem muito dispostas a deixar-se ‘influenciar’ pelas suas dúvidas e inseguranças.

Mostram, porém, alguma sensibilidade, sendo inclusivamente capazes de perceber os indicadores do nervosismo dos futuros professores e de se colocar no seu lugar. No entanto, ao que tudo indica, não valorizam muito a comunicação dessa sua sensibilidade e do modo como os percebem, deixando entender alguma falta de preocupação com a minimização do seu nervosismo.

A ajuda prestada para a preparação das actividades lectivas indicia alguns comportamentos directivos da sua parte, embora a directividade passe, principalmente, pela forma como chegam a interromper as aulas, dando orientações concretas sobre aspectos que se prendem com a sua condução, chegando, desta forma, a inviabilizar uma análise reflexiva e construtiva, por parte dos formandos, quanto aos seus próprios erros.

No que se refere às atitudes de encorajamento, as supervisoras deste grupo perspectivam-nas como de grande importância para o desenvolvimento de uma supervisão bem sucedida, considerando que os supervisados entendem o elogio como a principal forma de encorajamento dada pelo supervisor. O reforço positivo e, até, a crítica formativa, são também considerados como boas formas de encorajamento, tal como a confiança que depositam nos alunos e o modo como os incentivam a superar as suas inseguranças e dificuldades.

Possibilidade de futuras perspectivas investigativas

No decurso da presente investigação, e decorrentes das interrogações que a mesma em mim ia gerando, algumas inquietações e interrogações se me foram colocando, alertando-me, por um lado, para o muito que há por explorar e conhecer nesta área de investigação e sugerindo-me, por outro, algumas possibilidades de estudos

a realizar futuramente, com vista à construção de um maior conhecimento sobre a dimensão relacional da supervisão na formação de professores.

Eis as que se me afiguram como mais significativas, em termos de hipóteses de trabalho:

- Se a presente investigação permitiu conhecer as perspectivas de um grupo de supervisoras sobre as relações geradas com os seus formandos, parece legítimo sugerir um outro estudo que, tomando estas perspectivas por base, e centrado, fundamentalmente, na observação da sua prática de supervisão, as cruzasse com a acção desenvolvida pelas mesmas.

- Se o enfoque dado a este estudo se centrou nas perspectivas das supervisoras acerca das relações que geram com os futuros professores, parece igualmente interessante conhecer essas mesmas relações do ponto de vista dos formandos, cruzando as perspectivas de umas e outros. Ficar-se-ia, deste modo, a perceber se o processo relacional que as professoras afirmam desenvolver com os alunos em formação corresponde ao que estes verdadeiramente sentem.

- Se a dimensão crítica foi tão pouco valorizada pelos sujeitos deste estudo, talvez que um outro estudo de caso tornasse possível analisar e conhecer as principais formas de comunicação reguladora da acção dos formandos e, até, as que estes consideram como formas de *feedback* dado pelos supervisores. O cruzamento do que a este respeito pensam os formadores e os seus respectivos supervisados, permitiria, certamente, uma visão mais detalhada da importância e necessidade do *feedback* crítico.

- Se este estudo tornou possível o conhecimento das atitudes e comportamentos que as supervisoras consideram serem sentidos pelos formandos como formas de encorajamento, creio ser lícito sugerir uma outra investigação cujo objecto de estudo fossem os alunos em formação e em que se tentaria conhecer o que estes realmente sentem como formas de encorajamento por parte dos supervisores.

- Se a empatia foi perspectivada neste trabalho segundo, sobretudo, uma dimensão afectiva, por que não desenvolver um novo estudo, recorrendo a outros instrumentos de medição da empatia - nomeadamente segundo uma visão cognitiva ou multidimensional - e, através da comparação dos seus resultados, caracterizar a dimensão da mesma que se encontra mais presente no processo de supervisão?

- Se esta investigação viabilizou o conhecimento, ainda que pouco aprofundado - por não ser este o seu objectivo principal -, dos estilos relacionais das supervisoras,

seria interessante explorar também este aspecto das relações supervisivas, recorrendo a questionários, entrevistas e observações cujos dados, sujeitos a um processo de triangulação, permitiriam alcançar um maior conhecimento dos estilos relacionais das professoras cooperantes.

- Se o objecto deste estudo foi constituído por um grupo de professoras cooperantes, por que não tentar conhecer o seu nível de desenvolvimento, designadamente os estádios de desenvolvimento em que se encontram, através de uma investigação suportada teórico-metodologicamente por um dos modelos conceptuais que a este propósito são descritos no presente trabalho, na tentativa de conhecer o que pensam e de que modo agem em cada um dos estádios?

- Se a identidade profissional se constrói ao longo da carreira, por que não a realização de um estudo de natureza biográfica que tivesse por objectivo conhecer o modo como os supervisores constroem e desenvolvem uma 'identidade de supervisor', sobretudo em termos do relacionamento interpessoal que estabelecem com os formandos em Prática Pedagógica?

Proposta de algumas sugestões

A realização deste trabalho permitiu-me aprofundar a leitura compreensiva da realidade em que desenvolvo a minha acção profissional e, ao mesmo tempo, confrontá-la com o conhecimento experiencial construído tanto no seu decurso, como na situação de professora cooperante, que anteriormente fui.

Acautelando possíveis enviesamentos de análise, a que a proximidade das situações nos podem conduzir - e que, ao longo do estudo, procurei evitar pelo recurso aos procedimentos metodológicos atempadamente descritos -, os resultados obtidos suscitam-me um conjunto de reflexões que, sem obviamente os pôr em causa, me conduzem a uma tentativa de "desocultação" do significado de alguns dos seus aspectos, permitindo-me, ao mesmo tempo, apresentar algumas sugestões, tendo em vista melhorar o contexto relacional do processo supervisivo.

Assim, e apesar de ter presente a positividade das relações estabelecidas com os formandos, evidenciada pelas supervisoras consideradas na pesquisa, julgo pertinente questionar-me em que medida tal constatação traduz uma "situação real" e não dissimula uma forma esteriotipada de agir, a que subjazem eventuais problemas que se evidenciam em pontuais situações de conflitualidade, nunca afirmada pela supervisoras no decurso

da investigação, mas que a realidade quotidiana da Prática Pedagógica nos leva, por vezes, a enfrentar.

Não querendo duvidar do humanismo com que estas professoras cooperantes desenvolvem a sua acção supervisa - do qual constituem testemunho, não só, o relacionamento facilitador revelado, mas também a sua pouca apetência para tecer críticas e a sua quase relutância em confrontar os formandos com os seus insucessos -, creio ser lícito interrogar-me em que medida isso traduz uma atitude verdadeiramente empática e não meramente intuitiva, não alheia a fenómenos de identificação com o formando que têm a ver não com uma autenticidade relacional entre formando e formador, mas com um sentimento de “depedência” ou “subalternidade” face à instituição de formação.

Por outro lado, se é certo que, para as professoras estudadas, a capacidade de se relacionar com os outros decorre da própria profissão e das suas características pessoais, o que facilita também as relações supervisas, não menos verdade é, como os resultados do estudo deixam perceber e a minha experiência profissional “confirma”, que tal competência não parece evidenciar um suporte conceptual sobre relações humanas, até porque ao longo da recolha de dados realizada nunca foi feita qualquer referência a teorias de relacionamento interpessoal.

Esta constatação leva-me, assim, a concluir pela necessidade de formação neste campo, sugerindo, nesse sentido, um investimento formativo por parte da Escola Superior de Educação, centrado, inicialmente, em conteúdos da psicologia social, e, posteriormente e com particular incidência, na área de supervisão, em termos gerais, e no campo das relações interpessoais que nela se desenvolvem, de forma específica. Acredito que uma preparação a este nível possibilitaria às professoras cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve a construção de um suporte teórico-prático que tornasse a sua acção supervisa menos intuitiva e mais fundamentada.

De modo semelhante, o estudo deixa perceber, também, alguma dificuldade das supervisoras em questionar a sua acção relacional junto dos futuros professores, o que me sugere novas interrogações. Será que esta dificuldade revela algumas lacunas a nível de interpretação da sua acção relacional ou traduzirá um nível de auto-conhecimento a carecer de desenvolvimento? De modo semelhante, será que a empatia que revelam reflecte verdadeiramente um alto grau de sensibilidade ou tratar-se-á, antes, de uma atitude de simpatia? E que eventuais conflitos, dilemas ou problemas se lhes colocam no seu relacionamento? A já referida não explicitação de situações de conflitualidade

quererá significar uma não consciência dos mesmos ou uma intenção, ainda que não consciente, de os ocultar?

De todo este conjunto de questões emerge a necessidade de desenvolver, nas professoras supervisoras, as capacidades metacognitivas e o nível de reflexão sobre a supervisão que desenvolvem. Talvez que a organização de seminários e colóquios em que tivessem oportunidade de reflectir e analisar estas questões, promovendo, simultaneamente, a sua abertura relacional no que respeita a momentos de partilha e troca de experiências, resultasse também em profícuos momentos formativos.

Neste sentido, julgo também ser de propor, e com o fim de melhorar não apenas o acompanhamento dos alunos em formação, mas também o de vencer eventuais barreiras organizativo-funcionais entre a instituição de formação e os seus supervisores no terreno, o estabelecimento de processos e formas de articulação entre a Escola Superior de Educação e as escolas onde a Prática Pedagógica é realizada, no que respeita a conceitos, finalidades, estratégias e práticas formativas, que possibilitassem uma maior eficácia, consensualidade e rigor científico-metodológico de acção, necessariamente concertada, dos professores cooperantes e dos supervisores da escola da formação, gerando-se, assim, um ambiente relacional mais aberto e franco.

Com o objectivo de possibilitar o estabelecimento de um processo relacional menos intuitivo, mas mais deliberadamente implicado e visando atingir níveis mais elevados de proximidade, profundidade e autenticidade entre supervisor e formando, parece-me ainda importante sugerir a redução do número de alunos que constituem os grupos da Prática Pedagógica de três para dois, o que viabilizaria, também, um aconselhamento mais sistematizado, um acompanhamento mais detalhado e um melhor conhecimento das necessidades de formação específica dos futuros professores e, conseqüentemente, de respostas de acrescida eficácia.

Creio que a concretização destas sugestões viria dar à Prática Pedagógica e ao processo de supervisão o valor e o lugar que realmente merecem, no quadro da formação de professores, se considerarmos que é no decurso do processo de formação - e, sobretudo, durante a sua componente prática - que o aluno começa a construir, intra e interpessoalmente, a sua identidade profissional e a 'assumir-se' como professor, processo para que concorrem, de modo decisivo, a vivência e procura de relações autênticas, de situações de partilha, de solidariedades quotidianas e de microssociabilidades.

Estes são, sem dúvida, aspectos e dimensões essenciais ao processo de desenvolvimento e à acção pedagógica do futuro professor, que se perspectivam como determinantes na sociedade emergente, caracterizada pela hipercomplexidade e pela mutabilidade, que lhe exigirá, por certo, um leque variado de competências relacionais, de cuja promoção e construção não podem alhear-se os professores que, de um modo ou outro, os ajudam a formar.

Contributos do estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional

A concluir, não poderei deixar de referir, ainda que em breves palavras, a importância e significado da realização deste trabalho para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Em termos profissionais, no plano da construção do conhecimento teórico, é inegável a importância que para mim teve o contacto com diversos estudos e conceptualizações sobre as relações em supervisão de professores, cuja leitura e análise me proporcionaram um maior conhecimento e aprofundamento desta dimensão da supervisão, possibilitando-me, também, uma melhor compreensão da natureza de tais relações e, conseqüentemente, uma mais fundamentada acção como supervisora da Escola Superior de Educação.

Reflectindo, hoje, sobre o meu percurso de supervisora, estou convicta de que, ao longo do tempo, terei pautado a minha acção pelo estabelecimento de relações facilitadoras e autênticas, tendo-me sempre disponibilizado para ajudar os formandos, acreditando saber ‘o que’ e ‘como’ comunicar com eles. Reconheço, todavia, que o fazia, muitas vezes, de forma intuitiva, sem que soubesse fundamentar e, deliberadamente, traçar, este ou aquele comportamento relacional.

Graças a esta investigação, sinto que mudaram muitas das concepções, nem sempre correctas, que antes possuía, o que possibilitou uma mudança na minha atitude e acção junto dos alunos em formação.

A título de exemplo, posso referir que a minha concepção de encorajamento não correspondia à que hoje detenho desta importante atitude do supervisor, percebendo, agora, verdadeiramente, em que consiste ‘encorajar’ um formando e como posso, com tal atitude, contribuir para o seu desenvolvimento. De forma análoga, o meu conceito de empatia alterou-se substancialmente, devido à variedade de leituras realizadas que me

facultaram uma abrangente conceptualização desta atitude pessoal. A este nível, tenho vindo a tomar consciência dos contributos de tal clarificação para o meu próprio processo de relacionamento com os formandos, circunstância que me tem levado, também, a melhor os compreender e ajudar.

Posso, ainda, referir, o meu despertar para a indispensabilidade de proporcionar *feedback* formativo aos alunos em formação, que me vem, também, tornando mais confrontadora e mais questionadora, exigindo, mas sabendo melhor ‘como’ exigir.

E se, em todos estes aspectos, sinto que tenho vindo a melhorar profissionalmente, não menos verdade é que a realização do presente trabalho, até pela natureza do seu objecto de estudo, contribuiu, de igual modo, para o meu processo de desenvolvimento pessoal, indissociável da construção do meu ‘eu profissional’.

Se é certo que a pessoa se constrói em cada dia e se desenvolve, em termos relacionais, pela interacção com as outras pessoas, foi, sobretudo, a vivência do processo interrelacional ocorrido no decurso da investigação que se constituiu como ‘motor’ das mudanças que em mim se operaram. O enriquecimento decorrente do contacto com os diversos mundos interpessoais de cada uma das professoras cooperantes, aliado à clarificação e aprofundamento conceptual atrás referidos, motivaram-me a ser mais aberta, mais sensível e, quiçá, mais humana, fazendo-me sentir mais desenvolvida intra e interpessoalmente. Este desenvolvimento tornou-me, também, mais atenta, mais perspicaz e mais ‘cautelosa’ nas relações que hoje gero, e, concomitantemente, mais emotiva e capaz de me entregar, relacionalmente, desde que sinta reciprocidade de atitudes nas outras pessoas.

Sinto, pois, e a concluir - passe a imodéstia -, que em mim se desenvolveu a nova ‘racionalidade cordial’ a que me referia na introdução deste trabalho, que me tornou mais capaz, julgo, de gerir afectos e emoções, tanto no campo profissional da supervisão, como enquanto pessoa, harmonizando as razões da razão com as razões do coração.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACHESON, K. A. & GALL, M. D. (1993). *La Supervision Pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- ALARCÃO, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16: 151-168.
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação dos professores. *Cadernos CIDInE*, 1: 5-22.
- ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDInE.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- 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, CIDInE: 201-232.
- ALLPORT, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ALMEIDA, A.M.F.G. (1997). Metodologias de investigação em ciências da educação: questões epistemológicas. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: 617-630.
- ÁLVAREZ-VALDÉS, M. V. G. (1991). La Teoría Implícita del Orientador y sus Repercusiones Prácticas. *Revista Española de Pedagogía*, 188: 105-122.
- ARRUFAT, M. J. G. (1991). Investigación sobre Pensamientos del Profesor: aproximaciones al estudio de las "Teorías e Creencias de los Profesores". *Revista Española de Pedagogía*, 189: 287-325.
- ASCH, S. (1952). *Social Psychology*. New York, Prentice-Hall.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

- BARNETT, M. A., HOWARD, J. A., KING, L. M. & DINO, G. A. (1981). Helping Behavior and the Transfer of Empathy. *The Journal of Social Psychology*, 115: 125-132.
- BARNETT, M. A. (1992). Empatía y respuestas afines en los niños. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 163-180.
- BATSON, C. D., FULTZ, J. & SCHOENRADE, P. A. (1992). Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 181-204.
- BERENSON, B. G. & CARKHUFF, R. R. (1967). *Sources of Gain in Counseling and Psychotherapy: Readings and Commentary*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BERENSON, B. G. & MITCHELL, K. M. (1974). *Confrontation: For Better or Worse!* Amherst, Mass., Human Resource Development Press.
- BECKER, H., GEER, B., HUGHES, E. & STRAUSS, A. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. New Brunswick, NJ, Transaction Books (2ª ed.).
- BLAIR, K. L. & PEAKE, T. H. (1995). Stages of Supervisor Development. *The Clinical supervisor*, 13, 2: 119-126.
- BLUMBERG, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley Ca, Mc-Cutchan (2ª ed.).
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.
- BOLIN, F. S. (1987). On Defining Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 4: 368-380.
- BORDERS, L. D. (1994). The Good Supervisor. *ERIC Digest*.
- BORICH, G. D. (1979). Implications for developing teacher competencies from process-product research. *Journal of Teacher Education*, 30, 1: 77-86.
- BRANNON, D. (1982). *Enhancing the training role of supervisors*. Ann Arbor, MI: National Child Welfare Training Center.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

- BRUNEL, M. L. (1988). L'empathie au service de l'expertise pédagogique. In *Être enseignant aujourd'hui*. Actes V Congrès de L'AIRPE. Aveiro, AIRPE: 37-53.
- BRUNER, J. S. (1973). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro, Bloch.
- BUCHMANN, M. (1990). Beyond the Lonely, Choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking. *Teachers College Record*, 91, 1: 481-508.
- BUIE, D. H. (1981). Empathy: Its Nature and Limitations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 29, 2: 281-308.
- CARKHUFF, R. R. (1969). *Helping and Human Relations: A Primer for Lay and Professional Helpers*. Vol. 2: Practice and Research. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- CARKHUFF, R. R. (1971). *The Development of Human Resources: Education, Psychology and Social Change*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- CARROLL, M. F. (1994). Counselling Supervision: International Perspectives. *ERIC Digest*.
- CASHWELL, C. S. (1994). Interpersonal Process Recall. *ERIC Digest*.
- CHLOPAN, B. E., McCAIN, M. L., CARBONELL, J. L. & HAGEN, R. L. (1985). Empathy: Review of Available Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48: 635-653.
- CHRISTENSEN, L. M. (1991). *Empowerment of Preservice Educators Through Mentoring*. University of Alabama, U.S.A.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 2: 104-118.
- COGAN, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- COKE, J., BATSON, C. D. & McDAVIS, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36: 752-766.
- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. (1995). University Supervisors and Preservice Teachers: Clarifying Roles and Negotiating Relationships. *Teacher Educator*, 30, 3: 44-56.

- COMBS, A. W. (1965). *The professional education of teachers - a perceptual view of teacher preparation*. Boston, Allyn and Bacon.
- COMBS, A. W. (1972). Some basic concepts for teachers education. *Journal of Teacher Education*, 23, 3: 286-290.
- COPELAND, W. D. (1980). Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behavior. *Journal of Educational Research*, 74: 37-42.
- CORNFORD, I. (1991). Microteaching skill generalization and transfer: Training preservice teachers in introductory lessons skills. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1: 25-56.
- CORRAZE, J. (1980). *Les communications non-verbales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: 617-625.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- DAMAS, M. J. & DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra, Almedina.
- DAVIS, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10: 85.
- DAVIS, M. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1: 113-126.
- DeBRUYNE, P., HERMAN, J. & DE SCHOUTHEETE, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme, P.U.F.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, De Boeck Université.
- DELANEY, D. J. (1972). A behavioral model for the practicum supervision of counselor candidates. *Counselor Education and Supervision*, 12: 46-50.
- DUSSAULT, G. (1970). *A Theory of Supervision on Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- DYE, H. A. & BORDERS, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling and Development*, 69: 27-32.

- EISENBERG, N. & STRAYER, J. (1992). *La empatia y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- EISER, J. R. (1989). *Psicologia Social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid, Ediciones Pirámide, S. A.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, MacMillan: 119-162.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa, INIC.
- ESTRELA, A., PINTO, M., SILVA, I. L., RODRIGUES, A. & PINTO, P. R. (1991). *Formação de Professores por Competências - Projecto Foco*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- EYSENCK, H. J. & WILSON, G. D. (1986). *Manual de Psicologia Humana*. Coimbra, Livraria Almedina.
- FACHADA, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa, Rumo.
- FESHBACH, N. D. (1975). Emphaty in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 4: 25-30.
- FILLIOZAT, I. (1997). *A Inteligência do Coração*. Lisboa, Editora Pergaminho.
- FITZGIBBON, A. (1987). Kolb's Experiential Learning Model as a Model for Supervision of Classroom Teaching for Student Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 10, 2: 163-176.
- FONSECA, A. C., DAMIÃO, M. H. & MACEDO, R. (1988). Uma escala de empatia para crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXII: 337-347.
- FONSECA, J. B. (1987). *Relações Humanas no Ensino*. Faro/ESE (texto policopiado).
- FOX, R. (1989). Relationship: The comerstone of clinical supervision. *Social Casework*, 70: 146-152.
- FRADA, J. J. C. (1995). *Guia prático para elaboração e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa, Edições Cosmos.
- FREEMAN, E. M. (1985). The importance of feedback in clinical supervision: Implications for directe practice. *The Clinical Supervisor*, 3, 1: 5-26.
- FREUD, S. (1921/1949). *Group psychology and the analysis of the ego*. New York, Liveright.

- GARCÍA, C. M. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona, Ediciones CEAC, S.A.
- GARCÍA, C. M. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Metodos de investigación y análisis de datos*. Argentina, Editorial Cincel, S.A.
- GARCÍA, C. M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU, S.A.
- GARCÍA, C. M. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona, PPU, S.A.
- GARCÍA, A. E. & GARCÍA, V. S. (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I) - Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla, Imprensa Kronos, S.A.
- GARCÍA, A. E. & GARCÍA, V. S. (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II) - Formación Inicial y Permanente*. Sevilla, Imprensa Kronos, S.A.
- GAZDA, G. M., ASBURY, F. S., BALZER, F. J., CHILDERS, W. C. & WALTERS, R. P. (1984). *Human relations development. A manual for educators*. Boston, Allyn and Bacon (3^a. ed.).
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GILLY, M. (1980). *Maitre-élève: Rôles institutionnels et représentations*. Paris, P.U.F.
- GINKEL, K. (1983). *Overview of study that investigated the relationship of teachers' conceptual levels and preferences for supervisory approach*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- GLASSBERG, S. & SPRINTHALL, N. A. (1980). Student Teaching: A Developmental Approach. *Journal of Teacher Education*, 31, 2: 31-38.
- GLICKMAN, C. D. (1989). *Supervision of instruction. A Developmental Approach*. Massachusetts, Allyn and Bacon.
- GOLDHAMMER, R. R. H. (1969). *Clinical Supervision*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- GOLDHAMMER, R. R. H., ANDERSON & KRAJEWSKI, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York, Holt, Rinehart & Winston (2° ed.).
- GOLDSTEIN, A. P. & MICHAELS, G. Y. (1985). *Empathy: Development, trining and consequences*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

- GOLEMAN, D. (1997). *L'Intelligence Émotionnelle*. Paris, Éditions Robert Laffont.
- GÓMEZ, A. P. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 93-114.
- GONÇALVES, I. & SILVA, D. M. (1993). Dimensão Pessoal e Interpessoal na Relação Humana. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro, CIDInE: 43-62.
- GONÇALVES, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do Ensino Primário. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora: 141-169.
- GONÇALVES, J. A. M. & SIMÕES, C. M. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4: 135-147.
- GONÇALVES, M. R. V. (1995). As relações interpessoais no processo de supervisão de professores. In J. I. A. Gómez & V. R. Baptista (Dir.), *Educar, sin fronteras - Educar, sem fronteiras*. Huelva/Faro: Departamento de Educación - Universidad de Huelva/Escola Superior de Educação - Universidade do Algarve: 131-136.
- GONÇALVES, O. & CRUZ, J. F. (1985). Desenvolvimento Interpessoal e Formação de Professores. In J. F. Cruz, L. Almeida, & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia: 199-217.
- GRAHAM, P. (1993). Curious Positions: Reciprocity and Tensions in the Student Teacher/Cooperating Teacher Relationship. *English Education*, 25, 4: 213-230.
- GRIMMETT, P. P. & HOUSEGO, I. E. (1983). Interpersonal relationships in the clinical supervision conference. *The Canadian Administrator*, 22, 8.
- HANDAL, G. & LAUVAS, T. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes, The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- HANSEN, J. C. (1965). Trainees' expectations of supervision in the counseling process. *Counselor Education and Supervision*, 9: 75-80.
- HARGREAVES, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea, S.A. Ediciones.
- HART, G. M. (1994). Strategies and Methods of Effective Supervision. *ERIC Digest*.
- HARVEY, O. J., HUNT, D. E. & SCHRODER, H. M. (1961). *Conceptual systems and personality development*. New York, Wiley.

- HAVIGHURST, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York, David McKay.
- HEIDER, F. (1958/1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- HENDERSON, P. (1994). Supervision of School Counselors. *ERIC Digest*.
- HENRIQUES, M. E. (1995). Avaliação formativa e feedback de qualidade. In A. Estrela, J. Barroso, J. & J. Ferreira (Eds.), *A escola: um objecto de estudo*. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: 613-623.
- HESS, A. K. (1986). Growth in Supervision: Stages of supervisee and supervisor development. In F. W. (Ed.), *Supervision and training: Models, dilemmas and challenges*. New York, The Haworth Press, Inc.
- HOBARD, C. & FAHLBERG, N. (1965). The measurement of empathy. *The American Journal of Sociology*, 70: 595-603.
- HOFFMAN, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 59-94.
- HOGAN, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33: 307-316.
- HOOVER, N. O'SHEA, L. & CARROLL, R. (1988). The Supervisor-Intern Relationship and Effective Interpersonal Communication Skills. *Journal of Teacher Education*, 39: 22-27.
- HUBERMAN, M. & MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, De Boeck Université.
- HUNT, D. E. (1977). *Matching models in education: the coordination of teaching models with student characteristics*. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.
- HUNT, D. E. (1978). *Conceptual level theory and research as guides to educational practice*. *Interchange*, 8, 4: 78-90.
- HUNT, D. E. & JOYCE, B. R. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal*, 4: 253-259.
- JACOBS, A. (1975). *Research on methods of social intervention: The study of the exchange of personal information in brief personal growth groups*. Paper presented at the Invited Conference on Small Group Research, Indiana University, Bloomington.

- JANESICK, V. J. (1978). *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: Implications for curriculum*. I.R.T., Michigan State University, Research Series, 33.
- JUHNKE, G. A. & CULBRETH, J. R. (1994). Clinical Supervision in Addictions Counseling: Special Challenges and Solutions. *ERIC Digest*.
- KAGAN, D. M. (1988). Research on the Supervision of Counselors - and Teachers-in-Training: Linking Two Bodies of Literature. *Review of Educational Research*, 58: 1-24.
- KALLIOPUSKA, M. (1983). Verbal Components of Emotional Empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 56: 487-496.
- KATZ, R. L. (1963). *Empathy: its nature and uses*. New York, Free Press.
- KAUFFMAN, D. (1992). Supervision of Student Teachers. *ERIC Digest*.
- KEEFE, T. (1979). The Development of Empathic Skill: A Study. *Journal of Education for Social Work*, 15, 2: 30-37.
- KIRK, J. & MILLER, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hill, Sage.
- KOHLBERG, L. (1968). Early education: a cognitive-developmental view. *Child Development*, 39: 1013-1062.
- KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco, Harper & Row.
- KOHUT, H. (1971). *The analysis of the self*. New York, International Universities Press.
- KOHUT, H. (1984). Introspection, empathy and the semicircle of mental health. In J. Lichtenberg, M. Bornstein and D. Silver (Eds.), *Empathy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- KORINEK, L. A. (1989). Teacher Preferences for Training and Compensation for Field Supervision. *Journal of Teacher Education*, 40, 6: 46-51.
- KREMER-HAYON, L. & WUBBELS, T. (1992). Interpersonal Relationships of Cooperation Teachers and Student Teachers' Satisfaction with Supervision. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1: 31-38.
- KRUPP, J. A. (1987). Understanding and motivating personnel in the second half of life. *Journal of Education*, 169, 1: 20-46.

- LADANY, N. & FRIEDLANDER, M. L. (1995). The Relationship Between the Supervisory Working Alliance and Trainees' Experience of Role Conflict and Role Ambiguity. *Counselor Education and Supervision*, 24: 220-231.
- LEDDICK, G. R. (1994). Models of Clinical supervision. *ERIC Digest*.
- LEMMA, P. (1993). The Cooperating Teacher as Supervisor: A Case Study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8, 4: 329-342.
- LENNON, R. & EISENBERG, N. (1992). Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 215-240.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (1952). Comportement et Développement comme fonction de la situation totale. In L. Carmichael, *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Paris, PUF: 1254-1337.
- LEYENS, J. P. (1985). *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa, Verbo.
- LIMAS, C. & RAFAEL, M. A. (1993). Dimensão Pessoal e Interpessoal e Relação Educativa. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro, CIDInE: 79-110.
- LIPPS, T. (1903). Einfühlung, inner Nachahmung, und Organ-empfindungen. *Archiv für die gesante Psychologie*, 2: 185-204.
- LITTLEJOHN, S. W. (1988). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- LOAKER, G., CROMWELL, L. & O'BRIEN, K. (1985). *Assessment in higher education: to serve the learner*. Unpublished paper presented at conference on Higher Education at the University of South Carolina, Columbia: 13-15.
- LOEVINGER, J. (1979). The idea of the ego. *Counseling Psychologist*, 8, 2: 2-5.
- LOFQUIST, E. W. (1986). Insider's guide to supervising student teachers. *The Clearing House*, 60: 180-182.
- LONG, L. (1979). Human Relations Training: Goals and Strategies. *Journal of Teacher Education*, 30, 6: 29-32.
- LOURENÇO, O. M. (1988). *Altruismo: Generosidade ou Competência Sócio-cognitiva?* Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU.
- MARCIA, J. (1992). Empatia y psicoterapia. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatia y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 95-116.
- MARKS, S. E. & TOLSMA, R. J. (1986). Empathy Research: Some Methodological Considerations. *Psychotherapy*, 23, 1: 4-20.
- MARTIN, D. & BOECK, K. (1997). *O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa, Editora Pergaminho.
- MARTIN, R. J. (1980). *Teaching through encouragement - Techniques to help students learn*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- McBRIDE, M. & SKAU, K. G. (1995). Trust, Empowerment, and Reflection: Essentials of Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, 3: 262-277.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEDLEY, D. M. (1987). Evolution of research on teaching. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press: 105-113.
- MEHRABIAN, A. & EPSTEIN, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 4: 525-543.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1984). *Complexity and imagery in teacher thought: alternative analyses of stimulate recall data*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- MOSHER, R. L. & PURPEL, D. E. (1974). *Nuevo Enfoque de la Supervision. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires, Libreria "El Ateneo" Editorial.
- MUCCHIELLI, R. (1968). *La méthode des cas. Connaissance du Problème*. Paris, E.S.F.
- MUCCHIELLI, R. (1994). *A entrevista não-directiva*. São Paulo, Martins Fortes.
- MURPHY, P. & BROWN, M. (1970). Conceptual Systems and Teaching Styles. *American Educational Research Journal*, 7: 529-540.
- NOVO, R. & CARVALHO, E. (1993). Dimensão Pessoal e Interpessoal na Relação Clínica. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro, CIDInE: 63-77.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

- OLÉRON, P. (1981). Les savoirs et savoir-faire psychologiques: nature, forme et genèse. In Oléron P. *et. al. Savoirs et Savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles, Pierre Mardaga: 7-48.
- OLIVEIRA, L. (1990). Supervisão e Formação Contínua de Professores. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 205-216.
- OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo em supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5: 13-22.
- OLIVEIRA, L. (1996). *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto de formação contínua*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- O'SHEA, L. J., HOOVER, N. L. & CARROLL, R. G. (1988). Effective Intern Conferencing. *Journal of Teacher Education*, 39, 2: 17-21.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto, Porto Editora.
- PATTERSON, C. H. (1983). A client-centered approach to supervision. *The Counseling Psychologist*, 11: 21-25.
- PERRINE, W. G. (1984). Teacher and Supervisory Perceptions of Elementary Science Supervision. *Science Education*, 68, 1: 3-9.
- PIAGET, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. (T. A. Brown & C. E. Kaegi, Trans.). Palo Alto, CA., Annual Reviews.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1963). *The child's conception of space*. London, Routledge & Kegan Paul.
- PINHO, L. V. (1988). *Empatia do Professor e Mobilização do Aluno*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- PINHO, L. V. (1990). Empatia do professor e mobilização do aluno: linhas gerais de um projecto de investigação. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 47-62.
- PINHO, L. V. (1993). Humanizar a Escola: Comunicação, Representações Sociais e Sucesso Escolar. *Cadernos CIDInE*, 6: 5-10.
- PLUTCHIK, R. (1992). Bases evolucionistas de la empatía. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatia y su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 49-58.

- POISSON, Y. (1990). *La Recherche Qualitative en Éducation*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Almedina.
- POWELL, D. J. (1989). Clinical Supervision - A Ten-Year Perspective. *The Clinical Supervisor*, 7, 2/3: 139-147.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- RALHA-SIMÕES, H. (1990). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*, 1: 31-40.
- RALHA-SIMÕES, H. (1993). *Estádios de ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- REDMOND, M. V. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy. *Communication Monographs*, 52: 377-382.
- RIBEIRO, A. C. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora.
- RICH, P. (1993). The Form, Function, and Content of Clinical Supervision: An Integrated Model. *The Clinical Supervisor*, 11, 1: 137-178.
- RICHARDSON-KOEHLER, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39, 2: 28-34.
- RODRIGUEZ, M. (1988). Supervisión Educativa. *Cuadernos de la UNED*. Madrid.
- ROGERS, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston, Houghton-Mifflin.
- ROGERS, C. (1977). *A Pessoa como Centro*. São Paulo, EPU.
- ROGERS, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo, EPU.
- ROGERS, C. (1961/1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Editores.
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto, Asa.
- SÁ-CHAVES, I. (1990). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. *Cadernos CIDInE*, 1: 23-30.

- SÁ- CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- SÁNCHEZ-MORENO, M. (1992). Estilos de Supervisión de Profesores definidos mediante un inventario de creencias. In C. M. García & P. M. Díaz (Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II) - Formación Inicial y Permanente*. Sevilla, Imprensa Kronos, S.A.: 551-557.
- SANTOS, M. E. B. (1991). *Os Aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- SELMAN, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. developmental and clinical analysis*. New York, Academic Press.
- SHANTZ, C. V. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognitive development*. (Vol 3) New York, Wiley & Sons: 495-555.
- SCHEFLEN, A. E. (1964). The significance of posture in communication systems. *Psychiatry*, 27: 316-331.
- SCHELER, P. (1912/1954). *The nature of sympathy*. (P. Heath, trans.). London, Routledge & Kegan Paul.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 77-91.
- SCHUSTER, J. W. & STEVENS, K. B. (1991). Supervising Practicum Students: Establishing Competencies. *Teacher Education And Special Education*, 14, 3: 169-176.
- SECO, G. M. S. & LIMA, M. P. (1991). Auto-conceito académico em adultos. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação e Perspectivas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: 295-303.
- SERGIOVANNI, T. J. (1976). Toward a theory of clinical supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9: 20-29.
- SERGIOVANNI, T. J. & STARRATT, R. J. (1983). *Supervision: Human Perspectives*. New York, McGraw-Hill Book Company (3ª ed.).
- SHANTZ, C. U. (1983). Social-cognition. In P. H. (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3: 495-555). New York, Wiley.
- SHULMAN, L. (1982). *Skills of supervision and staff management*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.

- SHULMAN, L. S. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza, I. Enfoques teorías e métodos*. Barcelona, Paidós: 9-91.
- SIMÕES, C. M. (1994). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares, J. & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 179-203.
- SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDInE: 107-123.
- SMYTH, W. J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: a state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 10, 1: 24-38.
- SOARES, I. M. C. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtiva do Desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDInE: 135-147.
- SPRINTHALL, N. A. & THIES-SPRINTHALL, L. (1983). The teacher as an adult learner: a cognitive-developmental view. In G. A. Griffin (Ed.), *Staff development*. Chicago, NSSE/University of Chicago Press: 13-35.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1994). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa, McGraw-Hill.
- STARK, R. (1994). Supervising Teachers and Student Teachers: Roles and Relationships in Primary Initial Teacher Education. *Scottish Educational Review*, 26, 1: 60-70.
- STAUB, E. (1992). Comentario sobre la primera parte. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatia e su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 117-130.
- STEIN, E. (1964). *On the Problem of Empathy*. The Hague, Martinus Nijhoff.
- STOLTENBERG, C. D. & DELWORTH, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- STOLTENBERG, C. D. PIERCE, R. A. & McNEIL, B. W. (1987). Effects of experience on counselor trainees' needs. *The Clinical Supervisor*, 5: 23-32.

- STONES, E. (1987). Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10, 1: 67-78.
- STRAYER, J. (1992). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía e su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 241-270.
- STRAYER, J. & EISENBERG, N. (1992). La empatía considerada en el contexto. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía e su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 425-434.
- SULLIVAN, C. G. (1980). *Clinical Supervision: A state of the art review*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. In L. M. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Madrid, Alcoy Marfil: 135-148.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção 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. (1995). Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In J. Tavares e A. Bonboir (Eds.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Educação*. Aveiro, CIDInE: 41-64.
- TAVARES, J. (1997). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto, Porto Editora.
- TAVARES, J. ALARCÃO, I., NAZARETH, M. T. P. & LOPES, M. C. C. (1985). Projecto de Investigação sobre Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. *O encorajamento do professor como factor de desenvolvimento e aprendizagem*. (Relatório, 1ª Fase). Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J. ALARCÃO, I., NAZARETH, M. T. P. & LOPES, M. C. C. (1987). Projecto de Investigação sobre Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. *O encorajamento do professor como factor de desenvolvimento e aprendizagem*. (Relatório, 2ª Fase). Universidade de Aveiro.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1980). Supervision: an educative or mis-educative process? *Journal of Teacher Education*, 31: 17-20.

- THIES-SPRINTHALL, L. (1984). Promoting the development growth of supervising teachers: theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education*, 35: 53-60.
- TITCHENER, E. (1909). *Experimental psychology of the thought process*. New York, Macmillan.
- TITCHENER, E. (1915). *A beginner's psychology*. New York, Macmillan.
- TRUAX, C. B. & CARKHUFF, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice*. Chicago, Aldine-Atherton.
- TUCKMAN, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- VAYER, P. & ROCIN, C. (1986). *Le corps et les communications humaines*. Paris, Editions Vigot.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Asa.
- VILLAR ANGULLO, L. M. (1987). *Evaluación diagnostica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Harvard University Press.
- WAITE, D. (1993). Teachers in Conference: A Qualitative Study of Teacher Supervisor Face-to-Face Interactions. *American Educational Research Journal*, 30, 4: 675-702.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. Cambridge, CUP.
- WASHBURN, M. (1932). Ejective consciousness as a fundamental factor in social psychology. *Psychological Bulletin*, 39: 395-402.
- WATKINS, C. E. (1990) Development of the psychotherapy supervisor. *Psychotherapy*, 27: 553-560.
- WATZALAWICK, P. (1981). *Une Logique de la Communication*. Paris, Seuil.
- WISPÉ, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50: 314-321.
- WISPÉ, L. (1992). Historia del concepto de empatía. In N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía e su desarrollo*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer: 27-48.

- WOODS, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora: 125-154.
- WORTHINGTON, E. L. Jr., & ROEHLKE, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26: 64-73.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, Sage Publications.
- ZAHORICK, J. A. (1988). The Observing-Conferencing Role of University Supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39, 2: 9-16.
- ZEICHNER, K. M. (1980). Myths and Realities: field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31, 6: 45-55.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3: 3-9.
- ZEICHNER, K. M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 115-138.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. (1985). Varieties of Discourse in Supervisory Conferences. *Teaching & Teacher Education*, 1, 2: 155-174.
- ZEICHNER, K. M. & TABACHNICK, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1: 1-25.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 1: 23-48.
- ZIMMER, J. M. (1985). Social cognition. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol VIII. Oxford, Pergamon Press: 4617-4620.
- ZIMMER, N. L. & HOWEY, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2: 101-127.

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

- ACHESON, 50; 58; 65; 73; 76; 122;
181; 219.
- ALARCÃO, 4; 5; 7; 11; 13; 14; 20; 30;
31; 36; 37; 38; 43; 49; 50; 59;
60; 67; 74; 75; 77; 83; 102; 122;
140; 150; 172; 173; 182; 218.
- ALLPORT, 86; 87.
- ALMEIDA, 111.
- ÁLVAREZ-VALDÉS, 25.
- ANGULO, 127.
- ARRUFAT, 23.
- ASBURY, 51.
- ASCH, 88; 90.
- BALZER, 51.
- BARDIN, 132.
- BARNETT, 86; 88; 93; 95.
- BATSON, 88; 93; 220.
- BECKER, 23.
- BERENSON, 51.
- BIKLEN, 111; 126; 129.
- BLAIR, 39; 40; 41.
- BLUMBERG, 7; 14; 20; 32; 34; 36; 37;
44; 48; 49; 60; 74; 84; 102; 105;
122; 173; 217.
- BOECK, 89.
- BOGDAN, 111; 126; 129.
- BORDERS, 45; 50; 103; 177; 215.
- BORICH, 42.
- BOUTIN, 111; 113.
- BRANNON, 35.
- BRONFENBRENNER, 30.
- BRUNEL, 101.
- BRUNER, 15.
- BUCHMANN, 25.
- BUIE, 97.
- CARKHUFF, 7; 51; 86; 89; 90; 92;
95; 103.
- CHILDERS, 51.
- CHRISTENSEN, 45.
- COCHRAN-SMITH, 78.
- COGAN, 50; 77.
- COHEN, 110; 111; 113; 121; 126;
127.
- COKE, 88.
- COMBS, 7; 11; 15; 19; 31; 43; 50;
103; 215.
- COPELAND, 59.
- CORNFORD, 42.
- CORTESÃO, 13; 14; 78.
- COSTA, 77.
- COULON, 23.
- CRUZ, 67; 72; 104; 218.

- DAVIS, 88; 94; 95; 125.
DE BRUYNE, 126.
DE KETELE, 127.
DELANEY, 77.
DELWORTH, 17; 18; 39; 40; 41.
DEWEY, 36.
DUSSAULT, 37; 50.
DYE, 103.
- EISENBERG, 7; 86; 88; 92, 93; 95; 96;
220.
EPSTEIN, 125; 132; 161.
ERICKSON, 6; 109; 111; 112; 130.
ESTRELA, 42; 127.
- FESHBACH, 93.
FILLIOZAT, 32; 33; 104; 218.
FITZGIBBON, 37; 71.
FOX, 35; 37; 103.
FREEMAN, 35.
FREUD, 86; 87.
FRIEDLANDER, 32; 218.
- GALL, 50; 58; 65; 73; 76; 122; 181;
219.
GARCÍA, 42.
GAZDA, 5; 7; 11; 29; 33; 48; 49; 50;
51; 52; 53; 54; 55; 56; 70; 72;
74; 86; 95; 102; 103; 122; 123;
137; 140; 142; 146; 173; 176;
192; 193; 198; 204; 210; 215;
216; 218; 230.
- GHIGLIONE, 121.
GINKEL, 60.
GLASSBERG, 16; 17; 39; 43; 67.
GLICKMAN, 5; 7; 14; 17; 18; 20;
29; 45; 60; 62; 63; 64; 73; 77;
79; 122; 123; 146; 149; 177;
179; 180; 194; 216; 217.
GOLDHAMMER, 35; 77.
GOLDSTEIN, 7; 86; 92; 96.
GOLEMAN, 3; 89; 93; 97; 100;
104.
GÓMEZ, 42.
GONÇALVES, J. A., 119.
GONÇALVES, O., 67; 72; 104;
218.
GRAHAM, 32; 34; 177; 217.
GRIMMETT, 17; 39; 65; 72; 219.
GOYETTE, 111; 113.
- HANDAL, 68; 69; 78; 79; 83; 99;
104; 105; 185; 190; 221.
HANSEN, 35.
HARVEY, 39.
HAVIGHURST, 38.
HEIDER, 88; 90; 95.
HENRIQUES, 70.
HESS, 39
HOFFMAN, 86; 88; 93, 94; 95.
HOGAN, 125.
HOOVER, 58; 65.
HOUSEGO, 17; 39; 65; 72.
HOWEY, 14; 33; 46; 78; 180.

- HUBERMAN, 116; 130; 133.
HUNT, 17; 39; 104.
- INHELDER, 86; 88.
- JACOBS, 70.
JANESICK, 23.
JOYCE, 104.
- KAGAN, 50.
KALLIOPUSKA, 99.
KATZ, 92.
KEEFE, 95; 104.
KIRK, 111.
KOHUT, 87; 95; 220.
KOLB, 37.
KOLHBERG, 17.
KORINEK, 38.
KREMER-HAYON, 20; 36; 45; 59; 65;
217.
KRUPP, 38.
- LADANY, 32; 218.
LAUVAS, 68; 69; 78; 79; 83; 99; 104;
105; 185; 190; 221.
LEMMA, 38; 50; 67; 72; 180; 218.
LENNON, 88.
LESSARD-HÉBERT, 111; 113; 126.
LEWIN, 88.
LIPPS, 86; 87; 93.
LISTON, 14; 38; 79.
LITTLEJOHN, 100.
- LOAKER, 71.
LOEVINGER, 17.
LOFQUIST, 36.
LONG, 99.
LOURENÇO, 86; 88; 95.
- MANION, 110; 111; 113; 121; 126;
127.
MARCIA, 86; 92; 95.
MARKS, 125.
MARTIN, D., 89.
MARTIN, R., 75.
MATALON, 121.
McBRIDE, 34; 49; 75; 76; 77; 185.
McDAVIES, 88.
McNEIL, 35.
MEAD, 93.
MEDLEY, 43.
MERHABIAN, 125; 132; 161.
MICHAELS, 7; 86; 92; 96.
MILES, 116; 130; 133.
MILLER, 111.
MITCHELL, 51.
MORINE-DERSHIMER, 42.
MOSHER, 37; 43; 44; 75; 77; 184.
MUCCHIELLI, 113; 126.
- OLÉRON, 93.
OLIVEIRA, 30; 49; 64; 67; 217.
O'SHEA, 50; 59; 65.
- PATTERSON, 35; 37; 103.

- PEAKE, 39; 40; 41.
PERRINE, 37; 44.
PIAGET, 15; 86; 88; 94.
PIERCE, 35.
PINHO, 86; 93; 97; 101; 102; 190; 219.
PLUTCHIK, 86; 88.
POISSON, 113.
POSTIC, 101.
PURPEL, 37; 43; 44; 75; 77; 184.
- RALHA-SIMÕES, 42; 43; 104.
REDMOND, 97; 98; 220.
RIBEIRO, 42; 43.
RICH, 5; 14; 35; 37; 49; 77; 84; 103;
122.
RICHARDSON-KOEHLER, 67.
ROEGIERS, 127.
ROEHLKE, 35.
ROGERS, 5; 7; 15; 18; 20; 86; 89; 90;
91; 92; 95; 96; 97; 100; 101;
103; 140; 188; 189; 197; 215;
216; 220.
ROSALES, 38.
- SÁ-CHAVES, 19; 30; 38; 74; 219.
SÁNCHEZ-MORENO, 60.
SANTOS, 101.
SCHEFLEN, 79; 99.
SCHELER, 90; 95.
SCHÖN, 43; 79.
SELMAN, 94.
SERGIOVANNI, 35.
- SHANTZ, 92.
SHULMAN, 35; 103; 113.
SIMÕES, 20; 25; 43; 94; 134.
SKAU, 34; 49; 75; 76; 77; 185.
SMYTH, 50.
SPRINTHALL, N. A., 14; 16; 17;
20; 39; 43; 67.
SPRINTHALL, R. C., 14.
STARK, 36; 38; 45; 71.
STAUB, 93; 95; 220.
STOLTENBERG, 17; 18; 35; 39;
40; 41.
STONES, 34; 37; 77.
STRAYER, 7; 86; 92; 93; 94;
95; 96; 220.
SULLIVAN, 35.
- TABACHNICK, 4; 23; 24; 109.
TAVARES, 3; 4; 5; 7; 11; 14; 20;
21; 22; 30; 34; 37; 38; 43; 49;
50; 59; 60; 67; 74; 75; 76; 77;
83; 102; 122; 124; 140; 148;
150; 172; 177; 182; 183; 185;
218; 219.
THIES-SPRINTHALL, 14; 17; 20;
43; 67; 84; 104.
TITCHENER, 87.
TOLSMA, 125.
TRUAX, 7; 51; 86; 89; 90; 92; 95;
103.
TUCKMAN, 127.
VIEIRA, 14; 46; 60; 74; 77; 217.

VYGOTSKY, 34.

WALLACE, 60; 217.

WALTERS, 51.

WATKINS, 40; 41.

WATZLAWICK, 98; 99.

WISPÉ, 86; 87; 88; 92; 96.

WORTHINGTON, 35.

WUBBELS, 36; 45; 59; 65; 217.

YIN, 6; 109; 113; 114.

ZAHORICK, 14; 61; 73; 181.

ZEICHNER, 4; 14; 23; 24; 33; 38; 78;
79; 109.

ZIMMER, 20.

ZIMPHER, 14; 33; 46; 78; 180.

Os Anexos que completam o presente trabalho constituem
um volume próprio, intitulado **ANEXOS**

