

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

A RELAÇÃO EDUCATIVA
SUPERVISOR/SUPERVISADO NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA E COOPERATIVA

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Observação e Análise da Relação
Educativa

Esmeralda Maria Mendes Faria Viegas Paulos de Jesus

FARO
2004



TESES
SD



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

A RELAÇÃO EDUCATIVA
SUPERVISOR/SUPERVISADO NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA E COOPERATIVA

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Observação e Análise da Relação
Educativa

Esmeralda Maria Mendes Faria Viegas Paulos de Jesus

FARO
2004

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO

3416

14/12/04	60015
34.04	
JES. R21	

1

Nome: Esmeralda Maria Mendes Faria Viegas Paulos de Jesus

Departamento: Ciências da Educação e Sociologia

Orientador: Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves

Data: 10 de Setembro de 2004

Título da dissertação: A Relação Educativa Supervisor / Supervisado numa Perspectiva Emancipatória e Cooperativa

Júri: *

Presidente: Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais:

Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Doutor **Feliciano Henriques Veiga**, Professor Associado da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

* Designado por despacho reitoral de 4 de Abril de 2004.

Agradecimentos

Para a prossecução desta dissertação de mestrado foram vários os apoios e incentivos recebidos, de todos aqueles que constituem o meu quotidiano e cujos contributos têm sido uma mais valia para o meu desenvolvimento como pessoa e como profissional.

Primeiramente quero prestar o meu profundo reconhecimento ao Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves pelo privilégio que me concedeu ao aceitar ser o orientador deste estudo, no âmbito do qual foi possível estabelecer uma relação educativa verdadeiramente emancipatória e cooperativa. O seu discurso brilhante e inteligente proporcionou reflexões inesquecíveis sobre a temática em estudo que, certamente, se perpetuarão na minha forma de pensar e agir.

Um agradecimento profundo à Professora Doutora Teresa Pires Carreira e ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus pelo incentivo e disponibilidade que sempre me dedicaram.

Um grande reconhecimento para as colegas e amigas Adelaide Rosa e Cidália Cavaco que nas horas de maior aflição sabiamente souberam encorajar, sem esquecer os momentos descontraídos e frutuoso vividos em comum, levando-me a lembrar o quão importante é o valor da amizade.

Agradeço, profundamente, à minha família e amigos, em especial a minha mãe, toda a colaboração que me prestaram.

Ao Ilídio e a meu filho João Miguel, o meu mais profundo agradecimento pela paciência e o carinho que sempre me dedicaram. A todos vós dedico este trabalho!

RESUMO

A formação inicial de professores compreende vários momentos fundamentais, sendo, porém, ao nível da prática pedagógica que se dá maior enfoque à relação educativa supervisor/supervisado, considerando-a como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

A partir de um cenário supervisivo em que a relação educativa supervisor/supervisado é caracterizada numa perspectiva emancipatória e cooperativa, propomos a auto-observação, como uma estratégia de formação que, pelo seu potencial de auto-análise reflexiva, poderá contribuir para que o professor estagiário desenvolva competências pessoais e profissionais imprescindíveis para a profissão docente. Consideramos como uma das mais valias deste processo auto-formativo a (re) construção de conhecimento pedagógico.

Com base neste quadro teórico desenvolvemos o processo investigativo através da observação e análise das dimensões em estudo, com recurso à metodologia de inquérito por questionário.

Os resultados, confirmam os pressupostos da investigação e sugerem que os professores estagiários possuem capacidades de auto-análise reflexiva, sobre a sua prática pedagógica, que se podem constituir como um manancial importante para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras chave: Relação educativa supervisor/ supervisado; Supervisão Clínica emancipatória e cooperativa; Observação e análise da Relação-educativa; Auto-observação; Desenvolvimento pessoal e profissional; Prática- pedagógica.

The educative relationship between supervisors and supervised in a emancipating and cooperative perspective

ABSTRACT

The teacher's educative process includes some basic moments. However; it's at the practice level that we give a greater focus on the educative relationship between supervisors and the supervised as an essential dimension for the personal and professional evolution of the future teacher.

From clinical supervision scenery, where the educative relation between one and the other is characterized under an emancipative and cooperative perspective, we propose that self-observation, is an important teaching strategy. It contributes to the development of personal and professional skills; due to it's potential of self-analysis, essential for the teaching profession. We consider this auto-formative process as an important factor for the reconstruction of pedagogical knowledge.

Based on these assumptions we have run an investigative process, through the analysis and observation of study variables, using a methodology of written inquiries.

The results of these inquiries suggest supervised teachers possess capacities for self-analysis, which can constitute an important support for it's personal and professional development.

Key words: Educative relationship between supervisors and the supervised; Clinical supervision in an emancipative and cooperative perspective; Observation and analyse the educative relationship; Self-observation; Personal and professional development.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO OBJECTO DA OBSERVAÇÃO	8
CAPÍTULO 1- SUPERVISÃO: DO CONCEITO AOS CENÁRIOS SUPERVISIVOS	9
1.1. O Conceito	9
1.2. Os Cenários Possíveis	11
1.2.1. O Cenário de Imitação Artesã	11
1.2.2. O Cenário Behaviorista	12
1.2.3. O Cenário Pela Descoberta Guiada	14
1.2.4. O Cenário Pessoalista	15
1.2.5. O Cenário Psicopedagógico	17
1.2.6. O Cenário Clínico	18
1.3. Outros Cenários Supervisivos	21
CAPÍTULO 2- A DIMENSÃO RELACIONAL DA SUPERVISÃO	22
2.1. A Relação Educativa Supervisor / Supervisado	22
2.1.1. A Relação Pessoal e Interpessoal Supervisor/supervisado	23
2.2. O Papel do Supervisor	26
2.3. O Diálogo em Supervisão	29
2.3.1. Os Estilos Supervisivos	29
CAPÍTULO 3- A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E COOPERATIVA DA SUPERVISÃO	32
3.1. A Supervisão Clínica e Emancipatória: Um processo de Formação de Professores Reflexivos ...	32
3.2. A Importância da Observação no Contexto da Supervisão	35
3.1.3. A Auto-observação: Uma Estratégia de Formação e Auto-formação	40
CAPÍTULO 4- O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	43
4.1. Paradigmas Actuais sobre Formação de Professores	24
4.1.1. O Modelo Reflexivo	44
4.1.2. O Modelo Desenvolvimentista.....	44
4.1.1. O Modelo Ecológico	52

4.2. Competência Educativa	56
4.2.1. Competência Técnica	57
4.2.2. Competência Clínica	58
4.2.3. Competência Pessoal	58
4.2.4. Competência Crítica	59
4.2. A (Re) Construção de Conhecimento Pedagógico	60
PARTE II – A OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO	65
CAPITULO 5 – DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE OBSERVAÇÃO	66
5.1. Opções Metodológicas	66
5.2. Da Temática ao Problema	69
5.2.1. Definição da Pergunta de Partida	73
5.2.2. Objectivos Gerais da Investigação	74
5.3. Modelo Conceptual	76
5.4. Modelo de Análise	78
5.5. Formulação das Hipóteses de Trabalho	80
5.5.1. Hipóteses Gerais	81
5.5.2. As Hipóteses Operacionais	82
5.6. Enunciação e Caracterização das Variáveis	84
CAPITULO 6 – VALIDAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE	85
6.1. Caracterização das Funções de Observação e sua Tipologia	85
6.2. Metodologia	89
6.3. Definição da Amostra	89
6.4 O Instrumento de Recolha de Dados	91
6.4.1. A Elaboração do Questionário	91
6.4.2. Processos de Validação: Conteúdo, Extensão e Inteligibilidade	94
6.4.3. Fiabilidade do Questionário	95
6.4.4. A Distribuição e o Retorno dos Questionários	96
6.5. Apresentação e Análise dos Dados e Resultados	97
6.5.1. Promover uma Relação de Colaboração e Partilha	98
6.5.2. Promover a Auto-observação como Estratégia de Formação	100
6.5.3. A Auto-observação como Estratégia de Formação Promotora de Competências de Desenvolvimento Pessoal e Profissional.....	103
6.5.3.1. A Auto-regulação da Prática Pedagógica	103

6.5.3.2. Desenvolvimento de Práticas Reflexivas	106
6.5.3.3. Promover a Autonomia	107
6.5.3.4. Promover o Auto-conhecimento	109
6.5.3.5. Tomar Decisões Autonomamente	111
6.5.3.6. Resolver Problemas Autonomamente	113
6.5.3.7. Entender as Lacunas Existentes entre a Teoria e a Prática	115
6.5.3.8. Trabalhar em Equipa	118
6.5.3.9. A (Re)construção de Conhecimento Pedagógico	120
6.5.4. A (Re)construção de Conhecimento Pedagógico Promove o Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor Estagiário	122
6.6. Resultados Decorrentes da Validação do Modelo de Análise	124
6.7. O Modelo Emergente	128
PARTE III – PARA A OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO.....	129
CAPÍTULO 7 - A TÉCNICA E O INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA SUPERVISOR/SUPERVISADO	130
7.1. Nota Introdutória	130
7.2. Caracterização das Funções da Observação e sua Tipologia	131
7.3. Metodologia	134
7.3.1. A Amostra	135
7.4. O Instrumento de Observação	136
7.4.1. A Elaboração do Pré-questionário	136
7.4.2. Validade de Conteúdo	139
7.4.3. Fidelidade do Questionário	141
CONCLUSÃO	141
BIBLIOGRAFIA.....	148
ANEXOS.....	161

ÍNDICE DOS QUADROS

	Pág.
Quadro 1– Amostra A Promover uma relação de colaboração e partilha por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	99
Quadro 2 – Amostra B Promover uma relação de colaboração e partilha por distribuição uniforme (teste do Qui –Quadrado)	99
Quadro 3- Amostra A e Amostra B Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação “Se o orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha facilitará o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário” .	100
Quadro 4 – Amostra A Promover a auto-observação por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado) ..	101
Quadro 5 – Amostra B Promover a Auto-observação – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	101
Quadro 6- Amostra A e Amostra B Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação “O orientador de estágio deve promover a auto-observação como estratégia de formação, icentivando os estagiários a questionarem-se sobre o quê?, o como? e o porquê? do que acontece na sala de aula”	102
Quadro 7- Amostra A A Auto-regulação a prática pedagógica - Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	104
Quadro 8 – Amostra B A auto-regulação da prática pedagógica – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	104
Quadro 9- Amostra A e Amostra B Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão auto-regular a sua prática pedagógica, consciencializando-se sobre as suas necessidades de formação”	105
Quadro 10- Amostra A Desenvolver práticas reflexivas - Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	106
Quadro 11- Amostra B Desenvolver Práticas Reflexivas – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	106
Quadro 12- Amostra A e Amostra B Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão desenvolver práticas reflexivas”	107

Quadro 13- Amostra A	Promover a autonomia - Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	108
Quadro14 – Amostra B	Promover a autonomia – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	108
Quadro 15 – Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão tornar-se progressivamente mais autónomo”	109
Quadro 16- Amostra A	Promover o auto-conhecimento distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	110
Quadro 17- Amostra B	Promover o auto-conhecimento – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	110
Quadro 18- Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão conhecer-se melhor como pessoa e como profissional”	111
Quadro19 – Amostra A	Tomar decisões autonomamente- Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	112
Quadro 20- Amostra B	Tomar decisões autonomamente – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	112
Quadro 21- Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão tomar decisões autonomamente”	113
Quadro 22- Amostra A	Resolver problemas autonomamente - Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	114
Quadro 23- Amostra B	Resolver problemas autonomamente - Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	114
Quadro 24- Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão resolver problemas autonomamente”	115
Quadro 25- Amostra A	Entender as lacunas entre a teoria e a prática - Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	116

Quadro 26- Amostra B	Entender as lacunas entre a teoria e a prática - Por distribuição uniforme (Teste do Qui- Quadrado)	116
Quadro 27- Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão entender as lacunas entre a teoria e a prática”	117
Quadro 28- Amostra A	Promover o trabalho em equipa por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	118
Quadro 29- Amostra B	Promover o trabalho em equipa – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	118
Quadro 30- Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão compreender a importância de trabalhar em equipa”	119
Quadro 31- Amostra A	Promover a reconstrução de conhecimento pedagógico por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	120
Quadro 32- Amostra B	Promover a (re)construção de conhecimento pedagógico – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	120
Quadro 33- Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão a (re)construção de conhecimento pedagógico”....	121
Quadro 34- Amostra A	A (re)construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário pedagógico por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	122
Quadro 35- Amostra B	A (re)construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário – Por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)	123
Quadro36 – Amostra A e Amostra B	Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação: A (re)construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário	124

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1. Mapa Conceptual.....	76
Figura 2. Mapa Conceptual	77
Figura 3. Modelo Explicativo Teórico	78
Figura 4. Modelo Emergente	128

ÍNDICE DOS ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Grelha de Construção do Questionário.....	162
Anexo 2. Questionário para Validação do Modelo de Análise – 1ª Versão	165
Anexo 3. Questionário para Aplicar aos Especialistas	169
Anexo 4. Questionário para Validação do Modelo de Análise – Versão Definitiva	173
Anexo 5. Tabela de Dados do Teste de Alpha de Cronbach – Amostra A	177
Anexo 6. Tabela de Dados do Teste de Alpha de Cronbach – Amostra B	179
Anexo 7. Quadro Síntese do Grau de Concordância/Discordância – Amostra A e B	181
Anexo 8. Quadro Síntese da Análise Estatística – Amostra A e B	183
Anexo 9. Grelha de Construção do Questionário para os supervisados	186
Anexo 10. Questionário para os Supervisados	193
Anexo 11. Questionário para os Especialistas	198
Anexo 12. Tabela de Dados do Teste de Alpha de Cronbach	201
Anexo 13. Quadro Síntese dos Dados sobre a Consistência Interna do Questionário	205

Estamos no devir, e o devir comporta passado, presente e futuro. Recordemos (...) que cada um vive uma pluralidade de vidas, a sua própria vida, a vida dos seus, a vida da sua sociedade, a vida da humanidade, a vida da vida. Cada um vive para conservar o passado vivo, viver o presente, dar vida ao futuro. Há não só em cada um, para cada um, mas também para todos os outros e para a sociedade uma relação incerta e antagónica entre o presente e o futuro.

Morin, 1992¹

Introdução

Tal como refere Morin (1992) estamos na confluência de uma crise cultural que forçosamente determinará alterações profundas na relação do indivíduo com a sociedade, em que tudo se questiona e é questionável. Estamos no limiar de uma nova era marcada por uma mutabilidade vertiginosa em que o conhecimento da humanidade, por vezes, afigura-se impregnado de incongruências em nome da globalização.

A educação não está alheia a este fenómeno psico-social e multicultural, sendo, portanto, fundamental repensá-la nas suas múltiplas vertentes. No entender de Ribeiro-Gonçalves (2000), “o que se encontra em discussão é não só o futuro da educação mas também a educação do futuro”. Neste contexto, a formação de professores surge como um dos aspectos que mais responsabilidade teve, tem e terá na projecção do homem no mundo (p.27).

As instituições de formação de professores não podem ser co-responsáveis pela formação de indivíduos que continuam a perpetuar uma “pedagogia [que] consiste em sobrecarregar as crianças com respostas, sem que elas tenham colocado questões, e [em que] às perguntas que fazem não se presta atenção” (Popper e Lorenz, 1990, p.31).

¹ Citado por Gonçalves (2000). Formar Professores para o século XXI. In Revista Reflectir da Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve.

É urgente converter definitivamente estas concepções educativas da prática pedagógica, sobretudo quando existe uma alteração significativa dos currículos. Nesta perspectiva, afigura-se, efectivamente importante e urgente investir na formação de professores e supervisores que promovam a prática pedagógica como um espaço de formação pessoal e profissional dos professores estagiários.

Por outro lado, as universidades ainda não concedem ao *practicum*² o seu valor legítimo, como espaço fundamental de desenvolvimento do futuro professor, persistindo, ainda, alguma dificuldade em estabelecer uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática. É frequente associar a teoria às universidades e a prática às Escolas de Ensino Básico e Secundário. Na realidade as teorias são produzidas através das práticas, reflectindo responsabilidades teóricas específicas. Trata-se de uma relação biunívoca em que a teoria e a prática se informam mutuamente.

De um modo geral “a realidade das teorias” muitas vezes, provenientes de contextos temporais, históricos e culturais diversos dos do professor, não correspondem à “realidade de campo” que ele tem de enfrentar quando ingressa na profissão, se movimenta na escola e se “atira” para a sala de aula”(Ribeiro – Gonçalves, 2000,p. 4).

Assegura-se, assim, a necessidade de que o estágio pedagógico, como refere Alarcão (1992), deixe de ser considerado “o parente pobre de todas as disciplinas” e que as escolas de formação de professores não se demitam da sua função de ajudar os alunos a integrar a

² *Practicum* significa situação prática, aula prática, estágio. É de salientar que o termo *practicum* é utilizado, “num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores”. (Zeichner, 1993, p.53).

teoria e a prática e que supervisionar o *practicum* possa ser, efectivamente, um processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

A formação inicial de professores compreende vários momentos fundamentais sendo, porém, ao nível do *practicum* que se dá maior enfoque aos aspectos relacionais, devendo alicerçar-se nas relações interpessoais francas, abertas e empáticas, favorecedoras do desenvolvimento pessoal e profissional dialéctico e dinâmico do supervisor e do supervisado.

A escolha desta temática não surgiu por um caso, explicando-se pelo facto de ao longo da minha carreira profissional ter exercido as funções de professora cooperante da Escola Superior de Educação de Faro e de Inspectora da Inspeção Geral de Educação que me possibilitaram um contacto directo e diversificado com colegas em situação de prática pedagógica, no âmbito das quais verifiquei, com alguma perplexidade, o quanto essas práticas ainda estão muito aquém da perspectiva reflexiva, crítica e autónoma proposta, quer pelos normativos em vigor, quer pelas correntes pedagógicas actuais.

Tal como refere Benavente (1987) “mudar a escola enquanto instituição não é uma questão (...) apenas de nível estrutural (...). Para além do nível estrutural existem os protagonistas directos e indirectos da instituição cujas práticas fazem a escola real no dia a dia e que o estrutural e o prático, coexistindo, nem sempre se complementam” (p.12).

Um outro aspecto digno de nota, e que me causou algum constrangimento, foi o facto de muitos docentes, ainda, revelarem imensa dificuldade em reflectir sobre as suas práticas inclusivamente quando questionados sobre aspectos relacionados com o processo de ensino aprendizagem evidenciam relutância em emitir opiniões fundamentadas sobre os

mesmos, revelando falta de atitude crítica, aceitando com excessiva passividade o que lhes é apresentado.

A supervisão como processo de desenvolvimento pessoal e profissional deve criar “situações de busca, de interrogação, com que se procura inquietar os futuros professores, despertando neles uma atitude crítica relativamente ao seu papel e às funções da educação” (Cortesão,1991, p.622). É neste quadro de referência que podemos contribuir para que os futuros professores se assumam como sujeitos activos e participativos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos fenómenos educativos. O desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sua actuação estimula a sua capacidade de intervenção.

A dimensão pessoal e interpessoal afiguram-se, igualmente, determinantes, sobretudo no que se refere ao clima afectivo-relacional criado entre o supervisor e o supervisado, devendo alicerçar-se na colaboração e partilha.

A formação de professores reflexivos inclui, obrigatoriamente, a reflexão como uma estratégia, sendo necessário proporcionar aos formandos os meios que lhes permitam avaliar e interpretar as suas experiências. Nesta linha de pensamento Zabalza (1992) refere como fundamental “dotar os professores com instrumentos que lhes permitam analisar a sua própria acção, que os ensinassem a utilizar a informação para reformulação das suas próprias acções” (pp.92,93).

Ao reflectir sobre as suas acções o professor analisa os fenómenos educativos na sua relação causa efeito (Ribeiro-Gonçalves,2000). Desta forma constrói interpretações mais frutuosas e significativas sobre a acção desenvolvida, procedendo à reformulação de

comportamentos e reestruturação das práticas educativas que utiliza, numa dialéctica continua que facilitará o seu crescimento como pessoa e como profissional.

Nesta perspectiva surge o conceito de desenvolvimento do professor como um processo de educação permanente que engloba uma dimensão de construção de conhecimento e da personalidade (Freeman, 1993; Gonçalves e Simões, 1991; Tavares 1992; Tavares & Alarcão, 1985). Partilhamos, por conseguinte, da opinião de Ribeiro Gonçalves (1999) quando refere que “não há professores formados mas em continua auto-trans-formação” (p.7).

As investigações actuais sobre o desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial têm centrado os seus estudos em compreender o descrever os processos mentais dos futuros professores, ou seja, o que os professores pensam sobre si próprios e sobre o que fazem (Harrington & Sacks, 1984; Clark & Peterson, 1986; Butler, 1992). Segundo Kelchtmans (1993) trata-se de uma problemática denominada por perspectiva biográfica que se caracteriza a partir de cinco componentes, a saber: narrativa, construtivista, contextualista, interaccionista e dinâmica.

Não obstante o facto, de esses aspectos poderem ser apreendidos em várias vertentes, emerge, no entanto, a ideia de que no cerne desta problemática o professor pode ser concebido como um construtivista que tem a possibilidade de se tornar um prático reflexivo (Pope e Denicolo, 1993).

A supervisão é um processo que visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação e é através da sua acção que pode contribuir para a formação de

professores reflexivos. Segundo Vieira (1993) as dimensões analítica e interpessoal da supervisão pressupõem o desenvolvimento de estratégias de acção que englobem a análise das práticas e o desenvolvimento de competências de relação interpessoal, considerando-os como aspectos fulcrais da actividade do professor.

Um outro aspecto que deverá merecer a nossa atenção é a necessidade de possibilitar aos futuros professores o conhecimento e a utilização de técnicas e instrumentos de observação e auto-observação, pois através destes terão a oportunidade de conhecer e compreender melhor as situações educativas, ajudando-os a encontrar as respostas para as suas inquietações e constrangimentos, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi a partir deste quadro de referência que surgiu a temática deste estudo, focalizada na relação educativa supervisor/supervisado, desenvolvida no âmbito da supervisão da prática pedagógica, entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O cenário supervisivo considerado é a supervisão clínica e emancipatória. O modelo de análise definido, no âmbito deste estudo, propõe a auto-observação como estratégia de formação de professores.

Em termos estruturais este estudo compreende três partes fundamentais, na primeira apresentamos uma definição fundamentada do objecto da observação, na segunda o desenvolvimento da investigação e na terceira apresentamos o processo de construção de um instrumento para observar e analisar o objecto em estudo. Cada parte subdivide-se em capítulos e estes em pontos.

No enquadramento teórico, o primeiro capítulo define o conceito de supervisão e apresenta os cenários supervisivos que a caracterizam. Seguidamente dedicámos um capítulo à dimensão relacional da supervisão onde explicitamos o conceito de relação educativa supervisor/supervisado, referindo a importância da relação interpessoal no contexto da supervisão, o papel do supervisor e os estilos supervisivos.

No capítulo seguinte apresentamos a perspectiva emancipatória e cooperativa da supervisão que inclui a observação e a auto-observação como processos fundamentais na monitorização da supervisão.

No último capítulo da primeira parte, dedicado ao conceito de desenvolvimento pessoal e profissional, apresentamos os paradigmas actuais de formação de professores, explicitamos a importância da competência educativa e da (re)construção de conhecimento pedagógico como componentes desse desenvolvimento.

Na segunda parte deste estudo apresentamos o desenvolvimento metodológico da investigação que inclui a definição do modelo conceptual, o percurso investigativo realizado com vista à validação do modelo de análise, terminando na terceira parte com a apresentação detalhada dos passos a percorrer para a construção, fundamentada, de um instrumento de observação e análise sobre problemática inscrita no modelo de análise validado.

Para finalizar apresentamos as conclusões que incluem as limitações, a mais valia do trabalho e as investigações futuras.

Parte I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO OBJECTO DA OBSERVAÇÃO

CAPÍTULO 1

SUPERVISÃO: DO CONCEITO AOS CENÁRIOS SUPERVISIVOS

1.1. O Conceito

O termo supervisão, na generalidade, está conotado com o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar. Não obstante, o facto de todas essas conotações corresponderem a processos cognitivos e procedimentos distintos, uma vez que visa objectivos e funções diferentes, o certo é que poderão levar-nos a perspectivas de supervisão diversas, consoante são norteadas por objectivos e métodos mais dirigistas e inspectivos ou de maior flexibilidade, baseados na orientação, ou seja, mais centrados no aconselhamento do que na verificação e na prescrição.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987) o conceito de supervisão é definido como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p,18). A designação de processo é conferida por pressupor uma certa continuidade, inserindo-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, pelo que se designa, igualmente, por orientação da prática pedagógica.

Para Vieira (1993) supervisão é definida como “uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p,28). Desta definição, emergem alguns pressupostos interessantes, designadamente o facto de que o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; que a função principal é

a monitorização dessa prática e que os principais processos de supervisão são a reflexão e a experimentação.

Em síntese, podemos considerar que ao processo em que um professor, mais experiente e detentor de maior informação, orienta outro colega ou um futuro professor no seu desenvolvimento humano e profissional, designamos por supervisão.

A denominação supervisão, no âmbito da formação de professores, surge nos anos trinta, mas é, sobretudo, nos anos cinquenta que o termo se vulgariza, principalmente nos E.U.A., com o aparecimento do conceito de supervisão clínica.

Em Portugal o termo só começou a ser usado muito recentemente, sobretudo a partir da década de oitenta, pelo facto de ter surgido nos meios académicos um crescente interesse pela dimensão da supervisão, quer no âmbito da formação inicial, quer ao nível da formação contínua de professores. Foi neste período que apareceram alguns grupos de trabalho para quem a supervisão surgia como uma linha autónoma de investigação, de que é exemplo o CIDInE. Neste âmbito é de destacar as obras de Alarcão e Tavares (1987), pioneiros nesta temática em Portugal.

É de salientar que a supervisão da prática pedagógica tem tido sempre um estatuto de inferioridade em relação às restantes componentes do currículo de formação de professores e só muito recentemente foram criados cursos de pós-graduação nesta área do conhecimento.

1.2. Os Cenários Supervisivos

Neste capítulo apresentamos, de forma sucinta, algumas das principais perspectivas relativas aos modelos de formação de professores e suas práticas de supervisão. Para o efeito, centremo-nos na perspectiva de Zeichner (1983), e Alarcão e Tavares (1987) que, de certa forma, se apoiaram na terminologia adoptada por aquele autor. Segundo Zeichner (1983) os modelos de formação de professores podem ser categorizados em quatro grandes paradigmas, a saber: *traditional-craft*, *behavioristic*, *inquiry-oriented* e *personalista*; designados por Nóvoa (1991) respectivamente, como *tradicional*, *comportamentalista*, *investigativo* e *personalista*.

Segundo Alarcão e Tavares (1987) as diferentes práticas de supervisão podem ser caracterizadas em seis cenários que designaram como: imitação artesã, behaviorista, ensino pela descoberta guiada, pessoalista, psicopedagógico e clínico. É de salientar a influência de Zeichner (1983) na terminologia atribuída por esses autores aos quatro primeiros cenários.

1.2.1. O Cenário de Imitação Artesã

O cenário de imitação artesã aponta, tal como a designação sugere, para uma formação de professores baseada na imitação, ou seja, o professor em formação é colocado junto de um professor mestre, entendido como o modelo a seguir e intrinsecamente considerado como o prático, o mais experiente, aquele que transmite o seu saber e a sua arte ao aprendiz.

A designação de mestre é, frequentemente, atribuída ao professor modelo, considerado como a autoridade, sendo o seu saber imutável e a sua função a de demonstrar como se

deve fazer. O mestre é considerado a fonte do saber e do saber fazer, transmitindo ao aprendiz essa sabedoria e este, por sua vez, vai acumulando um conhecimento tácito sobre o ensino, apoiando-se sempre na mestria dos professores mais experientes.

É de salientar que o facto do professor em formação dominar um conjunto de técnicas de ensino não garante que esteja apto a avaliar situações pedagógicas inesperadas, tão frequentes, em virtude do carácter de imprevisibilidade subjacente ao acto educativo Zeichner (1983).

Este cenário propõe a profissionalização e socialização do professor em formação, segundo determinados princípios que devem ser seguidos de uma forma passiva e inquestionável. Além disso, assenta na premissa do bom modelo de professor e na perpetuação de ideias preconizadas pelo mestre, detentor do saber imutável, através da imitação. O professor em formação tem um papel passivo e insignificante na preparação dos programas de formação.

1.2.2. O Cenário Behaviorista

O cenário behaviorista de formação de professores assenta numa epistemologia positivista e na psicologia behaviorista, sublinhando a importância do desenvolvimento de *skills*³ de ensino específicos e observáveis. Trata-se de uma técnica psicopedagógica que considera que todos os professores executam determinadas tarefas, a partir das quais podem proceder a uma análise dos seus comportamentos, para uma posterior explicação e demonstração junto dos futuros professores.

³ Trata-se de uma terminologia específica utilizada na literatura anglo-sáxónica que significa competência adquirida e experimentada. Implica o conceito de conhecimento e apropriação desse conhecimento.

Numa fase seguinte, essas tarefas são postas em prática numa mini - aula que é, posteriormente, analisada ao nível da actuação pedagógica do professor, tendo como suporte as competências a treinar, servindo-se, para o efeito, da ajuda dos próprios alunos, do supervisor e dos colegas. Todo este processo é repetido, utilizando a mesma técnica com alunos diferentes.

Esta concepção de formação perpétua, de alguma forma, a imitação do modelo, referida no cenário descrito anteriormente, todavia substitui a observação da actuação de um professor- modelo, em situação de sala de aula, pela observação de um docente em situação de mini - aula ou, ainda, pela observação de uma aula gravada em vídeo.

Por outro lado, existe uma manifesta falta de um suporte teórico sobre o qual deve assentar a prática pedagógica do professor em formação. Sendo de salientar que a prática do micro- ensino apresenta-se, na generalidade, descontextualizada das competências a treinar. Verifica-se, frequentemente, uma desarticulação entre as competências apresentadas ao formando, as tarefas a ensinar e o tipo de aprendizagem pretendida. Existe uma valorização exacerbada do modo de ensinar, em detrimento dos conteúdos que se ensinam. O professor é considerado como um técnico de ensino que executa tarefas segundo as competências definidas para o bom professor.

As características fundamentais preconizadas pelo programa de formação de professores deste tipo são a definição operacional dos objectivos, a responsabilidade e a individualização. Isto é, as competências a desenvolver nos professores são previamente definidas e posteriormente traduzidas em objectivos operacionais, sendo o professor o responsável pela prossecução desses objectivos, seguindo, para tal, o seu próprio ritmo e

escolhendo os meios considerados mais adequados. O acompanhamento da prática pedagógica é feito com base na observação e experimentação clínicas segundo as características mencionadas.

1.2.3. O Cenário de Ensino pela Descoberta Guiada

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada centra-se na investigação científica sobre o processo de ensino - aprendizagem, pressupondo, por conseguinte, um conhecimento analítico dos modelos de ensino. Propõe que o futuro professor observe vários professores em diferentes situações, antes de iniciar a formação pedagógica. Refere que o professor em formação precisa de ter uma experiência teórico-prática que permita a realização de novas aquisições.

Na perspectiva de Dewey (1974) o objectivo máximo da formação de professores deve ser o desenvolvimento da capacidade de observar, intuir e reflectir, propondo que a prática pedagógica preceda, gradualmente, a teoria, iniciando-a com a observação, seguindo-se uma participação, progressivamente, mais complexa em tarefas de ensino, até atingir o desenvolvimento e autonomia necessária.

A supervisão neste contexto de formação não deve ser muito rígida, sob pena de cercear a imaginação e actividade criadora do formando, bem como o seu espírito de iniciativa e de auto-crítica. Neste quadro de referência o futuro professor desempenha um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, ao nível da análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.

1.2.4. O Cenário Pessoalista

Este cenário integra programas de formação de professores que sofreram a influência de correntes filosóficas existencialistas, fenomenológicas, antropológicas, psicanalistas e psicológicas (psicologia diferencial, cognitiva e do desenvolvimento). Combs (1974), Fuller (1972), Glassberg (1980), Sprinthall (1980) e Thies-Sprinthall (1980) são alguns dos autores cuja literatura se integra neste cenário pedagógico de formação de professores em que emerge a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor.

Combs (1989) preconiza um programa do tipo humanista, centrado no auto- conhecimento e no auto - desenvolvimento, sobressaindo uma forte influência da psicologia cognitiva que dá bastante enfoque aos aspectos preceptivos.

Fuller (1974) propõe um programa centrado nas necessidades e inquietações manifestadas pelos professores em formação. Glassberg (1980) e Sprinthall (1980), baseando-se nas teorias de Piaget (1970), Loevinger (1982) e Kohlberg (1984), consideram importante que os programas de formação de professores promovam o grau de maturidade psicológica, desenvolvendo as características dos estádios mais avançados de desenvolvimento humano. Estudos realizados por Hunt e Joyce (1967) confirmam que os professores com um nível conceptual mais elevado utilizam modelos de ensino mais diversificados e revelam mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos.

Thies - Sprinthall (1980) verificou, através de estudos realizados, que a capacidade de avaliação dos supervisores está condicionada pelo seu nível conceptual de auto-

conhecimento. Por conseguinte, supervisores que apresentam níveis conceptuais superiores revelam tendência para avaliar os supervisados de uma forma mais objectiva, privilegiando com mais justiça os seus desempenhos. Relativamente aos supervisores com níveis conceptuais mais baixos, verificou que revelam tendência para menosprezar as interacções subjacentes ao acto de ensinar, avaliando negativamente os supervisados de maior nível de complexidade conceptual.

Trata-se de uma perspectiva de formação de professores que atende ao grau de desenvolvimento do docente em formação, considerando importante favorecer as experiências vivenciais, por forma a facilitar a reflexão sobre as mesmas, bem como as suas consequências e as percepções que os sujeitos têm, sobretudo no que concerne ao próprio professor. Este cenário propõe uma formação cognitiva e construtivista, considerando que ao desenvolvimento psicológico e profissional do professor está subjacente o auto - conhecimento.

Cada professor é o modelo de si próprio e não necessita da observação de modelos exteriores. Neste contexto, a observação do comportamento do professor é substituída por uma observação contextualizada que possibilite a percepção das situações e dos intervenientes do processo. O supervisor deve dar a conhecer ao futuro professor instrumentos e técnicas de observação não só do tipo quantitativo, mas também do tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico.

1.2.5. Cenário Psicopedagógico

Na perspectiva de Stone (1984), é fundamental desenvolver nos futuros professores a capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes, facilitadoras da adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio envolvente. Para esse autor o supervisor também ensina conceitos, porém deve estar consciente do quão importante é apoiar os formandos no desempenho das suas funções, recorrendo aos princípios psicopedagógicos preconizados por autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem, nomeadamente, Piaget (1970), Bruner (1985) e outros. Além disso, cabe ao supervisor ajudar os formandos a resolver os problemas inerentes à actuação docente num clima de encorajamento.

Este modelo assemelha-se ao modelo clínico de supervisão, no entanto, dá maior enfoque à relação com a componente psicopedagógica de índole teórica. Emerge a ideia de que o professor é alguém que adquiriu uma competência genérica, através do desenvolvimento de um conjunto de *skills*⁴. Estas competências são desenvolvidas e traduzem - se em aplicações do saber e não numa aquisição processual e mecanicista.

A formação inicial de índole psicopedagógica compreende três fases, designadamente o conhecimento, a observação e a aplicação. É através do conhecimento e da observação que surge o processo de supervisão, consubstanciado numa relação dialéctica entre a teoria e a prática.

⁴ Trata-se de um conceito específico, utilizado na literatura anglo-sáxónica, que significa competência adquirida e experimentada. Implica o conceito de conhecimento e apropriação desse conhecimento.

Preconiza uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, em que a primeira informa a segunda e vice-versa; pressupondo um aprofundamento gradual e uma observação progressivamente mais minuciosa. O ciclo de supervisão passa por três fases, sendo a primeira a de preparação da aula com o formando, seguindo-se a discussão da aula e por fim a avaliação do trabalho realizado. É de salientar que as duas primeiras etapas compreendem duas sub-etapas que são a planificação e a interacção. Este modelo pretende, fundamentalmente, a utilização de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de um profissional mais informado e capaz de tomar decisões coerentes.

1.2.6. O Cenário Clínico

O cenário clínico de supervisão propõe um modelo de formação em que a preocupação principal é ajudar o professor a ensinar melhor, considerando-o como o agente dinâmico do seu processo de formação. Ao supervisor cabe o papel de o ajudar a analisar e repensar o seu próprio ensino. Segundo Alarcão (1982), trata-se de um movimento dialéctico de acção reflexão a que o professor tem de estar atento, sendo o elemento chave deste modelo a interpelação e a colaboração entre o formador (supervisor) e o formando (futuro professor) e entre este último e os seus colegas.

Este cenário supervisivo compreende, implicitamente, a observação e análise das situações reais de ensino, a planificação e a avaliação conjuntas, feitas pelo professor e pelo supervisor, a quem cabe promover junto do formando uma atitude de colega, na medida em que se deve colocar sempre à disposição deste para o ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e a tomar posições de acordo com a sua própria personalidade e capacidades.

Na perspectiva de Alarcão (1982), um aspecto importante no processo de supervisão clínica é o carácter pontual da ajuda que o supervisor dá ao supervisado, sendo de salientar que este se processa em várias fases. Segundo Goldhammer (1980) são cinco as fases consideradas, a saber: o encontro de pré-observação, a observação, a análise estratégica, o encontro pós-observação e, por último, a análise do ciclo de supervisão.

Há autores que apresentam um faseamento diferente de que é exemplo Cogan (1973), propondo oito, sendo os três adicionais uma subdivisão das enunciadas por Goldhammer (1980). Em relação ao encontro de pré-observação o objectivo principal é identificar o problema em estudo e fazer uma planificação conjunta da estratégia de observação no que se refere ao *Quê?*, *Como?* e *Quando?*, antes do professor entrar na sala de aula. É importante perspectivar este encontro como uma tarefa de resolução de problemas porque:

“a actividade docente é essencialmente uma actividade de resolução de problemas (...), a psicologia da aprendizagem tem posto, cada vez mais em realce a resolução de problemas como uma excelente forma de aprender (...), o professor tem de aprender fazendo, compreendendo o que faz e agindo de forma a ultrapassar situações que lhe apresentem problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele” (Alarcão & Tavares, 1987,p.122).

Na perspectiva destes autores o processo formativo assenta, essencialmente, no desenvolvimento da prática e na experimentação. Relativamente à observação é de referir que se trata de uma fase que é realizada em função da estratégia definida na fase anterior.

No que concerne à fase de análise e estratégia, tal como o nome indica, faz-se a análise separadamente e depois em conjunto sobre o que aconteceu durante a aula, à luz dos

aspectos que emergem da observação e de acordo com as necessidades do professor. Nesta fase a análise do processo de ensino e aprendizagem engloba o comportamento do professor e do aluno na sua inter-relação.

No que respeita ao encontro de pós-observação, promove-se a discussão da congruência entre o intencional e a realização, por forma a identificar os aspectos que são susceptíveis de modificação, definindo um novo plano de acção a executar (Alarcão, 1982, 1987). Desta forma o professor compreende e analisa, criticamente, os dados obtidos no seu próprio ensino, sentindo-se comprometido e responsabilizado pelo trabalho que desenvolveu e pelo que desejava desenvolver. A tarefa do supervisor é ajudar o professor a tomar decisões sobre a acção que se pretende seguir.

Por último, surge a fase de análise do ciclo de supervisão em que o objectivo principal é reflectir em conjunto sobre toda a acção desenvolvida. Esta fase deve fornecer o *feedback* para as fases do ciclo subsequente. É importante referir que no modelo clínico de supervisão, estão implícitos três elementos básicos do modelo de ensino: planificar, interagir e avaliar (Alarcão e Tavares, 1987). Os intervenientes activos deste ciclo de supervisão (supervisor e professor em formação) assumem vários papéis consoante as fases do processo.

Para finalizar é de referir que Alarcão e Tavares (1987) defendem que os cenários apresentados anteriormente não devem ser entendidos numa perspectiva fundamentalista, considerando-os como compartimentos que se excluem entre si, mas sim que, de um modo geral, coexistem e interpenetram-se.

1.3. Outros Cenários Supervisivos

Para além dos cenários considerados, Alarcão e Tavares (1987) propõem uma outra prática de supervisão que emerge na confluência dos aspectos comuns a alguns dos cenários enunciados anteriormente. Neste quadro de referência o supervisor é considerado um facilitador da aprendizagem do professor, desempenhando a sua missão através da demonstração, da reflexão, da apresentação e análise (de conceitos e modelos) e na exploração de atitudes e sentimentos.

Perspectiva, igualmente, o supervisor como uma pessoa que fomenta no professor em formação um espírito de investigação - acção, num clima positivo e favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma abordagem supervisiva em que os meios podem ser diversificados, desde que estejam subordinados aos fins.



O processo de aprendizagem atinge-se por meio de uma prática consciente e reflectida que vai progressivamente caminhando para o saber-ser e o saber - fazer. Neste contexto, Alarcão e Sá-Chaves (1995), baseando-se no modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1979), cuja génese explica o desenvolvimento humano na sua interacção directa ou indirecta com o meio ambiente, propõe uma abordagem supervisiva numa perspectiva ecológica, procurando compreender e explicar as dinâmicas sociais inerentes ao contexto da supervisão responsáveis pelos processos de interacção que viabilizam o desenvolvimento do professor.

CAPÍTULO 2

A DIMENSÃO RELACIONAL DA SUPERVISÃO

2.1. A Relação Educativa Supervisor /Supervisado

São diversas as definições que podemos encontrar sobre relação educativa, por exemplo Estrela (1998) considera-a como a interacção entre os diferentes actores que directa ou indirectamente intervêm no processo pedagógico na qual poderemos incluir toda a comunidade educativa que constitui a realidade escolar.

Na perspectiva de Pinho (1991, p.12) “a relação educativa é o conjunto das relações sociais que se estabelecem entre o educador e os que ele educa (...)”. Segundo Postic (1984, p.12) “a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos”. Das várias definições consideradas emerge, o conceito de relação entre sujeitos que interagem com uma intenção educativa, pressupondo o contacto pessoal e interpessoal.

Detenhamo-nos na perspectiva de Tavares (1996) ao considerar que quando se pensa em relação educativa estamos imediatamente a pressupor que ela inclui relações pessoais e interpessoais, pelo facto de que o educador é uma pessoa que se dirige a outra para ajudar a desenvolver a sua *identidade pessoal*. O educador, como ser inteligente e livre é actor e autor do processo relacional sem esquecer que é uma pessoa humana e só nesta perspectiva poderá ser um bom profissional.

Neste âmbito Alarcão (1991) refere que ser educador é:

“(…) alguém, uma pessoa, um profissional, que escolheu ser professor/educador e se preparou para ser; alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante, alguém, uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber subjectivo e dinâmico dos seus alunos ... Alguém para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguéns”. (p.24).

Esta definição sobre ser educador reveste-se de grande realismo, traduzindo com clareza e objectividade o que muitos de nós sentimos e, além disso, contempla na sua essência uma grande riqueza de valores, verbalizando as emoções subjacentes a qualquer relação educativa.

2.1.1. A Relação Pessoal e Interpessoal Supervisor/Supervisado

A formação inicial de professores compreende vários momentos fundamentais, todavia é ao nível da prática pedagógica que se dá maior enfoque aos aspectos relacionais, designadamente à relação pessoal e interpessoal supervisor supervisado, cuja interacção se deve alicerçar nas relações interpessoais francas, abertas e empáticas.

A personalidade e a interessoalidade são dois campos conceptuais fundamentais na compreensão das relações entre os indivíduos, sobretudo ao nível dos valores éticos, possibilitando um melhor conhecimento da sua identidade pessoal e a dos que o rodeiam. No âmbito da formação de professores a personalidade e a interessoalidade constituem aspectos de grande importância, pois permitem um melhor contacto pedagógico, optimizando a investigação e a reflexão sobre as práticas educativas.

A personalidade é uma dimensão do sujeito humano, com todas as características positivas a ele inerentes de que é exemplo: a transparência, a autenticidade, a capacidade de abertura, a disponibilidade de diálogo e a iniciativa. No fundo é tudo aquilo que caracteriza o comportamento humano por oposição ao inumano (Tavares, 1993).

O processo de tornar-se pessoa é contínuo e dinâmico, ou seja, o homem procura ao longo da sua vida a essência do seu eu, como se de um ser inacabado se tratasse. A interpessoalidade pressupõe uma relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre os sujeitos com vista ao estabelecimento das interacções orientadas para a compreensão e o respeito mútuo, passando pela interioridade e riqueza intrínseca dos protagonistas da relação.

Nesta perspectiva torna-se necessário promover a maturidade dos professores em formação, facilitando a reorganização das percepções de si próprio, dos outros e das relações interpessoais.

A maturidade do professor confere-lhe uma maior flexibilidade de atitudes, de aceitação e de compreensão dos seus alunos. Tal como refere Glickman (1985); Sprinthall e Thies Sprinthall (1983) a formação de professores pressupõe uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se a competência pedagógica indissociável da maturidade psicológica. O supervisor ao promover o desenvolvimento do supervisado está a desenvolver capacidades inerentes ao seu próprio desenvolvimento global com vista a uma maior diferenciação e integração nos níveis de desenvolvimento superiores.

A dimensão pessoal e interpessoal na formação supõem o conceito de verdade e de autenticidade no sentido mais restrito do termo, subentendendo uma coerência intrínseca do pensamento, sem contradições, envolto de uma certa pureza racional. A veracidade do pensamento reside na espontaneidade criativa, espelhando uma certa sensibilidade que emerge do fundo do seu ser. A verdade como essência traduz-se no pensamento e nos actos, sendo, efectivamente, apanágio da pessoa humana. A este propósito Tavares (1992) refere:

“É neste *tacto* e *con-tacto*, feito de sensibilidade, de emoção, de sentimento, de paixão, de racionalidade e de intuição, de consciente e inconsciente, digamos, de pessoalidade e interpessoalidade, que a verdade e a autenticidade vêm à presença, no frente a frente do rosto, como diria Levinas (1971), que deverá estar na base de toda e qualquer relação de formação” (p.20).

Ao nível da relação pessoal e interpessoal os sujeitos experimentam e partilham sentimentos, emoções e ideias envoltos de uma certa racionalidade e intuição, passando pelo consciente e inconsciente numa busca de verdade e autenticidade dos seus actos. Ao interpretarmos os actos e os pensamentos do outro estamos a tentar compreender a sua autenticidade que, muitas vezes, se manifesta com mais veemência no que se infere do que naquilo que está expresso.

A pessoalidade e a interpessoalidade apresentam-se, efectivamente, como corolário da necessidade de facultar aos professores em formação o conhecimento sobre estudos e investigações, realizados neste âmbito, por forma a facilitar a sua actuação na prossecução do processo de ensino e aprendizagem. Poderemos considerar que a relação pessoal e interpessoal supervisor supervisado reveste-se de fulcral importância ao nível da prática

pedagógica, sendo considerado por vários autores como um aspecto condicionador do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A relação educativa supervisor/supervisado deverá ser dinâmica, encorajante e facilitadora, pressupondo um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido, tendo como objectivo primordial a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional. Pretende-se, de forma progressiva, desenvolver no professor em formação a capacidade de autonomamente tomar decisões mais propícias e facilitadoras do desenvolvimento dos seus alunos.

O processo de supervisão é susceptível às relações estabelecidas entre os seus protagonistas, podendo condicioná-lo positiva ou negativamente. O estabelecimento de um relacionamento favorável à criação de uma atmosfera afectivo-relacional afigura-se importante para que o processo de supervisão se processe nas melhores condições. Por conseguinte, a relação entre o supervisor e o supervisado deverá ser positiva, de colaboração permanente, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática.

2.2. O Papel do Supervisor

Neste contexto a figura do supervisor desempenha um papel importante no estabelecimento de um clima afectivo-relacional, surgindo como o elemento facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando. É de salientar que o supervisor, como profissional mais experiente e conseqüentemente mais informado, deve promover um clima de formação, assente no diálogo e na interacção constante e continuada, que

favoreça as trocas de informação válida por forma a diminuir a ocorrência de comportamentos defensivos de individualismo na pessoa do formando.

Segundo Vieira, (1993, p.24) o supervisor deve favorecer um “clima assente nas noções de partilha, negociação e co-responsabilização por um empreendimento comum”. Isto é, ambos são responsáveis pelo processo de desenvolvimento pessoal e profissional numa perspectiva de inter-ajuda mútua. O desenvolvimento do formando compreende uma formação pessoal e interpessoal, devendo ser orientado segundo princípios de colaboração, encorajamento, motivação, orientação, facilitação, animação e aconselhamento.

O supervisor deve saber ouvir, evitando a interrupção do discurso do seu interlocutor, procurando verbalizar o essencial daquilo que o supervisado refere e quando necessário tomar atitudes provocatórias para dar oportunidade de, pelo diálogo, estabelecer a coerência na reflexão das situações em causa. Por vezes, em supervisão, afigura-se, igualmente, importante ser objectivo e aceitar as convicções do outro, distanciando-se da situação. Alarcão (1987) refere que o supervisor deve, de forma subjectiva, ser capaz de descobrir no agir e no dizer dos outros, as suas posturas, crenças, conhecimentos e anseios.

O supervisor precisa, por conseguinte, de ter um conhecimento profundo sobre si próprio e de ser capaz de se colocar “na pele do outro” por forma a compreender melhor as situações e de prever possíveis problemas, intervindo adequadamente na sua resolução. Trata-se de uma capacidade de previsibilidade necessária para a planificação de estratégias de ensino coerentes que promovam a eficácia, sobretudo tratando-se de contextos marcadamente imprevisíveis como é o acto educativo.

O estabelecer uma boa relação entre o supervisor e o supervisado promove a partilha de saberes e de cooperação, estabelecendo-se “áreas de significação subjectivas, num contexto de negociação, conducentes à construção de novos sentidos para as situações educativas” (Vieira, 1993, p.24).

A cooperação e a partilha realizada no seio de um grupo de pares perpetua o saber e proporciona o desenvolvimento efectivo e partilhado de todos, facilitando, simultaneamente, a construção de um melhor e maior conhecimento da realidade, através da troca de experiências. Trata-se de uma relação dialéctica e dinâmica que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos elementos que se consubstancia no saber ser e saber fazer de cada um, potenciando o conhecimento de todos.

No âmbito da supervisão da prática pedagógica, a relação educativa pressupõe, de facto, o estabelecimento de relações pessoais e interpessoais, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisado. O processo supervisivo compreende um conjunto de factores que estão intimamente ligados à estrutura e organização da prática pedagógica, incluindo, igualmente, aspectos relacionados com as características idiossincráticas do supervisor e do supervisado que concorrem no sentido da interacção, permitindo uma visão global do processo.

O papel do supervisor afigura-se, efectivamente, fundamental e de alguma complexidade, exigindo uma componente de formação específica para o efeito. Tal como refere Vieira (1993) a propósito da tarefa do supervisor à *moda antiga* “incluía-se a qualidade de ser professor, experiência em ensino, perspicácia, inteligência e simpatia, entre outras. (...).

Sendo necessária alguma vocação para o desempenho da supervisão é também indispensável que a mesma inclua uma formação específica” (p,24).

2.3. O Diálogo em Supervisão

2.3.1. Estilos Supervisivos

Para ilustrar como a tarefa do supervisor se reveste de alguma complexidade detenhemo-nos na perspectiva de Stones (1984) quando refere que:

“(...) a qualidade necessária para se ser supervisor era a supervisão (...) Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de introvisão, para compreender o significado do que lá acontece, antevisão, para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu, e segunda – visão, para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu” (p,7).

Para além da dimensão relacional é, igualmente, necessário que o supervisor tenha um grande domínio de todo o processo de supervisão. Segundo Mosher e Purpel (1972) o supervisor deverá possuir as seguintes características: sensibilidade, para detectar os problemas e as suas causas, capacidade de analisar, conceptualizar e dissecar problemas, ordenando-os segundo as causas que os provocam; capacidade de estabelecer uma comunicação efectiva facilitadora da troca e percepção das opiniões e sentimentos dos supervisados e das suas próprias opiniões e sentimentos, qualificação em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino, competências (*skills*) em relações interpessoais e

consciência da responsabilidade social no que se refere a noções sobre os objectivos da educação.

Na perspectiva de Glickman (1985) o supervisor caracteriza-se por possuir algumas características fundamentais, nomeadamente, capacidade de prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opiniões, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e por fim condicionar. O supervisor apresenta, por conseguinte, um estilo de supervisão determinado pelo ênfase que dá às características referidas, o que levou Glickman a considerar três tipos de actuação do supervisor, isto é, directivo, não – directivo e de colaboração.

O supervisor do estilo directivo caracteriza-se por valorizar substancialmente o estabelecimento de critérios, evidenciando uma preocupação excessiva em dar orientações, e condicionando as atitudes do professor em formação.

No que concerne ao supervisor de estilo não-directivo existe um manifesto interesse em atender aos aspectos do quotidiano do professor em formação, escutando-o e tomando uma posição passiva, esperando que seja ele a tomar as iniciativas. Escuta o formando e é capaz de compreender as opiniões e sentimentos que este exterioriza, explicita ou implicitamente. Trata-se de um supervisor que sabe encorajar e ajuda a estabelecer as ideias e os sentimentos do formando, convidando-o a fornecer, quando necessário, informações complementares.

O supervisor colaborativo denota uma tendência para utilizar estratégias de colaboração, verbalizando, com frequência, as opiniões do formando. É de salientar a realização de

sínteses das sugestões do formando, bem como dos problemas por este apresentados. A todo este processo subjaz uma atitude de ajuda e de colaboração, evidenciadas na resolução conjunta de situações problemáticas.

CAPÍTULO 3

A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E COOPERATIVA DA SUPERVISÃO

3.1. A Supervisão Clínica Emancipatória: Um Processo de Formação de Professores Reflexivos

A supervisão clínica é a designação utilizada para nos referirmos a um conceito e a um modelo de supervisão já descrito na primeira parte deste estudo, mas ao qual acrescentamos uma característica fundamental, a emancipação. Este conceito é utilizado para qualificar a relação entre o supervisor e o professor em formação e assenta em princípios tais como a confiança mútua, a liberdade de expressão, a autonomia e a colegialidade.

Focaliza a acção do supervisor clínico na melhoria do ensino do professor e indissociavelmente dos alunos, através da “análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula e levada a cabo pelo professor e pelo supervisor” (Alarcão, 1982, p.153). Trata-se de um “processo de envolver os professores na análise da sua *práxis*⁵ de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometidas, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 139).

Escolhemos este cenário porque é passível de adaptação aos diferentes contextos de formação, desde que seja devidamente compreendido. A supervisão da prática pedagógica

⁵ Grundy (1989) define a *práxis* como uma acção social, orientada para o bem comum.

que se propõe para a realização deste estudo fundamenta-se nas orientações pessoais e sociais na perspectiva de Liston (1991) e Zeichner (1991), focalizando a sua actuação em premissas emancipatórias, isto é, assenta no princípio de que a prática pedagógica deve ser entendida como um espaço de emancipação pessoal e profissional dos professores em formação, perspectivando a educação como um processo de crescimento para a autonomia; em que urge respeitar a individualidade dos formandos, procurando atender às suas necessidades de formação, incluindo a valorização das qualidades únicas dos indivíduos, por forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Trata-se de uma concepção da educação como um processo de libertação.

O supervisor é considerado como um facilitador do desenvolvimento das potencialidades dos formandos, numa atitude de colega, promovendo a reflexão e a experimentação. O clima afectivo-relacional deverá proporcionar um ambiente criativo que estimule os professores em formação a se transformarem em profissionais reflexivos, capazes de desenvolver competências investigativas (Henson, 1996).

Para o efeito o supervisor deverá promover o desenvolvimento da atitude crítica dos professores em formação em relação aos contextos, com vista a uma progressiva emancipação dos supervisados. Os constrangimentos inerentes ao processo formativo devem ser entendidos como aspectos a ultrapassar numa perspectiva de resolução de problemas, por forma a possibilitar ao formando que se desenvolva a sua autonomia pessoal e profissional.

Na perspectiva de Cochran-Smith e Lytle, (1990) a prática pedagógica constitui um espaço privilegiado para promover uma consciência investigativa junto dos estagiários. Não basta

conhecer o *Quê?* E o *Como?* é importante e urgente conhecer o *Porquê?* dos fenómenos educativos. Afigura-se, de facto, como fundamental analisar o acto educativo numa perspectiva crítica por forma a compreender como as acções são desenvolvidas pelos professores.

Neste cenário supervisivo os professores são entendidos como adultos aprendentes que se vão construindo, enquanto agem profissionalmente, numa lógica intrínseca de desenvolvimento da autonomia tendo em vista a sua emancipação.

Este cenário supervisivo que propomos considera que a emancipação do professor não pode ser equacionada numa perspectiva individualista e redutora, tem de ser considerada na sua relação com os outros (Zeichner, 1996).

Segundo Nóvoa (1995):

“a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça os meios para um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p.25)

Sobre a necessidade de desenvolver nos alunos o pensamento crítico Ikuenobe (2000,p.28), refere:“studants learn to demonstrate critical thinking abilities in the form of communication, analytical, evaluative, problem-solving, decision-making and judgment skills”.

A supervisão da prática pedagógica deve, efectivamente, promover junto dos formandos um pensamento crítico, sob pena de não cumprir os objectivos a que se propõe e dos quais se destaca como essencial o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

A supervisão clínica e emancipatória pressupõe a criação de condições que promovam a reflexão sobre a acção, tendo em apreço os diferentes contextos onde esta ocorre, equacionando as consequências das acções no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e na construção da sociedade.

3.2. A Importância da Observação no Contexto da Supervisão

A situação de supervisão deverá ser uma relação interpessoal, dinâmica, encorajante, de colaboração e partilha, pressupondo um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido, tendo como objectivo primordial a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional.

Nesta perspectiva pretende-se, de uma forma progressiva, desenvolver no professor em formação a capacidade de autonomamente tomar as decisões mais propícias e facilitadoras do desenvolvimento dos alunos. Pelo que, todo este processo assenta na capacidade de observação, permitindo a compreensão dos fenómenos observáveis e intuitivos que contribuem para um melhor conhecimento da situação e das motivações dos sujeitos que os promovem.

Estamos perante uma estratégia de supervisão que assenta nalguns pressupostos, a saber: a formação do professor na área específica da observação, a participação do supervisor em actividades especificamente planificadas para o desenvolvimento de competências de observação, a ocorrência de encontros de pré e pós observação, pressupondo, na perspectiva de Vieira (1993), que o supervisor desempenhe as suas funções de informador, encorajador e avaliador.

O desenvolvimento de competências de observação do supervisado, pressupõe a construção de instrumentos que forneçam ao supervisor os elementos necessários para se estabelecer o clima afectivo-relacional desejável, permitindo ao supervisado formar-se na competência de observação, sobretudo se tiver oportunidade de realizar actividades de descoberta e de auto-observação que facilitem a (re)construção do conhecimento prático e pedagógico.

Neste contexto, o supervisado é o objecto do processo e, simultaneamente, o sujeito do seu próprio processo de formação. Trata-se de uma abordagem reflexiva de formação que permite ao supervisado e ao supervisor adquirirem e desenvolverem atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, facilitadoras do desenvolvimento profissional. Segundo Vieira (1993) a natureza tendencialmente subjectiva e normativa da observação viabilizam e justificam o estabelecimento e a confrontação “de formas de pensar a prática pedagógica”. A confrontação alicerça a reflexão e é co-responsável pela renovação em didáctica.

Na sua prática pedagógica o professor depara-se com situações problemáticas de índole educativa de difícil interpretação e resolução, carecendo de uma análise mais cuidada

através da utilização de processos científicos. Por conseguinte, detenhamo-nos no processo investigativo de observação que, comportando uma dimensão subjectiva, resulta de uma interpretação do real. Como refere Vieira, (1993) “basta um simples confronto das nossas percepções com as de outro observador para nos darmos conta que observar é, antes de mais, interpretar e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa” (p.38).

Nesta perspectiva, é condição *sine qua non* que o professor saiba observar e problematizar para poder intervir no real de uma forma fundamentada. Trata-se, portanto, de um conhecimento que pressupõe a interrogação da realidade e a formulação de hipóteses explicativas coerentes.

O professor deve ser formado através da investigação, pois só podemos dominar um saber se dominarmos a metodologia. A investigação é uma forma de possibilitar uma articulação entre a teoria e a prática. Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da função, exigindo dos profissionais de educação uma atitude facilitadora da aquisição de *skills* técnicos para controlo dos meios de ensino e conhecimentos e técnicas de *feed-back* para analisar.

A observação também tem como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação situada e centralizada, desses comportamentos. Por isso, a precisão da situação constitui um dos objectivos principais. Sendo esta metodologia uma ferramenta de trabalho que permite

tornar operacional uma nova perspectiva pedagógica, radicalmente oposta à que vem sendo seguida, pois parte do princípio de que não há ciência se não houver observação.

No sentido de garantir uma máxima objectividade é fundamental determinar uma orientação específica da observação e o recurso a estratégias, técnicas e instrumentos em consonância com ela. Para que o professor “olhe” para a sua turma e consiga de uma forma objectiva e sistemática caracterizar as situações, recolher os dados através da observação e construir, numa perspectiva reflexiva, projectos de intervenção, optimizando a sua prática reflexiva é, efectivamente, necessário que desenvolva uma atitude experimental e um conhecimento teórico sobre a observação de classes em termos de investigação.

Tal como refere Ribeiro Gonçalves (2001,p.9) “se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar”. Urge facultar aos professores em formação a possibilidade de aprender a observar e a auto-observar-se para melhor compreenderem a realidade educativa e a importância da investigação na sua optimização. No âmbito da supervisão clínica está implícita a observação e análise das situações reais de ensino, que inclui a planificação e a avaliação conjuntas e designa-se por ciclo de supervisão.

O ciclo de supervisão compreende três fases, designadamente o encontro pré-observação, a observação propriamente dita e o encontro de pós-observação. A primeira fase deste ciclo é o encontro de pré-observação entre o supervisor e o formando e, precede a observação. O objectivo principal é identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação (O quê?; Como?; Quando?) antes de o professor

em formação entrar na sala de aula. É importante perspectivar este encontro como uma actividade de resolução de problemas porque “a actividade docente é essencialmente uma actividade de resolução de problemas (...), a psicologia da aprendizagem tem posto, cada vez mais em realce a resolução de problemas como uma excelente forma de aprender (...), o professor tem de aprender fazendo, compreendendo o que faz e agindo de forma a ultrapassar situações que se lhe apresentem problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele.” (Alarcão e Tavares, 1987,p.123). Cabe ao formando identificar os problemas e manifestar as suas inquietações, sendo o papel do supervisor ajudá-lo a encontrar as estratégias mais adequadas e que melhor o ajudem a resolver as questões mais prementes e as dificuldades inerentes ao processo.

A comunicação entre os elementos é fundamental, devendo ser natural, por forma a se obterem resultados positivos. Para facilitar a comunicação aconselha-se que o supervisor seja claro e conciso. É fundamental e imprescindível alicerçar a comunicação com base na transparência e na clarificação do discurso. A ausência de comunicação promove a ansiedade.

No que se refere à fase de observação salienta-se o facto de ser realizada em função da estratégia definida na fase anterior, subsequentemente faz-se a análise do que aconteceu na sala de aula, primeiro separadamente e depois em conjunto, à luz dos aspectos definidos para a observação, de acordo com as necessidades do professor. Neste momento de observação, ao analisar o binómio ensino-aprendizagem deve ter-se em linha de conta que o comportamento do aluno e o comportamento do professor devem analisar-se na sua inter-relação.

No encontro de pós-observação “discute-se a congruência entre intenções e realizações numa tentativa de identificar os pontos que são susceptíveis de modificação e conducentes ao novo plano de acção a executar” (Alarcão, 1982). Através deste processo o professor compreende e analisa de forma crítica os dados obtidos sobre o seu próprio ensino, sentindo-se comprometido com o ensino que praticou e o que desejava praticar, cabendo ao supervisor a tarefa de ajudar o professor a tomar decisões relativamente à acção a seguir. Num momento posterior é efectuada a análise de todo o ciclo de supervisão, reflectindo em conjunto sobre a acção desenvolvida, fornecendo o *feedback* para as fases do ciclo subsequente.

3.1.3. A auto-observação: Uma Estratégia de Formação e Auto-formação

A observação em supervisão poderá incluir a auto-observação como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação inicial, sobretudo quando se pretende formar professores reflexivos, críticos e autónomos. É de salientar que este perfil de professor está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro de 1986) no seu artigo 30º no ponto 1, alíneas f), g) e h)).

Trata-se de uma estratégia de formação e de auto-formação na medida em que pressupõe que os professores utilizem a reflexão para analisar a sua prática, quer no que se refere aos aspectos observáveis, quer no atinente aos sentimentos e constrangimentos inerentes ao acto educativo, bem como às representações sobre os seus comportamentos pedagógicos. Com a auto-observação estamos, também, a conceder aos professores em formação a possibilidade de se pronunciarem, criticamente, sobre o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Um professor deve saber tomar as decisões mais adequadas nas interacções que estabelece no âmbito da sua actividade profissional por forma a gerir com eficácia a *imprevisibilidade da interacção comunicacional*, desenvolvendo características de qualidade do seu desempenho profissional. Isto é, um professor capaz de aplicar criticamente os conhecimentos adquiridos na formação teórica à sua prática pedagógica terá indubitavelmente mais facilidade em se tornar um contextualizador de contextos contextualizados (Ribeiro-Gonçalves, 1988, 1992 e 1993).

O autor considera que mais importante do que observar os comportamentos observáveis é perceber as causas dos fenómenos que lhe deram origem, “isto é, a causa das causas observáveis” que designa por “subcausalidade”.

Tendo como princípios orientadores a perspectiva referida, parece-nos que a auto-observação poderá constituir uma estratégia importante para que o professor compreenda a *causa das causas dos fenómenos* educativos, ajudando-o a controlar a subcausalidade e os problemas resultantes.

Para compreender a importância da auto-observação detenhemo-nos na definição de De Ketele (1980), quando define observar como “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” (p.27).

Se considerarmos como objecto de observação o professor em formação, tendo como objectivo terminal ou organizador a observação da sua prática pedagógica, com vista a recolher informações, facilmente compreenderemos o quão importante poderá ser esta

estratégia de formação. Sobretudo se for devidamente monitorada pelo supervisor, no sentido de lhe proporcionar uma análise sobre o conteúdo da informação recolhida e o *feedback* que possibilite ao professor em formação a regulação da sua prática.

Esta actividade implicará, por conseguinte, a descrição e interpretação dos fenómenos educativos através de instrumentos de auto-observação e análise que posteriormente poderão ser analisados conjuntamente, o que constitui um aspecto facilitador do trabalho cooperativo e o confronto de ideias entre os professores em formação, por forma a desenvolver uma atitude de flexibilidade e de aceitação, promovendo o trabalho em equipa.

Neste contexto o professor em formação estará a desenvolver um pensamento crítico, contribuindo para a formação de um professor reflexivo e autónomo na verdadeira acepção que queremos atribuir a esses conceitos já explicitados neste trabalho. Por outro lado esses instrumentos poderão constituir fontes importantes de informação para o supervisor, designadamente no que se refere aos processos, utilizados pelo formando na aquisição do conhecimento prático de natureza pedagógica.

Um dos aspectos importantes deste tipo de actividade reside na possibilidade que poderá dar ao formando de se consciencializar sobre as dificuldades inerentes à sua prática pedagógica e quais as suas necessidades de formação. Ao lhe facultar a possibilidade de se sentir co-responsável pelo seu processo de formação sentir-se-à mais envolvido e motivado para melhorar o seu desempenho.

CAPÍTULO 4

O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

4.1. Paradigmas Actuais sobre Formação de Professores

Neste capítulo propomos uma abordagem sucinta aos paradigmas actuais sobre formação de professores, cujo objectivo fundamental é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação e nos quais nos revemos enquanto profissionais de educação.

Nos últimos anos muitos investigadores têm adoptado a designação de “paradigma” para se referirem a planos ou sistemas de pesquisa de intervenção em educação, de que é exemplo Zeichner (1983) ao definir paradigma como um conjunto de pressupostos e de princípios que configuram um certo estilo de intervenção formativa, a que na generalidade se atribui o sentido de padrão ou esquema adoptado e susceptível de ser operacionalizado. No que se refere à formação de professores trata-se de uma matriz de crenças e de pressupostos sobre a natureza e qualidade da escola, do ensino, dos professores e da sua formação profissional que se consubstancia em diferentes formas de práticas.

Na perspectiva de Zimpher e Ashburn (1985), os paradigmas de enquadramento da formação de professores constituem uma das questões mais polémicas, uma vez que cada paradigma é, muitas vezes, associado ao próprio sistema de crenças, forma de inquirir a realidade e questões de investigação. Não obstante a controvérsia em relação a esta problemática utilizaremos, indiferentemente, a designação de paradigma e modelo atribuindo-lhe, por conseguinte, a mesma conotação.

4.1.1. O Modelo Reflexivo

No âmbito do modelo reflexivo de formação de professores surge um autor cujos estudos têm sido de grande importância, apresentando a reflexão como um aspecto fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais de educação. Trata-se de Schön (1992) que nos seus trabalhos, preconiza uma epistemologia da prática, em nítida oposição ao paradigma dominante da racionalidade técnica, interligando, de forma eficaz, teoria e prática como um processo construtivo centrado no formando a quem é atribuído um papel fulcral. O autor considera que a formação do futuro professor deve incluir a reflexão levada a efeito a partir de situações concretas, uma vez, que as situações educativas, “são únicas caracterizadas pela sua particularidade, estando intrinsecamente associadas aos contextos específicos em que ocorrem” (Oliveira, 1992, p. 15).

Neste modelo a formação valoriza a necessidade de reflexão dos professores sobre as suas práticas e experiências, facilitando a emergência de novos valores, para que o professor seja capaz de gerir e agir em contextos diferentes, indefinidos e imprevisíveis.

No seu quotidiano o professor “intervém num meio ecológico complexo”, enfrentando “problemas de natureza prioritariamente prática, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos” que lhe conferem uma competência própria para enfrentar e resolver problemas e dificuldades pela integração do conhecimento e da técnica, do qual resulta um conhecimento prático que na perspectiva de Schön se designa como um processo de reflexão-na-acção (Gómez, 1992, p. 102).

Neste modelo, a prática tem um papel relevante em todo o currículo, como lugar central de aprendizagem e de construção de um conhecimento prático, “permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender e fazer fazendo” (Alarcão,1991,p.6). É neste contexto que surgem noções como conhecimento na acção (*knowin in-action*), reflexão na acção (*reflection in-action*), reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*).

O conhecimento na acção é um saber fazer dinâmico e específico dos professores que se manifesta durante execução da acção, traduzindo um conhecimento tácito, que é construído a partir da prática e da qual resulta a reformulação da acção (Alarcão, 1991). A tomada de consciência do fenómeno educativo pressupõe uma reflexão que “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (Gómez,1992,p.103).

Para Schön a reflexão na acção acontece quando reflectimos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos, ou seja, “se reflectimos no decurso da própria acção (...) e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-la” (Alarcão, 1991,p.9). Trata-se de um momento da acção em que o professor “encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é efectivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção” (Gómez, 1992, p.104). A reflexão na acção é o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática. Quando o professor se revela flexível e aberto às interacções na prática, a reflexão é o melhor instrumento.

A reflexão sobre a acção acontece quando “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente”. A reflexão na acção define-se como o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (...) ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas situações”. Estes processos, não são independentes completam-se entre si de forma a garantir uma investigação prática. (Alarcão, 1991, p.9).

Por conseguinte, a formação deve constituir-se como o resultado de um percurso de reflexão e de apropriação e não um apetrechar os professores com conhecimentos ou técnicas. Trata-se de uma formação que assenta em pressupostos que valorizam a prática e o conhecimento dela resultante, devendo ser entendido como “um espaço onde o aluno observa, analisa, actua e reflecte” (Gómez, 1992, p.111).

Este processo deve ser supervisionado sob a orientação de um formador que “organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais, cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses e a experiência de ter cometido erros, a consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no auto-conhecimento operativo” (Alarcão, 1991, p.9).

Nesta perspectiva ao formador cabe-lhe a função de ensinar e simultaneamente de se constituir como um facilitador das aprendizagens, ajudando o formando a aprender, por forma a desenvolver o seu auto-conhecimento e a construir, progressivamente, o seu estilo pessoal de ser professor. É de salientar que neste processo as relações que se estabelecem

entre os formandos e os formadores são determinantes para a aprendizagem (Alarcão, 1991,p.10).

No entender de Vieira (1992) a troca de informação válida entre os supervisores e os supervisados, o questionamento colaborativo de teorias e dilemas privados e a verificação pública de aspectos críticos ou negativos “diminuem a ocorrência de comportamentos defensivos, de individualismo e competição excessivos, ou de evitação de risco” (p.26).

Em síntese, o orientador neste contexto de formação “desempenha fundamentalmente três funções: abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (Alarcão,1991, p.10).

Para Schön (1992) as estratégias de formação são: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a homologia (*play in hall of mirrors*). Em relação à experimentação conjunta, o orientador, a partir da apreciação analítica e descritiva, sugere outras maneiras de agir que correspondam melhor às expectativas criadas, demonstrando que a prática é um campo em experimentação.

Em determinadas circunstâncias “o formador tem de ter um papel mais activo e talvez mais directivo. Nestes casos, a modalidade da demonstração parece ser a mais apropriada, consistindo na execução, geralmente improvisada, de uma actividade que se executa e se comenta pouco a pouco”. (Alarcão, 1991, p.11).

No que concerne à homologia, propõe que se analise “na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da prática profissional, ou vice-versa (...), o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional” (Alarcão,1991, p.11).

4.1.2. O Modelo Desenvolvimentista

Um outro modelo de formação de professores que merece a nossa atenção, pelo enfoque que dá ao factor desenvolvimento é o modelo desenvolvimentista de formação de professores que se baseia nas teorias de ensino que assentam os seus princípios orientadores na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, preconizados por autores ligados às teorias desenvolvimentistas, designadamente Piaget(1970); Loevinger (1987), Sprinthall (1983); Thies-Sprinthall (1987) e Hunt (1976).

As teorias referidas subentendem dois aspectos importantes a considerar, sendo por um lado “o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor” e por outro, “o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos”. Estes dois aspectos originam diferentes actuações educativas por parte dos supervisores, sendo o objectivo final do processo de ensino-aprendizagem promover o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que proporcionem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente.

O modelo desenvolvimentista de formação de professores pressupõe outros aspectos, igualmente, importantes que são, simultaneamente, uma intervenção curricular e

institucional-organizacional. No que se refere à intervenção curricular compreende aspectos diversos e de alguma complexidade que ultrapassam o âmbito das ciências da educação, sendo os mais relevantes a aprendizagem das teorias do desenvolvimento, sua metodologia de ensino e o desenvolvimento de competências interpessoais.

No que concerne à aprendizagem das teorias do desenvolvimento a situação não é preocupante, pois quase todos os modelos de supervisão dão algum ênfase ao ensino da psicologia do desenvolvimento. O conhecimento dessas teorias é fundamental na medida em que permite ao professor um melhor conhecimento dos alunos e de si próprio, alicerçando competências e promovendo a sua cultura pessoal e intelectual. Estas teorias possibilitam ao professor o conhecimento do aluno no seu processo evolutivo, otimizando as práticas educativas.

Pretende-se, por conseguinte, facultar aos professores a possibilidade de construírem um conhecimento sobre o desenvolvimento humano, facilitador da sua prática pedagógica e que compreenda, simultaneamente, um conhecimento de si próprio como pessoa. Outro aspecto a considerar é a metodologia do ensino das teorias do desenvolvimento, constituindo uma questão fundamental de intervenção curricular que requer um contexto específico, por forma a possibilitar o desenvolvimento do professor.

Relativamente às competências interpessoais, fundamentais para o desenvolvimento psicológico do indivíduo e para a sua actuação pedagógica, preconizam como essencial implementar um modelo que promova essas competências, sendo imperioso intervir, a este nível, junto do professor, na medida em que se favorecem as intervenções em relação aos

alunos, servindo de alicerce para o desenvolvimento sócio-moral dos indivíduos. As competências interpessoais a desenvolver no professor passam por programas de treino em capacidades de observação, atendimento, escuta e resposta que compreende a empatia, a autenticidade e o respeito mútuo.

Num outro nível de intervenção temos o aspecto institucional que se refere às estruturas sócio-ambientais. Para Kohlberg (1991) as estruturas organizacionais da instituição são muito importantes, pois é aí que o sujeito permanece e estabelece interações, referindo-se também à qualidade da participação e ao clima institucional subjacente. A psicologia do desenvolvimento social e moral tem relegado para segundo plano a importância desse contexto, centrando-se, essencialmente, no estudo das estruturas individuais, sob pena de restringir o desenvolvimento do professor em formação.

Todavia o clima institucional de participação e comunicação favorece sentimentos de bem estar pessoal e interpessoal que irão influenciar as atitudes e as acções dos indivíduos. Para promover o desenvolvimento dos professores será necessário criar estruturas sócio – ambientais que facilitem a progressão dos indivíduos nos vários níveis conceptuais identificados pelos investigadores desenvolvimentistas. Afigura-se como muito válido a participação dos alunos, delegando-lhes algum poder de decisão por forma a torná-los mais responsáveis.

Essa tarefa deve passar pela implementação de programas que proporcionem aos sujeitos dilemas hipotéticos para serem discutidos, colocando-os perante o conflito cognitivo, provocando situações dilemáticas, apresentando argumentos do nível do estágio seguinte

àquele em que se encontra o sujeito em causa. Com este tipo de estratégias pretende-se que os indivíduos adquiram maturidade intelectual e moral.

Nesta perspectiva, outras situações se podem criar com vista ao desenvolvimento moral e pessoal do indivíduo, nomeadamente discussões deliberadas sobre questões éticas, treino em aconselhamento e empatia e ainda sessões de ensino da psicologia do desenvolvimento no que concerne aos aspectos sócio-morais. Para Sprinthall (1984) promover o desenvolvimento psicológico dos professores implica facultar-lhes experiências significativas de *role-taking*, isto é, promover a reflexão das experiências vividas, por forma a atingir um equilíbrio entre as experiências e a sua discussão/reflexão.

Os supervisores deverão possuir, nesta perspectiva, uma formação no âmbito das teorias do desenvolvimento do adulto, revelando flexibilidade na prossecução do processo de supervisão, diferenciando os estilos de orientação e contribuindo, de forma efectiva, para o desenvolvimento pessoal dos seus supervisados.

Estudos realizados por Thies-Sprinthall (1984) indicam que a capacidade de avaliação dos supervisores está condicionada pelo seu nível conceptual de auto-conhecimento. Pelo que, supervisores que apresentam níveis conceptuais superiores revelam tendência para avaliar os supervisados de uma forma mais objectiva, privilegiando com mais justiça os seus desempenhos. Relativamente aos supervisores com níveis conceptuais mais baixos verificou que revelam tendência para menosprezar as interacções subjacentes ao acto de ensinar, avaliando negativamente os supervisados de maior nível de complexidade conceptual.

4.1.3. O Modelo Ecológico

Um outro paradigma interessante, pelo enfoque que dá ao desenvolvimento do sujeito como resultado das interações com o meio ambiente é o modelo ecológico. Baseado na teoria de Bronfenbrenner (1986) conceptualiza o sujeito como um ser activo e dinâmico em constante interação directa e indirecta com os contextos onde se vai situando, igualmente dinâmicos e interactivos.

É importante referir que ao nível dos contextos essas características compreendem uma certa duplicidade uma vez que não só estabelecem relações com os indivíduos como também as estabelecem entre si. Trata-se, efectivamente, de uma relação recíproca e sinérgica de sujeito-ambiente e ambiente-sujeito, numa rede múltipla de relações de intercontextualidade.

Outro aspecto relevante que emerge de toda esta problemática pretende-se com o facto do indivíduo realizar actividades nos contextos em que participa, desempenhando papéis e estabelecendo relações interpessoais determinantes para o seu desenvolvimento. As matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações são, igualmente, determinantes nesse desenvolvimento, conferindo-lhes uma importância incalculável.

Fazendo a ligação entre o conceito de ecologia e desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e o contexto de supervisão de professores podemos encontrar pontos comuns e diferenças. Quer a criança quer o professor, como seres humanos que são, estão num processo de desenvolvimento, com uma ligeira diferença que o professor como adulto

e profissional que é, ou está na eminência de ser, tem a capacidade instrumental da reflexão e do diálogo.

Em termos gerais, trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento, pessoal e profissional, focalizada nas modificações progressivas ao longo da vida do sujeito e do meio que o envolve, facilitador ou não do seu desenvolvimento, em termos sistémicos. Na perspectiva de Bronfenbrenner, entenderíamos o desenvolvimento pessoal e profissional do professor como uma interacção mútua e progressiva entre, por um lado o indivíduo que adquire conhecimentos, desenvolvendo uma personalidade única, tornando-se membro activo da sociedade ao interagir com membros significativos do seu meio e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios mais imediatos ou mais vastos em que o indivíduo se integra.

O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas que se encaixam umas nas outras, não como compartimentos estanques, mas que possibilitam a experimentação, deixando influenciar as condições do desenvolvimento.

Segundo Bronfenbrenner (1986) são vários os sistemas que se distinguem entre si por compreenderem características diferentes, sendo o microsistema o contexto mais imediato, integrador das actividades e papéis experienciados e vividos pelo sujeito, numa relação directa, de que é exemplo o lar, a escola, os tempos livres... Trata-se de ambientes onde o sujeito realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais directas, permitindo a comunicação entre si e que influenciam as experiências do sujeito.

Relativamente ao *mesossistema* são exemplos as relações existentes entre a família e os colegas, entre o microcosmo da escola e o microcosmo da universidade, entre o microcosmo da sala de aula e o microcosmo da sala de professores. De influências *exossistémicas* são exemplo: a família, os transportes, a actuação do Conselho Executivo, os programas elaborados por equipas ministeriais e outros.

Todavia as grandes influências provêm do *macrossistema*. Como exemplos podemos enunciar os conceitos de supervisão, as concepções relativas ao papel da universidade na formação de professores, as representações que fazem da formação inicial e contínua dos alunos, do sistema educativo, da política, etc.

As relações existentes entre os processos de interacção, ao nível do *microsistema* e as relações com as variáveis introduzidas, constituem factores importantes para a supervisão. Para Bronfenbrenner (1986) a “transição ecológica” é um “elemento base no processo de desenvolvimento” (Portugal,1992,p.41). O futuro professor ao desempenhar actividades, ao assumir novos papéis e, ao estabelecer, ou reestruturar, outras relações interpessoais, nos diferentes contextos, acompanhada de uma reflexão fenomenológica e compreensiva das percepções obtidas, sofre um desenvolvimento pessoal e profissional.

O potencial de desenvolvimento é aumentado se a transição for feita com o acompanhamento de alguém com quem desenvolvam uma afinidade, sobretudo se houver uma certa relação entre as exigências, papéis ou actividades e as díades nos diferentes micro-sistemas (Portugal, 1992,p.88). De entre as transições ecológicas do futuro professor podemos considerar como exemplo a passagem de aluno a professor.

Não menos importante, são as relações interpessoais. Segundo Bronfenbrenner, “verifica-se uma relação sempre que alguém num determinado contexto presta atenção ou participa em actividades de outra pessoa”. Se duas pessoas participam em actividades conjuntas, prestando atenção uma à outra, constitui-se uma díade (Portugal, 1992,p.69).

As díades podem ser de três tipos: *observacional*, de *actividade conjunta* e *primária*. Sempre que “um sujeito presta atenção à actividade do outro que, por seu turno, reconhece o valor demonstrado pelo outro”, ocorre uma *diade observacional*. Ao nível da formação de professores fala-se em *diade observacional*, por exemplo, quando um formando observa as aulas do seu professor (Portugal,1992.p.27).

Se duas pessoas prestam atenção uma à outra, em princípio, envolvem-se conjuntamente nas actividades, assim uma *diade observacional* transforma-se numa *diade de actividade conjunta*. Quando um formando prepara as suas primeiras aulas ou tenta equacionar ou resolver situações problemáticas da sua turma ou da sua escola, conjuntamente com o supervisor ou com os outros colegas, constitui-se uma *diade de actividade conjunta*. Esta díade produz maior efeito ao nível do desenvolvimento, porque tem em maior grau algumas características comuns a todas as díades (reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva).

O professor em formação, os colegas de grupo e o supervisor, ao participarem em actividades conjuntas, têm tendência a estabelecer uma forte e durável relação afectiva de sinal positivo, o que facilita a ocorrência de processo de desenvolvimento. Verifica-se uma interferência no processo de desenvolvimento se o contrário acontecer. A díade primária é

vista, por Bronfenbrenner (1986) como uma importante força no processo de desenvolvimento e aprendizagem, quer na presença do outro, quer na sua ausência.

No entender do autor as três díades podem ocorrer simultaneamente, o que resulta num maior impacto no desenvolvimento e na aprendizagem do que quando as díades se limitam a um único tipo. Neste processo é, igualmente, importante a influência de terceiros na interacção diática, ao que Bronfenbrenner (1986) designa por “sistema N+2”. Como exemplo, podemos citar a relação triangular que se estabelece entre o estagiário, o orientador da universidade e o orientador da escola.

Deve-se possibilitar ao formando observar e participar em actividades conjuntas, paulatinamente, mais complexas, com ou sob supervisão de pessoas com mais conhecimentos ou capacidades, ainda não adquiridas pelo formando e com os quais ele estabelece uma relação afectiva. Se não for criado um contexto que dê ao formando a oportunidade, recursos e encorajamento para exercitar e desenvolver capacidades, recentemente adquiridas, sem a intervenção de outros mais competentes do que ele, o processo permanece incompleto.

4.2. A Competência Educativa

Apesar deste conceito não fazer parte do modelo de análise consideramos importante a sua abordagem, tendo em consideração que se trata de um aspecto fundamental no estudo do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, porque é através da competência que se define um perfil de formação. Por outro lado trata-se de um conceito que está inerente à supervisão pedagógica, podendo caracterizar as concepções de

formação dos supervisores e dos supervisados, permitindo-nos caracterizar perfis de competência.

Nesta breve abordagem sobre a competência educativa evidenciada pelos formadores e formandos apresentamos, somente, a perspectiva de Zimpher e Howey (1987). As investigações realizadas pelos autores em apreço referem quatro componentes fundamentais para caracterizar a competência educativa que seguidamente passamos a explicitar.

4.2.1. A Competência Técnica

A competência técnica é uma das componentes essenciais para a formação dos futuros professores, evidenciando uma relação profunda com o domínio das capacidades e conhecimentos técnicos fundamentais. Trata-se de um quadro conceptual em que o professor se relaciona directamente com as situações educativas, determinando antecipadamente o que deverá ser aprendido, a forma como se processa a aprendizagem e os critérios utilizados para a sua prossecução (Ralha- Simões, 1993).

Esta competência enfatiza bastante os métodos de ensino, as capacidades, a selecção de conteúdos, a aplicação de estratégias e a própria organização da sala de aula. Existe uma preocupação em relação aos skills e ao conhecimento técnico, sendo estes os aspectos fundamentais do processo de supervisão. Ao supervisor é - lhe concedido o papel de mestre, de técnico, facilitando o desenvolvimento de skills e de capacidades de análise para que os objectivos sejam atingidos. Ralha - Simões (1993) refere que a reflexão surge ao nível do raciocínio instrumental e sobre a eficácia da acção.

4.2.2. A Competência Clínica

Esta competência sugere um professor capaz de resolver problemas práticos na sua acção educativa, salientando que o nível de reflexão depende da adequação da teoria e da intencionalidade da prática, desenvolvendo tomadas de decisão que se traduzem no desenvolvimento do processo de formação.

O supervisor assume uma atitude de ajuda na adequação da teoria às intenções da prática, favorecendo a reflexão para posterior reconsideração e alteração das mesmas, enaltecendo possíveis consequências intrínsecas ao processo. Desta forma, surgem novas oportunidades para a ocorrência de um confronto, propício à obtenção de respostas às causas que determinaram as diferenças. É de salientar que, nesta competência o fulcro do processo de supervisão incide sobre o formador e as tomadas de decisão baseiam-se na reflexão sobre a acção, com o propósito de resolver os problemas práticos inerentes.

4.2.3. A Competência Pessoal

Ao nível da competência pessoal o professor é considerado como o principal instrumento no desenvolvimento do processo educativo, sendo encarado como o solucionador de problemas devidamente reflectidos e investigados. Ao papel assumido pelo professor subjaz em simultâneo uma componente clínica, de solucionador de problemas, e uma componente reflexiva de investigador sobre os mesmos.

O processo de supervisão assenta na formação de um professor, realizado como pessoa e como profissional que se auto-compreende e que promove o desenvolvimento dos alunos

através de si próprio. O auto-conhecimento, a formação da identidade pessoal e profissional, a clarificação de valores, a auto-confrontação, as relações interpessoais e o estilo pessoal do professor, são aspectos que o professor deverá fomentar. O supervisor, sem ser directivo, poderá estabelecer uma relação que permite a definição de necessidades e conceitos. Ralha - Simões (1993) refere, que ao nível da formação é importante ter em consideração as teorias do desenvolvimento humano, por forma a se aprofundar aspectos relacionados com as relações interpessoais.

4.2.4. A Competência Crítica

A competência crítica caracteriza-se pelas condições sociais que directa ou indirectamente influenciam o ensino, definindo um quadro conceptual em que o professor mantém um certo distanciamento crítico em relação à educação, reflectindo sobre os problemas, alterando situações que de alguma forma considera injustas ou inadequadas. O bom desempenho do professor depende, essencialmente, da sua racionalidade perante a situação educativa, sendo necessário desenvolver condições que possibilitem o tornar-se moralmente autónomo e socialmente consciente, por forma a encarar-se como um agente em mudança.

É através da reflexão que deverá ser encaminhado no sentido de combater a injustiça, a irracionalidade, os estereótipos, as ideologias, os currículos ocultos, as relações autoritárias e as desigualdades. A formação do futuro professor deverá incidir sobre a auto-análise, a prática e a instituição, ligando a reflexão à crítica social com o intuito de se analisar as diferentes contradições existentes no sistema.

4.2. A (Re) Construção de Conhecimento Pedagógico

Tendo em consideração que o conhecimento pedagógico tem na sua génese noutros tipos de conhecimento, parece-nos importante referir alguns aspectos relacionados com as teorias subjectivas, as teorias profissionais e as teorias implícitas para podermos compreender melhor como se processa a construção do conhecimento pedagógico. As teorias subjectivas referem-se ao processamento que cada indivíduo faz da informação na construção do conhecimento sobre a realidade do mundo físico e social.

O pensamento do professor constitui um campo de pesquisa importante no contexto educativo, pelo facto de reflectirem na sua prática profissional ideias sobre o conhecimento de si-próprio e dos outros. Trata-se de representações sobre o processo educativo que incluem componentes que projectam, de entre outros aspectos, a imagem do professor ideal. Hunt (1976) considerou nos seus estudos a importância das teorias subjectivas dos professores, partindo do pressuposto que para melhorar as práticas educativas seria necessário compreender o pensamento psicológico dos docentes.

Recentemente surgiram alguns estudos sobre as teorias implícitas e subjectivas, cujos princípios assentam em premissas que consideram os professores como especialistas numa área de intervenção específica que lhes confere um conjunto de conhecimentos e procedimentos que resultam do seu quotidiano profissional designadas por “teorias profissionais”.

No âmbito da formação de professores as teorias subjectivas podem ser bastante úteis na elaboração dos programas de formação inicial, permitindo explicitar, dando pistas sobre o modo como os processos de cognição social intervêm no desenvolvimento do professor.

Na perspectiva de Hunt (1976) é necessário incentivar a activar os conhecimentos e a capacidade de resolução de problemas no contexto educativo, partindo daquilo que o professor em formação já sabe, pensa e supõe, contrariando a tendência da formação que persiste em utilizar procedimentos alheios aos formandos. Trata-se de uma forma de reconstrução do conhecimento alicerçada nas teorias subjectivas pessoais. É de salientar que a eficácia deste processo depende do nível de complexidade conceptual do professor na organização do seu pensamento.

Uma outra perspectiva, igualmente interessante, é a de que cada sujeito constrói uma teoria implícita sobre a realidade a partir de contactos com as situações, através da sua experiência pessoal e a forma como a vai interpretando, a ponto de influenciar a sua acção. Este quadro de referência explica como é que a partir da mesma informação indivíduos diferentes constróem teorias distintas apesar de apresentarem uma lógica interna.

Não obstante o facto de o indivíduo ser impar na maneira de construir e compreender o mundo, emergem padrões gerais de interacção pessoal, interpessoal e cultural que definem uma certa regularidade nas concepções elaboradas pelos sujeitos, consubstanciadas em sistemas de construção e reconstrução comuns. Investigações relativamente recentes sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários têm centrado os seus estudos em compreender e descrever os processos mentais dos futuros professores,

ou seja, o que os professores pensam sobre si próprios e sobre o que fazem. (Butler, 1992; Clark e Peterson, 1986; Harrington e Sacks, 1984).

Nesta perspectiva surge o conceito de desenvolvimento do professor como um processo de educação permanente que engloba uma dimensão de construção de conhecimento e da personalidade (Freeman, 1993, Gonçalves e Simões, 1991; Tavares 1992; Tavares e Alarcão, 1985).

Segundo Kelchtmans (1993) trata-se de uma problemática denominada por perspectiva biográfica que se caracteriza a partir de cinco componentes a saber: narrativa, construtivista, contextualista, interaccionista e dinâmica. Apesar desses aspectos poderem ser apreendidos em várias vertentes, emerge, no entanto, a ideia de que no cerne desta problemática o professor pode ser concebido como um construtivista que tem a possibilidade de se tornar um prático reflexivo (Pope e Denicolo, 1993).

A construção de conhecimento pedagógico assenta, sobretudo, em julgamentos intuitivos que podem ser objecto de reflexão e reequacionamento apesar das representações conceptuais inerentes ao acto educativo não dependerem do contexto, nem serem escolhidas pelos docentes (Postic, 1991). Este tipo de conhecimento tem sido alvo de alguma controvérsia e objecto de discussão, porque ao tratar-se de um conhecimento próprio dos docentes os constructos que possibilitem uma melhor compreensão e o seu estudo são praticamente inexistentes.

Autores como Connelly e Clandinin (1985) referem que o modo de conhecer o que os profissionais de ensino utilizam na sua prática pedagógica é através da narração, pelo que

apelam para a noção de conhecimento pessoal prático por traduzir uma forma de experiência reconstruída que pode ser entendida através das narrativas de vida. Desta forma admitimos que os professores poderão conceber o conhecimento pedagógico numa perspectiva pluridimensional, ou seja, poderão construí-lo a partir de várias dimensões, inerentes ao seu desenvolvimento, de que é exemplo as que se referem ao conhecimento prático e interpessoal .

Para Shulman (1987,p.8) este tipo de conhecimento é designado por conhecimento pedagógico de conteúdo considerando como “uma amálgama entre o conteúdo e a pedagogia e traduz uma compreensão sobre o modo de organizar tópicos particulares, problemas e questões que sejam, simultaneamente, adaptados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos”. Trata-se, por conseguinte, de um conhecimento que os professores em formação terão de apreender e adquirir. A planificação e o acto educativo constituem uma actividade cognitiva que se reveste de grande complexidade, exigindo ao professor conhecimentos de vários domínios (Shulman e Richert, 1988).

No entender de Shulman (1993) o conhecimento evidenciado pelos bons professores deve-se a factores éticos e epistemológicos que possibilitam a utilização de estratégias de intervenção educativa, através de um modelo flexível de conteúdo pedagógico. O autor destaca três características essenciais e interdependentes que, em conjugação com a prática reflexiva dos professores e tendo por base os quadros conceptuais que estes utilizam, constituem um conhecimento fundamental para o ensino.

Um dos aspectos é a compreensão do professor que o diferencia dos outros profissionais que não ensinam e que designa por “sabedoria dos práticos”; uma outra característica é o

corpo de conhecimentos que caracteriza o ensino como profissão, nos quais inclui o que se refere aos aspectos de racionalidade técnica, de julgamento e a capacidade de improviso e de intuição denominada por “sabedoria da prática” o que considera corresponder ao que Schön chamou reflexão-na-acção; por último inclui o processo de raciocínio e de acção pedagógica utilizada pelos professores para compreender e adequar as situações problemáticas aos contextos específicos em que ocorrem.

Tal como já foi referido ao longo deste trabalho o acto educativo coloca o professor no papel de gestor de situações interactivas nem sempre previsíveis, devido ao contexto mutável em que se insere e no qual tem de intervir da forma mais adequada possível. Assim, é indispensável que o professor seja capaz de tomar decisões com bom senso e maturidade.

A capacidade que cada docente evidência para responder de forma adequada a essa imprevisibilidade do acto educativo passa em parte pelo conhecimento que tem de si próprio, dos outros e da realidade envolvente, trata-se, portanto, de um conhecimento prático de natureza pedagógica que se vai progressivamente construindo e (re)construindo, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Parte II – A OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 5

DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE OBSERVAÇÃO

5.1. Opções Metodológicas

É comum associar as metodologias quantitativas às investigações de cariz positivista e as metodologias qualitativas às investigações de natureza hermenêutica. Todavia esta dicotomia tem vindo progressivamente a ser alvo de críticas, surgindo nos últimos tempos investigações que articulam esses dois paradigmas metodológicos, apresentando modelos de análise em que emerge uma dialéctica entre eles, perspectivando uma complementaridade que resulta numa mais valia de conhecimento e numa melhor compreensão do real.

A investigação qualitativa em educação e em ciências sociais até há pouco tempo era considerada uma opção metodológica marginal, sendo dificilmente aceite. Não obstante o facto, de nas últimas décadas terem surgido vários investigadores a trabalhar no âmbito da observação participante e em análises etnográficas em que a descrição e interpretação são o fulcro do trabalho investigativo, dando lugar a novas formas de entender esta problemática, pelo que o paradigma actual é mais empírico-positivista.

No âmbito dessa perspectiva metodológica de articular os paradigmas qualitativo e quantitativo podemos considerar o Estudo de Caso, definido por Yíng (1989) como um método de investigação centrado num acontecimento ou num fenómeno actual circunscrito ao contexto em que ocorre, permitindo um estudo significativo e holístico.

Na perspectiva de Stake (1988) o Estudo de Caso difere dos outros modelos de investigação pelo ênfase que dá ao caso em si mesmo, independentemente da representatividade dos sujeitos que dele fazem parte, isto é, o importante é o caso propriamente dito. A este propósito o autor refere que “o caso possui carácter, totalidade e tem as suas fronteiras. Não é algo que possamos representar através de uma pontuação. É um sistema complexo e dinâmico e é necessário para o conhecer compreender a sua complexidade” (p.256).

Segundo Verdasca (1992) o Estudo de Caso “pode oferecer, a partir das suas características, a dupla possibilidade da comprovação das proposições previamente estabelecidas e, simultaneamente, do reforço do quadro de sustentação para a definição de um conjunto de proposições semelhantes alargadas à escala nacional” (p,169).

Para Pérez- Serrano (1994:79) “el método del caso es esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar la teoría y la práctica”. Segundo o mesmo autor trata-se de um método investigativo fundamental que “no es más que la descripción de una situación real en la que se planta o puede plantear-se un cierto problema”(pp, 81-82).

Não obstante o facto deste tipo de investigação pretender, somente, estudar o caso pelo caso, em si, são-lhe apontados alguns inconvenientes, designadamente a generalização dos resultados e a excessiva implicação do investigador na investigação, sob pena de interferir na recolha e análise dos dados e na sua a confidencialidade que pode ser comprometida em virtude do número restrito de sujeitos.

Para dar resposta às limitações subjacentes ao método de Estudo de Caso fundamenta-se que “a realização de uma investigação obriga o investigador a triangular o que quer dizer e a utilizar múltiplos métodos e fontes de dados, para melhorar a validade dos resultados da investigação” (Mathison, 1988, p. 13).

O conceito de triangulação a que o autor se refere é, efectivamente, fundamental, pois favorece o grau de confiança dos resultados que provêm de fontes diferentes; estimula a criatividade do investigador na busca de novos métodos, levando-o a estudar o fenómeno em diferentes perspectivas, constituindo um contributo importante na optimização dos processos de síntese e de integração das teorias implícitas na investigação (Marcelo, 1995).

Todavia não podemos esquecer que o investigador para além de dominar as técnicas de recolha de dados que utiliza, deve igualmente ter presente “o facto de as análises ficarem pelo que se ouve, se regista e se escreve”, quando existem outros aspectos igualmente importantes que se escondem do observável e cuja significação pode ser fundamental (Ribeiro Gonçalves, 1999). A este propósito o autor refere, ainda, o quão importante é ter em consideração as dimensões seguintes: “o que foi dito (coincidente com o registado); o que o observador interpretou; o que havia para dizer; o que ficou por dizer; o que se conseguiu dizer; o que o observado quis dizer” (p. 100).

Esta forma de conceber o papel do investigador revela-se bastante interessante levando-nos a partilhar da perspectiva de Ribeiro Gonçalves (1992) quando refere que “a investigação-acção é o palco onde por excelência se pode desmistificar a falsa controvérsia dos modelos quantitativos versus modelos qualitativos. Ambos são necessários e complementam-se uns aos outros” (p. 87).

De facto, o método da investigação – acção⁶ permite combinar, numa lógica investigativa, os dois paradigmas, na medida em que se caracteriza por uma espiral auto-reflexiva que integra ciclos de planificação, acção, observação e reflexão com o objectivo de investigar e intervir num determinado fenómeno.

O precursor desta metodologia investigativa foi Lewin (1944) ao aplicá-la nas investigações que realizou com o objectivo de intervir nos problemas sociais da época. É interessante referir que a primeira fase da acção foi designada por testagem das hipóteses, a que se seguia a sua implementação e avaliação e a partir daí desenvolviam-se uma espiral de ciclos, organizados em função da acção, numa lógica intrínseca, em que cada fase informa a seguinte e é informada pela anterior.

A componente cíclica da investigação-acção parece-nos muito importante na medida em que a recolha de informação e a sua significação são entendidas como tentativa e não como uma conclusão. Por outro lado, este método enfatiza os princípios democráticos, possibilitando a independência, a igualdade e a cooperação entre os protagonistas da investigação o que no nosso entender pode ser uma mais valia para o processo investigativo. É com esta perspectiva de conceber o processo investigativo que nos propomos realizar este estudo.

5.2. Da Temática ao Problema

Tal como foi referido no capítulo 2, a relação educativa supervisor/supervisado afigura-se como um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor,

⁶ Sobre este conceito ver Lewin (1944); Carr (1983); Ebbut (1985); Winter (1989); Elliot (1991); Hopkins (1993).

consubstanciando - se através da supervisão, definida como o processo através do qual um professor mais experiente e mais informado orienta um professor, em formação inicial. A designação de processo é conferida por pressupor uma certa continuidade, inserindo-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, pelo que se designa, igualmente, por orientação da prática pedagógica.

Na perspectiva de Vieira, (1993,p.24) supervisão pode definir-se como “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Vários autores (Zimpher e Howey, 1987, 1988; Hoover et al., 1988) consideram a prática pedagógica e a supervisão como aspectos primordiais na formação de professores, por constituir o espaço que mais contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A supervisão considerada neste estudo é a supervisão clínica, por considerarmos o cenário que melhor caracteriza o tipo de processo que se pretende e ao qual acrescentámos as dimensões emancipatória e cooperativa, anteriormente caracterizadas no enquadramento teórico deste trabalho.

Neste contexto, a dimensão pessoal e interpessoal revestem-se de contornos tanto mais imprescindíveis quanto maior for o grau de credibilidade que se pretende dar ao processo de formação de professores em termos de competência profissional. A personalidade e a interpessoalidade preconizam uma relação dual que se for facilitadora resulta numa maturação pessoal e recíproca dos protagonistas da relação, ou seja, do supervisor e do supervisado, ambos em desenvolvimento permanente.

Uma escola em mudança, numa sociedade em renovação contínua, requer uma formação inicial que prepare os professores por forma a darem respostas adequadas às necessidades dos alunos e de todo o processo de ensino – partilha - aprendizagem. Para tal, não basta aliar a teoria à prática, é necessário ajudar os futuros professores a adquirirem um pensamento reflexivo, crítico e inovador, sem esquecer o quão importante é o desenvolvimento do auto - conhecimento que lhes permita uma maior capacidade de adaptação a novas situações. Tais aspectos poderão, igualmente, concorrer no sentido de fomentar a autonomia dos professores em formação.

Só um professor reflexivo e com espírito crítico poderá ser inovador e utilizar a investigação para melhor compreender os fenómenos educativos e tomar as decisões mais adequadas na resolução das situações problemáticas, tão frequentes no acto educativo em virtude do carácter de imprevisibilidade que lhe está subjacente (Ribeiro Gonçalves,2000).

Para formar professores reflexivos não basta apregoar a reflexão é preciso apostar numa formação consciente e consistente que possibilite ao supervisado conhecer-se melhor como pessoa e como profissional, levando-o a descobrir, por si, o seu estilo mais eficaz de ensinar, cabendo ao supervisor a tarefa de, numa atitude de cooperação e partilha, encontrar a melhor estratégia para o ajudar.

Para o efeito propomos a auto-observação, como estratégia de formação, pois consideramos que é através de processos introspectivos e de auto-análise reflexiva que o professor poderá perceber melhor como se processa o fenómeno educativo e a forma mais eficaz de interagir com as situações com que se depara na sua actividade lectiva.

Trata-se, por conseguinte, de uma estratégia que poderá facilitar o processo reflexivo, levando os futuros professores a desenvolverem a dimensão auto - avaliativa do seu *eu*, conhecerem o seu *eu* através do outro; o seu *eu* em relação ao outro; o conhecimento do *teaching self*⁷, e o auto - conhecimento das teorias prévias e dos estilos pessoais, tornando-se progressivamente mais autónomo.

Neste processo de auto - formação o professor estagiário terá oportunidade de se sentir responsável pelo seu percurso de formação, ao ponto de poder identificar as suas necessidades de formação, dando início a um aspecto fundamental na vida profissional dos docentes que é a construção de uma identidade profissional e a necessidade de construir e (re)construírem o conhecimento pedagógico necessário e imprescindível na gestão do acto educativo.

Esta estratégia de formação poderá, igualmente, contribuir para que o professor estagiário tenha a possibilidade de reflectir sobre a sua prática, sentindo-se mais responsável pelos processos de ensino desenvolvidos, apropriando-se de um conhecimento sobre o acto educativo que favorecerá a regulação da sua prática pedagógica, facilitando a tomada de decisões a resolução de problemas, a integração da teoria e da prática e a sistematização do conhecimento de conteúdo pedagógico.

Nesta perspectiva, propomos um projecto de investigação que incide sobre a observação do fenómeno educativo delineado ao longo deste estudo e que se focaliza na auto-

⁷ *teaching self* é definido por Ricord, (1986) como a zona do self que engloba as actividades educativas em relação à função pessoal do professor. É um indicador das potencialidades e possibilidades que o docente revela para equacionar as situações imprevistas do acto educativo.

observação que, utilizada como estratégia de formação, poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Importa acrescentar que uma abordagem dos processos formativos, ou seja, dos sistemas relativos às pessoas e organizações em desenvolvimento, tal como este estudo sugere, pressupõem uma perspectiva de funcionamento de sistemas abertos, próprios dos seres vivos, caracterizando-se por fluxos de trocas que se regulam por forma a encontrar equilíbrios estáveis (Heath, 1968). Na generalidade os sistemas enriquecem-se através do crescimento, sobretudo quando aumenta a sua capacidade de troca, implicando uma evolução por acréscimo, ganhando informação. É com esta abordagem sistémica que pretendemos desenvolver o nosso estudo.

5.2.1. Definição da pergunta de partida

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p.31), uma investigação “é um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”, pressupondo que o investigador se interroge sobre as questões que a problemática encerra. Norteados pelas palavras dos autores e tendo por base o enquadramento geral da problemática foram várias as questões suscitadas, a saber:

- Será que a relação educativa supervisor/supervisado é determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação?
- Será que a qualidade interpessoal da relação educativa supervisor/supervisado é determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores?

- Quais as características dessa qualidade?
- Como se define essa qualidade?
- Como se objectiva essa qualidade?
- Será que, no âmbito da supervisão clínica, a auto-observação, utilizada, como uma estratégia de formação, promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores?
- Como é que a auto-observação pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores?
- Que instrumentos se podem produzir para operacionalizar a auto-observação?
- Como se analisam esses instrumentos, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor?
- Qual é a sua maior valia no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação?
- Quais as componentes do desenvolvimento pessoal e profissional que a auto-observação promove?

Não obstante o facto de termos consciência de que responder a todas estas questões nos levaria por caminhos árduos e quiçá de alguma complexidade, optámos por incluí-los na íntegra, na expectativa de que as decisões a tomar no decurso da investigação determinem a coerência das opções possíveis.

5.2.2. Objectivos Gerais da Investigação

Para uma melhor compreensão da investigação em curso definimos os objectivos seguintes:

- Caracterizar a supervisão clínica da prática pedagógica como cenário formativo favorável à relação educativa supervisor/supervisado numa perspectiva emancipatória e cooperativa;
- Caracterizar a relação educativa supervisor/supervisado numa perspectiva emancipatória e cooperativa.
- Recolher informação sobre as características da relação educativa supervisor/supervisado, na dimensão relacional;
- Compreender se, no âmbito da relação educativa supervisor / supervisado, a relação interpessoal de colaboração e partilha facilita o desenvolvimento pessoal e profissional;
- Conhecer as representações dos supervisores sobre a auto-observação como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisados;
- Identificar as componentes da prática pedagógica que são influenciadas pela auto-observação;
- Conhecer as representações dos supervisados sobre a auto-observação como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Identificar as representações dos supervisores e dos supervisados sobre práticas reflexivas;
- Compreender a importância da auto – observação na (re)construção de conhecimento pedagógico e no desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisados.

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	CATEGORIAS /INDICADORES
Desenvolvimento Pessoal e Profissional do professor em formação	Sócio-pedagógica	<u>Auto-regulação da prática</u>	Identifica aspectos a reformular Reformula os seus comportamentos e atitudes Adequa os seus comportamentos e atitudes às situações Elabora a sua carta de necessidades de formação
		<u>Autonomia</u>	Dá sugestões Toma decisões Improvisa
		<u>Auto-conhecimento</u>	Analisa os seus comportamentos e atitudes Reflecte sobre a sua prática pedagógica <u>Critica o seu desempenho</u>
		<u>Processo de tomada de decisões</u>	Observa / Analisa /Avalia / Decide
		<u>Resolução de problemas</u>	Observa / Analisa /Avalia / Decide
		<u>Integração da teoria e da prática</u>	Utiliza, na prática, teorias científicas Investiga sobre aspectos da prática pedagógica Utiliza, na prática, os resultados das investigações efectuadas.
		<u>Trabalho em equipa</u>	Solicita colaboração Ajuda os outros Coopera Promove a reflexão conjunta Dá sugestões Explícita
		<u>(Re) construção de conhecimento pedagógico</u>	Reorganiza as suas percepções sobre a prática pedagógica (Re) constrói conhecimento prático Aplica conhecimento prático Improvisa Define o seu estilo pessoal de ensinar
<u>Desenvolvimento de Práticas reflexivas</u>	Presta atenção aos outros / Colabora Promove uma relação empática / É justo Utiliza metodologias diversificadas Reflecte sobre as suas práticas Age com segurança Revela-se criativo Possui espírito crítico e auto-crítico. Mostra-se reflexivo É autónomo Investiga Experimenta Inova É racional (por oposição a dogmático)		

Figura 2 – Mapa Conceptual

Analisando a Figura 2 podemos constatar que definimos como segundo conceito deste estudo o desenvolvimento pessoal e profissional na dimensão socio-pedagógica. Para cada conceito foram definidos os respectivos componentes, categorias e indicadores que emergiram da revisão bibliográfica apresentada, anteriormente.

5.4. Modelo de Análise

Norteados pelo mapa conceptual apresentado anteriormente (Figura 1 e 2) elaborámos, o modelo explicativo teórico que se segue:



Figura 3. Modelo Explicativo Teórico

Com este modelo pretendemos apresentar de forma esquemática a investigação que nos propomos realizar no âmbito deste mestrado. Para o efeito, partimos do conceito de supervisão clínica, por considerarmos o cenário formativo que melhor enquadra o tipo de formação que se pretende, e da qual emerge a relação educativa supervisor/supervisado como o espaço privilegiado de formação.

Tendo em consideração a abrangência que o conceito relação educativa encerra, focalizaremos a investigação na relação interpessoal supervisor/supervisado assente nas noções de colaboração e partilha, por considerarmos ser esse o aspecto fulcral do processo supervisivo que pode favorecer a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação.

A auto-observação surge como uma componente da dimensão relacional porque, apesar de ser um processo de análise reflexiva do próprio sujeito, a relação dual supervisor/supervisado pode fomentar a sua prática como uma estratégia de formação.

Neste modelo de análise consideramos que a auto-observação pode facilitar e fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que promove a autonomia; o auto-conhecimento; o processo de tomada de decisão; o processo de resolução de problemas; a integração da teoria e da prática e o desenvolvimento de práticas reflexivas.

A auto-regulação da prática surge como uma mais valia da auto-observação, uma vez que permite que o supervisado adquira uma consciência crítica sobre todo o seu processo de ensino - partilha -aprendizagem, constituindo, por conseguinte, uma forma do formando

compreender as suas dificuldades e necessidades de formação, estimulando-o a melhorar o seu desempenho profissional.

No que se refere ao componente Trabalhar em Equipa consideramos que resulta de uma capacidade desenvolvida pelo exercício da auto-observação, mas de forma menos directa do que as outras componentes, porque o processo de auto análise favorece o auto-conhecimento do formando, ficando mais predisposto para o estabelecimento de relações com os outros. A (re)construção de conhecimento pedagógico surge como uma mais valia da auto-observação que promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

Ao colocarmos uma seta biunívoca entre a componente Relação Interpessoal de Colaboração e Partilha e a componente Auto-observação, estamos a considerar que a relação supervisor/supervisado pode promover a auto-observação, e que o exercício da auto-observação pode resultar num maior auto-conhecimento do sujeito e, portanto, numa maior capacidade deste para estabelecer relações de colaboração e partilha. Trata-se, por conseguinte, de um processo dinâmico e dialéctico que favorece a qualidade da relação interpessoal supervisor/supervisado.

5.5. Formulação das Hipóteses de Trabalho

Segundo Bell (1997,p.35) na realização de um trabalho de investigação a formulação das hipóteses revela-se fundamental, pelo facto de poderem ser consideradas “como um guia para o investigador, na medida em que representam e descrevem o método a ser seguido

no estudo do problema”. Uma hipótese é, por conseguinte, “uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada” (Quivy, 1992,p.137).

Tendo em consideração o referido anteriormente, seguidamente apresentamos as hipóteses deste estudo:

5.5.1. Hipóteses Gerais

➤ Primeira hipótese geral

H0- A relação educativa supervisor/supervisado não influencia o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

H1- A relação educativa supervisor/supervisado influencia o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

➤ Segunda hipótese geral

H0- A auto-observação, utilizada como estratégia de formação, não promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

H1- A auto-observação utilizada como estratégia de formação promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

5.5.2. As Hipóteses Operacionais

H1- Se o orientador de estágio promover uma relação interpessoal de colaboração e partilha facilitará o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão regular a sua prática pedagógica.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão desenvolver práticas reflexivas.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão tornar-se progressivamente mais autónomo.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão conhecer-se melhor como pessoa e como profissional.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão tomar decisões autonomamente.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão resolver problemas autonomamente.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão compreender a importância de trabalhar em equipa.

H1- Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, então o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão a (re) construção de conhecimento pedagógico.

H1- A (re) construção de conhecimento pedagógico, promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação inicial.

As hipóteses de trabalho só são aceites se a margem de erro for inferior a .05.

As hipóteses apresentadas são, quanto ao nível de concretização, operativas unilaterais.

5.6. Enunciação e Caracterização das Variáveis

No que se refere às variáveis do estudo, podemos constatar que quanto à sua operacionalização a relação educativa é a variável independente e o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor é a variável dependente.

Quanto ao tipo são quantitativas discretas porque não admitem valores intermédios na unidade. No que se refere ao nível de mensuração as variáveis são nominais. Tendo em consideração o nível de mensuração das variáveis utilizaremos escalas nominais porque, estas fornecem-nos dados sob a forma de frequências, o que se traduz no facto de que o que temos são o número de respostas em cada categoria da escala. Assim sendo os processos de análise estatística mais convenientes e adequados são essencialmente as técnicas não paramétricas, pelo que utilizaremos o teste estatístico Qui-quadrado (Hill e Hill, 2002).

Em relação ao estatuto a variável relação educativa é explicativa e o desenvolvimento pessoal e profissional é explicada.

CAPÍTULO 6

VALIDAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

6.1. Caracterização das Funções de Observação e sua Tipologia

A principal função da observação é recolher informação sobre o objecto em estudo, segundo objectivos organizadores, pressupondo a recolha de dados para posterior codificação. A observação não tem um fim em si mesmo, servindo de instrumento para a investigação, leva a que nos questionemos sobre o porquê da observação. Assim é fundamental que o investigador se posicione em relação ao tipo de observação que pretende efectuar.

Para o efeito detenhemo-nos nas funções de observação consideradas por Damas e Ketele (1985) que presidem à criação e ou utilização de instrumentos, a saber: descritiva, formativa, avaliativa, heurística e de verificação. Em relação à função descritiva “observa-se para descrever os fenómenos ou uma situação” surge intrinsecamente ligada com estudos do comportamento animal, no entanto tem sido utilizada para estudar o comportamento humano, constituindo a descrição e a classificação dos comportamentos um preliminar necessário à sua análise.

No que se refere à função formativa da observação, podemos incluir as autocópias ou o micro ensino como exemplos de fenómenos deste tipo de observação. Tal como refere Ketele (1985) “observa-se para retroagir e retroage-se para formar”.

A função avaliativa aponta para uma observação que visa a avaliação da situação para uma posterior tomada de decisão que culminará numa acção cujos resultados serão novamente avaliados com vista a uma outra tomada de decisão. Trata-se de um processo dinâmico e dialéctico de observação- avaliação – decisão – acção.

Numa investigação em que se pretende fazer emergir hipóteses plausíveis, para posterior verificação, estamos perante uma função heurística, ou seja, uma observação invocada.

A função de verificação reporta-nos para uma observação provocada, ou seja, surge quando uma situação é criada ou manipulada por forma a verificar uma hipótese. Esta observação visa medir variáveis balizadas por hipóteses.

Em relação ao presente estudo consideramos como função da observação a de verificação, uma vez que é nosso propósito verificar se as nossas hipóteses se confirmam ou infirmam, utilizando para esse efeito um instrumento de observação que mais adiante descreveremos.

No que se refere ao autor da observação, podemos considerar que o observador é independente quando a sua atitude face aos sujeitos a observar se traduz por uma não integração no grupo em estudo. Nesta pesquisa o investigador/observador é efectivamente independente na sua observação porque não se integra no grupo, limita-se a observar o fenómeno sem interagir sobre ele.

Por outro lado podemos considerar que o observador é percebido, uma vez que os sujeitos têm o conhecimento pleno de que estão a ser observados, o que, na perspectiva de alguns

autores, pode constituir um constrangimento para os resultados da investigação, sob pena dos comportamentos dos sujeitos poderem revelar-se pouco espontâneos. Para minimizar essa possibilidade existem processos específicos prescritos na literatura da especialidade que a seu tempo explicitaremos.

Tal como já foi referido anteriormente numa investigação urge definir com exactidão o objecto da observação, isto é, observar “o quê?”. Para delimitar o objecto da observação e, conseqüentemente, procedermos à caracterização dos métodos a utilizar, temos de ter em linha de conta três aspectos fundamentais, por um lado, que a observação pode incidir sobre factos ou sobre representações; que pode ser atributiva ou narrativa e por último que pode ser alospectiva ou introspectiva.

O nosso estudo sugere que a observação incide sobre representações uma vez que é nosso objectivo recolher opiniões dos observados, relativamente a aspectos da relação educativa supervisor/supervisado. Por outro lado trata-se de uma observação atributiva na medida em que incide sobre atributos do objecto, recaindo o esforço sobre o que pode ser afirmado ou negado por este.

Pelo facto de se tratar de uma observação conduzida pelo investigador podemos considerá-la como alospectiva. No que se refere ao grau de interferência da observação, consideramo-lo forte, na medida, em que o investigador/observador atribuí significado ao que observa. Neste caso torna-se necessário prever e justificar formas de acautelar essa possibilidade recorrendo a processos adequados de triangulação dos dados com estudos já efectuados sobre esta temática.

Relativamente à situação da observação considerámo-la natural, uma vez que os sujeitos em estudo encontram-se no seu ambiente quotidiano. Todavia há uma manipulação da situação natural porque pretendemos recolher dados sobre aspectos da relação educativa que não são, porventura, do domínio dos sujeitos, tal facto verifica-se através do conteúdo das questões que pretendemos colocar aos sujeitos.

Um investigador não pode ter a pretensão de numa primeira abordagem ao problema considerar que domina todas as variáveis que dele emergem, logo na fase indutiva da sua investigação sob pena de enviesar as conclusões do seu estudo. Pelo que as variáveis latentes que possam interferir serão devidamente controladas.

A cientificidade de um estudo implica, não só à capacidade do investigador de utilizar processos sistemáticos de observação e de experimentação, mas também passa por uma boa definição do problema em estudo e dos objectivos que a norteiam. Além disso depende, igualmente da escolha dos meios adequados para a sua realização, da consciência dos limites do observável, sobretudo no que se refere à capacidade de distinguir entre o que é facto e opinião, incluindo ainda a forma como concebe a generalização dos resultados obtidos.

Nesta perspectiva podemos considerar que os aspectos sistemático e não sistemático apresentam-se como uma bipolarização de um processo contínuo. Nesta fase do nosso estudo incidiremos em métodos observacionais com um grau de liberdade sistemático.

No que respeita à duração da observação optámos por uma observação transversal na medida em pretendemos somente estudar os comportamentos dos sujeitos pontualmente numa situação bem definida.

6.2. Metodologia

Este estudo surgiu a partir de uma questão central apresentada anteriormente e que deu o mote para o desenho da investigação delineado no modelo de análise apresentado no capítulo anterior. Nesta fase da investigação pretendemos testar a sua validade junto da população alvo. Tendo em consideração o exposto anteriormente, utilizaremos uma metodologia de inquérito por questionário.

6.3. Definição da Amostra

Relativamente à amostra é de salientar que inicialmente era nossa intenção escolher como população alvo alunos de escolas de formação de professores no último ano de prática pedagógica da universidade do Algarve, mas verificámos que iríamos ter dificuldade em aplicar os questionários a essa população, porque, aquando da sua distribuição as aulas na universidade estavam a terminar o que à partida reduziria o número de devoluções.

Para colmar esse constrangimento optámos por aplicar o instrumento a duas amostras diferentes, sendo uma a dos professores em situação de estágio nas escolas básicas e secundárias do Algarve e a outra uma amostra, constituída por professores em início de carreira (a leccionar nas Escolas Básicas e Secundárias do Algarve) que, segundo os estudos de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), corresponde aos três primeiros anos de serviço, ou seja, na perspectiva desses autores, o *choque com a realidade*⁸. Esta tomada de decisão não nos pareceu desenquadrada, não só pelas razões já enunciadas, mas também pelo facto de considerarmos que os professores em situação de estágio se

⁸Esta designação é utilizada por vários autores para definir a preocupação do estagiário consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade.

Consultar Huberman (1992); Gonçalves (1992); Veeman (1994) e Garcia (1999).

encontrarem excessivamente centrados em si próprios, evidenciando sentimentos muito arreigados a percepções egocêntricas sobre o seu processo formativo que, de algum modo, poderiam enviesar os resultados pretendidos com este questionário – validação do modelo teórico de análise -. Por outro lado, parece-nos que lhes falta, ainda, um certo distanciamento da situação de estágio, vivida, frequentemente, com demasiada ansiedade e ressentimento, comprometendo a isenção e objectividade das questões relacionadas com o mesmo.

Os professores em início de carreira já passaram a fase de tensão, inerente ao estágio pedagógico, começando a ter uma visão do que é, efectivamente, ser professor sem nenhum suporte na retaguarda, tendo experimentado e vivificado as múltiplas dificuldades subjacentes ao acto de ensinar. Em suma, já têm uma ideia mais consistente sobre as lacunas que o estágio teve na sua preparação ou falta dela. Trata-se, por conseguinte, de uma visão mais fidedigna sobre o que foi o estágio e o que é a realidade docente.

Partindo dos pressupostos referidos tomamos a decisão de aplicar o mesmo questionário a professores estagiários e a professores em início de carreira. Por questões de facilitação aquando da análise dos dados atribuímos a designação de Amostra A aos professores em situação de estágio e Amostra B aos professores em início de carreira. É de salientar que o método de amostragem utilizado foi aleatório e por conveniência, isto é limitámo-nos a entregar os questionários aos professores estagiários e em início de carreira que se encontravam no estabelecimento aquando da aplicação do instrumento.

É de salientar que utilizámos um método de amostragem do tipo não-causal, mais concretamente o método de amostragem por conveniência, uma vez que esta recolha de

dados visa essencialmente a validação do modelo de análise, isto é, não se pretende extrapolar os resultados e conclusões obtidos com a amostra.

6.4. O Instrumento de Recolha de Dados

6.4.1. A Elaboração do Questionário

Após a definição do tipo de instrumento a utilizar sentimos a responsabilidade de produzir um questionário com a finalidade de recolher as opiniões dos respondentes da população em estudo sobre os componentes considerados no desenho da investigação. Por uma questão de facilitação do processo de construção do questionário elaborámos uma grelha específica para o efeito (Anexo1).

O instrumento (Anexo2) é constituído por quatro questões fundamentais que correspondem às relações consideradas no modelo de análise, razão pela qual formulamos as afirmações introdutórias das questões como hipóteses. Para medir as opiniões dos respondentes optámos por escalas de cinco pontos do tipo *likert* em que 1=Discordo totalmente; 2=Discordo ; 3= Não Concordo Nem Discordo; 4=Concordo ; 5= Concordo totalmente.

Quanto ao facto de termos considerado como valor intermédio, a categoria Não Concordo Nem Discordo poderá, numa primeira análise, parecer incorrecto, todavia foi intencional porque pretendemos dar a possibilidade aos respondentes de revelarem a opinião de desinteresse/indiferença sobre as dimensões em estudo. Consideramos que esta análise pode ser muito importante uma vez que não foi realizado nenhum estudo exploratório para

definir as variáveis inscritas no modelo de análise, baseamo-nos, unicamente, na revisão bibliográfica e nos estudos efectuados sobre esta problemática.

No que se refere à primeira questão, solicitamos aos respondentes que refiram o grau de concordância relativamente à afirmação: “Se o orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha, facilitará o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário”;

Quanto à segunda questão propomos que os sujeitos se posicionem em termos de concordância sobre a afirmação: “O orientador de estágio deve promover a auto-observação, como uma estratégia de formação, incentivando o professor estagiário a questionar-se sobre, o Quê?, o Como? e o Porquê? do que acontece na sala de aula”, utilizando uma escala idêntica à da questão anterior.

A terceira questão, apresenta a afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação, como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão.” a partir da qual se pretende que os respondentes indiquem o seu grau de concordância, relativamente a oito componentes do desenvolvimento pessoal e profissional.

Na quarta questão do questionário propomos aos sujeitos que assinalem o seu grau de concordância relativamente à afirmação: “A (Re) construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário”, utilizando o mesmo tipo de escala.

É de salientar que durante o processo de elaboração do modelo de análise e do questionário foram tidas em consideração as opiniões e as sugestões de três⁹ docentes da Universidade do Algarve das áreas departamentais de Ciências da Educação e Psicologia da Educação, especialistas nesta área do conhecimento.

Neste processo de construção do questionário tivemos a preocupação de seguir com algum rigor as sugestões bibliográficas dos autores que, neste âmbito, têm produzido alguma literatura, designadamente Ghiglione e Matalon (1995) e Hill e Hill (2002).

Utilizámos questões fechadas, que requerem uma resposta de escolha única, numa escala de tipo Likert com cinco níveis de resposta: Discordo Totalmente; Discordo ; Não Concordo Nem Discordo; Concordo e Concordo Totalmente, este tipo de escala permite aos respondentes um leque mais alargado das suas respostas e, conseqüentemente, uma análise mais fina das suas opiniões. Na elaboração das questões evitámos as negações e a introdução de duas ideias na mesma pergunta. Tivemos igual procedimento em relação à utilização de termos impregnados de afectividade ou juízos de valor, por forma a enviesar o menos possível o sentido da resposta.

Foi nosso propósito produzir um instrumento coerente, objectivo e o mais consistente possível, para o efeito tentámos eliminar o efeito de halo, isto é evitar a utilização de palavras de sentido ambíguo, de perguntas tendenciosas e que não necessitasse de esclarecimentos suplementares. Privilegiámos as perguntas de resposta fechada, porque partilhamos da opinião de Ghiglione e Matalon (1995) quando referem que este tipo de “(...) resposta fornece, quer queiramos, quer não, um quadro de referência e lembra à

⁹ Doutorados em Ciências da Educação e a exercerem funções na Universidade do Algarve.

peessoa aspectos do problema sobre os quais talvez não tivesse pensado espontaneamente” (p,129).

6.4.2. Processos de Validação: Conteúdo, Extensão e Inteligibilidade

Tendo em vista a fase da pré- testagem elaborámos um questionário (Anexo3) de respostas abertas e semi-abertas para aplicar aos especialistas, com o objectivo de recolher as suas opiniões sobre o modelo de análise e o questionário a aplicar à população em estudo.

O questionário a aplicar aos especialistas não obedeceu a nenhum processo rigoroso de elaboração, limitámo-nos a organizar um conjunto de questões que, em nosso entender, poderiam ser importantes para uma avaliação criteriosa dos instrumentos em construção.

Com base no referido formulámos questões sobre as dimensões seguintes:

- plausibilidade do modelo ;
- formulação do modelo;
- variáveis consideradas;
- adequação científica do questionário;
- adequação do questionário à proposta do modelo;
- adequação científica das perguntas ao modelo;
- adequação científica da linguagem.

Após a elaboração do instrumento e antes da sua aplicação optámos por submete - lo à análise de dois docentes¹⁰ da Escola Superior de Educação de Faro da Universidade do

¹⁰ Doutorados em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia da Educação, sendo um dos docentes membro da Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação” da Universidade de

Algarve, onde exercem funções docentes, leccionando várias disciplinas do âmbito da Psicologia, ao nível da formação de professores: inicial, em serviço, contínua e pós-graduada. Solicitados a pronunciarem-se sobre o modelo e o questionário, tendo por base um questionário elaborado especificamente para o efeito (Anexo2), os especialistas consideraram-nos interessantes do ponto de vista da investigação, não tendo sugerido qualquer alteração.

Foi então que procedemos à distribuição dos questionários para serem pré - testados por uma pequena amostra, constituída por professores estagiários e professores em início de carreira. Durante a sua distribuição solicitámos aos sujeitos que se pronunciassem, oralmente, em relação à extensão, formato, clareza, inteligibilidade e adequação das perguntas.

Esta fase de pré-testagem determinou pequenas alterações no questionário, designadamente no que se refere à terceira questão que na primeira versão apresentava um item com duas ideias e após a pré-testagem optámos por dividi-la em dois itens (Anexo4).

6.4.3. Fiabilidade do questionário

Para testar a fiabilidade do questionário utilizámos o coeficiente de estimação de fiabilidade interna de Alfa (α) Cronbach, submetendo o instrumento à análise que esse programa permite sobre a sua consistência interna. Segundo Hill e Hill (2000) uma boa consistência interna deve exceder um (α) de 0.8, se obtivermos um valor superior a 0.9 podemos considerá-lo excelente.

Aveiro. Têm vários artigos publicados decorrentes de temáticas ligadas à formação de professores e educadores e são membros de várias associações de investigação nacionais e estrangeiras.

Para determinar a estimação de fiabilidade interna de alfa de Cronbach utilizámos a versão final do questionário aplicado aos professores estagiários e aos professores em início de carreira.

Se analisarmos a matriz do SPSS referente aos resultados obtidos com a amostra dos professores estagiários verificamos que o valor de α de cada variável em relação à correlação total revela uma boa fiabilidade. O mesmo se verifica em relação aos resultados obtidos com a amostra dos professores em início de carreira.

Analisando a matriz dos valores de α , considerando todas as variáveis, verificamos que para o questionário aplicado aos professores em início de carreira obtivemos um valor de $\alpha=0.9772$ e para o questionário aplicado aos professores estagiários resultou um valor de $\alpha= 0.9504$ (Anexos 5 e 6).

6.4.4. A distribuição e retorno dos questionários

Após a fase da pré-testagem aplicámos o instrumento de recolha de dados aos professores em situação de estágio e aos professores em início de carreira, simultaneamente. Tendo em consideração que esta tarefa ocorreu durante os meses de Julho, Agosto e princípios de Setembro de 2002, optámos por entregar os questionários em mão própria, sendo que nalguns casos aguardámos a sua devolução imediata e noutros demos um prazo de retorno. É de salientar que alguns questionários tiveram que ser enviados para professores estagiários que se encontravam de férias o que tornou mais morosa a sua devolução.

6.5. Apresentação e Análise de Dados e Resultados

Com vista à análise e tratamento dos dados utilizou-se o programa de cálculo estatístico SPSS que permite a elaboração de tabelas de frequência e o teste do Qui-quadrado. A utilização deste tipo de teste explica-se pelo facto de termos utilizado escalas nominais que nos fornecem dados sob a forma de frequências. Para este tipo de escalas o teste não paramétrico recomendado é o teste estatístico do Qui-quadrado.

Por uma questão de facilitação de análise de dados atribuímos a designação de Amostra A aos professores estagiários e de Amostra B aos professores em início de carreira.

Para procedermos ao tratamento das questões do questionário optámos por agregar, para todas as questões, os graus de concordância. Assim sendo, o grau *Discordo totalmente e Discordo* foi recodificado com o valor 1 e designado por *Discordo*, o grau *Não Concordo Nem Discordo* foi recodificado com o valor 2, mantendo a mesma nomenclatura (*Não Concordo Nem Discordo*) e, por último, o grau 4 e 5 que correspondiam, respectivamente a *Concordo* e *Concordo totalmente* foram recodificados com o grau 3, passando a designar-se por *Concordo*, tal como se pode verificar nas matrizes referentes aos dados que seguidamente apresentamos para cada uma das questões do instrumento em apreço.

Não obstante o facto de termos tratado os dados estatísticos separadamente para as duas amostras em estudo considerámos mais conveniente apresentar os dados recolhidos em simultâneo porque facilita a comparação de resultados.

6.5.1. Promover uma Relação de Colaboração e Partilha

A primeira questão do questionário apresentava a afirmação “Se o orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha, facilitará o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário” (Variável - Promover uma relação de Colaboração e Partilha Supervisor/supervisado facilita o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário).

Trata-se de uma pergunta única que tem como objectivo saber o grau de concordância dos respondentes relativamente à afirmação “Se o orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha, facilitará o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário”.

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” em relação à afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – Utilizando o teste do Qui-quadrado entre a variável - Promover uma relação de Colaboração e Partilha Supervisor/supervisado (PRO.REL.COL.PART.SUPV/SUPD) (frequências observadas) e a homogeneidade da amostra (frequências esperadas). Os resultados referentes às amostras: professores estagiários e professores em início de carreira estão descritos no Quadro 1 e Quadro 2, respectivamente.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PRO.REL.COL. PART.SUP/SUPD
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	45,082
Não concordo nem discordo	1	24,50	-23,50	<i>df</i>	1
Concordo	48	24,50	23,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 1- Amostra A (Professores estagiários)
 Promover uma relação de colaboração e partilha supervisor/supervisado por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PRO.REL.COL. PART.SUP/SUPD
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	57,943
Não concordo nem discordo	8	43,50	-35,50	<i>df</i>	1
Concordo	79	43,50	35,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 2- Amostra B (Professores em início de carreira)
 Promover uma relação de colaboração e partilha supervisor/supervisado por distribuição uniforme (Teste do Qui-Quadrado)

Os resultados do teste revelam que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível de significância de .05, concluindo-se que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação, para as duas amostras consideradas.

Analisando os Quadros 1 e 2, podemos observar essa diferença relativamente ao grau de concordância, para ambas as amostras.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	1	2%	8	9,2%
Concordo	48	98%	79	90,8%
Total	49	100%	87	100%

Quadro3

Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

Analisando o Quadro 3 verifica-se que 98% da sujeitos da Amostra A e 90,8% dos da Amostra B concordaram com a afirmação.

6.5.2. Promover a Auto-observação como Estratégia de Formação

Na segunda questão os respondentes foram convidados a referir o seu grau de concordância em relação à afirmação “O orientador de estágio deve promover a auto-observação, como estratégia de formação, incentivando os estagiários a questionar-se sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula” - Variável Promover a auto-observação (PROM.AUT.OBS).

Em relação à hipótese (H1) de que “há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância”. Aplicando o Teste do Qui – Quadrado entre a variável Promover

a auto-observação (frequências observadas) e a homogeneidade da amostra (frequências esperadas). Obtivemos os resultados descritos no Quadro 4 e Quadro 5 – Teste do Qui – Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade).

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.AUT.OBS
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	45,082
Não concordo nem discordo	1	24,50	-23,50	<i>df</i>	1
Concordo	48	24,50	23,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 4 - Amostra A (Professores estagiários)
Variável- “Promover a auto-observação” por distribuição uniforme

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.AUT.OBS
Discordo	2	29,00	-27,00	<i>Chi-Square</i>	139,931
Não concordo nem discordo	4	29,00	-25,00	<i>df</i>	2
Concordo	81	29,00	52,00	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 5- Amostra B (Professores em início de carreira)
Variável- “Promover a auto-observação” por distribuição uniforme

Analisando os resultados do teste verificamos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de

frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação do questionário: “O orientador de estágio deve promover a auto-observação, como estratégia de formação, incentivando os estagiários a questionar-se sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula”.

Essa diferença pode ser observada no Quadro 6, relativamente ao grau de concordância .

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	2	2,3%
Não concordo nem discordo	1	2%	4	4,6%
Concordo	48	98%	81	93,1%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 6
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo.

Analisando o Quadro 6 verifica-se que 98 % dos respondentes da Amostra A e 93,1% dos sujeitos da Amostra B concordam com a afirmação do questionário.

6.5.3. A Auto-observação como Estratégia de Formação Promotora de Competências de Desenvolvimento Pessoal e Profissional

A questão três apresentava a afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão.” a partir da qual se pretendia que indicassem o grau de concordância sobre a mesma, mas considerando oito componentes relativos ao conceito desenvolvimento pessoal e profissional que constam do modelo de análise.

6.5.3.1. A Auto – regulação da Prática Pedagógica

Por uma questão de facilitação abreviámos a designação da variável, surgindo nos quadros síntese de recolha de dados como AUT-REG.PRAT.PED.

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade). Os resultados encontram –se descritos no Quadro 7 e no Quadro 8.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		AUT.REG.PRAT.PED.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	31,041
Não concordo nem discordo	5	24,50	-19,50	<i>df</i>	1
Concordo	44	24,50	19,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 7 - Amostra A (Professores estagiários)
 A auto-regulação da prática pedagógica por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		AUT.REG.PRAT.PED.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	32,287
Não concordo nem discordo	17	43,50	-26,50	<i>df</i>	1
Concordo	70	43,50	26,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 8 - Amostra B (Professores em início de carreira)
 A auto-regulação da prática pedagógica por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Os resultados do teste revelam que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível de significância de .05 em ambas as amostras, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação que pode ser observada no Quadro7 (Amostra A - professores estagiários) e

no Quadro 8 (Amostra B - professores em início de carreira), relativa ao grau de concordância sobre a afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão regular a sua prática , consciencializando-se sobre as suas necessidades de formação”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	5	10,2%	17	19,5%
Concordo	44	89,8%	70	80,5%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 9
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

Se analisarmos o Quadro 9 verificamos que, nas duas amostras em estudo, os valores percentuais mais elevados referem-se ao Concordo.

6.5.3.2. Desenvolvimento de Práticas Reflexivas

Relativamente à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade). Os resultados encontram –se descritos nos Quadros 10 e 11.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		DES.PRAT.REFL.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	37,735
Não concordo nem discordo	3	24,50	-21,50	<i>df</i>	1
Concordo	46	24,50	21,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 10- Amostra A (Professores estagiários)
Desenvolver práticas reflexivas por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		DES.PRAT.REFL.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	54,724
Não concordo nem discordo	9	43,50	-34,50	<i>df</i>	1
Concordo	78	43,50	34,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 11 - Amostra B (Professores em início de carreira)
Desenvolvimento de práticas reflexivas por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Analisando os resultados do teste, de ambas as amostras, verificamos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Os Quadros 10 e 11 permitem verificar essa diferença relativamente ao grau de concordância no que se refere à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão desenvolver práticas reflexivas”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	4	6,1%	9	10,3%
Concordo	46	93,9%	78	89,7%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 12
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

Se analisarmos o Quadro 12, concluímos que 93,9% dos respondentes da Amostra A e 89,7% dos respondentes da Amostra B concordam com a afirmação.

6.5.3.3 Promover a Autonomia

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula

(H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade) e cujos resultados se encontram descritos nos Quadros 13 e 14.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.AUTON
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	41,327
Não concordo nem discordo	2	24,50	-22,50	<i>df</i>	1
Concordo	47	24,50	22,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 13 - Amostra A (Professores estagiários)
Promover a autonomia por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.AUTON
Discordo	1	29,00	-28,00	<i>Chi-Square</i>	129,931
Não concordo nem discordo	7	29,00	-22,00	<i>df</i>	2
Concordo	79	29,00	50,00	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 14 - Amostra B (Professores em início de carreira)
Promover a autonomia distribuição uniforme

Analisando os resultados do teste, referentes às duas amostras, concluímos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível de significância de .05, pelo que podemos afirmar que há

diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância para com a afirmação, que podem ser observadas nos Quadros 13 e 14.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	1	1,15%
Não concordo nem discordo	2	4,1%	7	8,05%
Concordo	47	95,9%	79	90,8%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 15
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

Se analisarmos o Quadro 15, podemos concluir que a maioria dos respondentes (Amostra A 95,9 % e Amostra B 90,8%) concorda com a afirmação referida.

6.5.3.4. Promover o Auto-conhecimento

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências

observadas/índice de homogeneidade). Os resultados encontram-se descritos nos Quadros 16 e 17.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.AUT.CONH.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	31,041
Não concordo nem discordo	5	24,50	-19,50	<i>df</i>	1
Concordo	44	24,50	19,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 16 - Amostra A (Professores estagiários)
Variável - Promover o auto-conhecimento por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.AUT.CONH.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	48,563
Não concordo nem discordo	11	43,50	-32,50	<i>df</i>	1
Concordo	76	43,50	32,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 17 - Amostra B (Professores em início de carreira)
Promover o auto-conhecimento por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Os resultados do teste, das duas amostras, permitem verificar que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Essa diferença pode ser observada nos Quadros 16 e 17, relativamente ao

grau de concordância no que se refere à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão conhecer-se melhor como pessoa e como professor”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	5	10,2%	11	12,6%
Concordo	44	89,8%	76	87,4%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 18
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

Em relação aos dados do Quadro18 de frequências absolutas e percentagens verificamos que relativamente a esta afirmação os sujeitos da Amostra A (89,8%) e os da Amostra B (87,4%) posicionaram-se preferencialmente na categoria de grau de concordância mais elevado apresentando valores muito próximos.

6.5.3.5–Tomar Decisões Autonomamente

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes

categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade).

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		TOM.DECS. AUT.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	37,734
Não concordo nem discordo	3	24,50	-21,50	<i>df</i>	1
Concordo	46	24,50	21,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro19- Amostra A (Professores estagiários)
 – Tomar decisões autonomamente por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		TOM.DECS. AUT.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	48,563
Não concordo nem discordo	11	43,50	-32,50	<i>df</i>	1
Concordo	76	43,50	32,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro20 - Amostra B (Professores em início de carreira)
 – Tomar decisões autonomamente por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Ao analisarmos os resultados do teste verificamos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Nos Quadros 19 e 20 podemos verificar essa diferença relativamente ao grau de concordância

no que se refere à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão tomar decisões autonomamente”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	3	6,1%	11	12,6%
Concordo	46	93,9%	76	87,4%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 21
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

No Quadro 21 podemos verificar que em termos percentuais 93,9% dos sujeitos da Amostra A e 87,4% dos sujeitos da Amostra B posicionaram-se na categoria Concordo.

6.5.3.6. Resolver Problemas Autonomamente

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade). Os resultados encontram-se descritos nos Quadros 22 e 23.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		RES.PROB.AUT.
Discordo	2	16,33	-14,33	<i>Chi-Square</i>	60,776
Não concordo nem discordo	5	16,33	-11,33	<i>df</i>	2
Concordo	42	16,33	25,67	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 22- Amostra A (Professores estagiários)
Resolver problemas autonomamente por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		RES.PROB.AUT.
Discordo	-	-		<i>Chi-Square</i>	48,563
Não concordo nem discordo	11	43,50	-32,50	<i>df</i>	1
Concordo	76	43,50	32,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 23- Amostra B (Professores em início de carreira)
- Resolver problemas autonomamente por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Quando analisamos os resultados do teste nas duas amostras verificamos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Essa diferença pode ser observada nos Quadros 22 e 23, relativamente ao grau de concordância no que se refere à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário

desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão resolver problemas autonomamente”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	2	4,1	-	0%
Não concordo nem discordo	5	10,2	11	12,6%
Concordo	42	85,7	76	87,4%
Total	49	100	87	100%

Quadro 24

– Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

Se analisarmos o Quadro 24, concluímos que 85,7% dos respondentes da Amostra A e 87,4% dos respondentes da Amostra B concordam com a afirmação.

6.5.3.7. Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade).

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		ENT.LAC.TEOR.PRAT
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	27,939
Não concordo nem discordo	6	24,50	-18,50	<i>df</i>	1
Concordo	43	24,50	18,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 25- Amostra A (Professores estagiários)

Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		ENT.LAC.TEOR.PRAT
Discordo	3	29,00	-26,00	<i>Chi-Square</i>	89,034
Não concordo nem discordo	14	29,00	-15,00	<i>df</i>	2
Concordo	70	29,00	41,00	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 26 - Amostra B (Professores em início de carreira)

– Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Analisando os resultados do teste verificamos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Essa diferença pode ser observada nos Quadros 25 e 27, relativamente ao grau de

concordância no que se refere à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	3	3,4%
Não concordo nem discordo	6	12,2%	14	16,1%
Concordo	43	87,8%	70	80,5%
Total	49	100	87	100%

Quadro 27

Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião (concordo/discordo) em relação à afirmação: “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática”.

Se analisarmos o Quadro 27, verificamos que em relação à Amostra A 87,8% dos respondentes manifestaram concordância e nenhum respondente se posicionou na categoria Discordo. No que se refere à Amostra B, 80,5% dos respondentes concorda com a afirmação, no entanto, houve uma percentagem de 3,4% que se posicionaram na categoria Discordo.

6.5.3.8. Trabalhar em Equipa

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade). Tal como se pode verificar analisando os resultados descritos nos Quadros 28 e 29.

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.TRAB.EQUIP.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	34,306
Não concordo nem discordo	4	24,50	-20,50	<i>df</i>	1
Concordo	45	24,50	20,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 28 Amostra A (Professores estagiários)
 -Trabalhar em equipa por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM.TRAB.EQUIP
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	45,620
Não concordo nem discordo	12	43,50	-31,50	<i>df</i>	1
Concordo	75	43,50	31,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 29 - Amostra B (Professores em início de carreira)
 -Trabalhar em equipa por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Os resultados do teste são elucidativos de que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação, cuja diferença pode ser observada nos Quadros 28 e 29, em relação ao grau de concordância sobre afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão compreender a importância de trabalhar em equipa”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	4	8,2%	12	13,8%
Concordo	45	91,8%	75	86,2%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 30 - Amostra B (Professores em início de carreira)
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão compreender a importância de trabalhar em equipa”.

Os valores do Quadro 30 revelam que 91,8% dos sujeitos da Amostra A e 86,2% da Amostra B concordam com a afirmação.

6.5.3.9. (Re) Construção de Conhecimento Pedagógico

No que se refere à hipótese (H1) de que “Há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” – utilizando o teste do Qui-Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade).

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM(RE)CONS.CONH.PEDAG.
Discordo	-	-	-	<i>Chi-Square</i>	45,082
Não concordo nem discordo	1	24,50	-23,50	<i>df</i>	1
Concordo	48	24,50	23,50	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	49				

Quadro 31 Amostra A (Professores estagiários)

– (Re) construção de conhecimento pedagógico por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		PROM(RE)CONS.CONH.PEDAG.
Discordo	1	29,00	-28,00	<i>Chi-Square</i>	94,620
Não concordo nem discordo	15	29,00	-14,00	<i>df</i>	2
Concordo	71	29,00	42,00	<i>Asymp. Sig.</i>	,000
Total	87				

Quadro 32 - Amostra B (Professores em início de carreira)

– (Re) construção de conhecimento pedagógico por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Os resultados obtidos para as duas Amostras em estudo permitem verificar que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Essa diferença pode ser observada nos Quadros 31 e 32, relativamente ao grau de concordância no que se refere à afirmação “Se o orientador de estágio promover a auto-observação como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão a (Re) construção de conhecimento pedagógico”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	1	1,1%
Não concordo nem discordo	1	2%	15	17,3%
Concordo	48	98%	71	81,6%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 33
Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo

No Quadro 33 podemos observar que os sujeitos da Amostra A se posicionaram preferencialmente na categoria Concordo e não houve nenhum registo na categoria Discordo. Em relação à Amostra B os respondentes posicionaram-se nas três categorias consideradas, apesar de manifestarem uma maior preferência pela categoria Concordo.

6.5.4. A (Re) construção do Conhecimento Pedagógico Promove o Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor Estagiário”.

No atinente à última questão do questionário os respondentes foram convidados a referir o seu grau de concordância em relação à afirmação “A (re) construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário” .

Em relação à hipótese (H1) de que “há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância” sobre a afirmação, esta foi testada na sua forma nula (H0) e de distribuição uniforme – “Não há diferenças de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância”. Aplicando o Teste do Qui – Quadrado entre a variável : “*A (re) construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário*” (frequências observadas) e a homogeneidade da amostra (frequências esperadas). Obtivemos os resultados descritos nos Quadros 34 e 35 “Teste do Qui – Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade).

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		(RE)CONSPRO.DES.PESPRO.
Discordo	-	-	-	Chi-Square df	45,082
Não concordo nem discordo	1	24,50	-23,50		1
Concordo	48	24,50	23,50	Asymp. Sig.	,000
Total	49				

Quadro 34 - Amostra A (Professores estagiários)
Teste do Qui – Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade).
A (re) construção do conhecimento pedagógico por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

	FREQUÊNCIAS OBSERVADAS	FREQUÊNCIAS ESPERADAS	RESIDUAL		(RE)CONSPRO.DES.PESPRO.
Discordo	-	-	-	Chi-Square	57,942
Não concordo nem discordo	8	43,50	-35,50	df	1
Concordo	79	43,50	35,50	Asymp. Sig.	,000
Total	87				

Quadro 35 - Amostra B (Professores em início de carreira)
Teste do Qui – Quadrado (Frequências observadas/índice de homogeneidade
“A (re) construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário” por distribuição uniforme (Teste Qui - Quadrado)

Analisando os resultados do teste verificamos que a hipótese nula pode ser rejeitada ao nível da significância de .05, pelo que se conclui que há diferenças significativas de frequência nas diferentes categorias ou graus de concordância em relação à afirmação. Essa diferença pode ser observada nos Quadros 34 e 35, relativamente ao grau de concordância no que se refere à afirmação “A (re) construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário”.

	AMOSTRA A PROFESSORES ESTAGIÁRIOS		AMOSTRA B PROFESSORES INÍCIO CARREIRA	
	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %	FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS	PERCENTAGEM %
Discordo	-	0%	-	0%
Não concordo nem discordo	1	2%	8	9,2%
Concordo	48	98%	79	90,8%
Total	49	100%	87	100%

Quadro 36

Frequências absolutas e percentagens das categorias de opinião concordo/discordo à afirmação “A (re) construção do conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário”

Analisando os dados do Quadro 36, verificamos que os sujeitos de ambas as Amostras se posicionaram preferencialmente na categoria Concordo.

6.6. Resultados Decorrentes da Validação do Modelo de Análise

Os dados apresentados permitem salientar que os sujeitos se posicionaram em termos de grau de concordância/discordância em valores positivos acima do grau três o que corresponde às categorias Concordo e Concordo Totalmente. É de salientar que esta tendência verifica-se, quer para os respondentes da Amostra A, quer para os respondentes da Amostra B e para todos os itens do questionário (Anexo 7).

Analisando os itens em que os respondentes de ambas as amostras se posicionaram na categoria Concordo obtivemos os resultados seguintes:

Itens com maior percentagem de respostas à Categoria Concordo

Amostra A

- Promover uma relação de colaboração e partilha promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário (98%);
- O orientador de estágio deve promover a auto-observação como estratégia de formação (98%);
- A auto-observação promove a (re)construção de conhecimento pedagógico (98%);
- A (re)construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário (98%).

Itens com maior percentagem de respostas à Categoria Concordo

Amostra B

- O orientador de estágio deve promover a auto-observação como estratégia de formação (93,1%);
- Promover uma relação de colaboração e partilha promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário (90,8%);
- A auto-observação promove a capacidade de se tornar progressivamente mais autónomo (90,8%);
- A (re)construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário (90,8%).

Estes dados poderão evidenciar que os respondentes se posicionaram de forma mais positiva em relação aos itens: “Promover uma relação de colaboração e partilha promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário” e “O orientador de estágio deve promover a auto-observação como estratégia de formação”.

Analisando os resultados das duas amostras em relação ao posicionamento dos sujeitos na categoria Não Concordo Nem Discordo, verificamos que a percentagem de respostas a esta categoria oscilou entre os 2% e os 12,2 % para os respondentes da Amostra A e os 4,6% e os 19,5% para os sujeitos da Amostra B. Estes resultados permitem inferir que os sujeitos de ambas as amostras revelam uma opinião formada sobre, a maior parte das dimensões em estudo. Não obstante o facto decidimos analisar, com maior profundidade, os dados referentes aos itens que correspondem a uma percentagem mais elevada de respostas à categoria Não concordo nem discordo para a Amostra A e para a Amostra B e obtivemos os resultados seguintes:

Itens com maior percentagem de respostas à Categoria Não Concordo Nem Discordo

Amostra A

- A auto-observação promove a capacidade de entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática (12,2%);
- A auto-observação promove a auto-regulação da prática pedagógica (10,2%);
- A auto-observação promove a capacidade de resolver problemas autonomamente (10,2%);
- A auto-observação promove o auto-conhecimento (10,2%).

Itens com maior percentagem de respostas à Categoria Não Concordo Nem Discordo

Amostra B

- A auto-observação promove a auto-regulação da prática pedagógica (19,5%);
- A auto-observação promove a (re)construção de conhecimento pedagógico (17,3%);
- A auto-observação promove a capacidade de entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática (16,1%);
- A auto-observação promove a capacidade de trabalhar em equipa (13,8%).

Foi interessante constatar que os respondentes se tenham posicionado pela indiferença em relação a esses itens e não a outros, uma vez que se constituem como dimensões de alguma complexidade conceptual que, porventura, os respondentes ainda não integraram em virtude de se encontrarem numa fase inicial do seu desenvolvimento profissional.

Todavia esta constatação não passa disso mesmo, porque os dados são insuficientes para formularmos uma conclusão, poderemos, isso sim, rete-la como uma informação a ter em consideração numa fase posterior deste estudo.

Pelo exposto, e tendo em consideração o nível da significância, verificámos que a margem de erro das variáveis em estudo foi inferior a .05, pelo que podemos afirmar que as hipóteses de trabalho foram confirmadas, constatando-se que há evidência estatística que permite validar o modelo explicativo teórico (Anexo8).

6. O Modelo Emergente

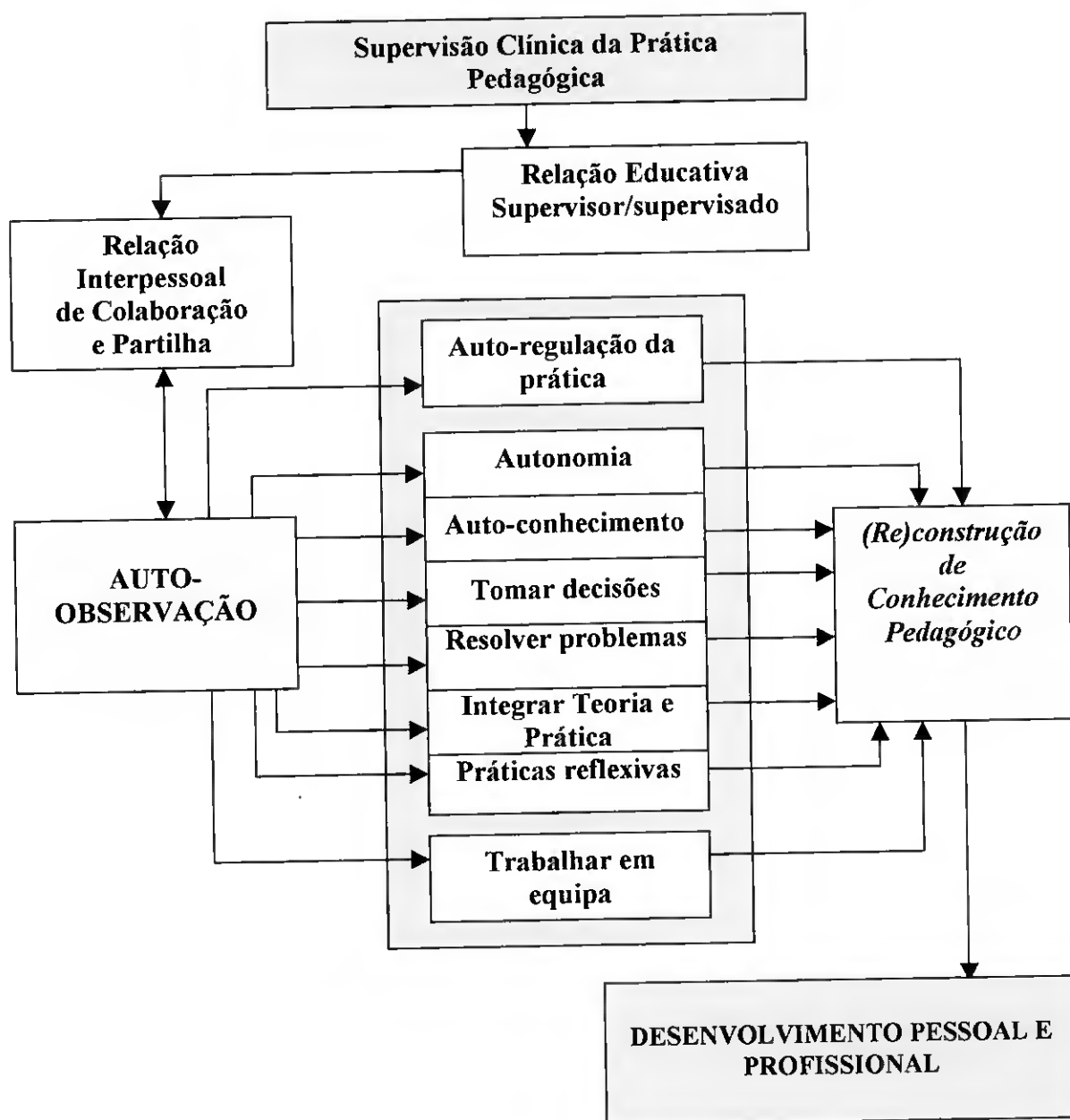


Figura 3 - Modelo Explicativo Emergente

Parte III - PARA A OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 7

A TÉCNICA E O INSTRUMENTO PARA A OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA SUPERVISOR/SUPERVISADO

7.1. Nota Introdutória

Nos capítulos anteriores focalizámos a investigação na elaboração de um modelo de análise delineado, no âmbito de um quadro conceptual teórico, que permitisse equacionar a problemática em estudo para posterior validação, submetendo as hipóteses à apreciação estatística da análise dos dados recolhidos, cujos resultados são reveladores da concordância dos professores estagiários em relação à utilização da auto-observação como estratégia de formação, considerando-a, inclusivamente, como uma mais valia para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta fase da investigação continuamos a afirmar que a opinião dos professores estagiários sobre esta problemática é fundamental para a pesquisa, porque é em função destes que este trabalho se perspectiva, urge continuá-lo no sentido de analisar com mais detalhe os objectivos definidos. No entanto, é nossa intenção alargar este estudo aos supervisores que como parte integrante da dimensão relacional do processo supervisoivo poderão dar um contributo importante para a investigação.

Em simultâneo pretendemos que a metodologia a seguir nesta fase da investigação permita não só a observação do objecto de investigação nas dimensões propostas, mas também que se constitua como uma forma de intervenção, no mínimo através do impacto

que pode ter, junto da população alvo, a construção partilhada de um instrumento de investigação e respectiva aplicação prática para recolha de dados.

A elaboração de um instrumento de observação preconiza a realização de todo um trabalho de campo e de contacto com o observável, cujos reflexos serão, certamente, notórios; conscientes de que para observar são necessárias uma caracterização pormenorizada e uma planificação detalhada da observação que se pretende realizar, seguidamente apresentamos o percurso que delineámos para o efeito.

7.2. Caracterização das Funções da Observação e sua Tipologia

A problemática em estudo pressupõe uma caracterização das funções e tipologia da observação, com vista à recolha de dados sobre o objecto, que nesta fase da investigação incidirá sobre o fenómeno numa perspectiva analítica da sua dinâmica de acordo com o modelo emergente.

Partindo das palavras de Ribeiro-Gonçalves (1993) quando refere que mais importante do que observar os comportamentos observáveis é perceber as causas dos fenómenos que lhe deram origem, ou seja, “a causa das causas observáveis” o que designa por subcausalidade, facilmente compreendemos o quão fundamental se torna observar para intervir, por forma a controlar a sintomatologia e conseqüentemente o problema que lhe deu origem.

Nesta perspectiva, a observação deverá incidir sobre a representação que o sujeito revela do contexto objecto como produto de um processo de tomada de decisão, tendo em linha de conta quer o contexto ecológico quer o contexto psicológico dos sujeitos.

Trata-se, por conseguinte de uma observação formativa em que se “observa para retroagir e retroage-se para formar” (Ketele, 1995,p.26). No entanto também é de salientar que a observação poderá ter uma função de avaliação da situação para posterior tomada de decisão, culminando numa acção cujos resultados poderão indicar uma outra tomada de decisão num processo dialéctico de observação/avaliação/decisão/acção. Todavia não podemos menosprezar a função de verificação que nos remete para uma observação provocada, ou seja, quando uma situação é criada ou manipulada por forma a verificar uma hipótese, visando, fundamentalmente, medir variáveis.

Como autores desta observação é nosso propósito observar, de forma indirecta, as representações dos professores estagiários e dos supervisores sobre a relação interpessoal supervisor/supervisado numa atitude de não integração nesse grupo, limitando-nos a observar o fenómeno sem interagir sobre ele de forma directa. No entanto podemos considerar que o observador é percebido, uma vez que os sujeitos têm conhecimento de que estão a ser observados, o que na perspectiva de alguns autores pode interferir nos resultados. Esse problema poderá ser minimizado se optarmos por uma técnica de observação adequada, designadamente o inquérito por questionário, incluindo, aquando da sua construção, formas de controlar esses efeitos.

Para delimitar o objecto da observação e procedermos à caracterização dos métodos a utilizar, temos de ter em linha de conta que a observação pode incidir sobre factos ou

sobre representações; que pode ser atributiva ou narrativa e por último que pode ser alospectiva ou introspectiva.

Tendo em consideração que pretendemos recolher opiniões dos sujeitos, relativamente a componentes da relação educativa supervisor/supervisado, a observação incide sobre representações. Por outro lado, refira-se que se trata de uma observação conduzida pelo investigador o que supõe tratar-se de uma observação alospectiva com um grau de inferência forte, na medida em que o investigador atribui significado ao que observa. Todavia a intensidade do grau de inferência pode ser minorada através da fundamentação teórica e por processos de triangulação com outros estudos já existentes sobre a problemática.

É de salientar que o facto de termos seguido esta metodologia de validação do modelo de análise com a aplicação de um questionário pode constituir-se como uma forma de minimizar o grau de inferência, bem como a utilização de procedimentos de validação do instrumento a construir, designadamente a validação de conteúdo e a verificação da congruência interna.

No que se refere à situação da observação, podemos considerá-la natural porque os sujeitos em estudo encontram-se no seu ambiente natural. Não obstante o facto, pode haver, ainda, alguma manipulação da situação natural, uma vez, que pretendemos recolher dados sobre aspectos que, sendo do conhecimento dos sujeitos, poderá constituir uma prática pouco comum, designadamente no que se refere à dimensão da auto-observação.

A cientificidade de um estudo implica, não só, a capacidade do investigador de utilizar processos sistemáticos de observação e experimentação, mas também passa por uma boa definição do problema e dos objectivos que o norteiam. Em nosso entender também depende da escolha dos meios adequados para a sua realização, da consciência dos limites do observável, sobretudo no que se refere à capacidade de distinguir entre o que é facto e opinião, incluindo a forma como concebe a generalização dos resultados.

Nesta perspectiva podemos considerar que os aspectos sistemático e não sistemático apresentam-se como uma bipolarização de um processo contínuo, incidindo em métodos observacionais com um grau de liberdade sistemático.

7.3. Metodologia

No que se refere à construção de instrumentos, partilhamos da opinião de que, na generalidade, “os instrumentos de observação não atingem as significações inconscientes do comportamento, mas destinam-se a destacar a sua significação funcional, segundo as condições do meio” (Postic, 1990, p.20). Com base neste pressuposto centraremos o estudo na metodologia de inquérito por questionário.

Tal como já referimos nos capítulos anteriores, designadamente quando procedemos à definição das funções e tipologia da observação que pretendemos levar a efeito, o instrumento que nos propomos construir é um questionário de respostas fechadas. Ao optarmos por este tipo de instrumento tivemos em linha de conta, não só, as razões já referidas, mas também a consciência de que este tipo de instrumento possibilita uma

observação indirecta do fenómeno que, em termos práticos, não necessita de tanto tempo para a sua concretização.

À utilização da técnica de inquérito por questionário são apontadas algumas limitações, designadamente o facto das questões serem estandardizadas e as respostas agregadas de acordo com informação superficial, sob pena de se perder a profundidade das suas representações. Todavia nas outras técnicas tais interferências também podem ocorrer, pois em ciências sociais torna-se muito difícil definir perfis de comportamento que ocorram de forma independente, o importante, no nosso ponto de vista, é planificar com coerência e alguma humildade todo o processo investigativo, colocando o enfoque da investigação na natureza do objecto em estudo.

7.3.1. Amostra

Em relação à definição da amostra continuamos a afirmar que os professores estagiários constituem-se como os protagonistas deste estudo pois é em função deles que se perspectiva esta investigação. É de salientar que utilizámos os mesmos procedimentos adoptados no capítulo 6 deste estudo, ou seja, optámos por um método de amostragem não-causal e por conveniência.

Para testarmos a validade de conteúdo, de extensão e a inteligibilidade, bem como a consistência interna do instrumento optámos por aplicá-lo a uma amostra de 119 professores em situação de prática pedagógica das escolas básicas e secundárias dos concelhos de Faro, Olhão, Quarteira, Loulé, Vila Real de Santo António, Silves, Lagoa, Monchique e Portimão.

7.4. O Instrumento de Observação

7.4.1. A Elaboração do Pré-questionário

Para a elaboração do questionário, tivemos em consideração todo o percurso metodológico desenvolvido ao longo deste estudo.

Por uma questão de método e organização da informação optámos por elaborar uma grelha que inclui as hipóteses gerais, as hipóteses operacionais, as variáveis em estudo e as questões a formular para cada variável. Na elaboração desta grelha tivemos a preocupação de rever cada um dos indicadores de acordo com os dados recolhidos através da aplicação do primeiro questionário, por forma a restringir o mais possível o campo de observação, incluindo apenas os itens necessários para que o instrumento não se tornasse demasiado extenso (Anexo 9).

Posteriormente iniciámos a elaboração de um pré-questionário que foi sendo reformulado de acordo com os procedimentos adoptados em cada etapa da sua construção, até à sua versão final (Anexo 10).

Ainda na fase de pré-construção do instrumento colocámos em dúvida se a terminologia utilizada na formulação das questões seria entendida pelos respondentes com o mesmo significado, isto é, a mesma representação imagética. Cientes de que os respondentes podiam, porventura, atribuir um significado diferente ao sentido das questões, tomámos a decisão de elaborar uma lista com os termos utilizados nas questões susceptíveis de interpretações dúbias que, posteriormente serviu de suporte para questionar os professores estagiários sobre o significado que cada um desses termos lhes sugeria.

Este trabalho de campo levou-nos a introduzir algumas alterações ao pré-questionário, nomeadamente termos de explicitar de uma forma mais adequada alguns indicadores. Assim, o indicador colabora surge no questionário com o mesmo significado de coopera.

O questionário é constituído por quatro blocos, sendo o primeiro relativo à caracterização da amostra, no qual incluímos, somente, uma questão que se refere à designação do curso frequentado pelos respondentes. Apesar de não termos considerado no nosso modelo de análise a variável curso decidimos integrá-la no questionário, tendo em vista investigações futuras, designadamente dar a possibilidade ao investigador de cruzar essa variável com as restantes.

Na segunda questão pretendemos saber qual o grau de importância que os respondentes atribuem à relação interpessoal, orientador da prática pedagógica/professor estagiário, tendo em consideração treze indicadores que caracterizam a perspectiva colaborativa e partilhada dessa relação.

A terceira questão solicita aos sujeitos que refiram o grau de concordância relativamente ao exercício da auto-observação, tendo em consideração nove indicadores definidos como representativos desse processo.

A quarta questão propõe aos respondentes que refiram o grau de importância atribuído ao exercício da auto-observação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em consideração as variáveis definidas para cada um dos componentes do desenvolvimento pessoal e profissional.

Para a elaboração deste questionário tivemos em atenção a formulação das questões, tentando enunciá-las de forma clara e compreensível de acordo com o nível sócio-cultural dos sujeitos, por isso incluímos, somente, terminologia académica que à partida não iria provocar dúvidas ou interpretações dúbias, uma vez que a amostra são professores em formação.

Tivemos em consideração que o tipo e número de questões podem condicionar o interesse e o envolvimento dos respondentes, por isso optámos por perguntas que quanto ao conteúdo incidem sobre opiniões e quanto à forma são fechadas. Aliás, é de salientar que a utilização de perguntas fechadas afigura-se importante, pois constituem um referencial, fazendo recordar aos respondentes aspectos da problemática que de outra forma poderiam não considerar (Ghglione e Matalon, 2001).

A utilização de respostas abertas implicaria dispêndio de tempo para procedermos à sua análise de conteúdo e, por outro lado, as perguntas fechadas oferecem a vantagem de podermos aplicar testes estatísticos mais sofisticados, incluindo a possibilidade de determinar, estatisticamente, a congruência interna do instrumento.

Optámos por utilizar escalas do tipo Likert de cinco pontos, porque pretendemos recolher opiniões dos sujeitos para “medir” comportamentos e atitudes (Damas e Ketele, 1985). Além disso consideramos que este tipo de escala concede aos respondentes mais possibilidades de resposta, levando-os a sentirem-se com maior liberdade de opinião.

Na primeira página do instrumento incluímos uma pequena introdução sobre a natureza e os objectivos da investigação e uma declaração formal de confidencialidade e anonimato.

No que se refere à inclusão da identificação da universidade a que esta investigação académica está vinculada, optámos por não fazê-lo uma vez que o questionário se destina a sujeitos que frequentam essa instituição.

Em termos de apresentação preocupámo-nos com o aspecto gráfico do instrumento, por isso utilizámos uma letra bastante legível e deixámos espaços entre as questões para que os respondentes se sentissem mais motivados para responder. Tentámos, igualmente, que o questionário não fosse muito extenso, sob pena de desmotivar os inquiridos para o seu preenchimento.

7.4.2. Validade de Conteúdo

Em relação à validade de conteúdo podemos referir que, de um modo geral, este conceito implica que o instrumento defina um quadro conceptual específico de aplicabilidade prática, isto é, que possa medir a dimensão para que foi construído. Quando o investigador cria uma medida esta deve espelhar o conceito para que foi criada (Bryman e Cramen, 1993). Todo o percurso de construção do questionário apresentado anteriormente legitima a pretensão de que o instrumento tem validade de conteúdo.

Para Ribeiro (1999) “a validade de conteúdo é, basicamente um julgamento e não um exercício de objectividade, uma das maneiras de identificar o julgamento é por análise de vários juizes especialistas no domínio da avaliação” (p.114).

A primeira versão do questionário foi então submetida à apreciação crítica de três especialistas em Ciências da Educação com uma larga experiência em formação de

professores e da qual resultaram algumas reformulações pontuais. Na sua apreciação referiram que o questionário incluía todas as variáveis inscritas no modelo emergente e que do ponto de vista da investigação estava adequado.

Parafraseando Damas e Ketele (1985) a pré-testagem:

“(...) tem por função essencial evitar as más surpresas: o grau de compreensão das instruções e das questões; o grau de aceitabilidade do questionário ou das suas modalidades; a facilidade de descodificação; a ordem das questões; a extensão do questionário; a redundância das informações; a detecção das dificuldades ...” (p,42).

Foi com esse rigor sugerido pelos autores que procedemos à pré – testagem do instrumento, acrescentando alguns itens de apreciação, tendo, inclusivamente, elaborado, para o efeito, um instrumento específico (Anexo 11).

Posteriormente procedemos à pré-testagem, aplicando os questionários a uma pequena amostra constituída por alunos de cursos de formação de professores em situação de estágio pedagógico e que se encontravam, nesta fase do ano lectivo, em situação de estágio pedagógico.

Os questionários foram entregues, de forma aleatória, a quinze professores estagiários de escolas dos concelhos de Faro e Loulé aos quais solicitámos o seu preenchimento de imediato, no entanto, alguns professores preferiram entregá-los posteriormente. Na generalidade os professores estagiários consideraram o questionário interessante do ponto

de vista da investigação, tendo referido que a auto-observação lhe parecia um aspecto muito importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

7.4.3. Fidelidade do Questionário

Na perspectiva de Hill e Hill (2000) a medida de uma variável só é fiável se for consistente, isto é, se os valores obtidos por diferentes investigadores quando avaliam os mesmos sujeitos em diferentes situações, utilizando testes idênticos, são semelhantes.

Para determinarmos se as escalas do instrumento em apreço têm consistência interna, utilizámos o coeficiente de estimação de fiabilidade interna de Alpha de Cronbach. Tal como já referimos anteriormente, uma boa consistência interna deve exceder um α de 0,8, sendo que se este for superior a 0,9 é considerado excelente (Hill e Hill, 2000). Para determinar a fiabilidade interna do instrumento utilizámos a versão final do questionário aplicado aos professores em situação de estágio, num total de 119 sujeitos.

Se analisarmos os dados relativos aos catorze itens que constituem a dimensão Relação Interpessoal Supervisor/Supervisado verificamos que, o valor de α de cada variável em relação à correlação total, revela uma boa consistência. Somente o item “Promover o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de partilha” apresenta um valor de correlação total baixo (0.38) e um valor de alpha se o item for eliminado $\alpha = 0.89$, ou seja a sua eliminação faz aumentar a consistência interna da escala. Apesar desta constatação optámos por não eliminar esse item uma vez que a literatura considera-o muito importante na caracterização da relação interpessoal supervisor/supervisado. Analisando a matriz dos

valores de α , considerando todas as variáveis desta dimensão, verificamos que obtivemos um valor de $\alpha= 0.8856$ (Anexo 12 e 13).

Em relação ao segundo bloco do questionário, foram considerados oito itens para caracterizar a auto-observação. Se analisarmos os resultados obtidos para a correlação total podemos constatar que os valores são altos, sendo que a eliminação de qualquer item não faz aumentar o valor de α . Para esta escala obtivemos um valor de alpha bastante aceitável ($\alpha=0.8725$) o que confirma a sua consistência (Anexo 12 e 13).

Para avaliar a dimensão do desenvolvimento pessoal e profissional utilizámos vinte e dois itens que submetemos à análise da sua consistência interna, através do coeficiente de estimação de Alpha de Cronbach, tendo obtido um $\alpha=0.9400$ o que revela a excelente consistência da escala. Somente o item “Capacidade de trabalhar em equipa” apresenta um valor de alpha mais elevado o que revela que a sua eliminação aumentaria a consistência da escala, todavia o valor é tão baixo que podemos considerá-lo desprezível, por isso, vamos manter todos os itens que caracterizam o desenvolvimento pessoal e profissional (Anexo 12 e 13).

Em síntese podemos inferir que o instrumento proposto neste estudo apresenta um quadro conceptual sobre a relação interpessoal supervisor/supervisado, a auto-observação e as competências pessoais e profissionais desenvolvidas pelo exercício de processos de auto-análise reflexiva.

O facto de termos obtido uma excelente consistência interna das escalas não provam, por si só, a sua fiabilidade, não obstante o facto de se tratar de uma análise que poderá

legitimá-lo. Em investigações futuras poderíamos submeter os dados recolhidos a uma análise factorial para extrair os factores de cada dimensão, por forma a determinar a validade de construto, ou seja, estudar se determinado instrumento avalia as dimensões para que foi construído e até que ponto as diferentes variáveis consideradas têm subjacente o mesmo conceito.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo fomos delineando um percurso investigativo construído a partir de premissas metodológicas centradas na observação e análise do fenómeno por nós definido e que se situou em duas dimensões nucleares a relacional e a sócio-pedagógica, no âmbito das quais emerge a relação educativa supervisor/supervisado e a auto-observação como componentes fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores estagiários.

O modelo de análise, delineado no âmbito de um quadro conceptual que permitisse equacionar a problemática em estudo, para posterior validação, submetendo as hipóteses à apreciação estatística da análise dos dados recolhidos, revelou-se consentâneo com os objectivos da investigação.

Tendo em consideração o nível de significância resultante da análise estatística efectuada, podemos concluir que as hipóteses de trabalho foram confirmadas e que o modelo de análise foi validado.

Os resultados sugerem que os professores estagiários e os professores em início de carreira percebem que a relação educativa supervisor/supervisado deve consubstanciar-se numa relação de colaboração e partilha, por forma a facilitar o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos salientar que os dados são reveladores da concordância dos sujeitos quanto à utilização da auto-observação como estratégia de formação, considerando-a como uma mais valia para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os sujeitos posicionaram-se de forma favorável, relativamente à necessidade do orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha e a auto-observação como estratégia de formação.

No que se refere às competências que a auto-observação pode promover, as que mereceram uma maior concordância por parte dos sujeitos foram a autonomia, a (re)construção de conhecimento pedagógico, o desenvolvimento de práticas reflexivas e tomar decisões autonomamente.

Os sujeitos manifestaram uma grande concordância relativamente à possibilidade da (re)construção de conhecimento pedagógico promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores estagiários.

Os instrumentos de observação e análise do fenómeno educativo em estudo apresentam uma excelente consistência interna.

Os dados confirmam os pressupostos da investigação, sugerindo que os professores estagiários possuem capacidades de auto-análise reflexiva, que podem constituir-se como um manancial importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A problemática da supervisão pedagógica, entendida como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, reveste-se de grande importância no contexto actual da educação na medida em que poderá ter reflexos no desenvolvimento dos alunos, pelo que investigações que contribuam para melhorar o processo superviso constituem um manancial de informação fundamental para a promoção da eficácia do sistema educativo.

Ao longo deste estudo foram abordados aspectos que consideramos fundamentais para promover a prática pedagógica dos professores em formação, como um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, de que é exemplo a auto-observação como processo de (Re) construção de conhecimento pedagógico e conseqüentemente de desenvolvimento pessoal e profissional, que à luz da investigação actual podem revestir-se de algum interesse pelo seu carácter inovador.

A metodologia adoptada neste estudo permitiu, não só a observação do objecto de investigação nas dimensões propostas, mas também se constituiu como uma forma de intervenção, no mínimo através do impacto que teve, junto da população alvo, a construção partilhada de um instrumento de investigação e respectiva aplicação prática para recolha e análise de dados.

Na fase final desta tarefa, árdua, mas muito desafiante, estamos conscientes que as conclusões implícitas ao longo desta investigação certamente não constituem a resolução desta problemática, nem tão pouco, se assumem como o culminar de um processo, mas são, com toda a certeza, um manancial importante de informação que poderá servir de mote para fazer emergir novas questões, cujas respostas otimizarão a sua compreensão.

Podemos, por conseguinte, considerar este estudo como parte integrante de um processo investigativo, que se caracterizou por uma espiral auto-reflexiva de planificação, acção, observação e reflexão, com vista a investigar e quiçá intervir no fenómeno que esteve na sua génese.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1982). *Supervisão Clínica: Um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores*, In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI, 1982, págs. 151-168
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão*, Porto. Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1991) *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Cadernos CIDInE*, 1:5 a 22.
- ALARCÃO, I (1998). *Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje*. Aprender, 21, pp46 a 50.
- ALARCÃO, I (2001) *Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior*, in Tavares J. E Santiago R. (Orgs) Ensino Superior. (In)sucesso académico. 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
- ANGUERA, M. T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid Ediciones Catedra, S.A.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BELL, J. (1991) *Becoming aware of literacy*. Doctoral dissertation, Toronto, University of Toronto.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa, Livros Horizonte
- BOGDAN, R. C. E BIKLEN, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. London. Allyn and Bacon.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora.
- BORG, W. R. e GALL, M. D. (1998). *Educational Research. Na introduction*. New York. Longman.

- BORICH GARY D. et. al. (1998). *Observation Skills for Effective Teaching*. Prentice-Hall.
- BROPHY, J. E. e GOOD, T. L. (1974). *Teacher – Student Relationships – Causes and Consequences*. New York. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- BRONFENBRENNER, U.(1979) *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano – Experimentos en entornos naturales y diseñados*, Barcelona, Ediciones Piados, 1ª Edição.
- BRYMAN, A. E CRAMER D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Lisboa. Celta Editora.
- BRUNNER, J. S. (1983) *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. New York, Harper and Row.
- BRUNNER, J. S. (1985) Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago, NSSE / University of Chicago Press, 97 – 114.
- BUTLER, J. (1992), “Teacher professional development: na australian case study”, *Journal of education for teaching*, 18, pp. 221-238.
- CAMPBELL, D. T. E STANLEY, J. C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- CANARIO, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. Revista Portuguesa de formação de professores, 1 : 25 - 36.
- CARREIRA, T. (1998^a). *Professor Actor ou as Duas faces de Jano*, in *Anais Universitários – Série Ciências Sociais e Humanas, Actores Sociais: Testemunhos e Vivências*, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 9, 9-28.
- CARREIRA, T. (1996). *Identidade e Pertença: do Individual ao Colectivo*, in *Anais Universitários – Série Ciências Sociais e Humanas, Desenvolvimento e Identidade*, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 7, 323-333.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (1991) *Narrative and story in practice and research*. In D. Schön (ed), *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York, Teachers College Press.

- CLANDININ, D. J.(1992). *Narrative and atory in teacher education*. In T. Russem & H. Munby (eds), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. London, The Palmer Press.
- CLARK, C & PETERSON, P. (1986) *Teachers thought processes*. In M. C. Wittrock (ed) *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Mcmillan
- COCHRAN – SMITH, M. & LYTLE, S. (1990) *Research on teaching and teacher research: The issues that divide*. *Educational Researcher*, 19, 2-11.
- COGAN, M. L. (1973), *Clinical Supervisión*. Boston Houghton Mifflin Company.
- COHEN, L. e MANION, L. (1994). *Research Methods in Education*. London. Routledge.
- COMBS, A . W. (1989) *A theory of therapy – guidelines for counselling pratice*. Newbury Park, Sage
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J.(1985) *Personal Practical Knowledge and the modes of knowing : relevance for teaching and learning*. In E. Eisner (ed.) *Learning and teaching the ways of Knowing*. Chicago, NSSE/University of Chicago Press: 174 - 198
- CONLE, CAROLA (2000). *Narrative Inquiry: research tool and médium for professional developmente*. In *European Journal of Teacher Education*, Vol 23, Nº1, 2000. :49 - 63.
- CORTESÃO, L.(1991) *Supervisão numa perspectiva crítica*. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Actas do 1º encontro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, SPCE.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto:Ed. Afrontamento.
- DAMAS, M. J. E De KETELE, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra. Almedina.
- DE KETELE, J. M. (1980). *Observer pou éduquer*. Berna. Peter Lang.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *La formation dès enseignants demain*. Paris. Casterman.
- DENICOLO, P., HARWOOD, A. e RIBEIRO GONÇALVES, F. (1985). *Observing and analysing in educational context. (Constraints and opportunities)*. Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa.
- DENZIN, N. K. E LINCOLN, Y. S. Eds. 1 (1994). *Handbook of qualitative research*. London. Sage Publications.

- DEWEY, J (1974) *The Relation of Theory to Practice in Education*. In Archambault, D. (ed) John Dewey on Education. Selected Writings. Chicago University of Chicago Press, pp. 313 a 338.
- DUPONT, P. (1984). *La dinamica de la clase*. Madrid. Narcea.
- ESTRELA, A (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa. INIC.
- ESTRELA, M. T. E ESTRELA, A (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa. Estampa.
- ESTRELA, M. T.(org.) (1997) *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, M. T e A . ESTRELA (1987) *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*, Lisboa, Editorial Estampa.
- ESTRELA, M. T (1999) *Pratiques Reflexives et Conscientisation*. Journal of Curriculum Studies.
- EVERTSON, C. M. e GREEN, J. L. (1986). *Observation as inquiry and method*. In M. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching (pp. 162-213). New York. MacMillan.
- FLANAGAN, J. (1954). *La technique de l'incident critique (suite)*. Revue de Psychologie Appliquée, nº2.
- FLANAGAN, J. (1954). *La technique de l'incident critique (suite)*. Revue de Psychologie Appliquée, nº3.
- FORMOSINHO, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Revista Portuguesa de formação de professores, 1 pp 37 a 54.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.
- FREEMAN, D. (1993) *Renaming experience / reconstructing practice: developing new understandings of teaching*. Teaching and Teacher Education.
- FULLER, F.(1974) *A conceptual framework for a personalized teacher education program*. Theory into practice. 13, 2, pp112 a 122.
- FREIRE, P. (1998) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança Educativa*. Porto: Porto Editora

- GHIGLIONE, R. E MATALON, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: sua teoria y su práctica*. Madrid. Akal
- GLASSBERG, S. & SPRINTHALL, N. A. (1980) *Student teaching: a development approach*. Journal of Teacher Education. 31, 2, pp. 34 a 38.
- GLICKMAN, C. D.; (1985) *Supervision of Instruction: a Development Approach*. Boston, Allyn and Bacon
- GOLDHAMMER, R. et all (1980, 2ª ed.). *Clinical Supervision: Special Methods for the supervision of Teachers*. Nova Iorque. Holt, Rinehart and Winston.
- GONÇALVES, J. A. (1990) *A carreira dos professores do ensino primário – contributo para a sua caracterização*. Dissertação de mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. A. (1992) *A carreira dos professores do ensino primário*. In ^a Nóvoa (org.) *vidas de professores*. Porto. Porto Editora, pp. 141 a 169.
- GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. M. (1991) *O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente*. Inovação, 4 1: 135 a 147.
- GONÇALVES, O. & CRUZ, J. F. A (1985). *Desenvolvimento interpessoal e formação de professores*. In J.F.A Cruz, L. S. Almeida & ^o Gonçalves (ed) *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- GONÇALVES, O. (1986). *Consulta psicológica e desenvolvimento do autoconhecimento: uma perspectiva cognitivo-construtivista*. Cadernos de Consulta Psicológica, 2, 35-45.
- GONÇALVES, J. A. & SIMÃO, C.M. (1991) *O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente*. Inovação,4,1: 135-147
- GOMEZ, 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 a 114.
- HARGREAVES, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones.
- HENSON, K. T. (1996) *Teachers as researchers*. In J. Sikula, T. J. Buttery e E. Guyton (eds) *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: macmillan

- HILL, M. & HILL, A. (2000) *Investigação por questionário*, Lisboa: Edições Sílabo
- HOLLY, M. L. (1992). *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos*. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1992) *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In Nóvoa, A. (Coor.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31-61
- HUNT, D. E. (1976) *Teachers are psychologists too: on the application of psychology to education*. *Canadian Psychological Review*, 17, 3: 210-218
- HUNT, D. E. & JOYCE, B. R. (1967) *Teacher trainee personality and initial teaching style*. *American Educational Research Journal*, 4: 253-259
- IKUENOBE, POLYCARP (2001). *Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course*. In *Teaching in Higher Education*, Vol.6, Nº1, 2001. pp18 a 32.
- KELCHTERMANS, G. (1993) *Teachers and their career story: a biographical perspective on professional development*. In C. Day et al. (eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London, The Falmer Press.
- KELCHTERMANS, G. E VANDENBERGHE, R. (1994) *Teachers Professional Development: A Biographical Perspective*, *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45 – 62
- KERLINGER, F. (1973). *Foundations of Behavioral Reserach*. London. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- KOHN, R. C. e NÈGERE, P. (1991). *Lês voies de lóbservation – repères pour les pratiques de recherche en siences humaines*. Nathan Universite.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Frsncisco, Harper & Row
- JESUS, S.N. (1995) *A Formação inicial de professores segundo um modelo relacional*. In *Psychology* nº14. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- JESUS, S. N. (1998). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Editores.
- JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores*. Porto: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora

- LEON, A. (1975). *Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres*. Revue Française de Pédagogie.
- LESSARD – HÉBERT, M. , GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- LEVIN, J. (1987). *Estatística aplicada às Ciências Humanas*. São Paulo. Harbra.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K M. (1991) *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY: Routledge
- LOEVINGER, J. (1982) *Ego development – conceptions and theories*. San Francisco, Jossey – Bass
- LOEVINGER, J. (1987) *Paradigms of personality*. New York, Freeman
- MILES, M. B. E HUBERMAN, A . M. (1994). *Qualitative data avalysis*. London. Sage Publications.
- MOSHER , R. L. & PURPEL, D. E. (1972) *Supervision : a reluctant profession*. Boston, Houghton Mifflin
- MUCCHILELI, A. (1994). *Les methodes qualitatives*. Paris PUF.
- NÓVOA, A. (1994). *Les enseignants : à la recherche de leur profession*. European Journal of Teacher Education. 17 (1/2) pp 35 a 43.
- NÓVOA, A. (1992) *Formação de professores e profissão docente*. In A . Nóvoa (ed) Os professors e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1988a). *A formação tem de passar por aqui: histórias de vida no projecto Prosalus*. In ^a Nóvoa, ^a & M. Finger (org.), O Método (Auto) biográfico e a Formação. Departamento de Recursos Humanos/ministério da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- NÓVOA, A. (1988b). *O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (2). 70-20.
- OLIVEIRA, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDInE, 5, 13-22.
- OLIVEIRA, L. & TERÇA, ° (1991) *Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica*. In L. Almeida, E. Sousa & R. Santiago (ed) *Acção educativa: análise psicosocial*. Leiria, ESEL/APPORT: 157-166

- PÉREZ-SERRANO, G. (1994) *Investigacion Cualitativa*. Volume I. Madrid: Editorial la Muralla, S. A.
- PÉRREZ GÓMEZ, A. J. (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
- PETERS, KAREN H. e MARCH, JUDITH K. (1999). *Collaborative Observation. Putting Classroom Instruction at the center of School Reform*. California. Corwin Press, Inc.
- PIAGET, J. (1970) *A teoria de Piaget*. In P.H. Mussen (ed) *Carmichael – Manual de Psicologia da Criança*: vol. IV – Desenvolvimento cognitivo I. São Paulo, E. P. U. EDUSP:71 - 117
- PINHO, L. V. (1991) *Empatia do professor e mobilização do aluno: linhas gerais de um projecto de investigação*. In J. Tavares & A. Moreira (ed.) *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro / PIDACS:47-58
- PINHO, L. (1991) *Comunicação afectiva e relacional professor-aluno. A empatia na relação educativa escolar*. Revista Portuguesa de Educação, 4.
- PIRES, L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Apresentação e comentários. Porto. Edições ASA
- POIRIER, J. CLAPIER-VALADON, S. & RAYBAUT, P. (1995). *Histórias de vida : Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra. Almedina.
- POSTIC, M. (1984) *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editoria Lda.
- POSTIC, M. e DE KETELE, J. M. (1988). *Observer lès situations éducatives*. Paris. PUF.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, CIDInE.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva- Publicações, LDA.
- RALHA-SIMÕES, H. (1991). *Nível de autoconhecimento e competência educativa*. Cadernos CDInE, 1, 31-40.
- RALHA-SIMÕES, H. (1991) *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto da formação inicial*

- de educadores de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de doutoramento)
- RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro. Edições CIDInE.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1993). *A Observação e da relação educativa no processo ensino-partilha aprendizagem*. Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1999). *O sentido da investigação em educação: a observação e análise da relação educativa ao serviço da investigação-acção. Algumas opiniões*. In Célia Linhares, Ivani Fazenda e Vitor Trindade. *O Lugar dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Brasil. Ed. UFMS.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (2000). *Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade*. In A. P. Soares et al. *Transição para o Ensino Superior* : Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1989) *Influencia de la Concepción Axiológica Del Profesor en la Aula: el Proceso de valoración como Gestor principal de la Dinámica Imagética en la Tomada de Decisiones del Profesor*. Tese de Doutoramento. Madrid: Universidade Complutense.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1990 a) *A formação continua de professores e a formação sublinear*. *Noesis*, 17:55-56
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (2001) *Sucesso académico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos*. In Tavares J. e Santiago R. (Org) *Ensino Superior (In)sucesso académico*. Porto. Porto Editora.
- RIBEIRO, A . (1991) *Relação educativa*. In B. P. Campos (Ed), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 133-159.
- RODRIGUES, A . (2000) *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Continua de Professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa, FPCE-UL.
- ROGERS, C. (1985) *Tornar-se Pessoa*. 7ª Edição, Lisboa, Moraes Editores.
- ROGERS, C. (1985) *Um jeito de ser*. São Paulo:EPU.
- SÁ-CHAVES, I. (1991). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. *Cadernos CIDInE*, 1, 23-30.

- SÁ-CHAVES, I. (1997) *Formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? – Um estudo de caso na Universidade de Aveiro*. In SÁ-CHAVES, I. (Org.) Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 105-117.
- SIERRA BRAVO. (1991). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- SIMON, A. E BOYER, E. G. (1974). *Mirrors for behavior III. An anthology of observation instruments*. Pensylvania. Cominucation Materials Center.
- SIMÕES, M. C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*, Universidade de Aveiro. Aveiro
- SIMÕES, C. & RALHA –SIMÕES, H. (1997) *Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional*. In SÁ-CHAVES, I. (Org) Percursos de Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 37-54.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective Practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHON, D. (1993) *Teaching and Learning as a Reflective Conversation*. In Loudes Montero e Jose Manuel Vez (Ed). *Lãs didácticas específicas en la formacion del profesorado I*. Santiago: Torculo Ed., pp5 a 17.
- SCHÖN, D. (1996). *A la recherché d'une nouvelle épstémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*. In : Jean Marie Barbier(dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. Pp 201 a 202.
- SCHÖN, D. (1983) *The reflective Practitioner*. New York: Basic Boobs
- SCHÖN, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In ^a Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/IEE
- SHULMAN, L. (1992). *Revealing the mysteries of teacher-written cases: opening the black box*. *Journal of Teacher Education*, (4), 250-262.
- SHULMAN, L. (1986). *Paradigms and research programs in study of teachig – a contemporary perspective*, in Wittrock, M. (Ed.) (3^a ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, 3-36.
- SHULMAN, L. (1987a) *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, 1-8.

- SHULMAN, L. (1987) *Knowledge Growth in Teaching*. Nóvoa, A. (Org) Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Técnica – ISEF, 88-98
- SPRINTHAL, N. A. (1980a) *A new model for research in the service of guidance and counselling*. *Personal and Guidance Journal*, 59, 7: 487-493
- SPRINTHALL, N. A. & THAIS-SPRINTHALL, L. (1983b) *The teacher as an adult learner: a cognitive – development perspective*. *Theory into Practice*, 19,4:278-286
- STONE, E. (1984) *Supervision in Teacher Education. A counselling and Pedagogical Approach*. London, Methuen
- STUBBS, M. e DELAMONT, S. (1976). *Explorations in classroom observation*. London. John Wiley and Sons.
- SULLIVAN, S. e GLANZ, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California. Corwin Press, Inc.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1985) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra. Almedina
- TAVARES, J. (1992) *A aprendizagem como construção do 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. (1996) *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. & MOREIRA, A. (1990). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro. Universidade de Aveiro, PIDACS
- TAVARES, J. (1999). *Formação do Professor Universitário em Portugal*. In *Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado*. Edición Especial, nº34: 209-218.
- TAVARES, J. (2000) *Ensino Superior - (In) sucesso Académico*. CIDInE, Porto. Porto Editora.
- TAVARES, J.(1997) *A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico*. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. New York. John Wiley & Sones.

- THIES – SPRINTHALL, L. (1980) *Supervision: an educative or mis-educative process?* Journal of Teacher Education, 31:417-420
- VEENMAN, S. (1984) *Perceived problems of beginning teachers*. Review of Educational Research, 54,2, 143-178.
- VERDASCA, J. L. C. (1992) *Os Problemas Metodológicos*, In Verdasca, José L. C., O Sistema de Aprendizagem como Rede de Escolarização Oposta- do centralismo normativo às lógicas de interpretações locais dos actores. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho, (policopiado).
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.
- VIEIRA, F. (1993) *Alunos autónomos e professores reflexivos*. In Tavares, J. (ed). Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro. CIDInE.
- WALKER, R. e ADELMAN, C. (1975). *A guide to classroom observation*. London. Methuen.
- WALSH, A. (1990). *Statistics for the Social Sciences*. Wiyh Computer Applications. New York. Harper & Row, Publishers.
- WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos e de observación*. Barcelona. Paidós ediciones.
- WOLCOTT, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, análisis and interpretation*. London: Sage Publications.
- YIN, R. K. (1989) *Case Study Research – Design Methods*. London: Sage Publications.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto Editora.
- ZABALZA, M. A. (1986) *El paradigma del pensamiento del profesorado y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado*, Paper. First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga, Maio.
- ZABALZA, M. A. (1987) *Pensamiento Del profesor y desarrollo didáctico*, in *Enseñanza*, nºs 4-5, pp. 109-138.
- ZEICHNER, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa, EDUCA.
- ZEICHNER, K. (1993) *Alternative paradigms of Teacher Education* . Journal of Teacher Education, 34, pp. 3-9.

- ZEICHNER, K. (1993) *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 Educational: 115-138
- ZIMPHER, N. L. & HOWEY, K.R. (1987) *Adapting Supervisory Practice to different orientations of teaching competence*. *Journal of Curriculum and Supervision*. 2:101-127
- ZIMPHER, N. L. & ASHBURN, E. A. (1985) *Studying the professional development of teachers: how conceptions of the world inform the research agenda*. *Journal of the world inform the research agenda*. *Journal of Teacher Education*, 36 6: 16-26

ANEXOS

*ANEXO 1 – Grilha de Construção do Questionário para Validação do
Modelo de Análise*

OBJECTIVOS	COMPONENTES	Indicadores	QUESTÕES
	Autonomia	5	Tomar-se, progressivamente mais autónomo; Conhecer-se melhor como pessoa e como profissional; Tomar decisões autonomamente. Resolver problemas autonomamente; Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática; Comprender a importância de trabalhar em equipa; A (re)construção de conhecimento pedagógico. Questão4: A (re) construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.
Auto-conhecimento	6		
Tomar decisões	7		
Resolver problemas	8		
Integrar a teoria e a prática	9		
Trabalhar em equipa	10		
A (re)construção de conhecimento pedagógico	11		
A (re)construção de conhecimento pedagógico	12		

OBJECTIVOS	COMPONENTES	Indicadores	QUESTÕES
	Autonomia	5	Tornar-se, progressivamente mais autónomo;
	Auto-conhecimento	6	Conhecer-se melhor como pessoa e como profissional;
	Tomar decisões	7	Tomar decisões autonomamente.
	Resolver problemas	8	Resolver problemas autonomamente;
	Integrar a teoria e a prática	9	Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática;
	Trabalhar em equipa	10	Comprender a importância de trabalhar em equipa;
	A (re)construção de conhecimento pedagógico	11	A (re)construção de conhecimento pedagógico.
	A (re)construção de conhecimento pedagógico	12	<p>Questão4: A (re) construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.</p>

ANEXO 2 – Questionário para Validação do Modelo de Análise

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre a Relação Educativa Supervisor/Supervisado.

As suas respostas são importantes para a prossecução deste estudo, pelo que, solicito que reflecta e as elabore de acordo com a sua opinião.

As respostas são confidenciais e anónimas.

QUESTÕES

Tendo em consideração a relação pessoal e interpessoal orientador de estágio/professor estagiário assinala, para cada uma das afirmações que se seguem, o seu grau de concordância.

Coloque um (X) na resposta que melhor expressa a sua opinião:

Se o orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha, facilitará o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

Discordo Totalmente	
Discordo	
Não Concordo Nem Discordo	
Concordo	
Concordo Totalmente	

O orientador de estágio deve promover a auto-observação como estratégia de formação, incentivando o professor estagiário a questionar-se sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula.

Discordo Totalmente	
Discordo	
Não Concordo Nem Discordo	
Concordo	
Concordo Totalmente	

Assinale, para cada uma das afirmações que se seguem, o seu grau de concordância. Utilizando a chave seguinte coloque um (X) na resposta que melhor expressa a sua opinião:

CHAVE:

1 Discordo Totalmente 2 Discordo 3 Não Concordo Nem Discordo

4 Concordo 5 Concordo Totalmente

Se o orientador de estágio promover a auto-observação, como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão:

	1	2	3	4	5
Regular a sua prática, consciencializando-se sobre as suas necessidades de formação.					
Desenvolver práticas reflexivas.					
Tornar-se progressivamente mais autónomo.					
Conhecer-se melhor como pessoa e como professor.					
Tomar decisões e resolver problemas autonomamente.					
Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática.					
Compreender a importância de trabalhar em equipa.					
A (re)construção de conhecimento pedagógico.					

Coloque um (X) na resposta que melhor expressa a sua opinião relativamente à seguinte afirmação:

A (re)construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/>
Discordo	<input type="checkbox"/>
Não Concordo Nem Discordo	<input type="checkbox"/>
Concordo	<input type="checkbox"/>
Concordo Totalmente	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO3 - Questionário para Aplicar aos Especialistas

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE DE
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre a influência da Relação Pessoal e Interpessoal supervisor/supervisado no desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação inicial.

Com este questionário pretende-se validar o modelo explicativo teórico, elaborado no âmbito deste estudo.

As suas respostas são importantes e significativas para o referido estudo. Pelo que, solicita-se que reflecta e as elabore de acordo com a sua realidade e vivência profissional.

As respostas são confidenciais e anónimas.

QUESTÕES

- **Relativamente à plausibilidade do modelo explicativo teórico:**
- **Concorda com a sua formulação? _____**
- **Se não concorda diga que variáveis devem ser retiradas.**

➤ Que novas variáveis sugere para o presente modelo?

➤ Qual a sua opinião em relação ao seguinte:

➤ Adequação científica?

➤ Adequação da proposta do modelo?

➤ Adequação das perguntas ao modelo?

➤ Considera que, em termos científicos, a linguagem é correcta?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

ANEXO 4 – Questionário para Validação do Modelo (Versão Definitiva)

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre a Relação Educativa Supervisor/Supervisado.

As suas respostas são importantes para a prossecução deste estudo, pelo que, solicito que reflecta e as elabore de acordo com a sua opinião.

As respostas são confidenciais e anónimas.

QUESTÕES

Tendo em consideração a relação pessoal e interpessoal orientador de estágio/professor estagiário assinala, para cada uma das afirmações que se seguem, o seu grau de concordância.

Coloque um (X) na resposta que melhor expressa a sua opinião:

Se o orientador de estágio promover uma relação de colaboração e partilha, facilitará o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

Discordo Totalmente	
Discordo	
Não Concordo Nem Discordo	
Concordo	
Concordo Totalmente	

O orientador de estágio deve promover a auto-observação como estratégia de formação, incentivando o professor estagiário a questionar-se sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula.

Discordo Totalmente	
Discordo	
Não Concordo Nem Discordo	
Concordo	
Concordo Totalmente	

Assinale, para cada uma das afirmações que se seguem, o seu grau de concordância. Utilizando a chave seguinte coloque um (X) na resposta que melhor expressa a sua opinião:

CHAVE:

- 1 Discordo Totalmente
 2 Discordo
 3 Não Concordo Nem Discordo
 4 Concordo
 5 Concordo Totalmente

Se o orientador de estágio promover a auto-observação, como estratégia de formação, o professor estagiário desenvolverá competências pessoais e profissionais que lhe permitirão:

	1	2	3	4	5
Regular a sua prática, consciencializando-se sobre as suas necessidades de formação.					
Desenvolver práticas reflexivas.					
Tornar-se progressivamente mais autónomo.					
Conhecer-se melhor como pessoa e como professor.					
Resolver problemas autonomamente.					
Tomar decisões					
Entender as lacunas existentes entre a teoria e a prática.					
Compreender a importância de trabalhar em equipa.					
A (re)construção de conhecimento pedagógico.					

Coloque um (X) na resposta que melhor expressa a sua opinião relativamente à seguinte afirmação:

A (re)construção de conhecimento pedagógico promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.

Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/>
Discordo	<input type="checkbox"/>
Não Concordo Nem Discordo	<input type="checkbox"/>
Concordo	<input type="checkbox"/>
Concordo Totalmente	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela sua colaboração!

*ANEXO 5 - Tabelas de Dados do Teste de Alpha de Cronbach Amostra A -
Professores Estagiários*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	QUEST1	1.9796	.1429	49.0
2.	QUEST2	1.9184	.2766	49.0
3.	QUEST3	1.8571	.3536	49.0
4.	QUEST4	1.9184	.2766	49.0
5.	QUEST5	1.9592	.1999	49.0
6.	QUEST6	1.8980	.3058	49.0
7.	QUEST7	1.9388	.2422	49.0
8.	QUEST8	1.9184	.2766	49.0
9.	QUEST9	1.8571	.3536	49.0
10.	QUEST10	1.8776	.3312	49.0
11.	QUEST11	1.9184	.2766	49.0
12.	QUEST12	1.9796	.1429	49.0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	23.0204	6.9787	2.6417	12

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
QUEST1	21.0408	6.5400	.5726	.9523
QUEST2	21.1020	6.0102	.6576	.9495
QUEST3	21.1633	5.5978	.7507	.9479
QUEST4	21.1020	5.7185	.8946	.9418
QUEST5	21.0612	6.2253	.7152	.9482
QUEST6	21.1224	5.5680	.9126	.9409
QUEST7	21.0816	5.9099	.8578	.9436
QUEST8	21.1020	5.8435	.7915	.9452
QUEST9	21.1633	5.4728	.8348	.9445
QUEST10	21.1429	5.5417	.8512	.9434
QUEST11	21.1020	5.7185	.8946	.9418
QUEST12	21.0408	6.5400	.5726	.9523

Reliability Coefficients

N of Cases = 49.0

N of Items = 12

Alpha = .9504

*ANEXO 6- Tabelas de Dados (Teste de Alpha Cronbach)
Amostra B - Professores em Início de Carreira*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00001	31.4713	12.9730	.8972	.9752
VAR00002	31.4713	12.8335	.7603	.9778
VAR00003	31.5747	12.4566	.8242	.9766
VAR00004	31.4828	12.8340	.9149	.9746
VAR00005	31.4828	12.6712	.8816	.9750
VAR00006	31.5057	12.6017	.9364	.9739
VAR00007	31.5057	12.6017	.9364	.9739
VAR00008	31.5057	12.6017	.9364	.9739
VAR00009	31.6092	11.6594	.8887	.9766
VAR00010	31.5172	12.5549	.9198	.9742
VAR00011	31.5747	12.1542	.8731	.9756
VAR00012	31.4713	12.9730	.8972	.9752

Reliability Coefficients

N of Cases = 87.0

N of Items = 12

Alpha = .9772

*ANEXO 7- Quadro Síntese do Grau de Concordância/discordância
Amostra A e Amostra B*

Quadro Síntese do Grau de Concordância / Discordância

Variáveis	Amostra A (N=49)			Amostra B (N=87)				
	Disc.	N.Con.	N. Disc.	Conc.	Disc.	N.Conc.	N. Disc.	Conc.
Relação de colaboração e partilha	0%		2%	98%	0%		9,2%	90,8%
Promover a auto-observação	0%		2%	98%	2,3%		4,6%	93,1%
Auto-regulação da prática	0%		10,2%	89,8%	0%		19,5%	80,5%
Desenvolvimento de práticas reflexivas	0%		6,1%	93,9%	0%		10,3%	89,7%
Autonomia	0%		4,1%	95,9%	1,15%		8,05%	90,8%
Auto-conhecimento	0%		10,2%	89,8%	0%		12,6%	87,4%
Tomar decisões	0%		6,1%	93,9%	0%		12,6%	87,4%
Resolver problemas	4,1%		10,2%	85,7%	0%		12,6%	87,4%
Entender as lacunas entre a teoria e a prática	0%		12,2%	87,8%	3,4%		16,1%	80,5%
Trabalhar em equipa	0%		8,2%	91,8%	0%		13,8%	86,2%
(Re)construir conhecimento pedagógico	0%		2%	98%	1,1%		17,3%	81,6%
A (re) construção de Conh. Pedag. Prom. o desen. Pessoal e profissional	0%		2%	98%	0%		9,2%	90,8%

*ANEXO 8 – Quadro Síntese da Análise Estatística Efectuada
Amostra A e Amostra B*

Quadro Síntese da Análise Estatística Efectuada – Amostra A

Amostra A (N=49)	Discordo		N. Conc. N Disc.		Concordo		Chi-Square	Df	Asym p. Sig.
	F.O.	F.E.	F.O.	F.E.	F.O.	F.E.			
Relação de colaboração e partilha	-	-	1	24,50	48	24,50	45,082	1	,000
Promover a auto-observação	-	-	1	24,50	48	24,50	45,082	1	,000
Auto-regulação da prática	-	-	5	24,50	44	24,50	31,041	1	,000
Desenvolvimento de práticas reflexivas	-	-	3	24,50	46	24,50	37,735	1	,000
Autonomia	-	-	2	24,50	47	24,50	41,327	1	,000
Auto-conhecimento	-	-	5	24,50	44	24,50	31,041	1	,000
Tomar decisões	-	-	3	24,50	46	24,50	37,734	1	,000
Resolver problemas	2	16,33	5	16,33	42	16,33	60,776	2	,000
Entender as lacunas entre a teoria e a prática	-	-	6	24,50	43	24,50	27,939	1	,000
Trabalhar em equipa	-	-	4	24,50	45	24,50	34,306	1	,000
(Re)construir conhecimento pedagógico	-	-	1	24,50	48	24,50	45,082	1	,000
A (re) construção de conh. pedag. prom. o desen. pessoal e profissional	-	-	1	24,50	48	24,50	45,082	1	,000

Quadro Síntese da Análise Estatística Efectuada - AmostraB

Amostra B (N=87)	Discordo		N. Conc. N Disc.		Concordo				
Variáveis/Indicadores	F.O.	F.E.	F.O.	F.E.	F.O	F.E.	Chi-Square	Df	Asym p. Sig.
Relação de colaboração e partilha	-	-	8	43,50	79	43,50	57,943	1	,000
Promover a auto-observação	2	29,00	4	29,00	81	29,00	139,931	2	,000
Auto-regulação da prática	-	-	17	43,50	70	43,50	32,287	1	,000
Desenvolvimento de práticas reflexivas	-	-	9	43,50	78	43,50	54,724	1	,000
Autonomia	1	29,00	7	29,00	79	29,00	129,931	2	,000
Auto-conhecimento	-	-	11	43,50	76	43,50	48,563	1	,000
Tomar decisões	-	-	11	43,50	76	43,50	48,563	1	,000
Resolver problemas	-	-	11	43,50	76	43,50	48,563	1	,000
Entender as lacunas entre a teoria e a prática	3	29,00	14	29,00	70	29,00	89,034	2	,000
Trabalhar em equipa	-	-	12	43,50	75	43,50	45,620	1	,000
(Re)construir conhecimento pedagógico	1	29,00	15	29,00	71	29,00	94,620	2	,000
A (re) construção de conh. pedag. prom. o desen. pessoal e profissional	-	-	8	43,50	79	43,50	57,942	1	,000

Anexo 9 – Gralha para Construção do Questionário /supervisados

HIPÓTESE GERAL: A relação interpessoal supervisor/supervizado de colaboração e partilha influencia o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário

OBJECTIVO: Identificar as representações do supervisor sobre a relação interpessoal supervisor/supervizado

HIPÓTESES OPERACIONAIS	VARIÁVEIS	Nº	QUESTÕES	INSTRUÇÕES
Se o orientador da prática pedagógica promover uma relação de partilha fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Promove a partilha;	1	Como orientador da prática pedagógica devo ... Promover o processo de ensino-aprendizagem como uma relação de partilha.	Questão nº1 As afirmações que se seguem caracterizam a relação interpessoal orientador da prática pedagógica/professor estagiário. Relativamente a cada afirmação refira o grau de importância atribuído. Para o efeito utilize a chave seguinte: 1=Nada importante; 2=Pouco importante;3=Importante;4=Muito Importante;5=Importantíssimo.
Se o orientador da prática pedagógica promover a colaboração/cooperação fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Coopera/ colabora	2	Disponibilizar-me para ajudar o professor estagiário sempre que necessário, envolvendo-me na situação;	
Se o orientador da prática pedagógica promover o respeito pelo outro fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Respeita o outro	3	Respeitar a sua individualidade, aceitando-o como um colega em formação.	
Se o orientador da prática pedagógica encorajar fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Encoraja	4	Encorajá-lo a fazer mais e melhor.	
Se o orientador da prática pedagógica promover a liberdade de expressão fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário	Promove a liberdade de expressão.	5	Promover a liberdade de expressão das suas opiniões e dos seus sentimentos.	

HIPÓTESES OPERACIONAIS	VARIÁVEIS	Nº	QUESTÕES	INSTRUÇÕES
Se o orientador da prática pedagógica promover a empatia fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Promove a empatia.	6	Ser empático na relação que estabeleço.	
Se o orientador da prática pedagógica valorizar o pensamento crítico fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Valoriza o pensamento crítico.	7	Valorizar o pensamento crítico.	
Se o orientador da prática pedagógica promover a reflexão fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Promove a reflexão utilizando os vários níveis de reflexão.	8	Tomar atitudes provocatórias para promover a interação e estabelecer a coerência da reflexão.	
Se o orientador da prática pedagógica promover a emancipação fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Promove a emancipação.	9	Incentiva-lo a reflectir sobre as dificuldades sentidas na prática, para que as entenda como uma mais valia do seu processo formativo.	
	Promove a emancipação.	10	Promover a sua emancipação pessoal e profissional, responsabilizando-o pelo meu percurso formativo.	
Se o orientador da prática pedagógica promover uma atitude formativa do processo superviso fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Revela uma atitude formativa do processo superviso.	11	Revelar uma atitude mais formativa e menos avaliativa do seu desempenho.	
Se o orientador da prática pedagógica promover a criatividade fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Fomenta a criatividade.	12	Fomentar a criatividade e a sua aplicação prática.	
Se o orientador da prática pedagógica promover a auto-observação fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário.	Promove a auto-observação.	13	Incentivá-lo para que auto-analise a sua prática pedagógica.	

HIPÓTESE GERAL: A auto-observação promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário
OBJECTIVO: Identificar a representação do professor estagiário sobre o exercício da auto-observação.

HIPÓTESES OPERACIONAIS	VARIÁVEIS	Nº	QUESTÕES	INSTRUÇÕES
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de auto-analisar, de forma reflexiva, a sua prática pedagógica promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Auto-analisa, de forma reflexiva, a sua prática pedagógica.	14	Para promover o meu desenvolvimento pessoal e profissional devo... Auto-analisar, de forma reflexiva, a sua prática pedagógica.	<p>Questão nº2</p> <p>Relativamente às afirmações que se seguem refira o seu grau de concordância/discordância, utilizando a chave seguinte: 1=Discordo totalmente;2=Discordo parcialmente;3=Concordo;4=Concordo parcialmente;5=Concordo totalmente.</p>
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de reflectir sobre os seus comportamentos e atitudes promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Reflecte sobre os seus comportamentos e atitudes.	15	Reflectir sobre os seus comportamentos e atitudes.	
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de descrever comportamentos e atitudes promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Descrever comportamentos e atitudes	16	Descrever os seus comportamentos e atitudes	
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de auto-avaliar o seu desempenho promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Auto-avalia o seu desempenho.	17	Auto-avaliar o seu desempenho.	
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de procurar novas soluções promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Procura novas soluções.	18	Procurar novas soluções	

HIPÓTESES OPERACIONAIS	VARIÁVEIS	Nº	QUESTÕES	INSTRUÇÕES
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de experimentar novas soluções promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Experimenta novas soluções.	19	Experimentar novas soluções.	
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de identificar as suas necessidades de formação promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Identifica as suas necessidades de formação.	20	Identificar as suas necessidades de formação.	
Se o professor estagiário desenvolver a capacidade de investigar promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional.	Investiga.	21	Investigar sobre a sua prática pedagógica.	

HIPÓTESE GERAL: A auto-observação promove o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário

OBJECTIVO: Identificar os componentes do desenvolvimento pessoal e profissional que o supervisor considera que são promovidos pelo exercício da auto-observação.

Recolher informação sobre as competências pessoais e profissionais que a auto-observação promove nos professores estagiários

HIPÓTESES OPERACIONAIS	VARIÁVEIS	Nº	QUESTÕES	INSTRUÇÕES
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário auto-regular a sua prática pedagógica.	Identifica aspectos a reformular .	22	O exercício da auto-observação é importante para que o professor estagiário desenvolva competências pessoais e profissionais que promovam... A identificação dos aspectos a reformular na sua actuação prática.	<p><u>Questão nº3</u></p> <p>As afirmações que se seguem correspondem a competências que podem ser desenvolvidas pelos professores estagiários através do exercício da auto-observação.</p> <p>Refira o grau de importância atribuído a cada afirmação, utilizando a escala seguinte:</p> <p>1= Nada importante;2= Pouco importante;3= Importante;4= Muito importante; 5= Importantíssimo .</p>
	Adequa os seus comportamentos e atitudes às situações.	23	A adequação dos seus comportamentos e atitudes às situações pedagógicas.	
	Elabora a sua carta de necessidades de formação.	24	A elaboração da sua carta de necessidades de formação.	
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário desenvolver a sua autonomia.	Revela-se autónomo.	25	O desenvolvimento da sua autonomia pessoal e profissional.	
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário promover o auto-conhecimento.	Auto-conhecimento	26	A reflexão sobre os seus comportamentos e atitudes, para que se conheçam melhor como pessoa e como profissional.	
		27	A capacidade de criticar o seu desempenho.	
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário tomar decisões.	Toma decisões.	28	O processo de tomar decisões baseadas na observação, análise e avaliação das situações.	

HIPÓTESES OPERACIONAIS	VARIÁVEIS	Nº	QUESTÕES	INSTRUÇÕES
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário resolver problemas.	Resolve problemas.	29	O processo de resolução de problemas baseados na observação, análise e avaliação das situações.	
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário integrar teoria e prática.	Utiliza teorias científicas. Investiga sobre a prática pedagógica.	34	A investigação sobre a sua prática pedagógica.	
	Utiliza na prática o resultado das suas investigações.	31	A utilização, na prática, dos resultados das investigações realizadas.	
O exercício da auto-observação promove a capacidade do professor estagiário trabalhar em equipa.	Trabalha em equipa	32	A capacidade de trabalhar em equipa.	
O exercício da auto-observação promove a (re) construção de conhecimento pedagógico.	Improvisa.	33	A capacidade de encontrar soluções adequadas para resolver situações pedagógicas imprevistas.	
	Reorganiza o conhecimento prático.	34	A (re)construção de conhecimento prático de natureza pedagógica.	
	Aplica conhecimento prático.	35	A aplicação de conhecimento prático de natureza pedagógica.	
	Define o seu estilo de ensinar.	36	A capacidade de definir o seu estilo pessoal de ensinar.	
O exercício da auto-observação promove o desenvolvimento de práticas reflexivas.	Presta atenção aos outros.	37	A capacidade de prestar atenção aos outros.	
	Promove a empatia.	38	A capacidade de estabelecer relações de empatia.	
	Revela sentido de justiça.	39	O seu sentido de justiça.	
	Utiliza metodologias diversificadas.	40	A utilização de metodologias diversificadas.	
	Age com segurança.	41	A capacidade de agir com segurança.	
	Revela-se criativo.	42	A capacidade de ser criativo.	
	É crítico.	43	O pensamento crítico.	

ANEXO 10 – Questionário para os Supervisados

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre a Relação Educativa supervisor/supervinado.

As suas respostas são importantes e fundamentais para a prossecução deste estudo, pelo que, solicito que reflecta e as elabore de acordo com a sua opinião e experiência pessoal.

Garantimos a confidencialidade e o anonimato das suas respostas.

Muito obrigado pela sua disponibilidade e colaboração!

QUESTÕES

➤ Curso que frequenta: _____

➤ As afirmações que se seguem caracterizam a relação interpessoal orientador da prática pedagógica / professor estagiário.

Relativamente a cada uma refira o grau de importância atribuído. Para o efeito utilize a chave seguinte:

CHAVE:

1 Nada importante

2 Pouco Importante

3 Importante

4 Muito Importante

5 Importantíssimo

O meu orientador da prática pedagógica deve ...

	1	2	3	4	5
• Promover o processo de ensino - aprendizagem como uma relação de colaboração e partilha.					
• Disponibilizar-se para me ajudar sempre que necessário, envolvendo-se na situação.					
• Respeitar a minha individualidade, aceitando-me como um colega em formação.					
• Encorajar-me a fazer mais e melhor.					
• Promover a liberdade de expressão das minhas opiniões e dos meus sentimentos.					
• Ser empático na relação que estabelece comigo.					
• Promover o meu trabalho cooperativo com os meus colegas.					
• Valorizar o pensamento crítico.					
• Promover a auto-observação, da minha prática-pedagógica.					
• Tomar atitudes provocatórias para promover a interacção e estabelecer a coerência da reflexão.					
• Incentivar-me a superar as dificuldades sentidas na prática, para que eu as entenda como uma mais valia do meu processo formativo.					
• Revelar uma atitude mais formativa e menos avaliativa do meu desempenho.					
• Promover a minha emancipação pessoal e profissional, responsabilizando-me pelo meu percurso formativo.					
• Fomentar a criatividade e a sua aplicação prática.					

- Relativamente aos itens que se seguem refira o seu grau de concordância/discordância, tendo em consideração o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Utilize a chave seguinte:

CHAVE:					
<input type="checkbox"/> 1	<u>Discordo Totalmente</u>	<input type="checkbox"/> 2	<u>Discordo</u>	<input type="checkbox"/> 3	<u>Não Concordo Nem Discordo</u>
<input type="checkbox"/> 4	<u>Concordo</u>	<input type="checkbox"/> 5	<u>Concordo Totalmente</u>		

O exercício da auto-observação promove...

	1	2	3	4	5
• A Auto-análise, reflexiva, sobre a minha prática pedagógica.					
• A Reflexão, sistemática, sobre os meus comportamentos e atitudes.					
• A Descrição e interpretação dos meus comportamentos e atitudes.					
• A Auto-avaliação sobre o meu desempenho.					
• A Procura de novas soluções.					
• A Experimentação de novas soluções.					
• A Identificação das minhas necessidades de formação.					
• A Investigação sobre a minha prática pedagógica.					

- Os itens que se seguem correspondem a competências que podem ser desenvolvidas através do exercício da auto-observação. Refira o grau de importância atribuído a cada item, utilizando a chave seguinte:

CHAVE:					
<input type="checkbox"/> 1	<u>Nada importante</u>	<input type="checkbox"/> 2	<u>Pouco Importante</u>	<input type="checkbox"/> 3	<u>Importante</u>
<input type="checkbox"/> 4	<u>Muito Importante</u>	<input type="checkbox"/> 5	<u>Importantíssimo</u>		

O exercício da auto-observação desenvolve competências pessoais e profissionais que promovem ...

	1	2	3	4	5
• A identificação dos aspectos a reformular na minha actuação prática.					
• A adequação dos meus comportamentos e atitudes às situações pedagógicas.					
• A elaboração do meu plano de necessidades de formação.					
• O desenvolvimento da minha autonomia pessoal e profissional.					
• A reflexão sobre os meus comportamentos e atitudes, para que eu me conheça melhor como pessoa e como profissional.					
• A capacidade de criticar o meu desempenho.					
• A capacidade de tomar decisões baseadas na observação, análise e avaliação das situações.					
• A capacidade de resolver problemas baseados na observação, análise e avaliação das situações.					
• A investigação sobre aspectos da minha prática pedagógica.					
• A utilização, na prática, dos resultados das investigações realizadas.					
• A capacidade de trabalhar em equipa.					
• A capacidade de encontrar soluções adequadas para resolver situações pedagógicas imprevistas.					
• A (re) construção de conhecimento prático de natureza pedagógica.					
• A aplicação de conhecimento prático de natureza pedagógica.					
• A capacidade de definir o meu estilo pessoal de ensinar.					
• A capacidade de prestar atenção aos outros.					
• A capacidade de estabelecer relações de empatia.					
• O meu sentido de justiça.					
• A utilização de metodologias diversificadas					
• A capacidade de agir com segurança					
• A capacidade de ser criativo, fomentando a criatividade.					
• O pensamento crítico.					

ANEXO 11 - Questionário para os Especialistas

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE DE
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre a influência da Relação Pessoal e Interpessoal supervisor/supervisado no desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação inicial.

Com este questionário pretende-se validar o modelo explicativo teórico, elaborado no âmbito deste estudo.

As suas respostas são importantes e significativas para o referido estudo. Pelo que, solicita-se que reflecta e as elabore de acordo com a sua realidade e vivência profissional.

As respostas são confidenciais e anónimas.

QUESTÕES

- Relativamente à plausibilidade do questionário em relação ao modelo:
- Concorda com a formulação das questões? _____
- Se não concorda diga que variáveis devem ser retiradas ou acrescentadas.

- Qual a sua opinião em relação ao seguinte:
- Adequação científica do questionário?

- Adequação das questões à realidade que pretende medir?

- Que outras questões considera que deveriam ser acrescentadas?

- Refira a sua opinião sobre: a clareza, a extensão e a linguagem utilizada no instrumento?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

ANEXO 12 – Tabela de Resultados do Teste de Alpha de Cronbach

**Dados relativos ao Bloco I do Questionário -
A Relação Interpessoal Supervisor / Supervisado**

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00001	55.5462	40.2161	.3799	.3173	.8853
VAR00002	55.6723	37.9002	.5662	.5194	.8776
VAR00003	55.6218	39.2541	.5009	.4281	.8805
VAR00004	55.3697	39.3198	.5834	.5457	.8778
VAR00005	55.6807	38.0158	.6502	.5571	.8742
VAR00006	56.0588	35.7338	.6229	.5465	.8754
VAR00007	55.8824	36.7827	.6900	.5553	.8715
VAR00008	55.6723	37.9002	.6348	.5802	.8747
VAR00009	55.5210	38.3534	.6294	.5462	.8753
VAR00010	56.4874	36.1503	.5212	.5039	.8830
VAR00011	55.4622	38.9964	.5707	.4305	.8778
VAR00012	55.7059	37.9212	.4797	.3846	.8826
VAR00013	55.5042	37.8453	.6254	.5346	.8750
VAR00014	55.4874	39.2520	.5361	.4375	.8792

Reliability Coefficients 14 items

Alpha = .8856 Standardized item alpha = .8918

**Dados relativos ao Bloco II do Questionário -
A auto-observação**

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00015	29.6891	15.3517	.6121	.5595	.8588
VAR00016	29.6723	15.0866	.6237	.5381	.8574
VAR00017	30.1261	14.6365	.6239	.4371	.8577
VAR00018	29.7311	14.8593	.6901	.5908	.8507
VAR00019	29.7983	15.5183	.5044	.5412	.8703
VAR00020	29.9916	14.6864	.6494	.6541	.8546
VAR00021	29.7731	14.6684	.7238	.5397	.8470
VAR00022	30.1008	14.8033	.6212	.4420	.8578

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = .8725 Standardized item alpha = .8738

**Dados relativos ao Bloco III do Questionário -
O Desenvolvimento Pessoal e Profissional**

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR00023	89.8151	110.6774	.5868	.	.9379
VAR00024	89.9076	110.9151	.5860	.	.9379
VAR00025	90.1681	108.8359	.5811	.	.9382
VAR00026	89.9328	107.3514	.7006	.	.9361
VAR00027	89.8235	109.3161	.6483	.	.9370
VAR00028	89.8487	109.0278	.6967	.	.9363
VAR00029	89.9832	109.8133	.6395	.	.9371
VAR00030	90.0168	110.1184	.6568	.	.9369
VAR00031	90.1765	109.3838	.6567	.	.9369
VAR00032	90.1765	108.7567	.6763	.	.9365
VAR00033	90.1765	109.0279	.4998	.	.9401
VAR00034	89.7983	110.2980	.6121	.	.9375
VAR00035	89.9664	108.6429	.7163	.	.9360
VAR00036	89.9580	109.2948	.6933	.	.9364
VAR00037	89.9160	107.8912	.6040	.	.9379
VAR00038	90.0084	110.5508	.5447	.	.9386
VAR00039	90.2353	106.4187	.6722	.	.9367
VAR00040	89.8992	107.4135	.7206	.	.9358
VAR00041	89.8235	110.5703	.5840	.	.9379
VAR00042	89.8151	110.7621	.6047	.	.9377
VAR00043	89.8151	110.3723	.5559	.	.9384
VAR00044	89.6807	111.6768	.6330	.	.9375

Reliability Coefficients 22 items

Alpha = .9400 Standardized item alpha = .9418

*ANEXO 13 – Quadro Síntese dos Dados sobre a Consistência Interna do
Questionário*

Relação Interpessoal Supervisor / Supervisado

Item	Correlação Item Total	Alpha se Item Eliminado
Promover o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de partilha.	0.38	0.89
Disponibilizar-se para me ajudar sempre que necessário, envolvendo-se na situação.	0.57	0.88
Respeitar a minha individualidade, aceitando-me como um colega em formação.	0.50	0.88
Encorajar-me a fazer mais e melhor.	0.58	0.88
Promover a liberdade de expressão das minhas opiniões e dos meus sentimentos.	0.65	0.87
Ser empático na relação que estabelece comigo.	0.62	0.88
Promover o meu trabalho cooperativo com os meus colegas.	0.69	0.87
Valorizar o pensamento crítico.	0.63	0.87
Promover a auto-observação, da minha prática – pedagógica.	0.62	0.88
Tomar atitudes provocatórias para promover a interação e estabelecer a coerência da reflexão.	0.52	0.88
Incentivar-me a superar as dificuldades sentidas na prática, para que eu as entenda como uma mais valia do meu processo formativo.	0.57	0.87
Revelar uma atitude mais formativa e menos avaliativa do meu desempenho.	0.48	0.88
Promover a minha emancipação pessoal e profissional, responsabilizando-me pelo meu percurso formativo.	0.63	0.87
Fomentar a criatividade e a sua aplicação prática.	0.54	0.87
Alpha = 0.8856	Standartized item alpha = 0.8918	

Auto - Observação

Itens	Correlação Item Total	Alpha Item Eliminado
A auto-observação promove a auto-análise reflexiva sobre a minha prática pedagógica.	0.61	0.8588
A auto-observação promove a reflexão, sistemática, sobre os meus comportamentos e atitudes.	0.62	0.8574
A auto-observação promove a descrição e interpretação dos meus comportamentos e atitudes.	0.62	0.8577
A auto-observação promove a auto-avaliação sobre o meu desempenho	0.69	0.8507
A auto-observação promove a procura de novas soluções.	0.50	0.8703
A auto-observação promove a experimentação de novas soluções	0.65	0.8546
A auto-observação promove a identificação das minhas necessidades de formação.	0.72	0.8470
A auto-observação promove a investigação sobre a minha prática pedagógica	0.62	0.8578
Alpha = 0.8725	Standartized item alpha = 0.8738	

Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Item	Correlação Item Total	Alpha Item Eliminado
A identificação dos aspectos a reformular na minha actuação prática.	0.59	0.9379
A adequação dos meus comportamentos e atitudes às situações pedagógicas.	0.59	0.9379
A elaboração da minha carta de necessidades de formação.	0.59	0.9382
O desenvolvimento da minha autonomia pessoal e profissional.	0.70	0.9361
A reflexão sobre os meus comportamentos e atitudes, para que eu me conheça melhor como pessoa e como profissional.	0.65	0.9370
A capacidade de criticar o meu desempenho.	0.70	0.9363
A capacidade de tomar decisões baseadas na observação, análise e avaliação das situações.	0.64	0.9371
A capacidade de resolver problemas baseados na observação, análise e avaliação das situações.	0.66	0.9369
A investigação sobre aspectos da minha prática pedagógica.	0.66	0.9369
A utilização, na prática, dos resultados das investigações realizadas.	0.68	0.9365
A capacidade de trabalhar em equipa.	0.50	0.9401
A capacidade de encontrar soluções adequadas para resolver situações pedagógicas imprevistas.	0.61	0.9375
A (re)construção de conhecimento prático de natureza pedagógica.	0.72	0.9360
A aplicação de conhecimento prático de natureza pedagógica .	0.69	0.9364
A capacidade de definir o meu estilo pessoal de ensinar.	0.60	0.9379
A capacidade de prestar atenção aos outros.	0.54	0.9386
A capacidade de estabelecer relações de empatia.	0.67	0.9367
O meu sentido de justiça.	0.72	0.9358
A utilização de metodologias diversificadas	0.58	0.9379
A capacidade de agir com segurança.	0.60	0.9377
A capacidade de ser criativo, fomentando a criatividade.	0.56	0.9384
O pensamento crítico.	0.63	0.9375
Alpha = 0.9400	Standartized item alpha = 0.9418	

