



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

***SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS ACERCA DOS
SUPERVISORES COOPERANTES***

**Dissertação
para obtenção do grau de Mestre
em Supervisão Especialização em Ensino Básico – 1º Ciclo**

Luísa Maria da Costa Ferreira Correia Afonso

Orientador: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

FARO 2007



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

***SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS ACERCA DOS
SUPERVISORES COOPERANTES***

**Dissertação
para obtenção do grau de Mestre
em Supervisão Especialização em Ensino Básico – 1º Ciclo**

Luísa Maria da Costa Ferreira Correia Afonso

Orientador: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

FARO 2007

NOME: Luísa Maria da Costa Ferreira Correia Afonso

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

DATA: 26 de Julho de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Supervisão da Prática Pedagógica Representações dos Formandos Acerca dos Supervisores Cooperantes

JÚRI:

Professora Doutora Maria Mercês Cabrita de Mendonça Covas (Presidente)

Professor Doutor José Brites Ferreira

Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

AGRADECIMENTOS

Na concretização deste estudo, fruto de longas horas de trabalho nem sempre fácil, mas que, contei sobretudo nas dificuldades sentidas, com o apoio, incentivo e colaboração de muitos professores, colegas, amigos e familiares aos quais devo um profundo agradecimento, nomeadamente:

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, que com o seu saber, disponibilidade, incentivo, atenção e espírito crítico, sugestões e conselhos, que muito me ajudaram a vencer dificuldades, e, ainda, pelo rigor e objectividade colocadas na orientação desta dissertação, tornou possível a concretização deste projecto.
- Aos 35 alunos do 4º ano do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006, que, prontamente, responderam ao questionário e, sobretudo, às cinco alunas entrevistadas, pela sua disponibilidade, imprescindível à concretização deste estudo.
- Ao Professor Albino Ferreira pela sua colaboração na aplicação dos questionários aos alunos 4º ano do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- À Professora Adelina Godinho, pela passagem para inglês do resumo desta dissertação.
- Ao amigo José Santos, sempre disponível na ajuda à resolução dos problemas relativos ao processamento informático do trabalho.
- Às minhas colegas Ana Godinho e Célia Vargues, pela atenção e incentivo que sempre mostraram, sobretudo quando as dificuldades surgiram, e que tornaram menos solitário este percurso.

- Aos meus pais, pelo carinho e incentivo ao longo de toda a minha vida e em particular neste percurso.
- Finalmente, mas não por último, quero manifestar a minha imensa gratidão ao António e à Alexandra pelo apoio e compreensão com que sempre pude contar.

A todos, um carinhoso e sincero obrigado!

RESUMO

O presente trabalho de investigação intitulado “Supervisão da Prática Pedagógica. Representações dos Formandos acerca dos Supervisores Cooperantes”, tem como objectivo principal conhecer as representações dos alunos do 4º ano do curso de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, em situação da Prática Pedagógica II, acerca do respectivo processo de supervisão e do supervisor cooperante.

Este estudo assentou numa metodologia qualitativo-interpretativa e os dados foram recolhidos através de análise documental, da aplicação de um questionário, aos 35 alunos/futuros professores em formação, e ainda, complementarmente, de uma entrevista semi-estruturada a cinco dos mesmos formandos.

Dos resultados globais obtidos destaca-se não só a importância do processo de supervisão, tido como essencial na formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, mas também o papel determinante do supervisor cooperante no desenvolvimento de capacidades, no aperfeiçoamento da acção, na ultrapassagem de dificuldades e no assumir-se como professor dos alunos/futuros professores. Além disso, os resultados do estudo permitem, ainda, concluir que as relações que se estabelecem durante o processo de supervisão que deverão ser sempre positivas, são essenciais para um processo formativo/supervisivo consequente e realizador.

Palavras-chave: Formação Inicial; Supervisão; Prática Pedagógica; Supervisor Cooperante; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Relações Interpessoais.

ABSTRACT

The following research paper which is entitled “Practice Supervision in Teaching: The learner’s representation of cooperating supervisors” has as its main objective to gain insight on the elementary teaching Course of Algarve’s University, Higher School of Education 4 the year students, pertaining their supervision process and cooperating supervisor.

This study was based on both a qualitative and an interpretative methodology and its data was collected through document’s analysis, as well as the application of a questionnaire to the thirty-five students/future teachers in training and, as a complement to the above, a semi-structured interview to five of those students.

Of the results achieved, stands out not only the impotence of the supervision process, seen as essential to training and both personal and professional development but also the cooperating supervisor’s determining role on skill development, perfecting one’s action, overcoming difficulties and assuring oneself as the student’s/future teacher’s teacher. Furthermore, the study’s results allow to conclude the relationship established during supervision is essential to the fulfillment of the training/supervising process.

Key-words: Elementary Teaching Course; Supervision; Teaching; Cooperating Supervisor; Personal and Professional Development; Relationship

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Lista de Quadros.....	xiv
Lista de Gráficos.....	xvi

INTRODUÇÃO	2
-------------------------	----------

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

INTRODUÇÃO	9
1. FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
1.1. Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo	10
1.2. A Prática Pedagógica na Formação Inicial	13
2. REPRESENTAÇÕES	17
2.1. Conceito de Representação Social	17
2.2. Natureza das Representações Sociais.....	19
3. ASPECTOS ORGANIZATIVOS-METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	22

CAPÍTULO II – SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO	26
1. CONCEITO DE SUPERVISÃO	26
2. PROCESSO DE SUPERVISÃO	28
3. CENÁRIOS DE SUPERVISÃO	30
3.1. Cenário de Imitação Artesanal	31
3.2. Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada	31
3.3. Cenário Behaviorista	31
3.4. Cenário Clínico	32
3.5. Cenário Psicopedagógico	33
3.6. Cenário Pessoalista	34
3.7. Cenário Reflexivo	35

3.8. Cenário Ecológico	36
3.9. Cenário Dialógico	38
3.10. Um Outro Cenário Possível	39
4. MODELOS DE SUPERVISÃO	40
4.1. Modelo da Racionalidade Técnica	41
4.2. Modelo da Racionalidade Prática	42
5. CICLO DE SUPERVISÃO	43
5.1. O Encontro de Pré-Observação	44
5.2. A Observação	45
5.3. O Encontro de Pós-Observação	45
6. DIMENSÃO RELACIONAL NO PROCESSO DE SUPERVISÃO	45

CAPÍTULO III – PAPEL DO SUPERVISOR

INTRODUÇÃO	52
1. CONCEITO DO SUPERVISOR	53
2. COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR	56
3. FUNÇÕES DO SUPERVISOR	61
4. TAREFAS DO SUPERVISOR	63
5. DIMENSÃO RELACIONAL	64

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

INTRODUÇÃO	71
1. NATUREZA DO ESTUDO	71
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	74
3. PROTAGONISTAS DO ESTUDO	75
3.1. Idade	75
3.2. Género	76
4. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO	77
4.1. Recolha de Dados	77
4.1.1. Análise de Documentos da Prática Pedagógica	77
4.1.2. Questionário	78
4.1.2.1. Construção do Questionário	78
4.1.2.2. Pré-Teste do Questionário	79

4.1.2.3. Aplicação do Questionário	80
4.1.3. Entrevista	80
4.1.3.1. Elaboração do Guião	82
4.1.3.2. Realização das Entrevistas	84
4.2. Tratamento dos Dados	85
4.2.1. Análise Documental	85
4.2.2. Tratamento dos Dados Recolhidos por Questionário	85
4.2.3. Tratamento dos Dados Obtidos por Entrevista	86
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	90

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

INTRODUÇÃO	92
PRIMEIRO MOMENTO	93
1. ANÁLISE DOCUMENTAL	93
1.1. A Formação de Professores do 1º Ciclo na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve	93
1.2. A Prática Pedagógica II	100
1.2.1. Intervenientes na Prática Pedagógica II	102
1.2.2. Acompanhamento da Prática Pedagógica II	104
SEGUNDO MOMENTO	105
2. DADOS DO QUESTIONÁRIO	105
2.1 Processo de Supervisão	106
2.1.1. Conceito.....	106
2.1.2. Processo em Geral	107
2.1.3. Acção do Supervisor Cooperante	108
2.1.4. Perspectiva dos alunos	110
2.1.5. Caracterização do Supervisor Cooperante	112
2.2. O Supervisor Cooperante	115
2.2.1. O supervisor sabe sempre mais	115
2.2.2. O supervisor é um professor que dá lições.....	116
2.2.3. As aulas do supervisor devem ser um modelo a seguir	117

2.2.4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador	118
2.2.5. O supervisor nunca diz o que pensa	119
2.2.6. O supervisor tem por obrigação ajudar os formandos	120
2.2.7. O supervisor aconselha porque ele é que sabe	120
2.2.8. Os formandos devem seguir fielmente as orientações do supervisor	121
2.2.9. Observar as aulas do supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional dos formandos	122
2.2.10. Comentar as aulas do supervisor é desagradável para os formandos	123
2.2.11. Ser observado é essencial para o desenvolvimento profissional formandos..	124
2.2.12. Ouvir comentários do supervisor é necessário para o desenvolvimento dos formandos.....	125
2.2.13. Não vale a pena os formandos comentarem as suas próprias aulas junto do supervisor	126
2.2.14. A auto-avaliação não tem peso na avaliação dos formandos	127
2.2.15. Análise de conjunto	128
2.3. A acção do supervisor cooperante na orientação da prática pedagógica	130
2.3.1. Na preparação da prática pedagógica	130
2.3.1.1. Colabora na planificação do processo de ensino	130
2.3.1.2. Colabora na análise dos programas, textos de apoio e outros documentos.....	131
2.3.1.3. Dá sugestões	132
2.3.1.4. Clarifica os aspectos e estratégias de observação	133
2.3.1.5. Ensina, transmite conhecimentos	134
2.3.1.6. Aconselha os formandos usando uma linguagem facilitadora	135
2.3.1.7. Aceita as iniciativas dos formandos	136
2.3.1.8. Dá orientação sobre o trabalho a desenvolver	137
2.3.1.9. Interpela os formandos no sentido de os confrontar com as suas dúvidas	138
2.3.1.10. Colabora com os formandos na procura de soluções	139
2.3.1.11. Promove situações facilitadoras da integração/articulação da teoria com prática.....	140
2.3.1.12. Análise de conjunto.....	141
2.3.2. Na realização da prática	143
2.3.2.1. Controla a actuação pedagógica dos formandos	143

2.3.2.2. Apoia na tomada de decisões	144
2.3.2.3. Auxilia na resolução de situações imprevistas	144
2.3.2.4. Observa sem dar opinião	145
2.3.2.5. Deve intervir durante a prática dos formandos	146
2.3.2.6. Análise de conjunto	147
2.3.3. Após a realização da prática	148
2.3.3.1. Ajuda os formandos a reflectir sobre a sua prática	149
2.3.3.2. Aponta aspectos negativos	150
2.3.3.3. Censura os formandos quando não agem segundo o seu aconselhamento.....	151
2.3.3.4. Pede justificações sobre as suas decisões	152
2.3.3.5. Promove o desenvolvimento do espírito de reflexão e auto- conhecimento	153
2.3.3.6. Proceda à análise de cada dia de prática pedagógica	154
2.3.3.7. Incentiva os formandos a falar sobre o que fizeram	155
2.3.3.8. Vê as dificuldades sentidas pelos formandos como oportunidade de aperfeiçoamento da prática	156
2.3.3.9. Questiona os formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão	157
2.3.3.10. Dá feedback crítico depois de realizadas as actividades	158
2.3.3.11. Questiona sobre as situações vividas	159
2.3.3.12. Desenvolve nos formandos a capacidade de serem autênticos	160
2.3.3.13. Análise de conjunto	161
2.4. Funções do Supervisor Cooperante	163
2.5. Relações Interpessoais	166
2.5.1. Mostra-se acolhedor(a)	166
2.5.2. Mostra-se caloroso(a)	167
2.5.3. Percebe as angústias e inseguranças dos formandos	168
2.5.4. Coloca-se no lugar dos formandos	168
2.5.5. Constrange ou inibe os formandos	169
2.5.6. Faz gestos ou outros sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação...	170
2.5.7. Mostra-se compreensivo(a)	171
2.5.8. É sensível aos problemas pessoais dos formandos	172
2.5.9. Compreende os formandos como pessoas	173

2.5.10. Percebe quando os formandos necessitam de ajuda	174
2.5.11. Está sempre disponível	175
2.5.12. Incute entusiasmo pelo trabalho a desenvolver	176
2.5.13. É autêntico(a) quando fala com os formandos	176
2.5.14. Compreende as dificuldades dos formandos	177
2.5.15. Relaciona-se do mesmo modo com todos os formandos	178
2.5.16. Permite a espontânea e livre discussão	179
2.5.17. Reconhece quando se engana	180
2.5.18. Cria um clima de trabalho agradável	181
2.5.19. Escuta atentamente o formando	182
2.5.20. Promove boas relações entre os formandos	183
2.5.21. Demonstra respeito pessoal e profissional pelos formandos	184
2.5.22. Mostra mais interesse em facilitar do que em controlar	185
2.5.23. Análise de conjunto	186
2.6. Contribuição do Supervisor Cooperante para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando	190
2.7. Análise de conjunto dos dados do questionário	192
TERCEIRO MOMENTO	196
3. DADOS DAS ENTREVISTAS	196
3.1. Processo de Supervisão	197
3.1.1. Organização	197
3.1.2. Acompanhamento	199
3.1.3. Orientação	202
3.1.4. Reflexão	204
3.1.5. Avaliação	206
3.2. Papel do Supervisor Cooperante no Processo de Formação	209
3.2.1. Organização	209
3.2.2. Acompanhamento	211
3.2.3. Orientação	213
3.2.4. Reflexão	214
3.2.5. Avaliação	216
3.3. Papel do Supervisor Cooperante na Supervisão da Prática Pedagógica	219

3.3.1. Na preparação da prática pedagógica	219
3.3.2. No desenvolvimento da prática pedagógica	223
3.3.3. Após a realização da prática pedagógica	225
3.4. Contribuição do Supervisor Cooperante para o Processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Formandos	227
3.5. O Supervisor Cooperante como Pessoa	230
3.5.1. Empatia	230
3.5.2. Capacidade de ouvir	231
3.5.3. Acessibilidade	234
3.5.4. Compreensão	235
3.5.5. Afectividade	236
3.2.6. Humanismo	237
3.2.7. Motivação	238
3.6. O Supervisor Cooperante como Profissional	240
3.6.1. Competência técnico/didáctica	240
3.6.2. Promoção dos conhecimentos	244
3.6.3. Dinamismo	245
3.6.4. Capacidade de análise crítica	247
3.7. Perfil Idealizado do Supervisor Cooperante	249
3.8. Análise de conjunto dos dados das entrevistas	255
4. ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS	261
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
BIBLIOGRAFIA	276
ANEXOS	(em volume separado)

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 Grelha de Categorização.....	89
Quadro 2 Conceito de Processo Supervisivo.....	106
Quadro 3 Caracterização do Processo de Supervisão	107
Quadro 4 Caracterização da acção do Supervisor Cooperante.....	109
Quadro 5 Traços caracterizadores específicos do processo supervisivo.....	111
Quadro 6 Caracterização do supervisor cooperante.....	113
Quadro 7 Contribuição do supervisor para o desenvolvimento do formando.....	191
Quadro 8 Caracterização da organização da prática.....	198
Quadro 9 Caracterização do acompanhamento da prática.....	200
Quadro 10 Caracterização da orientação da prática.....	203
Quadro 11 Caracterização da reflexão sobre a prática.....	205
Quadro 12 Caracterização do processo da avaliação.....	207
Quadro 13 Organização da prática pedagógica.....	210
Quadro 14 Acompanhamento do supervisor cooperante.....	212
Quadro 15 Orientação pelo supervisor cooperante.....	214
Quadro 16 Acção do supervisor, em termos de reflexão.....	215
Quadro 17 Caracterização da avaliação feita pelo supervisor.....	217
Quadro 18 Papel do supervisor na pré-observação.....	220
Quadro 19 Papel do supervisor na observação.....	224
Quadro 20 Papel do supervisor após a realização da prática pedagógica.....	226
Quadro 21 Papel do supervisor para o desenvolvimento dos formandos.....	228
Quadro 22 Capacidade de empatia do supervisor cooperante.....	231
Quadro 23 Capacidade de ouvir do supervisor cooperante.....	233
Quadro 24 Capacidade de acessibilidade do supervisor cooperante.....	235
Quadro 25 Capacidade de compreensão do supervisor cooperante.....	236
Quadro 26 Capacidade de afectividade do supervisor cooperante.....	237
Quadro 27 Capacidade de humanismo do supervisor cooperante.....	238
Quadro 28 Capacidade de motivação do supervisor cooperante.....	239
Quadro 29 Competência técnico-didáctica	241
Quadro 30 Competência na promoção dos conhecimentos.....	245
Quadro 31 Capacidade de dinamismo.....	246

Quadro 32 Capacidade de análise crítica.....	248
Quadro 33 Perfil ideal do professor cooperante.....	250

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1	Idades dos protagonistas do estudo.....	76
Gráfico 2	Género dos protagonistas do estudo.....	76
Gráfico 3	Perspectiva acerca dos conhecimentos do supervisor.....	116
Gráfico 4	Perspectiva acerca do papel do supervisor.....	117
Gráfico 5	Perspectiva acerca das aulas do supervisor.....	117
Gráfico 6	Perspectiva sobre a atitude de “avaliador” do supervisor.....	118
Gráfico 7	Perspectiva acerca da autenticidade do supervisor.....	119
Gráfico 8	Perspectiva acerca da função de ajuda do supervisor.....	120
Gráfico 9	Perspectiva acerca da autoridade para aconselhar do supervisor.....	121
Gráfico 10	Perspectiva acerca da “fidelidade” às orientações do supervisor.....	122
Gráfico 11	Perspectiva sobre o papel da observação das aulas do supervisor.....	123
Gráfico 12	Perspectiva sobre os “comentários” às aulas do supervisor.....	124
Gráfico 13	Perspectiva acerca da importância de “ser observado”.....	125
Gráfico 14	Perspectiva acerca dos “comentários” do supervisor.....	126
Gráfico 15	Perspectiva sobre os “comentários” acerca das próprias aulas com o supervisor.....	127
Gráfico 16	Perspectiva acerca do peso da auto-avaliação dos formandos.....	128
Gráfico 17	Traços caracterizadores do supervisor cooperante.....	129
Gráfico 18	Colaboração do supervisor na planificação.....	131
Gráfico 19	Colaboração do supervisor na análise de documentos.....	132
Gráfico 20	Acção do supervisor: sugerir.....	133
Gráfico 21	Acção do supervisor: definição do processo de observação.....	134
Gráfico 22	Acção do supervisor: ensinar.....	135
Gráfico 23	Acção do supervisor: aconselhar.....	136
Gráfico 24	Acção do supervisor: aceitar as iniciativas dos formandos.....	137
Gráfico 25	Acção do supervisor: orientar o trabalho a desenvolver.....	138
Gráfico 26	Acção do supervisor: interpelar sobre dúvidas supervenientes.....	138
Gráfico 27	Acção do supervisor: colaborar na busca de soluções.....	139
Gráfico 28	Acção do supervisor: promover a articulação teoria/prática.....	140
Gráfico 29	Acção do supervisor na pré-observação (Análise de conjunto).....	142
Gráfico 30	Acção do supervisor: controlar a acção pedagógica do formando.....	143

Gráfico 31	Acção do supervisor: apoiar na tomada de decisões.....	144
Gráfico 32	Acção do supervisor: auxiliar na resolução de situações imprevistas.....	145
Gráfico 33	Acção do supervisor: observar sem dar opinião.....	146
Gráfico 34	Acção do supervisor: intervir na fase de observação.....	147
Gráfico 35	Acção do supervisor (Quadro comparativo).....	148
Gráfico 36	Acção do supervisor: ajudar a reflectir sobre a acção.....	149
Gráfico 37	Acção do supervisor: aponta aspectos negativos.....	150
Gráfico 38	Acção do supervisor: censurar (se não seguem os seus conselhos).....	151
Gráfico 39	Acção do supervisor: pedir justificações das decisões tomadas.....	152
Gráfico 40	Acção do supervisor: promover a reflexão e o auto-conhecimento.....	153
Gráfico 41	Acção do supervisor: analisar a acção quotidiana.....	154
Gráfico 42	Acção do supervisor: incentivar os formandos a falarem sobre a sua acção.....	155
Gráfico 43	Função do supervisor: perspectivar as dificuldades dos formandos como oportunidade de aperfeiçoamento.....	157
Gráfico 44	Acção do supervisor: questionar para ajudar a reflectir.....	158
Gráfico 45	Acção do supervisor: dar <i>feedback</i> crítico.....	159
Gráfico 46	Acção do supervisor: questionar sobre as situações vividas.....	160
Gráfico 47	Acção do supervisor: promover o desenvolvimento da autenticidade.....	161
Gráfico 48	Acção do supervisor na pós-observação (Análise de conjunto).....	162
Gráfico 49	Funções do Supervisor.....	164
Gráfico 50	Atitude de acolhimento do supervisor.....	166
Gráfico 51	Atitude de calor humano do supervisor.....	167
Gráfico 52	Atitude de compreensão da angústia e insegurança dos formandos.....	168
Gráfico 53	Atitude empática do supervisor.....	169
Gráfico 54	Atitude constrangedora ou inibidora do supervisor.....	170
Gráfico 55	Atitude que exprime aprovação ou desaprovação.....	171
Gráfico 56	Atitude de compreensão do supervisor.....	172
Gráfico 57	Atitude de sensibilidade para com os problemas pessoais dos formandos..	173
Gráfico 58	Atitude de compreensão dos formandos “como pessoas”	173
Gráfico 59	Atitude de compreensão face à necessidade de ajuda dos formandos.....	174
Gráfico 60	Atitude de disponibilidade do supervisor.....	175
Gráfico 61	Atitude de incutir entusiasmos para o trabalho.....	176

Gráfico 62	Atitude de autenticidade no diálogo com os formandos.....	177
Gráfico 63	Atitude de compreensão das dificuldades dos formandos.....	178
Gráfico 64	Atitude de igualdade no relacionamento com todos os formandos.....	179
Gráfico 65	Atitude facilitadora da discussão espontânea e livre.....	180
Gráfico 66	Atitude de reconhecimento dos próprios enganos.....	181
Gráfico 67	Atitude promotora de clima agradável de trabalho.....	182
Gráfico 68	Atitude de saber escutar os formandos.....	183
Gráfico 69	Atitude de promoção de boas relações entre os formandos.....	184
Gráfico 70	Atitude de respeito pessoal e profissional pelos formandos.....	185
Gráfico 71	Atitude de facilitação e não de controlo.....	186
Gráfico 72	Atitudes dos supervisores para com os supervisandas.....	187

INTRODUÇÃO

A complexidade, a constante mudança e a imprevisibilidade que caracterizam actualmente a sociedade em que vivemos impõem que se repense a formação de professores, criando a necessidade de redefinir funções e responsabilidades inerentes a um desempenho de qualidade.

Sem esquecer que “a formação de professores não pode ser considerada um ‘deus ex-machina’, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema” (Perrenoud, 1993:94), achamos que é razoável partilhar a opinião de que, se queremos dar aos alunos a melhor educação, é primordial dar primeiro uma boa formação aos que vão ensinar (Wideen e Tisher, 1991).

Assim, o grande objectivo do sistema de formação de professores é “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais da mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo” (Campos, 2000 cit. in Formosinho e Niza, 2002:1).

Deste modo, é necessário repensar as funções e valores da educação escolar e, implicitamente, os papéis do professor e a sua formação. Como tal, a formação de professores deve ser encarada como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de capacitar os futuros professores para os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como para serem capazes de tomarem decisões e efectuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo.

Neste contexto, a grande tarefa da formação de professores é a de substituir os saberes e enquadramentos teóricos e práticos adquiridos e transmitidos de geração em

geração, por outros que permitam aos futuros professores reconstruir o papel de professor a partir da imagem que dele edificaram no decurso da sua vida.

Recentemente, tem-se assistido a uma formação não só centrada no saber e no saber-fazer, como também no conhecimento e na interacção pessoal do formador e do formando como pessoas que se encontram em desenvolvimento. Assim, a formação inicial deve estar claramente orientada para a aquisição e o desenvolvimento de competências, cuja síntese e integração possibilitem a adopção de atitudes críticas e reflexivas, promotoras do desenvolvimento da autonomia, da cooperação, e da participação.

Segundo Nóvoa (1991a), a formação de professores deve ter três componentes inclusivas: o professor e a sua experiência, a profissão e os saberes que lhe estão subjacentes, a escola e os seus projectos, que, no seu conjunto, fazem com que a formação consiga ter “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, numa dupla perspectiva do professor individual e do professor colectivo” (Nóvoa, 1991a:23).

Sá-Chaves (1997) propõe uma outra dimensão que no processo de formação de professores se deve desenvolver, o conhecimento que o professor deve ter de si próprio, ou seja, “a possibilidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico aí se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes” (Sá-Chaves, 1997:113).

Esta apreciação da profissão docente e do docente sobre si próprio decorre, necessariamente, do acto educativo que, na formação inicial de professores, encontra um espaço, por excelência, na Prática Pedagógica.

Efectivamente, a Prática Pedagógica assume um papel fundamental no quadro da preparação profissional dos formandos, sendo consensualmente reconhecida como a questão nuclear dos programas de formação de professores, “devendo por isso, adquirir e ocupar um significado curricular determinante: as práticas problematizam-se como oportunidades de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor ou do aluno, futuro professor” (Blanco e Pacheco, 1991:598).

A Prática Pedagógica, surge, assim, como uma componente fundamental no processo de formação dos professores, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor, possibilitando-lhes a adaptação à nova realidade que irão encontrar no futuro, na medida em que esta fase de iniciação decorre sob o apoio de outros professores, nomeadamente o supervisor da escola de formação e o supervisor cooperante. Estes têm como objectivo principal ajudar o formando a aplicar o conhecimento construído ou que está a construir e ajudá-lo a encontrar soluções mais adequadas para os problemas com se depara no processo ensino-aprendizagem.

Na Prática Pedagógica conjugam-se factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do formando, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a sua acção educativa e a mediação de todo este processo, a supervisão.

Ao falarmos de supervisão da Prática Pedagógica, entendemo-la como uma estratégia de formação que implica um contacto permanente entre todos os intervenientes, numa relação sistemática que se deve desenvolver num clima relacional positivo e que contribui para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Segundo Alarcão (1996), o processo de supervisão deve perspectivar-se como uma formação em que o sujeito é aceite como pessoa que pensa, com o direito de construir o seu saber, e em que se valoriza “a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (p. 175).

A supervisão da Prática Pedagógica deve assentar em concepções humanistas e desenvolvimentistas (Alarcão e Tavares, 1987) e configurar-se como um processo relacional, em que se gera desenvolvimento humano, proporcionando e fomentando o crescimento dialéctico do supervisor e do formando, uma vez que as relações que se estabelecem devem ser de cumplicidade e motor de aprendizagens significativas.

Este processo obriga que todos os intervenientes actuem de forma congruente, empática e encorajadora, de modo a possibilitar o aparecimento de condições e situações geradoras de desenvolvimento.

Nele, cada formando apresenta características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, revelando, no essencial, dificuldades em utilizar os conhecimentos teóricos, construídos na formação inicial, nas situações concretas da prática educativa.

Neste contexto, cabe ao supervisor ter em conta a vasta diversidade dessas características e necessidades, de forma a preparar os formandos para os desafios e problemas concretos do seu trabalho diário na escola, conduzindo-os no sentido de uma inovação permanente da sua prática pedagógica, evitando, desta forma, que nela se rotinizem. De acordo com Formosinho (2001), o papel do supervisor é de suma importância neste processo, considerando-o um elemento de referência profissional e afectiva e afirmando que o “seu papel na construção de uma profissionalidade adequada

e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível” (p. 58).

Em termos estruturais, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. Os capítulos um, dois e três correspondem ao quadro conceptual que suporta o estudo e os capítulos quatro e cinco constituem a sua parte empírica.

Pretendemos que esta dissertação se constitua como um todo coerente e sequencial, assim, como que cada capítulo possua unidade interna, quer a nível da forma, apresentada com separações em termos gráficos, quer pela inclusão de alguns parágrafos iniciais de carácter introdutório, seguindo-se o seu desenvolvimento.

Após a introdução, onde se antecipa o desenvolvimento do estudo, vêm os três capítulos de enquadramento conceptual. No capítulo um, procuramos contextualizar o estudo, situando-o nos dois principais quadros que o suportam: por um lado, a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e, por outro, as representações sociais. Traçamos, ainda, neste capítulo, um breve desenho da organização metodológica do estudo.

O segundo capítulo é composto pela “revisão da literatura” sobre a supervisão da Prática Pedagógica. Nesta revisão, procuramos definir o conceito e o processo de supervisão, tendo por referência vários autores. Focamos, ainda, os diferentes cenários e os diferentes modelos de supervisão, assim como os três momentos que compõe o ciclo de supervisão.

O papel do supervisor no processo de supervisão constitui o capítulo terceiro. Nele é clarificado o conceito de supervisor, bem como as competências e tarefas que devem caracterizar a sua acção, assim como o papel que lhe compete. É também feita uma abordagem à dimensão relacional que se deve estabelecer entre supervisor e formando.

Segue-se o quarto capítulo, dedicado à apresentação e descrição de todo o processo metodológico usado na investigação. Explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se os objectivos definidos, caracterizam-se os protagonistas do estudo, e descrevem-se, justificando-os, as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

A apresentação e análise interpretativa dos dados, obtidos através da análise de documentos, do questionário e da entrevista é feita no capítulo cinco.

As considerações finais são constituídas, na globalidade, por algumas reflexões que a investigação nos proporcione, a que se acrescem algumas sugestões ou pistas para estudos futuros.

No final, é apresentada a bibliografia consultada, a legislação de suporte e os anexos, onde se incluem o questionário utilizado e as respectivas grelhas e quadros de sistematização de dados, o guião da entrevista e os respectivos protocolos e tratamento dos dados obtidos.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZAÇÃO
DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda à prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la”.

(Nóvoa, 1995:9)

O presente estudo, intitulado “Supervisão da Prática Pedagógica. Representações dos Formandos acerca dos Supervisores Cooperantes”, insere-se no âmbito da supervisão da componente da Prática Pedagógica da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O meu interesse por este tema prende-se com o facto de ter sido Supervisora Cooperante durante seis anos e de sempre ter questionado o meu próprio desempenho nesse contexto. Assim, senti necessidade de melhor compreender o modo como os formandos, no ano terminal da formação inicial, em situação de Prática Pedagógica, vêem a pessoa do supervisor cooperante e o processo de supervisão.

O processo de supervisão é um caso particular do processo de ensino-aprendizagem, que envolve duas pessoas adultas, cujas atitudes, expectativas e emoções se concretizam numa “relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se trans(accionam)” (Sá-Chaves, 1996:40) e em que as representações não podem ser identificadas como “a reprodução ou cópias de objectos, mas sim enquanto reconstrução do dado, no contexto de valores, noções e regras de que é solidária” (Bidarra, 1986:375).

Na verdade, a pessoa do supervisor é um elemento de extrema importância em todo o processo, pois o carácter das relações entre supervisor e formando é um dos factores de desenvolvimento cognitivo e profissional dos sujeitos nele intervenientes, que, neste caso, “são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender” (Alarcão e Tavares, 2003:5).

Tal como refere Jesus, “enquanto o docente privilegia na sua representação do aluno os aspectos cognitivos, resultados escolares e atitudes morais face ao trabalho, o aluno concede maior importância às qualidades humanas e relacionais do professor” (1996:14).

Os formandos são os melhores juizes do desempenho dos supervisores e agem em função das representações que deles constroem. Deste modo, é fundamental analisar as representações que os formandos têm do supervisor e do processo de supervisão para que, de algum modo, se possa redefinir a actuação dos supervisores no processo supervisiivo da formação.

Assim sendo, e em termos de contextualização do estudo, oportuno se torna que o situemos nos quadros conceptuais, por um da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e por outro, das representações sociais.

1. FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PRDAGÓGICA

1.1. Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo

Ao longo do meu percurso profissional, vivenciei várias das alterações, que foram sendo introduzidas na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Realizei o meu curso de professora do 1º ciclo numa Escola Magistério Primário, caracterizando-se o mesmo por uma grande valorização da sua componente prática. A formação teórica

restringia-se, então, a 2 anos, sendo o 3º ano quase exclusivamente ocupado pela componente prática da formação.

Nos anos 80, os cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico passaram a pertencer ao ensino superior, funcionando nas Escolas Superiores de Educação e em algumas Universidades, como já vinha a acontecer em vários países da actual União Europeia, em que a formação dos professores passou também a estar cometida ao ensino superior (Formosinho, 2002).

Com esta passagem da formação para o ensino superior, cresceu o peso da sua componente científica. Se, por um lado, este aspecto pode ser avaliado como positivo, por outro, implicou que os cursos passassem a ser, na opinião de alguns autores, demasiados teóricos, que tivesse aumentado a sua carga horária (Portaria 352/86) e que tivesse passado a existir um maior número de disciplinas, o que implicou, porventura, uma maior compartimentação dos saberes.

Em 1997, novas mudanças vieram determinar que a formação inicial dos professores do 1º ciclo passasse a ter uma duração de 4 anos, correspondendo ao grau académico de licenciatura, como resultado da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Gradualmente, com as alterações que foram sendo realizadas, ao longo do tempo, ao nível dos planos de estudo, a componente prática da formação passou a ter um peso maior, sobretudo com a organização do 4º ano das novas licenciaturas, passando a ocupar a quase totalidade do último ano do curso (450 horas).

No entanto, por vezes ainda é difícil sair de uma lógica disciplinar, o que implica que, com alguma, frequência a iniciação à prática profissional continue a ser vista de forma redutora, sem se considerar a sua complexidade e transversalidade em todo o processo de formação de professores.

Quando falamos de iniciação à prática profissional, queremos significar, como afirma Formosinho (2001), a necessidade de levar os formandos a transformarem os conhecimentos em conhecimentos profissionais, conseguindo mobilizá-los para a sua prática educativa, o que não é possível através de uma lógica disciplinar fragmentada.

Pressionados pelo rápido alargamento do sistema educativo, multiplicaram-se os cursos de formação inicial de professores, tanto no sector público como no sector privado, funcionando na base de pressupostos e modelos diversos, o que levou o Ministério da Educação a estabelecer um processo de acreditação da formação. Esta foi conduzida pelo INAFOP, Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores, criado pelo Decreto-Lei 290/98, de 17 de Setembro. As linhas essenciais do Sistema de Acreditação dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e Professores vieram, depois, a ser definidas pelo Decreto-Lei 194/99, de 7 de Junho.

O INAFOP definiu o Perfil Geral de Desempenho e os Perfis Específicos de Desempenho para os Educadores de Infância e para os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como, os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, para servirem de base ao sistema de acreditação dos cursos de formação inicial.

Este processo não viria, porém, a concretizar-se, dada a alteração de Governo entretanto sobrevinda, o que determinaria, mesmo, a extinção do INAFOP.

Depois de um período de forte crescimento quantitativo, as instituições viram-se confrontadas com a necessidade de enfrentar novos desafios na formação de professores, designadamente quanto à promoção da qualidade dos respectivos cursos de formação inicial. Este objectivo aparece reforçado pela política de avaliação permanente do trabalho das instituições de ensino superior.

Foram muitas as mudanças ocorridas, sem muitas vezes, porém, existir um tempo suficiente para se reflectir sobre elas.

Apesar de algumas ambiguidades, é consensual que a formação de professores sempre se norteou pelos seguintes princípios:

- “Apetrechar os professores com saberes de referência sólidos no plano científico-profissional (o que abrange todos os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
- Apetrechar os professores com competências para ensinar, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Alarcão, 1998);
- Apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais”

(Roldão, 2001:13).

Num futuro muito próximo, perspectivam-se novas mudanças na formação de professores com a nova alteração da Lei de Bases da Educação e com a concretização do Processo de Bolonha.

1.2. A Prática Pedagógica na Formação Inicial

A Prática Pedagógica é, segundo Alarcão (2003), uma das componentes fulcrais do processo de formação de professores e deverá ser encarada como um factor de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio sujeito.

De acordo com o regime jurídico português da formação inicial de professores, a Prática Pedagógica é uma das componentes integradoras dos cursos de formação, juntamente com as ciências da educação, a formação pessoal e social e a formação científica específica, mas é especialmente relevante para que a preparação assegurada por estes cursos se adeque às exigências do desempenho profissional (Campos, 2002).

Segundo Formosinho e Niza (2001:6), a Prática Pedagógica “constitui uma componente fundamental do curso destinada a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente e caracteriza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso e em períodos de duração crescente e de responsabilização, progressiva, completando-se com a fase de responsabilização pela docência, designada por estágio”.

Deste modo, a Prática Pedagógica é a fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao formando uma prática de desempenho global, em contexto real, que lhe permite desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Assente em pressupostos ao nível das concepções da educação, do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, a Prática Pedagógica é a componente curricular que visa a aprendizagem das componentes básicas para o desempenho docente, ou seja, a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas emergentes da prática docente no quotidiano das escolas.

Schön (1983) perspectiva a prática como fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como o momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para repensar mentalmente a qualidade do produto final, bem como apreciar a própria capacidade de agir, de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca (Alarcão, 1996).

Pretende-se, com a Prática Pedagógica, proporcionar aos formandos a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, bem como dar-lhes oportunidade de aprenderem a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, que fundamentem e orientem a acção docente quotidiana.

De acordo com Formosinho e Niza (2001:7), a Prática Pedagógica "visa ainda a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos".

A Prática Pedagógica, como componente da formação inicial de professores, possibilita aos formandos a aplicação da teoria aprendida na instituição superior de formação, ao mesmo tempo que lhes permite começarem a contactar com a realidade educativa, mobilizando os esquemas conceptuais fornecidos pelas Ciências da Educação, no sentido da articulação das componentes teóricas e práticas da acção educativa (Estrela, 1994).

A componente académica da formação inicial tem como finalidade a aquisição, pelos futuros professores, de conhecimentos fundamentais mínimos, já disponibilizados pelo conhecimento científico, úteis à acção de ensinar. Esta aquisição é, naturalmente, susceptível de ser conseguida através de uma pluralidade de metodologias de formação e de ensino, que não se reduzem ao curso expositivamente conduzido numa prática escolarizada, externa e independente da prática profissional.

O Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é marcado, em termos epistemológicos, por um processo académico que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e, por vezes, afastada das preocupações reais.

Como contraponto, deve, então, fazer parte dos objectivos da iniciação profissional aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana (Formosinho, 2001), o que implica uma ruptura epistemológica geradora de tensões neste contexto institucional. É, no último ano, em que se torna mais visível a transição estatutária do estudante da condição de aluno para a de futuro profissional, que o trabalho de clarificação e regulação da formação oferecida se torna mais útil.

Partindo da ideia de que os professores funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo, é a experiência prática que forma melhor os professores. Para Zeichner (1980, cit. Garcia, 1999), a experiência ganha um valor quase mítico como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. É no contexto de trabalho e não na escola de formação inicial que se decide o essencial da aprendizagem profissional, pois é aí que se combinam experiências directas e interacções com os colegas e orientadores sobre situações problemáticas.

A Prática Pedagógica continua a ser o elemento mais valorizado pelos professores em formação, no que às diferentes componentes do currículo se refere e, embora ela seja uma “simulação” da prática, é, sem dúvida, um momento de socialização, em que os formandos aprendem a “comportar-se” como professores (Garcia, 1999). Além disso, os formandos, durante a Prática Pedagógica, aprendem a entender os problemas do ensino como problemas curriculares e têm a oportunidade privilegiada de aprender a ensinar.

Os alunos em formação inicial observaram os seus professores durante anos, construindo ideias sobre a prática, a partir das suas perspectivas enquanto alunos. Ao observarem a prática dos seus professores, pensam que estão preparados para ensinar como estes os ensinaram, em função das representações que desenvolveram acerca do

que caracteriza um “bom ensino” e como ocorre a aprendizagem. Ou seja, o formando tem uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor.

Assim, temos de conceptualizar a profissão de professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes (Formosinho, 2001).

Deste modo, a Prática Pedagógica reveste-se de importância fundamental por proporcionar aos formandos condições para exercerem numa escola, em contexto real, as funções de professor, “desconstruindo” modelos, para se auto-construírem, de facto, como docentes.

2. REPRESENTAÇÕES

Para acesso ao segundo quadro conceptual, recorremos à Psicologia Social, que tende “a compreender e a explicar como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos motores dos seres humanos são influenciados por um outrém real, imaginário ou implícito” (Allport, 1968 cit. por Leyens, 1979:13), e que nos permitirá reflectir acerca das representações que os sujeitos têm, num determinado contexto, da realidade e das relações que mantêm entre si.

2.1. Conceito de Representação Social

O conceito de representação social tem profundas raízes na Sociologia, na Antropologia e na História das Mentalidades. Tal como outros conceitos, que surgem numa área e são desenvolvidos por outra, este ganha teorização na Psicologia Social, passando a servir de ferramenta a outros campos de estudo, nomeadamente a Educação.

A Psicologia Social aborda as representações, por um lado, no âmbito da reflexão sobre como os indivíduos e os grupos constroem o seu conhecimento a partir da sua cultura, dos seus valores e posição que ocupam na sociedade; por outro, no quadro do processo segundo o qual a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos.

Reconhecendo a dificuldade em precisar o conceito de representação social, uma vez que existe uma multiplicidade de definições, tomemos a de Santiago (1996:77), para quem as representações sociais são “formas partilhadas de conhecimento social sobre a realidade quotidiana que, através da actividade mental dos sujeitos, se estruturariam com base na experiência, nas informações, nos saberes e nos modelos de pensamento instituído” e cuja “função essencial é a apreensão e o controlo do mundo pelo sujeito, permitindo-lhe compreendê-lo e interpretá-lo, adaptando-se-lhe e guiando os seus comportamentos” (Pinho, 1997:81).

Para Vala (1993:356), “as representações são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido” ou seja, “as representações surgem como organizadoras (como forma e conteúdo) da nossa compreensão social tomando nós, a maior parte do tempo, por «real» aquilo que, pelo carácter convencionalizante, as representações sociais nos permitem perceber e pensar” (Sismeiro-Pereira, 1997: 90-91).

De acordo com Bidarra (1986:375), as representações sociais estão associadas a um processo de “construção social da realidade que age, simultaneamente sobre os estímulos e as respostas a estes estímulos”.

No entanto, a definição mais consensual entre os investigadores é a de Jodelet (2000:22), que afirma que “as representações sociais são uma forma de conhecimento

socialmente elaborado e compartilhado, com um objectivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

2.2. Natureza das Representações Sociais

As representações, enquanto processo da construção da realidade, contribuem para a conceptualização de “modelos explicativos da realidade, ligados à experiência própria e actual do sujeito, à sua história individual e à história dos grupos e instituições sociais” (Santiago, 1989:88). Assim, as representações abrangem duas dimensões: a social, em que elas se processam na construção social do objecto, através da comunicação com os outros ou entre os outros; e a individual, em que as mesmas se configuram a partir da comunicação do próprio sujeito com o objecto social.

Serge Moscovici (1978), ao analisar a formação das representações sociais, define dois processos cognitivos: a objectivação e a ancoragem, através dos quais se realiza a elaboração e funcionamento de uma representação social, ou seja, o modo como o social transforma um conhecimento em representação e o modo como essa mesma representação transforma o social.

A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes das representações e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural (Vala, 1993).

Este percurso envolve três fases: construção selectiva – em que as informações, crenças e ideias objecto da representação sofrem um processo de selecção descontextualizada, ou seja, refere-se à apropriação que os sujeitos efectuem sobre o objecto da representação; esquematização estruturante – que corresponde à organização dos elementos, com formação de um esquema, em que “as noções básicas que constituem uma representação se encontram organizadas de forma a constituírem um

padrão de relações estruturadas” (Vala, 1993:361); naturalização – fase em que os conceitos retidos no esquema e as respectivas relações se constituem como categorias de linguagem e de compreensão, categorias sociais, aptas a ordenar os acontecimentos concretos e a adquirirem materialidade.

O processo de ancoragem corresponde à integração do objecto representado no “sistema de pensamento pré-existente e as transformações que daí decorrem quer no objecto, quer no sistema em que é integrado” (Vala, 1986:15). De acordo com Matos, trata-se de “um prolongamento da objectivação através do qual é atribuída uma funcionalidade a essa representação que se torna num verdadeiro sistema de interpretação” (1992: 135).

A ancoragem, sendo responsável pela “formação de um sistema de classificação e de interpretação do real” (Bidarra, 1986:377), é um processo com dois momentos: o primeiro precede a objectivação, referindo-se a que o tratamento da informação exige pontos de referência; o segundo diz respeito à sequência da objectivação e funciona como estabilizador do meio e como redutor de novas aprendizagens.

De acordo com Jodelet (1984), o processo de ancoragem e o processo de objectivação estabelecem entre si uma relação dialéctica, articulando três funções:

- a função cognitiva de integração da novidade;
- a função de interpretação da realidade;
- a função de orientação das condutas e das relações sociais.

Os factores sociais influenciam, também, o processo de formação das representações sociais e reflectem-se na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objecto, promovendo a diferenciação entre grupos sociais. Vala (1993) explica que alguns factores sociais podem ser determinados pela estrutura da sociedade onde se desenvolvem as representações. Essa estrutura social assenta em clivagens,

diferenças e relações de dominação, tanto ao nível das condições sócio-económicas, como das normas, valores, atitudes e motivações.

Assim, podemos referir que “a especificidade da situação de cada grupo social conduzirá à especificidade das suas representações” (Vala, 1981:331).

Para além destes factores sociais, há ainda três condições que afectam a formação das representações:

- a dispersão da informação relativa aos objectos do nosso meio ambiente;
- a focalização dos indivíduos e dos grupos em diferentes aspectos do meio, em diferentes objectos, em função dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores;
- a pressão para a construção de uma certa imagem dos grupos e instituições sociais, que exige que os grupos e os indivíduos disponham de recursos para produzir uma opinião (Vala, 1993).

As representações sociais têm duas dimensões: a social e a individual. A primeira engloba o objecto para o conjunto de pessoas que a partilham, indica o comportamento deste conjunto em relação ao objecto de representação e constitui a base da comunicação sobre o objecto com os outros; a segunda é constituída pela fonte de comunicação entre o indivíduo e o conjunto de pessoas com as quais se identifica.

Ao caracterizar as representações sociais, temos de ter em conta três dimensões que se relacionam entre si:

- a atitude – surge como “noção chave na explicação dos fenómenos de interacção em referência a objectos sociais: as pessoas, os grupos, as ideologias, as normas, os símbolos ou as instituições” (Santiago, 1996: 86);

-
- a informação – integra a soma e a organização dos conhecimentos que o sujeito possui. As informações podem ser “actuais ou estarem presentes na memória e apresentarem-se de forma mais ou menos estruturada e com conteúdos mais ou menos instáveis, dependendo a sua qualidade dos conhecimentos que os sujeitos têm do meio social e institucional em que o objecto de representação está inserido” (Santiago, 1996: 81);
 - o campo de representação – refere-se ao modo, como o conteúdo está organizado e ao seu carácter mais ou menos complexo. Pressupõe um conjunto estruturado e hierarquizado de opiniões e crenças orientadas para determinados aspectos do objecto ou da situação a representar (Santiago, 1996).

As representações sociais não podem e não devem ser entendidas numa perspectiva estática, mas “antes em termos dinâmicos, atendendo às mudanças possíveis, num determinado espaço/tempo dos determinantes psicossociológicos e das disposições subjectivas” (Santiago, 1996: 91), inerentes à sua formação.

3. ASPECTOS ORGANIZATIVO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Estudar as representações dos formandos acerca do supervisor cooperante no processo supervisivo não é fácil, considerando que estas representações se constroem no dia-a-dia, em função da pessoa do supervisor cooperante, de como é entendido e interpretado, em função das teorias e crenças dos alunos/futuros professores e do modo como organizam e conferem sentido a essa realidade, facto que determina o seu posicionamento e actuação formandos na interacção com o supervisor.

É neste campo que se centra a finalidade primeira do presente estudo, pelo que se torna necessário que acedemos às representações dos formandos em estudo, o que nos possibilitará o conhecimento da diversidade das suas representações, considerando que nem todos os formandos compreendem o supervisor cooperante da mesma forma.

Para tal, recorreu-se a uma metodologia interpretativa que, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), permite a compreensão de situações particulares através da documentação de detalhes concretos da prática, bem como dos significados que os acontecimentos adquirem para aqueles que os vivenciam.

A recolha de dados baseou-se em técnicas que permitissem conhecer as representações dos formandos acerca do supervisor cooperante na supervisão da Prática Pedagógica, designadamente o questionário e a entrevista em profundidade, com vista a obtermos resposta para as questões de pesquisa, norteadoras do estudo:

- Quais as representações dos formandos acerca da forma como o supervisor orienta o processo de supervisão da Prática Pedagógica?
- Na opinião dos formandos, que relações interpessoais se estabelecem com o supervisor, no decurso do processo de supervisão da Prática Pedagógica?
- Do ponto de vista dos formandos, qual deverá ser o papel do supervisor no processo de supervisão da Prática Pedagógica?
- Como representam os formandos a contribuição do supervisor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Tais pressupostos e finalidades, levaram-nos a optar por um estudo de natureza qualitativa, em que se pretende uma informação contextualizada e se privilegia o meio natural como fonte directa dos dados. O papel do investigador reveste-se, assim, de uma

importância acrescida, tornando-se num elemento chave pela relação estreita que mantém com o campo onde desenvolve o seu estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

A investigação qualitativa centra o seu enfoque nas razões pelas quais os sujeitos têm determinado tipo de actuação, ou seja, configuram o contexto, os sistemas e os dilemas como determinantes dos comportamentos, o que leva Bogdan e Biklen (1994) a afirmarem que divorciar o acto, a palavra, ou o gesto do seu contexto é, para o investigador qualitativo, perder a perspectiva do significado.

Congruentemente com a natureza do estudo, recorreremos a procedimentos de pesquisa qualitativa. Assim, e no plano empírico, procurámos respeitar o rigor formativo, obtendo a informação através de instrumentos estrategicamente adequados a essa finalidade. Os dados foram tratados utilizando métodos de tipo notoriamente qualitativo, o que não impediu, todavia, o recurso a tratamentos estatísticos simples, no sentido de dar mais sentido à interpretação do sentido e significado dos dados.

As abordagens de tipo qualitativo utilizadas possibilitam-nos, assim, a obtenção da “a compreensão da significação da acção” através da interpretação e reflexão (Tesch (1990:43).

CAPÍTULO II
SUPERVISÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

“Ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”.

(Alarcão e Tavares, 2003:30)

Numa sociedade em que o quotidiano é feito de mudanças, torna-se imperativo formar professores pondo a tónica nas competências de ordem cognitiva, afectiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa, sem esquecer o reforço nas qualidades de organização, de estruturação, de invenção e criatividade (Cró, 1998), isto é, promover uma formação humana, científica, pluridimensional, realista e prática de dimensão prospectiva.

A supervisão da Prática Pedagógica assume, neste contexto, um papel preponderante na formação do aluno-futuro professor. O tipo de supervisão desenvolvido pelos supervisores, quer pelo supervisor da escola de formação, quer pelo supervisor cooperante, será um dos aspectos que mais fortemente influenciará a prática futura dos professores em formação.

1. CONCEITO DE SUPERVISÃO

O conceito de supervisão assume, muitas vezes, conotações de poder, de fiscalização, de dirigismo, de chefia e de inspecção. Esta visão “tradicional” é, aliás, a que lhe atribui o Dicionário Universal de Língua Portuguesa, que define supervisão como “o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar”.

Hoje, porém, esta concepção é tida como muito impessoal, distanciada, hierarquizada e centrada numa elevada relação de poder do processo supervisivo, que se

pretende cada vez mais envolvimento numa conjuntura complexa e abrangente, implicando vários intervenientes, que se cruzam e se complementam numa mesma acção e se desenvolvem mutuamente, designadamente quando nos situamos no campo da formação de professores.

Sendo este o nosso campo conceptual e de estudo, passemos, então, a analisar algumas conceptualizações de supervisão nesta área, devidas a diferentes investigadores.

Stones (1984) defende que supervisão é um processo relacionado com a visão e com as competências do supervisor: *visão apurada* (observar o que se passa na sala de aula), *visão aprofundada/discernimento* (compreender o significado do que está a acontecer), *previsão* (observar o que poderia ter acontecido), *retrovisão* (ver o que devia ter acontecido e não aconteceu), *segunda visão/intuição* (ver o que se pode fazer para que aconteça o que devia ter acontecido e não aconteça o que, realmente, aconteceu e não devia ter acontecido).

Para Schön (1983), a supervisão assenta na observação de todo o processo formativo, pressupondo três dimensões fundamentais: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão acção na acção.

Segundo Alarcão e Tavares (2003:16), a supervisão é “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”. Nesta perspectiva, a supervisão é um processo continuado e alongado no tempo - antes, durante e depois da acção educativa -, dando ênfase à orientação que é desenvolvida pelo supervisor.

Por outro lado, Vieira (1993:11) define supervisão como a “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de

reflexão e de experimentação”. Assim sendo, depreende-se que a autora recolheu do conceito de Schön o ênfase atribuído à reflexão, fundiu-o com a perspectiva de orientação transmitida por Alarcão e Tavares e complementou-o, de forma harmoniosa, com o seu cunho de experimentação, multidimensionando o seu conceito de supervisão.

Sá-Chaves (2002:150), por sua vez, refere-se à supervisão no processo de formação de professores como sendo “uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

Com base nas análises referenciadas, torna-se óbvio que a supervisão não deve ser encarada como um simples conceito, mas sim como um processo complexo e diacrónico, cujo objectivo se centra no desenvolvimento pessoal e profissional de um professor ou candidato a professor.

2. PROCESSO DE SUPERVISÃO

O processo de supervisão da Prática Pedagógica da formação inicial de professores deverá ser entendido como um processo de resolução de problemas, através de estratégias psico-pedagógicas e técnico-didácticas adequadas, num clima afectivo-relacional favorável à sua resolução. Este processo assenta nalguns pressupostos que passamos a apresentar.

Os professores em formação devem ser participantes activos na construção do seu próprio conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino, salientando-se a necessidade de serem envolvidos no processo de auto-supervisão, através de introspecção meta-

cognitiva, da auto-análise e da auto-reflexão, que concorram para os transformar em práticos investigadores.

O supervisor abandona, desta forma, o papel de puro crítico para se assumir como um colaborador na construção do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem. Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar são funções que lhe cabem neste processo de interacção.

Identificar problemas, focalizá-los, encontrar causas ou estabelecer relações casuais e procurar formas de resolução possíveis e adequadas à situação contextual, numa tentativa de cooperar no desenvolvimento de competências profissionais do professor formando, são vantagens apontadas à prática da supervisão como estratégia de formação.

As metas que se pretendem atingir, através das estratégias acima focadas, abrangem um leque variado de dimensões, que visam promover e garantir uma melhoria progressiva do sistema educativo em termos de qualidade e eficácia. Através de uma melhoria efectiva da Prática Pedagógica, conseguir-se-á aumentar a motivação dos futuros professores no sentido da mudança.

Ao proporcionar um crescimento contínuo dos formandos em termos cognitivos, representativos e de competências, estarão criadas as condições necessárias para gerar neles novos modelos de pensamento e acção sobre a escola e a acção educativa. A criação de desafios e situações problemáticas para solucionar geram reflexão, procura de conhecimentos, análises e formulação de novas questões e propiciam a construção de novos conhecimentos.

A disponibilização teórico-prática de um vasto e diversificado repertório de estratégias, metodologias, materiais e modelos adequados às situações educativas e aos formandos, permite-lhes definir uma prática pessoal futura eficaz.

A Prática Pedagógica deve dotar, também, os formandos de conhecimentos profundos acerca dos conteúdos programáticos a desenvolver, possibilitando que eles os possam compreender, de forma a conseguirem operacionalizá-los, assegurando, assim, as condições para que ocorra uma efectiva construção de conhecimento pelas crianças.

O formando deve, ainda, ter oportunidade de contactar e participar directamente na estrutura organizativa da escola, sendo proveitoso que se inteire e integre da dinâmica e preocupações da instituição.

Em suma, o processo de supervisão, tal como é encarado actualmente, propicia o desenvolvimento pessoal e profissional de supervisores e formandos, numa busca incessante, em parceria, de maior qualidade e eficácia do ensino.

3. CENÁRIOS DE SUPERVISÃO

De acordo com Mestre (2002), a supervisão da Prática Pedagógica, no contexto da formação inicial, tem sido enquadrada em vários posicionamentos ou estilos, que Alarcão e Tavares (2003) tipificam em diferentes cenários.

Assim, é possível encontrar nove cenários diferentes que, embora sejam apresentados separadamente, na prática se interpenetram e se completam, ideia expressa por Oliveira (1992:16) quando defende que é pouco provável “encontrarmos qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, dado que o contexto concreto de supervisão envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada que se interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e/ou situações ambíguas”.

São dez os cenários propostos, que, de imediato, procuraremos caracterizar sinteticamente.

3.1. Cenário de Imitação Artesanal

Consiste, basicamente, na passagem do saber-fazer de geração em geração, como forma de perpetuar a cultura. A autoridade do mestre, a imutabilidade do saber, a crença na demonstração e imitação, como a melhor forma de aprender a fazer, são as características mais fortes deste modelo. A profissionalização e a socialização do professor fazem-se seguindo a actuação exemplar dos modelos, que segue passivamente, sem discussão.

3.1. Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada

Pressupõe que o futuro professor conheça os modelos teóricos e observe, se possível, diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio. A integração da teoria e da prática é um dos problemas sentidos neste cenário. É reconhecido um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.

3.2. Cenário Behaviorista

Recorre a uma técnica psicopedagógica, o micro-ensino, que consiste em gravar uma mini-aula em vídeo para posterior discussão, no sentido de possibilitar ao professor uma certa prática em determinadas tarefas que lhe permitam enfrentar a complexidade do ensino, numa futura situação real, com mais à vontade. Um dos aspectos mais negativos deste cenário prende-se com a descontextualização das competências que pretende treinar, que surgem isoladas e, muitas vezes, sem interrelação umas com as outras. Subjacente a este cenário está o professor como um técnico de ensino, um executor.

3.3. Cenário Clínico

Neste cenário, o professor é um agente dinâmico e o supervisor tem como função ajudá-lo a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Segundo Alarcão e Tavares (2003:25-26), este cenário “caracteriza-se pela colaboração entre o professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino”. Ou seja, este processo tem subjacente um forte espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas.

Implica, também, uma actividade continuada que contempla a planificação e a avaliação conjuntas, para além da observação e da análise. Trata-se de uma forma de “supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou planificações rígidas” (Villas-Boas, 1991:628).

Tem como objectivo principal melhorar a prática de ensino dos professores e fá-lo a partir de uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos durante a prática de ensino na sala de aula. A ideia de colaboração e iniciativa são elementos-chave neste cenário. O supervisor assume aqui a atitude de um colega, de elemento de apoio, de recurso que está disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas.

Verifica-se, neste cenário, a existência de diferentes fases do ciclo da supervisão: o encontro pré-observação, no qual se pretende, basicamente, identificar um problema e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar.

Neste processo, é necessário que se estabeleça entre formando e supervisor uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança mútua, sólida e fiável. É também fundamental desmistificar a avaliação sumativa como o aspecto mais importante do processo.

A partir do encontro pré-observação, define-se a estratégia a seguir na observação.

Depois da observação, o supervisor e o professor ou candidato a professor, separadamente, analisam os dados recolhidos e sistematizam-nos, de forma a tornar possível a sua análise e interpretação em conjunto, no encontro pós-observação. Professor ou formando e supervisor desempenham ambos um papel muito activo nesta fase: o primeiro na compreensão do significado dos dados e o supervisor ajudando-o a analisá-los e a atribuir-lhes um significado, bem como a tomar decisões quanto à acção a seguir. Este processo termina com a análise do ciclo de supervisão desenvolvido, retirando daí *feedback* para o ciclo subsequente.

3.4. Cenário Psicopedagógico

Stones (1984), cuja conceptualização se apoia num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo essa teoria comum a dois mundos que se relacionam (o mundo da relação ensino-aprendizagem, que se estabelece entre o supervisor e o professor, e o mundo da relação de ensino-aprendizagem, que existe entre o professor e os seus alunos) defende a tese de que fazer supervisão é ensinar.

Segundo este autor, o objectivo principal do processo de ensino-aprendizagem consiste no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes, que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente.

Contudo, a tomada de decisões e a resolução de problemas devem assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, técnicas e atitudes. O supervisor tem como papel principal, neste modelo, ao ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências e ensiná-lo a explorar os conhecimentos de

que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta, devendo fazê-lo num clima de encorajamento.

De acordo ainda com Stones, a formação psicopedagógica dos professores passa por três fases: conhecimento, observação e aplicação. Desta forma, a supervisão da Prática Pedagógica propriamente dita surge após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática, isto é, “a teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque existe um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina” (Alarcão e Tavares, 2003:31).

O ciclo de supervisão da Prática Pedagógica, neste cenário, consiste em: preparação da aula com o professor ou formando, discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão. As duas primeiras etapas subdividem-se em duas, uma de planificação, outra de interacção. As estratégias utilizadas visam o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões adequadas.

3.6. Cenário Pessoalista

Este cenário enquadra conceptualizações de Combs (1974), Fuller (1972, 1974) e, mais recentemente, a tendência designada por “developmental teacher education” (Glassberg e Sprinthall 1980; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1993), que, embora diferentes entre si, partilham todas a ideia da importância do desenvolvimento do professor (Alarcão e Tavares, 2003).

Tendo em conta que os estudos realizados confirmam a relação entre o grau de desenvolvimento do professor e a sua actuação pedagógica, a formação de professores deve atender, segundo o cenário pessoalista, ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve, ainda,

organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e as suas consequências, bem como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, nomeadamente o professor. É pois uma perspectiva cognitivista, construtivista, em que o auto-conhecimento psicológico é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

3.7. Cenário Reflexivo

Schön (1983, 1987), inspirando-se em Dewey e na observação reflexiva do modo como os profissionais actuam, defendeu uma abordagem reflexiva na formação de professores, que veio a ter uma grande repercussão. Esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com o objectivo da construção do conhecimento profissional, que Schön denominou de *epistemologia da prática*.

O processo formativo intrínseco a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, o que pressupõe uma construção activa do conhecimento, produzido na acção e sistematizado na reflexão.

Uma prática reflectida necessita de ser acompanhada por supervisores experientes que possuam competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, ou seja, que, simultaneamente, sejam treinadores, companheiros e conselheiros.

Neste cenário, o papel dos supervisores é fundamental para “ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento” (Alarcão e Tavares, 2003:35). O supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.

Desta abordagem reflexiva emergem três estratégias de supervisão, que Schön identifica como: a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada. Estas estratégias formativas abrangem: demonstrações acompanhadas de comentários esclarecedores do processo seguido, diálogo com a situação e envolvimento do formando nesse diálogo, esclarecimentos sobre as contribuições que os diferentes domínios do saber podem trazer para a compreensão e solução do problema em causa, crítica, reapreciação, reformulação, atenção, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria e formas de pensamento e de actuação da profissão docente.

O supervisor deve, assim, apoiar o formando no confronto com os problemas reais e sua resolução. Além disso, deve, ainda, estar atento “à riqueza que pode brotar da consciência de se terem cometido erros, de se necessitar da ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa” (Alarcão e Tavares, 2003:36).

Assim sendo, o supervisor deve ter um papel de encorajador na análise das capacidades de aprendizagem que existem nos formandos, nas actividades e nas variadas interacções que se geram.

3.8. Cenário Ecológico

De acordo com a perspectiva ecológica, o processo de supervisão consiste numa relação interpessoal, envolvendo o supervisor, o formando, os alunos com quem o formando interage e, de algum modo, com toda a comunidade educativa envolvente. Este processo decorre, na acepção de Bronfenbrenner (1979), num ambiente com características ecológicas.

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

É neste contexto que a ecologia do desenvolvimento profissional do formando situa o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre o formando, activo e em crescimento, e o ambiente em transformação, onde decorre o processo supervisivo.

Neste cenário, a supervisão assume a função de proporcionar ao formando experiências diversificadas, em diferentes contextos, e de possibilitar que ele desempenhe novas actividades, assuma novos papéis e interaja com pessoas até aí desconhecidas. Estes factores, actividades, papéis e relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional, mas também determinantes, na medida em que se configuram como “as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações (Alarcão e Tavares, 2003:38).

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997) colocam em relevo três aspectos importantes deste cenário:

- 1) “Homologia entre o desenvolvimento do próprio professor e educador e o desenvolvimento das crianças que ele educa.
- 2) Excepcionais condições de articulação entre a formação inicial e formação contínua que esta concepção de formação e de articulação interinstitucional oferecem.

- 3) Articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica, interligando assim dois mundos que não podem ser desconexos”.

(Alarcão e Tavares, 2003:38)

No processo formativo derivado deste cenário, conjuga-se desenvolvimento pessoal com socialização, aprende-se a interagir com o meio e com toda a comunidade educativa, aproximando-se do ideal do desenvolvimento como aquisição de “uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico” e de uma motivação e aptidão para “desenvolver actividades que permitam descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico” (Portugal, 1992:42).

Deste modo, o desenvolvimento pessoal e profissional do formando é visto como “um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão e Tavares, 2003:39).

3.9. Cenário Dialógico

O cenário dialógico assume aspectos colocados em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentista, acentuando a dimensão política e emancipatória da formação. Tem como novidade a atribuição à linguagem e ao diálogo crítico de um papel fundamental na construção do conhecimento do professor como profissional.

Neste cenário, os professores são fundamentalmente considerados mais no colectivo do que na sua individualidade. O desenvolvimento profissional dos professores é “favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste

processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva” (Alarcão e Tavares, 2003:40).

O diálogo construtivo que se estabelece entre formandos, supervisores, todos colegas da mesma comunidade profissional, permite inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Pode-se afirmar que este cenário contribui para a formação de contextos em que a supervisão, baseada em relações de colaboração, funcione como um instrumento de independência individual e colectiva dos professores.

3.10. Um Outro Cenário Possível

Segundo Alarcão e Tavares (2003:41), “os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita”. Os diferentes cenários apresentados não se excluem mutuamente, pelo contrário interpenetram-se. Cada cenário lança um olhar diferente sobre a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional, tendo, cada um, elementos muito válidos do processo supervisiivo

Alarcão e Tavares (2003:42) enunciam três ideias que devem estar subjacentes à supervisão de professores:

1. “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a

aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Com base nestes pressupostos, os autores criam o seu próprio cenário, que Sá-Chaves (2002) veio a chamar de cenário integrador, desenvolvendo o “conceito de supervisão não *standard*, a única que, na sua opinião, permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional dos professores” (Alarcão e Tavares, 2003:43).

Segundo Sá-Chaves (2002:161), trata-se de um cenário “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionamento”.

4. MODELOS DE SUPERVISÃO

Apesar da referida interpenetração dos cenários de supervisão, é importante ter em conta que as práticas de supervisão se inscrevem em dois grandes grupos: um, com características comportamentalistas, de cariz pragmático e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada; outro, que se centra na reflexão sobre a acção educativa, com vista à resolução de problemas concretos e que assenta em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista.

Apesar de cada um destes modelos poder ser perspectivado segundo diferentes orientações, as quais põem maior ênfase nos sujeitos ou nos procedimentos, esta divisão não esgota, no entanto, todas as possibilidades de encarar os modelos de supervisão.

4.1. Modelo da Racionalidade Técnica

Este modelo de supervisão é influenciado por uma visão positivista da formação de professores e por um modelo behaviorista de cariz tecnicista. A racionalidade técnica baseia-se “numa definição exaustiva e minuciosa dos comportamentos, capacidades e conhecimentos a adquirir” (Simões e Ralha-Simões, 1997:40-41) e “opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva” (Nóvoa, 1992:27). Além disso, exprime uma visão sobre o modo “como se articulam o conhecimento e a acção que está na origem da maneira como tem sido concebido o saber profissional e o papel da formação na produção do saber” (Canário, 1997:129).

As instituições de formação de professores, apoiadas neste modelo da racionalidade técnica, baseiam-se em três pressupostos que, ultimamente, têm sido postos em causa, a saber: a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis; o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação prepara o futuro professor para os problemas e as exigências do mundo real da sala de aula; a ligação hierárquica e linear que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas tende a criar o princípio de que há linearidade entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem (Gómez, 1992).

Neste modelo, a prática surge como a aplicação da teoria e, por conseguinte, o supervisor, conhecedor da teoria e do conhecimento específico, supervisiona as práticas do supervisando. Este, quando confrontado com problemas nas suas práticas, espera que o supervisor dê respostas absolutas, e emergentes da teoria, para os seus problemas. Os formandos sentem-se perdidos e impotentes para resolver os problemas da vida real e preferem que se lhes diga o que devem fazer (Alarcão, 1991).

O supervisor configura-se como uma autoridade única, com uma competência indiscutível, detentor de todo o conhecimento, juiz do pensamento e actuação do formando, a quem dá lições de bom profissionalismo (Vieira, 1993). É um modelo que

assenta em pressupostos que estão associados ao “estatuto de superioridade e de poder” (Oliveira, 1992:14) do supervisor e o supervisionado tem uma “atitude de passividade face ao seu processo de formação” (Oliveira, 1992:15).

Deste modo, o supervisor assume uma atitude directiva e dominante, apoiado no modelo de «bom professor», tendo uma autoridade científica que se traduz “numa atitude prescritiva da acção pedagógica e num discurso onde predominam os juízes de valor” (Oliveira, 1992:15) acerca da actuação do formando.

4.2. Modelo da Racionalidade Prática

O modelo da racionalidade prática conduziu à emergência da concepção de formação que inclui uma forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais.

Este modelo “parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipótese de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos” (Gómez, 1992:102).

Zeichner (1993) considera a reflexão sobre a prática e o ensino como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à acção prospectiva, de modo congruente com os objectivos que delas decorrem.

Este autor atribui à Prática Pedagógica quatro funções: socializadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva. Assim, a Prática Pedagógica deve ser concebida como um espaço integrador destas quatro funções, assumindo uma supra-função de desenvolvimento pessoal e profissional, pois trata-se de um processo que envolve o

formando numa diversidade de vertentes, relacionadas com as formas de organização e de apreensão dos conhecimentos. Tal como afirma Vieira (1993:47), a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção”, em que o formando assume o papel de ser professor.

O formando situa-se, assim, no centro do seu processo formativo, é um agente do seu próprio desenvolvimento. Nesta linha, é fundamental que a Prática Pedagógica permita espaços de auto-reflexão do formando, no contexto profissional onde se insere.

É, assim, evidente que os modelos baseados numa perspectiva construtivista do conhecimento são os que melhor respondem às necessidades de um tipo de formação articulada e mais integradora das dimensões pessoal e profissional dos formandos, estimulando, nesse processo, o seu desenvolvimento. Um modelo assente nestes pressupostos aponta para uma racionalidade de tipo reflexivo e possibilita ao formando tornar-se um sujeito construtor do seu próprio processo de formação e de desenvolvimento.

5. CICLO DE SUPERVISÃO

O ciclo de supervisão, no âmbito da Prática Pedagógica, tem como principal finalidade “o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino/aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação” (Vieira, 1993: 43-44).

A relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional. Embora se constate uma tendência para encarar o momento de observação de aulas como um

momento de avaliação das capacidades do professor, a verdade é que ele se insere no contexto mais alargado da supervisão, estabelecendo relações estreitas com um momento anterior, o encontro de pré-observação, e outro posterior, o encontro de pós-observação.

5.1. O Encontro de Pré-Observação

O encontro de pré-observação tem como finalidades essenciais estabelecer as condições e definir os objectivos da observação. É nesta fase que são antecipados problemas de aprendizagem, analisada e reformulada a planificação da aula a observar e identificados o enfoque, as técnicas ou os instrumentos da observação a efectuar.

De um modo global, o encontro de pré-observação orienta a observação numa direcção determinada, em função das circunstâncias e necessidades de formação. Ao nível afectivo, contribui para elevar o grau de confiança do professor, ou do formando, criando um clima de colaboração e de inter-ajuda; por outro lado, a selecção prévia do objecto da observação desencoraja a concepção do momento de observação como um momento de avaliação global das competências do professor ou do aluno em formação.

Nesta fase do ciclo de supervisão, é fundamental que o supervisor seja bem claro relativamente à sua concepção de supervisão, aos seus objectivos e à sua atitude para com o formando. Importante se torna também que as funções de cada um no processo de supervisão sejam inequivocamente definidas. Há como que um contrato a estabelecer, a negociar entre ambas as partes

5.2. A Observação

A observação representa o momento de recolha de informação relativa aos objectivos traçados no encontro de pré-observação. Assenta numa preocupação de descrever o que acontece, mais do que na de formular juízos de valor. Os dados recolhidos constituirão a base da discussão posterior acerca da aula. Naturalmente, o observador poderá focalizar a sua atenção em aspectos não previamente acordados, mas os seus objectivos de observação deverão, sempre que possível, ser aqueles que foram previamente estabelecidos com o formando.

5.3. O Encontro de Pós-Observação

Este encontro de pós-observação permite ao formando e ao supervisor analisarem e interpretarem o que foi observado. As suas finalidades são: confrontar os dados recolhidos com os dados de observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos e reflectir sobre a eficácia do ciclo de supervisão experimentado. Frequentemente, são traçados, em seguida, novos objectivos e estratégias de ensino e de observação, o que quer dizer que pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte (Vieira, 1993).

6. DIMENSÃO RELACIONAL NO PROCESSO DE SUPERVISÃO

A supervisão é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que deve ser perspectivado de forma continuada, ao longo da vida. Como afirma Tavares (1993:16), “o ser humano é, na realidade, um ser inacabado cuja obra de tornar-se pessoa não pode terminar nunca ao longo de toda a sua existência”. Supervisor e

formando são adultos que continuam a aprender e a desenvolver-se em permanência, não só a nível profissional, mas também pessoal.

Assim, a supervisão não pode resumir-se a “uma mera modificação de comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos e de atitudes”, deve também “proporcionar condições de desenvolvimento pessoal” (Simões e Ralha-Simões, 1990:180) e promover estratégias que conduzam a uma “maior eficácia do professor através da activação do seu desenvolvimento pessoal” (1990:181).

Sendo o supervisor alguém com mais experiência e conhecimentos, tem como função ajudar o formando a ensinar e a tornar-se pessoa e profissional. Deste modo, surge o desenvolvimento pessoal e profissional como consequência de um processo de crescimento.

Assim, o desenvolvimento pessoal refere-se a um processo que envolve “a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (Oliveira, 1997:95). Por seu lado, o desenvolvimento profissional reporta-se “ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (Oliveira, 1997:95).

Ou seja, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor passa por um “equacionar da realidade de modo diferente” (Simões e Ralha-Simões, 1997:49), o que “interfere, de maneira complementar, nas concepções, ideias, perspectivas e estratégias, valores, atitudes e opiniões de ordem profissional em relação às quais as pessoas fazem incidir a sua reflexão” o que, por vezes, as leva “a reequilibrar as representações anteriormente construídas acerca dos problemas que, directa ou indirectamente, se

reportam à sua estrutura pessoal, o que determina muitas facetas que influenciam a sua auto-estima e satisfação pessoal e, de modo geral, muito do seu posicionamento face à realidade” (1997:49).

No entanto, no início, as relações que se estabelecem entre supervisor e formando são de constrangimento, inibição e de defesa de parte a parte. O formando não sabe como comportar-se, sente alguma confusão e desconfiança, pois pensa que o supervisor, em vez de o ajudar, lhe esconde a informação, criando-se, assim, um clima de tensão. O supervisor, ao aperceber-se desta situação, “deverá ter como prioridade no processo de supervisão, a construção de um clima afectivo-relacional propício ao desvanecimento desta situação de tensão” (Oliveira, 1992:17). Cabe, deste modo, ao supervisor estabelecer gradualmente um clima afectivo-relacional de entreajuda, promovendo o diálogo no processo de supervisão.

O diálogo na supervisão deverá ser estruturado de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão do formando sobre a sua acção. Neste sentido, o trabalho do supervisor deverá pautar-se por uma atitude facilitadora do processo de desenvolvimento do formando, criando condições favoráveis a esse objectivo. Assim, o diálogo na supervisão constitui um dos pontos-chave deste processo, devendo nortear-se pelos seguintes princípios:

- privilegiar a participação activa do formando;
- incentivar a auto e a hetero-análise da intervenção pedagógica do formando;
- caracterizar os padrões de ensino do professor;

-
- estimular a decisão pedagógica do formando assente nas suas características pessoais e de acordo com os contextos educativos (Oliveira, 1992).

O diálogo deverá, pois, ser entendido como uma “forma de ajudar os formandos a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a prática, relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação” (Oliveira, 1992:19).

Assim, o diálogo proporciona um clima relacional entre supervisor e formando que é um dos factores determinantes para o processo de supervisão, no entanto as relações que se estabelecem durante este processo não podem ser apenas reduzidas a um clima agradável de camaradagem (Simões e Bonito, 1993), mas devem, também, ser relações de trabalho, de entreaajuda, de colaboração, de empatia, de solidariedade, com responsabilidades mútuas.

Deste modo, a comunicação assume vital importância no contexto supervisiivo, devendo ocorrer de forma franca, autêntica e facilitadora da abertura relacional necessária entre supervisor e formando. No entanto, este tipo de comunicação só é possível se supervisor e formando se envolverem numa interacção de agrado, isto é, se comunicarem entre si, desenvolvendo tarefas comuns e se se sentirem unidos numa cumplicidade saudável, decorrente de uma clima de confiança mútuo. Para que tal se verifique, é fundamental que ambos se libertem de algumas concepções e representações, alterando-as, num processo em que é indispensável alguma humildade e compreensão das ideias de cada um.

Neste processo complexo que é a supervisão, o supervisor, ao ter como prioridade estabelecer um clima de afectivo-relacional, gera uma abertura construtiva, centrada na qualidade da comunicação entre si e o formando (Grimmett e Housego, 1983).

Deste modo, o supervisor deve ser capaz de ouvir o formando, colocar questões de clarificação acerca do seu desempenho e felicitá-lo pelos seus sucessos, num diálogo colaborativo, aberto, franco e empático. Com este tipo de atitudes, o supervisor está a ajudar o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua acção, a relacionar os conhecimentos teóricos com as situações vivenciadas e a construir um estilo próprio de actuação. Levar os formandos a reflectirem sobre as suas teorias, sem imposições, mas através de um processo de análise e de observação, não é, porém tarefa fácil.

O supervisor deverá, em todo este processo de supervisão, levar o formando “a reflectir sobre as mensagens, valores e ideologias que veicula aos seus alunos, ajudando-o a tomar consciência das ideologias que, pessoal e profissionalmente, o influenciam” (Gonçalves, 1998:70), de modo a que o formando não se torne um profissional conformista. Assim, é necessário que o supervisor desenvolva no aluno/futuro professor a sua capacidade crítica, a sua personalidade, como pessoa autónoma que deve ser, e a sua profissionalidade, como professor reflexivo em que se deve tornar.

Um outro aspecto que também é fundamental para a criação de um clima facilitador da acção do formando é o encorajamento dado supervisor. Segundo Glickman (1985:105), o encorajamento é um dos dez *skills* interpessoais por si definidos, referindo-se-lhe como uma manifestação de interesse do supervisor no sentido de o “ajudar o formando na exposição das suas posições, através de expressões como ‘Estou a seguir-te...’, ‘Percebo o que dizes...’, ‘Continua...’”.

Para Acheson e Gall (1993:377), o encorajamento é uma técnica que conduz “os professores a outros objectivos, outros métodos e outros temas”, e defende a sua importância ao longo de todo o processo supervisoivo.

Por sua vez, Flávia Vieira (1993:33) refere-se ao encorajamento como uma das funções do supervisor, que “assume um papel inestimável na relação de supervisão” e cuja “carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional”. Na mesma linha, está a concepção de encorajamento de Sá-Chaves (1994:167) que, ao abordar as estratégias de encorajamento, clarifica que as mesmas ultrapassam “as dimensões cognitivas ou intelectivas”, sendo mais “da dimensão afectiva e social”.

Podemos, assim, concluir que o papel do encorajamento é indispensável nas relações que se estabelecem no processo de supervisão, tal como o é o papel da confiança. Acheson e Gall (1993) apontam este aspecto relacional da supervisão como sendo o mais capaz de ajudar a realizar, com sucesso, a tão problemática avaliação dos formandos. Para estes autores, o supervisor deverá criar um clima de confiança, de modo a gerar uma grande motivação no formando, através da promoção de um clima autêntico, de apoio incondicional e de uma relação calorosa e empática.

Em suma, as relações interpessoais que se estabelecem no processo de supervisão devem assentar na franqueza, na abertura e na empatia, de modo a que seja criada uma atmosfera propícia ao desenvolvimento dialéctico do supervisor e do supervisionado (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 1994).

CAPÍTULO III
PAPEL DO SUPERVISOR

INTRODUÇÃO

“O supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional”.

(Alarcão e Tavares, 2003:43)

O último ano do curso possibilita, para a maioria dos alunos, contacto decisivo com a profissão docente e apresenta-se como uma etapa crucial de convergência e confronto entre saberes e competências desenvolvidas durante a formação inicial e as práticas da realidade do ensino.

Então, o formando não deixa de experienciar um estado de ansiedade, antecipando eventuais problemas de adaptação a uma nova etapa da sua formação profissional. Para a superação destes problemas, contará com o apoio dos seus supervisores, tendo presente que, de acordo com Alarcão (1999:264), “a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actua”.

Neste sentido, o papel do supervisor envolve múltiplas componentes de formação, quer científicas e pedagógicas, quer psicológicas e relacionais. Assim, segundo Sá-Chaves (2000:193), “a supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador do desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais”.

1. CONCEITO DE SUPERVISOR

Quando falamos acerca do supervisor, referimo-nos a alguém que tem o dever de monitorar e contribuir para melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas ou alunos em formação, numa determinada situação educativa (Wallace, 1991), mas também alguém responsável por assegurar que outra pessoa desempenhe bem as suas funções (Mosher e Purple, 1972).

De acordo com o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995), o supervisor é entendido como aquele que supervisiona, ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona, a partir de uma posição superior, mas não só, é também considerado como aquele que aconselha.

Na aproximação ao conceito, Flávia Vieira (1993:29) refere-se a um “supervisor à moda antiga” como um professor bem experimentado, perspicaz, inteligente, sensato, simpático, perseverante e imaginativo. No entanto, e como contraponto, o supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas as qualidades referidas e cada vez se torna menos aceitável que seja alguém que só tenha aquelas características pessoais e alguma experiência de ensino.

Wallace (1991), segundo Vieira (1993), distingue duas formas clássicas de perspectivar o supervisor: numa perspectiva prescritiva e numa perspectiva colaborativa.

Na perspectiva prescritiva, “o supervisor é entendido como autoridade única, juiz de pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir” (Vieira, 1993:30). Na perspectiva colaborativa, “o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas

opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (Vieira, 1993:30).

Também para Alarcão e Tavares (2003), o supervisor parece estar inserido na perspectiva colaborativa, uma vez que a sua acção visa promover o desenvolvimento humano e profissional do formando.

As definições supracitadas, enfatizam duas ideias complementares, embora um pouco divergentes. Por um lado, apresentam o supervisor como alguém que se encontra mais desenvolvido que o formando e que controla as atitudes que este último toma, mas, por outro, asseguram que este acompanha e aconselha o formando ao longo do seu processo de construção pessoal e profissional, colocando, assim, lado a lado, os dois protagonistas do processo supervisory, visando este um desenvolvimento contínuo e progressivo de ambos.

Alarcão (1996:8), por seu lado, caracteriza o supervisor reflexivo como “o formador que analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor”.

Esta concepção de supervisão permite-nos afirmar que o desenvolvimento do supervisando está interrelacionado com o desenvolvimento do supervisor. Nesta perspectiva, o supervisor aparece como alguém auto-consciente da necessidade de crescer e de adquirir novos conhecimentos e competências, ao mesmo tempo que cria as condições de que outro tanto aconteça com o formando que supervisiona.

Ralha-Simões e Simões (1995:109) afirmam, a propósito, que “os supervisores competentes como pessoas conceptualmente flexíveis cujas capacidades metacognitivas são indispensáveis para o que virão a ser como profissionais”. Estes autores encaram a

metacognição não só como um processo em que o sujeito tem capacidade de auto-conhecimento, mas também como a possibilidade de “reflexão descentrada sobre as atitudes interpessoais” (1995:110).

Deste modo, certas características do supervisor são “um conglomerado bastante abrangente, congregando múltiplos aspectos tais como as experiências passadas, as influências presentes exteriores, os sentimentos, valores, crenças, atitudes, metas e objectivos referentes à situação educativa” (Simões, 1996:178).

Assim, e de acordo com Zimpher e Howey (1987), e considerando que o supervisor é uma pessoa em desenvolvimento, identificam quatro dimensões indispensáveis para que ele se torne um profissional competente. São elas: a técnica, a clínica, a pessoal e a crítica.

A dimensão técnica tem a ver com o domínio das capacidades necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à definição de objectivos, metodologias de ensino, aplicação de estratégias, selecção e organização de conteúdos e construção e adequação de materiais. Para que o formando desenvolva esta dimensão, o supervisor deve ser alguém que domina os saberes-fazer e que proporciona um eficaz uso dos recursos na sala de aula, ensinando o formando a aplicar teorias e regras técnicas que considera relevantes para uma boa prática educativa.

A dimensão clínica refere-se à capacidade do supervisor para identificar e resolver problemas causados pela imprevisibilidade da acção educativa, tomando as decisões mais adequadas e estabelecendo uma relação dialéctica entre a teoria e a prática. Para desenvolver esta dimensão no formando, o supervisor deve ser capaz de ajudá-lo a identificar e a resolver os problemas surgidos durante a sua acção e a encorajá-lo a

encontrar as relações existentes entre a teoria aprendida e a prática vivenciada e a reflectir sobre as mesmas.

A dimensão pessoal assenta no estabelecimento de relações interpessoais positivas, em que o supervisor deve ser um *expert* em relações interpessoais e em teorias do desenvolvimento humano. Só assim poderá ser capaz de levar o formando a explorar experiências educativas que o ajudem a diagnosticar e a tomar consciência da necessidade de conhecimento das referidas teorias, contribuindo para o desenvolvimento pessoal.

A dimensão crítica refere-se à capacidade do supervisor para actuar como agente de mudança. No sentido de desenvolver esta dimensão no formando, o supervisor deverá incentivá-lo a reflectir sobre a sua prática e as instituições, com base numa análise filosófica e social.

O supervisor deve, assim, possuir um conjunto de capacidades em que se harmonizam perspectivas humanistas, científicas e técnicas, tendentes ao desenvolvimento da arte de ensinar. Esta opinião é partilhada por Alarcão (1991:18) que destaca como “ingredientes que integram a competência profissional dos professores, o conhecimento, a prática orientada e o desenvolvimento do cunho pessoal que cada um imprime à sua actuação”, numa conjugação harmoniosa das dimensões teórica, prática e poética (Tavares, 1992) da formação de docentes.

2. COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR

O papel que o supervisor deve assumir na formação pessoal e profissional do formando é uma tarefa que se apresenta de forma complexa e multidimensional, uma vez que se desenvolve em campos conceptuais do foro pessoal e profissional.

Podemos dizer que as competências do supervisor se desenvolvem em duas grandes dimensões: a analítica e a interpessoal. Enquanto a primeira diz respeito aos processos de operacionalização da monitorização, ou seja, o acompanhamento e orientação da Prática Pedagógica, a segunda refere-se à interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo (Vieira, 1993).

Tendo por base conceptual as perspectivas de Mosher e Purple (1972), cujas concepções de competência supervisiva podemos situar na dimensão analítica, o supervisor deve:

- possuir sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das suas causas;
- ter capacidade para analisar e conceptualizar os problemas e de hierarquizar as causas que os originam, de forma a facilitar a sua resolução;
- revelar capacidade de comunicar sentimentos e opiniões, de forma verbal e não verbal, que vise estabelecer uma comunicação eficaz entre os intervenientes;
- manifestar competências no âmbito do desenvolvimento curricular e prática de ensino e possuir sentido de responsabilidade quanto aos fins da educação.

Para além das capacidades supramencionadas, deverá ainda possuir outras aptidões, tais como prestar atenção e saber escutar, compreender, cooperar, questionar e responder adequadamente a qualquer dúvida emergente.

No que concerne à dimensão interpessoal, Glickman (1985) teoriza acerca das competências interpessoais que o supervisor deve revelar. Para este autor, o supervisor deve:

- prestar atenção – ouvir o formando e exprimir a sua atenção através de manifestações verbais e não verbais;
- clarificar – questionar e afirmar, auxiliando a compreensão do pensamento do formando;
- encorajar – manifestar interesse pelo que o formando diz ou pensa;
- servir de espelho – repetir e resumir as afirmações do formando, como forma de aferir se compreendeu o que foi verbalizado;
- dar opiniões – apresentar as suas ideias sobre o assunto a ser discutido;
- ajudar a encontrar soluções – solicitar ao formando que formule as suas sugestões para a resolução de um possível problema;
- negociar – enfatizar as soluções prováveis e cooperar na ponderação das vantagens e desvantagens das soluções apresentadas;
- orientar – apontar ao formando como este deve agir;
- estabelecer critérios – no momento em que se efectivam os planos de acção e impor limites de tempo para a sua execução;
- condicionar – esclarecer o formando da execução ou não das orientações acordadas.

Embora se consigam distinguir as competências relativas a cada uma destas dimensões, elas interpenetram-se, não sendo possível desenvolver uma sem a dinamização das outras (Gordon, 2000). Para este autor, o supervisor deve

disponibilizar tempo para atender os formandos, prestando-lhes atenção e demonstrando interesse por eles, nos três momentos constitutivos do processo: antes (na planificação da acção), durante (na observação da acção) e depois (na análise e reflexão sobre a acção), para permitir a planificação e execução da acção com maior qualidade e eficácia.

O supervisor deve possuir elevada competência profissional, tanto no âmbito do saber-fazer como no do saber-ser, para além demonstrar respeito pessoal e profissional pelos formandos, tratando-os como pessoas e profissionais em construção, privilegiando a facilitação do processo em detrimento da acção de controlo.

Assim, o supervisor deve partilhar os seus conhecimentos teóricos e práticos com os formandos, sem imposições, para que os mesmos possam fazer as suas escolhas metodológicas, de acordo com a sua personalidade, respeitando os seus pontos de vista e revelando espírito de abertura e de negociação, de forma empática.

Gordon (2000) enfatiza ainda a importância da dedicação do supervisor ao processo de formação, como forma de motivar os próprios formandos a nele se empenharem, levando-os a envolverem-se num processo de aprendizagem activa, que lhes dê oportunidade de se organizarem, emitirem opiniões, fazerem propostas, apresentarem sugestões, colocarem questões, operacionizarem metodologias e experimentarem estratégias livremente, mas sob orientação.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a operacionalização das competências supervisivas acima enumeradas será conseguida através de algumas tarefas que o supervisor deve levar a cabo e que vão da criação de condições para que os formandos se desenvolvam pessoal e profissionalmente, ampliando a sua capacidade de reflexão e o seu gosto pelo ensino, até à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e à

definição de novos planos de acção a seguir, passando pela análise crítica dos programas e outros documentos importantes, pela planificação, identificação de problemas, dificuldades e aspectos a observar, definição de estratégias de observação, observação, análise e interpretação dos dados resultantes da observação, construindo capacidades de auto-conhecimento e inovação.

Além disso, o supervisor deve desenvolver nos formandos as seguintes capacidades e atitudes:

- “espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- consciência da responsabilidade que cabe ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo”.

(Alarcão e Tavares, 2003:72)

3. FUNÇÕES DO SUPERVISOR

Sendo a formação inicial “um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e na construção da sua auto-imagem, na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e da supervisão, destaca-se o papel do supervisor da prática enquanto desencadeador de processos de socialização profissional nos quais os futuros professores vão aprender” (Ribeiro, 2000:89).

Deste modo, é de suma importância o papel do supervisor no processo supervisivo. De acordo com Gonçalves (1998:37-38), são vários os papéis que ele desempenha, afirmando esta autora que o mesmo se constitui como:

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

agente de desenvolvimento de uma abordagem de formação que pode construir competências e confiança (Stones, 1987);

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

4. TAREFAS DO SUPERVISOR

No processo de supervisão, o supervisor e o formando encontram-se “envolvidos numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos”

(Alarcão e Tavares, 2003:59). Esta tarefa implica reflexão mútua, um persistente trabalho e a consciência de que cada um tem funções próprias no processo supervisivo.

O supervisor tem como tarefa fundamental ajudar o formando a desenvolver-se como professor. Assim, deve concorrer para:

- “estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional;
- criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente;
- desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino;
- analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc;
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação;
- observar;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- definir os planos de acção a seguir;
- criar espírito, baseado nas dimensões do conhecimento profissional”.

(Alarcão e Tavares, 2003:57)

Enquanto a tarefa do supervisor é, pois, ajudar o formando a ensinar e a tornar-se um bom profissional, de modo a que os seus alunos aprendam e se desenvolvam, a do formando é a de colaborar com o supervisor, no sentido de que o processo supervisiivo se desenrole nas melhores condições e que os objectivos sejam atingidos.

Deste modo, a supervisão da Prática Pedagógica deve ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os sujeitos envolvidos, não obstante a diferença de funções. O supervisor, sendo alguém com mais experiência e com mais conhecimentos, deve, antes de mais, ser um colega do formando, adoptando uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação, uma relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária e responsável.

O supervisor constrói e partilha o conhecimento com o formando, tendo em conta não só aquilo que sabe, mas também aquilo que é, pois cada supervisor faz algo de único e, por isso, “quem ensina, ensina não só conhecimentos, mas a sua própria pessoa envolvida nesses conhecimentos” (Formosinho, 1994:111).

5. DIMENSÃO RELACIONAL

Tal como afirma Tavares (19996:86), “não se podem pensar os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem independentemente da rede de relações pessoais e interpessoais que se entretecem”.

Nesta perspectiva, os comportamentos do supervisor e do formando não são só influenciados pelo processo de supervisão, mas também supervisor e formando influenciam o processo supervisiivo. Como referem Simões e Ralha-Simões (1997:49), se não existir entre o supervisor e o formando nem “uma matriz identificatória, nem

símbolos ou representações consistentes e comuns”, as suas relações podem caracterizar-se pelo “isolamento, rivalidade e insatisfação”.

Assim, o processo supervisivo deve caracterizar-se por uma relação interpessoal “recíproca, assimétrica, dialéctica, triádica, autêntica e verdadeira” (Tavares, 1996:55) entre duas ou mais pessoas e deve ser também dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e de aprendizagem consciente e comprometido. Tem a mesma como objectivo a maximização das capacidades do formando a dois níveis - o pessoal e o profissional -, procurando desenvolver nele a capacidade de decidir adequadamente, para que a relação pedagógica com as crianças vise sempre um melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem.

Para que a relação interpessoal exista verdadeiramente, os sujeitos devem situar-se ao mesmo nível e envolver-se por inteiro, interagirem e trabalharem para um mesmo fim, numa relação de autenticidade, confiança, disponibilidade, reciprocidade e empatia.

O formando e o supervisor são sujeitos distintos, que desempenham papéis diferentes e, como tal, terão de reconhecer-se e empenhar-se na relação de uma forma diferenciada, verdadeira e autêntica, sem que ocorra a “troca de funções”, para que a relação funcione.

Para que esta relação se desenvolva de forma harmoniosa, o supervisor deve ser capaz de aceitar o formando tal como ele é e compreender os sentimentos que o mesmo manifesta. É fundamental que o supervisor demonstre confiança nas potencialidades do formando, elevando a sua auto-estima e proporcionando-lhe todas as oportunidades e facilidades para que ele escolha o seu próprio caminho, quer na sua aprendizagem, quer na sua actividade global.

A relação que se estabelece entre os intervenientes no processo de supervisão leva-nos a fazer referência ao modelo de relação clínica, delineado e defendido por Gazda (1983), no qual o autor conceptualiza este processo em três momentos, atribuindo a cada um deles um objectivo implícito:

Facilitação - Segundo o autor, toda a relação de ajuda deve iniciar-se de forma facilitadora, de modo a que o formando se envolva de forma positiva na relação com o supervisor. Esta fase tem como principal objectivo a construção de uma base relacional, através da criação de um clima de confiança. Para tal, o supervisor deverá desenvolver uma relação baseada na empatia, no respeito e no calor humano. Estas dimensões são consideradas por Gazda como as mais adequadas para a criação de uma atmosfera em que se evita atitudes valorativas e críticas por parte do supervisor e de defesa por parte do formando.

Em relação à empatia, o supervisor deve colocar-se no lugar do formando, ouvindo-o, apreendendo os seus sentimentos e demonstrando-lhe que está a ser compreendido, ainda que não tenha opinião concordante. Deste modo, o supervisor, ao mostrar-lhe que acredita nele e confia nas suas capacidades, promove uma interacção positiva com o formando, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia e do seu auto-conceito.

O supervisor revela respeito pelo formando quando acredita nas suas potencialidades, na sua capacidade de resolução de problemas e valoriza o seu trabalho. O respeito desenvolve-se à medida que percebemos as qualidades e as capacidades dos outros e cresce enquanto observamos os seus esforços.

A terceira dimensão facilitadora é o calor humano, que está directamente associada à empatia e ao respeito. Cabe ao supervisor transmitir ao formando a sua

compreensão e confiança, recorrendo a indicadores desse calor humano, como gestos de aprovação, um sorriso, um olhar encorajador.

Estas três dimensões permitem que o supervisor atinja o objectivo de facilitar o formando na sua auto-exploração, levando-o, através de um processo de introspecção, a auto-analisar-se, viabilizando, assim, um maior conhecimento acerca das suas dúvidas, inseguranças, capacidades e sentimentos.

Transição - Esta segunda fase assenta em três dimensões: a especificidade, a autenticidade e a abertura.

A especificidade refere-se à capacidade do supervisor ser mais específico, definido e concreto na explicitação dos seus conceitos, deste modo haverá também uma maior explicitação por parte do formando. A comunicação entre supervisor e formando deve ser aberta e facilitadora, por parte do supervisor; se o formando, na sua comunicação, for vago e pouco preciso, cabe ao supervisor encorajá-lo a ser mais específico.

Por seu lado, a autenticidade revela-se quando o supervisor é capaz de verbalizar aquilo que sente, genuína e francamente. Deste modo, provocará uma atitude igualmente autêntica por parte do formando.

A abertura revela-se quando o supervisor informa o supervisando acerca das suas experiências, ideias e sentimentos, de forma apropriada, tentando, através delas, auxiliá-lo na superação das suas dúvidas.

Execução – Esta fase é considerada a mais importante neste processo de ajuda, pois tem como objectivos escolher estratégias de resolução de problemas e delinear e executar um plano de acção. Assim, o supervisor deverá ter um maior auto-conhecimento dos seus problemas e dos seus modos de resolução, pois, se ele não tiver os próprios problemas resolvidos, não poderá ajudar o formando a resolver os seus

problemas. Deste modo, a fase de execução só será possível depois de se construir uma base facilitadora, que se inicia na primeira fase e que se solidifica na segunda.

A fase de execução tem duas dimensões que se relacionam entre si e são de carácter avaliativo: a confrontação e a imediaticidade.

No momento da confrontação, o supervisor deve apontar claramente os aspectos incongruentes do discurso e da acção do formando, questionando-o sobre as situações vividas, discutindo-as em conjunto e avaliando-as, sempre com base em críticas construtivas, para que, deste modo, se desenvolva no formando a capacidade de auto-avaliação.

No que respeita à imediaticidade, esta reporta-se à reflexão conjunta das relações estabelecidas entre supervisor e formando, de forma a encontrar e eliminar as barreiras que existam entre eles. Esta dimensão é a que pode provocar alguma ansiedade, tanto no supervisor como no formando, uma vez que um alto nível de imediaticidade significa que cada um fale da relação que o outro estabelece consigo e fale sobre os sentimentos que sente a esse respeito. Por outro lado, tem a virtualidade de cada sujeito poder conseguir uma maior compreensão de si próprio e saber de que modo afecta o outro, quando a dimensão da imediaticidade é utilizada adequadamente.

No contexto supervisoivo, o supervisor tem de recorrer a um vasto reportório de linhas de actuação, com o objectivo de criar um bom relacionamento com o formando e demais intervenientes deste processo supervisoivo, proporcionando, assim, o desenvolvimento de relações significativas, assentes na confiança e no encorajamento, no respeito e na empatia, características geradoras de um clima de abertura e de partilha de ideias e de sentimentos.

Acheson e Gall (1993) afirmam que o supervisor deve ser claro na sua comunicação e revelar vivacidade e bom humor no seu relacionamento com os formandos, desenvolvendo com entusiasmo as suas funções supervisivas.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003:70), “para que o processo de supervisão se desenvolva de um modo correcto terá que atender às características dos sujeitos envolvidos, às tarefas a realizar, à sua análise, estruturação e execução, aos processos psicopedagógicos e às estratégias a utilizar, à sua atmosfera afectivo-relacional envolvente e aos conhecimentos necessários para entender e operacionalizar, de uma maneira correcta e adequada, todos esses mecanismos”.

Deste modo, o supervisor e o formando tornar-se-ão agentes do processo de formação, exercendo uma intervenção verdadeiramente eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, continuando a desenvolver-se e a aprender como adultos e, conseqüentemente, a melhorarem o seu próprio ensino.

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

A metodologia consubstancia-se no “conjunto de métodos e técnicas de investigação, sua organização e fundamentação” (Estrela, 1994:8), devendo estes estar adaptados aos objectivos de investigação que se pretendem alcançar com o estudo a desenvolver.

Assim, neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar e que visa conhecer as representações dos formandos acerca dos supervisores cooperantes da Prática Pedagógica.

Deste modo, enquadrámos conceptualmente o processo de pesquisa, definimos os objectivos a atingir, caracterizamos os protagonistas do estudo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adoptados, que, de seguida, passamos a apresentar.

1. NATUREZA DO ESTUDO

Até ao final dos anos sessenta do século passado, a investigação em Educação era baseada em questões de medição, em definições operacionais, em variáveis, em testagem de hipóteses e no tratamento estatístico, numa abordagem quantitativa dos fenómenos humanos. Só a partir dessa altura, nas Ciências Humanas e Sociais, nomeadamente na Educação, se começou a investigar de forma qualitativa, apesar dos investigadores em Antropologia e Sociologia já utilizarem esta abordagem nos seus estudos, embora denominando este tipo de investigação de “investigação de campo”, dado que, normalmente, os dados a analisar eram recolhidos em situação.

A metodologia de investigação passou, então, a basear-se na descrição, na indução, numa teoria fundamentada e no estudo das percepções pessoais. Deste modo, uma vez que nos estudos educativos o que se pretende investigar são os fenómenos em toda a

sua complexidade e no contexto natural em que ocorrem, não poderão os mesmos, portanto, limitar-se à mera operacionalização de variáveis.

A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior, tendo muitos investigadores educacionais manifestado uma progressiva atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, concorrendo, assim, para a afirmação e consolidação da abordagem qualitativa no campo educacional.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:19), embora, em Educação, a investigação qualitativa “ainda só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição”, podendo assumir muitas formas e ser conduzida em diversos contextos, agrupando estratégias de investigação distintas, que possuem determinadas características, a saber:

- A fonte directa dos dados é o contexto onde os fenómenos ocorrem, ou seja, o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, na medida em que frequenta os locais em estudo, recolhendo os dados em situação e completando-os com a informação que obtém através desse contacto directo, pelo que é necessário que os dados sejam compreendidos no contexto de que fazem parte;
- Os dados são apresentados, através de palavras e imagens, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Biklen, 1994:16), sendo analisados em toda a sua amplitude e respeitando, o mais possível, a forma como foram registados e transcritos. Os estudos devem conter transcrições de passagens de entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos pessoais e outros registos, dando sentido e significado à descrição interpretativa dos dados;
- As informações não são recolhidas para confirmar ou infirmar uma hipótese previamente formulada, mas, sim, para serem analisadas de forma indutiva,

construindo-se “unidades” de sentido e significado, conforme os dados recolhidos vão sendo agrupados;

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- A existência da preocupação com as diferentes perspectivas dos sujeitos participantes na investigação, através de um contínuo questionamento, que possibilite perceber o modo como eles dão sentido às suas vidas e à sua actividade, na medida em que o significado é imprescindível na investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim, a investigação qualitativa reveste-se de um carácter de flexibilidade, permitindo que os sujeitos respondam, na recolha de dados, de acordo com a sua perspectiva pessoal, sem terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Pela sua natureza, este tipo de investigação exige um processo de legitimação metodológica, que diz respeito à validade semântica, à validade hermenêutica e à validade pragmática dos seus processos e resultados.

A validade semântica refere-se à representatividade, relevância e plausibilidade dos dados, devendo utilizar-se diferentes fontes de informação, que permita o seu cruzamento (Patton, 1990).

A validade hermenêutica, por seu lado, consiste na fundamentação teórica da investigação e da análise e interpretação de dados, funcionando o conhecimento que o investigador já possui como base estrutural para o desenvolvimento do estudo, sem, contudo, constituir uma barreira inflexível ao prosseguimento do mesmo.

Por último, a validade pragmática baseia-se na dinâmica relacional da investigação, devendo processar-se uma negociação com os participantes na situação a estudar,

explicitando os objectivos de trabalho, o que se pretende fazer para os alcançar e como a sua colaboração é importante para os mesmos serem atingidos, tendo em consideração a adequação do tipo de linguagem ao nível cultural e linguístico do investigado.

Assim sendo, e dada a natureza do seu objecto, a população a estudar e os meios disponíveis, consideramos que a nossa investigação se enquadra no âmbito da metodologia qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994:132), “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Todavia, e em termos metodológicos, recorreremos, também, a alguns procedimentos de natureza quantitativa, que complementarão e ajudarão a reforçar o sentido e o significado dos dados, na perspectiva de “continuum metodológico” de Huberman e Miles (1991).

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Tendo em conta o objecto de estudo e a sua natureza, e as questões de pesquisa enunciadas no Capítulo I, definimos os seguintes objectivos para este trabalho de investigação:

- Conhecer as Representações dos Formandos do 4º ano do “Curso Ensino Básico – 1º Ciclo” da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve acerca dos Supervisores Cooperantes da Prática Pedagógica.
- Caracterizar o papel do supervisor cooperante no processo de supervisão da Prática pedagógica.
- Conhecer, na perspectiva dos formandos, como contribuem os supervisores cooperantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3. PROTAGONISTAS DO ESTUDO

A escolha dos protagonistas deste estudo teve em conta os objectivos definidos e a metodologia escolhida, tendo sido, para o efeito, estabelecidos os seguintes critérios: encontrarem-se os formandos no último ano do curso, terem já experimentado todas as situações de prática pedagógica que o mesmo pressupõe e, por consequência, terem opiniões formadas a partir dessas experiências.

Assim, constituíram-se como protagonistas do estudo os 35 alunos do 4º ano do “Curso do 1º Ciclo – Ensino Básico” da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, a frequentarem a unidade curricular de Prática Pedagógica II, que constitui o último momento da Componente de formação “Iniciação à Prática Profissional”.

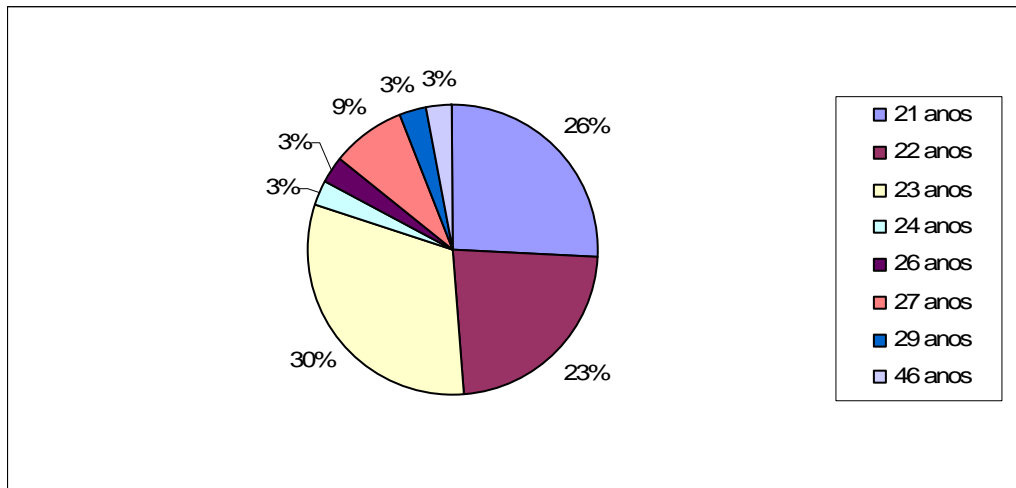
Passemos, de imediato, à sua caracterização, em termos de idade e género.

3.1. Idade

Em termos etários, detenhamo-nos no Gráfico 1.

Podemos verificar, através do Gráfico 1 que as idades dos protagonistas do estudo se situam entre os 21 e os 46 anos. A maioria deles (30%) tem 23 anos; 26% têm 21 e 23% 22 anos. As restantes faixas etárias são percentualmente pouco significativas.

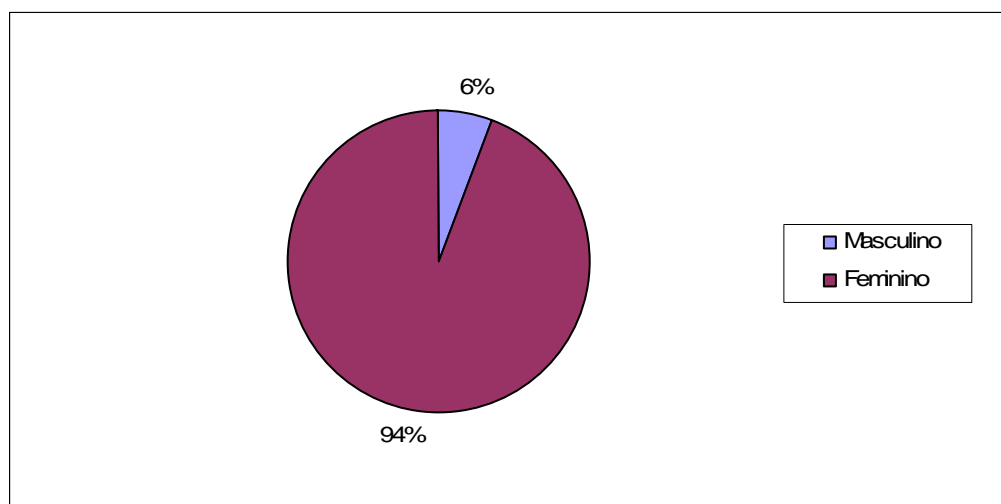
Gráfico 1
Idades dos protagonistas do estudo



3.2. Género

Analisemos, agora, os dados sistematizados no Gráfico 2, relativos ao género dos protagonistas do estudo.

Gráfico 2
Género dos protagonistas do estudo



No que concerne ao género, o Gráfico 2, permite-nos constatar que 94% dos alunos são do género feminino e apenas 6% masculino, o que traduz uma característica dominante do corpo profissional docente do 1º Ciclo do Ensino Básico.

4. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Pardal e Correia (1995), as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa. Neste estudo, para a recolha de dados, foram construídos dois instrumentos diferenciados: Questionário e Entrevista Semi-estruturada. O primeiro destinou-se a recolher dados acerca das representações dos protagonistas do estudo, tendo por referência os objectivos da investigação, e a entrevista a aprofundar esses mesmos dados, em função de cinco “casos”, seleccionados de entre os trinta e cinco respondentes do questionário.

4.1. Recolha de Dados

4.1.1. Análise de Documentos da Prática Pedagógica

A análise documental é uma das técnicas que pode ser decisiva na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, dado que a maior parte das fontes escritas ou não escritas são a base do trabalho de investigação.

Para alguns autores, a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados que visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação.

A análise documental vive muito da crítica que, segundo Cohen e Manion (1990:87), “usualmente se desenrola em duas fases: primeiro, valoriza-se a autenticidade da fonte; segundo, avalia-se com a precisão ou valor dos dados. Os dois processos conhecem-se como crítica externa e interna respectivamente”.

A crítica externa pretende apurar a autenticidade e genuinidade dos documentos, enquanto que a crítica interna pretende sujeitar o documento a uma análise rigorosa, baseada no conteúdo e forma do documento (Bell, 2000).

A análise documental tem como vantagem o distanciamento a que o investigador está obrigado, o que permite que a sua análise incida unicamente sobre o conteúdo do documento, sem fazer juiz de valor de acordo com as suas próprias ideias.

Neste estudo, para além dos instrumentos construídos para a recolha de dados, procedemos à análise de dois documentos, um relacionado com o Plano de estudos, e outro relativo à Prática Pedagógica II do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

4.1.2. Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados que permite “colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções, às suas expectativas”, tendo em vista o conhecimento das suas “condições e modos de vida, os seus comportamentos, os valores ou as suas opiniões” (Quivy e Campenhoudt, 2005:188-189).

A utilização do questionário permite a obtenção da opinião de um número elevado de sujeitos sobre o tema e oferece a possibilidade de anonimato total, não havendo respostas condicionadas ou tendenciosas pela presença do investigador.

Para Santiago (1997), a utilização de questionários pode constituir “um dispositivo de índole mais directa, permitindo fazer o ponto de situação”, através da sua formatação em questões abertas e/ou fechadas.

4.1.2.1. Construção do Questionário

Segundo Ghiglione e Matalon (2005:111), “actualmente não é possível enunciar as regras de construção de um questionário e o modo de redacção das questões. Na melhor das hipóteses podemos enumerar um determinado número de cuidados e forne-

cer uma lista de pontos os quais é bom reflectir”. Deste modo, na redacção das questões houve o cuidado de evitar negações e de não induzir duas ideias na mesma questão. Procurámos utilizar uma linguagem que pudesse ser igualmente apreendida por todos os respondentes e eliminámos termos carregados de afectividade ou juízos de valor. Garantimos o anonimato, de forma a conseguirmos que os respondentes expressassem a sua opinião livremente e sem constrangimentos.

O questionário foi organizado em seis blocos. O primeiro diz respeito à caracterização dos protagonistas do estudo; o segundo à recolha de opiniões sobre o processo supervisivo; o terceiro à caracterização da acção do supervisor cooperante na orientação da Prática Pedagógica; o quarto à opinião dos formandos acerca do papel do supervisor cooperante; o quinto à caracterização das relações interpessoais estabelecidas pelo supervisor cooperante; e o sexto à opinião dos formandos acerca da contribuição do supervisor cooperante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As questões que utilizámos são, quanto ao conteúdo, questões de opinião e, quanto à forma, questões de tipo fechado, onde os inquiridos se posicionam, manifestando a sua opinião de acordo com uma escala, acompanhada das respectivas instruções, e por questões abertas, de modo a que os inquiridos se expressem de uma forma menos condicionada.

4.1.2.2. Pré-Teste do Questionário

De acordo com Selltiz (1987:87), “a finalidade do pré-teste é detectar e resolver problemas não previstos em termos de formulação de perguntas, sequência e tamanho das mesmas, para indicar a necessidade de questões adicionais ou eliminação de outras”

Assim, para evitarmos os desajustamentos de vocabulário, a inconsistência ou a complexidade excessiva das perguntas, a linguagem inacessível ou as perguntas mal

formuladas, procedemos à realização de um pré-teste do questionário, que foi respondido por cinco alunos do 3º ano do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006, que não faziam, portanto, parte do grupo de protagonistas do estudo.

Considerados os resultados do pré-teste e após a análise de um perito em Ciências da Educação, introduzimos algumas alterações no articulado inicial, obtendo-se, assim, a versão definitiva do questionário (Anexo I).

4.1.2.3. Aplicação do Questionário

O questionário foi aplicado aos 35 alunos do 4º ano do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005/2006.

O seu preenchimento foi voluntário e anónimo e foram dadas aos respondentes todas as garantias de confidencialidade das suas opiniões. Os questionários foram aplicados por administração directa (Quivy e Campenhoudt, 2005), tendo sido codificados (Q1 a Q35) e entregues a um docente do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo, a quem previamente tinha sido solicitada a sua colaboração, que os aplicou.

4.1.3. Entrevista

Uma entrevista é, de acordo com Gliglione e Matalon (2005), uma conversa entre duas pessoas, com um determinado objectivo. Ao entrevistado é permitido exprimir-se com um certo grau de liberdade, ainda que dependente da estrutura da entrevista, sem que esteja, no entanto, limitado a um tipo de resposta, como acontece num questionário. Essa liberdade permitir-lhe-á exprimir-se com as suas próprias palavras ou termos e, ao fundamentar o seu raciocínio, possibilitará ao entrevistador ter acesso ao seu “mundo

interior” (Kvale, 1996) e a um conjunto de detalhes (Brown e Dowling, 1998) necessários ao processo investigativo.

Neste estudo, optámos pela entrevista semi-estruturada que, por não ser “inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 2005:192), possibilita a “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994:342).

Esta técnica de recolha de dados permite obter informações muito ricas, a partir de percepções, experiências e interpretações que o entrevistado tem sobre um determinado assunto, acontecimento ou situação, através da facilitação dessa expressão pelo entrevistador, que pode evitar, simultaneamente, que o entrevistado se afaste dos objectivos pretendidos.

A entrevista constitui uma técnica extremamente ambivalente, pois permite que, para além do conteúdo das respostas dadas, se aceda a outras informações valiosas, que uma resposta escrita nunca revelaria, desde a forma como é dada uma resposta, o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, entre outras expressões que marcam a intencionalidade da informação.

Deste modo, o entrevistador poderá e deverá deixar o entrevistado “falar abertamente, com palavras que desejar e pela ordem que lhe convier”, (re)encaminhando “a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio e de forma tão natural quanto possível” (Quivy e Campenhoudt, 2005:192-193).

A finalidade das entrevistas a realizar consiste na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, as representações dos próprios intervenientes

acerca desse mesmo processo. Isto é, se, por um lado, se procura a informação real, por outro, pretende-se conhecer algo acerca dos quadros conceptuais dos entrevistados enquanto intervenientes no processo. Segundo Patton (1990), “o objectivo da entrevista é permitir-nos entrar na perspectiva da outra pessoa, colocando-lhe questões sobre a sua experiência/comportamento, as suas opiniões/valores, os seus sentimentos”.

4.1.3.1. Elaboração do Guião

O guião que elaborámos serviu apenas de orientação para levar os entrevistados a explicitarem as suas representações acerca do supervisor cooperante, não sendo, no entanto, sempre fielmente seguido, mas tendo havido, contudo, a preocupação de abordar as mesmas questões com todos os entrevistados.

Deste modo, deixou-se o entrevistado expor livremente as suas ideias, de acordo com as questões colocadas, tendo-se pedido esclarecimentos acerca dos conceitos expostos, sempre que se considerou necessário.

O guião utilizado tinha por tema “Representações dos Formandos acerca dos Supervisores Cooperantes da Prática Pedagógica” e como objectivo geral “Conhecer as Representações dos Formandos do 4º ano do Curso do Ensino Básico - 1º Ciclo acerca dos Supervisores Cooperantes da Prática Pedagógica” (Anexo IV).

O referido guião é composto por cinco blocos diferenciados, que visavam um aprofundamento da temática em questão e a consecução dos objectivos definidos. Cada bloco organizava-se em torno da prossecução de determinados objectivos específicos, através da colocação de questões que possibilitassem a recolha dos dados pretendidos. O guião está estruturado do seguinte modo:

- **Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados**

Com este bloco pretendíamos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os, em linhas gerais, do trabalho de investigação a desenvolver, da importância da sua colaboração para a continuação e sucesso do trabalho, ao mesmo tempo que se lhes assegurava o carácter confidencial das informações e se garantia o seu anonimato.

- **Bloco B – Representações acerca do processo de supervisão**

Pretendíamos, com este bloco, conhecer as expectativas dos entrevistados acerca do processo de supervisão desenvolvido no decurso da Prática Pedagógica, ao nível da organização, acompanhamento, orientação, reflexão e avaliação do mesmo.

- **Bloco C – Representações acerca do supervisor cooperante**

Este bloco tinha como finalidade a caracterização, pelos entrevistados, do supervisor cooperante, em termos de organização, acompanhamento, orientação, reflexão e avaliação do processo supervisiivo.

- **Bloco D – Representações acerca do papel do supervisor cooperante**

Com este bloco visávamos conhecer em que momentos se estabelecem contactos entre o supervisor e os formandos, com vista à preparação das suas intervenções, ao desenvolvimento da acção e à reflexão sobre a acção; quais os níveis de orientação e ajuda e de que forma se efectivam; e, ainda, conhecer de que modo se processa a intervenção do supervisor no processo de formação dos entrevistados, mais concretamente, no que ao seu desenvolvimento pessoal e profissional diz respeito.

- **Bloco E – Representações acerca do supervisor cooperante como pessoa e profissional**

O último bloco tinha por objectivo conhecer as representações que os entrevistados possuem acerca do supervisor como pessoa, no que concerne a atitudes empáticas, capacidade de ouvir, acessibilidade, compreensão, afectividade, humanismo e motivação; visava também, conhecer as representações dos entrevistados acerca do supervisor como profissional, nos seguintes planos: competência técnico-didáctica, promoção dos conhecimentos, dinamismo e capacidade de análise crítica.

4.1.3.2. Realização das Entrevistas

Após a elaboração do guião, procedemos ao estabelecimento do primeiro contacto com as entrevistadas que, desde logo, se mostraram receptivas. As entrevistas foram efectuadas a cinco alunas do 4º ano do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo, seleccionadas, de acordo com os critérios que adiante indicamos, de entre os 35 respondentes ao questionário inicial. Foram realizadas na Escola Superior de Educação, por opção das mesmas, e com a duração média de trinta minutos cada. Houve, no entanto, a preocupação de que o local tivesse privacidade, ficasse distante de ruídos e propiciasse o diálogo, uma vez que qualquer interferência podia ser inibidora da espontaneidade das entrevistadas.

A selecção das entrevistadas obedeceu a alguns critérios, nomeadamente que pertencessem a grupos de prática diferentes e “estagiassem” em diferentes pólos de Prática Pedagógica.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio, com o conhecimento e consentimento das entrevistadas, havendo sempre a possibilidade destas poderem rever e “corrigir” a gravação inicial, se assim o entendessem, que nunca aconteceu.

4.2. Tratamento dos Dados

Os dados recolhidos através dos dois instrumentos, questionário e entrevista, permitiram-nos conjugar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa, num processo interactivo de atribuição de significado e representatividade (Huberman e Milles, 1991).

Os dados obtidos por questionário foram sujeitos a uma análise quantitativa/descritiva, na procura de dar resposta às questões de pesquisa que foram melhor aprofundadas com a realização das entrevistas, que foram objecto de análise de conteúdo.

4.2.1. Análise Documental

Os dois documentos, já anteriormente referidos, foram sujeitos a uma análise rigorosa, que nos permitiu ter um conhecimento mais aprofundado sobre o Plano de Estudos e sobre a Prática Pedagógica II da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, através de um sistema de categorização dos dados relevantes

4.2.2. Tratamento dos Dados Recolhidos por Questionário

O tratamento dos dados obtidos através do questionário permitiu-nos associar procedimentos qualitativos de análise de conteúdo com procedimentos quantitativos de análise estatística elementar conforme se tratava das respostas às perguntas abertas ou fechadas, respectivamente.

A informação obtida através das respostas abertas foi sujeita a análise de conteúdo que, segundo Berelson (cit. por Estrela 1994: 455), é “uma técnica de investigação que

visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Para Vala (1986:42), a sua finalidade será “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Em termos processuais, efectuámos a análise de conteúdo através de um processo de redução de dados que nos permitiu definir os traços caracterizadores para cada uma das três questões abertas (Anexo III).

Quanto às questões de resposta fechada, dada a diversidade de opções de escolha de algumas delas, recorreu-se para seu tratamento ao programa Excel, designadamente em termos de cálculo de frequência e valores percentuais e posterior sistematização em quadros e gráficos (Anexo II).

4.2.3. Tratamento dos Dados Obtidos por Entrevista

As entrevistas, após a sua realização, foram transcritas na íntegra para que os seus protocolos garantissem a fidelidade da informação recolhida (Anexo V).

Os dados obtidos, através das entrevistas, foram sujeitos a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2004:38), se constitui “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que “tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 2005:81).

A análise de conteúdo das entrevistas ¹ foi realizada nas seguintes fases, tendo, em todas elas, sido sujeita a um processo de validação:

- primeiro tratamento, em se procedeu à supressão das questões e dos segmentos da informação que se afastavam dos objectivos do estudo (Anexo VI);
- pré-categorização, em que o *corpus* de cada entrevista foi dividido em unidades de sentido (Anexo VII);
- construção de uma grelha de categorização dos dados e posterior categorização da informação de cada entrevista em categorias e subcategorias (Anexo VIII).
- análise comparativa/sistematização da informação de todas as entrevistas (Anexo IX);
- sistematização das unidades de sentido, em quadros, por categorias e subcategorias (Bardin, 2004), que vão suportar a análise interpretativa dos dados.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2005:196), a validade define-se como “a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos”, critério determinante numa investigação qualitativa. Deste modo, para validar todo o processo de análise de conteúdo recorreremos a um “juiz externo”, cuja análise e recomendações nos permitiram levar a bom termo todo o conjunto de procedimentos realizados, nomeadamente a grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise.

Assim, foram definidas as categorias e subcategorias, com o objectivo de fornecer, em síntese, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 2004), e, em

¹ Considerando o volume de informação obtida, apresentamos em anexo, a título exemplificativo, o protocolo e os documentos resultantes das diversas fases da análise de conteúdo de apenas uma entrevista, escolhida aleatoriamente. Apresentamos também o Quadro Comparativo Geral da categorização dos dados das cinco entrevistas.

simultâneo, tornar esses dados brutos em dados organizados. A versão final desta grelha constitui o Quadro 1, que analisaremos de seguida.

Como se pode observar, foram definidas sete categorias, que passamos a enumerar:

- Processo de Supervisão;
- Papel do Supervisor Cooperante no Processo de Formação;
- O Papel do Supervisor Cooperante na Supervisão da Prática Pedagógica;
- Contribuição do Supervisor Cooperante para o Processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Formando;
- O Supervisor Cooperante como Pessoa;
- O Supervisor Cooperante como Profissional;
- Perfil idealizado de Supervisor Cooperante.

Na construção da grelha de categorização, tivemos, em termos conceptuais, a preocupação de seguir os princípios definidos por Bardin (2004): a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade.

As categorias definidas e acabadas de enunciar compreendem um número variável de subcategorias, à excepção de duas que não são compostas por subcategorias, como se pode verificar pelo Quadro 1.

Quadro 1

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Processo de Supervisão	1.1. Organização
	1.2. Acompanhamento
	1.3. Orientação
	1.4. Reflexão
	1.5. Avaliação
2. Papel do Supervisor Cooperante no Processo de Formação	2.1. Organização
	2.2. Acompanhamento
	2.3. Orientação
	2.4. Reflexão
	2.5. Avaliação
3. O Papel do Supervisor Cooperante na Supervisão da Prática Pedagógica	3.1. Na preparação da prática pedagógica
	3.2. No desenvolvimento da prática pedagógica
	3.3. Após a realização da prática pedagógica
4. Contribuição do Supervisor Cooperante para o Processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Formando	
5. O Supervisor Cooperante como Pessoa	5.1. Empatia
	5.2. Capacidade de ouvir
	5.3. Acessibilidade
	5.4. Compreensão
	5.5. Afectividade
	5.6. Humanismo
	5.7. Motivação
6. O Supervisor Cooperante como Profissional	6.1. Competência técnico/didáctica
	6.2. Promoção dos conhecimentos
	6.3. Dinamismo
	6.4. Capacidade de análise crítica
7. Perfil idealizado de Supervisor Cooperante	

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise interpretativa dos dados foi realizada em função dos “resultados” da análise dos dois documentos e dos gráficos, tabelas e grelhas construídas a partir da sistematização dos dados obtidos através do questionário e das entrevistas, com ela se visando dar resposta às questões de pesquisa e recorrendo, para o efeito, a processos de triangulação (Sousa, 2005).

Pode definir-se a triangulação como a combinação de metodologias diferentes no estudo do mesmo fenómeno (Cohen e Manion, 1990), que possui o mérito de conferir uma certa consolidação à validade de uma investigação de carácter qualitativo, sendo determinante a congruência dos dados e a convergência das conclusões obtidas.

O recurso à análise interpretativa permitiu-nos confrontar os diferentes dados obtidos, destacar aspectos “concordantes” e “discordantes” e encontrar as respostas possíveis para as questões de pesquisa formuladas.

CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE
INTERPRETATIVA DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos e analisamos interpretativamente os dados obtidos não apenas através da aplicação dos dois instrumentos, já descritos no capítulo anterior (questionário e entrevista), mas também da análise de conteúdo aos documentos que sustentam substantiva e organizativamente a Prática Pedagógica do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Educação da Universidade do Algarve.

A análise interpretativa dos dados obtidos tem por referentes o quadro conceptual de suporte, assim como os objectivos do estudo e as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização.

Considerados os três momentos de recolha de dados, iremos proceder à análise dos mesmos, embora sem quebra de continuidade do processo de análise, em três momentos distintos: o primeiro relativo à análise dos documentos referidos, o segundo ao questionário e o terceiro às entrevistas.

Quanto aos dados obtidos através da análise documental e do questionário, recorreremos, para sua análise e interpretação, aos quadros e gráficos em que os mesmos foram sistematizados.

Relativamente aos dados recolhidos no terceiro momento, por entrevista, procederemos à sua análise interpretativa, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, para maior compreensibilidade dos mesmos, com base nos quadros em que os mesmos foram sistematizados.

No final, e recorrendo a processos de triangulação, procuraremos confrontar, interactivamente, os resultados obtidos através das três técnicas enunciadas.

PRIMEIRO MOMENTO

1. DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Os dados, cuja análise vamos seguidamente realizar, referem-se ao conjunto de informação recolhida através da análise documental de dois documentos, que suporta o Plano de Estudos do Curso e outro relativo à Prática Pedagógica II do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

1.1. A Formação de Professores do 1º Ciclo na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Considerando os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, definidos pelo Instituto Nacional da Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), assim como o disposto nos artigos 13º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei nº 49/05 de 30 de Agosto), a Escola Superior de Educação de Faro definiu o seguinte plano de estudos para o Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico:

1º Ano

Unidades Curriculares	Anual ou Semestral	Tipologia	Horas	Total de Horas
Seminário: Educação e Sociedade	A	3S	3	90
Linguística e Literatura	A	2T + 2TP	4	120
Motricidade e Aprendizagem	A	2TP 1T + 3TP	2 (1ºS) 4 (2ºS)	90
Expressão Musical	A	3TP 2TP	3 (1ºS) 2 (2ºS)	75
Matemática I	A	3TP	3	90

Psicologia do Desenvolvimento	1º S	1T + 2TP	3	45
Biologia e Desenvolvimento Humano	1º S	1T + 2TP	3	45
Opção I – Língua Estrangeira	1º S	1TP + 3P	4	60
Expressão Plástica e Desenho Infantil	2º S	1T + 4TP	5	75
Química e Física dos Sistemas Naturais	2º S	1T + TP	4	60

2º Ano

Unidades Curriculares	Anual ou Semestral	Tipologia	Horas	Total de Horas
Teoria e Desenvolvimento curricular	A	2T + 2TP	4	120
Sociologia da Educação	A	1T + 2TP	3	90
Diversidade do Mundo Vivo	A	1T + 2P	3	90
Estudos Sociais e Metodologias de Ensino	A	4TP	4	120
Seminário: Contextos Educativos	1º S	3S	3	45
Psicologia da Educação	1º S	1T + 2TP	3	45
Matemática II	1º S	5 TP	5	75
Gramática da Língua Portuguesa	2º S	1T + 3TP	4	60
Expressão Dramática	2º S	1TP + 3T	4	60
Informática no Ensino	2º S	1T + 3P	3	45

3º Ano

Unidades Curriculares	Anual ou Semestral	Tipologia	Horas	Total de Horas
Prática Pedagógica I	A	5P/10P	5 (1ºS) 10 (2ºS)	225
Seminário de Supervisão I	A	2S/3S	2 (1ºS) 3 (2ºS)	90
Didáctica da Matemática	A	3 TP	3	90
Didáctica da Ciências	A	1TP + 2P	4	120
Didáctica da Língua Materna	A	3 TP	3	90

Didáctica das Act. Expressivas	1º S	3TP	3	45
Literatura para a Infância	1º S	1T + 2TP	3	45
Opção II	1º S	3TP	3	45
Educação para a Cidadania	2º S	1T + 2TP	3	45

4º Ano

Unidades Curriculares	Anual ou Semestral	Tipologia	Horas	Total de Horas
Prática Pedagógica II	A	20P/10P	20 (1ºS) 10 (2ºS)	450
Seminário de Supervisão II	A	5S/2S	5(1ºS) 2 (2ºS)	105
Seminário: Investigação Educativa	2º S	4 S	4	60
Seminário: Diversidade e Diferenciação	2º S	4 S	4	60
Administração Educacional	2º S	1T + 2TP	3	45

Este plano de estudos é sustentado por quatro princípios orientadores que funcionam como eixos estruturantes do projecto formativo do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (segundo documento enquadrador e de suporte ao plano de estudos em análise), a saber:

- **Implicação dos formandos na construção do seu projecto de formação**

A intencionalidade da formação em projecto é a de formar professores que pensem, que questionem, que investiguem, que não aceitem passivamente um papel, um método, uma resposta, uma filosofia de educação. Ou seja, a formação em projecto não é somente preparar professores que dominem “o que ensinar” e “como ensinar”, mas é também interrogar, criticar e reflectir sobre as finalidades da educação e sobre a sua forma de aprender em interacção com os outros e com o contexto.

A implicação dos formandos na construção do seu projecto de formação permite oportunidades de participação activa na construção e organização do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional.

- **Articulação sólida entre a teoria e a prática**

A formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é perspectivada como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, centrado no formando enquanto agente do seu próprio desenvolvimento.

Assim, há a necessidade de garantir a articulação entre os saberes teóricos e os saberes experienciais capaz de levar o formando a estabelecer uma relação dialéctica entre o pensamento e a acção e a estabelecer interacções intra e interpessoais que lhe permitam agir eficazmente sobre o real, reorganizando e alargando o seu campo experiencial e produzindo novos conhecimentos.

A componente teórica e a componente prática devem ser entendidas de modo complementar, tornando-se indispensável que todos os formadores se envolvam verdadeiramente no processo de formação de que são parte integrante, numa permanente adequação e articulação entre os planos conceptual e prático.

- **Permanente interacção com a comunidade educativa**

Ao longo de todo o seu processo de formação, o formando deve consciencializar-se da relação intrínseca que existe entre a escola e o espaço social envolvente da mesma, compreender que o espaço educativo é um contexto social complexo onde interagem diferentes actores com diversas concepções educativas e expectativas face à escola.

Os formandos devem encarar a interacção da escola com a comunidade como uma peça essencial na construção de escolas dinâmicas e abertas à diversidade cultural e social existente na sociedade actual.

Deste modo, a actividade prática dos formandos/futuros professores não se pode limitar ao ensino do “saber-fazer”, mas também o ensino do “saber ser”, concorrendo para a formação de cidadãos que sejam capazes de participar de forma activa e consciente na sociedade.

- **Formação apoiada na investigação**

No quadro da formação inicial de professores, a investigação surge como um meio para que o formando seja capaz de compreender, reflectir e gerir a sua própria actuação face à complexidade e imprevisibilidade dos múltiplos planos e subsistemas em que se integra a prática educativa. Pretende-se, assim, que o aluno/futuro professor possa vir a ser um sujeito da pesquisa e não apenas um mero consumidor dos contributos das descobertas da investigação educacional.

Aprender a investigar no contexto formativo permite que o formando se desenvolva pessoal e profissionalmente e que seja capaz, ao longo da sua vida profissional, de reflectir criticamente sobre a sua própria actuação.

Prosseguindo na análise interpretativa dos dados dos dois documentos referenciados, podemos afirmar que as componentes de formação do projecto formativo da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve foram equacionadas tendo por referência quatro eixos fundamentais, como princípios orientadores. Esses eixos fundamentais ou componentes de formação são:

A. Formação Cultural, Social e Ética

Esta componente pode articular espaços curriculares fixos com espaços opcionais, ou ter um carácter transdisciplinar, expresso nos objectivos das diferentes disciplinas. Pode favorecer o desenvolvimento das capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diferentes formas de cultura contemporânea.

Assim, pretende-se com ela proporcionar ao formando:

- 1) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;
- 2) O alargamento da sua formação a outras áreas do saber e a culturas diferentes das da sua especialidade;
- 3) A reflexão sobre os problemas éticos que se colocam à actividade docente.

B. Formação nas áreas de docência e didácticas específicas

Esta componente de formação é constituída por:

- 1) Unidades curriculares das áreas de docência, abordadas com diversidade e profundidade adequadas à formação de base;
- 2) Formação em áreas do saber conexas, que capacitem para o desempenho profissional no nível de docência para o qual o curso habilita.

Deste modo, pretende-se, por um lado, assegurar a formação didáctica nas áreas da especialidade, por outro, uma formação integrada que promova o desenvolvimento do formando ao nível do conhecimento pedagógico e da sua identidade profissional.

C. Formação educacional geral

Com esta componente pretende-se fornecer aos formandos um conjunto de conhecimentos em vários domínios do saber em educação, que os capacitem para o desempenho da actividade docente, fomentando uma participação crítica e criativa.

Neste sentido, esta componente dará atenção:

- 1) Ao desenvolvimento psicológico dos alunos;
- 2) Ao desenvolvimento do formando;
- 3) À relação educativa;
- 4) À gestão curricular e à sua adequação à diversidade individual, social e cultural;
- 5) Ao desenvolvimento da instituição educativa, na sua interacção com a comunidade.

D. Iniciação à prática profissional

Abrange uma variedade de situações que contemplam os diferentes papéis que os professores são chamados a desempenhar na escola, na sala de aula e na comunidade educativa, construindo-se ao longo do curso e proporcionando uma assunção gradual de responsabilidades.

Assim, para que se cumpram estes objectivos, a iniciação à prática profissional integrará momentos de:

- 1) Observação e análise;
- 2) Diferentes formas de trabalho colaborativo;
- 3) Intervenção e reflexão.

Em síntese, com este projecto formativo pretende-se que a formação inicial proporcione aos formandos uma formação inicial de qualidade e propiciadora de

atitudes de aprendizagem e valorização profissional ao longo da vida e que, ao mesmo tempo, desenvolva nos futuros professores uma profissionalidade ética, moralmente reflectida e amadurecida, capaz de dar resposta às novas e crescentes necessidades da Escola, numa sociedade complexa e em permanente mudança.

1.2. A Prática Pedagógica II

A Prática Pedagógica assenta numa reflexão que se pretende que seja intencional e permanente e constitui-se como uma vivência consciencializadora dos formandos enquanto organizadores, gestores e dinamizadores do seu processo educativo e como autores e actores do seu projecto de formação, designadamente a unidade curricular de Prática Pedagógica II.

Esta constituiu-se como o último momento da componente de Iniciação à Prática Profissional, concretizada nos Seminários “Educação e Sociedade” (1º ano), “Contextos Educativos” (2º ano) e com a disciplina de Prática Pedagógica I e o Seminário de Supervisão I (3º ano).

Ao longo de todo este percurso, procura-se, de forma gradual, envolver os formandos em situações de prática educativa, promotoras de desenvolvimento pessoal e profissional, através da mobilização de competências de observação, intervenção e análise reflexiva.

A Prática Pedagógica II é uma disciplina anual, de 20 horas semanais no primeiro semestre e de 10 horas semanais no segundo semestre, e realiza-se em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Funciona em articulação e complementaridade com o Seminário de Supervisão II.

O seminário constitui-se como um espaço de debate e de partilha de experiências, levantamento de preocupações e problemas e de resolução dos mesmos. Pretende-se,

com ele, que os formandos partilhem as suas experiências, emoções, alegrias e angústias que estão a viver na escola do 1º ciclo; que seja um espaço de reflexão e conhecimento que permita a regulação dos processos formativos e aprofundar temas significativos para a prática docente, sendo, por isso, essencial a colaboração entre formandos e docentes.

Estas duas unidades curriculares, Prática Pedagógica II e Seminário de Supervisão II, têm como princípios orientadores:

- ❖ “a educação e a formação como processos contínuos que se prolongam ao longo da vida;
- ❖ a educação para todos com sucesso, como requisito para o desenvolvimento individual e colectivo;
- ❖ a educação como um processo que extravasa os muros da escola e exige a construção de parcerias com a comunidade envolvente”.

(ESE, 2005a:1)

O contexto de mudança acelerada que caracteriza a sociedade actual cria novas exigências à formação de professores, que decorrem dos novos papéis e responsabilidades que lhes são atribuídos e da função social educativa da instituição onde exercerão a profissão.

Assim, pretende-se que este período de formação seja, para o formando, um espaço de observação, experimentação e reflexão sobre as múltiplas dimensões da sua actividade profissional, no contexto das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo a Prática Pedagógica II para a construção e desenvolvimento, em cada formando, de um sentido para a profissão de professor. Deste modo, constituem-se como objectivos gerais da Prática Pedagógica II:

-
- “Aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que conduzam a uma melhor compreensão da complexidade das situações educativas;
 - Desenvolver uma atitude investigativa sobre as experiências de ensino que ocorrem na sala de aula e também fora dela, na escola e na comunidade;
 - Estabelecer uma relação educativa equilibrada e atenta que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
 - Tomar a consciência da diversidade cultural e da necessidade de lhe adequar o ensino, encarando a diversidade como um factor de enriquecimento e não de dificuldade e constrangimento;
 - Desenvolver competências nos domínios do planeamento, execução e avaliação das actividades de ensino e aprendizagem;
 - Desenvolver a capacidade de reflexão crítica e de empenhamento na concretização dos valores da democracia”.

(ESE, 2005a:1)

1.2.1. Intervenientes na Prática Pedagógica II

Os principais intervenientes no processo formativo são os alunos, o supervisor institucional (docente da instituição de formação) e o supervisor cooperante, que é aquele que recebe os formandos nas suas salas de aula e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação no mundo da profissão docente.

- **Alunos formandos**

No processo da Prática Pedagógica, o formando constitui-se como o principal interveniente, como sujeito activo e participante, que se desenvolve pessoal e profissionalmente.

Durante a Prática Pedagógica II, os alunos organizam-se em “grupos de estágio” de três elementos que, de forma colaborativa, de partilha de ideias e de decisões, planificam as suas intervenções. No entanto, a componente pessoal de cada um não pode ser esquecida, valorizando-se a construção de um projecto profissional visível nas suas intervenções individuais.

Em situação de Prática Pedagógica, o “grupo de estágio” deve planificar as suas intervenções de forma a poder suscitar aprendizagens significativas dos alunos-alvo, desenvolver essas intervenções e reflectir sobre os processos e os resultados, identificando novos problemas e novos conhecimentos, e, a partir daí, construir sugestões para acções futuras.

Ao ser confrontado com inúmeras situações da realidade educativa, o formando deve reflectir sobre as mesmas, uma vez que a reflexão permite que encontre sentido para “o conjunto complexo de relações entre as características dos programas, contextos e pessoas, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo” (Amaral et al., 1996:100).

- **Supervisor da ESE**

O supervisor da ESE é um professor que ajuda o formando a aprender e a desenvolver-se, pelo que deve assumir um papel de facilitador do processo através do estabelecimento de um clima afectivo favorável ao diálogo, à motivação, ao encorajamento, à colaboração e à reflexão, de modo a que o formando tome as suas decisões pedagógicas de forma consciente e fundamentada, tendo em atenção o contexto educativo onde está inserido.

A função deste supervisor é determinante na construção de uma atitude de empatia e apoio, criando um clima de abertura isento de juízos de valores, para que o formando interiorize que a avaliação do seu desempenho não é o centro do processo de formação, ainda que este factor esteja sempre presente.

- **Supervisor Cooperante**

O supervisor cooperante é um elemento fundamental no processo de supervisão, devido ao papel de orientação e apoio que assume junto dos formandos em situação de Prática Pedagógica.

O professor cooperante, designação por que é comumente conhecido, é um facilitador do processo de formação, ao permitir ao formando a construção de atitudes e saberes que, em grande parte, vão torná-lo responsável pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O relacionamento diário que mantém com o aluno/futuro professor permite-lhe desbloquear tensões que se geram na Prática Pedagógica, como ansiedade e angústia, que, por vezes, os formandos sentem, quando são responsabilizados pelas tarefas, independentemente da sua idade ou experiência.

É fundamental que o supervisor cooperante seja capaz de ajudar o aluno em formação na planificação, na definição de objectivos e com a sugestão de actividades e estratégias, tendo em conta as características da turma, do grupo de prática e de cada um dos formandos que o compõem.

1.2.2. Acompanhamento da Prática Pedagógica II

O apoio e acompanhamento das actividades a desenvolver pelos formandos são realizados pelo supervisor da ESE e pelo supervisor cooperante, professor titular da

turma do 1º ciclo onde decorre a Prática Pedagógica. Cada um dos supervisores acompanha as actividades dos formandos com a turma de “estágio” e orienta os momentos do ciclo de supervisão, com o intuito de promover e enriquecer a recolha de dados, a planificação e a reflexão em torno das acções desenvolvidas e o encontro de soluções para os problemas que vão sendo identificados.

O papel dos dois supervisores completa-se. Enquanto o supervisor cooperante acompanha o trabalho dos formandos de forma contínua, estando presente em todas as acções por eles desenvolvidas com os alunos e na escola, apoiando os momentos de planificação, reflexão e reformulação da acção, o supervisor da ESE faz uma observação menos regular, pretendendo identificar as alterações que se vão registando no trabalho do formando, encontrando os traços principais do perfil profissional que devem ser valorizados ou que precisam de ser melhorados, para além de procurar uma estreita relação entre as aprendizagens decorrentes da formação inicial e a intervenção na turma.

Entre os dois supervisores tem de haver confiança e coerência conceptual, de modo a que o seu trabalho tenha a mesma finalidade: apoiar o desenvolvimento profissional dos formandos, de forma a que cada um se construa como um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam vir a desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro (Alonso, 2003).

SEGUNDO MOMENTO

2. DADOS DO QUESTIONÁRIO

Os dados cuja análise interpretativa vamos de imediato realizar referem-se ao conjunto de informação recolhida através do questionário aplicado aos 35 formandos.

Para maior facilidade de análise e mais completa interpretação dos dados, iremos ter em consideração a própria estrutura do questionário, cujo objectivo era o de conhecer as representações dos formandos acerca dos supervisores cooperantes da prática pedagógica.

2.1 Processo de Supervisão

Num primeiro conjunto de perguntas abertas, é solicitado aos inquiridos que opinem sobre o processo supervisivo e sobre o supervisor cooperante. Os resultados relativos a este conjunto de questões são apresentados sob a forma de quadros, que passaremos de seguida a analisar.

2.1.1. Conceito

No conjunto da informação, a propósito recolhida, foram identificadas treze unidades de sentido, em que se procura definir o conceito de processo de supervisão.

Quadro 2
Conceito de Processo Supervisivo

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%
Processo de acompanhamento	2	15.38
Processo de orientação	3	23.07
Processo de avaliação	1	7.69
Processo de observação	3	23.07
Processo natural	3	23.07
Processo que visa aperfeiçoar as competências	1	7.69
Total	13	100.00

Pela análise do Quadro 2, podemos verificar que das treze unidades de sentido, três (23.07%) “definem” o processo de supervisão como um “processo de orientação”, outras três (23.07%) como um “processo de observação” e, ainda, outras três unidades de sentido (23.07%) como um “processo natural”. Por seu lado, duas dessas unidades

de sentido (15.38%) dizem-no um “processo de acompanhamento”. Verifica-se, ainda, que 7.69% (1 unidade de sentido) dos respondentes considera que o processo supervisivo é um “processo de avaliação” e um “processo que visa aperfeiçoar as competências” (também 7.69% e 1 unidade de sentido).

Pelos resultados apresentados, podemos concluir que, efectivamente, o processo supervisivo é um processo natural e indispensável, que tem como objectivo preparar o formando para o exercício futuro da profissão docente. É um processo de observação, uma vez que esta está presente ao longo de todo ele, implicando uma visão de qualidade de quem vê o que se passou antes, durante e depois da intervenção educativa. Só assim o supervisor poderá estar em condições de orientar, de modo adequado e eficaz, a intervenção do formando.

2.1.2. Processo em Geral

De acordo com o Quadro 3, constatamos que 8 unidades de sentido consideram o processo supervisivo em termos gerais, reconhecendo-lhe aspectos positivos e negativos.

Quadro 3
Caracterização do Processo Supervisivo

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%
Aspectos positivos		
Acompanhamento dos alunos na prática pedagógica	1	20.00
Processo bem organizado	2	40.00
Processo de regulação da nossa prática pedagógica	1	20.00
Depende dos pressupostos do professor titular	1	20.00
Total	5	100.00
Aspectos negativos		
Nem sempre é aquele que desejaríamos	2	66.66
É muito restrito a vários níveis	1	33.33
Total	3	100.00

Como aspectos positivos é referido que é um “processo bem organizado”, (40.00%, 2 unidades de sentido) que é um “acompanhamento dos alunos na prática pedagógica” (20.00%, 1 unidade de sentido) e que é “um processo de regulação da nossa prática pedagógica” e, ainda, que “depende dos pressupostos do professor titular” (20.00%, 1 unidade de sentido, em cada caso).

Como aspectos negativos, os respondentes consideram que o processo supervisivo “nem sempre é aquele que desejaríamos” (2 unidades de sentido, 66.66%) e que “é muito restrito a vários níveis” (33.33%, 1 unidade de sentido).

Pela análise dos dados verificamos que os protagonistas deste estudo consideram que o processo supervisivo está bem organizado e que os formandos são acompanhados na Prática Pedagógica por dois supervisores, o supervisor acompanhante e o supervisor cooperante. Estes dois supervisores têm como função ajudar o formando, regulando todo o seu desenvolvimento. Por outro lado, acham que este processo depende muito daquilo que o supervisor cooperante pensa da formação inicial/prática pedagógica.

No entanto, nem sempre o processo supervisivo é aquele que os formandos desejariam pois, este, poderia ter uma organização diferente e não se limitar só à prática em si, o que, convenhamos, é algo impreciso.

2.1.3. Acção do Supervisor Cooperante

Em relação à acção do supervisor cooperante no processo supervisivo, verificamos que há traços caracterizadores positivos e negativos. Pela análise do Quadro 4, verificamos que, num total de 20 unidades de sentido, 13 vão no sentido de que o supervisor tem uma acção positiva durante o processo. Destas treze, 8 unidades de sentido (61.53%), asseguram que “está tudo a ser avaliado/observado”, e que o

supervisor cooperante “critica” (23.07%, 3 unidades de sentido), o que faz parte da sua função, assim, como “dar orientações” (15.38%, 2 unidades de sentido).

No que se refere aos aspectos negativos, 42.85% das afirmações (3 unidades de sentido) traduzem a opinião que o supervisor cooperante, na sua acção, “não dá (nenhum) feedback”, ao passo que, segundo 2 unidades de sentido (28.57%) “faz pouco acompanhamento” durante o processo supervisivo. Por sua vez um inquirido (14.28%, 1 unidade de sentido) afirma que “há pouca interferência por parte do supervisor cooperante” e outro acha que “existem algumas barreiras na comunicação” entre supervisor e formandos (14.28%, 1 unidade de sentido, em cada caso).

Quadro 4
Caracterização da acção do Supervisor Cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%
Aspectos positivos		
Critica	3	23.07
Está tudo a ser avaliado/observado	8	61.53
São dadas orientações	2	15.38
Total	13	100.00
Aspectos negativos		
Interfere pouco	1	14.28
Não dá (nenhum) feedback	3	42.85
Faz pouco acompanhamento	2	28.57
Existem algumas barreiras na comunicação	1	14.28
Total	7	100.00

Podemos, deste modo, concluir, pela análise dos dados, que os formandos, ao considerarem de forma positiva que tudo é avaliado/observado, não vêem a avaliação como algo que serve para punir, mas sim como um aspecto fundamental, que informa e esclarece a sua acção no processo supervisivo. A avaliação deixa, assim, de ser entendida como algo que ocorre unicamente para medir resultados e, pelo contrário, passa a ver vista como um processo natural, que faz parte da supervisão, e que tem

como objectivo proporcionar aos formandos informações úteis para o seu próprio desenvolvimento. Trata-se, deste modo, de “conceber a avaliação como um importante recurso do desenvolvimento qualitativo e melhoria efectiva do ensino” (Zabalza, 1992:25).

Um outro aspecto que é referido positivamente pelos formandos é a crítica, o que significa que, quando um supervisor critica construtivamente, o futuro professor aumenta a sua auto-estima, melhora o seu desempenho e aprende, também ele, a fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.

Por outro lado, os inquiridos referem como aspecto negativo o facto de, na sua acção, o supervisor cooperante não dar *feedback* da acção dos formandos. A ser assim, esta atitude não permite que se estabeleça a comunicação necessária entre todos os elementos, não proporciona a reflexão, nem a correcção e o melhoramento das práticas. E, por isso mesmo, o acompanhamento que o supervisor deve fazer, não será realizado de forma eficaz, uma vez que se verificará um défice na comunicação.

2.1.4. Perspectiva dos Alunos

No que se refere a este aspecto, pela análise do Quadro 5, constatamos que num total de 41 unidades de sentido, 35 são positivas e 6 revelam aspectos negativos.

Em relação aos aspectos positivos, 10 unidades de sentido (28.57% do total) assinalam que este processo é “um percurso de crescimento profissional”, definindo-o 8 unidades de sentido como “(muito) importante na formação”, e que é um “processo de reflexão” (22.85% do total de unidades de sentido, em cada caso, respectivamente). Além disso, os inquiridos perspectivam também o processo supervisivo como um “percurso de crescimento” (11.42% do total, 4 unidades de sentido), uma “forma de ajudar os formandos a progredir” (8.57%, 3 unidades de sentido), como uma “partilha e

troca de experiências” (2.85%, 1 unidade de sentido) e, ainda, com igual peso relativo, como “longo mas enriquecedor”.

Continuando a análise do Quadro 5, e agora no que se refere aos aspectos negativos apontados pelos alunos, verificamos que consideram que é um processo “complexo e um pouco falacioso” (33.33%, 2 unidades de sentido) que é “angustiante”, “desgastante”, “um pouco inibidor para quem é supervisionado” e que “cinge-se à prática na sala de aula” (1 resposta, 16.66% do total para cada um destes últimos traços caracterizadores).

De acordo com a análise dos dados do Quadro, e na perspectiva dos inquiridos, podemos afirmar que o processo supervisivo é uma actividade que visa o desenvolvimento pessoal e profissional e a aprendizagem dos formandos.

Quadro 5
Traços caracterizadores específicos do processo supervisivo

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%
Aspectos positivos		
Percurso de crescimento pessoal	4	11.42
Percurso de crescimento profissional	10	28.57
Forma de ajudar os formandos a progredir	3	8.57
(Muito) Importante na formação	8	22.85
Processo de reflexão	8	22.85
Partilha e troca de experiências	1	2.85
Longo mas enriquecedor	1	2.85
Total	35	100.00
Aspectos negativos		
Angustiante	1	16.66
Desgastante	1	16.66
Um pouco inibidor para quem é supervisionado	1	16.66
Complexo e um pouco falacioso	2	33.33
Cinge-se à prática na sala de aula	1	16.66
Total	6	100.00

O processo supervisivo é, na verdade, encarado pelos supervisandos como a oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático da profissão

docente. Efectivamente, é um processo longo, que se inicia na formação inicial, mas que deve ser continuado ao longo de toda a vida.

No entanto, este processo, que se pretende que seja gerador do desenvolvimento do formando, pode ser, na opinião dos inquiridos, complexo e falacioso e provocar sentimentos de angústia, de desgaste e de inibição. Para que tais sentimentos não apareçam, cabe ao supervisor “ir ao encontro das necessidades e preocupações manifestadas pelo formando, não apenas por referência aos aspectos visíveis”, mas também “aos que se centram nos seus problemas, relações, valores crenças, dilemas e percepções” (Gonçalves e Gonçalves, 2002: 599).

2.1.5. Caracterização do Supervisor Cooperante

Os inquiridos caracterizam o supervisor cooperante, assinalando, mais uma vez, aspectos positivos e negativos. Analisando o Quadro 6 podemos observar que são 72 unidades de sentido aquelas que exprimem as características positivas do supervisor.

Deste modo, os “traços” positivos do supervisor cooperante revelam-se quando ele: “orienta” (12 unidades de sentido, 16.66%), “ajuda” (12 unidades de sentido, 16.66%), “observa” (6 unidades de sentido, 8.33%), “avalia”, “é acima de tudo, «um amigo crítico»”, “reflecte connosco” (4 unidades de sentido, 5.55% em cada caso), “aconselha”, é “acessível”, “deixa-nos à vontade”, “apoia”, “partilha experiências, dificuldades, receios” (3 unidades de sentido, 4.16% em cada caso, respectivamente), “é importante e decisivo”, “dá as ferramentas necessárias ao formando”, “coopera no desenvolvimento de um bom trabalho”, é “alguém que nos transmite os conteúdos a leccionar”, “colabora com os formandos durante a sua prática pedagógica” (2 unidades de sentido, 2.77% respectivamente, para cada traço caracterizador), “intervém nos momentos certos”, “motiva”, “ensina”, “promove um desenvolvimento global dos

Quadro 6
Caracterização do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%
Aspectos positivos		
É importante e decisivo	2	2.77
Orienta	12	16.66
Aconselha	3	4.16
Dá as ferramentas necessárias ao formando	2	2.77
Ajuda	12	16.66
É acima tudo, um “amigo crítico”	4	5.55
Acessível	3	4.16
Intervém nos momentos certos	1	1.38
Deixa-nos muito à vontade	3	4.16
Avalia	4	5.55
Observa	6	8.33
Apoia	3	4.16
Motiva	1	1.38
Ensina	1	1.38
Promove um desenvolvimento global dos formandos	1	1.38
Coopera no desenvolvimento de um bom trabalho	2	2.77
Alguém que nos transmite os conteúdos leccionar	2	2.77
Partilha experiências, dificuldades, receios	3	4.16
Reflecte connosco	4	5.55
Um modelo profissional com características próprias	1	1.38
Colabora com os formandos durante a sua prática pedagógica	2	2.77
Total	72	100.00
Aspectos negativos		
Não está atento ao que se passa na sala de aula	1	4.54
Poucas vezes faz críticas	3	13.63
Tem alguma dificuldade em cooperar com as estagiárias	4	18.18
Uma pessoa um pouco “fechada”, reservada	3	13.63
Não faz uma reflexão no final da aula	2	9.09
Não nos dá nenhum feedback sobre o nosso trabalho	3	13.63
Não dá muito apoio	1	4.54
Pouco flexível	1	4.54
Alguém que deveria orientar de uma melhor forma a prática	3	13.63
Pressiona os estagiários a seguirem sempre as suas estratégias	1	4.54
Total	22	100.00

formandos” e é “um modelo profissional com características próprias” (1 unidade de sentido ou 1.06% do total, para cada um destes últimos aspectos).

Por sua vez, as 22 unidades de sentido que exprimem aspectos caracterizadores negativos do supervisor cooperante, dizem que o mesmo: “tem dificuldade em cooperar com as estagiárias” (4 unidades de sentido, 4.25%), “poucas vezes faz críticas”, é “uma pessoa um pouco «fechada», reservada”, “não nos dá nenhum feedback sobre o nosso trabalho”, deveria ser “alguém que deveria orientar de uma melhor forma a prática” (3 unidades de sentido ou, 3.19% do respectivo total, para cada um destes indicadores), “não está atento ao que se passa na sala de aula”, “não dá muito apoio”, é “pouco flexível”, “pressiona os estagiários a seguirem sempre as suas estratégias” (1 unidade de sentido, 1.06%, em cada caso, respectivamente).

A análise dos dados sistematizados no Quadro 6, permite-nos afirmar que os inquiridos consideram como positivos aspectos da acção do supervisor cooperante que vão ao encontro do afirmado por Alarcão e Tavares (2003: 58), quando asseguram que “a acção do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer” e apontam “o supervisor como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados”, que não tem qualquer problema em os partilhar com os formandos. Estes mesmos autores consideram que o supervisor é “antes de mais um colega, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação” (2003:58), numa relação que se procura que seja dialogante e aberta.

Os resultados obtidos levam, ainda, a concluir que estes aspectos positivos da acção do supervisor cooperante se enquadram numa estratégia de colaboração com o formando, em que o supervisor dá opinião, ajuda a encontrar soluções, negocia, apoia, aconselha, motiva, ensina e orienta, no sentido de ajudar o formando a clarificar as suas ideias e a construir conhecimento e competências

Por outro lado, os aspectos que os inquiridos referenciam como negativos, revelam-nos um supervisor que tem uma atitude pouco colaborativa, que tem dificuldade em comunicar com os formandos, que é pouco flexível e que condiciona a acção dos alunos/futuros professores. Um supervisor com este tipo de características provoca, nos formandos, sentimentos de defesa e de afastamento. Na verdade, um supervisor que não reflecte, que não comenta e que não apoia tem alguma dificuldade em gerir o processo supervisivo e não é isso que se pretende. É, sim, necessário que o supervisor e o formando colaborem mutuamente, numa atitude de diálogo permanente, num relacionamento assente no respeito e na confiança e no empenho pelo trabalho a desenvolver.

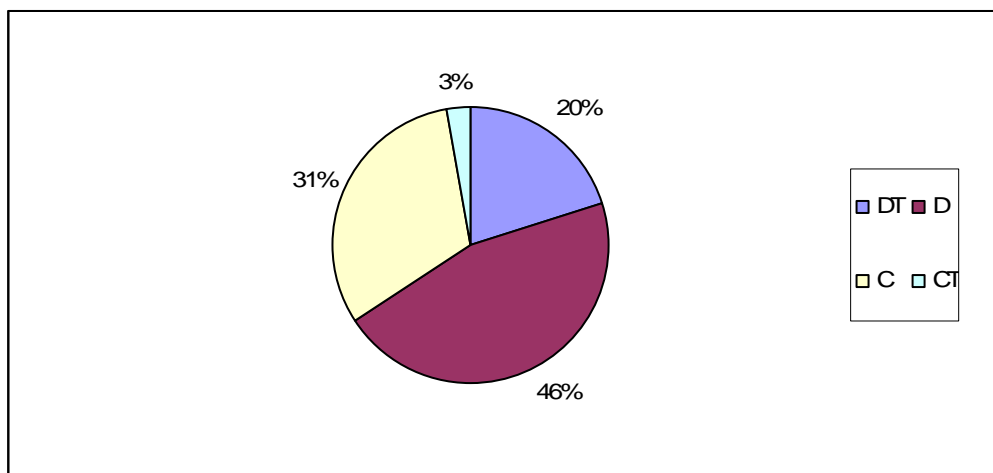
2.2. O Supervisor Cooperante

No conjunto de questões fechadas, cujas possibilidades de respostas estão organizadas segundo uma escala de concordância (de 1 a 4 ou de 1 a 5), os resultados são apresentados sob a forma de gráficos. No final de cada grupo de questões, é apresentado um gráfico que permite uma leitura de conjunto dos valores obtidos pelas diferentes hipóteses de resposta, que se configuram como traços caracterizadores do supervisor cooperante.

2.2.1. O supervisor sabe sempre mais

Podemos verificar, através do Gráfico 3, que, dos trinta e cinco formandos, 46% discordam que o supervisor sabe sempre mais, 31% concordam com a afirmação, 20% discordam totalmente e apenas 3% dos formandos concordam totalmente. Ou seja, 66% dos inquiridos consideram que o supervisor não sabe tudo, contra 34% que acham que o supervisor sabe sempre mais.

Gráfico 3
Perspectiva acerca dos conhecimentos do supervisor



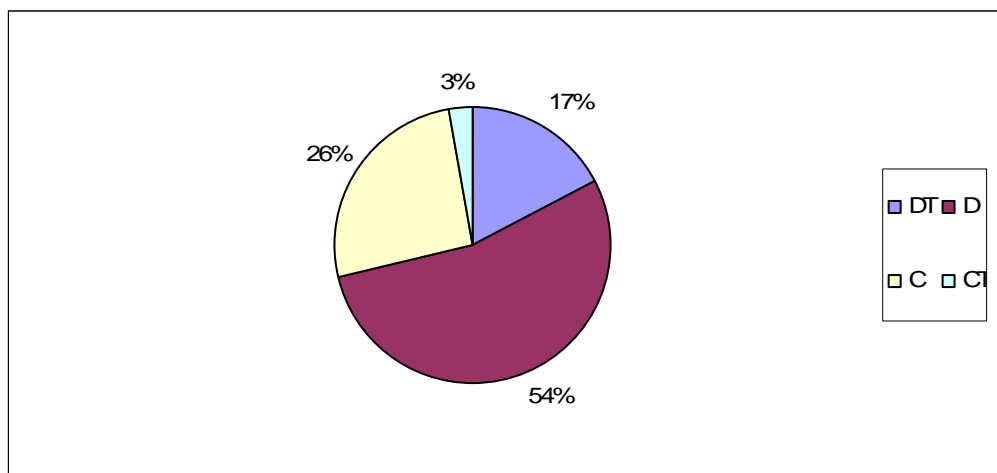
Esta análise do gráfico permite-nos afirmar que, para os inquiridos, o supervisor é alguém que se encontra, também, num processo de desenvolvimento. No processo de supervisão, quer o supervisor quer o formando são adultos que continuam a aprender e a desenvolver-se, embora se encontrem em diferentes estádios de desenvolvimento.

2.2.2. O supervisor é um professor que dá lições

No Gráfico 4, podemos constatar que 54% dos formandos discordam da afirmação, 26% concordam, 17% discordam totalmente e 3% dos inquiridos concordam totalmente que o supervisor é um professor que dá lições.

Verificamos, deste modo, que 61% do total dos inquiridos considera que o supervisor não pode ser alguém que se limite a dar lições aos formandos. Deve, sim, ajudá-los a construir o seu desenvolvimento profissional, a adquirir capacidades e habilidades ou técnicas, para que o seu desempenho se desenvolva de forma eficaz.

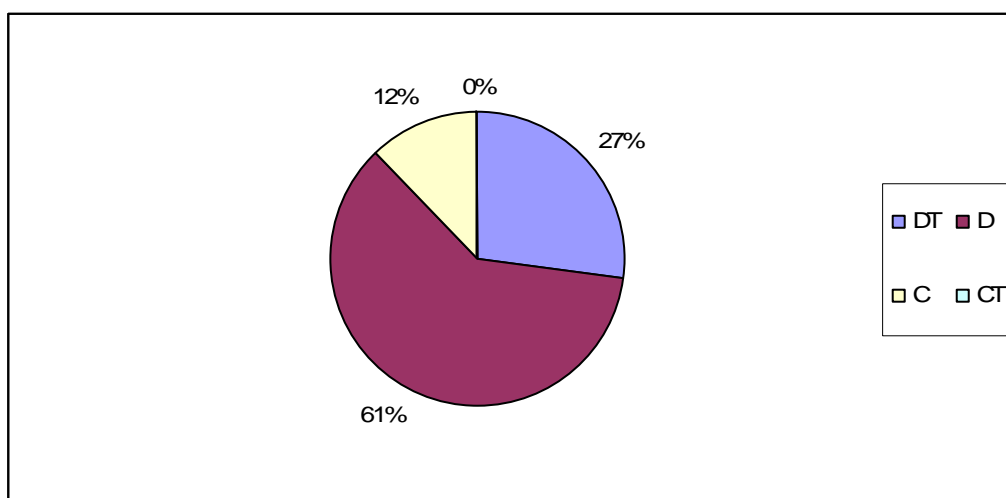
Gráfico 4
Perspectiva acerca do papel do supervisor



2.2.3. As aulas do supervisor devem ser um modelo a seguir

Quanto a este aspecto, 61% dos inquiridos discordam de que as aulas do supervisor sejam um modelo a seguir, 27% discordam totalmente desta afirmação e 12% concordam, verificando-se que ninguém concorda totalmente.

Gráfico 5
Perspectiva acerca das aulas do supervisor



Pelos resultados obtidos, podemos verificar a percentagem elevada de inquiridos (88%) que não está de acordo com a afirmação. Assim, podemos concluir que, para os formandos, as aulas do supervisor devem servir para observar a maneira como o professor trabalha com a turma, que estratégias utiliza, relativamente aos alunos com problemas, que tarefas os alunos realizam, ou seja, são aulas que o futuro professor deve observar para tirar conclusões e não para lhe servirem de modelo a seguir.

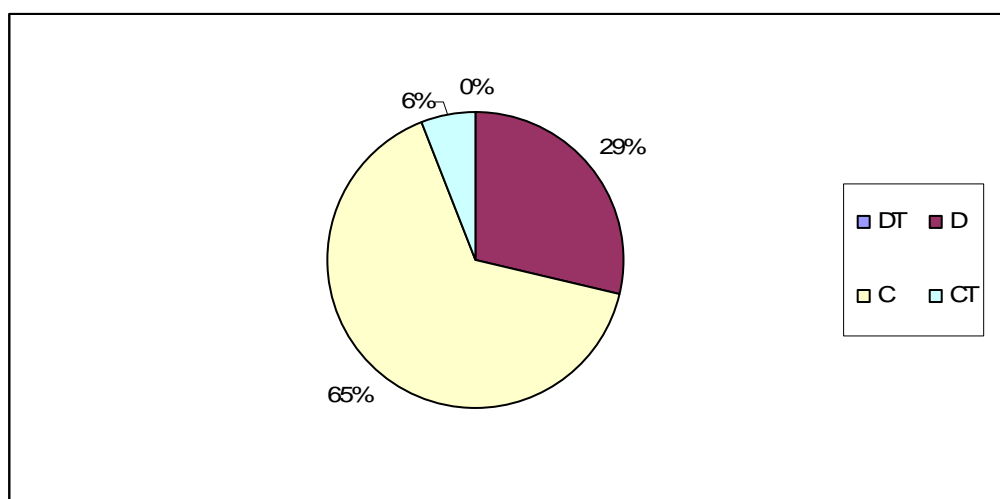
2.2.4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador

De acordo com o Gráfico 6, constatamos que 65% dos formandos concordam com a afirmação, 6% concordam totalmente, 29% discordam e nenhum inquirido discorda totalmente da mesma.

Verifica-se, assim, que os professores em formação consideram que toda a sua acção é avaliada e que o supervisor, quando observa, está constantemente a avaliar, até porque o supervisor cooperante acompanha o grupo de estágio, na sua acção docente junto dos alunos, diariamente, de forma contínua, estando presente em todas as acções desenvolvidas.

Gráfico 6

Perspectiva sobre a atitude de “avaliador” do supervisor

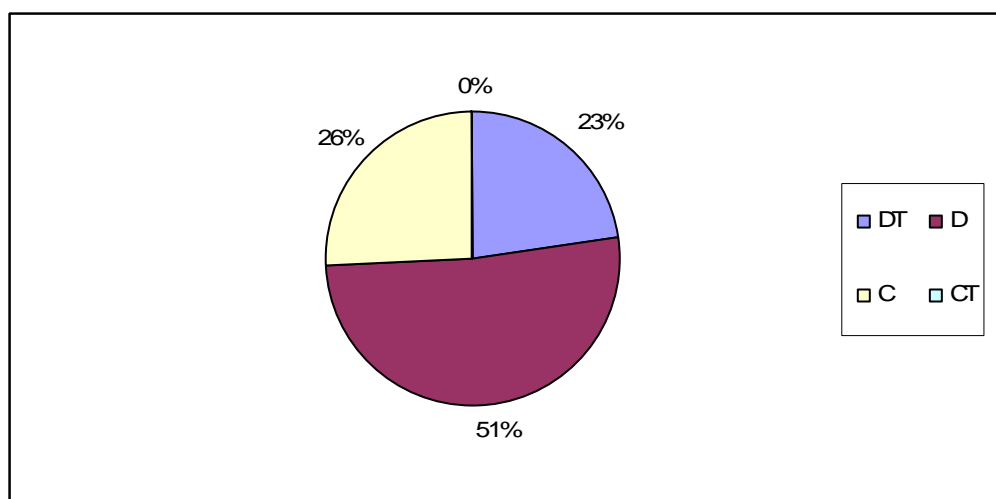


Só deste modo é que o supervisor pode objectivar a evolução do formando, configurando-se, pois, a avaliação como uma ajuda imprescindível ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos formandos.

2.2.5. O supervisor nunca diz o que pensa

Relativamente a esta questão, 51% dos inquiridos discordam, 23% discordam totalmente e só 26% concordam com a afirmação. Pela leitura do Gráfico 7, pode inferir-se que, para os alunos/futuros professores, na generalidade, o supervisor cooperante diz sempre o que pensa acerca do desempenho dos formandos.

Gráfico 7
Perspectiva acerca da autenticidade do supervisor

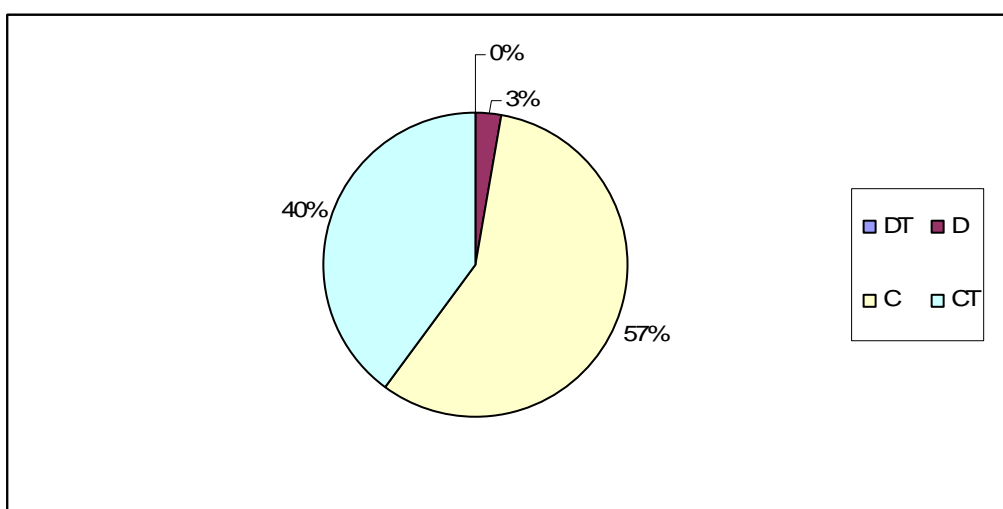


Na verdade, no processo de formação, a autenticidade é um factor determinante nas relações com os formandos, constituindo-se como facilitadora das aprendizagens. Quando o supervisor cooperante comunica, construtivamente, o que observou e registou, possibilita ao supervisando tomar decisões sobre a sua acção futura. Se tal não acontecer, o supervisor não está a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

2.2.6. O supervisor tem por obrigação ajudar os formandos

No Gráfico 8, que a seguir se apresenta, podemos observar que 57% dos formandos concordam e 40% concordam totalmente com a afirmação de que o supervisor tem a obrigação de ajudar os formandos, enquanto apenas 3% discordam, o que nos leva a concluir que, para os inquiridos, ajudar é das funções mais importante do supervisor cooperante.

Gráfico 8
Perspectiva acerca da função de ajuda do supervisor



Efectivamente, no processo supervisorio, “a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão e Tavares, 2003: 59).

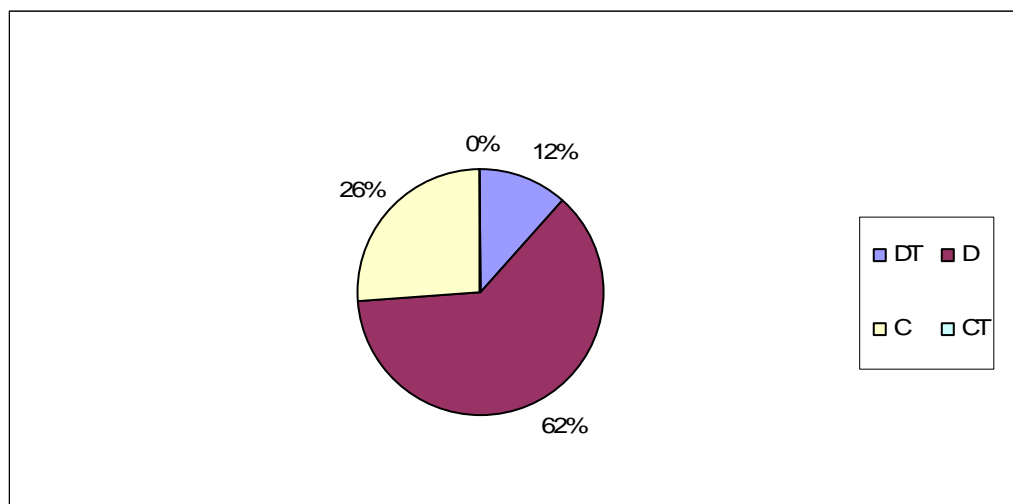
2.2.7. O supervisor aconselha porque ele é que sabe

No que se refere a este aspecto, a maioria dos inquiridos (62%) discordam, 12% discordam totalmente e 26% concordam com a afirmação, como se pode observar no Gráfico 9.

Quando um supervisor aconselha o formando não é porque sabe mais, mas, sim, porque tem mais experiência e mais informação. Como referem Alarcão e Tavares

Gráfico 9

Perspectiva acerca da autoridade para aconselhar do supervisor



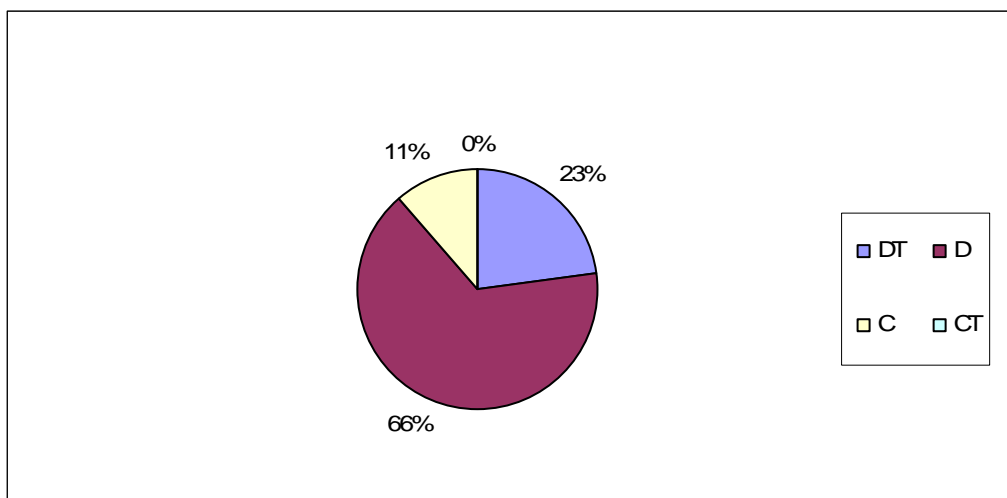
(2003:16) “um professor mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor”, sendo esta, verdadeiramente, a função do supervisor.

2.2.8. Os formandos devem seguir fielmente as orientações do supervisor

A análise do Gráfico 10 permite-nos concluir que 66% dos respondentes assinalaram que discordam ter de seguir fielmente as orientações do supervisor, enquanto 23% discordam totalmente, ao passo que 11% estão de acordo com a afirmação.

Estes resultados demonstram que os formandos não concordam com uma orientação muito directiva, que lhes pode condicionar a sua acção. Isto é, a orientação não pode ser, de modo algum, “vai fazer isto”, é “assim que se faz”. O supervisor deve, antes, orientar o formando, no sentido de levá-lo a ponderar “qual a melhor estratégia a aplicar, para determinado conteúdo”, “qual a vantagem de fazer isto ou aquilo”.

Gráfico 10
Perspectiva acerca da “fidelidade” às orientações do supervisor



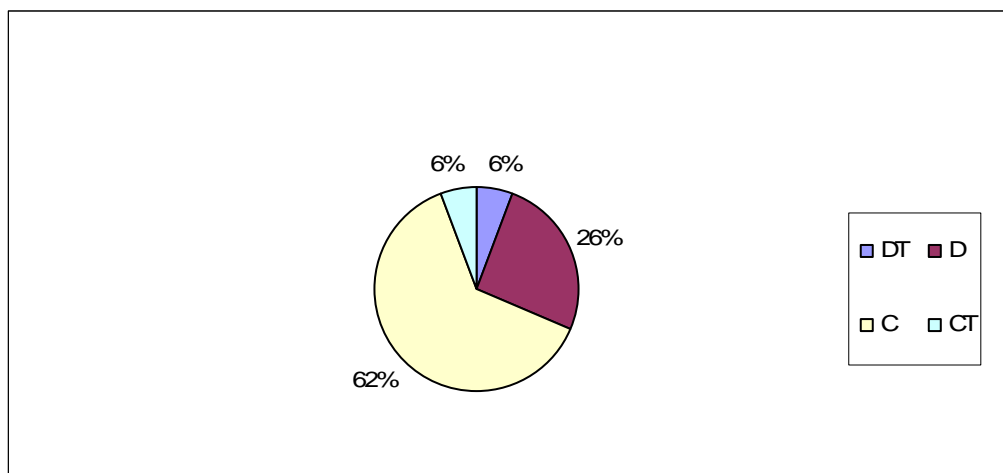
Com efeito, quando o supervisor orienta, nesta perspectiva, ajuda o formando a adquirir autonomia, a tornar-se criativo e a não se sentir condicionado na realização da sua acção.

2.2.9. Observar as aulas do supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional dos formandos

Observando o Gráfico 11, verifica-se que 62% dos inquiridos concordam com a afirmação, enquanto 26% discordam, 6% concordam totalmente com ela e 6% discordam totalmente.

Pelos dados obtidos, constata-se, pois, que, na sua maioria (68%), os formandos acham que observar as aulas do supervisor pode ser fundamental para o seu desenvolvimento profissional, até porque, quando o fazem, assumem uma postura interpretativa do universo da sala de aula. Esta observação permite-lhes identificar áreas problemáticas, definir as estratégias e materiais mais adequados e recolher informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Gráfico 11

Perspectiva sobre o papel da observação das aulas do supervisor

Os dados assim recolhidos poderão constituir a base para momentos de reflexão e discussão com o supervisor. Observar as aulas do supervisor pode, efectivamente, contribuir, de forma positiva, para o desenvolvimento profissional do futuro professor, pois, quando for intervir na turma, já tem um maior conhecimento sobre como actuar.

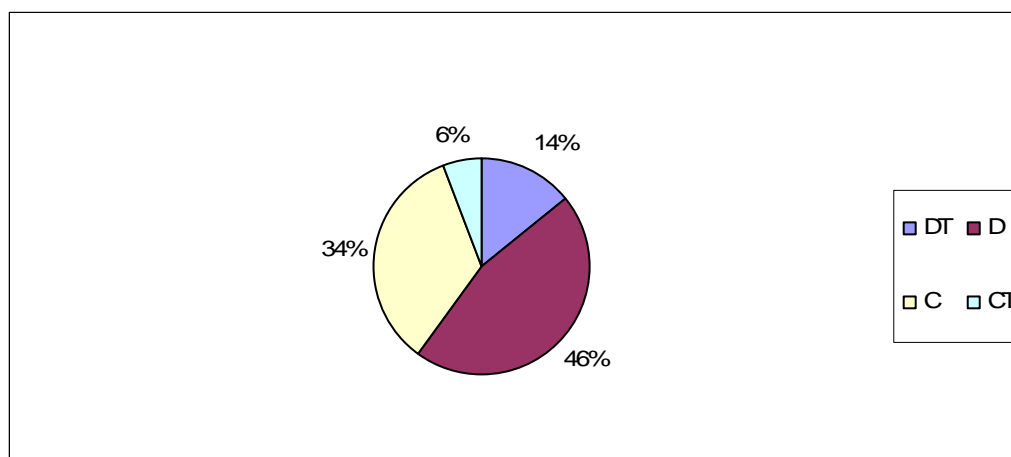
2.2.10. Comentar as aulas do supervisor é desagradável para os formandos

Relativamente a este aspecto, 46% dos inquiridos discorda que comentar as aulas do supervisor possa ser desagradável, enquanto 34% concorda com esta afirmação, 14% discorda totalmente da mesma e 6% concorda totalmente, como se pode verificar pelo Gráfico 12. Deste modo, verifica-se que, para 66% do total dos inquiridos, não é desagradável comentar as aulas do supervisor, enquanto 40% o acha desagradável.

Tal como observar as aulas do supervisor, comentá-las também pode contribuir para o desenvolvimento do formando. Ou seja, quando um formando comenta a aula do supervisor está a analisar o que se passou na sala de aula e como, por vezes, não entende os porquês do que observou, é fundamental que converse com o supervisor

sobre o que viu, para que possa esclarecer as dúvidas que lhe tenham surgido e, assim, alargar o seu conhecimento sobre a realidade educativa.

Gráfico 12
Perspectiva sobre os “comentários” às aulas do supervisor



O formando deve, pois, assumir um papel de questionador. Comentar as aulas do supervisor não pode ser visto como um aspecto negativo, mas, sim, como um contributo para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Aliás, supervisor e formando aprendem e desenvolvem-se mutuamente e só desta forma o primeiro pode ensinar a aprender e ajudar os alunos a desenvolverem-se.

2.2.11. Ser observado é essencial para o desenvolvimento profissional dos formandos

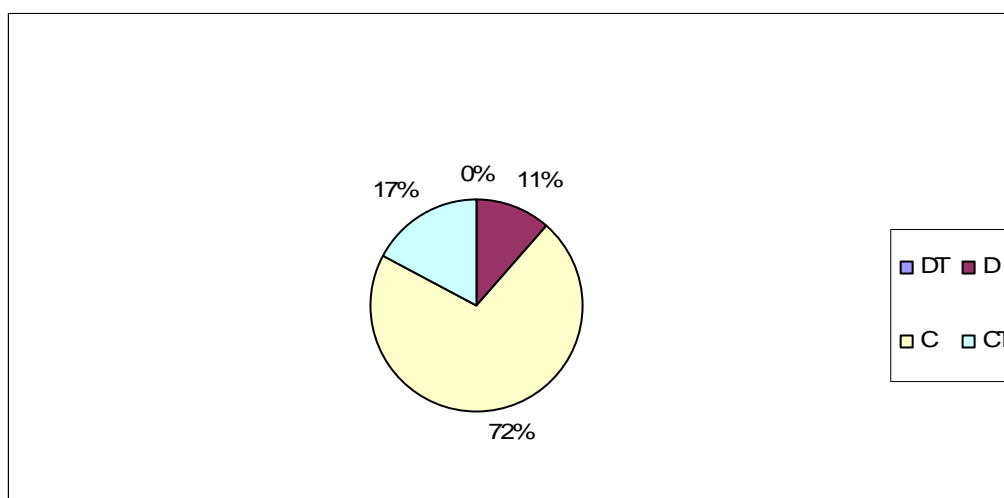
Como podemos constatar, pela análise do Gráfico 13, a maioria dos inquiridos é de opinião que ser observado contribui para o seu desenvolvimento profissional, pois são 72% os que expressam a concordância com a afirmação, a que acrescem 17% que com ela concordam totalmente. Discordam desta afirmação 11% dos inquiridos.

A análise destes dados permite-nos dizer, inequivocamente, que os formandos consideram que serem observados pode contribuir para o seu desenvolvimento. A

observação permite ao supervisor “obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutras das variáveis em foco” (Alarcão e Tavares, 2003: 86).

Gráfico 13

Perspectiva acerca da importância de “ser observado”



Posteriormente, o supervisor discutirá os aspectos que observou, levando o formando a reflectir sobre a sua acção. Com a observação, pretende-se que o supervisor ajude os formandos a compreenderem e a resolverem as situações educativas e, ainda, a alterar aspectos que não estejam em consonância com o papel que o aluno/futuro professor deve desempenhar como agente de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, pela reflexão sobre os dados da observação, este poderá reformular a sua actuação e melhorar a sua prática.

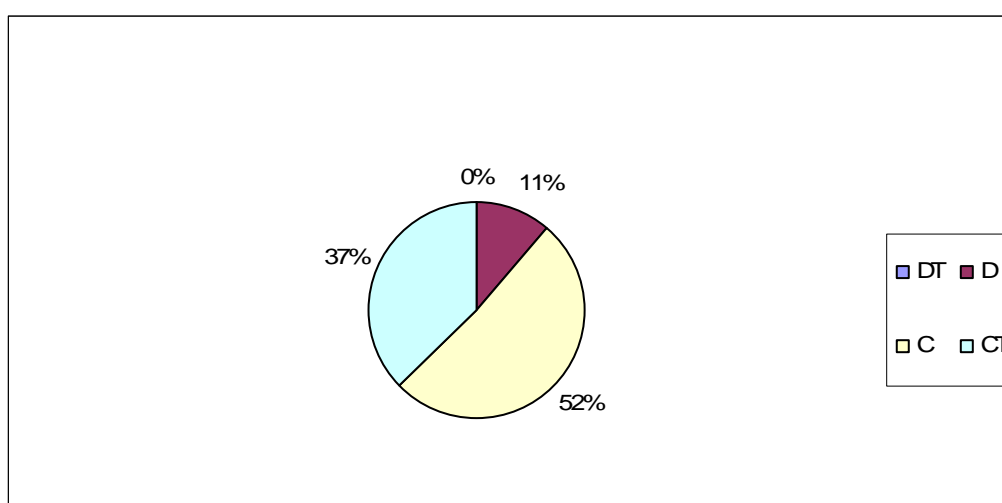
2.2.12. Ouvir comentários do supervisor é necessário para o desenvolvimento dos formandos

No que se refere a este aspecto, recorrendo para ao efeito aos dados do Gráfico 14, 52% dos formandos concordam com a afirmação e 37% concordam totalmente com

ela, o que, no seu conjunto, é muito significativo. Apenas 11% dos inquiridos discordam de tal afirmação.

Os inquiridos sentem necessidade de que o supervisor comente a sua acção, visto que só assim poderão melhorar o que está menos bem e aprofundar o que já se considera correcto ou conseguido.

Gráfico 14
Perspectiva acerca dos “comentários” do supervisor



Nesta lógica, é suposto, portanto, que os comentários que o supervisor faz sejam “abertos, francos e perspectivados como forma de ajudar o formando a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática” (Gonçalves e Gonçalves, 2002:599). Isto significa, também, que ele comente de forma construtiva, não se limitando a criticar, mas que saliente os aspectos mais positivos da acção do formando.

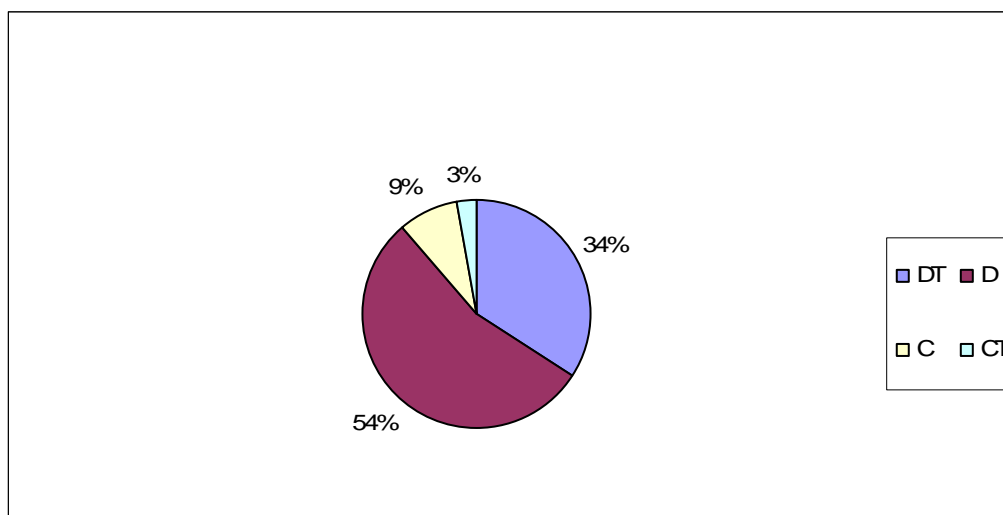
2.2.13. Não vale a pena os formandos comentarem as suas próprias aulas junto do supervisor

O Gráfico 15 permite observar que 54% dos alunos/futuros professores discordam e 34% discordam totalmente desta afirmação. Apenas 9% concordam e 3% concordam totalmente com a mesma. Constatase, assim, à luz dos dados, que os formandos dão

muita importância à análise da sua acção junto do supervisor cooperante. Isto significa que os mesmos reflectem acerca do trabalho desenvolvido, contribuindo, por certo, para que muitas das dificuldades sentidas sejam superadas.

Gráfico 15

Perspectiva sobre os “comentários” acerca das próprias aulas com o supervisor



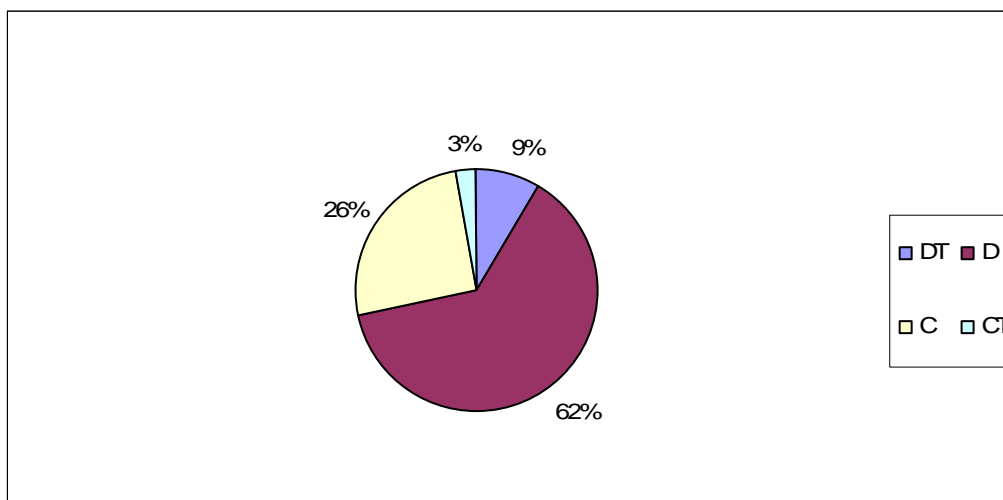
O professor em formação, ao comentar as suas aulas com o supervisor, fomenta a troca de opiniões, a reflexão conjunta, a troca de experiências e o questionamento, competências profissionais indispensáveis a um professor, designadamente na superação do tradicional individualismo docente.

2.2.14. A auto-avaliação não tem peso na avaliação dos formandos

Relativamente a este aspecto, podemos verificar, pelo Gráfico 16, que 62% dos respondentes discordam da afirmação e que 26% concordam que a auto-avaliação não tem significado na avaliação geral dos formandos. Por outro lado, 9% discordam totalmente com esta afirmação, havendo 3% dos inquiridos que concordam totalmente.

Numa avaliação que se pretende formativa, o supervisando pode ir tomando conta das suas aprendizagens, na medida em que irá, progressivamente, monitorizando todo o seu processo formativo.

Gráfico 16
Perspectiva acerca do peso da auto-avaliação dos formandos



A constante e progressiva responsabilização do formando pelo seu desenvolvimento permite uma sua maior motivação para a aprendizagem, assim como o desenvolvimento da capacidade de se auto-avaliar. A auto-avaliação é uma das dimensões fundamentais de um processo de avaliação e incrementa a participação de todos os implicados nesse processo. Assim, podemos concluir que a auto-avaliação dos formandos é um instrumento de avaliação, mas também um instrumento de aprendizagem.

2.2.15. Análise de conjunto

Depois de analisarmos cada uma das questões, questão a questão, iremos agora analisá-las na sua globalidade.

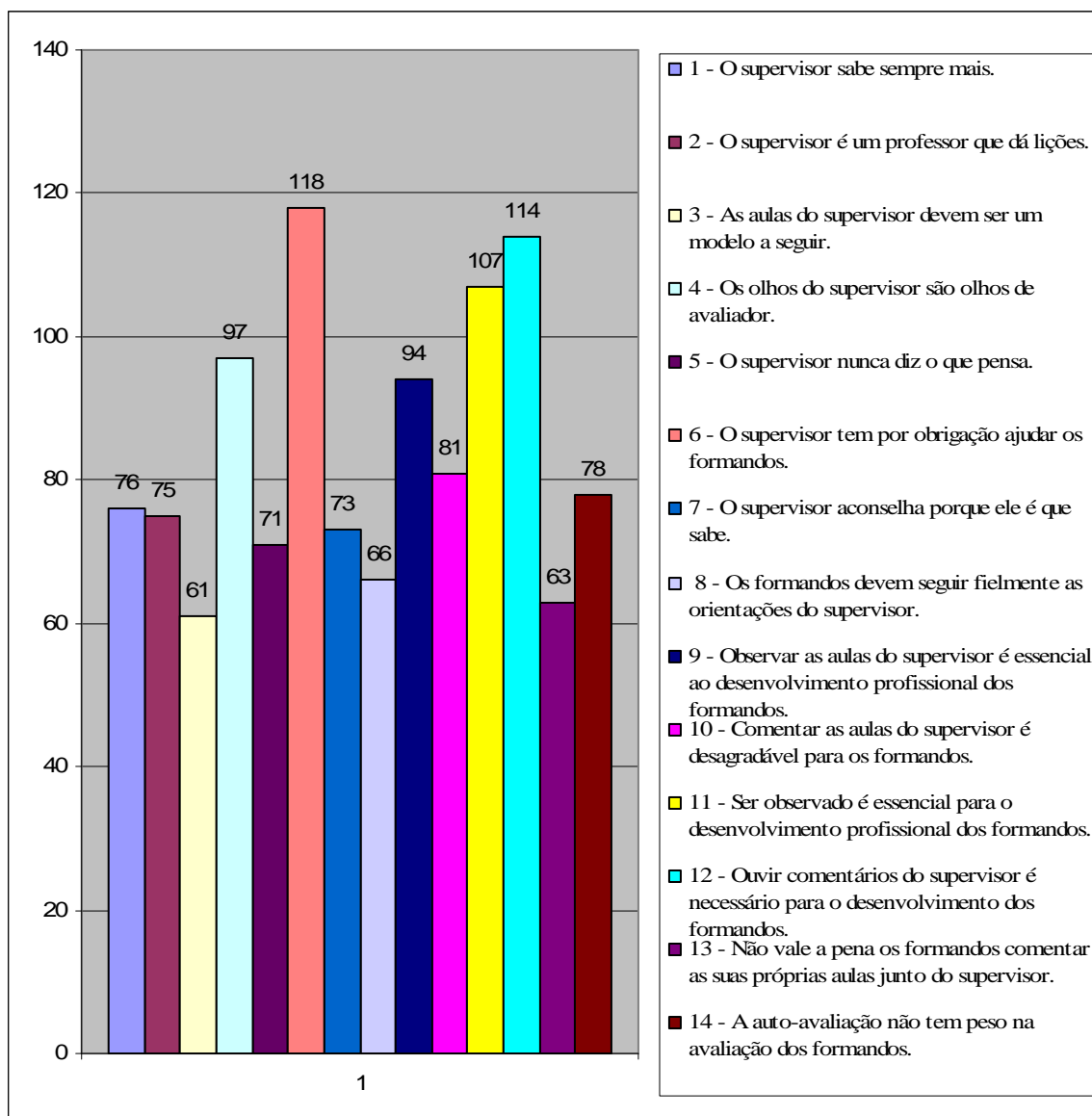
Como podemos observar pelo Gráfico 17, o aspecto mais relevante para os inquiridos é “o supervisor tem por obrigação ajudar os formandos”, seguidamente aparece a afirmação “ouvir comentários do supervisor é necessário para o desenvolvimento dos formandos”, imediatamente a seguir temos a afirmação “ser observado é essencial para o desenvolvimento dos formandos”.

Um outro aspecto que os formandos consideram relevante quanto à avaliação, como podemos observar pela posição que ocupa, é a afirmação “os olhos do supervisor são olhos de avaliador”, vindo, de imediato, aquela em que é afirmado que “observar as aulas do supervisor é essencial ao desenvolvimento profissional dos formandos”.

Temos, depois, uma série de afirmações às quais os formandos atribuem uma importância relativa.

Gráfico 17

Traços caracterizadores do supervisor cooperante



O aspecto que consideram menos relevante é o que se expressa na frase “as aulas do supervisor são um modelo a seguir”. Podemos, deste modo, concluir que, na perspectiva dos alunos/futuros professores, a ajuda do supervisor cooperante, a reflexão, a observação e a avaliação são aspectos essenciais da acção deste no processo supervisiivo.

2.3. A acção do supervisor cooperante na orientação da prática pedagógica

O conjunto de questões que segue traduz a caracterização da acção do supervisor cooperante, pelos alunos/futuros professores, nos três momentos que compõem o ciclo de supervisão.

2.3.1. Na preparação da prática pedagógica

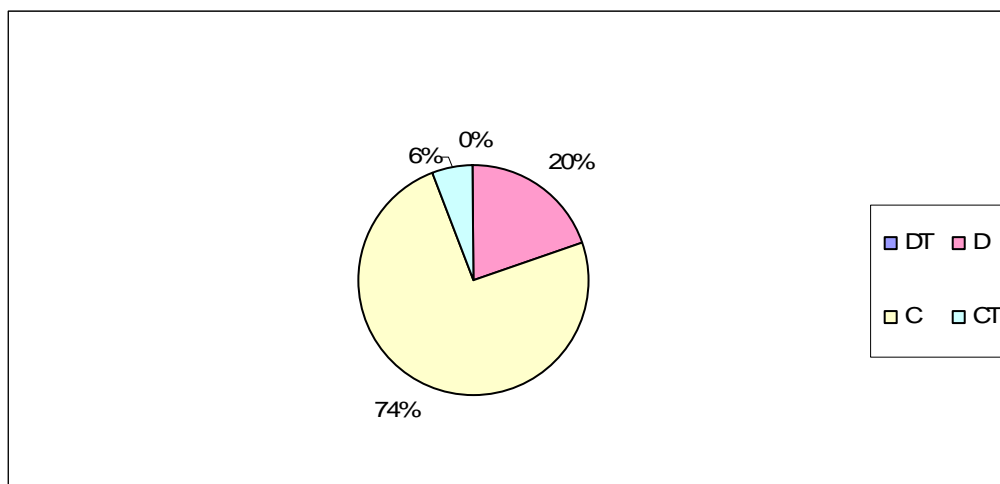
No que à preparação da prática respeita, são 11 os itens considerados e que passamos analisar um a um, de imediato.

2.3.1.1. Colabora na planificação do processo de ensino

Relativamente a esta questão e como se constata pelo Gráfico 18, 76% dos inquiridos concordam e 6% concordam totalmente que o supervisor colabora com os formandos na planificação das aulas. Uma percentagem de 20% de respondentes discordam desta afirmação.

Torna-se, assim, evidente que, na sua maioria, os formandos têm o apoio do supervisor na planificação das suas aulas. Ora, a função do supervisor é, sobretudo, colaborar com o formando para que a Prática Pedagógica se desenrole nas melhores condições e que os objectivos previamente definidos sejam atingidos, pelo que se torna

Gráfico 18
Colaboração do supervisor na planificação



importante que o supervisor e o formando planifiquem em conjunto o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o supervisando sentir-se-á mais seguro e mais confiante na sua acção.

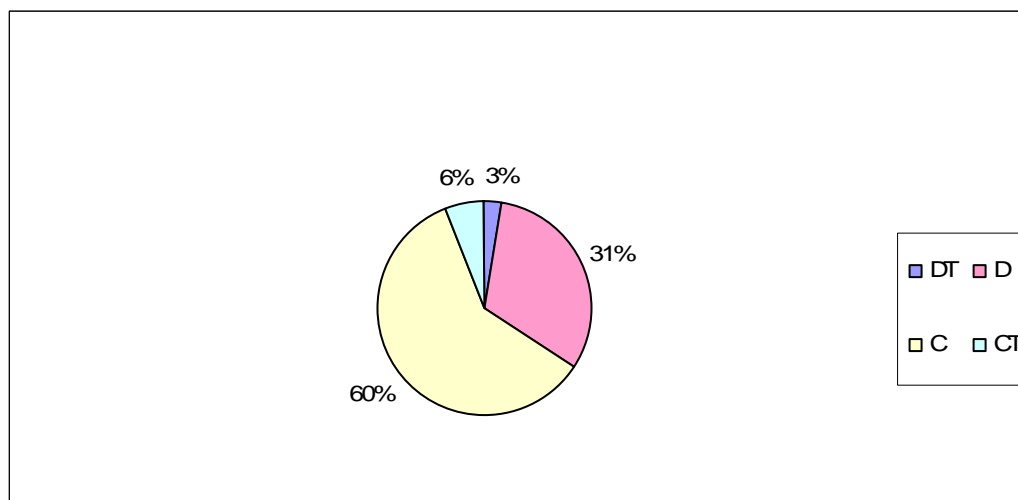
2.3.1.2. Colabora na análise dos programas, textos de apoio e outros documentos

No Gráfico 19, podemos observar que 60% dos respondentes consideram que o supervisor colabora na análise dos programas, textos de apoio e outros documentos e 6% concordam totalmente. No entanto, 31% dos inquiridos discordam e 3% discordam totalmente desta afirmação.

Analisados os dados, verificamos que um total de 66% dos respondentes asseguram que o supervisor analisa todos os documentos de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, conjuntamente com o formando.

Como já afirmámos repetidas vezes, o papel do supervisor é ajudar o formando.

Gráfico 19
Colaboração do supervisor na análise de documentos



Deste modo, este desenvolverá capacidades e construirá conhecimentos acerca de tudo o que se relaciona com o processo de aprendizagem dos alunos.

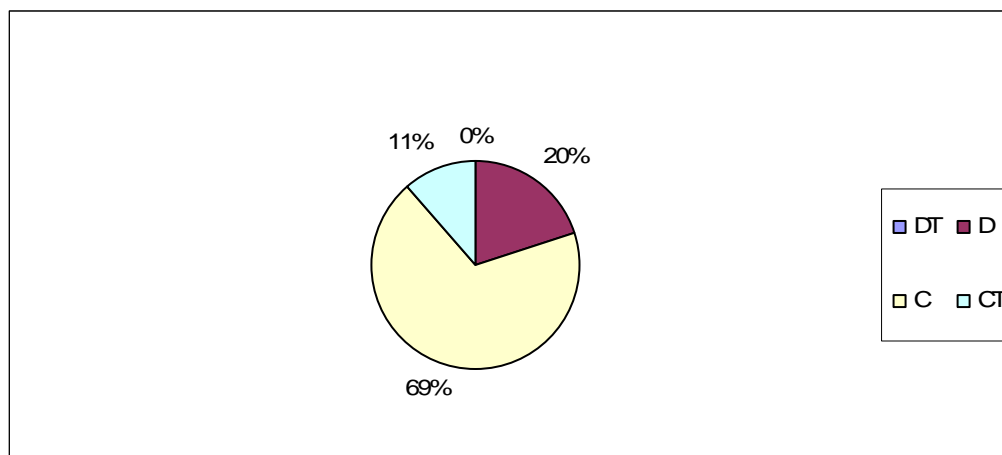
Um formando com os conhecimentos mais consolidados e claros tem mais facilidade em resolver problemas.

2.3.1.3. Dá sugestões

Relativamente a esta questão e como se pode observar no Gráfico 20, a maioria dos respondentes (80%) considera que o supervisor dá sugestões, tendo 69% concordado e 11% concordado totalmente. Apenas 20% dos inquiridos discordam da afirmação.

Quando um supervisor dá sugestões ao formando, de acordo com Vieira (1993: 33), isso “não significa impor, mas propor, na consideração do poder de decisão do professor”. A sugestão de ideias, práticas e soluções é, mais uma vez, no sentido de ajudar o formando. Esta ajuda, pela leitura do Gráfico 20, permite-nos afirmar que é bem aceite pelos alunos/futuros professores.

Gráfico 20
Acção do supervisor: sugerir

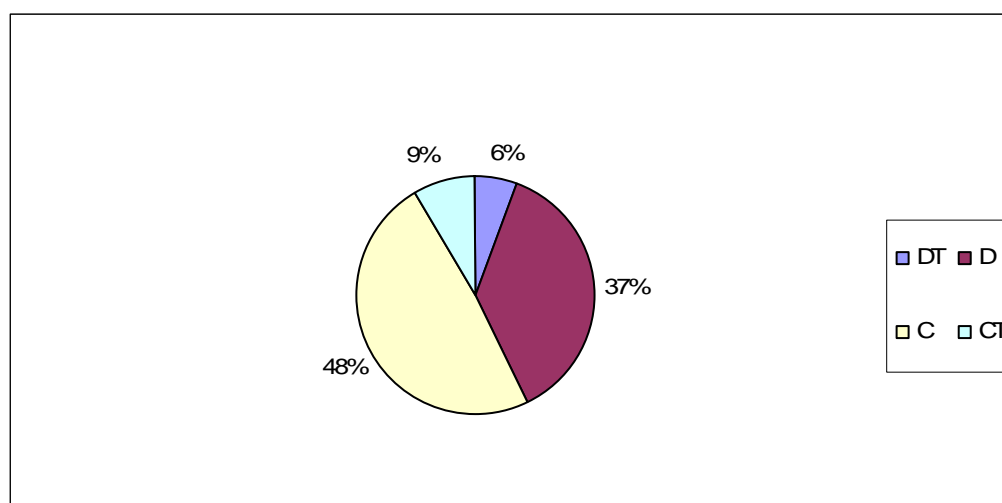


2.3.1.4. Clarifica os aspectos e estratégias de observação

Como podemos constatar pela observação do Gráfico 21, 48% dos respondentes concordam com a afirmação e 9% concordam totalmente. Ou seja, 57% afirmam que o supervisor esclarece os formandos sobre como vai observar. A percentagem de inquiridos que discorda da afirmação é de 37%, enquanto 6% discordam totalmente, o que permite dizer que 43% do total de inquiridos acha que o supervisor não clarifica os aspectos da observação.

Como é sabido, o supervisor deve definir com o formando os objectivos da observação, que aspecto(os) vai (ou vão) ser observado(s), devendo sobre eles reflectir e estabelecer as estratégias adequadas. Deste modo, o supervisor contribuirá para aumentar o grau de confiança do supervisando e para desmistificar a concepção do momento de observação como sendo apenas de avaliação. Ao mesmo tempo, cria um clima de colaboração e interajuda.

Gráfico 21

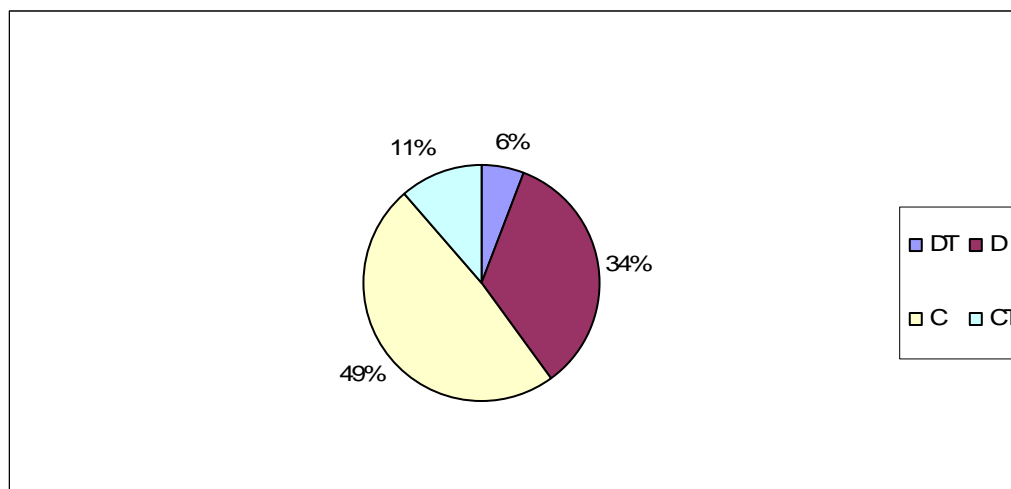
Acção do supervisor: definição do processo de observação**2.3.1.5. Ensina, transmite conhecimentos**

Pelos dados obtidos e sistematizados no Gráfico 22, podemos dizer que, dos 35 inquiridos, 49% concordam e 11% concordam totalmente que o supervisor ensina e transmite conhecimentos aos formandos. Por outro lado, 34% discordam desta afirmação e 6% discordam totalmente.

Podemos, então, concluir que, na opinião dos respondentes, nem todos os supervisores terão a preocupação de transmitirem os seus conhecimentos, adquiridos ao longo do tempo, aos formandos.

No entanto, o supervisor cooperante tem como tarefa ensinar e transmitir conhecimentos ao supervisando. Este, na instituição de formação, construiu conhecimentos ditos teóricos e abrangentes, ao passo que, sob orientação do supervisor cooperante, se pretende que o mesmo construa conhecimentos funcionais acerca da prática pedagógica.

Gráfico 22
Acção do supervisor: ensinar



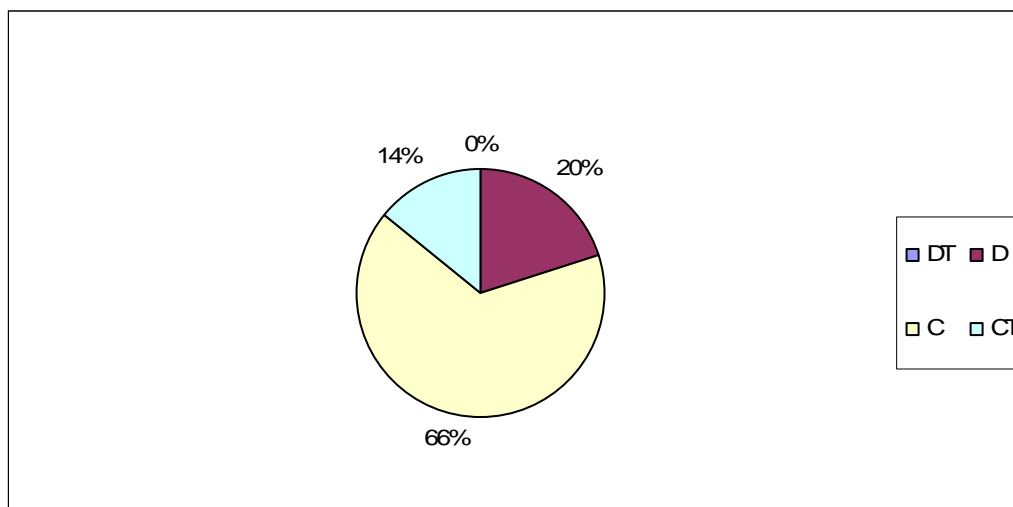
Tais contributos possibilitam que o formando construa novas aprendizagens e recorra a novas estratégias de intervenção. Tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003: 29), “o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver problemas”.

2.3.1.6. Aconselha os formandos usando uma linguagem facilitadora

Como se pode constatar, através da análise do Gráfico 23, 66% dos respondentes concordam com a afirmação acima explicitada, 14% concordam totalmente e 20% dizem discordar da afirmação. Podemos, então, afirmar que, na sua esmagadora maioria (80%), os inquiridos consideram que o supervisor cooperante aconselha os formandos, utilizando uma linguagem facilitadora. Ao fazê-lo, visa ajudar os professores em formação a procurarem formas de superar as lacunas mais visíveis e a reflectirem sobre pormenores que, por vezes, passam despercebidos.

Gráfico 23

Acção do supervisor: aconselhar



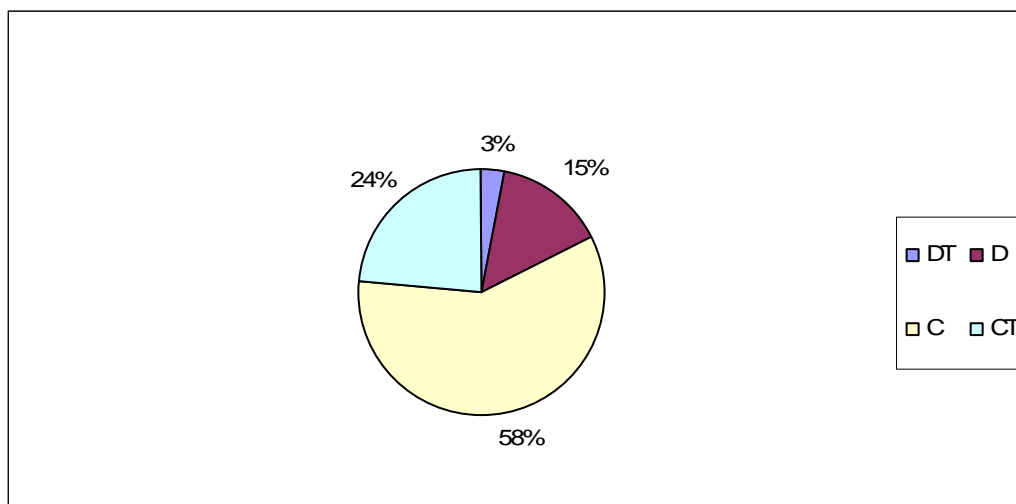
Para isso, o supervisor deve utilizar uma linguagem facilitadora, promovendo junto dos formandos um clima favorável, de aconselhamento e de entajuda aberta e empática.

2.3.1.7. Aceita as iniciativas dos formandos

Quanto a aceitar as iniciativas dos formandos, 58% dos respondentes concordam que o supervisor o faz e 24% concordam totalmente. De realçar que 15% dos inquiridos discordam que o supervisor aceite as iniciativas dos formandos e 3% discordam totalmente desta afirmação.

Pela análise dos dados, podemos concluir que, na sua acção, o supervisor cooperante tem uma atitude positiva quando incentiva os formandos, contribuindo, assim, para o aumento da auto-estima de cada um deles, transmitindo-lhe apoio, segurança, confiança e encorajamento.

No processo supervisivo, a utilização de uma linguagem facilitadora assume, na verdade, uma importância crucial, pois facilita as aprendizagens e é desbloqueadora de tensões e de sentimentos, por vezes conflituais.

Gráfico 24**Acção do supervisor: aceitar as iniciativas dos formandos**

No entanto, verifica-se pela leitura do Gráfico 24 que haverá supervisores que não incentivam os formandos, o que pode conduzir a relações pouco empáticas.

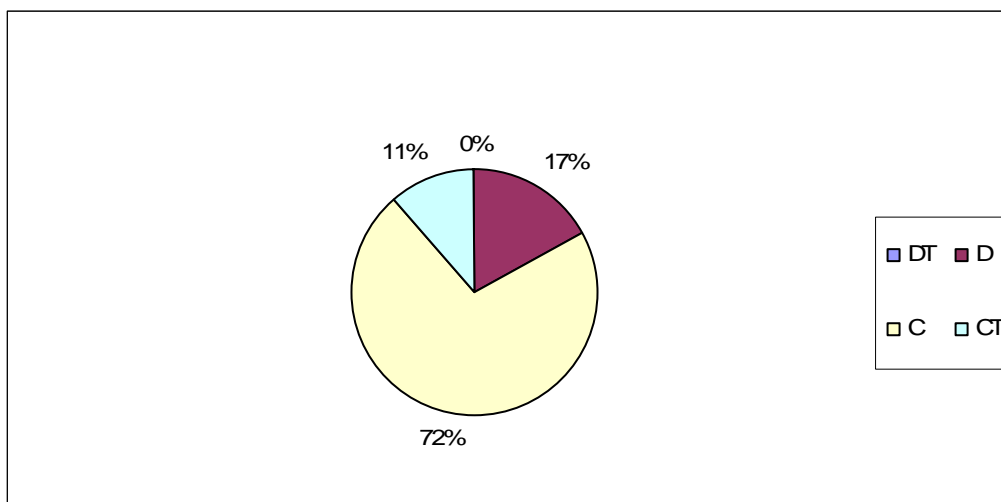
2.3.1.8. Dá orientação sobre o trabalho a desenvolver

A análise do Gráfico 25 permite-nos verificar que 72% dos inquiridos concordam com a afirmação de que o supervisor orienta o formando no trabalho a desenvolver e que 11% concordam totalmente. Apenas 17% discordam desta afirmação.

Quando um supervisor orienta o trabalho do formando, não é no sentido de lhe dizer como vai fazer, mas, sim, de lhe dar pistas sobre como poderá desenvolver esse trabalho. Não se pretende que a orientação seja directiva, mas de ajuda, de colaboração, de esclarecimento, ou seja, uma orientação formativa.

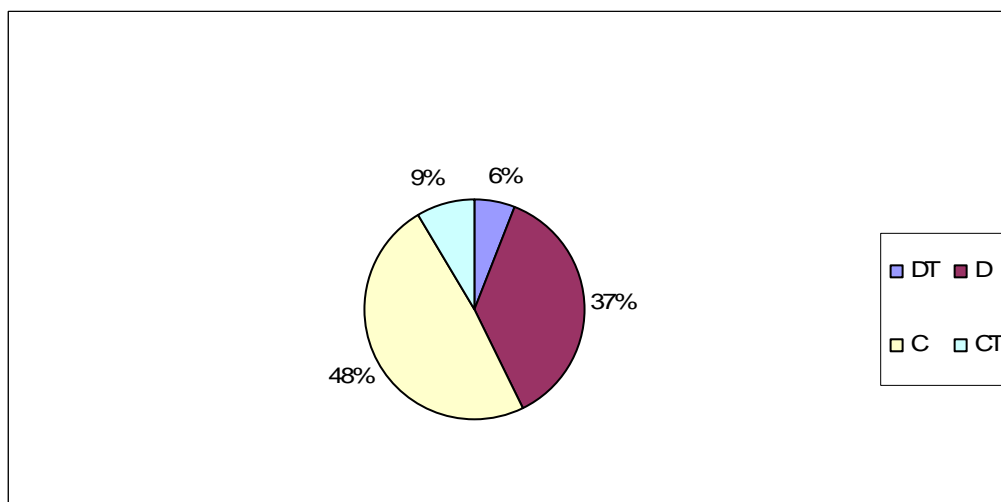
O formando, ao perceber que o seu supervisor o orienta, sente que tem alguém que se interessa pelo desempenho da sua acção e que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Gráfico 25

Acção do supervisor: orientar o trabalho a desenvolver**2.3.1.9. Interpela os formandos no sentido de os confrontar com as suas dúvidas**

Ao analisarmos o Gráfico 26, constatamos que 48% dos inquiridos concordam e 9% concordam totalmente com esta afirmação. Pelo contrário, 37% dos respondentes discordam e 6% discordam totalmente de que o supervisor interpela os formandos no sentido de os confrontar com as suas dúvidas.

Gráfico 26

Acção do supervisor: interpelar sobre dúvidas supervenientes

Em síntese, podemos dizer que a maioria os inquiridos (57%) considera que o supervisor tem uma atitude positiva quando os interpela, no sentido de os confrontar com as suas dúvidas, promovendo, com isso, a reflexão e a sua tomada de consciência das situações.

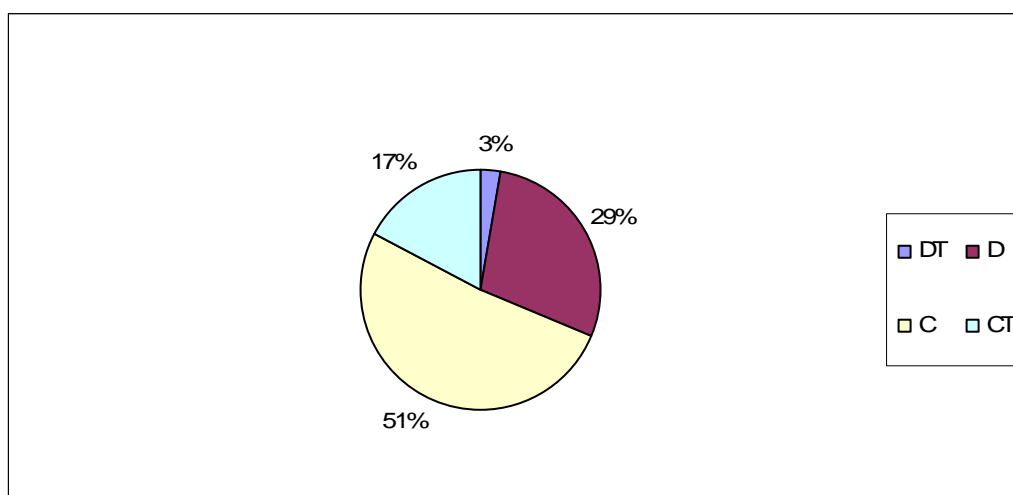
Efectivamente, o supervisor deve ajudar o formando a superar as suas dúvidas, anseios e preocupações, mesmo que não os manifeste verbalmente, muitas vezes por timidez ou com receio de ser mal compreendido. O supervisor deve ser capaz de ouvir e compreender o formando, promovendo, assim, o seu desenvolvimento.

2.3.1.10. Colabora com os formandos na procura de soluções

Relativamente a esta questão, podemos verificar, pelo Gráfico 27, que dos 35 inquiridos, 51% afirmam concordar que o supervisor colabora com os formandos, enquanto que 17% concordam totalmente. No entanto, 29% dos respondentes discordam de que o supervisor colabore com os formandos e 3% discordam totalmente.

Gráfico 27

Acção do supervisor: colaborar na busca de soluções



Como temos vindo a constatar ao longo deste conjunto de questões, nem todos os supervisores adoptam a mesma postura em relação aos formandos. No entanto, verifica-se que, na opinião da maioria dos inquiridos, há supervisores que têm uma atitude aberta, facilitadora e encorajante.

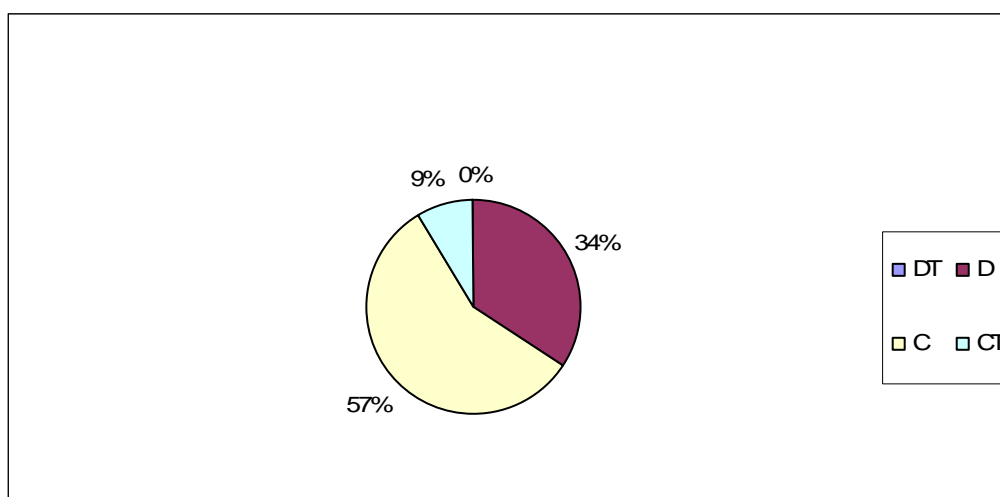
Na generalidade, os supervisores estabelecem com os supervisandos, relações colaborativas, trabalhando todos para o mesmo fim, ou seja, para o sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e também para o sucesso do próprio formando.

2.3.1.11. Promove situações facilitadoras da integração/articulação da teoria com a prática

A análise do Gráfico 28 permite afirmar que 57% dos inquiridos concordam e 9% concordam totalmente com esta afirmação, o que nos leva a concluir que a maioria dos supervisores tem a preocupação de articular a teoria com a prática, promovendo situações propiciadoras de que tal ocorra.

Gráfico 28

Ação do supervisor: promover a articulação teoria/prática



No entanto, 34% dos respondentes discordam de que o supervisor promova situações facilitadoras de integração/articulação da teoria com a prática.

É preciso não esquecer que a Prática Pedagógica se assume como uma componente fundamental da formação inicial e como um espaço onde, por excelência, se articula a teoria e a prática. Sendo o supervisor cooperante quem mais de perto acompanha os formandos, fazendo a ponte entre o mundo da Universidade e da Escola onde se desenrola a Prática Pedagógica, faz todo o sentido que promova situações facilitadoras de integração/articulação da teoria com a prática. Deste modo, contribui para o desenvolvimento do formando tanto a nível pessoal, como profissional.

2.3.1.12. Análise de conjunto

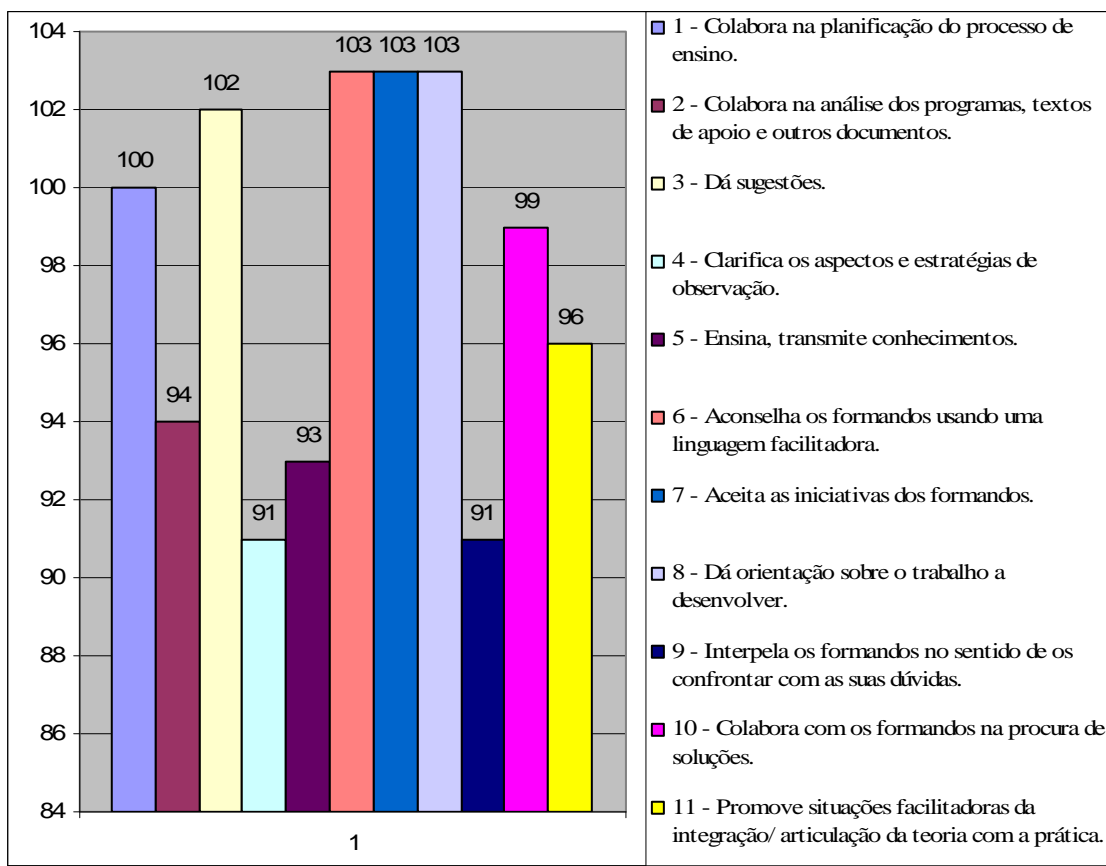
Com a análise de conjunto destes dados, pretendemos evidenciar quais os aspectos a que os formandos dão mais relevância na acção do supervisor cooperante na preparação da prática pedagógica, bem como os que consideram menos importantes.

Pela análise do Gráfico 29, verifica-se que há três aspectos a que os formandos dão a mesma importância na acção do supervisor cooperante aquando da preparação da sua intervenção na prática, a saber: “aconselha os formandos usando uma linguagem facilitadora”, “aceita as iniciativas dos formandos” e “dá orientação sobre o trabalho a desenvolver”. Um outro aspecto a que os formandos atribuem bastante importância é o supervisor “dá sugestões”. Uma outra questão que, pela leitura do gráfico, é importante para os inquiridos: “colabora na planificação do processo de ensino”.

Seguem-se uma série de itens que os formandos atribuem mais ou menos o mesmo nível de importância. Os aspectos que menos relevância têm para os respondentes são: o supervisor cooperante “clarifica os aspectos e estratégias da

observação” e “interpela os formandos no sentido de os confrontar com as suas dúvidas”.

Gráfico 29
Ação do supervisor na pré-observação
(Análise de conjunto)



Podemos concluir, através da análise dos dados, que, para os inquiridos, na preparação da prática pedagógica, o supervisor deve aconselhar, orientar, incentivar, dar sugestões e colaborar. Acrescente-se que as situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal encorajante e facilitadora, tendo como objectivo a maximização das capacidades do formando como pessoa e profissional. Para que todo este processo dê resultados positivos, é necessário que o supervisor cooperante estabeleça com os formandos uma comunicação natural, utilizando uma linguagem facilitadora.

2.3.2. Na realização da prática

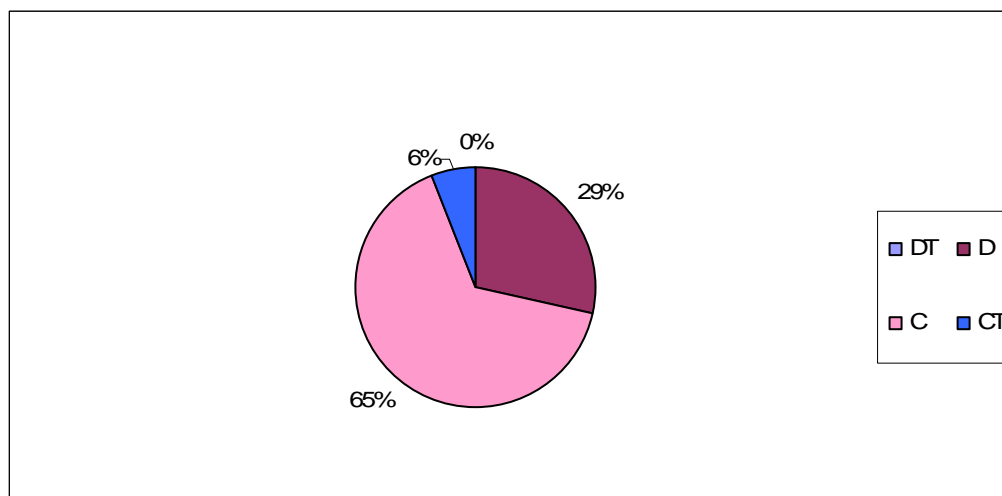
Situando-nos, agora, no campo da realização da prática, são 5 os itens sobre que os inquiridos se pronunciaram e cujos dados passamos, em seguida, a analisar interpretativamente.

2.3.2.1. Controla a actuação pedagógica dos formandos

Relativamente a este aspecto, podemos verificar, pelo Gráfico 30, que 65% dos respondentes concordam com a afirmação e 29% discordam que o supervisor controle a actuação pedagógica dos formandos. Entretanto, e como se pode constatar cerca de 6% concorda totalmente com esta afirmação.

Gráfico 30

Acção do supervisor: controlar a acção pedagógica do formando



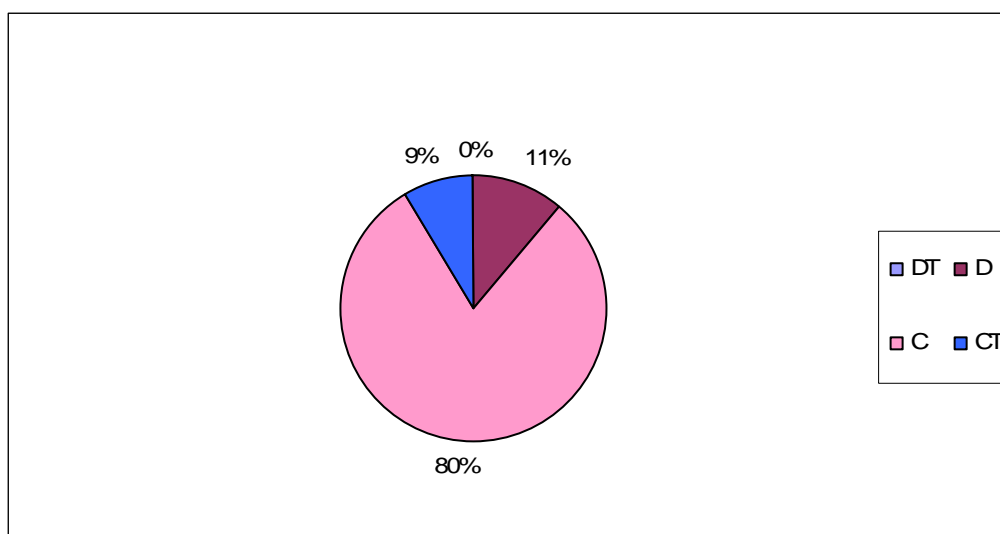
A análise dos dados leva-nos a afirmar que, na opinião da maioria dos inquiridos (71%), o supervisor deve controlar a actuação pedagógica dos formandos, uma vez que é um profissional que possuiu mais experiência e que melhor conhece a turma. Os alunos/futuros professores, durante a sua acção, têm pela sua frente uma turma de alunos em aprendizagem, devendo prestar atenção à forma como são abordados os conteúdos, recorrendo, para o efeito, a metodologias e estratégias adequadas.

2.3.2.2. Apoia na tomada de decisões

Como podemos constatar pela observação do Gráfico 31, a maioria dos inquiridos é de opinião que o supervisor apoia o formando na tomada de decisões, com 80% a expressarem a concordância com a afirmação e 9% concordância total com a mesma. Discordam desta afirmação 11% dos inquiridos.

Gráfico 31

Acção do supervisor: apoiar na tomada de decisões

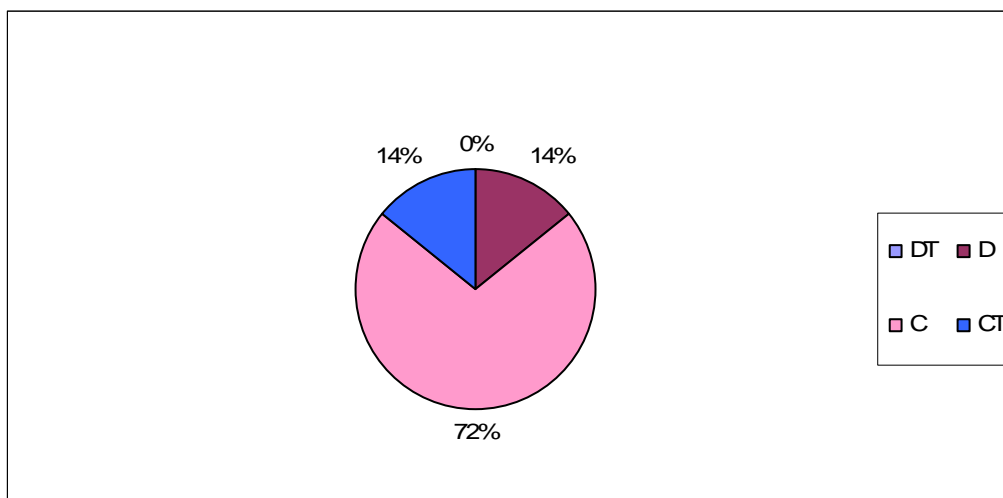


Como se sabe, o supervisor, ao apoiar o formando nas suas decisões, está a transmitir-lhe confiança e a promover o desenvolvimento da sua autonomia, baseada na liberdade do supervisando fazer as suas escolhas e de pôr em prática as suas ideias.

2.3.2.3. Auxilia na resolução de situações imprevistas

Como o Gráfico 32 evidencia, 72% dos respondentes consideram que o supervisor auxilia os formandos na resolução de situações imprevistas, concordando com a afirmação, ao passo que 14% concordam totalmente com a mesma. Pelo contrário, 14% dos inquiridos discordam da afirmação.

Gráfico 32

Acção do supervisor: auxiliar na resolução de situações imprevistas

Podemos, assim, afirmar que do total de inquiridos, 86% é de opinião que o supervisor auxilia o formando a resolver as situações imprevistas que possam surgir durante a sua acção. Daqui ressalta, mais uma vez, que um dos papéis do supervisor é ajudar o formando a encontrar soluções para os problemas que se lhe deparam

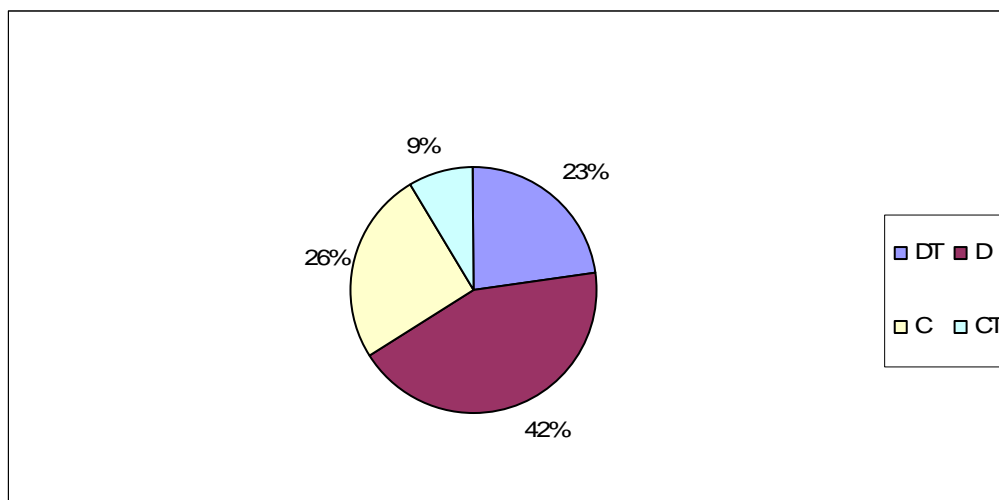
2.3.2.4. Observa sem dar opinião

Relativamente a esta questão, 42% dos respondentes discordam e 23% discordam totalmente que o supervisor observe sem dar opinião, havendo, ainda, 26% que concordam e 9% que concordam totalmente com esta afirmação.

Em termos de análise, podemos inferir que o supervisor, quando observa o formando durante a Prática Pedagógica, de um modo geral, emite sempre, ou quase sempre, a sua opinião sobre o que observou, no final da acção. Só, assim, aliás, é que pode questionar o formando, levando-o a reflectir acerca do trabalho desenvolvido.

As opiniões que o supervisor formula a partir do que observou permitem ao supervisor procurar não apenas a melhor forma de superar algumas falhas, mas também encontrar soluções para os problemas que surjam.

Gráfico 33

Acção do supervisor: observar sem dar opinião

O supervisor, ao comentar com os formandos o que observa, está a contribuir para o seu desenvolvimento. No entanto, durante a intervenção dos futuros/professores o supervisor observa, mas não deve dar opinião, pois, nesta altura, se o fizesse, iria inibi-los

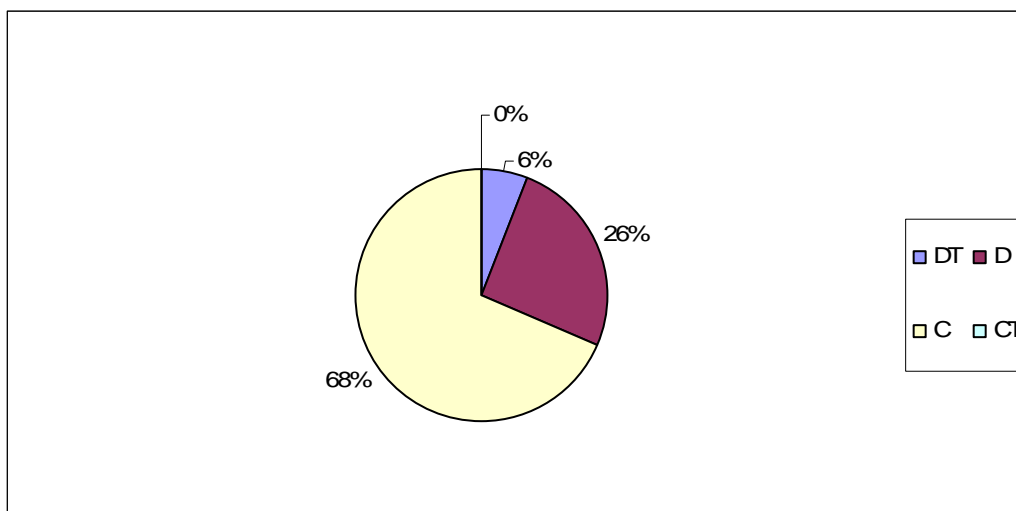
2.3.2.5. Deve intervir durante a prática dos formandos

Como se pode constatar pelo Gráfico 34, 68% do total dos inquiridos concordam com a afirmação, no entanto, verifica-se que 26% dos respondentes discordam e 6% discorda totalmente que o supervisor deva intervir durante a prática dos formandos.

Como facilmente se conclui, esta questão é contraditória da anterior, não deixando, portanto de ser “curiosa” a concordância maioritária, dos inquiridos neste item, considerada a resposta dada relativamente àquele. Estes dados legitimam, pois, que afirmemos que os formandos consideram que, como é comum, o supervisor, durante a sua acção, se mantenha meramente como observador, mas, por outro lado, que o mesmo deve intervir quando verifica que eles, por qualquer motivo, estão a perder o controlo da turma.

Gráfico 34

Acção do supervisor: intervir na fase da observação



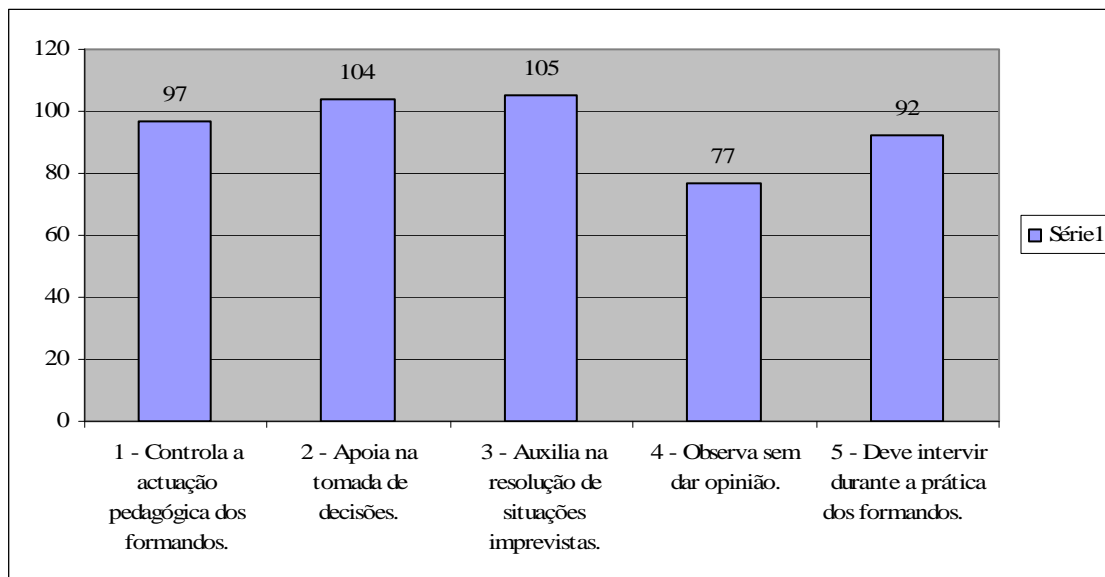
É evidente que, a acontecer, esta intervenção deve ser feita de modo discreto para que a turma não se aperceba de que o formando está com algum tipo de problema. Se o supervisor não actuar, não está a colaborar com o formando, não o está ajudar e, assim, pode contribuir para sua insegurança e até da própria turma.

2.3.2.6. Análise de conjunto

Tomando o conjunto dos dados (Gráfico 35), podemos estabelecer uma mais simples comparação entre os diversos aspectos relativos ao modo como os inquiridos caracterizam a acção do supervisor cooperante durante a realização da prática pedagógica.

Assim, os respondentes consideram fundamental que o supervisor os auxilie na resolução das situações imprevistas, que podem ocorrer durante a prática, e que os apoie nas decisões que tomam acerca das estratégias que pretendem utilizar na sua acção.

Gráfico 35
Acção do supervisor
(Quadro comparativo)



Prosseguindo a análise de conjunto, também reputam de importante que o supervisor cooperante controle a sua actuação pedagógica, talvez por considerarem que ainda estão num processo de aprendizagem e de desenvolvimento, necessitando do suporte pedagógico do supervisor uma vez que este tem mais experiência e mais conhecimentos. Por outro lado, os inquiridos acham que o supervisor cooperante deve intervir durante a prática, sempre que seja necessário, opinião que é reforçada quando colocam em último lugar que o supervisor deve observar as aulas do formando sem dar opinião. Efectivamente, o supervisor, no momento da acção do formando, deve observar, mas não é esse o momento mais adequado para emitir opiniões. Deverá, sim, fazê-lo no final da aula.

2.3.3. Após a realização da prática

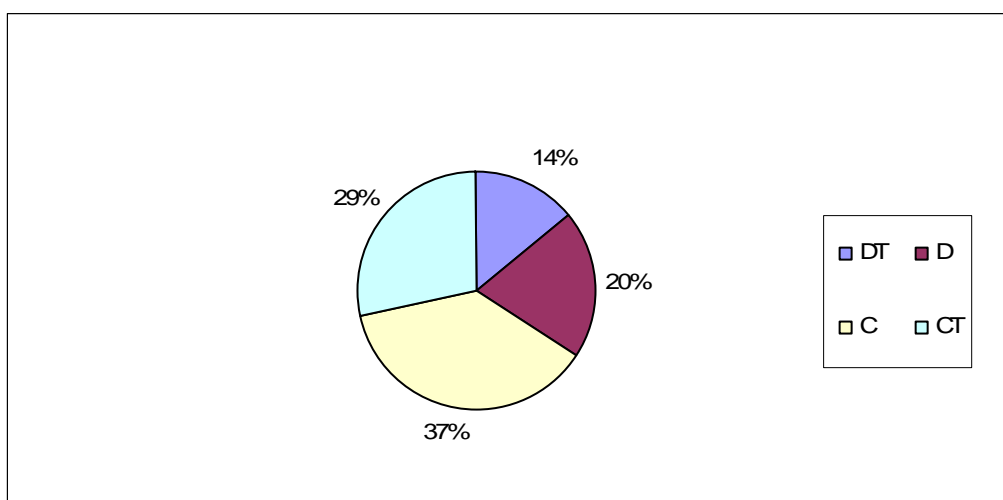
Passemos agora à análise do modo como os supervisandos representam a acção do supervisor no terceiro momento do ciclo da supervisão, isto é, na pós-observação.

2.3.3.1. Ajuda os formandos a reflectir sobre a sua prática

Dos 35 inquiridos, 37% concordam com a afirmação e 29% concordam totalmente. Por outro lado, 20% dos respondentes discordam e 14% discordam totalmente da mesma (Gráfico 36).

Gráfico 36

Acção do supervisor: ajudar a reflectir sobre a acção



É interessante observar, pela análise dos dados, que um total de 66% de inquiridos considera que o supervisor ajuda os formandos a reflectir sobre a sua prática, enquanto, 34% acham que isso não se verifica.

Poderemos, assim, concluir que haverá supervisores cooperantes que não reflectem com os formandos sobre a prática pedagógica. Isto implicará que não haja reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelos supervisandos. Ora, no processo supervísivo, é fundamental que o formando reflecta “sobre o que se passou na sua interacção com os alunos, para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003: 98). Na verdade, o papel do supervisor cooperante é fundamental para ajudar o formando a reflectir, a dialogar e a

compreender o que se passou na sala de aula. Deste modo, o formando progredirá no seu desenvolvimento profissional, conseguirá determinar acções futuras, compreenderá futuros problemas e descobrirá novas soluções.

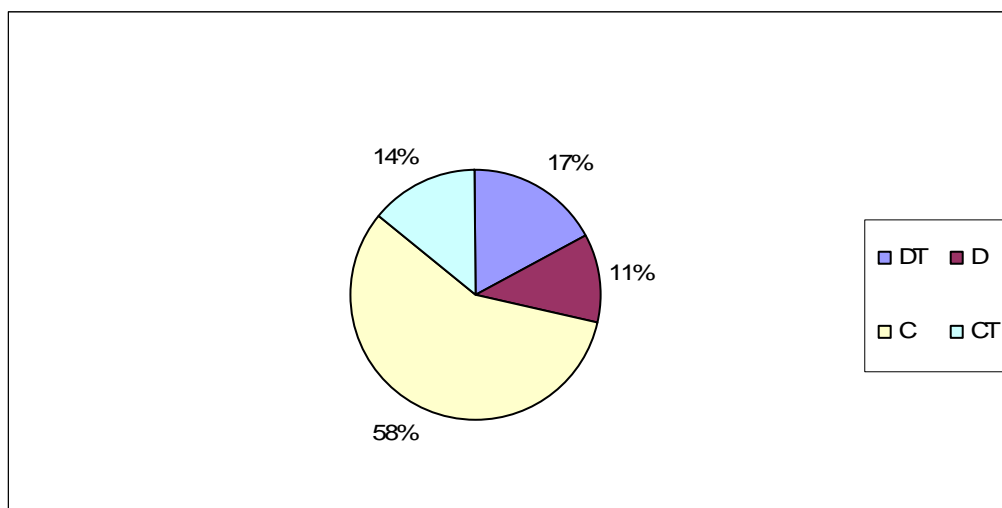
2.3.3.2. Aponta aspectos negativos

Pelos dados obtidos (Gráfico 37), pode-se constatar que 58% dos respondentes consideram que o supervisor cooperante aponta aspectos negativos ao formando, ao passo que 14% concorda totalmente. Todavia, 11% discordam e 17% discordam totalmente desta afirmação.

A análise destes dados evidencia que a maioria dos inquiridos (72%) considera que o supervisor cooperante lhes aponta aspectos negativos.

Gráfico 37

Acção do supervisor: apontar aspectos negativos



Na verdade, o supervisor deverá informar o formando, no final da sua intervenção, do que observou e registou para que ele possa tomar decisões sobre futuras actuações.

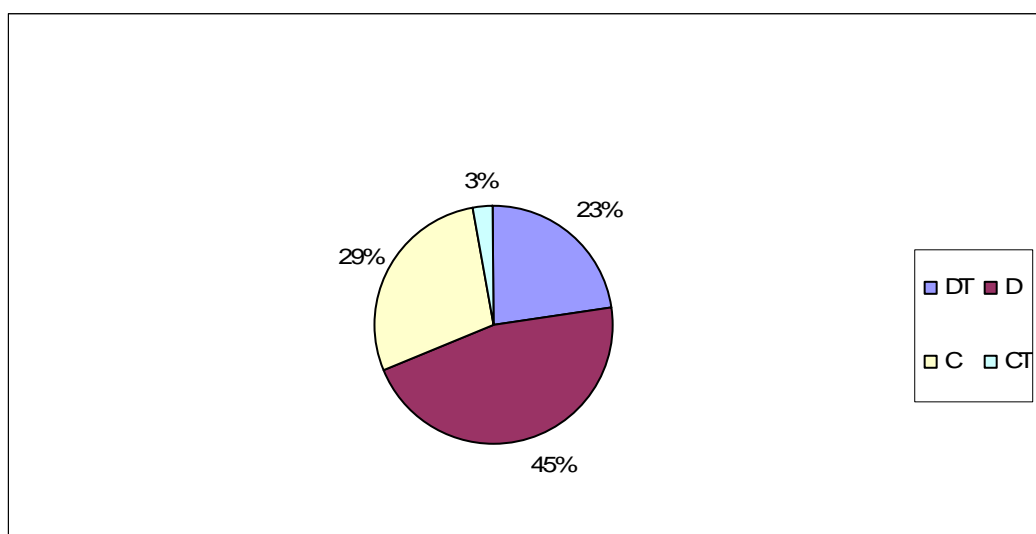
Embora deva partir dos aspectos positivos, não pode de deixar de apontar os aspectos negativos, mas de modo a que o formando não entenda isso como uma “acusação”, mas, antes, como uma forma de ajuda à melhoria do supervisando.

2.3.3.3. Censura os formandos quando não agem segundo o seu aconselhamento

Os dados do Gráfico 38, mostram-nos que 45% dos inquiridos discordam da afirmação e 23% discorda totalmente, enquanto 29% concordam e, apenas, 3% concordam totalmente que o supervisor censura os formandos quando não agem de acordo com os seus conselhos.

Gráfico 38

Acção do supervisor: censurar (se não seguem os seus conselhos)



Poderemos afirmar, pela análise dos dados, que os inquiridos, num total de 68%, discordam de que o supervisor cooperante os censure quando não agem de acordo com o seu aconselhamento.

Em termos processuais, os conselhos e as orientações fornecidos pelo supervisor não são, de modo algum, para o formando seguir à risca, visando, sim, permitir que ele tenha em atenção alguns aspectos, que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que

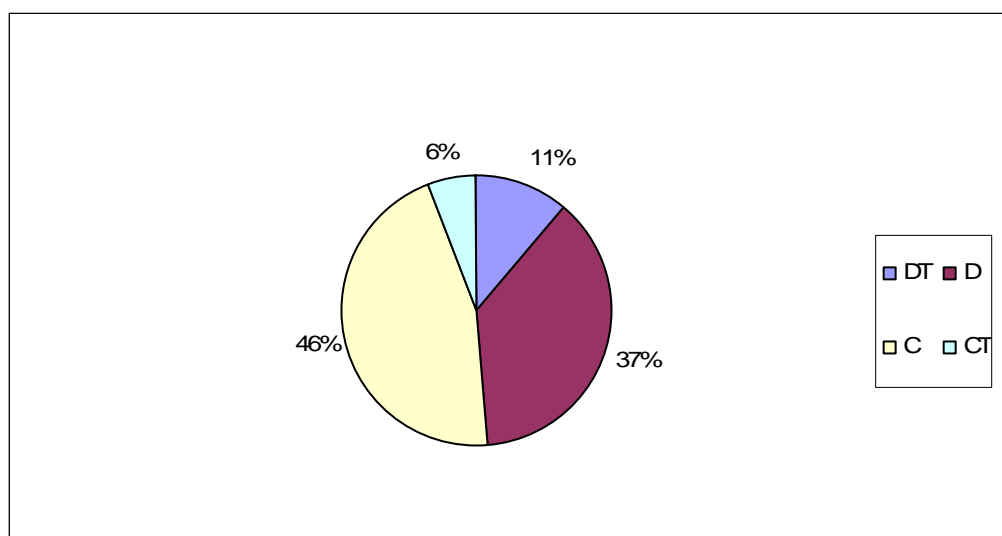
são importantes para o decorrer da prática na sala de aula. Todavia, se escolhe outras vias de acção que não as aconselhadas, o aluno/futuro professor deve previamente assegurar-se da sua exequibilidade e eficácia pedagógica para que o processo de ensino-aprendizagem das crianças não seja posta em risco.

2.3.3.4. Pede justificações sobre as suas decisões

Como se pode constatar através da análise do Gráfico 39, 46% dos respondentes concordam e 6% concordam totalmente que o supervisor peça ao formando justificações sobre as decisões que tomou durante a prática. No entanto, 37% dos respondentes discordam da afirmação e 11% discordam totalmente.

Gráfico 39

Acção do supervisor: pedir justificações das decisões tomadas



Face a estes resultados, somos levados a concluir que nem todos os supervisores pedem justificações aos formandos sobre as decisões que tomam ou que alguns destes se consideram auto-suficientes, não gostando de se justificar.

O supervisor, ao pedir justificações ao formando sobre as decisões que tomou, não está a fazê-lo com o objectivo de criticar, mas sim de questionar o porquê desta ou

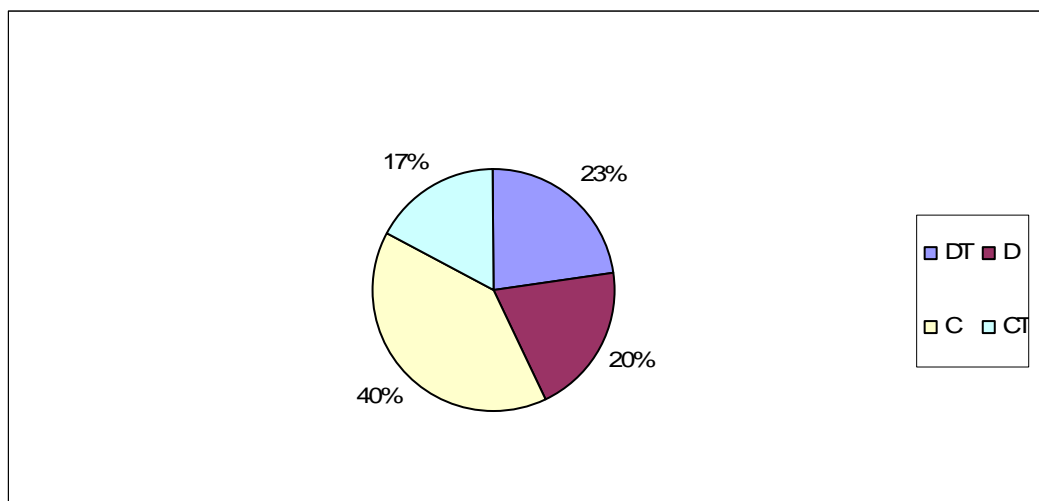
daquela decisão e não de outra, promovendo, assim, a capacidade reflexiva do professor em formação. Além disso, o questionamento acerca das decisões tomadas permite ao aluno/futuro professor fundamentar as decisões adoptadas durante a sua acção na Prática Pedagógica.

2.3.3.5. Promove o desenvolvimento do espírito de reflexão e auto-conhecimento

Relativamente a esta questão, verificamos, pela leitura dos dados sistematizados no Gráfico 40, que 40% dos inquiridos concordam que o supervisor cooperante promove o desenvolvimento do espírito de reflexão e o auto-conhecimento. No entanto, 20% discordam desta afirmação, ou seja, para estes respondentes o supervisor não promove a reflexão nem o auto-conhecimento. Por outro lado, verificamos que 17% dos inquiridos concordam totalmente com a afirmação, contra os 23% que discordam totalmente.

Gráfico 40

Acção do supervisor: promover a reflexão e o auto conhecimento



Considerados estes dados, somos levados a concluir que, de acordo com 40% das respostas, há supervisores cooperantes que não promovem a reflexão, após a

intervenção do formando, o que, a ser assim, não contribui para o desenvolvimento profissional dos formandos.

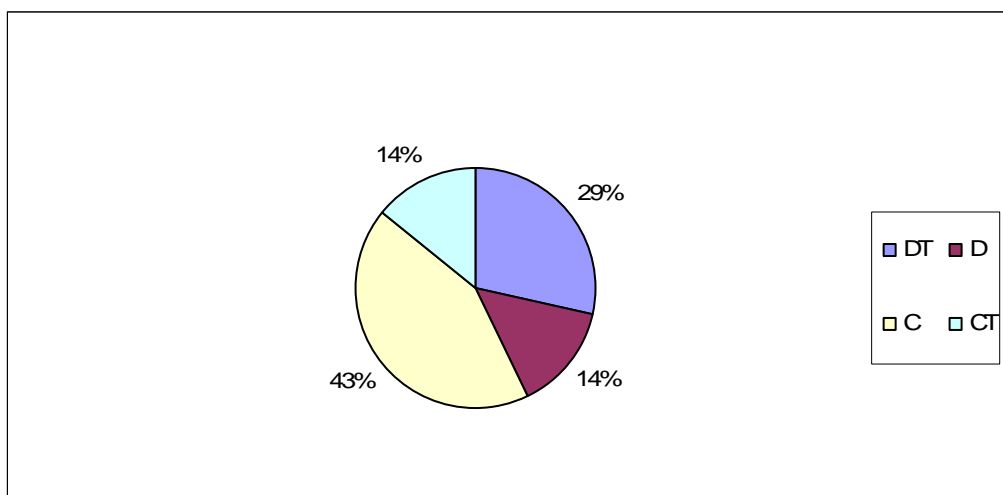
Ora, é ponto assente que, no processo supervísivo, cabe aos supervisores não apenas o papel de “ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento”, mas também o de encorajar a “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão e Tavares, 2003: 35). Um supervisor que não reflecte com os seus formandos não contribui para o desenvolvimento do auto-conhecimento destes, que é um constructo importante, na medida em que, quanto melhor o formando se conhecer, mais facilmente compreende e respeita o outro e maior espírito colaborativo constrói.

2.3.3.6. Procede à análise de cada dia de prática pedagógica

Ao analisarmos o Gráfico 41, constatamos que 43% dos respondentes concordam e 14% concordam totalmente com a afirmação de que o supervisor cooperante procede à análise de cada dia da prática pedagógica.

Gráfico 41

Acção do supervisor: analisar a acção quotidiana



Pelo contrário, 14% discordam e 29% discordam totalmente de tal afirmação, ou seja, para estes 43% de inquiridos, o supervisor não analisa com eles o que se passou em cada dia de intervenção educativa.

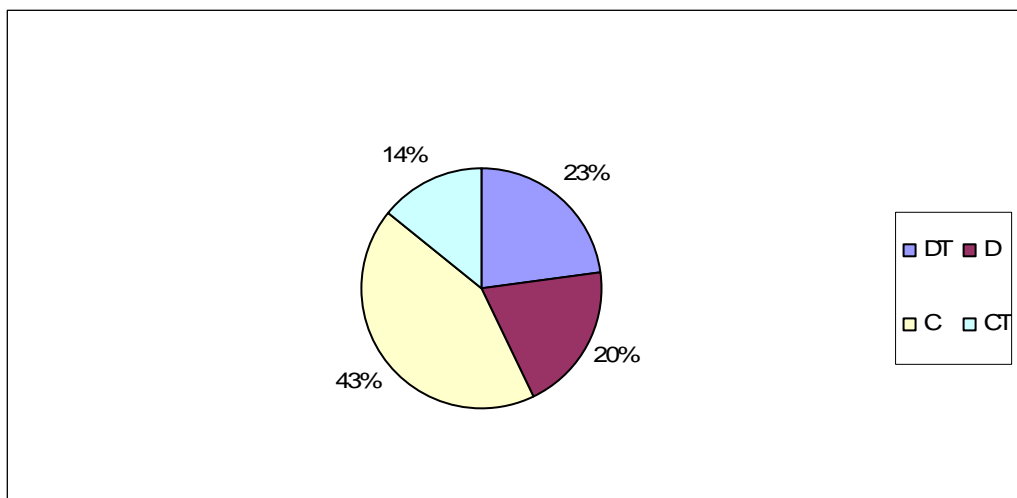
Percebemos, no entanto, que, na maioria dos casos (57%), os supervisores cooperantes analisam/reflectem com os formandos, logo após a intervenção educativa, o que lhes permite construir e reconstruir os seus conhecimentos sobre a prática. Não deixa, porém de ser significativa a percentagem (43%) dos supervisores que o não fazem, o que é preocupante, dados os efeitos perversos que isso pode ter no desenvolvimento profissional dos professores em formação.

2.3.3.7. Incentiva os formandos a falar sobre o que fizeram

Quanto a esta questão, como se pode verificar pelos dados do Gráfico 42, 43% dos respondentes consideram que o supervisor incentiva os formandos a falar sobre o que fizeram, concordando com a afirmação, ao passo que 14% concordam totalmente. Por sua vez 20% discordam da afirmação e 23% discordam totalmente.

Gráfico 42

Acção do supervisor: incentivar os formandos a falarem sobre a sua acção



Estes dados são congruentes com a questão anterior, pois, embora a maioria dos respondentes (57%) considere que o supervisor cooperante os incentiva a falar sobre o que fizeram, o número dos que têm opinião contrária não deixa de ser significativo (43%).

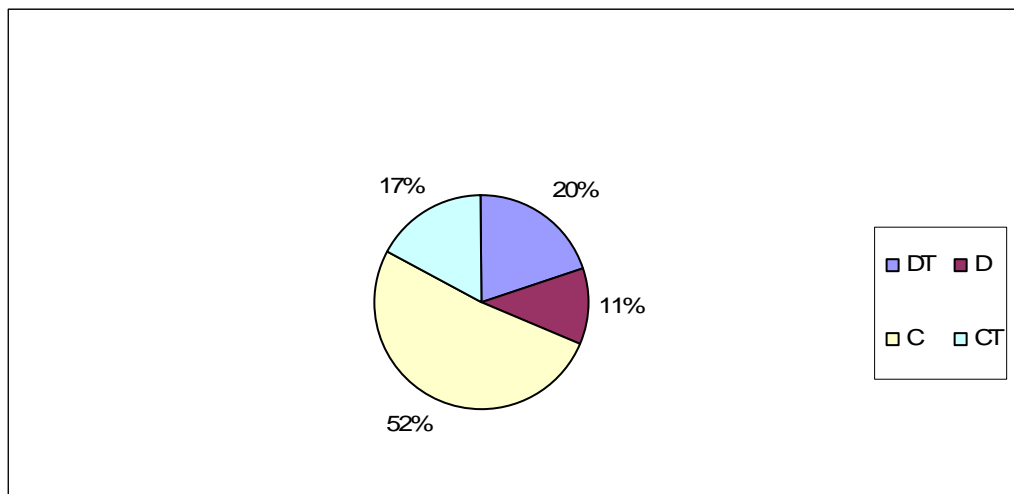
Convirá lembrar que o supervisor tem como função incentivar o formando a reflectir de forma consciente sobre a acção desenvolvida, pois não é suficiente que o mesmo se limite apenas a descrever o que se passou. O supervisando deve, sobretudo, ser capaz de interpretar, questionar e analisar criticamente as estratégias, as actividades, os materiais e os comportamentos verificados na sua intervenção, mas só o poderá, de facto, fazer se o supervisor o incentivar a tal. É, pois, de suma importância que o supervisor tenha uma atitude de questionamento e de encorajamento, que são fundamentais para a criação de um clima reflexivo e facilitador da acção do formando.

2.3.3.8. Vê as dificuldades sentidas pelos formandos como oportunidade de aperfeiçoamento da prática

O Gráfico 43 evidencia-nos que a maioria dos inquiridos é de opinião que o supervisor vê as dificuldades sentidas pelos formandos como oportunidade de aperfeiçoamento da prática (52% expressam a concordância com a afirmação e 17% concordância total). Discordam desta afirmação 11% dos inquiridos e 20 % discordam totalmente.

A maioria dos respondentes (69%) considera, pois, que o supervisor cooperante vê as suas dificuldades como uma oportunidade para melhorar a sua prática, devendo o supervisor levá-los através da reflexão, a analisar as suas dificuldades e, em conjunto, a tentar superá-las, com o objectivo de melhorarem a sua acção.

Gráfico 43

Função do supervisor: perspetivar as dificuldades dos formandos como oportunidade de aperfeiçoamento

Esta reflexão partilhada deverá, porém, decorrer num clima de confiança mútua e de abertura, que possibilite a ultrapassagem de desconfianças e constrangimentos.

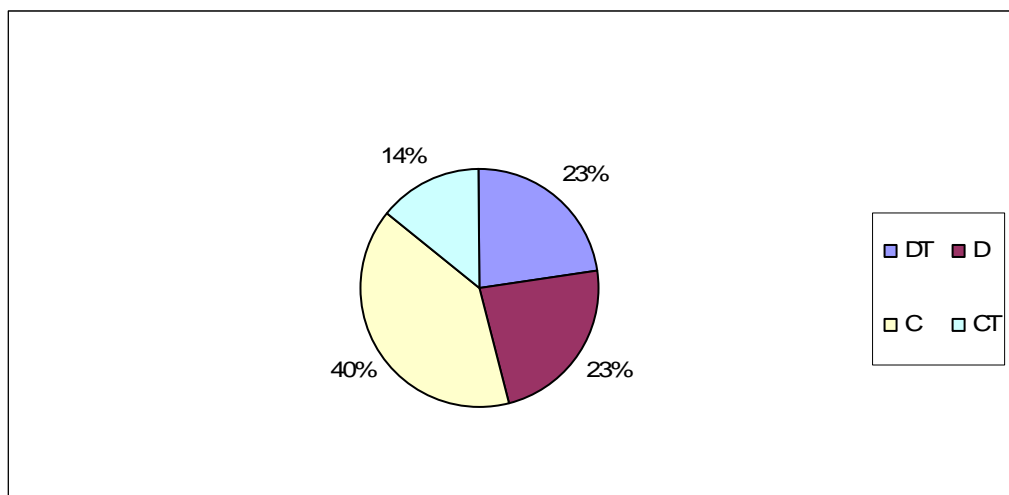
2.3.3.9. Questiona os formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão

Pela análise do Gráfico 44, constatamos que 40% dos inquiridos concordam e 14% concordam totalmente com esta afirmação. Pelo contrário, 23% dos respondentes discordam e 23% discordam totalmente de que o supervisor questiona os formandos de forma a abrir-lhes pistas de reflexão.

Na verdade, um supervisor que questione está a criar condições para que o formando analise criticamente o seu desempenho e desenvolva capacidades reflexivas. Se, pelo contrário, um supervisor cooperante não questionar o formando não proporciona momentos de reflexão, ou então, a reflexão limita-se, unicamente, à descrição das actividades realizadas.

Gráfico 44

Acção do supervisor: questionar para ajudar a reflectir



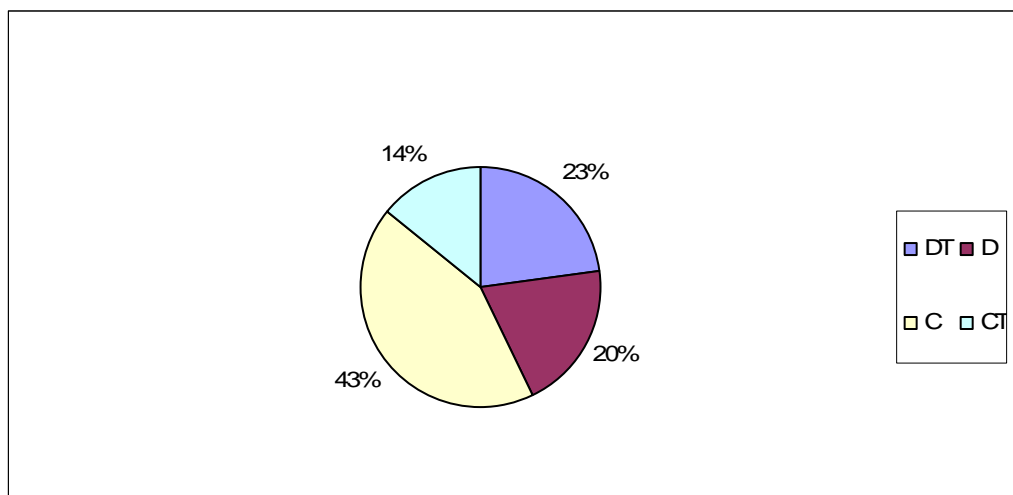
É preciso ter em conta que o que se pretende, através do questionamento, é criar momentos de reflexão mais elaborada e mais críticos, de modo a que o formando interrogue a sua própria prática no sentido da melhoria da sua acção.

2.3.3.10. Dá feedback crítico depois de realizadas as actividades

Relativamente a esta questão, o Gráfico 45 mostra-nos que 43% dos respondentes concordam e 14% concordam totalmente com esta afirmação. No entanto, 20% dos inquiridos discordam e 23% discordam totalmente que o supervisor dê *feedback* crítico após a realização da acção pelo formando.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que, segundo a opinião maioritária dos respondentes (57%) os supervisores cooperantes dão *feedback* crítico acerca do desempenho do formando, apesar do também grande valor percentual dos que o negam (43%), o que não significa que não existam razões justificativas para que isso aconteça.

Gráfico 45

Acção do supervisor: dar *feedback* crítico

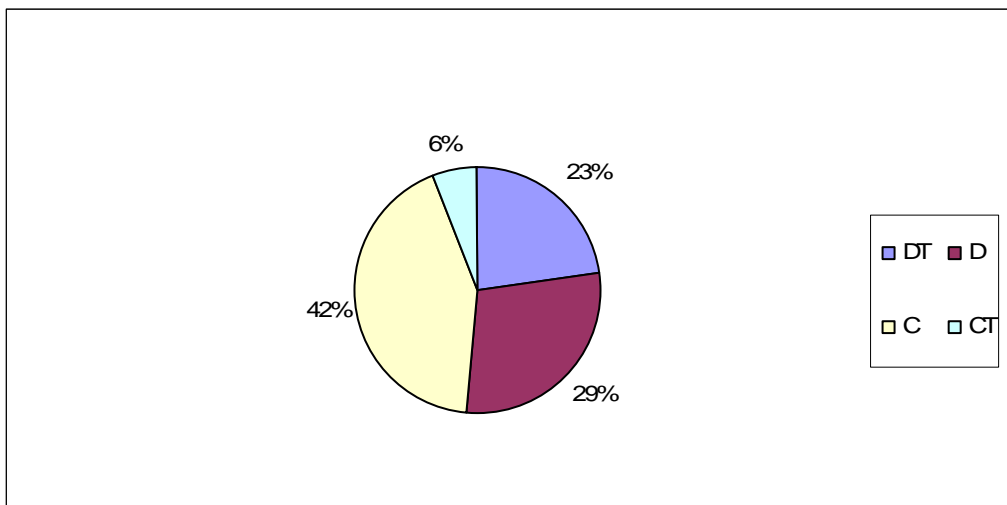
De acordo com Gonçalves (1998:71), “o feedback quer positivo, quer negativo, deverá estar sempre presente, pois constitui uma importante estratégia que pode servir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento profissional do sujeito em formação”.

2.3.3.11. Questiona sobre as situações vividas

A leitura analítica do Gráfico 46 permite afirmar que 42% dos inquiridos concordam e 6% concordam totalmente com esta afirmação. Opinião contrária têm, no entanto, 29% dos respondentes que discordam e 23% que discordam totalmente da afirmação. Podemos inferir que a maioria dos supervisores cooperantes não questionam o formando sobre as situações vividas (52%), apesar do seu valor percentual ser apenas ligeiramente superior ao dos que o fazem.

Ora, o questionamento sobre as situações vividas permite ao formando fundamentar as atitudes, os comportamentos e as decisões adoptadas durante a sua acção educativa, possibilitando-lhe o alargamento dos seus conhecimentos e contribuindo, deste modo, para o seu desenvolvimento.

Gráfico 46

Ação do supervisor: questionar sobre as situações vividas

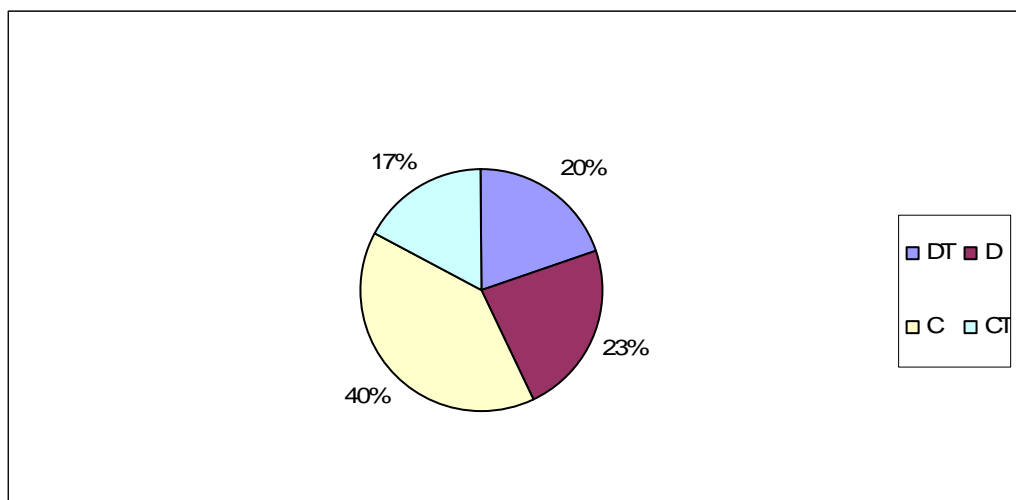
Quando o supervisor questiona formativamente (48%) está a aprofundar as áreas em que o supervisando apresenta mais dificuldades e que constituem problemas a serem superados. Se, de acordo com os dados, mais de metade das respostas dadas indicam que há supervisores que o não fazem, algo está mal no processo supervisivo, que necessita ser avaliado e ultrapassado.

2.3.3.12. Desenvolve nos formandos a capacidade de serem autênticos

Os dados do Gráfico 47 evidenciam que 40% dos inquiridos concordam com a afirmação e que 17% concordam totalmente, enquanto 23% discordam totalmente e, 20% discordam desta mesma afirmação. Estes resultados mostram-nos que a maioria dos supervisores cooperantes (57%) desenvolve nos formandos a capacidade de serem autênticos.

Para que o supervisor desenvolva nos formandos esta capacidade, é necessário que ele próprio seja autêntico. Para Gonçalves (1998:54), “o supervisor autêntico é aquele que é capaz de verbalizar aquilo que sente, numa atitude de perfeita coerência”.

Gráfico 47

Ação do supervisor: promover o desenvolvimento da autenticidade

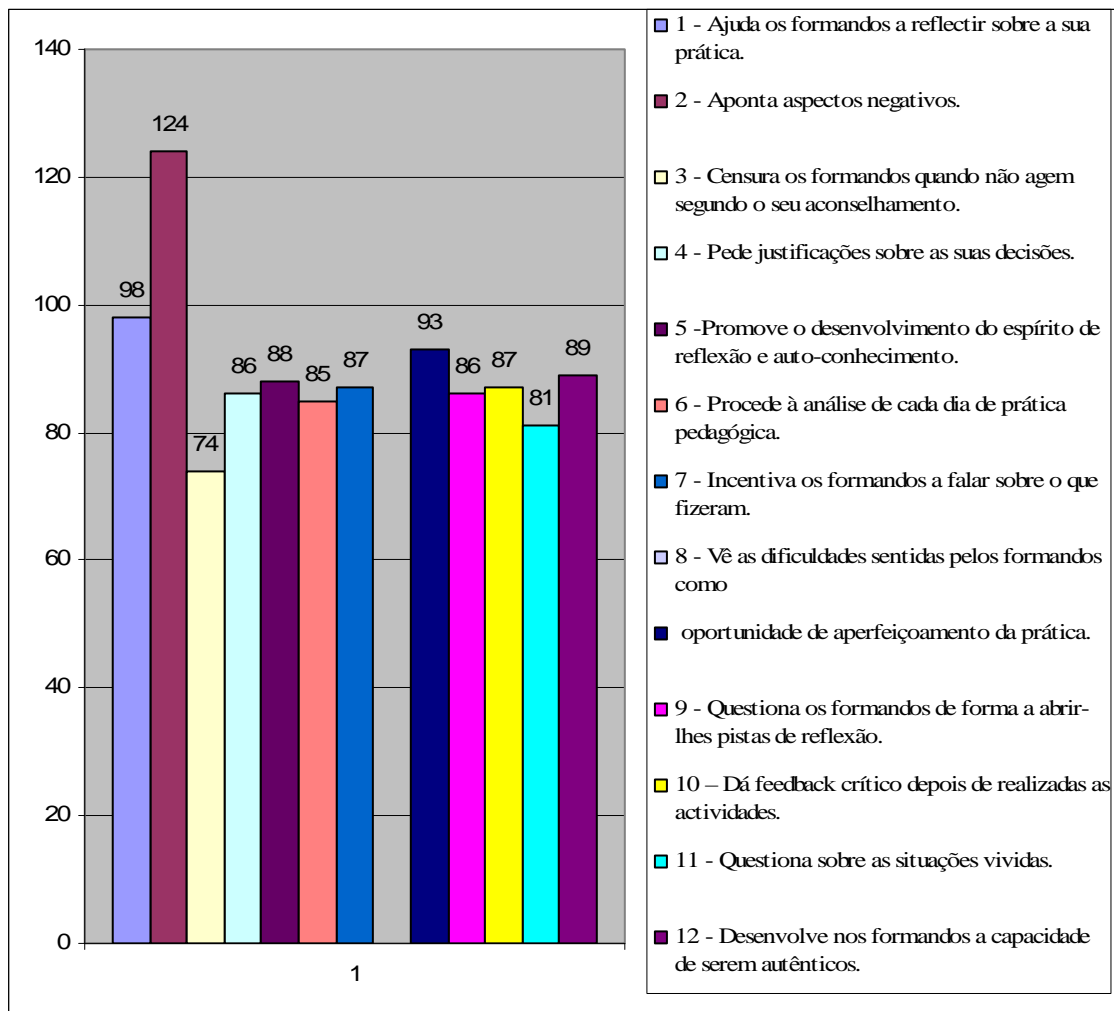
Assim, no processo supervisivo, e de acordo com a mesma autora, “uma atitude genuína do supervisor provocará uma atitude igualmente genuína por parte do supervisionado” (1998: 54), o que determinará uma interação natural, viabilizadora do desenvolvimento de uma relação positiva entre supervisor e formando.

2.3.3.13. Análise de conjunto

A análise conjunta de todas as questões anteriormente analisadas, sistematizadas no Gráfico 48, permite-nos verificar de que modo os protagonistas deste estudo caracterizam a ação do supervisor cooperante após a realização da intervenção educativa.

O referido gráfico, evidencia-nos que os formandos dão uma grande relevância ao item segundo o qual o supervisor cooperante, após a realização da intervenção educativa do formando, “aponta os aspectos negativos” decorrentes dessa mesma intervenção, que se destaca bastante dos restantes em termos de peso relativo atribuído.

Gráfico 48
Ação do supervisor na pós-observação
(Análise de conjunto)



O segundo aspecto que os respondentes consideram mais importante traduz-se em o supervisor os “ajudar a reflectir sobre a sua prática”. Ainda outra questão bastante valorizada pelos inquiridos é o supervisor cooperante “ver as suas dificuldades como uma oportunidade de aperfeiçoamento da prática”.

Todos os outros itens se situam em plano semelhante de importância atribuída, oscilando entre os 89 pontos daquele em que afirmam que o supervisor “desenvolve nos formandos a capacidade de serem autênticos” e os 74 pontos daquele outro em que é dito que o mesmo “censura os formandos quando não agem segundo o seu

aconselhamento”. Entre um e outro, e situando-se mais ou menos ao mesmo de nível de importância, estão os que se reportam à promoção da reflexão, do auto-conhecimento, da análise crítica e do questionamento.

Todas estas acções do supervisor cooperante permitem ao formando desenvolver a sua capacidade de reflectir e investigar, com um sentido dinâmico e crítico, visando a modificação e a melhoria das suas práticas.

2.4. Funções do Supervisor Cooperante

A opinião dos inquiridos relativamente às funções do supervisor cooperante estão sistematizadas no Gráfico 49, que nos permite verificar que as 23 funções enunciadas, foram hierarquizadas, pelos inquiridos, do seguinte modo: em primeiro lugar surge a função **reflectir**, o que demonstra a importância por eles atribuída, à reflexão, considerando-a imprescindível ao desempenho da sua acção.

Em segundo lugar, temos a função **orientar**, o que nos permite inferir que os formandos não consideram esta função como “ensinar”, mas, sim, como possibilitadora da obtenção de um conjunto de informações, a partir das quais, reflectindo, tomam decisões e fazem opções.

A função **motivar** aparece em terceiro lugar, revelando que a motivação proporcionada pelo supervisor cooperante é essencial para o bom desempenho do aluno/futuro professor.

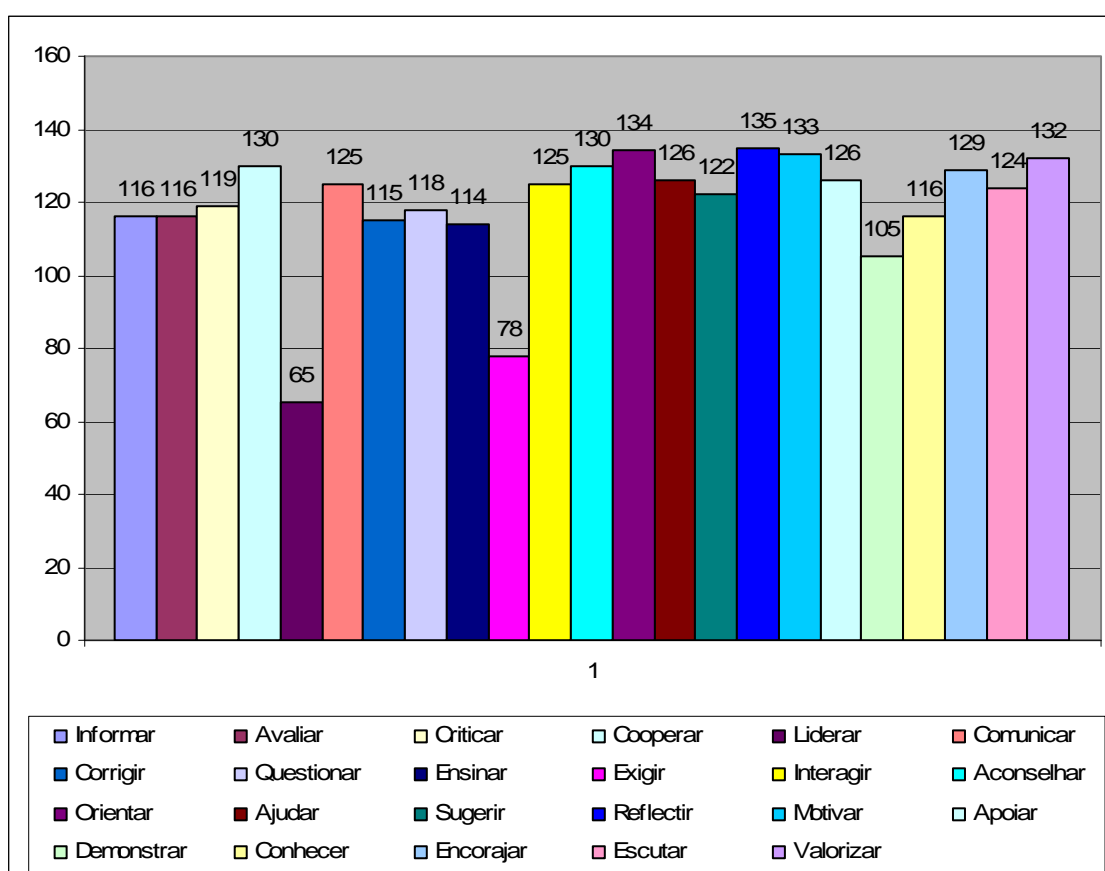
Segue-se, na quarta posição, a função **valorizar**, demonstrando o quanto é importante o supervisor valorizar o trabalho e a pessoa do formando, concorrendo, assim, para elevar o auto-conceito e a auto-imagem do mesmo.

Cooperar e **aconselhar** aparecem imediatamente a seguir, com igual nível de importância atribuída. O peso significativo dado a estas duas funções evidencia a

importância conferida à cooperação entre supervisor e formando e ao aconselhamento no processo supervensivo.

Em sexto lugar, temos a função **encorajar**, que é fundamental em supervisão. O supervisor ao encorajar o supervisando está a ajudá-lo a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho.

Gráfico 49
Funções do Supervisor



Imediatamente depois vêm, as funções **ajudar** e **apoiar**, evidenciando o quanto são importantes para o formando, neste processo de iniciação à prática profissional, em todos os planos.

Por seu turno, as funções **comunicar** e **interagir** surgem em oitavo lugar, o que evidencia o valor atribuído pelos formandos à comunicação e à interação no processo

supervisivo, sabendo-se que uma comunicação autêntica facilita as aprendizagens e permite criar um bom clima de trabalho.

No que concerne à função **escutar**, constata-se que ocupa o nono lugar. É essencial que o supervisor seja capaz de ouvir o formando, sem monopolizar a comunicação.

Segue-se a função **sugerir**, tanto mais significativa quanto menos experiência tiverem os alunos/futuros professores.

A função **criticar** ocupa o décimo primeiro lugar. Refira-se que esta é uma das funções mais difíceis de exercer pelos supervisores, não apenas por um certo clima de “cumplicidade” que se gera entre si e os alunos em formação, mas também pela carga negativa que o conceito tem, em termos vulgares.

Quanto à função **questionar**, ainda que se situe no décimo segundo lugar, é a mesma imprescindível na supervisão, em que o supervisor é fundamentalmente “o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996: 91), designadamente no que se refere à construção do conhecimento profissional.

Em décimo terceiro, aparecem, em igualdade, as funções **informar**, **avaliar** e **conhecer**. Não deixa de ser curioso a relativa importância atribuída a estas três funções do supervisor, no conjunto das 23, dado o seu significado no conhecimento da evolução do formando.

As funções **corrigir**, **ensinar**, **demonstrar**, **exigir** e **liderar** surgem nos últimos cinco lugares, indicando que, para os formandos, são as funções que menos relevância têm no processo supervisivo, talvez porque se possam enquadrar num estilo de supervisão mais directivo ou prescritivo.

2.5. Relações Interpessoais

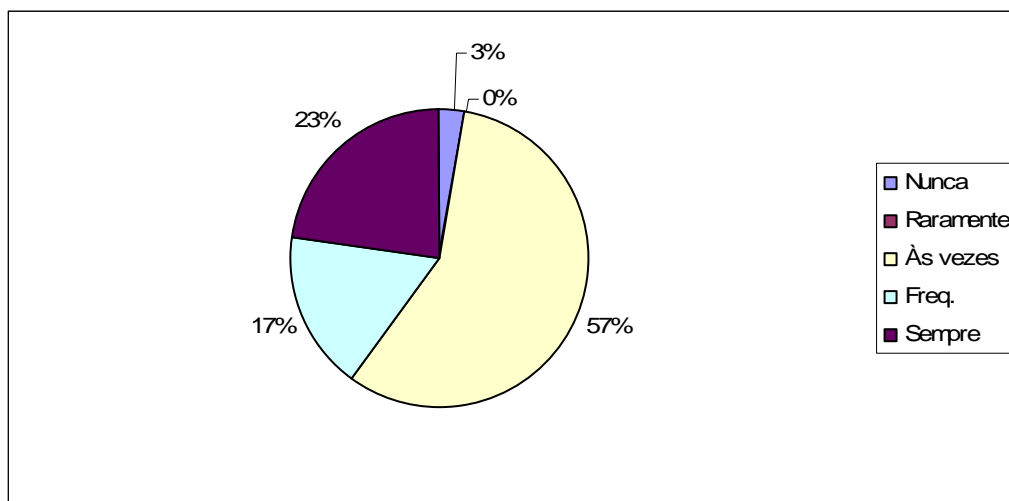
Com este conjunto de questões fechadas, pretendemos conhecer as representações dos formandos acerca das relações que o supervisor cooperante com eles estabelece durante o processo supervisiivo.

2.5.1. Mostra-se acolhedor(a)

Pela análise do Gráfico 50, podemos verificar que 57% dos respondentes consideram que, só às vezes, o supervisor cooperante se mostra acolhedor, enquanto 23% acham que é sempre e 17% que é frequentemente. No entanto, uma pequena percentagem dos inquiridos (3%) diz que o supervisor nunca se mostra acolhedor.

Gráfico 50

Atitude de acolhimento do supervisor



A leitura interpretativa dos dados leva-nos a afirmar que, de um modo geral, os formandos consideram que o supervisor é acolhedor, quando os recebe pela primeira vez. Esta atitude permite, desde logo, criar um clima desbloqueador e facilitador do seu relacionamento com os alunos em formação. Até ao início da Prática Pedagógica não tinham qualquer contacto, ou desconheciam mesmo, o supervisor, o que gera, associado às condições específicas de realização da Prática Pedagógica, sentimentos de receio e,

até, de angústia, que só poderão ser ultrapassados se houver um bom acolhimento por parte do supervisor.

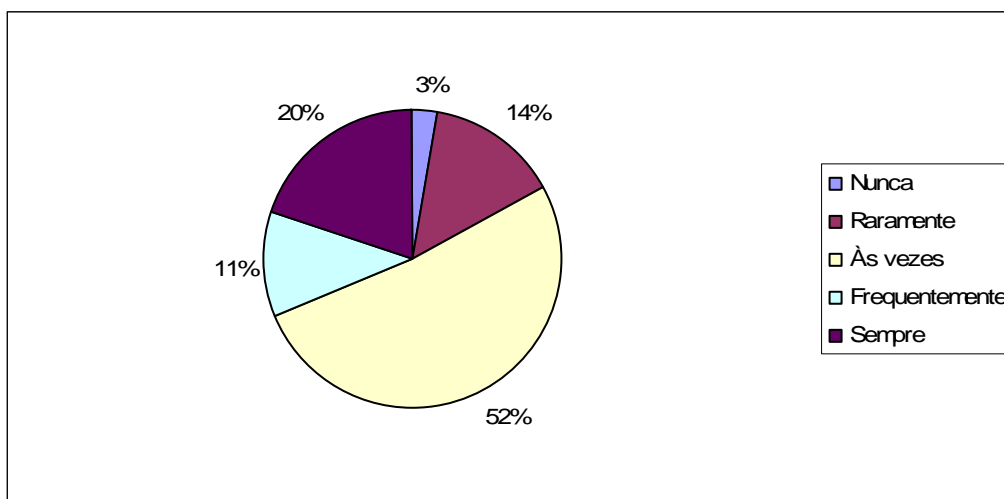
2.5.2. Mostra-se caloroso(a)

Relativamente a este aspecto, podemos constatar, pelo Gráfico 51, que existe um grande número de respondentes (52%) que considera que, às vezes, o supervisor é caloroso. Por sua vez, 20% acha que o supervisor é sempre caloroso e 11% frequentemente. Todavia, na opinião de 14% dos respondentes, o supervisor raramente é caloroso e para 3% nunca é caloroso.

De acordo com os dados, podemos dizer que, numa esmagadora maioria, os respondentes são de opinião que o supervisor se mostra caloroso com os formandos.

Gráfico 51

Atitude de calor humano do supervisor



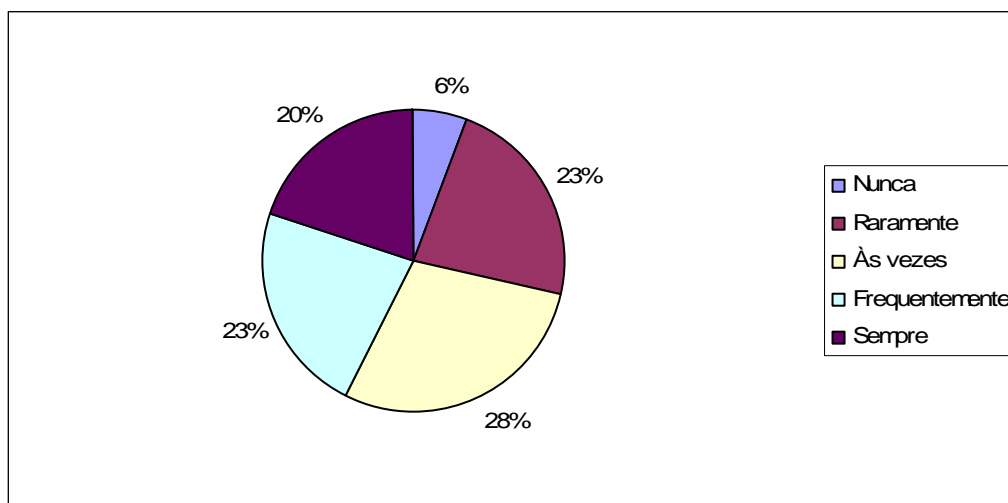
Assim sendo, contribui para que os futuros professores se sintam bem na escola onde estão a realizar a sua Prática Pedagógica. O nível de confiança dos formandos aumenta, a sua integração na sala de aula é facilitada e as relações entre supervisor e formando tenderão a ser, progressivamente, mais abertas.

2.5.3. Percebe as angústias e inseguranças dos formandos

Centrando-nos na análise do Gráfico 52, podemos dizer que 28% dos respondentes afirma que, às vezes, o supervisor percebe as angústias e inseguranças dos formandos, enquanto que para 23% isso acontece frequentemente e para 20% sempre. Por outro lado, 23% acha que raramente tal ocorre e 6% dos respondentes é mesmo de opinião que nunca acontece.

Gráfico 52

Atitude de compreensão da angústia e insegurança dos formandos



Podemos, então, concluir pela leitura dos dados, que, na opinião da maioria dos inquiridos, o supervisor cooperante percebe as angústias e inseguranças dos formandos, atitude que nos revela um supervisor preocupado e sensível aos problemas dos supervisandos, sendo capaz de os ajudar a ultrapassar a angústia e a insegurança. Assim, assume-se como um facilitador da criação de boas relações.

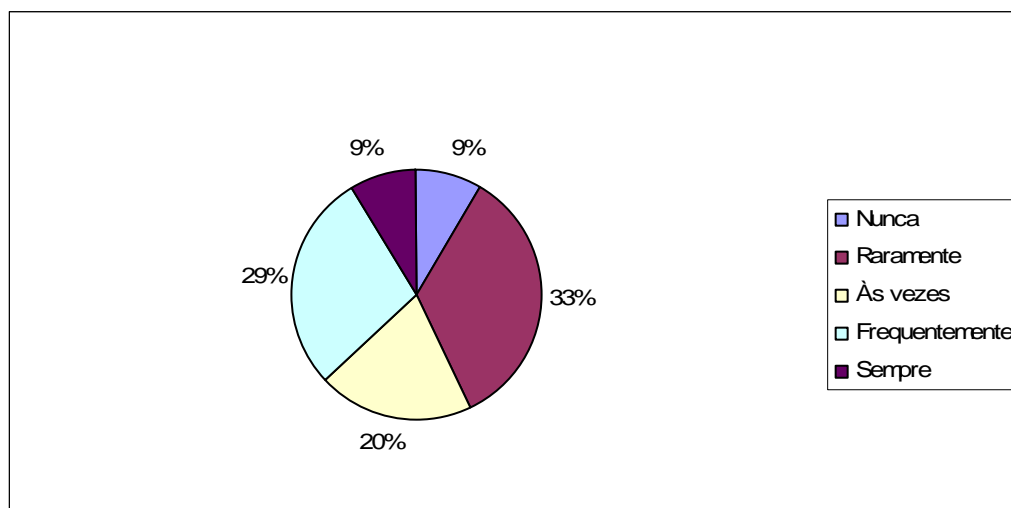
2.5.4. Coloca-se no lugar dos formandos

Pelos dados obtidos e sistematizados no Gráfico 53, verificamos que, na opinião de 33% dos respondentes, raramente o supervisor se coloca no lugar do formando, 29%

consideram que tal acontece frequentemente e 20% que só às vezes. No entanto, 9% dos inquiridos é de opinião que o supervisor se coloca sempre no lugar deles e outros 9% que tal nunca acontece.

Apesar de termos opiniões divergentes acerca desta questão, verifica-se que, na maior parte das vezes, o supervisor se coloca no lugar do formando, isto é, assume uma atitude empática.

Gráfico 53
Atitude empática do supervisor

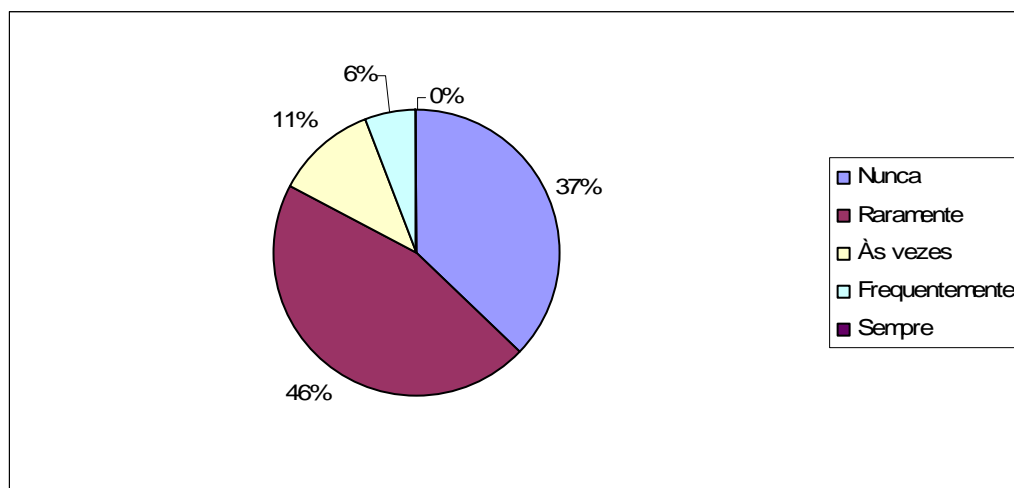


Esta capacidade do supervisor para se colocar no lugar dos formandos facilita as boas relações entre eles e mostra que está predisposto para ajudá-los do decorrer da Prática Pedagógica, embora não a “substitui-los”.

2.5.5. Constrange ou inibe os formandos

A leitura dos dados (Gráfico 54) permite-nos dizer que 46% dos inquiridos afirma que raramente o supervisor constrange ou inibe os formandos, enquanto, para 37%, tal nunca acontece. Para 11% dos respondentes às vezes o supervisor constrange e inibe os formandos, considerando 6% que isso acontece frequentemente.

Somos, assim, levados a concluir que, para uma convincente maioria de respondentes, o supervisor cooperante não constrange ou inibe os formandos, o que é muito positivo, tendo presente que a confiança é um dos aspectos essenciais às relações no processo supervisoivo, pelo que o supervisor jamais deverá constranger ou inibir o formando, pois esta atitude não permitiria a abertura, a segurança e o apoio, dificultando a resolução de problemas.

Gráfico 54**Atitude constrangedora ou inibidora do supervisor**

O supervisor tem, na verdade, um papel importante na criação de um clima de confiança, que é importante para todos os intervenientes no processo supervisoivo, dando segurança ao aluno/futuro professor.

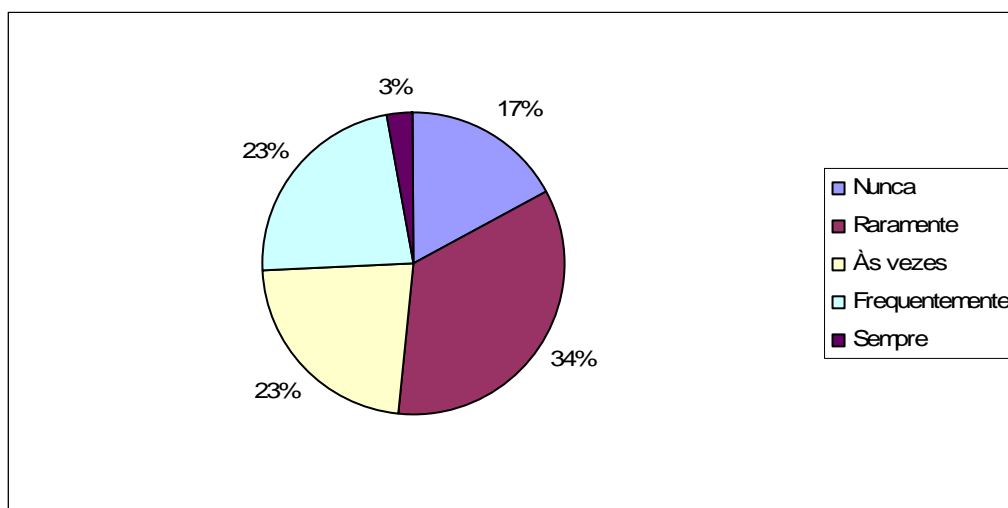
2.5.6. Faz gestos ou outros sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação

Passando à análise do Gráfico 55, constatamos que 34% dos respondentes afirmam que o supervisor raramente faz gestos ou outros sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação e 23% acham que tal só acontece às vezes. Pelo contrário, 23% dos inquiridos considera que é frequente acontecer, enquanto apenas 3% diz que

acontece sempre. Por seu lado 17% são de opinião que o supervisor cooperante nunca recorre à linguagem não verbal.

Gráfico 55

Atitude que exprime aprovação ou desaprovação

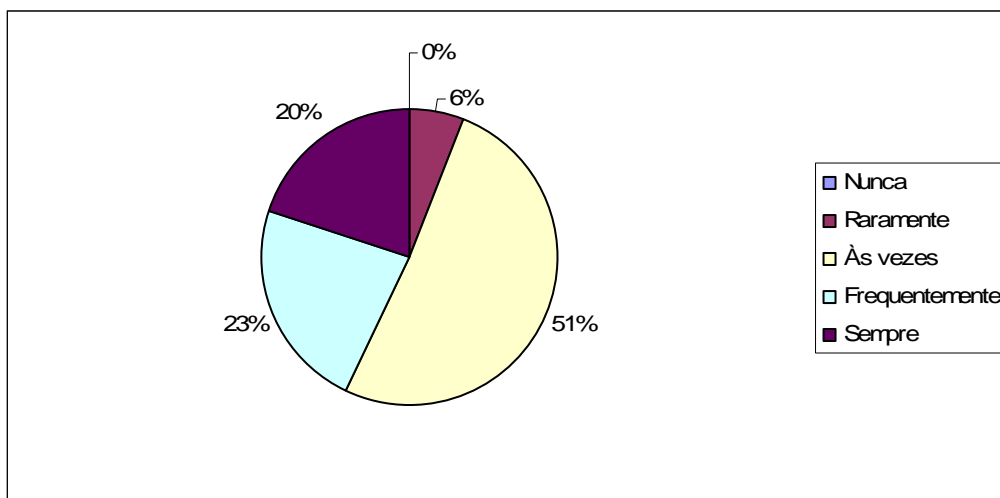


Tais dados revelam que há supervisores que fazem gestos ou outros sinais que podem mostrar aprovação ou desaprovação, por outro lado, enquanto outros o não fazem. A comunicação não verbal é um meio a que os supervisores podem – e devem – recorrer, para darem confiança aos formandos, no trabalho que estão a desenvolver, e que não devem descurar.

2.5.7. Mostra-se compreensivo(a)

No que à atitude de compreensão do supervisor respeita (Gráfico 56), verificamos que 51% dos respondentes atesta que só às vezes é que o supervisor cooperante se mostra compreensivo. Todavia 23% são de opinião que isso ocorre frequentemente, ao passo que 20% consideram que é sempre. Apenas 6% acham que raramente tal se verifica. Podemos, então, concluir que o supervisor cooperante é, de modo geral, uma pessoa compreensiva.

Gráfico 56
Atitude de compreensão do supervisor

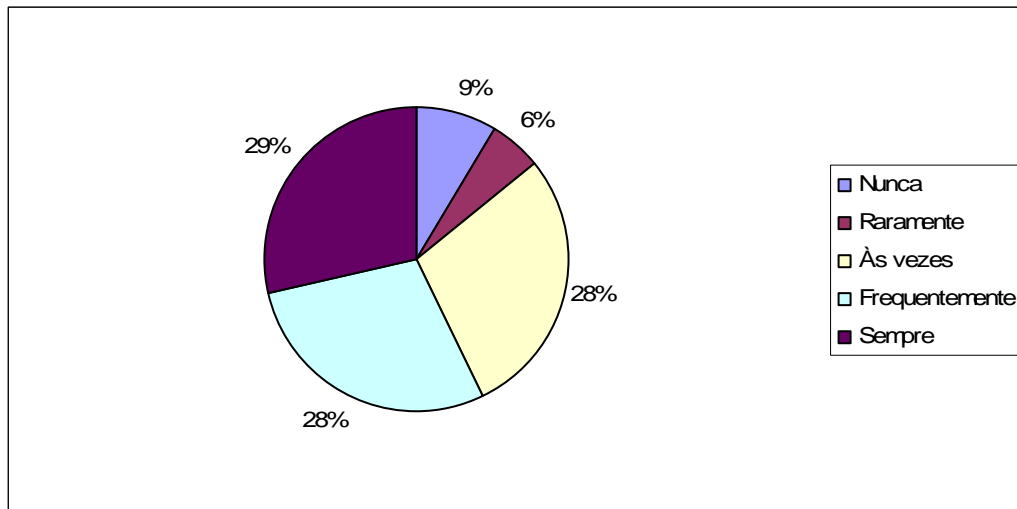


Um supervisor compreensivo para com as dificuldades, preocupações e anseios dos formandos propicia um bom ambiente de trabalho e facilita as suas aprendizagens.

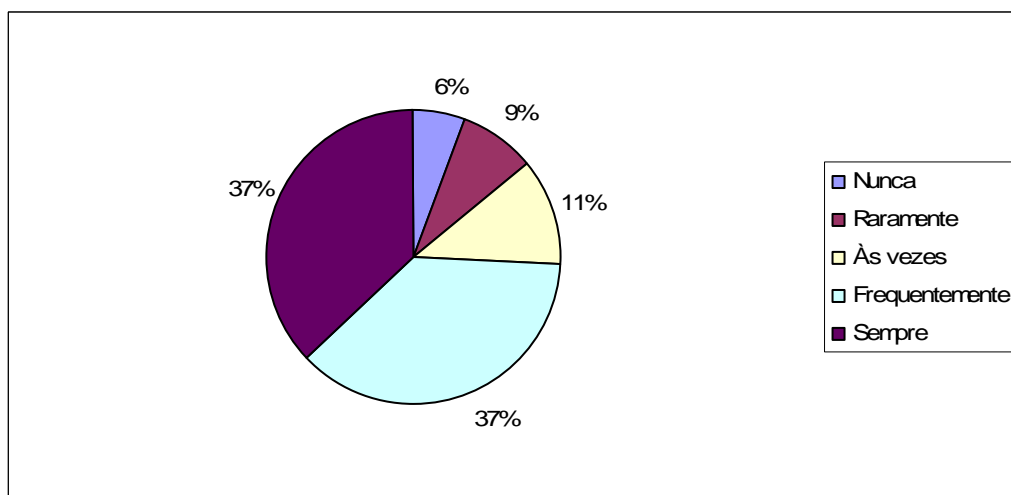
2.5.8. É sensível aos problemas pessoais dos formandos

Os dados do Gráfico 57 mostram-nos que, relativamente a esta questão, 29% dos respondentes consideram que o supervisor é sensível aos seus problemas pessoais, 28% declaram que isso acontece frequentemente, mas, que, para outros 28%, tal só se verifica às vezes. Por outro lado, 9% dos inquiridos dizem que nunca se verifica e 6% que só raramente.

Assim, e com base nos dados sistematizados no gráfico, podemos afirmar que o supervisor cooperante é alguém que revela sensibilidade para com os problemas pessoais dos formandos, o que indica que o mesmo é sensível e detentor de um bom nível de empatia.

Gráfico 57**Atitude de sensibilidade para com os problemas pessoais dos formandos****2.5.9. Compreende os formandos como pessoas**

Como se pode verificar pelo Gráfico 58, 37% dos inquiridos atestam que o supervisor cooperante “frequentemente” compreende os formandos como pessoas e outros 37% acham que é sempre. Para 11% dos respondentes tal situação só se verifica às vezes, 9% consideram que muito raramente e 6% dizem que o supervisor nunca compreende os formandos como pessoas.

Gráfico 58**Atitude de compreensão dos formandos “como pessoas”**

Concluimos, então, que o supervisor, efectivamente, é alguém que compreende os formandos como pessoas, apesar das diferenças de sensibilidade expressas pelos dados.

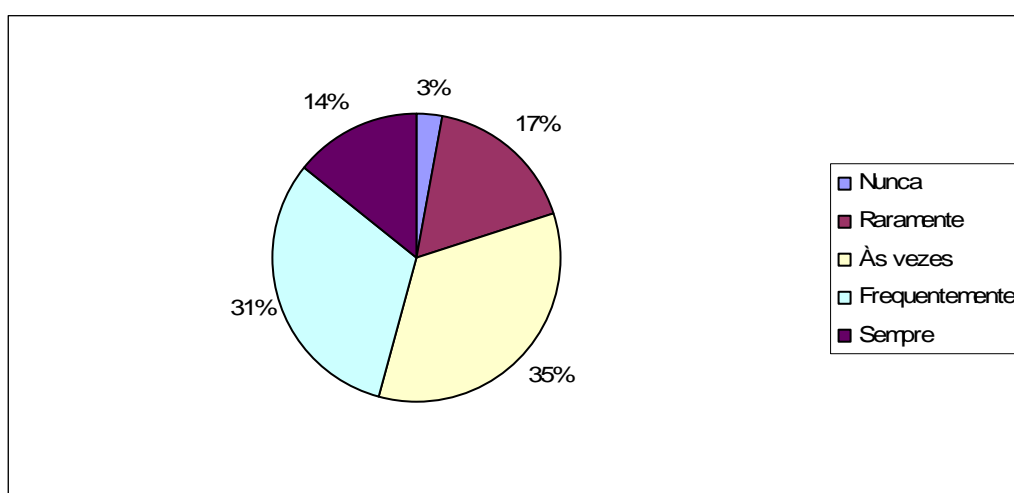
De facto, a compreensão transmitida pelo supervisor no processo supervisivo é de suma importância, pois, para ensinar bem, é necessário, primeiro, que o supervisor compreenda os formandos enquanto pessoas e com eles se relacione e conviva como tal.

2.5.10. Percebe quando os formandos necessitam de ajuda

Analisando o Gráfico 59, constata-se que 35% dos respondentes consideram que, às vezes, o supervisor cooperante percebe quando os formandos necessitam de ajuda. No entanto, 31% afirmam que isso se verifica frequentemente e 14% dizem que sempre. Para 17% dos respondentes tal acontece raramente. Apenas 3% consideram que o supervisor nunca percebe quando os formandos necessitam de ajuda, o que nos parece demasiado radical.

Gráfico 59

Atitude de compreensão face à necessidade de ajuda dos formandos



Na generalidade, pelos dados obtidos, o supervisor cooperante tem a percepção de quando o formando necessita de ajuda. Esta atitude demonstra que é uma pessoa atenta

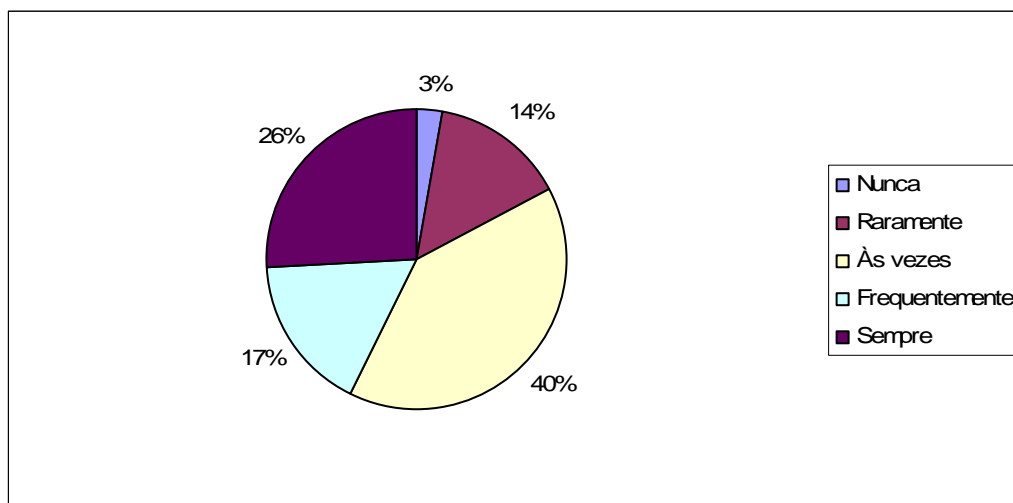
na relação com os supervisandos e estes, ao perceberem que o supervisor está atento, compreendem que têm nele alguém que com eles se preocupa e que os quer ajudar a progredir profissionalmente.

2.5.11. Está sempre disponível

A leitura do Gráfico 60 permite afirmar que, para 40% dos inquiridos, só às vezes é que o supervisor está disponível, enquanto 26% consideram que ele está sempre disponível e 17% frequentemente. Numa perspectiva negativa, 14% dos respondentes acha que raramente se verifica a disponibilidade do supervisor, enquanto que 3% atesta que o supervisor nunca está disponível.

Gráfico 60

Atitude de disponibilidade do supervisor



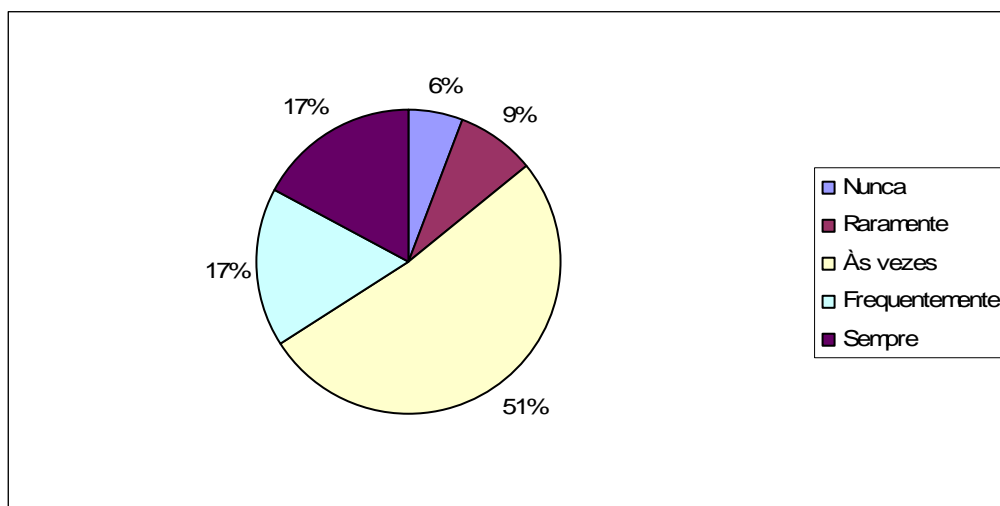
Esta leitura permite-nos dizer que, para a maioria dos inquiridos, o supervisor cooperante é alguém que está sempre ou quase sempre disponível para os atender e ouvir. Esta atitude permite que haja um bom relacionamento entre os intervenientes no processo supervisivo. Um supervisor disponível está à disposição do formando para qualquer situação de esclarecimento ou de apoio ou, mesmo, para apenas o ouvir.

2.5.12. Incute entusiasmo pelo trabalho a desenvolver

O Gráfico 61 mostra-nos que 51% dos respondentes consideram que o supervisor, às vezes, incute entusiasmo pelo trabalho a desenvolver, enquanto 17% afirmam que é frequente tal acontecer e outros 17% que dizem que o supervisor sempre incutiu entusiasmo aos formandos. Contudo, 9% atestam que raramente tal situação acontece e 6% que nunca acontece.

Gráfico 61

Atitude de incutir entusiasmo para o trabalho



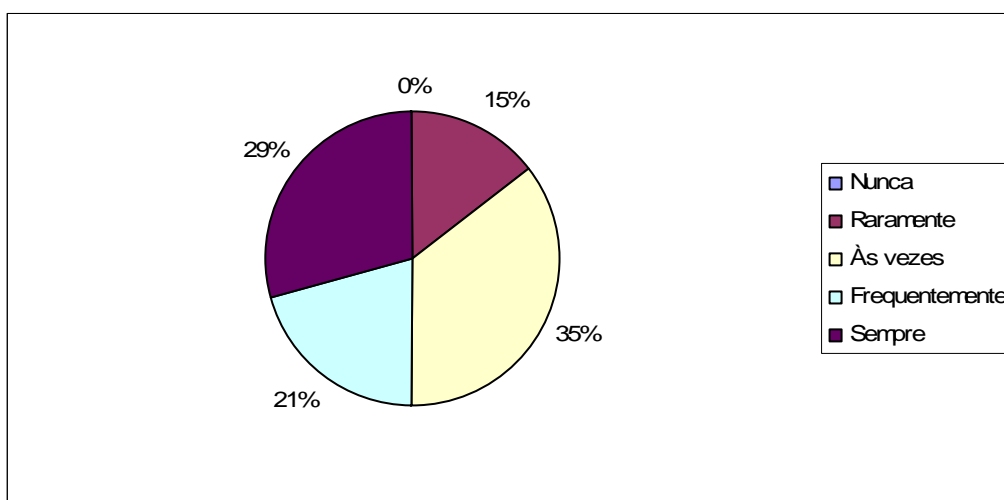
Pelos dados sistematizados no gráfico, somos levados a concluir que a maioria dos supervisores incute entusiasmo pelo o trabalho a desenvolver pelos alunos/futuros professores. Efectivamente, o formando só poderá sentir entusiasmo pelo trabalho se o próprio supervisor também o tiver. Um supervisor que acha que o seu trabalho não é motivante não é capaz de transmitir o gosto pela docência ao supervisando. É necessário que o supervisor se sinta motivado/entusiasmado com o trabalho que desenvolve e incuta esse entusiasmo nos seus supervisandos.

2.5.13. É autêntico(a) quando fala com os formandos

Relativamente a este aspecto (Gráfico 62), verificamos que 35% dos respondentes consideram que, às vezes, o supervisor é autêntico, 29% afirmam que é sempre autêntico e 21% acham que é frequentemente. Apenas 15% consideram que raramente há autenticidade quando o supervisor fala com eles.

Gráfico 62

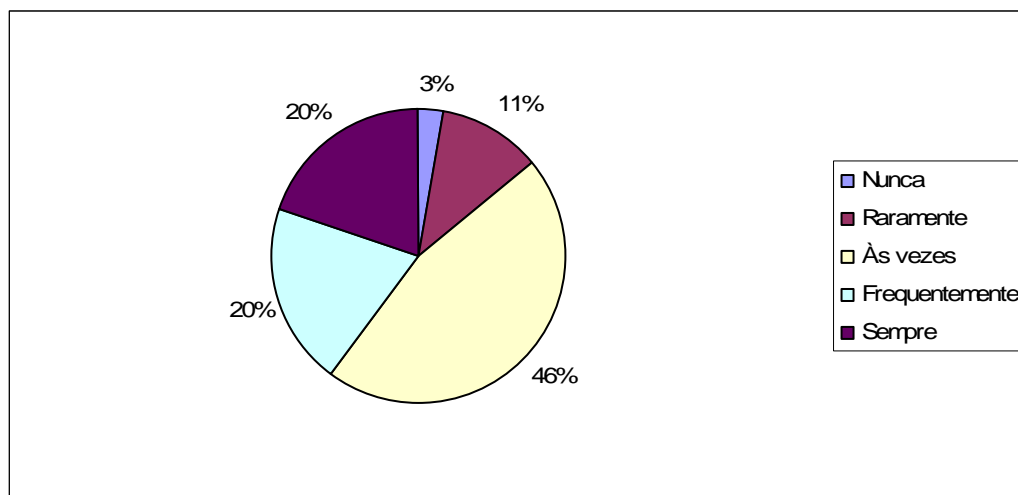
Atitude de autenticidade no diálogo com os formandos



Conclui-se, que a maioria dos respondentes considera que o supervisor cooperante é autêntico. A autenticidade por parte do supervisor é uma condição fundamental para a criação de um clima de calor humano, facilitador de desenvolvimento e aprendizagem.

2.5.14. Compreende as dificuldades dos formandos

Dos 35 respondentes, 46% consideram que às vezes o supervisor compreende as suas dificuldades e 20% acham que frequentemente há compreensão por parte do supervisor. Por sua vez, 20% afirmam que o supervisor é sempre compreensivo para com as suas dificuldades. No entanto, 11% dos protagonistas do estudo dizem que raramente se verifica essa compreensão e apenas 3% atesta que nunca há compreensão (Gráfico 63).

Gráfico 63**Atitude de compreensão das dificuldades dos formandos**

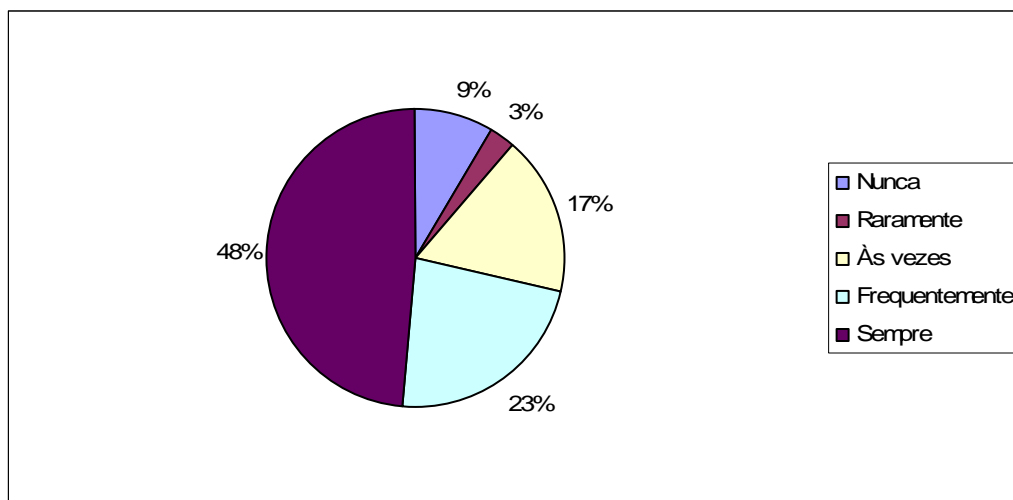
Estes resultados permitem-nos concluir que, na opinião de grande parte dos respondentes, o supervisor cooperante compreende as dificuldades dos formandos.

Esta atitude de compreensão revela-nos que a maioria dos supervisores pauta a sua acção por uma perspectiva humanista da relação formativa e da supervisão.

2.5.15. Relaciona-se do mesmo modo com todos os formandos

A análise do Gráfico 64 permite dizer que 48% dos respondentes afirmam que o supervisor se relaciona sempre do mesmo modo com todos os formandos, 23% consideram que é frequente haver o mesmo tipo de relacionamento, 17% acham que apenas às vezes tal situação se verifica, 9% dizem que o supervisor nunca se relaciona do mesmo modo com todos os formandos e finalmente, para 3% que só raramente.

Face a estes dados, é-nos legítimo afirmar que o supervisor procura relacionar-se do mesmo modo com todos os formandos. Importa dizer, neste contexto, que o supervisor que tem o cuidado em relacionar-se com todos da mesma forma evidencia sensibilidade, compreensão e respeito pelas características de cada formando.

Gráfico 64**Atitude de igualdade no relacionamento com todos os formandos**

Além disso, revela também capacidade para evitar situações conflituosas, que podem advir da circunstância do relacionamento entre todos não se processar do mesmo modo.

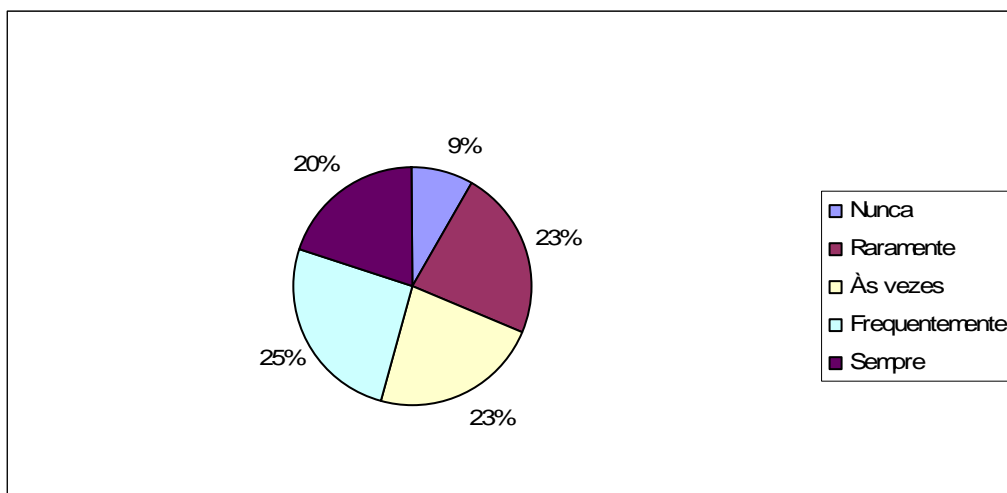
2.5.16. Permite a espontânea e livre discussão

O Gráfico 65 permite-nos verificar que há opiniões diferentes, mas equilibradas, acerca desta questão. De facto, 25% dos respondentes afirmam que frequentemente o supervisor permite a espontânea e livre discussão, 23% acham que só às vezes tal acontece, outros 23% dizem que raramente e 20% atestam que esta situação se verifica sempre. Acrescem, ainda 9% de inquiridos que consideram que tal nunca acontece.

Constatamos, assim, que os formandos dispersam a sua opinião quanto a esta questão, o que deve merecer uma reflexão cuidada. Um supervisor que permite a espontânea e livre discussão cria um clima de abertura e de confiança, possibilitando que o formando exponha as suas dúvidas, as suas preocupações e as suas dificuldades, promovendo, deste modo, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Gráfico 65

Atitude facilitadora da discussão espontânea e livre



Pelo contrário, se tal não acontecer, gerar-se-á um clima de constrangimento não propício ao desenvolvimento.

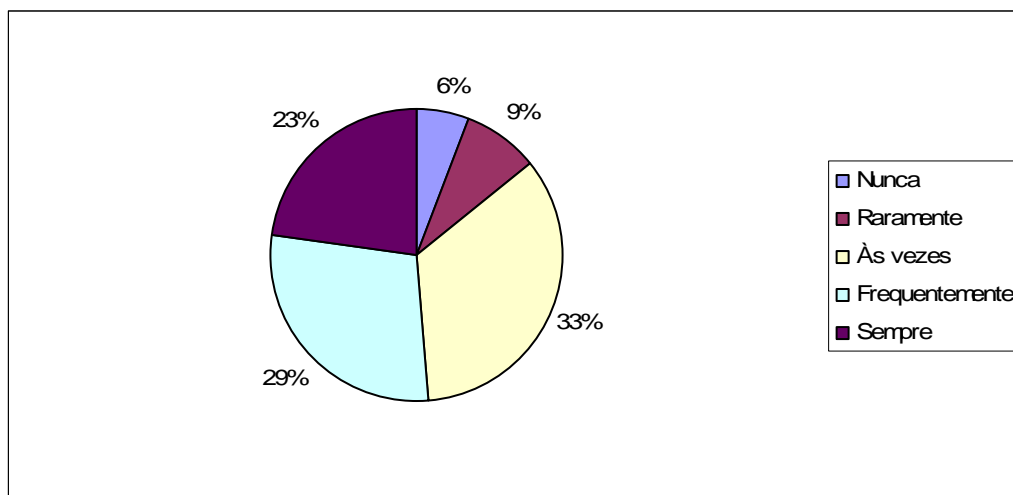
2.5.17. Reconhece quando se engana

No que a esta questão se reporta, o Gráfico 66 evidencia que 33% dos respondentes consideram que, às vezes, o supervisor reconhece que se engana, 29% afirmam que frequentemente o supervisor, quando se engana, o reconhece e 23% que o supervisor reconhece sempre quando se engana. Porém, 9% dos inquiridos acha que tal se verifica raramente e 6% que nunca acontece.

Os dados obtidos revelam, na perspectiva dos inquiridos, que há supervisores que reconhecem quando se enganam. Tal como o formando, também o supervisor cooperante se encontra em processo de desenvolvimento e é natural que se possa enganar, como qualquer pessoa.

Gráfico 66

Atitude de reconhecimento dos próprios enganos



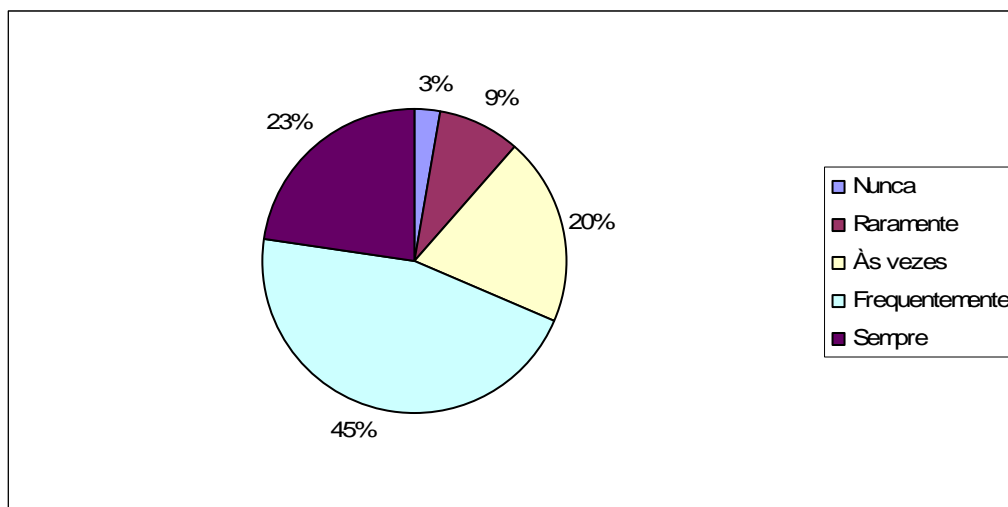
Aliás, quanto maior for o seu desenvolvimento mais capacitado ele está para reconhecer que também se pode enganar, mais maturidade profissional revela e melhor aceita as opiniões dos formandos, compreendendo os seus pontos de vista, e mais facilmente reformula as suas próprias opiniões e posições.

2.5.18. Cria um clima de trabalho agradável

Relativamente a esta questão, verificamos, pelo Gráfico 67, que 45% dos respondentes consideram que, frequentemente, o supervisor cria um clima de trabalho agradável e 23% acham que há sempre um bom clima de trabalho. Todavia, 20% afirmam que, só às vezes, há um clima de trabalho agradável. Para 9% tal acontece raramente e 3% dizem que o supervisor nunca cria um clima de trabalho agradável.

Podemos concluir que o supervisor cooperante, como é natural, tem a preocupação, no seu relacionamento com os formandos, de criar um clima de trabalho agradável que evite tensões e constrangimentos.

Gráfico 67

Atitude promotora de clima agradável de trabalho

Deste modo, propicia que haja, entre todos os intervenientes do processo superviso, um bom funcionamento e equilíbrio nas relações interpessoais nas actividades da Prática Pedagógica, facilitando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da socialização profissional dos alunos/futuros professores.

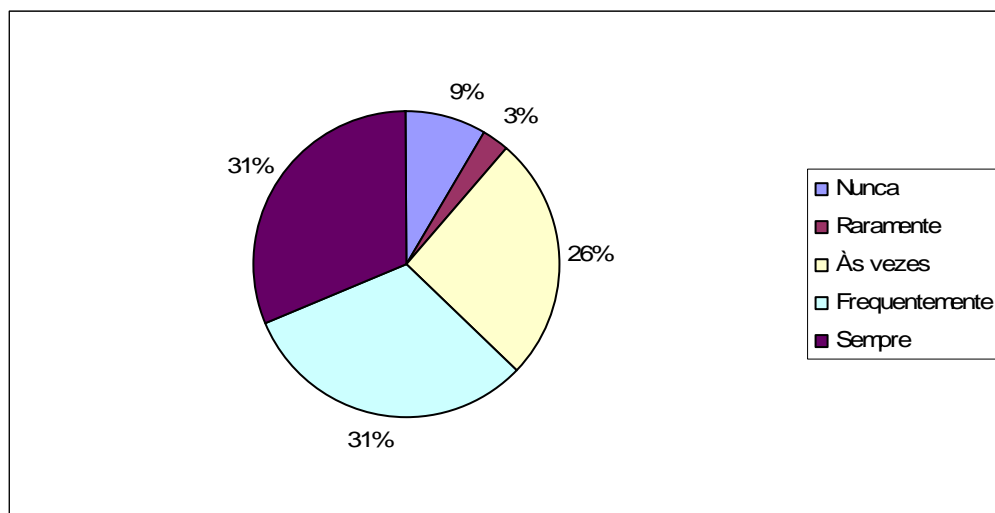
2.5.19. Escuta atentamente o formando

Ao analisarmos o Gráfico 68, verificamos que 31% dos respondentes acham que o supervisor os escuta atentamente, com frequência, e, por sua vez, 31% consideram que o supervisor os escuta sempre, enquanto que 26% acham que só às vezes. Pelo contrário, 3% dos inquiridos afirmam que raramente tal situação acontece e, para, 9% nunca acontece mesmo.

Os dados permitem-nos concluir que a maioria dos supervisores escuta atentamente os formandos, como seria lógico esperar em termos de supervisão.

Num processo que se caracteriza por uma relação de ajuda, é essencial que o supervisor seja capaz de escutar o que o formando lhe diz.

Gráfico 68
Atitude de saber escutar os formandos



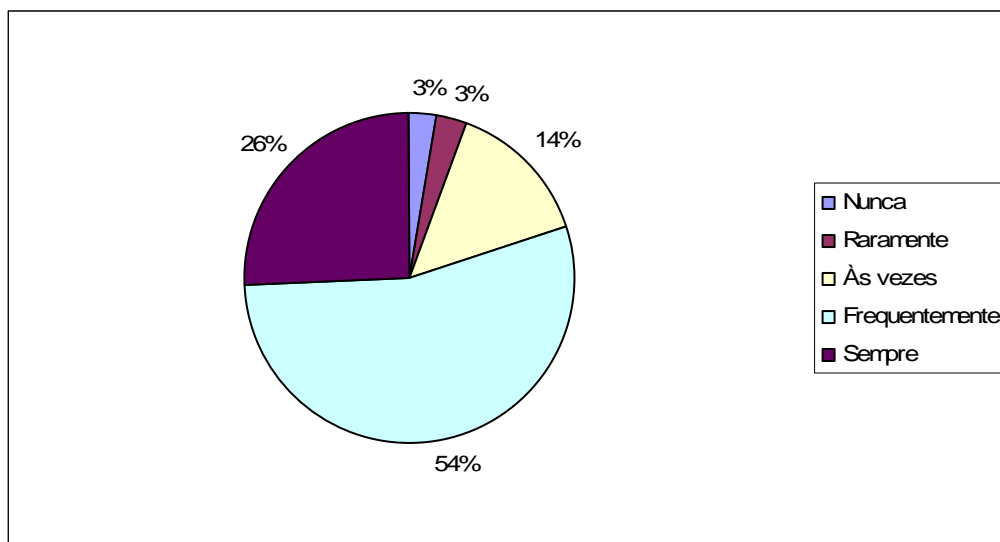
Ao supervisor, e de acordo com Gonçalves (1998:66), “cabe, somente, exprimir a sua atenção através da comunicação verbal ou não-verbal e ajudar o formando a encontrar soluções para os seus problemas”.

2.5.20. Promove boas relações entre os formandos

Detendo-nos, agora, no Gráfico 69, constatamos que a maioria dos respondentes considera que o supervisor cooperante promove boas relações entre os formandos. Ou seja, 54% afirmam que é frequente haver a promoção de boas relações, 26% dizem que tal acontece sempre, 14% que só às vezes. Mas, para 3% é raramente e para outros 3% dos respondentes nunca se verifica a criação de boas relações.

Um supervisor que tem a capacidade de promover boas relações entre os formandos revela sensibilidade para os compreender a todos, atendendo às características individuais de cada um, e contribui para criar o hábito de trabalhar em cooperação, atitude tradicionalmente pouco comum entre os professores, tendencialmente tentados pelo individualismo.

Gráfico 69

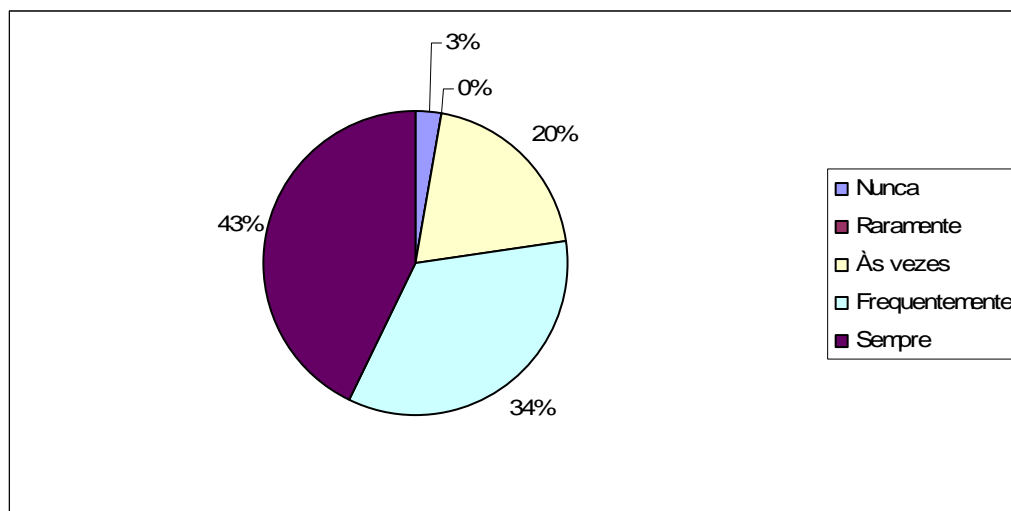
Atitude de promoção de boas relações entre os formandos**2.5.21. Demonstra respeito pessoal e profissional pelos formandos**

Como podemos constatar pelo Gráfico 70, 43% dos respondentes consideram que o supervisor sempre demonstrou respeito pelo formando, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, ao passo que 34% afirmam que tal situação se verifica frequentemente e 20% dizem que é só às vezes. Apenas 3% são de opinião que o supervisor nunca demonstra respeito pessoal e profissional pelo formando.

Num processo que se pretende de promoção do desenvolvimento de todos os intervenientes, o respeito é peça primordial. Para tal, o supervisor deverá ser capaz não só de ouvir as opiniões e ideias do formando, mas também de acreditar nas suas potencialidade e na sua capacidade de resolução de problemas.

O supervisor demonstra respeito pelo aluno em formação quando é “capaz de valorizar o trabalho do formando, mesmo que carecendo de melhoria, num reforço positivo dos seus – ainda que pequenos – sucessos, prontificando-se para o atender e

Gráfico 70

Atitude de respeito pessoal e profissional pelos formandos

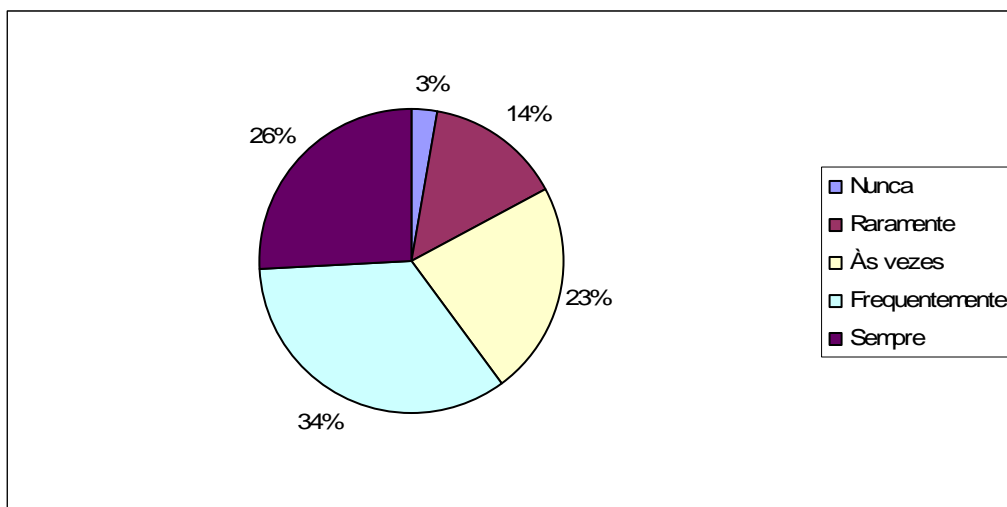
apoiar e mostrando-lhe que é capaz de se auto-ajudar e de se desenvolver autonomamente” (Gonçalves, 1998:52).

2.5.22. Mostra mais interesse em facilitar do que em controlar

O Gráfico 71 mostra-nos que 34% dos respondentes consideram que o supervisor mostra, frequentemente, mais interesse em facilitar do que em controlar o processo superviso, ao passo que 26% acham que o supervisor é sempre facilitador e que 23 % dizem que é só às vezes. Contudo, 14% dos inquiridos afirmam que raramente tal se verifica e, apenas 3% atestam que esta situação nunca se acontece.

Analisando os dados apresentados, concluímos que a maioria dos supervisores mostra mais interesse em facilitar do que em controlar. Na verdade, o objectivo primeiro de um supervisor não é controlar, mas sim o de facilitar as aprendizagens e desenvolvimento do formando.

Gráfico 71
Atitude de facilitação e não de controlo



Assim, o supervisor deverá transmitir ao supervisando a sua compreensão e confiança para que este ultrapasse as suas inseguranças e dúvidas e robusteça a sua auto-imagem e o seu auto-conceito.

2.5.23. Análise de conjunto

Tomada em conjunto a informação sistematizada no Gráfico 72, torna-se-nos possível analisar globalmente o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre supervisores e formandos, durante o processo formativo, e quais as mais e menos valorizadas pelos alunos/futuros professores.

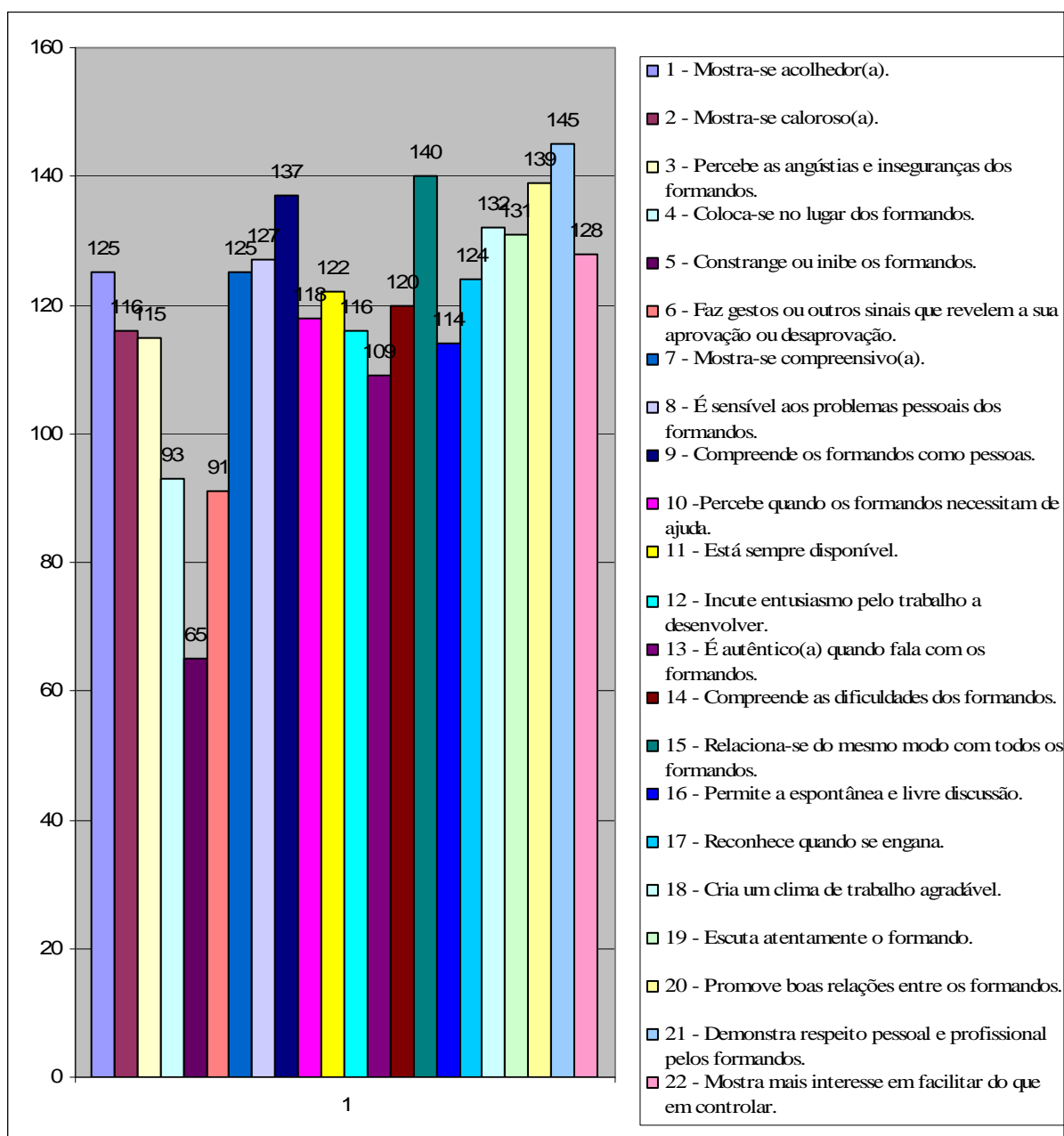
Deste modo, verificamos que os respondentes consideram fundamental que, durante o processo de supervisão, o supervisor cooperante lhes demonstre respeito pessoal e profissional, sendo esta a questão tida como mais importante.

De imediato, em termos de importância atribuída, surge a questão segundo a qual o supervisor, durante este longo processo, se deve relacionar do mesmo modo com todos os formandos e procurar promover boas relações entre todos eles. Deste modo, o

supervisor cooperante evita situações que possam gerar um clima de tensão, de conflito e de mal-estar entre os alunos que constituem o grupo da prática.

Gráfico 72

Atitudes dos supervisores para com os supervisandos



Um outro aspecto bastante valorizado é o supervisor cooperante compreender os formandos como pessoas, sendo também evidente a importância que os formandos

atribuem à preocupação que ele deve ter em criar um clima agradável de trabalho entre todos os intervenientes no processo.

No quadro das relações que se estabelecem durante a supervisão, há um aspecto que é relevante para os inquiridos, que é o do supervisor cooperante ter a capacidade de os escutar atentamente. Quando são ouvidos, os formandos sentem que podem contar com o supervisor para os ajudar a superar os seus problemas, o que lhes dá confiança e é motivador.

Um outro aspecto a que é dado relevo é o facto do supervisor, durante a sua acção, mostrar mais interesse em facilitar do que em controlar. Na verdade, o supervisor procura ajudar o formando, facilitando-lhe as aprendizagens e a evolução no seu desenvolvimento, isto, não significa, porém que não seja exigente com o trabalho do formando.

Estes respondentes consideram, ainda, que é importante a sensibilidade do supervisor para com os seus problemas pessoais, tal como é essencial que ele seja acolhedor, designadamente quando os formandos chegam às escolas do 1º ciclo.

Continuando a análise do Gráfico 72, constatamos que, para os respondentes, é necessário que o supervisor cooperante se mostre compreensivo e tenha a capacidade reconhecer que se engana, o que é apreciado pelos inquiridos. Uma situação que contribui para que haja um bom relacionamento é o supervisor estar sempre disponível para ajudar e apoiar os formandos. Esta disponibilidade permite que o supervisor os ouça e, deste modo, se aperceba das suas dificuldades e as compreenda, assim como identifique quando os supervisandos necessitam de ajuda, aspectos que os respondentes acham relevantes neste processo.

Mostrar-se caloroso e incutir entusiasmo pelo trabalho a desenvolver são aspectos que aparecem com o mesmo nível de importância, tendo ambos muito a ver com a pessoa do supervisor e com o modo como este encara a sua profissão.

Por outro lado, os protagonistas do estudo consideram que o supervisor contribui para uma boa relação quando é capaz de perceber as angústias e inseguranças dos formandos. Efectivamente, se tal acontecer, o supervisor ajuda o aluno/futuro professor a superar estes sentimentos e contribui para que desenvolva a sua auto-confiança. Ao longo de todo processo supervisivo, é fundamental que o supervisor, ao dialogar com os formandos, seja o mais autêntico possível e promova junto deles essa mesma autenticidade, assim como fomente a espontânea e livre discussão, aspectos que os respondentes acham relevantes para um bom relacionamento.

Os aspectos a que os inquiridos parecem dar menos importância, como podemos observar pelo gráfico, são o supervisor “colocar-se no lugar dos formandos”, “faz gestos ou outros sinais que revelem a sua aprovação ou desaprovação” e “constrange ou inibe os formandos”.

Em síntese e com base nos dados, podemos concluir que, no processo supervisivo, é condição fundamental a relação interpessoal para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Para Tavares (1992), o clima afectivo-relacional constitui uma realidade extremamente complexa, pelo que o supervisor deve criar as condições propícias ao estabelecimento de uma atmosfera envolvente onde prevaleça um certo sentido de igualdade, não uma igualdade em termos de papéis, estatuto, experiência, conhecimentos, mas sim uma igualdade de importância em que o supervisor e o formando se respeitem mútua e integralmente. Uma das tarefas mais importantes do supervisor é a criação de condições físicas e humanas que permitam ao supervisando aprender, desenvolver-se, afirmar-se ao realizar-se e que, ao realizar-se se

revalorize (Medeiros, 1976). Assim, um clima de aprendizagem em que predomine a dimensão afectiva incentiva o desenvolvimento de relações calorosas e autênticas e gera reacções gradativamente mais positivas e construtivistas.

2.6. Contribuição do Supervisor Cooperante para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Formando

Relativamente a este aspecto, pela análise do Quadro 7, constatamos que num total de 84 unidades de sentido, 79 correspondem a traços caracterizadores positivos e 5 a traços caracterizadores negativos.

Quanto aos primeiros, na opinião dos respondentes, o supervisor contribui positivamente para o seu desenvolvimento quando: “orienta” (14 unidades de sentido, 17.72%), “reflecte em conjunto connosco” (12 unidades de sentido, 15.18%), “permite um maior conhecimento da profissão” (5 unidades de sentido, 6.32%), “ajuda-nos a termos mais sentido crítico” (5 unidades de sentido, 6.32%), “ajuda os formandos a melhorar” (4 unidades de sentido, 5.06%); “acompanha-nos ao longo da prática” (4 unidades de sentido, 5.06%); “fornece-nos liberdade suficiente para a tomada de decisões” (4 unidades de sentido, 5.06%); “aconselha”, “partilha experiências da sua vida profissional”, “serve de modelo”, “faz críticas que nos ajudam a melhorar a nossa prática”, “está sempre disponível”, “ajuda o formando a evoluir ao longo da prática”, e “dá feedback sobre o trabalho desenvolvido” (3 unidades de sentido, 3.79% para cada um dos traços caracterizadores), “dá ideias para o trabalho desenvolvido” (2 unidades de sentido, 2.53%); “apercebe-se das dificuldades e limitações de cada um”, “sempre valorizou o nosso trabalho”, “faz uma avaliação pormenorizada da acção do formando”, “contribui e esforça-se por fazer com que a prática seja o mais proveitosa possível”, “permite que inovemos”, “utiliza estratégias bastante motivantes e

Quadro 7

Contribuição do supervisor para o desenvolvimento do formando

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%
Aspectos positivos		
Permite um maior conhecimento da profissão	5	6.32
Aconselha	3	3.79
Orienta	14	17.72
Reflecte em conjunto connosco	12	15.18
Partilha experiências da sua vida profissional	3	3.79
Apercebe-se das dificuldades e limitações de cada um	1	1.26
Serve de modelo	3	3.79
Ajuda os formandos a melhorar	4	5.06
Faz críticas que nos ajudam a melhorar a nossa prática	3	3.79
Está sempre disponível	3	3.79
Ajuda-nos a termos mais sentido crítico	5	
Sempre valorizou o nosso trabalho	1	1.26
Faz uma avaliação pormenorizada da acção do formando	1	1.26
Contribui e esforça-se por fazer com que a prática seja a mais proveitosa possível	1	1.26
Ajuda o formando a evoluir ao longo da prática	3	3.79
Dá ideias para o desenvolvimento do trabalho	2	2.53
Dá um feedback sobre o trabalho desenvolvido	3	3.79
Acompanha-nos ao longo da prática	4	
Permite que inovemos	1	1.26
Fornece-nos liberdade suficiente para a tomada de decisões	4	5.06
Utiliza estratégias bastante motivantes e diversificadas	1	1.26
Incentiva a cooperação entre colegas	1	1.26
Apoia	1	1.26
Total	79	100.00
Aspectos negativos		
Não contribui muito para o meu desenvolvimento pessoal e profissional	5	100.00
Total	5	100.00

diversificadas”, “incentiva a cooperação com os colegas” e “apoia” (1 unidade de sentido, 1.26% do respectivo total, em cada caso).

Por outro lado, há respondentes (5 unidades de sentido) que consideram que o supervisor não contribui muito para o desenvolvimento pessoal e profissional do

formando, o que, não podendo deixar de ser referido, traduz uma opinião algo imprecisa e pouco significativa, até pelo seu peso relativo, face aos aspectos positivos enunciados.

A leitura analítica dos dados do Quadro 7, permite-nos dizer que, a opinião dos inquiridos vai ao encontro da posição de Alarcão e Tavares quando afirmam que, no processo de supervisão, deve haver “um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor” (2003:24).

Deste modo, o supervisor deve adoptar uma atitude de colega que está à disposição do formando para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo de toda a Prática Pedagógica. Um supervisor que “manifesta desejo e capacidade de atender o mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas” (Alarcão e Tavares, 2003:75), e que, para além disso, sugere, critica, comenta, encoraja, apoia, reflecte, acompanha, aconselha, orienta, ajuda, pede e partilha informações e partilha conhecimentos, facilita a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento do formando. Se, pelo contrário, o supervisor, ao longo do processo supervisiivo, não adoptar uma atitude colaborativa com o supervisando, efectivamente, não contribui para a construção das suas aprendizagens, nem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.7. Análise de conjunto dos dados do questionário

Para que possamos ter uma visão global da opinião dos 35 inquiridos acerca do processo supervisiivo e da acção do supervisor cooperante, passamos, de imediato, a uma análise de conjunto dos dados do questionário.

- **Processo de Supervisão**

Os protagonistas deste estudo definiram o processo supervisivo como um processo que ocorre “naturalmente”, visando o aperfeiçoamento do desempenho dos professores em formação, dele fazendo parte a orientação, a observação, o acompanhamento e a avaliação.

Além, disso, consideram que o processo de supervisão, na sua generalidade, está bem organizado e que o acompanhamento dos alunos/futuros professores é realizado por dois supervisores, o da escola formadora e o da escola do 1º ciclo. No entanto, alguns inquiridos acham este processo nem sempre é aquele que desejariam.

O processo supervisivo, na opinião dos inquiridos, é visto como gerador de desenvolvimento pessoal e profissional, e como promotor do conhecimento da profissão docente, mas que, no entanto, pode originar sentimentos de angústia, inibição e de desgaste.

A acção do supervisor cooperante é caracterizada, pelos respondentes, de forma positiva, quando critica construtivamente, avalia formativamente, dá orientações, ajuda a encontrar soluções, apoia e aconselha. Ou seja, quando a acção do supervisor se caracteriza por uma atitude colaborativa com os formandos. Por outro lado, a sua acção é tida como negativa quando o *feedback* é reduzido, o acompanhamento é menor e a comunicação é deficiente, levando à criação de barreiras entre os sujeitos.

Estes respondentes, opinam, ainda, que o supervisor tem a obrigação de os ajudar durante todo o processo e que é necessário ouvir os seus comentários para que possam desenvolver-se. Deste modo, asseguram que as observações do supervisor são essenciais, tal como observarem as aulas do supervisor cooperante é importante para o seu desenvolvimento.

- **Ação do supervisor cooperante na preparação da Prática Pedagógica**

Na preparação da Prática Pedagógica, os protagonistas do estudo consideram fundamental que o supervisor os aconselhe, utilizando uma linguagem facilitadora, que aceite as suas iniciativas e que os oriente no trabalho a desenvolver. Açam também que é importante que o supervisor lhes dê sugestões e colabore na planificação. Pelos resultados apresentados, verifica-se que, na preparação da sua acção, não dão muita importância aos esclarecimentos sobre os aspectos a observar durante a intervenção educativa.

- **Ação do supervisor cooperante na realização da Prática Pedagógica**

Durante a realização da Prática Pedagógica, os inquiridos consideram importante que o supervisor os auxilie sempre que necessário e os apoie nas decisões que tomam antes e durante o decurso da sua intervenção educativa. Açam também importante que o supervisor controle a sua acção pedagógica, uma vez que ainda estão a “aprender a ser professores”, pelo que o formador deve intervir sempre que seja oportuno. No entanto, consideram que durante o desenvolvimento da sua acção, o supervisor não deve tecer comentários, limitando-se a observar.

- **Ação do supervisor cooperante após a realização da Prática Pedagógica**

Nesta fase do ciclo de supervisão, os respondentes opinam que o supervisor cooperante, para além de lhes apontar os aspectos negativos, também os ajuda a reflectir sobre a sua intervenção educativa. Consideram fundamental que o supervisor se aperceba das suas dificuldades e os ajude a superar, aperfeiçoando, assim, a sua acção. De acordo com os dados, para os alunos em formação é importante que o supervisor os questione, tendo como objectivo a promoção do auto-conhecimento, da análise crítica e da reflexão.

- **Funções do Supervisor**

De acordo com os dados obtidos, constatamos que os protagonistas do estudo consideram que a função principal do supervisor é levá-los a reflectir sobre o acto educativo. A orientação dada pelo supervisor também é considerada primordial no processo de supervisão, assim como motivar, valorizar, cooperar, aconselhar, encorajar, ajudar e apoiar. Outras funções, como comunicar, interagir, escutar, sugerir, questionar são também importantes. As funções do supervisor cooperante a que os inquiridos dão menos relevo são corrigir, ensinar, demonstrar, exigir e liderar.

- **Relações Interpessoais**

Os professores em formação têm como importante que o supervisor cooperante, ao logo de todo o processo de supervisão, evidencie respeito pessoal e profissional por eles. Assim, deve procurar relacionar-se do mesmo modo com todos os formandos, promovendo boas relações entre todos os elementos do grupo de prática.

Os protagonistas do estudo acham que é importante que o supervisor revele capacidade para os ouvir, ajudando-os a vencer dificuldades e problemas. Um outro aspecto que é por eles realçado é o interesse do supervisor em facilitar e não em controlar o trabalho desenvolvido.

Segundo os dados obtidos, para estes alunos/futuros professores é relevante que o supervisor demonstre sensibilidade para com os seus problemas pessoais e que, para além disso, se revele acolhedor e caloroso na recepção do grupo de estágio.

A compreensão e a capacidade de reconhecer que, por vezes, se engana, assim como, a disponibilidade para os atender e ajudar, são atitudes importantes para os formandos, levando-os a terem mais confiança no seu professor cooperante.

Os inquiridos consideram que o supervisor cooperante contribui para o bom relacionamento quando dialoga, é autêntico, fomenta a livre discussão, percebe os seus receios e desenvolve uma comunicação aberta e franca.

▪ **Contribuição do supervisor cooperante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos**

Os protagonistas deste estudo consideram que o supervisor cooperante contribui para o seu desenvolvimento, tem uma atitude colaborativa, ou seja, quando: orienta, reflecte, proporciona conhecimento, ajuda, desenvolve a capacidade crítica, acompanha, apoia as suas decisões, aconselha, partilha, sugere, crítica construtivamente, valoriza, motiva e facilita a aprendizagem. Perante tantos aspectos positivos enunciados sobre a contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, é pouco significativo o reduzido número de respondentes que afirma que o supervisor cooperante contribui pouco para o seu desenvolvimento.

TERCEIRO MOMENTO

3. DADOS DAS ENTREVISTAS

Para maior facilidade de análise e mais completa interpretação dos dados obtidos através das cinco entrevistas, construimos, a partir da análise de conteúdo das mesmas, todo um conjunto de quadros, por categoria e subcategoria, em que figuram não só os traços caracterizadores que as configuram, mas também os números correspondentes de respostas e entrevistados, bem como os respectivos valores percentuais. Seguidamente, passamos à respectiva análise interpretativa, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, que possibilitará clarificar, complementar e aprofundar os dados recolhidos através dos questionários, acabados de interpretar.

3.1. Processo de Supervisão

A categoria “Processo de Supervisão” compreende cinco subcategorias: organização, acompanhamento, orientação, reflexão e avaliação, que passamos a analisar uma a uma.

3.1.1. Organização

A análise dos dados sistematizados no Quadro 8, revela-nos que 2 entrevistadas (em 7 unidades de sentido, 33.33% do total), consideram que há “necessidade de melhorar a organização das práticas”. Esta melhoria situar-se-á ao nível da atribuição das turmas aos grupos de “estágio” e do tempo de prática que, no início, é de quatro dias, e posteriormente de dois, como é referido nas seguintes declarações:

(...) Porque é o segundo ano que nós estamos a ter um quarto ano, portanto, nós temos a prática pedagógica no sentido de experimentarmos vários anos. Acho que devia de haver uma melhor organização das práticas, cada grupo fica com quem independentemente do que ficou o ano passado. Devia de haver algum cuidado na atribuição aos grupos de estágio às turmas (...) (E4).

(...) Na minha opinião deveria ser sempre ou os quatro dias ou então que fosse ao contrário, fosse menos tempo ao início e agora pudéssemos estar mais tempo com as crianças (...) (E5).

Continuando a análise dos dados do Quadro 8, verificamos que, de acordo com 23.80% das unidades de sentido (5, de 2 entrevistadas ou 40%), o processo supervisiivo ao nível da organização “correspondeu às expectativas”, tal como nos diz esta entrevistada:

(...) Em termos de organização não tenho nada a dizer. Acho que está bem organizado (...) (E2).

Quadro 8
Caracterização da organização da prática

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Correspondeu às expectativas	5	23.80	2	40.00
Não correspondeu às expectativas	2	9.52	2	40.00
Pouca autonomia	4	19.04	1	20.00
Necessidade de melhorar a organização das práticas	7	33.33	2	40.00
Devia proporcionar mais crescimento	3	14.28	1	20.00
Total	21	100.00	-	-

Por outro lado, outras duas entrevistadas (2 unidades de sentido, isto é, 9.52% do total) acham que, em termos de organização, o processo supervisão “não correspondeu às expectativas”, em virtude de se verificar que o acompanhamento das práticas não é o melhor, como nos diz uma delas:

(...) Não correspondeu ao que eu esperava porque esperava um maior acompanhamento no processo de supervisão em termos de organização de aulas e tudo (...) (E3).

Prosseguindo a análise dos dados, constata-se que uma entrevistada (4 unidades de sentido, 19.04%) considera que é dada “pouca autonomia” aos formandos, como expressa na seguinte passagem da sua entrevista:

(...) Pensava que o nosso grau de autonomia era muito maior. Que nos seria dado a planificação mensal e que nós teríamos de gerir o tempo e tudo o resto ficaria ao nosso critério (...) (E1).

Por fim, podemos, ainda, verificar que uma outra aluna/futura professora (3 unidades de sentido ou 14.28% do respectivo total), considera que a organização do processo supervisão “devia proporcionar mais crescimento”, tal como este excerto da sua entrevista no-lo revela:

(...) *Eu esperava que o processo de supervisão me ajudasse a crescer mais. Cresci muito só por mim e pela ajuda das minhas colegas, porque nós temos os professores que sabem muito mais, têm mais experiência do que nós e esperava que essa experiência deles nos fosse também enriquecer mais e que fosse mais transmitida e não senti muito isso, senti “olha vai e segue” (...)* (E3).

3.1.2. Acompanhamento

No que a esta subcategoria diz respeito (Quadro 9), verifica-se que 4 entrevistadas, em 9 unidades de sentido (34.61%), consideram que o acompanhamento no processo supervisivo “não correspondeu às expectativas”, como estas declarações expressam:

(...) *Não, não corresponde às nossas expectativas (...) esperava um tipo de acompanhamento que raramente se verifica (...)* (E1).

(...) *Acompanhamento... em termos de supervisão da ESE não sinto acompanhamento (...)* (E2).

(...) *esperava assim um maior acompanhamento (...)* (E3).

Por outro lado, 3 unidades de sentido (11.53%) de 1 entrevistada vão no sentido de que o acompanhamento “correspondeu às expectativas”, tal como nos é dito na seguinte passagem da sua entrevista:

(...) *O acompanhamento foi bom. Tivemos um bom acompanhamento, principalmente o primeiro semestre, só nos dedicámos à prática pedagógica (...)* (E5).

Pela leitura do Quadro 9, podemos constatar que, com os mesmos valores numéricos do traço caracterizador anterior, uma aluna/futura professora afirma que o “supervisor da ESE dá poucas sugestões”, declarando, a propósito:

(...) mas... são poucas as sugestões que ela nos dá... (...) se nos desse mais sugestões acho que era mais produtivo (...) (E2).

Quadro 9
Caracterização do acompanhamento da prática

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Correspondeu às expectativas	3	11.53	1	20.00
Não correspondeu às expectativas	9	34.61	4	80.00
O supervisor da ESE mostra-se disponível	2	7.69	1	20.00
O supervisor da ESE mostra-se pouco disponível	1	3.84	1	20.00
O supervisor cooperante é muito directivo	3	11.53	1	20.00
Há mais autonomia	1	3.84	1	20.00
O supervisor da ESE dá poucas sugestões	3	11.53	1	20.00
É importante que haja crítica	2	7.69	1	20.00
Devia haver mais feedback	2	7.69	2	40.00
Total	26	100.00	-	-

Prosseguindo, e ainda com os mesmos valores, uma entrevistada (20%) considera que o “supervisor cooperante é muito directivo” nas indicações que dá aos formandos, tal como se pode ler neste excerto da sua entrevista:

(...) é muito direccionado. Normalmente eles indicam-nos o que nós devemos fazer (...) (E1).

Relativamente ao supervisor da ESE, duas unidades de sentido (7.69%, de 1 entrevistada, 20%), expressam a opinião de que é uma pessoa disponível para atender os formandos, como nos diz uma das entrevistadas:

(...) a professora supervisora que supostamente estaria sempre disponível para nós (...) para nos orientar e nos ajudar. Em relação a isso acho que muito bem (...) (E5).

No entanto, uma outra entrevistada (1 unidade de sentido ou 3.84%) tem opinião contrária, considerando que “o supervisor da ESE mostra-se pouco disponível, como a afirmação seguinte nos evidencia:

(...) Nem sempre está disponível (...) (E2).

Continuando a análise, um outro aspecto que é referido (2 unidades de sentido ou 7.69% de 1 entrevistada) é o de que “é importante que haja crítica” por parte do supervisor da ESE, que é tida como não suficiente, como se pode ler nas seguintes declarações de duas alunas entrevistadas:

(...) as críticas... que uma das coisas mais importantes nós não temos (...) (E2).

(...) a professora da ESE devia ser mais crítica (...) (E2).

Duas entrevistadas, por sua vez, em 2 unidades de sentido (7.69%, de 2 entrevistadas, 40%), acham que “devia haver mais feedback” acerca dos respectivos desempenhos, por parte dos supervisores. Eis as palavras de ambas:

(...) não temos feedback nenhum sobre a nossa prestação, só coisas muito gerais (...) (E2)

(...) esperava assim um maior acompanhamento e mais feedback daquilo que nós fazemos, bem ou mal, era isso que esperávamos mais (...) (E3).

Por fim, é referido, ainda, por uma entrevistada (1 unidade de sentido correspondendo ou 3.84% do total), que “há mais autonomia”, tal como nos é afirmado nesta passagem da respectiva entrevista:

(...) este ano acho que ficamos mais autónomas ou deixaram-nos mais com a nossa autonomia (...) (E4).

3.1.3. Orientação

Passemos de seguida, à análise do Quadro 10, referente à orientação que é dada pelo supervisor no processo supervisão. Segundo duas entrevistadas, em 4 unidades de sentido (30.76%) “a orientação do supervisor cooperante correspondeu às expectativas”, como os excertos seguintes nos evidenciam:

(...) Este ano sim, porque como já fiquei desiludida o ano passado, este ano já não criei tantas ilusões. Acho que este ano corresponde (...) (E5).

(...) Orientação, orientar-nos. Acho que sim, portanto, nos dois anos a nível geral, normal. Acho que sim. Acho que...orientam-nos, ajudam-nos (...) (E4).

No entanto, uma das professoras em formação (1 unidade de sentido, correspondendo a 7.69% do total) tem opinião contrária, afirmando que “a orientação do supervisor cooperante não correspondeu às expectativas”, como nos deixa expresso na seguinte declaração:

(...) do 1º ciclo das escolas para onde vamos não é o tipo de orientação que nós... que correspondem às nossas expectativas (...) (E1).

Por outro lado, há quem considere (1 unidade de sentido, de 1 entrevistada), que “a orientação é sobretudo do supervisor da ESE”, como se pode ler neste excerto da sua entrevista:

(...) a grande orientação que nós temos é essencialmente com os supervisores da ESE (...) (E1).

Quadro 10
Caracterização da orientação da prática

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
A orientação é sobretudo do supervisor da ESE	1	7.69	1	20.00
A orientação do supervisor cooperante correspondeu às expectativas	4	30.76	2	40.00
A orientação do supervisor cooperante não correspondeu às expectativas	1	7.69	1	20.00
Necessidade de haver uma maior orientação	3	23.07	2	40.00
Permitiu a evolução dos formandos	3	23.07	1	20.00
Devia haver troca de experiências	1	7.69	1	20.00
Total	13	100.00	-	-

Continuando a análise deste Quadro, verificamos que 3 unidades de sentido (23.07% do total, dadas por 2 entrevistadas, 20%), vão no sentido de que “há necessidade de haver uma maior orientação” por parte dos supervisores, tal como se encontra expresso nos dois excertos que transcrevemos:

(...) Se calhar às vezes precisamos daquele apoio, uma melhor orientação para seguirmos a nossa prática (...) (E4).

(...) Podia haver mais, acho que devíamos ser mais orientadas (...) (E3).

Positiva é a apreciação de uma outra entrevistada (3 unidades de sentido, ou 23.07% do total), ao considerar que o supervisor, com a sua orientação, “permitiu a evolução dos formandos”, como se afirma na seguinte declaração:

(...) acho que foi bom a orientação estar assim mais escondida, digamos, para depois nós conseguirmos crescer (...) (E3).

Refira-se, por último, que, de acordo com uma das protagonistas do estudo, neste processo de orientação (1 unidade de sentido, correspondendo a 7.69% do total), “devia haver troca de experiências” entre o supervisor e os formandos, como se pode ler na seguinte passagem da sua entrevista:

(...) gostava que houvesse mais troca de experiências (...) (E3).

3.1.4. Reflexão

Pela análise do Quadro 11, podemos apurar que, em 25% das unidades de sentido (25%, dadas por 2 entrevistadas, 40%), se afirma que a reflexão no processo supervisiivo “é pouco profunda”, como a seguinte passagem de uma das entrevistas nos evidencia:

(...) reflexão em si, há muito pouca e quando a há é...é pouca profunda, questiona pouco. É essencialmente um relato, não é propriamente uma reflexão (...) (E1).

Apesar de algumas entrevistadas acharem a reflexão pouco profunda (18.75% das unidades de sentido, de 1 entrevistada), uma delas considera que “correspondeu às expectativas”, como podemos verificar pela seguinte afirmação:

(...) o que eu considero é que está mal organizado, mas orientação, reflexão por aí tudo bem (...) (E5).

Quadro 11
Caracterização da reflexão sobre a prática

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Correspondeu às expectativas	3	18.75	1	20.00
É pouca aprofundada	4	25.00	2	40.00
A maior reflexão é dentro do grupo de estágio	2	12.50	1	20.00
No seminário reflecte-se sobre a prática	2	12.50	2	40.00
É essencialmente ao nível do aproveitamento	1	6.25	1	20.00
Realiza-se com todos os participantes do processo	2	12.50	1	20.00
Deficiente reflexão com a supervisora da ESE	2	12.50	1	20.00
Total	16	100.00	-	-

Por outro lado, outra entrevistada (2 unidades de sentido, ou 12.50% do total) afirma que há uma “deficiente reflexão com a supervisora da ESE”, como nos diz na seguinte declaração:

(...) em termos de reflexão apenas nós é que reflectimos, ela não reflecte sobre as nossas aulas (...) (E2).

Na sequência, pelo menos aparentemente lógica, do aspecto acabado de analisar, uma entrevistada, em duas unidades de sentido (12.50%), assegura que “a maior reflexão é dentro do grupo de estágio”. São estas, a propósito, as suas palavras:

(...) a maior reflexão... é individual ou em grupo, dentro do grupo de trabalho (...) (E3).

Prosseguindo a análise dos dados do Quadro 11, verificamos que a reflexão no processo superviso “realiza-se com todos os participantes do processo” (2 unidades de sentido, devidas a 1 entrevistada), como podemos concluir pela seguinte afirmação:

(...) reflectimos sempre o que é que se passa, reflectimos...eu reflecto com as minhas colegas, com o professor, com todos os professores que participam no processo (...) (E4).

É de realçar que estas declarações não deixaram de ser contraditórias com algumas das anteriores, pois nelas se afirma, categoricamente, a participação dos professores na reflexão.

Há, ainda, quem afirme (2 unidades de sentido, de 1 entrevistada), que “no seminário reflecte-se sobre a prática”, tal como nos diz a entrevistada em causa, reforçando o que acabamos de afirmar a propósito do traço caracterizador anterior:

(...) Em termos de reflexão... o seminário serve mesmo para isso, para reflectirmos sobre a prática pedagógica (...) (E2).

Por último, para uma entrevistada (1 unidade de sentido, ou 6.25%), a reflexão no processo de supervisão “é essencialmente ao nível do aproveitamento”, como declara na seguinte passagem do seu discurso:

(...) As nossas reflexões são essencialmente feitas a nível de aproveitamento (...) (E1).

3.1.5. Avaliação

Analisando os dados sistematizados no Quadro 12, podemos apurar que 6 unidades de sentido (25% do total de 24), devidas a 2 entrevistadas, expressam a opinião de que a avaliação, que se efectua no processo de supervisão, “não corresponde às expectativas”, talvez porque os formandos têm sempre presente a importância que a classificação do curso irá ter no seu futuro profissional. Vejamos, então, o que diz acerca da avaliação uma das entrevistadas:

(...) a professora supervisora pouco vê...e eu não sei, não sei se será muito correcto... (...) (E5)

Quadro 12
Caracterização do processo de avaliação

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É pouco justa	3	12.50	2	40.00
Devia ser contínua	2	8.33	1	20.00
É feita por dois supervisores	2	8.33	2	40.00
O supervisor da ESE envolve-se pouco na avaliação	4	16.66	3	60.00
Há um maior envolvimento por parte do supervisor cooperante	2	8.33	2	40.00
Está dependente de diferentes factores	5	20.83	1	20.00
Não corresponde às expectativas	6	25.00	2	40.00
Total	24	100.00	-	-

Logicamente que o processo avaliativo é complexo e, portanto, “está dependente de diferentes factores” (5 unidades de sentido, ou 20.83%, de 1 entrevistada) como é dito na seguinte declaração:

(...) também depende dos professores, depende das práticas, depende dos alunos, depende de muita coisa, mas eu não sei até que ponto será correcta essa avaliação. (...) (E5).

Prosseguindo a análise dos dados, constatamos que “o supervisor de ESE envolve-se pouco na avaliação”, de acordo com 4 unidades de sentido, produzidas por 3 entrevistadas, como está bem patente nesta passagem de uma das entrevistas:

(...) eu acho é que o supervisor deveria ter participado mais, ter nos visto a intervir mais porque estando lá é que se vê bem o que nós fazemos, não ?, e a avaliação, se calhar, nesse caso seria mais justa (...) (E4).

Esta opinião não deixa de ser algo estranha, na medida em que não só o supervisor institucional observa algumas intervenções dos formandos, como, semanalmente, no Seminário de Supervisão, reflecte com eles sobre o trabalho

realizado. A isso acrescentam as reflexões escritas que, sobre a acção desenvolvida, os alunos/futuros professores vão apresentando ao supervisor.

Por outro lado, de acordo com 2 entrevistadas, em 2 unidades de sentido (8.33%), e como é natural, “há um maior envolvimento por parte do supervisor cooperante” na avaliação dos formandos, como afirmam nas seguintes passagens das suas entrevistas:

(...) A professora da escola, sim, que ela nos acompanha dia a dia
(...) (E2).

(...) A professora cooperante é que está mais vezes lá (...) (E4).

É lógico que assim seja, designadamente em termos formativos e de feedback constante, dado o acompanhamento em permanência da professora cooperante. Tal não significa, porém, que o supervisor institucional esteja alheado do processo avaliativo, até pela regulação do mesmo, que é da sua competência.

Denotando, de novo, “desconfiança” relativamente à avaliação, 2 entrevistadas, em 3 unidades de sentido (12.50%) opinam que a avaliação que se realiza neste processo “é pouco justa”, dizendo uma delas:

(...) como o nosso acompanhamento não corresponde aquilo que nós esperávamos, a nossa avaliação também... acaba por não ser muito justa (...) (E1).

Por outro lado, 2 outras unidades de sentido (8.33% do total) veiculam a opinião de que a avaliação “devia ser contínua”, tal como nos é afirmado pela entrevistada:

(...) Esperava que houvesse uma avaliação mais continuada (...) (E3)

Por fim e quase justificando as nossas afirmações acerca da participação do supervisor da ESE, 1 entrevistada afirma que a avaliação “é feita pelos dois supervisores”, em paridade, como pode ler nestas suas declarações:

(...) É a metade por metade, a professora cooperante e do supervisor

(...) (E4).

(...) A avaliação é feita... com a professora supervisora e a professora cooperante (...) (E5).

3.2. Papel do Supervisor Cooperante no Processo de Formação

A categoria “Papel do Supervisor Cooperante no processo de Formação” tem cinco subcategorias: organização, acompanhamento, orientação, reflexão e avaliação, que passamos de seguida a analisar, uma a uma.

3.2.1. Organização

De forma não concordante com a opinião da maioria dos formandos, expressa nos resultados do questionário, quanto aos professores cooperantes em geral, segundo 5 unidades de sentido (31.25% do total de 16), produzidas por 2 entrevistadas, o supervisor cooperante em causa “é pouco organizado”, na sua acção. Dizem-nos, então a propósito:

(...) Não é uma pessoa muito organizada. (...) (E1).

(...) Muito desorganizado... muito não, um pouco desorganizada (...) (E4).

Em sentido contrário vão as afirmações de outras 2 entrevistadas, em 4 unidades de sentido (25% do total), para quem o supervisor cooperante “é uma pessoa organizada”. Uma delas declara-o da seguinte forma:

(...) A minha professora cooperante a nível da organização é uma pessoa muito organizada. Ela gosta de ter tudo muito organizado, gosta de ter as coisas muito organizadas mesmo para nós como para ela. (...) (E2).

Quadro 13
Organização da Prática Pedagógica

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É uma pessoa organizada	4	25.00	2	40.00
É pouco organizado	5	31.25	2	40.00
É directivo	1	6.25	1	20.00
É pouco directivo	1	6.25	1	20.00
Dá liberdade	3	18.75	1	20.00
É um bom professor cooperante	2	12.50	1	20.00
Total	16	100.00	-	-

Prosseguindo a análise do Quadro 13, verificamos que uma entrevistada (2 unidades de sentido, ou 12.50%) reconhece que o supervisor cooperante “dá liberdade” aos formandos para seleccionarem as actividades, as estratégias e os conteúdos a trabalhar, apostando, assim, na responsabilização e na construção da sua autonomia. Eis as suas palavras:

(...) Ele por acaso dá-nos liberdade para fazermos as actividades, estratégias... isso dá-nos liberdade e mesmo com os conteúdos temos liberdade se não conseguirmos fazer tudo, de optarmos por alguns (...) (E3).

Em termos genéricos de apreciação da actividade do professor supervisor, uma outra formanda (2 unidades de sentido, ou 12.50%), afirma que “é um bom professor cooperante”, como se pode constatar através da seguinte passagem da sua entrevista:

(...) Eu este ano considero-me uma sortuda. Professor cooperante espectacular (...) (E5).

Ainda no que respeita à apreciação da acção dos supervisores cooperantes, há opiniões contrárias. Assim, para uma respondente o supervisor “é directivo”, como se pode ler nesta passagem do seu discurso:

(...) A nível de organização, as nossas aulas tem sempre que seguir aquele esquema, logo nunca podem variar muito (...) (E1).

Por outro lado, de acordo com outra entrevistada, o supervisor “é pouco directivo”, dizendo, a propósito:

(...) concede-nos alguns conteúdos para nós trabalharmos de acordo ou com o livro ou de acordo com o planeamento mensal que a escola elabora todos os meses (...) (E4)

É, por certo, não apenas uma questão de opinião, mas de estilos de supervisão e, até, de postura e de maneira de ser dos supervisandos.

3.2.2. Acompanhamento

A análise do Quadro 14 permite-nos afirmar que há opiniões contrárias relativamente ao acompanhamento realizado na prática pedagógica, traduzido também na maior ou menor disponibilidade do supervisor. De acordo com 50% das unidades de sentido de (9, de 3 entrevistadas), “há um bom acompanhamento” por parte do supervisor cooperante, como os seguintes extractos, de certa forma, nos mostram:

(...) *Ela tem todo o tempo do mundo para nos acompanhar. Ela tem todo o tempo do mundo para nos acompanhar (...)* (E2).

(...) *Ótimo. Também excelente. Sempre muito preocupada com o nosso trabalho (...)* (E5).

No entanto, para duas outras professoras em formação (6 unidades de sentido, ou 33.33%), “há pouco acompanhamento” por parte do supervisor cooperante, tal como no-lo afirmam nas seguintes declarações:

(...) *É essencialmente ...“está aqui a matéria que vocês vão apresentar, está aqui as formas como devem fazer, façam-no” (...)* (E1).

(...) *Acompanhamento é quase nulo porque ele não quer saber em que estado...e depois não há um acompanhamento, não sentimos acompanhadas pelo professor cooperante. (...)* (E3).

Quadro 14

Acompanhamento do Supervisor Cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Há um bom acompanhamento	9	50.00	3	60.00
Há pouco acompanhamento	6	33.33	2	40.00
O supervisor está sempre disponível	2	11.11	1	20.00
O supervisor é pouco disponível	1	5.55	1	20.00
Total	18	100.00	-	-

Prosseguindo a análise, constatamos que continua a manter-se a dicotomia de posições. Assim, uma supervisanda (2 unidades de sentido, ou 11.11%) afirma que “o supervisor está sempre disponível”, dizendo que:

(...) *Ela tem todo o tempo do mundo para nos acompanhar (...)* (E2).

Enquanto outra, também em 2 unidades de sentido, assegura que “o supervisor é pouco disponível”. Eis as suas palavras:

(...) Costuma ver as nossas planificações... pronto, às vezes precisamos, se calhar, mais de apoio ou mais... de uma ajudinha...mas as pessoas, às vezes, também não se disponibilizam muito, não é, e então... (...) (E4).

3.2.3. Orientação

Centrando-nos nos dados sistematizados no Quadro 15, podemos afirmar que, para duas protagonistas do estudo, em 4 unidades de sentido (30.76%), consideram que a orientação do supervisor cooperante “é muito direccionada”, como se pode ler nas seguintes declarações:

(...) É...são recomendações muito direccionadas, são quase como ordens... (...) (E1)

(...) não está a pensar no nosso estágio porque aqui [ESE] pedem-nos uma coisa e acabamos por fazer materiais e lá ela cinge-nos ao manual. Como é que nós podemos fazer materiais usando só o manual? Agora as coisas estão um bocadinho diferentes mas...foi um ano um bocadinho complicado (...) (E2).

Prosseguindo, e quase como sequência lógica do traço caracterizador anterior, é afirmado que a orientação do supervisor cooperante “é muito reduzida” (4 unidades de sentido, de 2 respondentes), como nos diz uma das entrevistadas:

(...) Pois é, como eu tinha dito, apenas a parte dos conteúdos é a única coisa que ele orienta, depois é por nós mesmos. (...) (E3)

Face a estes dados, julgamos pertinente que nos interroguemos se o que estará em causa será “falta de interesse” do professor cooperante ou se o mesmo visa dar mais liberdade de escolha e margem de autonomia aos formandos.

Quadro 15
Orientação pelo Supervisor Cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É boa	3	23.07	2	40.00
É muito direccionada	4	30.76	2	40.00
É dada pouca liberdade aos formandos	2	15.38	1	20.00
É reduzida	4	30.76	2	40.00
Total	13	100.00	-	-

De sentido contrário aos anteriores, encontramos o traço caracterizador em que se declara que a orientação “é boa” (3 unidades de sentido, ou 23.07%, produzidas por 2 entrevistadas), como se pode constatar através da seguinte passagem de uma das entrevistas:

(...) *Orienta a cem por cento.* (...) (E5).

Porém, quase como contraponto, uma das alunas entrevistadas diz que “é dada pouca liberdade aos formandos” (2 unidades de sentido, 15.38% do total), apesar de reconhecer que nunca lhe faltou orientação, tal como nos deixa expresso na seguinte declaração:

(...) *sempre nos orientou, não temos razão de queixa. A única razão de queixa que eu tenho da professora cooperante é a liberdade. Acho que ela não nos dá muita...* (...) (E2).

3.2.4. Reflexão

Como tem acontecido com todos os aspectos relacionados com a atitude ou acção do supervisor cooperante, também aqui há entrevistadas que têm uma visão positiva e outras uma visão negativa. Assim, analisando os dados do Quadro 16, verifica-se que, em 35% do total de 20 unidades de sentido (7 unidades de sentido, de 2 entrevistadas), se afirma que “reflexão em si, não há”, como nos é relatado neste excerto por uma das entrevistadas:

(...) Resume-se a críticas, normalmente do que correu mal. Alguma vez é aquele reforço positivo para salientar que alguma actividade foi bem conseguida ou teve algum sucesso... mas normalmente reflexão em si não há, não há aquela introspecção que a gente faça no fim da aula que possamos partilhar com a professora (...) (E1).

Quadro 16

Acção do supervisor, em termos de reflexão

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Corresponde às expectativas	2	10.00	2	40.00
É feita uma boa reflexão	5	25.00	2	40.00
Devia haver mais espírito crítico	2	10.00	1	20.00
Devia ser mais aprofundada	4	20.00	2	40.00
Reflexão em si, não há	7	35.00	2	40.00
Total	20	100.00	-	-

Todavia, para outras 2 supervisandas (5 unidades de sentido, ou 25% do total, de 2 entrevistadas) “é feita uma boa reflexão” pelo supervisor cooperante, como fica patente na seguinte declaração:

(...) Semanalmente fazíamos reflexão com a professora. Ela apontava-nos sempre o que tínhamos feito bem, na opinião dela, poderíamos melhorar, como melhorar porque essa reflexão também estava muito ligada à orientação, não é? (...) (E5).

Prosseguindo a análise do Quadro 16, 2 futuras professoras acham que a reflexão “devia ser mais aprofundada” (4 unidades de sentido, ou 20%), tal como o seguinte excerto no-lo mostra:

(...) Nós costumamos reflectir, mas acho que devia haver uma maior reflexão (...) (E4)

Acrescentando, também, que “devia haver mais espírito crítico” na reflexão efectuada pelo supervisor cooperante com os seus formandos, (10% das respostas, correspondendo a 2 unidades de sentido, ou 10% do total, de 1 entrevistada), como é assegurado na seguinte afirmação:

(...) ela gosta de dizer quais são os pontos positivos e os pontos negativos, o que nós devemos melhorar para o futuro, acho que isso é muito importante. (...) (E2).

E, mais uma vez, o contraditório, devido a uma entrevistada (2 unidades de sentido, ou 10%), que diz que a reflexão que o supervisor faz com os formandos “corresponde às expectativas”. Eis as suas palavras:

(...) também acho que muito bem, não tenho nada a apontar (...) (E5).

3.2.5. Avaliação

A análise dos dados do Quadro 17 permite-nos afirmar que, para 2 entrevistadas, em 5 unidades de sentido (22.72%), “a avaliação corresponde ao tipo de reflexão que é realizada” pelo supervisor cooperante com os formandos, tal como nos mostra o seguinte excerto:

(...) Em termos de avaliação... também nos deixou sempre a par daquilo que sentia, que via do nosso trabalho e foi-nos apontando sempre que melhorávamos em relação a algum aspecto ou daqueles

que precisávamos melhorar ... sempre tivemos mais ou menos noção de como estaria a nossa avaliação (...) (E5).

A esta visão positiva contrapõe-se, porém, a expressa por 2 entrevistadas (4 unidades de sentido, ou 18.18%), para quem a avaliação que o supervisor faz com os formandos “nem sempre é correcta”, tal como se pode ler nas seguintes declarações:

(...) das piores coisas que pode dizer é que eu não posso ser assim tenho que ser igual às minhas colegas... toda a gente é como é, cada um tem a sua personalidade e eu tenho que mudar porquê? (...) (E3)

(...) Sabendo que as coisas tinham corrido bem e ele depois fez aquela avaliação que eu não gostei... (...) (E3)

Quadro 17

Caracterização da avaliação feita pelo supervisor

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Resulta da observação directa	3	13.63	1	20.00
Acaba por ser injusta	3	13.63	1	20.00
O supervisor tem a noção do desenvolvimento dos formandos	3	13.63	2	40.00
A avaliação corresponde ao tipo de reflexão que é realizada	5	22.72	2	40.00
A avaliação revela pouca abertura a mudanças	2	9.09	1	20.00
Há falta de espírito crítico	2	9.09	1	20.00
Nem sempre é correcta	4	18.18	2	40.00
Total	22	100.00	-	-

Uma outra supervisanda, por seu lado, diz que a avaliação “acaba por ser injusta” (3 unidades de sentido, ou 13.63%), provavelmente porque não terá correspondido às suas expectativas. São estas as suas afirmações, centrando-se, de novo, no acompanhamento e orientação:

(...) É um pouco injusto. Pela falta do acompanhamento e da orientação... acaba por tornar-se injusto (...) (E1).

Apesar de algumas entrevistadas considerarem que nem sempre o supervisor fará uma avaliação correcta e que nem sempre será justo na sua avaliação, uma delas, em 3 unidades de sentido, ou 13.63% do respectivo total, acha que “o supervisor tem a noção do desenvolvimento dos formandos”, como o seguinte excerto documenta:

(...) Acho que é a pessoa que tem mais noção do nosso desenvolvimento é ela (...) (E2).

Note-se que esta avaliação do supervisor cooperante, esclarece uma das formandas (3 unidades de sentido, ou 13.63%), “resulta da observação directa”, que é realizada durante a intervenção educativa dos alunos/futuros professores, tal como afirma na seguinte declaração:

(...) A avaliação é uma observação directa com os materiais que nós levamos, com a nossa participação, o nosso empenhamento (...) (E4).

Voltando, por assim dizer, à caracterização do processo de avaliação, verifica-se que uma entrevistada (2 unidades de sentido, ou 9.09%) afirma que na avaliação do supervisor “há falta de espírito crítico”. Eis o que ela nos diz:

(...) a avaliação dele é sempre a mesma coisa, “ah, teve bem, teve bem, teve bem”. Falta-nos aquele... espírito dele, crítico um bocadinho...pronto, falta. (...) (E3)

E, na mesma linha, e com iguais valores numéricos, assegura outra aluna/futura professora que “a avaliação revela pouca abertura a mudanças”, como nos deixa expresso na seguinte afirmação:

(...) nós não só não desempenhamos aquilo que gostaríamos, não desenvolvemos o trabalho que gostaríamos, não temos a oportunidade de inovar nas estratégias, de experimentar novas metodologias... a nossa avaliação resume-se à forma como nós desempenhamos aquilo

que temos realmente de desempenhar, aquilo que nos é imposto (...)
(E1).

3.3. Papel do Supervisor Cooperante na Supervisão da Prática Pedagógica

A categoria “Papel do Supervisor Cooperante na Supervisão da Prática Pedagógica” é composta por três subcategorias: “na preparação da prática pedagógica”, “no desenvolvimento da prática pedagógica” e “após a realização da prática pedagógica” que, de imediato, vamos analisar.

3.3.1. Na preparação da Prática Pedagógica

Atentando no Quadro 18, verificamos que das 28 unidades de sentido encontradas, 5 (17.85% devidas a 2 entrevistadas), exprimem a opinião de que o supervisor cooperante, na preparação da prática pedagógica, “é muito directivo”. Diz-nos, a propósito uma das entrevistadas:

(...) é-nos dado os conteúdos que nós vamos leccionar e geralmente vêm logo acompanhados das estratégias que devemos adoptar, se usarmos materiais (...) com a indicação dos materiais que devemos usar. Somos sempre muito direccionados, somos quase forçados a seguir essas direcções (...) (E1).

Para além desta directividade e, de acordo com 14.28% total das unidades de sentido (4, de 1 entrevistada), “as estratégias baseiam-se só no manual”, o que para os formandos é considerado insuficiente, como se pode ler no seguinte extracto do discurso da entrevistada:

(...) Ela às vezes dá sugestões, mas ela prefere que nós trabalhemos o manual. Há estratégias que nós gostaríamos de fazer e ela chegou mesmo a dizer no início do ano para nós não fazermos, para usar o manual (...) (E2)

Na linha do anterior se situa o traço caracterizador segundo o qual “as sugestões de estratégias são poucas” (1 unidade de sentido, ou 3.57%, de 1 respondente).

Vejam como a entrevistada coloca a questão:

(...) estratégias mais indicadas para preparar a aula. (...) Nós é que temos de arranjar-las. Entre nós no grupo de trabalho conversamos imenso e fazemos tudo em conjunto e então acho que isso ajuda muito (...) (E3)

Ora, julgamos que esta opinião, como noutros casos, é contraditória com outras anteriores. Se o supervisor cooperante é directivo e “obriga” os formandos a cingirem-se às suas indicações, como é que permite que sejam os formandos a decidirem, por si sós, quais as estratégias a utilizarem ou a seguirem?

Quadro 18

Papel do supervisor na pré-observação

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É muito directivo	5	17.85	2	40.00
Só dá os conteúdos a trabalhar	3	10.71	2	40.00
O supervisor é pouco disponível	3	10.71	1	20.00
As estratégias baseiam-se só no manual	4	14.28	1	20.00
As sugestões de estratégias são poucas	1	3.57	1	20.00
Nem sempre as estratégias propostas pelos alunos são aceites pelo supervisor	1	3.57	1	20.00
Há pouca liberdade	1	3.57	1	20.00
Os conteúdos são organizados de acordo com a planificação semanal do professor	4	14.28	2	40.00
A nossa planificação pode ser alterada pelo supervisor	1	3.57	1	20.00
Os conteúdos dados pelo professor estão de acordo com os acontecimentos diários dos alunos	4	14.28	1	20.00
São dados demasiados conteúdos para se trabalhar com os alunos	1	3.57	1	20.00
Total	28	100.00	-	-

Continuando neste âmbito, uma entrevistada afirma que acha que “nem sempre as estratégias propostas pelos alunos são aceites pelo supervisor” (1 unidade de sentido, ou 3.57%). Demos, então, a palavra à entrevistada em causa:

(...) Ela subestima um bocadinho os alunos... (...) há estratégias lúdicas que ela diz logo para a gente não fazer, porque depois eles não aprendem querem é brincar, jogos... e é complicado para nós. (...) (E2).

Duas outras protagonistas do estudo, em 4 unidades de sentido (14.28%), consideram que os conteúdos a trabalhar com os alunos “são organizados de acordo com a planificação semanal do professor”, tal como este excerto no-lo revela:

(...) Dá-nos os conteúdos, nós pensamos neles, distribuímos-los pelos dias (agora temos dois, antes tínhamos quatro, pronto) ...porque ela... a supervisora neste ano (...) costuma fazer um horário deles, na segunda-feira português ou matemática, na terça é outra coisa. Então nós organizamos os conteúdos de acordo com o horário dela, também, e com uma sequência lógica, tema geral... (...) (E4).

Dando uma tónica diferente a este aspecto, duas entrevistadas (4 unidades de sentido, ou 14.28%) asseguram que “os conteúdos dados pelo professor estão de acordo com os acontecimentos diários dos alunos”, como se pode constatar na seguinte passagem de uma das entrevistas:

(...) nós planificamos as aulas de acordo com os acontecimentos diários das crianças, depois a professora orienta-nos nos conteúdos, dizia-nos mais ou menos o que deveríamos trabalhar ao longo da semana... (...) (E5).

No entanto, pela análise dos dados e de acordo com o afirmado por duas entrevistadas (3 unidades de sentido, ou 10.71%), há supervisores cooperantes que “só dão os conteúdos a trabalhar”. Dizem-nos as duas respondentes:

(...) Como é que ele nos orienta? Ah...Pois dá os conteúdos e mais nada (...) (E3).

(...) As estratégias são sempre pensadas por nós, a supervisora só nos dá os conteúdos (...) (E4).

Por outro lado, uma outra entrevistada (1 unidade de sentido, ou 3.57%) considera que “são dados demasiados conteúdos para se trabalhar com os alunos”, como estas palavras no-lo dão a conhecer:

(...) Desde o início do ano...pronto eu compreendo que o 3º e 4º anos são muitos conteúdos, mas ela dá-nos sempre muitos conteúdos para trabalhar com os alunos e é muito complicado (...) (E2).

Ainda no que à planificação respeita, podemos afirmar que, elaborada pelos formandos, pode ser alterada pelo supervisor (1 unidade de sentido, ou 3.57%, de 1 entrevistada), tal como é afirmado no seguinte excerto:

(...) Depois mostramos a planificação a ela, se ela gosta ou se não gosta ou se tem de alterar algum aspecto ou não, alteramos e depois efectuamos. (...) No entanto, quando lhe mostramos a planificação pode anulá-las...às vezes ficamos um pouco bocado, pronto...era mesmo isso que eu pretendia mas não posso fazer porque ela não concordou (...) (E4)

Como consequência, uma entrevistada (1 unidade de sentido, ou 3.57%) acha que “há pouca liberdade”, dizendo, a propósito:

(...) o único pontinho a apontar na professora cooperante, acho que ela nos devia dar mais liberdade. (...) (E2).

Ora, na nossa opinião, a supervisora usa os seus conhecimentos e experiência, que os formandos ainda não têm, para aquilatar acerca do que poderá resultar ou não, em termos de ensino-aprendizagem. Por isso, nem tudo o que os alunos/futuros professores pensarão realizar se mostrará adequado e/ou irá ao encontro das necessidades dos alunos, pelo que se poderá justificar que isso leve os “estagiários” a terem de alterar as planificações que realizaram.

E, como última referência, há ainda uma supervisanda (3 unidades de sentido, ou 10.71%) que considera que “o supervisor é pouco dispo nível”. Eis as suas palavras:

(...) Ele também não tem mostrado muita disponibilidade de “olha combinamos um dia, encontramos-nos, vemos as coisas”. É tudo assim muito ao despacha, enquanto uma está a dar aula ele chama e “vais trabalhar isto e isto” e pronto (...) (E3).

3.3.2. No desenvolvimento da Prática Pedagógica

Analisando os dados que constituem o Quadro 19, verifica-se que, no decurso da Prática Pedagógica, “o supervisor intervém”, como é referido pelas 5 entrevistadas (50% das unidades de sentido) e como estas declarações de três delas expressam:

(...) Mas muitas vezes interfere, acaba por interferir (...) (E1).

(...) Ela intervém pouco, intervém pouco. Ela quando vê que nós estamos aflitas, dá uma ajudinha ou quando ela pensa que o conteúdo não foi bem transmitido, pronto ajuda, tentando transmitir melhor (...) (E2).

(...) *Intervinha sempre que achava necessário... (...)* (E5).

Quadro 19
Papel do supervisor na observação

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
O supervisor intervém	11	50.00	5	100.00
A intervenção do supervisor é positiva	3	13.63	1	20.00
A presença do supervisor ajuda-nos	3	13.63	3	60.00
O supervisor geralmente não intervém	3	13.63	3	60.00
Deixa os formandos à vontade	2	9.09	2	40.00
Total	22	100.00	-	-

Esta intervenção do supervisor cooperante é considerada positiva, por uma das alunas/futuras professoras (3 unidades de sentido, ou 13.63%), que, a propósito, se expressa da seguinte forma:

(...) *não eram intervenções longas, chamava à atenção se houvesse um comportamento menos adequado, manteve sempre o seu papel, mas... não nos afastando do nosso durante a nossa prática (...)* (E5).

Na mesma linha de pensamento, 3 entrevistadas (3 unidades de sentido, ou 13.63%) acham que a presença do supervisor cooperante durante o desenvolvimento da prática ajuda os formandos, como se pode constatar pelas seguintes afirmações:

(...) *Normalmente costuma estar a observar (...)* (E1).

(...) *É mais fácil quando a professora está presente, porque é só a professora estar presente que eles já se portam de outra maneira (...)* (E2).

(...) *A professora estava sempre presente na aula a observar (...)* (E5).

Por outro lado, formandos há (3 unidades de sentido, ou 13.63% do total, produzidas por 3 entrevistadas) que afirmam que “o supervisor geralmente não intervém” no desenvolvimento da Prática Pedagógica. São estas as suas afirmações:

(...) às vezes intervém mas nada assim como sistemático. (...) (E3).

(...) Geralmente não intervém (...) (E4)

Talvez como consequência, o supervisor cooperante “deixa os formandos à vontade”, segundo as afirmações de 2 formandas (2 unidades de sentido, ou 9.09%), que, neste contexto declaram:

(...) às vezes até sai da sala e deixa-nos à vontade (...) (E2)

(...) Põe-se um bocadinho à margem ou fica a fazer as coisas dele ou sai (...) (E3).

3.3.3. Após a realização da Prática Pedagógica

Pela análise do Quadro 20, constatamos que três entrevistadas, em 6 unidades de sentido (28.57% do respectivo total) afirmam que, após a realização da prática pedagógica, “há momentos de reflexão”, como nos é relatado nesta passagem de uma das entrevistas:

(...) São feitas as reflexões, não todos os dias, portanto, no final da semana daqueles dias que nós intervimos, no final reflectimos (...) (E4).

Todavia, uma protagonista do estudo (1 unidade de sentido, ou 4.76%) considera que “os momentos reflexivos deviam ser mais aprofundados”, dizendo, a propósito:

(...) por vezes poderíamos explorar algumas dificuldades que temos, devíamos ter feito assim e não fizemos. (...) (E4)

Outra, por seu lado, traduzindo, julgamos, a não existência de um verdadeiro espírito de equipa (3 unidades de sentido, ou 14.28% do total) afirma que “supervisor e formandos deviam de trabalhar e reflectir em equipa”, expressando-se assim:

(...) Sentimos, sentimos muita falta de haver ali uma reflexão e também de uma certa cumplicidade entre nós porque já que estamos ali a trabalhar com aquela turma, com aqueles miúdos devíamos também trabalhar em equipa, mas essa equipa não funciona assim dos dois lados, não sei porquê (...) (E3).

Quadro 20

Papel do supervisor após a realização da prática pedagógica

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Há momentos de reflexão	6	28.57	3	60.00
Não há um momento de reflexão	4	19.04	2	40.00
Não há qualquer tipo de orientação	2	9.52	1	20.00
Planifica-se para a semana seguinte	3	14.28	2	40.00
Os momentos reflexivos deviam ser mais aprofundados	1	4.76	1	20.00
É dada continuidade ao trabalho dos formandos por parte do supervisor	2	9.52	1	20.00
Supervisor e formandos deviam de trabalhar e reflectir em equipa	3	14.28	1	20.00
Total	21	100.00	-	-

Continuando a apontar insuficiências na reflexão, 2 entrevistadas (4 unidades de sentido, ou 19.04%) dizem que, após a realização da prática pedagógica, “não há um momento de reflexão” com o supervisor cooperante, imediatamente após cada dia lectivo. Eis as suas palavras:

(...) Porque se houvesse um momento de reflexão acabaríamos por ter novas orientações para as nossas próximas aulas, acabaríamos por chegar a algumas conclusões, ser confrontados com factos que se calhar não estávamos à espera e acabaríamos por virar numa outra direcção (...) (E1).

Prosseguindo a análise, verifica-se que, após a realização da Prática Pedagógica, o supervisor cooperante e o formando planificam para a semana seguinte (3 unidades de sentido, ou 14.28%, devidas a 2 entrevistadas), como se pode constatar pela seguinte afirmação:

(...) Tirava as dúvidas que poderia existir relativamente à semana a seguir, à pessoa que ia entrar, que ia fazer o estágio, ajudava na planificação da semana e naquilo que fosse necessário (...) (E5).

Após cada intervenção educativa dos supervisandos, é “dada continuidade ao trabalho dos formandos por parte do supervisor” cooperante, como se verifica pelas 2 unidades de sentido (9.52%) de 1 entrevistada, que, a certo passo da sua entrevista, diz:

(...) como no primeiro semestre eram quatro dias, a professora só ficava com o último dia da semana, ela fazia a sistematização dos conteúdos dados que nós tínhamos dado ao longo da semana, não dava matéria... (...) (E5).

Por outro lado, a crer nas afirmações de uma outra aluna/futura professora (2 unidades de sentido, ou 9.52%), constata-se que “não há qualquer tipo de orientação” para a semana seguinte de realização da prática pedagógica, o que, no mínimo, contraria as afirmações anteriores que asseguram exactamente, o contrário como vimos.

3.4. Contribuição do Supervisor Cooperante para o Processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Formandos

Esta categoria não compreende nenhuma subcategoria, sendo constituída por 6 traços caracterizadores, resultantes da análise de conteúdo das entrevistas.

Analisando o Quadro 21, que a representa, podemos afirmar que, das 35 unidades de sentido que comporta, 25.71% (9, devidas a 3 entrevistadas) asseguram que o

supervisor cooperante “contribui sempre para o desenvolvimento do formando”, o que se encontra expresso nas seguintes afirmações das entrevistadas:

(...) Contribui. Contribui sempre. Acho que contribui sempre independentemente se é um bom supervisor ou mau (...) (E2)

(...) Contribui bastante porque para mim é um dos exemplos daqueles que não se devem seguir (...) (E3).

(...) Contribuiu. Sim. Eles todos contribuem de alguma forma, não é (...) (E4).

Quadro 21

Papel do supervisor para o desenvolvimento dos formandos

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Contribui sempre para o desenvolvimento do formando	9	25.71	3	60.00
Contribui um pouco para o desenvolvimento pessoal	3	8.57	1	20.00
A nível pessoal não contribui	1	2.85	1	20.00
Contribui para o desenvolvimento profissional do formando	8	22.85	3	30.00
Não contribui para o desenvolvimento profissional do formando	5	14.28	1	10.00
Marcou para o futuro a nossa visão da profissão	9	25.71	1	10.00
Total	35	100.00	-	-

Esta contribuição é de tal modo importante que, para três professoras em formação (9 unidades de sentido, ou 25.71% do total), o supervisor marca, para o futuro, a visão do formando acerca da profissão, como este excerto no-lo evidencia:

(...) Aqui como se desenvolveu uma...alguma amizade, companheirismo, ela sempre nos ajudou em tudo, nós procuramos ajudar também naquilo que precisava. Revelou-se uma pessoa muito preocupada, interessada connosco enquanto estagiárias, enquanto meninas novinhas que ali estão. É uma pessoa com princípios, uma

pessoa com muitos princípios acho que conhecer pessoas assim ajuda-nos sempre, tem sempre influência na nossa vida (...) (E5).

Continuando a análise dos dados, verifica-se que, de acordo com as afirmações de 3 entrevistadas (8 unidades de sentido, isto é, 22.85% do total), o supervisor cooperante “contribui para o desenvolvimento profissional do formando”, como as seguintes declarações no-lo mostram:

(...) Contribui sempre...acho que é sempre positivo porque para o nosso desenvolvimento nós ou tentamos seguir a nossa prática como ele ou ao contrário (...) (E2).

(...) Se calhar no meu caso acho que contribuiu no sentido de pesquisar mais informação, de estar mais a par das coisas, daquilo que é mais verdadeiro, não é,... Se calhar, agora fez com que eu pessoalmente quando preparo as minhas práticas tenho que estar sempre a investigar muito para ver se aquilo é mesmo verdade ou não (...) (E4).

No entanto, uma das formandas tem opinião contrária (5 unidades de sentido, ou 14.28%), assegurando que o supervisor “não contribui para o desenvolvimento do formando”, dizendo:

(...) E profissional (...) também não porque para já é uma pessoa que utiliza estratégias demasiado ultrapassadas, porque quando confronto as aulas que assisti da professora, as indicações que a professora nos deu e a teoria que nós temos vindo a aprender nestes anos de preparação na ESE, o que eu posso verificar é que a professora usa estratégias que já estão... neste momento são consideradas inadequadas, antiquadas e que já foram substituídas por estratégias mais modernas (...) (E1).

Particularizando e centrando-se apenas na dimensão da personalidade, outra professora em formação, opina que o supervisor cooperante “contribui um pouco para o desenvolvimento pessoal” (3 unidades de sentido, ou 8.57%). São estas as suas palavras:

(...) Em termos pessoais acho que não muito, não nos incentiva assim muito para o nosso desenvolvimento pessoal. Acho que deveria contribuir mais (...) (E4)

Radicalizando esta postura, uma outra entrevistada (1 unidade de sentido, ou 2.85% do total) tem opinião contrária e declara que o supervisor “a nível pessoal não contribui”, afirmando:

(...) Pessoal, não (...) (E1).

3.5. O Supervisor Cooperante como Pessoa

A categoria “O Supervisor Cooperante como Pessoa” é composta pelas subcategorias: empatia, capacidade de ouvir, acessibilidade, compreensão, afectividade, humanismo e motivação, que passamos de imediato a analisar.

3.5.1. Empatia

Relativamente à capacidade de empatia, os dados sistematizados no Quadro 22 mostram-nos que três entrevistadas, em 9 unidades de sentido, ou 42.85% do respectivo total, consideram que o supervisor cooperante “é empático”, tal como o expressam nas seguintes declarações:

(...) Em relação à atitude empática acho que é positiva e ela tem uma boa atitude connosco. (...) (E2)

(...) Tem uma atitude empática connosco. (...) (E3)

(...) *Portanto, ela é uma pessoa extremamente sincera e directa, o que tem a dizer diz e ela conseguiu desenvolver mesmo assim uma boa relação com os pais, tem uma óptima relação com os alunos, connosco também, com as colegas, (...) tem uma boa relação com a maior parte das pessoas (...)* (E5)

Quadro 22

Capacidade de empatia do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É empático	9	42.85	3	60.00
Existe um certo distanciamento entre supervisor e formandos	7	33.33	3	60.00
Há a necessidade de haver uma maior proximidade entre supervisor e formandos	1	4.76	1	20.00
A atitude depende do contexto	4	19.04	3	60.00
Total	21	100.00	-	-

Todavia, apesar da afirmada empatia do supervisor, 7 unidades de sentido (33.33%), produzidas por 3 entrevistadas, referem que “existe um certo distanciamento entre supervisor e formandos”, que, eventualmente, poderá ser consequência da natural distinção de papéis. Vejamos, porém, o que nos dizem, a propósito, as três entrevistadas:

(...) *Em relação a nós estagiários é uma pessoa que se manteve muito distante, muito no lugar dela, “eu sou a orientadora, sou eu que domino o saber, vocês são só meramente alunos, ainda (...)* (E1).

(...) *Existe a barreira que nós somos estagiárias e ela é a professora... (...) e ela... e ela passa um bocadinho isso, pronto, que ela é a professora e que nós somos as estagiárias. (...)* (E2).

(...) Temos uma certa... um bocado de distância entre a supervisor e nós não nos sentimos muito à vontade com ela porque ela também não permite isso (...) (E4).

Dando continuidade à análise dos dados do Quadro 22, constata-se que, para três alunas/futuras professoras (4 unidades de sentido, ou 19.04%), a atitude do supervisor cooperante depende do contexto em que está inserido, como se pode ler nas seguintes declarações:

(...) É assim, acho que fora da sala de aula até é uma pessoa de trato fácil, com quem é fácil relacionar ou estabelecer uma relação, minimamente. Agora dentro da sala (...) é uma pessoa demasiado dura. (...) (E1)

(...) Portanto isso depende dos dias. Às vezes é simpática outras vezes não é (...) (E4)

Dado o aspecto acabado de referir, lógico é que uma entrevistada (1 unidade de sentido, ou 4.76%) diga que “há a necessidade de haver uma maior proximidade entre supervisor e formandos”, para que as relações sejam ainda melhores. Eis as suas afirmações:

(...) Acho que devia haver uma ligação mais próxima entre nós, se calhar, para... (...) (E4).

3.5.2. Capacidade de ouvir

Quanto à capacidade de ouvir do supervisor cooperante, os dados, organizados no Quadro 23, mostram que 2 formandas, em 5 unidades de sentido (33.33%) afirmam que o supervisor cooperante “tem capacidade para ouvir os formandos”, como podemos comprovar pelas seguintes passagens das suas entrevistas:

(...) *Tem capacidade de nos ouvir (...)* (E2)

(...) *Ah! Sem dúvida. Tem uma grande capacidade para conversar, para nós a ouvirmos, essa é uma capacidade que ela tem é que nós a oiçamos mas para nos ouvir sim, sem dúvida (...)* (E5)

Quadro 23

Capacidade de ouvir do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Tem capacidade para ouvir os formandos	5	33.33	2	40.00
A capacidade de ouvir é reduzida	3	20.00	2	40.00
Não tem capacidade para ouvir os formandos	4	26.66	2	40.00
Não ouve os outros	2	13.33	1	20.00
Devia ouvir mais os formandos	1	6.66	1	20.00
Total	15	100.00	-	-

No entanto, 2 outras alunas/futuras professoras (4 unidades de sentido, ou 26.66% do total) são de opinião contrária e dizem que o supervisor cooperante “não tem capacidade para ouvir os formandos”, como se pode constatar através dos seguintes excertos dos seus discursos:

(...) *Acho que não. Tem muita capacidade de falar e de exprimir as suas próprias ideias mas acaba por esquecer as nossas. Nunca, nunca pára para ouvir, nem os nossos problemas, nem as nossas ideias (...)* (E1)

(...) *Ele é uma pessoa que é muito complicado para se falar com ele porque nós falamos e ele parece que não está a ouvir nada do que estamos a dizer (...)* (E3).

Numa postura mais moderada se situam 2 entrevistadas, em 3 unidades de sentido, que acham que a capacidade do supervisor para ouvir é reduzida, como a seguinte afirmação de uma delas nos expressa:

(...) *Não muito. Não muito porque ela... ou porque tem sempre muitas coisas para fazer ou... não, não se preocupa muito... ouvirmo-nos.*
(...) (E4).

Reiterando o afirmado pelos dois últimos traços caracterizadores, uma supervisanda (2 unidades de sentido, ou 13.33%) declara que o supervisor cooperante “não ouve os outros”, dizendo, a propósito:

(...) *É uma pessoa que não pára para escutar os outros, os próprios alunos também não pára para escutar* (...) (E1)

Assim, naturalmente, uma das entrevistadas (1 unidade de sentido) sugere que o supervisor “devia ouvir mais os formandos”, como o seguinte excerto no-lo mostra:

(...) *Gostaríamos que fosse... que nos conseguisse ouvir mais, os nossos problemas também* (...) (E3).

3.5.3. Acessibilidade

Os dados sistematizados no Quadro 24 mostram que as 10 unidades de sentido que o compõem se repartem igualmente entre a acessibilidade e a não acessibilidade do supervisor cooperante. Especificando, 50% das unidades de sentido, produzidas por 3 entrevistadas, asseguram que o supervisor cooperante “é uma pessoa acessível”, tal como no-lo demonstram as seguintes afirmações:

(...) *Ela é muito acessível, muito acessível.* (...) (E2)

(...) *É uma pessoa acessível, apesar de tudo* (...) (E3)

(...) *É uma pessoa extremamente acessível* (...) (E5).

Quadro 24
Capacidade de acessibilidade do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É uma pessoa acessível	5	50.00	3	60.00
É pouco acessível	5	50.00	2	40.00
Total	10	100.00	-	-

Por outro lado, os outros 50% das unidades de sentido (5), embora agora só devidas a 2 alunas/futuras professoras, traduzem a opinião de que o supervisor cooperante “é pouco acessível”, como o seguinte extracto, de uma das entrevistas, de certa forma, nos mostra:

(...) *Nem por isso. Porque é uma pessoa que não tem uma grande capacidade de ouvir e porque é uma pessoa que não dá valor às nossas ideias, nem reconhece o nosso valor mesmo que a nossa experiência não seja praticamente nenhuma* (...) (E1).

3.5.4. Compreensão

Pela análise do Quadro 25 verificamos que, das 12 unidades de sentido que compõe esta subcategoria, 83.33% (10, devidas a 4 entrevistadas) asseguram que o supervisor cooperante “não é uma pessoa muito compreensiva”, como a seguinte passagem de uma das entrevistas nos evidencia:

(...) *Acho que às vezes ele não compreende muito bem os nossos receios ou as nossas expectativas em relação a certo conteúdo ou certa actividade, o que é que queremos atingir com aquilo, se calhar ele não percebe tão bem para além daquilo que pensa, podia tentar compreender melhor.* (...) (E3).

Quadro 25

Capacidade de compreensão do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É uma pessoa compreensiva	2	16.66	1	20.00
Não é uma pessoa muito compreensiva	10	83.33	4	80.00
Total	12	100.00	-	-

Posição mais afirmativa é a de outra entrevistada, para quem o supervisor cooperante “é uma pessoa compreensiva”, tal como o seguinte excerto no-lo mostra:

(...) Ah, também. Acho que sim. Uma pessoa muito acessível, compreensiva (...) (E5)

3.5.5. Afectividade

No plano da afectividade, os dados sistematizados no Quadro 26 permitem-nos afirmar que, para três formandas (7 unidades de sentido, ou 46.69% do total), o supervisor cooperante “é uma pessoa afectuosa”, como estas declarações expressam:

(...) Ela gosta de nós, ela gosta de falar connosco, ela gosta de saber a nossa opinião, ela, ela fala connosco de assuntos pessoais, ela ... eu gosto muito dela, só que há coisas que eu mudava (...) (E2)

(...) É uma pessoa afectuosa (...) (E3)

(...) Desenvolvemos uma boa amizade. É uma pessoa muito querida (...) (E5).

Todavia, 2 outras entrevistadas (5 unidades de sentido, ou 33.33%) são de opinião contrária e afirmam que o supervisor “é uma pessoa pouco afectuosa”, tal como nos diz na seguinte passagem da sua entrevista:

(...) Às vezes... tem os seus momentos. Em situações mais complicadas demonstra algum afecto (...) (E1)

Quadro 26
Capacidade de afectividade do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É uma pessoa afectuosa	7	46.66	3	60.00
É uma pessoa pouco afectuosa	5	33.33	2	40.00
A afectividade depende do contexto	3	20.00	2	40.00
Total	15	100.00	-	-

Por outro lado e não sendo de estranhar, na nossa opinião, que tal aconteça, 2 supervisandas reconhecem que a demonstração de “afectividade depende do contexto”, (3 unidades de sentido, ou 20%). Detenhamo-nos no que, a propósito, afirmaram:

(...) Por vezes é muito dura... tem dias e também tem situações. Acho que depende muito da situação (...) (E1).

(...) Pois é naquele caso, depende se está boa, se não está. Sempre uma barreira ali, uma barreira média entre ela e nós (...) (E4).

3.2.6. Humanismo

Analisando os dados contidos no Quadro 27, verifica-se que das 12 unidades de sentido que constituem esta subcategoria, 41.66% (5, produzidas por 4 entrevistadas) atestam que o supervisor cooperante “é uma pessoa muito humana”, tal como no-lo dão a conhecer estas afirmações de três formandas:

(...) Sim, é. (...) (E2)

(...) Em relação a nós humanismo, ah...é uma pessoa humana, acho que sim (...) (E3)

(...) Isso sim. Acho que sim. Acho que todos temos de ser um bocado humanos (...) (E4).

Relativizando a atitude acabada de referir, uma aluna/futura professora, em 4 unidades de sentido (33.33%), afirma que o supervisor “revela pouco sentido de humanismo”, dizendo, então:

(...) Pois é. É a mesma coisa. Tem dias (...) (E1).

Quadro 27

Capacidade de humanismo do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É uma pessoa muito humana	5	41.66	4	80.00
Podia ser uma pessoa mais sensível	3	25.00	1	20.00
Revela pouco sentido de humanismo	4	33.33	1	20.00
Total	12	100.00	-	-

Mantendo o sentido dubitativo, uma entrevistada (3 unidades de sentido) considera, por seu lado, que o supervisor “podia ser uma pessoa mais sensível”, dizendo, a propósito:

(...) Mas poderia ser um bocadinho mais sensível aos nossos medos e nossas preocupações (...) (E3).

3.2.7. Motivação

A capacidade do supervisor cooperante para motivar e ser motivador está representada no Quadro 28. Analisando-o, constata-se que 2 entrevistadas, em 9 unidades de sentido (56.25%) consideram que o supervisor cooperante é motivante, tal como no-lo dizem nas seguintes afirmações:

(...) Ela motiva-nos. Acho que sim. Ela é daquelas professoras cooperantes que diz sempre o mal, mas também diz o bem. No final de cada dia não diz só o mal, nem só o que correu mal, também diz o que correu bem e assim motiva-nos, eu acho que sim, pelo menos a mim.
(...) (E2)

(...) *Ai, motiva-nos imenso. Pela sua maneira de ser motiva logo. Se houver essa empatia entre nós é sempre...estamos ser muito mais motivadas desde o início (...)* (E5)

Quadro 28

Capacidade de motivação do supervisor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É um supervisor motivante	9	56.25	2	40.00
É um supervisor que não motiva os formandos	6	37.5	3	60.00
Consciencializa para a realidade	1	6.25	1	20.00
Total	16	100.00	-	-

Pelo contrário, 6 outras unidades de sentido (37.5%), produzidas por 3 alunas /futuras professoras, expressam a opinião de que o supervisor não motiva os formandos, como se confirma pelas seguintes declarações:

(...) *De maneira nenhuma. Não, não, de maneira nenhuma.* (...) (E1)

(...) *Motivação é pelas crianças (...) porque ao vermos as práticas dele temos motivação é para tentar melhorar o processo de desenvolvimento junto das crianças (...)* (E3)

(...) *Motivar, não (...)* (E4).

No entanto, uma outra afirmação (6.25%), de uma entrevistada, vai no sentido de que o supervisor cooperante não motiva propriamente, mas “consciencializa para a realidade”, como nos diz a supervisanda em causa:

(...) *Mas consciencializarmo-nos para a realidade. Acho que é essencialmente isso. Agora motivar, não (...)* (E5).

3.6. O Supervisor Cooperante como Profissional

A categoria “O Supervisor Cooperante como Profissional” é composta pelas seguintes subcategorias: competência técnico/didática, promoção dos conhecimentos, dinamismo e capacidade de análise crítica.

3.6.1. Competência técnico/didática

A análise do Quadro 29 permite afirmar que 3 entrevistadas, em 8 unidades de sentido (24.24% do total), consideram que o supervisor cooperante, na sua prática, “inova pouco”, dizendo uma delas:

(...) Nós olhamos para ela e vemos uma pessoa que acompanha a coisas mais modernas, não é. Ela há coisas...por exemplo, nós implementamos o PIT, porque achamos que é uma coisa importante, só que ela não continuou. Para nós é complicado chegar ao pé dela e chamar-lhe à atenção sobre isso, não é. (...) (E2)

Além disso, 2 alunas/futuras professoras (6 unidades de sentido, ou 18.18%) afirmam que a professora cooperante “não desenvolve todas as áreas com os seus alunos”, referindo uma delas:

(...) Para o fazermos [actividades de expressão] tivemos que nos impor porque também queríamos abranger outras áreas, porque por orientação da orientadora era essencialmente língua portuguesa e matemática e sempre por esta ordem (...) (E1).

Prosseguindo a análise, uma entrevistada (3 unidades de sentido, representando 9.09% do total) esclarece que o supervisor cooperante “deu a conhecer o seu método de trabalho” aos formandos, dizendo:

(...) Deu-nos a conhecer o seu método de trabalho desta forma e à medida que nós íamos desenvolvendo as nossas práticas com as

sugestões que ela nos dava também nos levava a trabalhar da mesma forma (...) (E5)

Quadro 29
Competência técnico-didáctica

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Inova pouco	8	24.24	3	60.00
Faz ensino tradicional	3	9.09	2	40.00
As estratégias são muito ligadas aos manuais	2	6.06	1	20.00
Motiva os alunos	1	3.03	1	20.00
Motiva pouco os alunos	1	3.03	1	20.00
Nem todas as áreas são desenvolvidas com os alunos	6	18.18	2	40.00
Visa o desenvolvimento dos alunos	1	3.03	1	20.00
É competente	2	6.06	1	20.00
Tem competência didáctica	2	6.06	1	20.00
Devia organizar melhor o seu trabalho	2	6.06	1	20.00
As estratégias são diversificadas	2	6.06	1	20.00
Deu a conhecer o seu método de trabalho	3	9.09	1	20.00
Total	33	100.00	-	-

Numa postura crítica se colocam 2 supervisandas, quando afirmam, em 3 unidades de sentido (9.09%), que o supervisor “faz um ensino tradicional”. Eis as suas palavras:

(...) É uma pessoa demasiado presa à escola tradicional, que usa metodologias demasiado ultrapassadas e que é uma pessoa que inova pouco (...) (E1)

(...) Acho que ele está muito agarrado ao tradicional (...) (E3)

Como razão justificativa para estas afirmações, diz uma das entrevistadas, em 2 unidades de sentido, que “as estratégias são muito ligadas aos manuais”, como o seguinte extracto da sua entrevista torna patente:

(...) Ele agarra-se muito...quando fala connosco “vá sigam aqui o livro, o manual”... pronto deixa-nos livres para fazermos os nossos

materiais mas em termos de métodos, indicação das estratégias é tudo muito preso ao livro, muito tradicional e não é bem isso que nós aprendemos aqui, queremos aplicar, pronto temos que às vezes contrariar (...) (E3).

Opinião contrária tem outra entrevistada, também em 2 unidades de sentido, ao afirmar que as estratégias utilizadas pelo supervisor são diversificadas, dizendo, a propósito:

(...) Mas eu concordo com a forma como ela dá as aulas, como já disse ela não segue livros, é de acordo com aquilo que acontece, com os interesses dos alunos, com o dia-a-dia deles (...) (E5).

Numa apreciação mais global da competência do supervisor cooperante, uma supervisanda (2 unidades de sentido, ou 6.06%) considera que o mesmo é um profissional competente, afirmando-o do seguinte modo:

(...) Eu acho que ela tem competência, ela é daquelas professoras que eu acho que deve continuar a ser supervisora. Aprende-se bastante com ela (...) (E2).

Idêntica posição é a de outra formanda (2 unidades de sentido), que diz que o supervisor “tem competência didáctica”. Detenhamo-nos nas suas palavras:

(...) Relativamente à didáctica acho que ela participa em várias acções de formação, que faz com que os alunos participem sempre em actividades fora da escola e naqueles concursos (...) (E4).

No entanto, e na opinião de outra entrevistada, também, em 2 unidades de sentido, o supervisor cooperante “devia organizar melhor o seu trabalho”, tal como se pode ler na seguinte passagem do seu discurso:

(...) Como eu já tinha dito anteriormente ela não é muito organizada, portanto, eu acho que é daquelas pessoas que no dia anterior é que vê aquilo que vai falar. Não tem uma organização dos conteúdos que deve trabalhar com os alunos e é um bocado desorganizada. Nesse aspecto acho que ela devia ter uma melhor organização (...) (E4).

Prosseguindo a análise, uma outra protagonista do estudo assegura que o supervisor cooperante “motiva os alunos” (1 unidade de sentido, ou 3.09%), tal como o seguinte excerto da sua entrevista nos torna patente:

(...) ela não segue livros, é de acordo com aquilo que acontece, com os interesses dos alunos, com o dia-a-dia deles. Eu acho que isso é o principal, isso mantém as crianças muito mais motivadas e interessadas e ela preocupa-se muito em esclarecê-los, mas também não lhes dá tudo aquilo que eles pedem, faz com que eles procurem, com que eles pesquisem, com que eles se informem uns aos outros, que eles desenvolvam mais curiosidade em relação ao tema e eu acho que é uma forma interessante de trabalhar (...) (E5).

Deste modo, o supervisor cooperante “visa o desenvolvimento dos alunos” (1 unidade de sentido, ou 3.03%, produzida por 1 entrevistada), como nos é afirmado no seguinte extracto:

(...) Naturalmente que o trabalho que desenvolve visa que os alunos desenvolvam o máximo das suas capacidades e as competências previstas (...) (E1).

Pelo contrário, uma outra formanda (1 unidade de sentido) tem opinião diferente e acha que o supervisor cooperante “motiva pouco os alunos”, como se pode ler nesta passagem da sua entrevista:

(...) Então, acho que deveria melhorar, devia reflectir se calhar um bocadinho sobre o método que ele está a utilizar porque é

desmotivador para os meninos e há meninos com muitas dificuldades e se calhar se houvesse uma maior inovação daquilo que se usa, as crianças poderiam melhorar (...) (E3).

3.6.2. Promoção dos conhecimentos

No que à promoção dos conhecimentos respeita (Quadro 30), 3 entrevistadas, em 8 unidades de sentido (47.05%), consideram que o “supervisor transmite os conhecimentos que tem” aos formandos, como duas delas nos expressam nas seguintes afirmações:

(...) Ela transmitiu os conhecimentos, prontos e a experiência. Acho que é importante nestes casos transmitirem-nos um bocadinho a experiência que eles já têm e que nós não temos (...) (E3)

(...) Os conhecimentos que ela tem, transmite-nos...Durante as nossas reflexões, durante as orientações que nos dava, ela também se preocupava em fazer isso (...) (E5).

No entanto, uma das supervisandas (5 unidades de sentido, ou 29.41%) afirma que “a transmissão de conhecimentos obedece a uma rotina”. Eis as suas palavras, centradas muito na falta de explicação das indicações dadas:

(...) a transmissão dos conhecimentos em relação a nós é sempre da seguinte forma: é sempre uma transmissão oral e nunca traz uma justificação, as coisas são assim porque “eu digo que é assim” “vocês vão aplicar esta estratégia porque é assim que se deve fazer ou porque é assim que eu faço” (...) (E1)

Sentido negativo mais absoluto é o das afirmações de uma outra supervisanda (1 unidade de sentido, ou 5.88%) para quem “o supervisor não transmite os seus conhecimentos”, como assegura nesta passagem do seu discurso:

(...) *Ele normalmente não faz assim...não, não...partilha muitos conhecimentos connosco, não há muita partilha mesmo dos conhecimentos, nem faz nada (...)* (E3).

Quadro 30

Competência na promoção dos conhecimentos

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
O supervisor transmite os conhecimentos que tem	8	47.05	3	60.00
O supervisor não transmite os seus conhecimentos	1	5.88	1	20.00
A transmissão de conhecimentos obedece a uma rotina	5	29.41	1	20.00
Transmite bem os conhecimentos aos alunos	2	11.76	1	20.00
É um ensino centrado no professor	1	5.88	1	20.00
Total	17	100.00	-	-

Antagonicamente se coloca, porém, uma outra aluna/futura professora, em 2 unidades de sentido (11.76%), ao achar que o supervisor cooperante “transmite bem os conhecimentos aos alunos”. Eis as suas afirmações:

(...) *Ela transmite bem os conhecimentos, os miúdos adoram ouvi-la e aprendem muito com ela (...)* (E2).

Por fim, e de novo de pendor negativo, há que referir a opinião de uma das entrevistadas, segundo a qual “o ensino do supervisor é centrado na pessoa do professor”, como se pode ler na seguinte declaração:

(...) *É um ensino totalmente centrado no professor (...)* (E1).

3.6.3. Dinamismo

A leitura dos dados sistematizados no Quadro 31 permite-nos afirmar que três das entrevistadas, em 6 unidades de sentido (50% do total de respostas), consideram que o supervisor cooperante “é uma pessoa dinâmica”, como estas declarações expressam:

(...) *Sim, com os miúdos. Conosco também.* (...) (E4)

(...) *É uma pessoa muito dinâmica, mesmo.* (...) (E5)

Todavia, segundo 2 outras alunas/futuras professoras (3 unidades de sentido, ou 25%), o supervisor cooperante “é uma pessoa pouco dinâmica”, tal como no-lo demonstram as seguintes afirmações:

(...) *Nem por isso* (...) (E1)

(...) *Não existe muito dinamismo pois se houvesse dinamismo nós trabalhávamos como uma equipa e não trabalhamos* (...) (E3).

Quadro 31
Capacidade de dinamismo

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
É uma pessoa dinâmica	6	50.00	3	60.00
É uma pessoa pouco dinâmica	3	25.00	2	40.00
Actividade muito centrada na figura do professor	3	25.00	1	20.00
Total	12	100.00	-	-

A concluir, verifica-se que outra respondente, também em 3 unidades de sentido, afirma que “a actividade está muito centrado na figura do professor”, como se pode ler no excerto seguinte da sua entrevista:

(...) *Está muito presa a actividades que eu considero que já estão ultrapassadas e acho que acaba por ser um ensino muito estático. E é isso que sempre nos tentou transmitir, é um ensino demasiado centrado no professor* (...) (E1).

3.6.4. Capacidade de análise crítica

A capacidade de análise crítica é uma competência essencial num supervisor. Vejamos como os formandos a representam, relativamente aos professores cooperantes (Quadro 32). Ora, 2 alunas/futuras professoras, em 5 unidades de sentido (25%), afirmam que a capacidade de análise crítica do supervisor cooperante é reduzida, como deixam expresso nas seguintes declarações:

(...) Acho que análise crítica não é bem ... o conceito que melhor define, acho que é só comentar ou só criticar (...) (E1)

(...) Como já disse ele não... a capacidade de análise crítica é um bocadinho reduzida... uma pessoa que é supervisor cooperante tem de ter aquela capacidade de ajudar os estagiários a evoluírem, a desenvolverem as suas capacidades, não é começarem em Setembro ou Outubro e acabarem igual em Junho (...) (E3)

Opinião contrária têm, porém, 2 outras entrevistadas (4 unidades de sentido, 20%), ao acharem que há uma “boa capacidade de análise prática” por parte do supervisor, como esta nos diz:

(...) Acho que ela tem essa capacidade bastante desenvolvida. (...) (E5).

Por sua vez, numa declaração de princípios, 2 outras entrevistadas (3 unidades de sentido, ou 15% do total) são de opinião de que “um supervisor deve ter a capacidade de analisar e criticar”, como está bem patente nesta passagem de uma das entrevistas:

(...) Acho que o supervisor cooperante deve ter a capacidade de analisar e de criticar, mesmo que seja uma crítica negativa mas que seja sempre construtiva. Acho que poderia haver mais isso e ele se calhar precisa de desenvolver um bocadinho a sua análise crítica...
(...) (E3).

Quadro 32
Capacidade de análise crítica

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Boa capacidade de análise prática	4	20.00	2	40.00
A capacidade de análise crítica é reduzida	5	25.00	2	40.00
A sua crítica é construtiva	2	10.00	2	40.00
Faz críticas depreciativas	2	10.00	1	20.00
Só há análise crítica após o desenvolvimento da prática	2	10.00	1	20.00
Um supervisor deve ter capacidade de analisar e criticar	3	15.00	2	40.00
A análise crítica deve estar presente em todo o processo da prática pedagógica	2	10.00	2	40.00
Total	20	100.00	-	-

Prosseguindo a análise dos dados do Quadro 32, constata-se, ainda, que 2 formandas (2 unidades de sentido, ou 10%) consideram que “a crítica do supervisor cooperante é construtiva”, tal como no seguinte extracto se declara:

(...) Não no sentido de crítica mesmo, mas de crítica construtiva, não tem problema nenhum em dizer o que pensa, não foi bem feito, ela diz logo que não foi bem feito mas também diz porquê, dá a sua opinião, mas apresenta explicação para o facto (...) (E5).

Por outro lado, segundo 10% das respostas dadas (2 unidades de sentido, devidas a 2 entrevistadas) o supervisor cooperante “faz críticas depreciativas”, como se pode ler nestas afirmações:

(...) As críticas são muitas vezes depreciativas do nosso trabalho sempre com base de que não era o trabalho que a professora desenvolveria se tivesse ela a leccionar o conteúdo (...) (E1)

Continuando, segundo duas supervisandas (2 unidades de sentido, ou 10%) “só há análise crítica após o desenvolvimento da prática”, tal como no-lo diz uma delas na seguinte declaração:

(...) Eu acho que ela só efectua essa análise crítica essencialmente após termos concretizado a nossa prática. Porque às vezes... eu na minha opinião especial já que ela viu o planeamento antes porque é que não critica logo para nós tentarmos melhorar... (...) (E4).

Todavia, e como que em síntese, como é referido por 2 entrevistadas, em 2 unidades de sentido (10%) “a análise crítica deve estar presente em todo o processo da prática pedagógica”. Uma das respondentes declarou a propósito, na sua entrevista:

(...) Analisar implica reflectir, implica pensar e acho que não é o que a professora faz, pelo menos connosco falta alguns argumentos com algum conteúdo... Uma análise devia ser feita mais assim: antes das aulas analisar e depois das aulas voltar a analisar, reflectir e isto não se verifica, ficamos só pela parte das críticas (...) (E1).

3.7. Perfil Idealizado do Supervisor Cooperante

A categoria “Perfil idealizado de Supervisor Cooperante” não apresenta qualquer subcategoria. Definem esta categoria 15 traços caracterizadores, que passamos de seguida a analisar (Quadro 33).

A característica principal do perfil ideal do supervisor cooperante é, para as nossas entrevistadas, ser uma “pessoa que partilhe os seus conhecimentos e a sua experiência” (7 unidades de sentido, ou 15.55%, produzidas por 3 professoras em formação). Eis como uma delas se expressa:

(...) É importante a transmissão de conhecimentos, acho que é muito importante essa parte de partilha de experiências, nós estamos a

começar, acho que é muito importante não só os aspectos positivos mas também aspectos negativos (...) (E2).

Quanto a três professoras em formação (6 unidades de sentido, ou 13.33%), o supervisor deve ser uma “pessoa com uma grande capacidade de orientação”, tal como no-lo demonstram as seguintes afirmações:

(...) Deveria de ser uma pessoa com uma grande capacidade de orientação (...) (E1)

(...) tentar orientar-nos não só a nossa prática com os alunos mas também ao nível da escola (...) (E5).

Quadro 33

Perfil ideal do professor cooperante

Traços Caracterizadores	Unidades de Sentido	%	Entrevistadas	%
Pessoa com uma grande capacidade de orientação	6	13.33	3	60.00
Pessoa aberta aos formandos	1	2.22	1	20.00
Pessoa com capacidade para ouvir	1	2.22	1	20.00
Pessoa que dê aos formandos mais autonomia	3	6.66	3	60.00
Pessoa que deixe inovar	2	4.44	2	40.00
Pessoa que reflectisse com os formandos	2	4.44	2	40.00
Pessoa compreensiva	1	2.22	1	20.00
Pessoa que partilhe os seus conhecimentos e a sua experiência	7	15.55	3	60.00
Pessoa com capacidade de análise crítica	3	6.66	3	60.00
Pessoa que proporcione boas relações	6	13.33	3	60.00
Pessoa sem uma atitude de superioridade	2	4.44	1	20.00
Pessoa que ajuda os formandos	3	6.66	2	40.00
Pessoa que seja amiga	1	2.22	1	20.00
Pessoa capaz de trabalhar em equipa	4	8.88	1	20.00
Pessoa que no desenvolvimento da “prática” não deve intervir	3	6.66	1	20.00
Total	45	100.00	-	-

Outro traço do perfil ideal do supervisor cooperante é apontado também por 3 entrevistadas, em 6 unidades de sentido (13.33%), que afirmam que o supervisor deve ser uma “pessoa que proporcione boas relações” com os formandos, o que está bem patente nesta passagem de uma das entrevistas:

(...) Acho que é importante que nós nos sintamos à vontade com ela, para podermos falar tudo, os nossos problemas, as nossas angústias. Acho que é muito importante essa convivência, a relação que temos com a nossa professora cooperante, não só como professora cooperante mas como amiga que nós podemos falar. Acho que a relação com os miúdos também é importante, a relação que eles têm com ela e essa relação é positiva e isso para nós também é bom ver durante o estágio a relação que ela manteve com os miúdos... (...)
(E2).

Dando continuidade à análise dos dados da categoria, constata-se que 4 unidades de sentido (8.88%), produzidas por 1 supervisanda, indicam que o supervisor deve ser uma “pessoa capaz de trabalhar em equipa” com o grupo de estágio, como nos diz esta entrevistada:

(...) Para já devia ser um... não é um supervisor mas sim um acompanhante, que ajude, apoie, que esteja presente, que trabalhe em equipa. É muito importante para nós sentirmos que somos uma equipa. Ao sentirmos que estamos a trabalhar em equipa com o supervisor cooperante torna-se tudo mais fácil e muito mais agradável porque as coisas funcionam muito melhor (...) (E3).

Esse trabalho em equipa não obstará, porém, a que o supervisor seja uma “pessoa que dê aos formandos mais autonomia”, (3 unidades de sentido, ou 6.66%, de 3 supervisandas). Eis as declarações, a propósito, de uma delas:

(...) Deveremos ter a oportunidade de experimentar mais coisas, devemos ter uma maior autonomia (...) (E1)

(...) devia...dar liberdade de escolha aos estagiários porque... acho que o ideal era dar os conteúdos e os estagiários depois utilizem o que quiserem... (...) (E2)

(...) Os conteúdos devia deixar mais à nossa autonomia, se calhar, conceder-nos a tal planificação mensal e a partir daí nós seleccionarmos (...) (E4).

Por outro lado, três entrevistadas (3 unidades de sentido, ou 6.66%) consideram que o supervisor deve ser uma “pessoa com capacidade de análise crítica”, como nos diz uma delas:

(...) Crítica, capacidade de análise crítica, acho que é uma das coisas mais importantes para o nosso desenvolvimento enquanto estagiários da pessoa que melhor sabe o nosso desenvolvimento, que é a que está lá dentro. Acho que é o mais importante ela dizer o que acha está bem, o que acha está mal devido à experiência que ela tem (...) (E2)

Outras três afirmações (6.66%), de 2 alunas/futuras professoras, reconhecem que o supervisor deve ser uma “pessoa que ajuda os formandos”, tal como nos é dito por uma das entrevistadas:

(...) Acho que se deve preocupar principalmente com as crianças que tem ali, ajudar-nos a desenvolver um bom trabalho com essas crianças (...) (E5)

De acordo, também, com 3 unidades de sentido, produzidas por 1 entrevistada, o supervisor deve ser uma “pessoa que no desenvolvimento da prática não deve intervir”, como esta declaração expressa:

(...) Na sala de aula acho que não deve intervir, o que tiver para dizer diz depois porque depois também nos deixa numa posição um pouco mal perante os alunos (...) (E4).

Prosseguindo a análise dos dados do Quadro 33, verifica-se que 2 supervisandas, em 2 unidades de sentido (4.44%), referem que o supervisor deve ser uma “pessoa que deixe inovar”, como a seguinte afirmação nos evidencia:

(...) deve ser uma pessoa que não tenha problemas em deixar que os estagiários inovem (...) (E1).

Outro traço caracterizador apontado, também por 2 entrevistadas (2 unidades de sentido), define que o supervisor cooperante devia ser uma “pessoa que reflectisse com os formandos”, em todo o processo supervisivo. Estas são, sobre estes aspecto, as declarações de uma das entrevistadas:

(...) e depois uma boa reflexão conjunta de preferência. Individual um momento, mas depois conjunta, partilhar opiniões, verificar, confrontar factos, avaliar muito bem o trabalho que os alunos desenvolveram... (...) (E1).

Para uma outra supervisanda (2 unidades de sentido, ou 4.44% do total), o supervisor deve ser uma “pessoa sem uma atitude de superioridade” em relação aos formandos, tal como este excerto no-lo relata:

(...) Mas teria de ser uma pessoa que não mantivesse aquela postura de superioridade, porque quando se acaba o estágio somos todos colegas. Acho que deve ser uma pessoa que não mostrasse superioridade, que estivesse ali para ajudar e não para complicar, como muitas vezes acontece (...) (E5).

A análise dos dados do Quadro 33 mostra, ainda, que o supervisor deve ser uma “pessoa aberta aos formandos” (1 unidade de sentido, ou 2.22%, produzida por 1 entrevistada). Eis as suas palavras:

(...) uma grande abertura para com os alunos (...) (E1).

Na mesma linha de pensamento vai a afirmação de que o supervisor deve ser uma “pessoa com capacidade para ouvir” (1 unidade de sentido, de 1 entrevistada), como se pode constatar através da seguinte passagem da sua entrevista:

(...) uma pessoa sempre disposta a ouvir a nossas opiniões, os nossos receios (...) (E1).

Prosseguindo, e de acordo com um outro indicador, o supervisor deve ser uma “pessoa compreensiva” com os formandos (1 unidade de sentido, de 1 formando), como estas palavras no-lo dão a conhecer:

(...) Eu acho que devia, devia ser compreensivo (...) (E2).

Por fim, e com os mesmos valores numéricos, o supervisor cooperante deve ser uma “pessoa que seja amiga” dos formandos, como nos é revelado pelas palavras da entrevistada, que transcrevemos:

(...) Acho que é importante que nós nos sintamos à vontade com ela, para podermos falar tudo, os nossos problemas, as nossas angústias. Acho que é muito importante essa convivência, a relação que temos com a nossa professora cooperante, não só como professora cooperante mas como amiga que nós podemos falar (...) (E2).

3.8. Análise de conjunto dos dados das entrevistas

No prosseguimento da análise interpretativa das opiniões das cinco entrevistadas, procuraremos, agora, construir uma visão caracterizadora global do processo supervisiivo e do supervisor cooperante, a partir duma leitura de conjunto dos dados.

- **Processo de Supervisão**

As entrevistadas consideram que a organização do processo de supervisão, de um modo geral, correspondeu às suas expectativas. No entanto, acham que a calendarização da Prática Pedagógica deveria ser alterada, no sentido de um aumento do número de dias, por semana, do primeiro para o segundo semestre e não o inverso, como actualmente acontece. Também a atribuição das turmas do 1º ciclo aos grupos de “estágio” devia ser repensada, para permitir a intervenção educativa dos formandos em diferentes anos de escolaridade da Prática Pedagógica I para a Prática Pedagógica II. Além disso, há alunos/futuros professores que consideram que esta organização não lhes permite serem mais autónomos e não lhes proporciona o crescimento desejado.

No que se refere ao acompanhamento da acção das formandas por parte do supervisor da ESE, o mesmo, de um modo geral, não correspondeu às expectativas daquelas. Talvez como resultado da obrigação de acompanhar muitos grupos da prática, o supervisor da escola de formação, na opinião de algumas entrevistadas, é pouco disponível, dá poucas sugestões, aquando da preparação da Prática Pedagógica, faz poucas críticas sobre o trabalho dos formandos e dá um *feedback* reduzido.

Quanto ao supervisor cooperante, para umas supervisandas é muito directivo, enquanto que, para outras, o seu acompanhamento correspondeu às expectativas, proporcionando-lhes autonomia.

Em relação à orientação que é proporcionada no processo de supervisão, podemos constatar que a do supervisor cooperante correspondeu às expectativas e permitiu que

os formandos evoluíssem, embora duas das cinco entrevistadas tivessem afirmado que sentiram a necessidade de uma maior orientação.

Relativamente à reflexão, apesar de ter correspondido às expectativas, terá sido pouco profunda. A reflexão é feita com todos os intervenientes no processo, mas mais efectiva no interior do próprio grupo de prática. O supervisor da ESE só reflecte com os formandos em grande grupo e na disciplina de Seminário, o que, para algumas entrevistadas, não é suficiente.

No que concerne à avaliação, no processo supervisoivo, verificamos que não corresponde às expectativas e que está dependente de diversos factores, pelo que, na opinião de algumas das futuras professoras ouvidas, nem sempre é justa. A avaliação processual é realizada pelos dois supervisores, mas o supervisor da ESE envolve-se pouco, ao contrário do supervisor cooperante que, como está o tempo todo na sala de aula a observar, está mais envolvido nela.

- **Papel do Supervisor Cooperante no Processo de Formação**

No que respeita ao papel do supervisor cooperante, verificamos a existência de opiniões contrárias. Para umas entrevistadas, o supervisor é uma pessoa organizada, para outras é uma pessoa pouco organizada. Tal como são contraditórias as opiniões relativamente à directividade do supervisor cooperante. De acordo com umas supervisandas, é directivo, ao passo que, para outras, é pouco directivo. Apesar destas opiniões divergentes, algumas entrevistadas consideram que o supervisor cooperante dá liberdade e é um bom cooperante.

O acompanhamento que o mesmo faz é, na generalidade, considerado bom, embora haja quem o considere diminuto. Acerca da sua disponibilidade para com os formandos, as opiniões divergem entre as que afirmam que o supervisor tem toda a disponibilidade para os atender e aquelas segundo as quais é pouco disponível. É

evidente que esta disponibilidade tem muito a ver com as características de cada supervisor cooperante e com o modo como ele concebe o processo de supervisão.

Relativamente à orientação prestada pelo professor cooperante, é apontada como muito direccionada e muito reduzida, dando pouca liberdade aos formandos para escolherem os conteúdos, estratégias e actividades a desenvolverem com os alunos, segundo algumas entrevistadas, opinando outras que a consideram boa.

Quanto à reflexão, algumas entrevistadas afirmam que a mesma, em si, não existe, pois o supervisor cooperante limita-se a dizer o que está bem e o que está mal, sem argumentar. No entanto, este parecer não é consensual, considerando algumas que é feita uma boa reflexão, mas que poderia ser mais aprofundada e com um espírito mais crítico. Todavia, para duas delas, a reflexão correspondeu às expectativas.

No que se refere à avaliação, na opinião de algumas entrevistadas, corresponde ao tipo de reflexão que é realizada pelo supervisor cooperante e, por isso mesmo, nem sempre é “correcta”. A avaliação resulta, sobretudo, da observação directa do supervisor cooperante, que, assim, tem bem a noção do desenvolvimento dos formandos. Há, todavia, quem considere que a avaliação nem sempre é justa e que revela pouca abertura a mudanças.

- **Papel do Supervisor Cooperante no Ciclo de Supervisão**

Na preparação da prática da Prática Pedagógica, para algumas formandas, o supervisor cooperante é muito directivo, ou pouco disponível, na indicação quanto aos conteúdos, às estratégias, às actividades e aos materiais que devem utilizar, além de que muitas estratégias por ele propostas se “baseiam no manual”, tornando-se pouco construtivas. No entanto, e segundo a opinião de outras entrevistadas, os conteúdos a trabalhar com os alunos estão de acordo com a planificação mensal do supervisor ou com os acontecimentos diários dos alunos. Nem sempre as estratégias sugeridas pelos

formandos são aceites pelo supervisor cooperante, tal como a planificação proposta, que pode ser alterada caso não tenha a sua concordância.

No desenvolvimento da Prática Pedagógica, o supervisor cooperante geralmente intervém, para dar uma ajuda ao formando ou para corrigir algum comportamento menos adequado de um aluno. Esta intervenção é considerada, por algumas entrevistadas, como positiva, assim como, a presença do supervisor. No entanto, por vezes o supervisor não intervém e deixa os formandos à vontade.

Após a realização da Prática Pedagógica, o supervisor cooperante proporciona momentos de reflexão, na opinião da maioria das entrevistadas, havendo, porém, outras que afirmam não haver momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos formandos. Neste momento do ciclo de supervisão, o supervisor aproveita para ajudar planificar a semana seguinte, tirar dúvidas e esclarecer os alunos/futuros professores. Acrescente-se que há supervisores cooperantes que têm a preocupação de dar continuidade ao trabalho dos formandos, podendo, pois, afirmar-se que supervisor e formando formam uma equipa, ideia defendida por uma das entrevistadas.

- **Contribuição do Supervisor Cooperante para o Processo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Formandos**

O supervisor cooperante tem um papel fundamental no desenvolvimento dos formandos, tanto a nível pessoal como profissional. Na opinião das entrevistadas, ele contribui sempre para o desenvolvimento dos supervisandos, quer a sua actuação seja positiva ou negativa, marcando o seu futuro como professores. Este desenvolvimento é situado, por três entrevistadas, mais a nível profissional, embora outra considere que o supervisor não contribui para ele. A nível pessoal, o supervisor cooperante “contribui pouco” ou “não contribui” para o desenvolvimento dos formandos, na opinião

generalizada das entrevistadas, talvez não tendo presente o verdadeiro sentido desse desenvolvimento e/ou das suas condições de promoção

- **O Supervisor como Pessoa**

A maioria das alunas/futuras professoras considera que o supervisor cooperante é empático, podendo a manifestação de empatia depender do contexto. Por outro lado, esta não obsta, por vezes, à existência um certo distanciamento entre supervisor e formando, sendo afirmada, por isso mesmo, a necessidade de uma maior proximidade entre todos os intervenientes no processo formativo.

Relativamente à capacidade de ouvir do supervisor cooperante, este escuta os formandos, na opinião de algumas entrevistadas, enquanto, que, para outras, não tem capacidade para ouvir ou então essa capacidade é reduzida.

No que se refere à acessibilidade, temos duas opiniões contrárias. O supervisor ou é uma pessoa acessível ou é uma pessoa pouco acessível, de acordo com a opinião de umas e outras das respondentes.

Ao nível da compreensão, as entrevistadas, na generalidade, consideram que o supervisor cooperante não é uma pessoa muito compreensiva. Apenas uma entrevistada acha que o supervisor o é de facto.

Quanto à afectividade, as alunas/futuras professoras afirmam que o supervisor revela afectividade, ou, então, que é pouco afectivo. Para algumas, a manifestação de afectividade do supervisor cooperante depende, por vezes, do contexto.

No que concerne ao seu humanismo, a opinião geral é de que é uma pessoa muito humana. Apenas uma entrevistada afirma que o supervisor revela pouco sentido de humanismo para com os formandos. Também uma das entrevistadas acha que podia haver mais sensibilidade por parte do professor cooperante.

Por fim, no que à motivação diz respeito verificamos que há também opiniões divergentes. Enquanto para umas entrevistadas o supervisor motiva para a Prática Pedagógica, para outras não o faz.

- **O Supervisor Cooperante Como Profissional**

No que se refere à competência técnico/didática, do supervisor cooperante algumas entrevistadas consideram que ele inova pouco e que não desenvolve todas as áreas curriculares com os seus alunos, fazendo um ensino tradicional e recorrendo aos manuais. Por outro lado, há quem afirme que o supervisor dá a conhecer aos formandos o seu método de trabalho com os alunos, utilizando diferentes estratégias, revelando competência didática e visando o desenvolvimento das crianças.

Relativamente à promoção dos conhecimentos, verifica-se que, de um modo geral, o supervisor transmite os seus conhecimentos e a sua experiência aos formandos. Para uma das entrevistadas, esta transmissão de conhecimentos obedece, porém, a uma determinada rotina. Apenas uma outra entrevistada considera que o supervisor não transmite os seus conhecimentos e experiência aos formandos. Em relação aos seus alunos é unânime a opinião de que o supervisor “transmite bem” os conhecimentos.

Quanto ao seu dinamismo, a maioria das entrevistadas acha que ele é uma pessoa dinâmica, enquanto que, para algumas, é pouco dinâmico.

Em relação à sua capacidade de análise crítica, encontramos opiniões divergentes. Se para algumas supervisandas o supervisor tem boa capacidade de análise crítica, para outras essa capacidade é reduzida. No plano da “qualidade” da capacidade de análise crítica, as opiniões são, igualmente, dicotómicas. Enquanto que, para umas entrevistadas, a crítica que o supervisor faz é construtiva, para outras é depreciativa.

- **Perfil Idealizado do Supervisor Cooperante**

Para estas entrevistadas o supervisor cooperante devia ser alguém que partilhasse os seus conhecimentos e a sua experiência com os formandos, tivesse uma grande capacidade de orientação e a capacidade de proporcionar boas relações entre todos os sujeitos intervenientes no processo supervisivo. O supervisor cooperante devia, ainda, ser capaz de trabalhar em equipa com os formandos, de dar-lhes mais autonomia na escolha das estratégias e das actividades e de os ajudar quando necessitassem. Por outro lado, não devia intervir no decurso da Prática Pedagógica e devia ter uma boa capacidade de análise crítica do desempenho dos formandos, para os ajudar a crescer pessoal e profissionalmente. Além disso, devia ser uma pessoa aberta, com capacidade para ouvir, compreensiva, amiga e que permitisse que os formandos inovassem e reflectissem, sem adoptar uma “atitude de superioridade”.

Pela análise global das opiniões das entrevistadas, podemos inferir que os supervisores cooperantes, na sua acção de supervisão, têm atitudes diferentes para com os formandos, sendo algumas, pelo menos aparentemente opostas. Tal significará que estamos perante supervisores cooperantes com estilos de supervisão diferentes.

4. ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS

Para concluir este capítulo V, após a apresentação e análise interpretativa dos dados, obtidos através do questionário, aplicado aos trinta e cinco alunos do 4º ano, e das entrevistas, realizadas aos cinco sujeitos seleccionados, vamos procurar realizar uma análise global de síntese dos mesmos.

Ora, os resultados obtidos permitem destacar os seguintes aspectos que, no seu conjunto, configuram as representações dos formandos acerca do supervisor cooperante da Prática Pedagógica II, no decurso do processo de supervisão:

-
- Os protagonistas deste estudo caracterizaram o processo de supervisão como sendo um processo natural, de orientação e de observação, que está bem organizado, havendo, no entanto, a necessidade de melhorar um pouco mais a organização da Prática Pedagógica.
 - O acompanhamento que é dado, no processo supervisivo, parece não ter correspondido às expectativas dos formandos, em virtude do acompanhamento do supervisor da ESE ser pouco efectivo, nomeadamente ao nível do *feedback* do trabalho desenvolvido pelos alunos/futuros professores, da crítica realizada e da disponibilidade manifestada.
 - A orientação dos supervisores cooperantes, na sua generalidade, correspondeu às expectativas, apesar de algumas vozes discordantes.
 - A reflexão sobre a Prática Pedagógica é considerada pouco profunda, mas, apesar de tudo, correspondeu às expectativas.
 - O processo supervisivo permite o crescimento profissional dos formandos e é muito importante na formação de professores.
 - A avaliação, neste processo, em que tudo está a ser avaliado e observado, não corresponde, no entanto, às expectativas dos formandos, sobretudo tidas em conta as futuras repercussões profissionais.
 - Os protagonistas do estudo caracterizaram o supervisor cooperante como sendo uma pessoa que tem por obrigação ajudar os formandos no desenvolvimento da sua prática pedagógica; que os deve orientar, embora se afirme que esta orientação, por vezes, é muito direccionada e, outras reduzida; que é organizado e que faz um bom acompanhamento dos formandos, ajudando-os e observando o seu trabalho atentamente, para, posteriormente, poder fazer comentários acerca do que observou, promovendo, desta forma o desenvolvimento das

aprendizagens. Por último, e no que à reflexão se refere, os formandos são de opinião que o supervisor cooperante faz uma boa reflexão com eles, ainda que pudesse ser mais aprofundada, para que a avaliação pudesse ser a mais correcta possível.

- Na preparação da Prática Pedagógica, o supervisor cooperante planifica conjuntamente com os formandos e dá-lhes orientações sobre o trabalho a desenvolver com os alunos, embora alguns alunos/futuros professores o considerem directivo. Leva os supervisandos a apresentarem sugestões, que nem sempre aceita. Além disso, aconselha, ensina, esclarece dúvidas e clarifica os aspectos a observar.
- O supervisor cooperante, na realização da Prática Pedagógica, intervém quando é necessário auxiliar os formandos na resolução de situações imprevistas, sendo esta intervenção considerada positiva, tal como o apoio que dá quanto às decisões do formando, no decorrer da sua intervenção.
- Os protagonistas deste estudo consideram que, na pós-observação, o supervisor cooperante, de um modo geral, promove momentos de reflexão. Então, ajuda-os a reflectirem sobre a sua prática, incentivando-os a falarem sobre o que fizeram. Assim, questiona-os sobre as situações vividas, de modo a abrir-lhes pistas de reflexão, dando-lhes, também, o *feedback* crítico, tanto dos aspectos positivos como dos negativos. Deste modo, fomenta, no formando, o desenvolvimento do espírito de reflexão e de auto-conhecimento. Efectivamente, a reflexão é a função do supervisor cooperante que os protagonistas consideraram como a mais importante das que o supervisor detém. De acordo com Alarcão e Tavares (2003:35), a reflexão necessita de ser acompanhada “por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar,

avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros”, pois só assim poderá haver uma reflexão sobre o observado pelo supervisor cooperante, e vivido pelo formando. Só deste modo se estará a pôr em uso uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduza a uma construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. É fundamental que o supervisor cooperante ajude os formandos a perceberem as situações, a saberem agir e a sistematizarem o conhecimento que surge da interacção entre o pensamento e acção.

- Relativamente à contribuição que o supervisor cooperante dá para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando, verifica-se, pelos dados obtidos, que, de algum modo, ele contribui sempre para esse desenvolvimento, quer positiva, quer negativamente. Embora esta contribuição se verifique mais a nível profissional do que a nível pessoal, na opinião dos protagonistas do estudo. Um supervisor que, no processo supervisivo, ajuda, orienta, aconselha, apoia, encoraja, reflecte, partilha, critica, avalia e facilita, promove sempre as aprendizagens e o desenvolvimento do formando.
- Por outro lado, para que haja desenvolvimento pessoal e profissional, é importantíssimo que as relações interpessoais que se estabelecem entre supervisor cooperante e formandos sejam significativas. Deste modo, é imprescindível desfazer, desde o início, toda uma série de preconceitos que se criaram, ao longo de tempo, em volta do estatuto e do relacionamento entre supervisor e supervisandos, tais como: “superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, fiscal-fiscalizado” (Alarcão e Tavares, 2003:62) e pôr em relevo características e comportamentos do supervisor cooperante, como os dados obtidos nos mostram: ter respeito pessoal

e profissional pelos formandos, fomentar boas relações entre todos os alunos/futuros professores, ser compreensivo, ser capaz de escutar, ser sensível às dificuldades dos formandos, ser acolhedor e caloroso, ser acessível, estar disponível e ser o mais autêntico possível. Deste modo, é possível estabelecer uma relação positiva, adequada, responsável e comprometida entre supervisor cooperante e futuro professor, que permitirá o desenvolvimento de uma atmosfera de confiança e de colaboração, fundamental no processo de supervisão.

- No que se refere ao perfil idealizado por estes protagonistas, para o supervisor cooperante, de acordo com os dados, deve o mesmo ser alguém aberto, de contacto fácil, humano, flexível, cheio de recursos, que coloca à disposição dos formandos, disponível, auxiliando o formando a progredir, que apoia, que colabora e que é amigo. Estas são, afinal, características que vão ao encontro dos resultados do estudo de Blumberg (1980), segundo os quais os formandos preferem os supervisores que fazem afirmações, sugerem, criticam, comentam, pedem informações e opiniões, questionam e reflectem, em detrimento dos que têm uma atitude passiva ou que, então, centram a supervisão na sua própria pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais acerca deste estudo significa que chegámos ao fim de um longo percurso de aprendizagem, nem sempre fácil, em que traçámos, passo a passo todo o caminho a percorrer.

Estando conscientes da abrangência e complexidade do tema, temos a certeza de que muito ficou por dizer e até, talvez, clarificar, o que, em parte, pode ser devido às dificuldades sentidas, nomeadamente na falta de mais tempo disponível e da nossa inexperiência na execução de trabalhos de investigação. No entanto, pensamos ter atingido os objectivos a que nos propusemos, no início, e julgamos de salientar a satisfação proporcionada pela realização deste estudo.

Tendo presentes os objectivos definidos, as questões de pesquisa que nos orientaram e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, iremos sistematizar as considerações finais em quatro aspectos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro e contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

- **Resultados do estudo**

No presente estudo, procurámos conhecer as representações dos alunos do 4º ano do curso de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, em situação da Prática Pedagógica II, e no que se refere ao Processo de Supervisão e ao Supervisor Cooperante.

Era nosso objectivo primeiro caracterizar o papel do supervisor cooperante no processo de supervisão da prática pedagógica, assim, como conhecer, na perspectiva dos formandos, como contribuem os supervisores cooperantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para estudar as representações dos protagonistas considerados, optámos por uma metodologia qualitativo-interpretativa, que entendemos ser a mais adequada à obtenção do conhecimento “intersubjectivo, descritivo e compreensivo” (Santos, 2003:22) do nosso “objecto” de estudo. Deste modo, configura-se o mesmo como de natureza qualitativa, quer pelas características do contexto em que se desenvolve, quer pela dimensão e natureza dos sujeitos estudados.

Os dados, recolhidos através de análise documental, questionário e entrevista, após tratamento exaustivo e minucioso, permitem destacar os seguintes aspectos que, no seu conjunto, configuram as representações dos protagonistas do estudo:

- ✓ No processo de supervisão da prática pedagógica, a orientação do supervisor cooperante tem como objectivo desenvolver nos alunos/futuros professores os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e o domínio das técnicas necessárias à sua intervenção educativa junto dos alunos.
 - ✓ Segundo os protagonistas do estudo, o supervisor cooperante, de um modo geral, sempre os apoiou na planificação das aulas, orientando-os ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos materiais, dando-lhes sugestões e aconselhando-os, no sentido de os ajudarem a clarificar as suas ideias e de lhes dar pistas de trabalho adequadas a desenvolverem com os alunos. Na orientação, o supervisor procurou transmitir os seus conhecimentos, de modo a que o formando construísse novos conhecimentos, novas aprendizagens e novas estratégias de intervenção.
 - ✓ O supervisor, quando orienta os supervisandos, e segundo os dados obtidos, fá-lo utilizando uma linguagem facilitadora, com o objectivo de facilitar as aprendizagens e de promover um clima de trabalho agradável, liberto de tensões e de sentimentos de defesa. Além disso, o supervisor cooperante, na
-

generalidade dos casos, incentiva os alunos/futuros professores a exporem as suas ideias e as suas dúvidas.

- ✓ Apesar da orientação do supervisor cooperante ser considerada positiva pela maioria dos respondentes, há alguns que a dizem demasiado direccionada. Ora, o supervisor sabe que deve ajudar o aluno em formação a desenvolver-se, sendo para isso necessário dar-lhe espaço para experimentar, criar, inovar e reflectir, mas a rapidez com que se sucedem as semanas de Prática Pedagógica faz com que, por vezes, o supervisor adopte um estilo mais directivo, prescritivo e utilitário. Além, disso, no início da Prática Pedagógica, aos alunos/futuros professores ainda lhes faltam não só os conhecimentos necessários para poderem tomar decisões acertadas, como também a experiência para tomarem certas decisões. Por isso, é muito natural que o supervisor cooperante os oriente mais directamente, o que, no entanto, se alterará gradualmente, passando de um maior para um menor “controlo”, à medida que for observando indicadores de desenvolvimento por parte do supervisando.
 - ✓ Quanto às relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e os formandos, no decurso do processo supervisivo, os protagonistas do estudo consideram que o estabelecimento de uma relação afectiva, empática, baseada na abertura, companheirismo e cooperação, entre todos os intervenientes do processo condiciona os juízos de valor que cada um formula acerca dos outros, as forma de actuação e o grau de satisfação pessoal e profissional de todos. Os dados analisados permitem-nos afirmar que as relações que se estabelecem constituem o alicerce fundamental para a forma como cada um dos intervenientes encara e vive o processo de supervisão, nomeadamente em cada um dos seus momentos fulcrais, resultando num maior ou menor
-

desenvolvimento pessoal e profissional de cada um deles. A geração de um relacionamento empático e próximo entre os intervenientes proporciona a (re)estruturação e a (re)construção das suas estruturas cognitivas, sociais, afectivas e educativas, contribuindo, em última instância, para um desenvolvimento e amadurecimento equilibrado do supervisor cooperante e do futuro professor.

- ✓ No que se refere ao papel do supervisor no processo de supervisão da prática, os respondentes consideram que o mesmo se traduz, essencialmente, em ajudar o aluno/futuro professor a aprender. Isto verifica-se quando o supervisor cooperante orienta, acompanha, aconselha, observa, motiva, apoia, coopera e reflecte, aspectos que consideram essenciais no papel do supervisor cooperante. Além disso, um supervisor que promove a reflexão, em todo o processo formativo, possibilita que o supervisando tenha um *feedback* permanente do trabalho desenvolvido, o que lhe permite uma avaliação e reestruturação constantes da sua acção, conduzindo à construção de um perfil profissional reflexivo.
 - ✓ O supervisor cooperante contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando quando, ao longo do processo de supervisão, a sua actuação revela um espírito de colaboração, ajudando, apoiando, encorajando, aconselhando, ouvindo, partilhando, esclarecendo, criticando, reflectindo e avaliando o supervisando. Além disso, quando o supervisor revela sensibilidade, abertura, disponibilidade, reflexão, flexibilidade, empatia, lealdade, solidariedade e respeito, desenvolve no aluno em formação uma maior integração e um equilíbrio mais elevado e consciente que, na resolução de problemas, lhe permite recorrer a todo um saber e a um saber-fazer e actuar, através de uma experiência
-

mais ou menos vivenciada. Deste modo, o supervisor facilita a aprendizagem e o desenvolvimento do formando. Podemos, então afirmar que, de um modo geral, os supervisores cooperantes, talvez uns mais do que outros, contribuem para o desenvolvimento dos alunos/futuros professores.

- ✓ Para a generalidade dos protagonistas do estudo o supervisor cooperante, ao longo do complexo processo de supervisão, tem uma actuação positiva, apesar de se verificar que nem todos os supervisores têm o mesmo tipo de procedimentos em relação a alguns aspectos do processo.

Pensamos que os diferentes modos de actuação dos supervisores se devem em grande parte à sua falta de formação em supervisão, o que devia ser ultrapassado. Para que tal não continue a acontecer, cabe à Escola de Formação promover uma formação adequada dos supervisores cooperantes, que são recrutados, na maioria das vezes, por apresentarem uma experiência satisfatória de ensino em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais. Um supervisor cooperante informado, com certeza que poderá melhorar a sua acção educativa e o próprio processo de formação de professores.

- **Limites e relevância do estudo**

Uma investigação nunca consegue apropriar-se da própria realidade e muito menos alcançar uma explicação da sua totalidade. Assim sendo, este, como qualquer outro estudo tal tem algumas limitações.

Uma primeira limitação tem a ver com o próprio tema que nos propusemos estudar, conhecer as representações dos alunos/futuros professores. O estudo das representações corresponde a uma dimensão oculta dos sujeitos, pelo que o seu conteúdo pode ter sido desocultado e compreendido de forma incompleta, não só porque

os próprios sujeitos não têm acesso consciente à totalidade da sua teoria, mas também porque a partilha dela com os outros é condicionada pelas capacidades reflexivas e comunicativas dos sujeitos e pela sua capacidade para a partilhar com outrém.

Uma outra limitação prende-se com a metodologia utilizada. As metodologias qualitativas e interpretativas, se, por um lado, são ricas na obtenção de pormenores e na compreensão de razões, por outro, correm o risco de ser permeáveis às próprias concepções do investigador.

O número de protagonistas do estudo constitui também uma limitação, não podendo deste modo, generalizar-se os resultados colhidos

Finalmente, o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos e dificultou a sua concretização, principalmente na fase de redacção final desta dissertação.

Apesar da complexidade da temática abordada e das limitações que referimos, esperamos, no entanto, que este estudo possa contribuir para a reflexão a propósito do processo de supervisão e da pessoa do supervisor cooperante, no percurso da formação inicial e que, a partir dele, possamos construir conhecimento e contribuir, de algum modo, para melhorar a acção educativa e o próprio processo de formação de professores.

- **Pistas de trabalho**

Ao longo desta investigação, muitas foram as interrogações que se nos colocaram, levando-nos a pensar que muito há para conhecer nesta área e, ao mesmo tempo, sugerindo-nos algumas possibilidades de novas investigações, a realizar futuramente,

com o objectivo da construção de um maior conhecimento sobre o processo de supervisão na Prática Pedagógica.

Assim, julgamos poder apresentar algumas pistas de reflexão e de estudo que julgamos interessantes:

- aprofundar a análise das práticas pedagógicas na forma actual, e incentivando os supervisores cooperantes a um maior conhecimento e análise crítica do conceito e dos modelos de supervisão e das funções e tarefas do supervisor, assim como das fases do ciclo de supervisão.
- analisar diferentes práticas pedagógicas e verificar em que medida a formação recebida pelos supervisores cooperantes tem influência no seu modo de agir.
- conhecer expectativas e percepções dos alunos/futuros professores relativamente à Prática Pedagógica e às funções do supervisor da instituição formadora e das suas tarefas, por um lado, e quanto à profissão docente no início e no fim da prática, comparativamente, por outro.
- investigar, aprofundadamente, os estilos de supervisão
- promover a articulação entre a instituição formadora e os contextos de prática, criando condições para trabalho conjunto.

- **Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais**

O percurso efectuado ao longo deste trabalho de investigação constituiu para nós um processo produtivo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja um processo de construção particular do conhecimento. Ao terminar, deixo esta ideia de construção do nosso próprio percurso, utilizando as palavras de António Nóvoa

(2001b: 260), “temos que continuar a estudar, a investigar, a avaliar, desenvolvendo uma reflexão (...) mais informada e consequente”.

BIBLIOGRAFIA

ACHESON, K A. & GALL, M. D. (1993). *La Supervision Pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les Éditions Logiques.

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, pp.5-22.

ALARCÃO, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*, nº 21, Novembro, pp. 46-50.

ALARCÃO, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 256-266.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 201-230.

AMARAL, M. J. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão. *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 91-119.

BARDIN, L.(2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BIDARRA, P. G. A. (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, pp. 369-390.

BLANCO, E. & PACHECO, J. A. (1991). O pensamento do professor, contributos para a formação de professores. In *Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 593-601.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BELL, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

BROWN, A. & Dowling, P. (1998). *Doing Research: A Mode of Interrogation for Education*. London: Falmer Press.

CAMPOS, B. P. (2002). *Formação Profissional de Professores no Ensino*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 117-146.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Ed. La Muralla, S.A.

CRÓ, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

ESE (2005a). *Prática Pedagógica II. Curso de Formação de Professores 1º Ciclo do Ensino Básico*. Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (policopiado).

ESE (2005b). *Plano de Estudos. Curso de Formação de Professores 1º Ciclo do Ensino Básico*. Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (policopiado).

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FORMOSINHO, J. (1994). Representações, reflexão apoiada na mudança. In R. d'Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 105-115.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.

FORMOSINHO, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 4, pp. 9-36.

FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2001). *Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.

FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2002). *Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: INAFOP.

GARCIA, M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GAZDA, G. et al (1983). *Human Relations Development – A Manual for Educators*. Boston: Allyn and Bacon.

GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

GLIGLIONE, R. & MATALON, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GÓMEZ, A. P. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

GONÇALVES, J. A. & GONÇALVES, R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 595-604.

GONÇALVES, R. (1998). *A Dimensão Relacional no Processo de Supervisão de Professores*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve (policopiado).

GRIMMETT, P. P. & HOUSEGO, I. E. (1983). Interpersonal relationships in the clinical supervision conference. *The Canadian Administrator*, 22,8.

HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

JESUS, S. N. (1996). *A influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Edições Asa.

JODELET, D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In Moscovici (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, pp. 31-61.

JODELET, D. (2002). Representações sociais : um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, pp. 17-44.

KVALE, S. (1996). *Interviews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publication Inc.

LEYENS, J. P. (1979). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MEDEIROS, M. B. (1976). *O Papel e a Formação dos Professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

MESTRE, M. (2000). O desenvolvimento da competência crítica no contexto das práticas pedagógicas da formação inicial. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 557-581.

MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

MOSHER, R. L. & PURPEL, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston Massachusetts: Houghton Mifflin.

NÓVOA, A. (1991a). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores – uma realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 16-38.

NÓVOA, A. (1991b). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (Org.) *Espaços na educação. Tempos de formação*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-265.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-33.

NÓVOA, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Formação Educacional.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação*, 10, 1, pp. 89-110.

OLIVEIRA, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDInE, 5, pp. 13-22.

OLIVEIRA, L. (1997). A Acção-Investigação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. Um estudo no âmbito da Formação Contínua. In Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 93-105.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PINHO, L. V. (1997). Afectividade e Cognição: As representações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, pp.77-86.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-95.

ROLDÃO, M. C. (2001). A formação como projecto – Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 6-19.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Glubbenkian/FCT.

SÁ-CHAVES, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista da Educação*, 1, pp.37-42.

SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão, Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Estudos temáticos 1. Universidade de Aveiro: UIDTFF.

SANTIAGO, R. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp. 87-98.

SANTIAGO, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, B. S. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 79-91.

SELLTIZ, C. (1987). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. S. Paulo: EPU.

SIMÕES, C. & BONITO, A. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional. In J. Tavares (Ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, pp. 113-135.

SIMÕES, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares e Moreira (Eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação da Universidade de Aveiro.

SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 109-123.

SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 39-57.

SISMEIRO-PEREIRA, A. P. (1997). Das representações sociais e das construções dos alunos acerca dos professores. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, pp.87-110.

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Investigação*. Lisboa: Livros Horizonte.

STONES, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. Londres: Methuen.

TAVARES, J. (1992). *A Aprendizagem como Construção do Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.

TAVARES, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. In J. Tavares (Ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, pp. 15-26.

TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.

VALA, J. (1981). Grupos sociais e representação social e violência. *Psicologia*, 4, pp. 329-342.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VALA, J. (1993). Representações Sociais – Para uma Psicologia do Pensamento Social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353-384.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.

VILLAS-BOAS, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In *Actas do 1º Congresso da Sociedade Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 627-631.

WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: University Press.

WIDEEN, M. & TISHER, R. (1990). The Role Played by Research in Teacher Education. In M. Wideen e R. Tisher (Ed.). *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ZIMPER, N. L. & HOWEY, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, pp. 101-127.

Legislação Consultada

Portaria 352/86

Decreto-Lei 194/99, de 7 de Junho.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro

Esta dissertação é complementada com um volume
de anexos