



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**SUPERVISORES E ESTILOS DE SUPERVISÃO:
UM ESTUDO CENTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Supervisão –
Especialização em Ensino Básico – 1.º Ciclo)

CRISTINA ISABEL GRAÇA LOPES

FARO

2007

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**SUPERVISORES E ESTILOS DE SUPERVISÃO:
UM ESTUDO CENTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Supervisão –
Especialização em Ensino Básico – 1.º Ciclo)

CRISTINA ISABEL GRAÇA LOPES

FARO

2007

NOME: Cristina Isabel Graça Lopes

DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

ORIENTADOR: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

DATA: 23 de Julho de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

**SUPERVISORES E ESTILOS DE SUPERVISÃO:
UM ESTUDO CENTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

JÚRI:

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

Vogais: Doutor **José Alberto Mendonça Gonçalves**, Professor Coordenador Aposentado da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;

Doutor **Vito José de Jesus Carioca**, Professor Coordenador com agregação da Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja.

À minha mãe e ao meu namorado pelo apoio e carinho prestados ao longo desta caminhada e, por tudo aquilo que não retribuí.

Agradecimentos

A realização do presente trabalho só foi possível devido a um valioso conjunto de pessoas que nos proporcionaram uma verdadeira colaboração. A todos, e pedindo desculpa por algum involuntário esquecimento, expresso o meu agradecimento.

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela competente orientação dispensada, pela sua permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e conselhos, bem como pelo apoio e incentivo constantes que foram fundamentais para que superássemos as dificuldades inerentes à realização deste trabalho, num clima em que a disponibilidade, a ajuda e o encorajamento permanentes constituíram a base de uma relação proporcionadora de crescimento pessoal e profissional.
- A todos os professores do Curso de Mestrado que contribuíram para a crescente motivação pela realização deste trabalho, pela partilha de saberes e experiências.
- À Professora Rosa Gonçalves, que, sempre atenta, soube incentivar e ajudar na hora certa, nos momentos oportunos.
- Aos colegas de Mestrado, que contribuíram para que, cada vez mais, acredite na amizade, partilha e colaboração, como forma de enriquecimento pessoal e profissional.

- Às minhas colegas, Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico/Supervisoras Cooperantes, que se disponibilizaram a participar neste estudo, sem as quais o mesmo não teria sido possível, mostrando sempre o seu interesse e empenho, tanto na realização das entrevistas como dos questionários.
- À Célia Vargues, com quem partilhei as viagens até à Universidade do Algarve, que se tornavam momentos de ajuda e aprendizagem, e que, ao longo deste trabalho, sempre esteve a meu lado.
- Ao Nilton Iria, pelo apoio emocional e técnico prestado ao longo deste percurso, e, também, pela companhia atenta ao longo da concretização deste projecto.
- Aos familiares, que colocaram à minha disposição não só o seu conhecimento como o seu afecto, servindo de “porto de abrigo” para os momentos de angústia e de maior insegurança.
- Ao meu pai, por todos os ensinamentos e conselhos que me deu ao longo da sua vida.
- Ao grupo de amigos, pelo carinho e apoio moral prestado nas longas conversas de Domingo à tarde.

RESUMO

Fazer da Prática Pedagógica um espaço/tempo privilegiado da formação de professores parece ser uma forma de aquisição de competências indispensável para um ensino de qualidade, para isso concorrendo, de forma determinante, o processo de supervisão e a pessoa do supervisor.

Foi levados por esta preocupação que nos propusemos realizar o presente estudo, de natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, cujo objectivo principal é o de identificar e caracterizar, de forma exploratória, os estilos de supervisão dos treze supervisores cooperantes do 4º ano do Curso de Licenciatura de Professores em 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 2005/2006, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve complementado com o estudo de “três casos”, tendo por referência o modelo de Zahorik (1988).

Em termos de resultados, o estudo apontou para a existência de estilos determinantes, mas não “puros”, recorrendo os supervisores cooperantes a funções múltiplas, que resultarão, em grande parte, das suas vivências e características pessoais.

PALAVRAS – CHAVE: Formação Inicial de Professores; Prática Pedagógica; Supervisão; Estilos de Supervisão; Supervisores; Alunos/futuros-professores.

ABSTRACT

One of the essential ways of acquiring high quality teaching skills is to turn Teaching Practice into the central hub of teacher training, on which the supervisor and the supervision process bear a significant influence.

Bearing this in mind, I decided to conduct this study-which hinges on a qualitative and interpretive methodology-aiming to identify and characterize, in a rather exploratory way, the styles of supervision of the thirteen cooperating teacher supervisors of the fourth year of the Degree in Primary School Teachers at the School of Education of the University of the Algarve in the course of the academic year 2005/2006. This study was further supplemented with the analysis of three cases, drawing on the model of Zahorik (1988).

As far as results are concerned, the study showed that there are determinant styles, which are not to be regarded as “pure” though, as the cooperating teacher supervisors resort to multiple functions, which result, to a large extent, from their life experience and personal features.

KEYWORDS: Initial teacher training; teaching practice; supervision; styles of supervision; supervisors; teacher students.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice.....	viii
Lista de Quadros.....	xv
Lista de Gráficos.....	xvii
Lista de Figuras.....	xix
INTRODUÇÃO.....	2
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	8
Capítulo I - Formação Inicial e Prática Pedagógica.....	9
1 - Formação Inicial de professores.....	10
2 - Prática Pedagógica	15
3 - A Prática Pedagógica como actividade reflexiva.....	27
Capítulo II - Supervisão da Prática Pedagógica.....	33
1 - Conceito de supervisão.....	34
2 - Supervisor: a pessoa e o profissional.....	42
2.1 - Papel e competências do supervisor.....	48
2.2 - O supervisor cooperante.....	57
3 - O processo de supervisão.....	61
3.1- Comunicação e linguagem.....	69
3.2- Dimensão relacional.....	78
Capítulo III - Estilos de supervisão.....	88
1 - Estilos de supervisão dos supervisores	89
1.1 - O modelo de Zahorik.....	89

1.2 - O modelo de supervisão de Glickman.....	93
1.3 - Outros modelos.....	98
1.4 - Modelos e acção supervisiva.....	102
2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO.....	111
Capítulo IV – Metodologia.....	112
1 - Natureza do estudo.....	113
2 - Objectivos.....	116
3 - Questões de pesquisa.....	116
4 - Protagonistas do estudo.....	117
5 - Opções e procedimentos metodológicos.....	119
5.1 - Delineamento do estudo.....	119
5.2 - Recolha e tratamento dos dados.....	120
5.2.1 - Questionário.....	121
a) Construção do questionário.....	121
b) Pré-testagem do questionário.....	123
e) Aplicação dos questionários.....	124
d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário.....	125
5.2.2 - Entrevista.....	126
a) Elaboração do guião da entrevista.....	127
b) Realização das entrevistas.....	129
c) Análise dos dados obtidos por entrevista.....	130
5.3. Análise e interpretação dos dados.....	133
Capítulo V - Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	135
A) Primeiro momento do estudo.....	136
1 - Análise dos dados do questionário.....	137

1.1 - Conceito de supervisão.....	137
1.2 - Percurso profissional e supervisão.....	141
1.2.1. Justificações aduzidas.....	142
1.3 - Influência da acção do supervisor no desempenho do futuro- professor.....	144
1.3.1 - Justificações aduzidas.....	145
1.4 - Adequação da acção dos supervisores às características dos futuros- professores.....	147
1.4.1 - Justificações aduzidas.....	148
1.4.1.1 - Positivas.....	148
1.4.1.2 - Negativas.....	150
1.5 - Desempenho dos futuros-professores.....	152
1.6 - Funções do supervisor.....	155
1.6.1 - Reflectir.....	156
1.6.2 - Motivar.....	157
1.6.3 - Apoiar.....	158
1.6.4 - Encorajar.....	159
1.6.5 - Analisar.....	160
1.6.6 - Comunicar.....	161
1.6.7 - Ajudar.....	162
1.6.8 - Criticar.....	162
1.6.9 - Sugerir.....	163
1.6.10 - Cooperar.....	164
1.6.11 - Corrigir.....	165
1.6.12 - Questionar.....	166

1.6.13 - Orientar.....	167
1.6.14 - Escutar.....	168
1.6.15 - Interagir.....	169
1.6.16 - Valorizar.....	170
1.6.17 - Avaliar.....	171
1.6.18 - Conhecer.....	172
1.6.19 -Exigir.....	172
1.6.20 - Informar.....	173
1.6.21 - Aconselhar.....	174
1.6.22 - Demonstrar.....	175
1.6.23 - Ensinar.....	176
1.6.24 - Liderar.....	177
1.7 - Papel do supervisor.....	177
1.8 - Auto-caracterização dos supervisores.....	181
1.9 - Tornar-se supervisora.....	183
1.9.1 - Justificações aduzidas.....	185
1.10 - Conceito de supervisor.....	186
1.11. - Atitude dos formandos.....	187
1.11.1 - Aspectos positivos.....	187
1.11.2 - Aspectos negativos.....	189
1.12- Síntese da análise dos dados.....	191
2 - Identificação dos estilos de supervisão dos supervisores cooperantes	194
2.1 - Estilo prescritivo.....	194
2.2 - Estilo interpretativo.....	196
2.3 - Estilo apoiante.....	197

3 - Distribuição dos supervisores de acordo com a média, por estilo.....	198
B) Segundo momento do estudo.....	200
4 - Selecção dos “casos”.....	200
5 - Análise dos “casos”.....	204
5.1 - Supervisora E2.....	205
5.1.1 - Características da acção dos supervisores cooperantes, em termos gerais.....	205
5.1.1.1 - Relacionamento com os futuros-professores.....	205
5.1.1.2 - Exigência no trabalho desenvolvido.....	206
5.1.1.2.1 - Rigor.....	206
5.1.1.2.2 - Organização no trabalho.....	207
5.1.1.3 - Investimento profissional dos futuros-professores...	209
5.1.2 - Traços caracterizadores dos estilos de supervisão.....	210
5.1.2.1 - Actuação a nível relacional.....	211
5.1.2.2. Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva.....	212
5.1.2.3 - Estratégias usadas.....	213
5.1.2.3.1 - Análise dos conteúdos.....	213
5.1.2.3.2 - Reflexão.....	216
5.1.3 - Síntese do “caso”.....	217
5.2 - Supervisora E4.....	220
5.2.1- Características da acção dos supervisores cooperantes em, termos gerais.....	220
5.2.1.1 - Relacionamento com os futuros-professores.....	220
5.2.1.2 - Exigência no trabalho desenvolvido.....	221

5.2.1.2.1 - Rigor.....	221
5.2.1.2.2 - Organização no trabalho.....	222
5.2.1.3 - Investimento profissional dos futuros-professores...	223
5.2.2 - Traços caracterizadores dos estilos de supervisão.....	225
5.2.2.1 - Actuação a nível relacional.....	225
5.2.2.2 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva.....	226
5.2.2.3 - Estratégias usadas.....	227
5.2.2.3.1 - Análise dos conteúdos.....	227
5.2.2.3.2 - Reflexão.....	229
5.2.3 - Síntese do “caso”	231
5.3. Supervisora E7.....	233
5.3.1 - Características da acção dos supervisores cooperantes em termos gerais.....	233
5.3.1.1 - Relacionamento com os futuros-professores.....	233
5.3.1.2 - Exigência no trabalho desenvolvido.....	235
5.3.1.2.1 - Rigor.....	235
5.3.1.2.2 - Organização no trabalho.....	237
5.3.1.3 - Investimento profissional dos futuros-professores...	238
5.3.2 - Traços caracterizadores dos estilos de supervisão.....	240
5.3.2.1 - Actuação a nível relacional.....	240
5.3.2.2 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva.....	241
5.3.2.3 - Estratégias usadas.....	242
5.3.2.3.1 - Análise dos conteúdos.....	242

5.3.2.3.2 - Reflexão.....	244
5.3.3 - Síntese do “caso”.....	246
6 - Análise global dos dados.....	247
Considerações finais	251
Bibliografia	258
Anexos (em volume próprio)	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grelha de categorização da entrevista.....	132
Quadro 2 - Supervisionar/Acompanhar a Prática Pedagógica.....	138
Quadro 3 - Percurso e desempenho profissional influenciam a forma de supervisionar.....	143
Quadro 4 - Justificações aduzidas.....	146
Quadro 5 - Justificações (Opiniões positivas).....	149
Quadro 6 - Justificações (Opiniões negativas).....	150
Quadro 7 - Área de desempenho dos futuros-professores.....	152
Quadro 8 - Papel da supervisora.....	179
Quadro 9 - Características das supervisoras cooperantes.....	182
Quadro 10 - Justificações.....	185
Quadro 11 - Atitudes dos alunos/futuros-professores - Positivas.....	188
Quadro 12 - Atitudes dos alunos/futuros-professores - Negativas.....	189
Quadro 13 - Estilo Prescritivo.....	195
Quadro 14 - Estilo Interpretativo.....	196
Quadro 15 - Estilo Apoiante.....	198
Quadro 16 - Distribuição das médias obtidas em cada estilo.....	199
Quadro 17 - Posição das supervisoras relativamente a cada estilo.....	201
Quadro 18 - Ordenação das posições de acordo com a distribuição das supervisoras relativamente aos três estilos.....	202
Quadro 19 - Posições de cada supervisora relativamente aos três estilos.....	203
Quadro 20 - Relacionamento com os futuros-professores.....	206
Quadro 21 - Rigor.....	207

Quadro 22 - Organização no trabalho.....	208
Quadro 23 - Investimento profissional dos futuros-professores.....	210
Quadro 24 - Actuação a nível relacional.....	212
Quadro 25 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva.....	213
Quadro 26 - Análise de conteúdo.....	214
Quadro 27 - Reflexão.....	217
Quadro 28 - Número de funções por estilo.....	218
Quadro 29 - Relacionamento com os futuros-professores.....	221
Quadro 30 - Rigor.....	222
Quadro 31 - Organização no trabalho.....	223
Quadro 32 - Investimento profissional dos futuros-professores.....	224
Quadro 33 - Actuação a nível relacional.....	226
Quadro 34 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva.....	227
Quadro 35 - Análise de conteúdo.....	228
Quadro 36 – Reflexão.....	230
Quadro 37 - Número de funções por estilo.....	231
Quadro 38 - Relacionamento com os futuros-professores.....	235
Quadro 39 - Rigor.....	236
Quadro 40 - Organização no trabalho.....	237
Quadro 41 - Investimento profissional dos futuros-professores.....	239
Quadro 42 - Actuação a nível relacional.....	241
Quadro 43 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva.....	242
Quadro 44 - Análise de conteúdo.....	243
Quadro 45 - Reflexão.....	245
Quadro 46 - Número de funções por estilo.....	246

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de serviço como supervisora cooperante.....	118
Gráfico 2 - Influência no modo de supervisionar.....	141
Gráfico 3 - Influência do desempenho do futuro-professor.....	144
Gráfico 4 - Adequação da acção dos supervisores	147
Gráfico 5 - Acção com as crianças.....	153
Gráfico 6 - Conhecimento científico.....	153
Gráfico 7 - Relacionamento interpessoal.....	154
Gráfico 8 - Desempenho “profissional” durante a Prática Pedagógica.....	155
Gráfico 9 - Reflectir.....	157
Gráfico10 - Motivar.....	157
Gráfico 11 - Apoiar.....	158
Gráfico 12 - Encorajar.....	159
Gráfico 13 - Analisar.....	160
Gráfico 14 - Comunicar.....	161
Gráfico 15 - Ajudar.....	162
Gráfico 16 - Criticar.....	163
Gráfico 17 - Sugerir.....	164
Gráfico 18 - Cooperar.....	164
Gráfico 19 - Corrigir.....	165
Gráfico 20 - Questionar.....	166
Gráfico 21 - Orientar.....	167
Gráfico 22 - Escutar.....	168
Gráfico 23 - Interagir.....	169

Gráfico 24 - Valorizar.....	170
Gráfico 25 - Avaliar	171
Gráfico 26 - Conhecer.....	172
Gráfico 27 - Exigir	173
Gráfico 28 - Informar	174
Gráfico 29 - Aconselhar.....	174
Gráfico 30 - Demonstrar.....	175
Gráfico 31 - Ensinar.....	176
Gráfico 32 - Liderar.....	177
Gráfico 33 - Como aprendeu a ser supervisor.....	184
Gráfico 34 - Ser cooperante é.....	186

LISTA DE FIGURAS

Figura1 - Processos comunicativos nas relações de supervisão.....	75
Figura 2 - Estilos de supervisão.....	90
Figura 3 - Distribuição dos Estilos de Supervisão (Zahorik, 1988) de acordo com as dimensões privilegiadas e com as funções-chave.....	193

INTRODUÇÃO

(...) não é possível mexer nos processos de formação e, designadamente, processos de ensino/aprendizagem, sem saber ou, pelo menos, procurar saber o melhor possível, como as pessoas aprendem, pensam, sentem, agem e interagem nos diferentes contextos, tendo conta os seus níveis de desenvolvimento e as actividades ou tarefas que lhes são solicitadas.

José Tavares, 1996: 98

Ao considerarmos a supervisão da Prática Pedagógica, no âmbito do curso de formação de professores do 1º Ciclo Ensino Básico, percebemo-la como um processo que abrange o futuro-professor, os supervisores da instituição de formação e os supervisores cooperantes. É um processo que promove o desenvolvimento de todos os envolvidos, que é, na verdade, extremamente complexo.

De acordo com o pensamento de Zeichner (1983), a formação de professores deve ser encarada como uma forma de desenvolvimento e não como um processo de ensinar alguém como ensinar, visto o objectivo principal da mesma ser considerado como um processo de “tornar-se pessoa”.

Nesta linha de pensamento, a supervisão deve assentar em concepções humanistas e desenvolvimentistas (Alarcão e Tavares, 1987), e ser perspectivada como um processo relacional, gerador de desenvolvimento humano, que pretende fomentar o crescimento do supervisor e, conseqüentemente do aluno/futuro-professor, visto as relações interpessoais que nele se desenvolvem serem propiciadoras de cumplicidades únicas e geradoras de aprendizagens significativas.

No processo de supervisão, citando Alarcão (1996: 175), a experiência deverá ser valorizada “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”. Neste âmbito, o futuro-professor deverá ser visto como um ser pensante, que constrói o seu conhecimento questionando, frequentemente, o mundo que o rodeia.

O processo de supervisão exige que todos os que nele participam intervenham de forma coerente, empática e encorajadora, pois só assim é possível criar condições e provocar situações geradoras de desenvolvimento de todos os implicados.

Neste quadro, a acção do supervisor da instituição de formação e do supervisor cooperante assume uma importância crucial, uma vez que ambos devem realizar um trabalho conjunto, com o intuito de desenvolver tarefas complexas, em duas vertentes da supervisão: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da Prática Pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca)” (Vieira, 1993: 29).

No entender de Alarcão (1996), a Prática Pedagógica, considerada a parente pobre de todas as disciplinas, é uma actividade que, apesar da importância que assume para o futuro-professor, não tem merecido igual reconhecimento por parte dos docentes universitários, dada a falta de prestígio com que é vista. Segundo a autora, este não reconhecimento traduz-se na demissão dos professores da instituição superior de formação em ajudar o formando a relacionar teoria e prática, no sentido de os levar a aplicar o saber teórico para resolver problemas práticos.

É neste contexto que se enquadra o tema que nos propomos desenvolver no presente estudo, tendo como objectivo principal procurar identificar/caracterizar os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes, através da forma como orientam e supervisionam a Prática Pedagógica.

A razão fulcral da escolha deste tema resulta do interesse em investigar a supervisão da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, de que nós

própria fomos aluna, com a intuição de que a supervisão é uma das componentes fundamentais da formação de professores, quanto à articulação entre a teoria e a prática e ao relacionamento pessoal e interpessoal e, conseqüentemente, uma excelente via facilitadora da identificação dos estilos de supervisão dos supervisores cooperantes da instituição em questão.

No âmbito da Prática Pedagógica, reconhece-se como factor de sucesso na formação inicial de professores do 1º Ciclo a estreita interacção entre as Escolas Superiores de Educação e as Escolas do Ensino Básico onde ocorre o processo de Prática Pedagógica. Esta articulação, que tem conhecido um crescimento significativo nos anos mais recentes, está longe de satisfazer as reais necessidades de formação dos futuros-professores, precisando de ser aprofundada e, nalguns casos, reformulada no sentido de anular o desfasamento entre os princípios preconizados e as práticas que, efectivamente, estão implementadas.

Ao nível da disciplina de Prática Pedagógica, Ralha-Simões (1995) refere que, se ignorarmos aspectos essenciais experienciados pelos futuros-professores e se não tomarmos em consideração o que os sujeitos em formação pensam, esperam, valorizam e desvalorizam, relativamente ao processo em que estão envolvidos, as possibilidades de um impacto significativo da experiência formativa no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/professor em formação são muito duvidosas. Nesta perspectiva, é urgente interrogarmo-nos sobre o processo formativo dos futuros-professores, em situação de Prática Pedagógica, sobre a matriz organizacional da instituição superior de formação que a proporciona, sem perder de vista o significado pessoal atribuído pelos sujeitos às experiências vivenciadas e à forma como as integram na sua personalidade, influenciados por múltiplas dimensões, de ordem cognitiva, afectiva, simbólica e ideológica.

Torna-se, pois, fundamental ter presente que a formação dos professores implica, acima de tudo, desenvolver seres pessoal e profissionalmente competentes, aos níveis cognitivo, afectivo, de colaboração, cooperação e de trabalho em equipa, sem esquecer as qualidades de organização, estruturação invenção e criatividade. Por conseguinte, torna-se imperativo promover uma formação humana, científica pluridimensional, realista e prática (Cró, 1998).

Neste sentido, é imprescindível garantir o domínio de saberes científicos de referência, o que implica, por um lado, que o modo como a relação com esses saberes se estabelece seja intelectualmente activo, preciso, rigoroso e crítico e, por outro, que se ensine explicitamente a usar e a mobilizar os saberes, na análise reflexiva das práticas.

Assim sendo, com o presente estudo pretendemos não só conhecer e caracterizar os diferentes estilos de supervisão dos supervisores cooperantes, como também conhecer a acção e influência dos mesmos no referido processo de supervisão e desenvolvimento.

Valorizando toda a importância da dimensão formativa da supervisão e tendo presente os objectivos principais do estudo, que nos propusemos realizar, recorreremos, para a sua elaboração, ao modelo de Zahorik (1988) acerca dos estilos de supervisão. Este modelo tipifica três grupos de supervisores: os supervisores de estilo apoiante, os supervisores de estilo prescritivo e, os supervisores de estilo interpretativo, que, em linhas gerais, privilegiam respectivamente: os comportamentos, as ideias ou as pessoas.

Em termos estruturais, a presente dissertação está organizada, em duas partes. A primeira corresponde ao quadro conceptual que suporta a investigação e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo.

Tendo presente a linha investigativa que pretendíamos seguir e sem descurar o nosso propósito de desenvolver um estudo segundo um processo que lhe conferisse coerência interna, optámos por uma metodologia qualitativa/interpretativa, seguindo, para o efeito,

a conceptualização de Erickson (1986), e recorrendo à estratégia do estudo de caso, tal como é entendida por Yin (1989), por as considerar, uma e outra, e de forma complementar, como as mais adequadas à própria problemática a estudar e as que melhor viabilizariam alcançar o conhecimento pretendido.

Desta forma, após a introdução, que permite apresentar o estudo, em termos genéricos e de síntese, segue-se a primeira parte do trabalho com a denominada “revisão da literatura”. No primeiro capítulo, que se centrará na formação inicial dos professores e na Prática Pedagógica, colocamos esta última em evidência como componente essencial do processo formativo de docentes, verdadeiro contexto de referência do estudo.

No segundo capítulo, consignado à supervisão da Prática Pedagógica, abordaremos a importância da supervisão no desenvolvimento dos futuros-professores, tanto como campo de articulação entre a teoria e a prática e como processo relacional que possibilitam a passagem de aluno a professor e a construção de competências básicas ao exercício da docência.

O terceiro capítulo foca a supervisão e os estilos de supervisão, configurando-se como a referência principal desta investigação, de acordo com o modelo de supervisão de Zahorik (1988).

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra os quarto e quinto capítulos. O quarto capítulo é dedicado à apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico usado na recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados.

Nele se explicam as opções metodológicas, se caracterizam os protagonistas do estudo, se indicam os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados ligados à sua realização, bem se definem as questões de pesquisa e os respectivos objetivos.

No quinto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados, recolhidos nos dois momentos considerados, seguindo-se uma análise de conjunto de todos os dados.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais, resultantes de todo o processo investigativo, constituídas na sua globalidade, pelos resultados do estudo, a que acrescem algumas sugestões ou pistas de trabalho para estudos futuros, que nos parecem pertinentes, e os contributos do estudo para a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Não deixaremos, ainda de referir algumas das suas limitações e potencialidades, resultantes da reflexão que fizemos acerca de todo o processo investigativo.

Por último, são enumeradas as obras bibliográficas consultadas e referenciadas no trabalho, bem como apresentados, em volume próprio, os anexos do mesmo, neles se incluindo o questionário utilizado e os respectivos quadros de sistematização de dados, o guião da entrevista e os respectivos protocolos, bem como todos os documentos resultantes da análise de conteúdo das entrevistas.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 - Formação Inicial de Professores

Tendo em consideração que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, o que pressupõe a construção de um conhecimento sempre renovado, tanto ao nível da dimensão conceptual, como da intervenção educativa, uma especial atenção deverá ser dada aos processos de formação.

A este respeito Bruner (1998: 49-50) refere que “será necessário desenvolver muito mais esforços na preparação efectiva das matérias do currículo, na formação de professores e na investigação de apoio, se quisermos melhorar a nossa prática educacional, de modo a obviarmos aos desafios da revolução científica e social que estamos a viver”.

Parece, assim, que quanto maior for o grau de formação do professor maior será a sua sensibilidade e implicação profissional. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1988: 17), afirma que “a importância social, cultural e económica de que a formação está impregnada nos tempos de hoje não autoriza ninguém a ignorar a complexidade técnica e científica de que ela se reveste”.

Torna-se, então, imperioso, que o processo formativo promova o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de que se destaca a capacidade de “aprender a aprender” num processo de ajuda e cooperação, em que as relações interpessoais fomentam o crescimento de todos os envolvidos no processo de formação.

É este o sentido do afirmado por Jesus (2000), quando assegura que a formação deve ser enquadrada num modelo relacional, que prepare os potenciais professores para uma prática também relacional, isto é, simultaneamente personalizada e situacional.

Na verdade, a filosofia humanista vê a pessoa como um todo, que deverá desenvolver-se em termos cognitivos, sociais e afectivos, e, correlativamente, a concepção holística da formação concebe a aprendizagem com base nas necessidades reais de cada indivíduo, sendo elas cognitivas ou afectivas, dado que, tal como refere Damásio (2001), “razão” e “coração” não podem considerar-se separadamente.

A propósito, Soares (1995) caracteriza a formação docente como um campo em que os factores de natureza emocional e relacional são intrinsecamente relevantes, referindo, assim, que tanto a cognição como a emoção são geradas por diferentes sistemas psicológicos, cada um dos quais é indispensável ao normal funcionamento dos indivíduos e que, em conjunto, produzem as estruturas que são características do desenvolvimento humano.

Concebida, de acordo com estes pressupostos, a formação inicial deverá ser ponto de partida para a criação de disposições e dinâmicas formativas, que facilitem a transformação das experiências, a partir de um processo auto-formativo, ancoradas na reflexão e na pesquisa, ganhando igualmente um papel determinante, enquanto processo de produção do desenvolvimento do indivíduo, quer em termos de maturidade, quer de competência.

Deste modo, entendemos que a formação inicial de professores deverá estar claramente orientada para a aquisição e 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.

Na mesma linha de pensamento, a este propósito Sá-Chaves (2000), faz referência ao papel activo e dinâmico da pessoa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Assim, a formação não pode ser encarada como um processo de

apenas ensinar alguém a ensinar, mas, sim, de ajudar esse alguém a aprender, a desenvolver-se e a “tornar-se” professor.

Neste sentido, a formação inicial e a supervisão desempenham um papel primordial na formação dos professores/educadores (Oliveira, 1992).

Por outro lado, a chave que abre as portas do século XXI é o conceito de educação ao longo da vida, porque a rápida evolução do mundo impõe que se admita uma actualização e aperfeiçoamento constantes (Delors *et al.*, 1996), processo em que a formação inicial deverá ser tida, naturalmente, como a primeira etapa da formação.

Nesta óptica, e para que tal objectivo seja alcançado, a uma representação da formação centrada simplesmente na aquisição de conhecimentos e competências técnicas, deverá sobrepor-se “uma representação que integre o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de acção dos sujeitos enquanto processo orientado para a promoção do bem-estar social, económico e cultural” (Pereira e Santiago, 1999: 54), criando-se, assim, condições que possibilitem aos professores não só uma acção consentânea com o conceito de escola como comunidade educativa, mas também o seu próprio desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Perante uma imensidão de conhecimentos e informações que nos chegam de todo o mundo, a qualidade da formação prestada aos professores, bem como as relações estabelecidas entre os estabelecimentos de formação e os diferentes contextos educativos têm um papel decisivo nos professores que os formandos virão a ser.

Nesta linha de pensamento, Tavares (1999: 91), concebe a formação como “toda a educação que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa que constitui o ponto de partida e de chegada de toda uma dinâmica progressiva e em espiral”, nela estando implicados, interactivamente, o formando e os formadores.

Deste modo, falar do acto educativo, na actualidade, exige falar-se de formação numa acepção global e globalizante, o que pressupõe falar de novas abordagens nos quadros conceptuais da formação dos professores, que deve, pois, orientar-se para o desenvolvimento pessoal e profissional e enquadrar-se numa dimensão construtivista e ecológica do desenvolvimento humano. Parafraseando Altet (2000), deverá a formação ser pessoal e profissional, permanente e integrativa, configurando-se, simultaneamente, como auto-formação e co-formação.

Nesta linha de pensamento, entendemos os formandos como intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação e não como meros consumidores do saber.

Na perspectiva de Tavares e Moreira (1990), a formação deverá ser um processo de construção de conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de intervenção social.

Nesta óptica, Nóvoa (1992) advoga a diversificação dos modelos e das práticas de formação, acentuando a importância das relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Salienta, também, o papel da inovação e a experiência, bem como da reflexão crítica sobre as mesmas, pois estas têm cada vez mais significado, devendo a formação passar por processos de investigação, em articulação directa com as práticas educativas.

E, segundo Lengrand (1970: 56), existem duas responsabilidades maiores da educação que consistem em: “favorecer o estabelecimento de estruturas e métodos que ajudem o ser humano, ao longo da sua existência, a prosseguir a aprendizagem e a formação” e “equipar o indivíduo para que ele se torne, o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Day (2001: 319) afirma, situando-se no campo específico dos profissionais da educação, que uma “perspectiva de aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados”.

Tomando por referente a concepção de professor como prático reflexivo (Schön, 1992a), a actividade formativa deverá contribuir para desenvolver capacidades reflexivas e investigativas, que são importantes dimensões da profissionalidade docente, ou seja, indispensáveis, nos dias de hoje, ao exercício da actividade de professor.

Deste modo, Nóvoa (1992a: 9) reforça a importância da interacção entre a qualidade do ensino e a formação de professores, afirmando: “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de professores”. Acrescentando, ainda, que é necessária uma perspectiva ecológica de mudança interactiva entre professores e contextos educativos capaz de conferir um novo sentido às práticas. Assim, Nóvoa (1992a: 28), refere que “a formação não se faz antes das mudanças, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola”.

Contudo, a formação deverá, estruturar-se numa interacção permanente entre a prática e a reflexão individual e colectiva, na procura de soluções para a resolução dos problemas que vão surgindo e para a recolha de elementos que permitam repensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos futuros-professores e dos próprios supervisores.

Todavia, será crucial valorizar soluções diversificadas que envolvam, para além do desenvolvimento da complexidade e flexibilidade nas várias dimensões psicológicas, a importância dos aspectos contextuais da realidade.

2 - Prática Pedagógica

A formação dos professores exige, no entanto, não só a construção de saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos e de conhecimentos disciplinares específicos, mas também de saberes práticos, que vão sendo construídos no dia-a-dia, através da observação e da reflexão sobre a acção educativa. Todo este processo deve, porém, ser feito com recurso à aprendizagem pela descoberta e por resolução de problemas, que permita colocar o formando perante situações que promovam a procura de soluções ou respostas para as questões problemáticas com que se defronta (Sá-Chaves, 2000).

Nesta óptica e parafraseando Pacheco (1995), um programa de formação deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas básicas) e o que se considera prático (práticas de ensino) de forma, a que o futuro-professor adquira o sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático onde irá actuar. Assim, na formação inicial, são necessárias experiências de Prática Pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação profissional dos professores.

Referindo Formosinho (2001), esta é a fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro-professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que lhe permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Assim sendo, a Prática Pedagógica constitui-se, segundo Alarcão e Tavares (1987), como 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. Deste modo, torna-se necessário repensar as práticas e avançar para novos modelos de concepção e de organização da formação, potenciando, com base na dimensão relacional e comunicativa, as componentes sócio-moral, deontológica e reflexiva, de forma a que a prática deixe de ser vista como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, para se tornar um espaço original, facilitador da autonomia, na aprendizagem e na formação.

Tomando em consideração tudo o que anteriormente foi referido e, por consequência, para que os professores, no seu quotidiano, sejam capazes de agir de forma construtiva, torna-se necessário que os processos formativos privilegiem a inovação e a mudança e que a componente de Prática Pedagógica desses mesmos processos seja perspectivada nessas dimensões, concorrendo, para tal, de forma não despicienda, o processo de supervisão e as próprias pessoas dos supervisores.

Na verdade, a Prática Pedagógica, que é uma das componentes fundamentais do processo formativo, configura um contexto ecologicamente complexo e determinante, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições, em que o futuro-professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que requerem um tratamento singular (Gómez, 1992).

Citando Formosinho (2001: 50), a Prática Pedagógica é a componente curricular da formação “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Ver deste modo a formação é, ainda, segundo o mesmo autor, possuir uma visão abrangente, “que considera as aprendizagens experienciais e os processos de

socialização como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem”.

Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (1988: 135) refere, mesmo, que a aquisição de algumas competências só ocorre “pelo confronto com os problemas que o real coloca, na rede das interações em que se estabelece”.

Para clarificar o valor da formação prática, Perrenoud (1993: 190) afirma que não podemos considerá-la como “uma vaga familiarização com o meio escolar”, acrescentando que a “prática é a pedra-de-toque das competências, o lugar da sua integração e da sua avaliação formativa”.

Deste modo, é necessário ajudar o futuro-professor a tomar as suas próprias decisões a respeito da sua actuação, o que exige um esforço conjunto do supervisor e do formando. Para que o futuro-professor progrida, necessita de ter consciência dos pontos menos bons da sua acção, carecendo, para tal, de observar, de diagnosticar e de tomar posições, num movimento dialéctico de acção-reflexão (Alarcão, 1982).

Em suma, a formação deverá, ser entendida numa perspectiva em que o supervisor da instituição de formação e o supervisor cooperante realizarão um trabalho conjunto, assumindo ambos o papel de facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem dos futuros-professores. Deste modo, deverá existir uma relação de proximidade entre estes dois contextos de formação, a qual passa, sobretudo, pelo conhecimento, colaboração, articulação, implicação e relação entre os supervisores institucional e cooperante.

Tendo como ponto de partida que o papel de ambos deverá ser o de criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento/aprendizagem dos alunos/futuros-professores, têm, necessariamente, de ser valorizadas, no processo da Prática Pedagógica e, como é lógico, no da supervisão, as interações entre todos os seus intervenientes, num verdadeiro conjunto de saberes (Abrantes, 2000).

Deste modo e como já referimos, a Prática Pedagógica constitui uma componente fundamental no quadro da formação inicial de professores, apesar da diversidade de formas que assume, conforme o contexto onde se inscreve. Independentemente das várias questões que se levantam sobre a Prática Pedagógica, nomeadamente a duração ideal, os momentos de realização ao longo do curso, a sua organização e os estilos de supervisão dos respectivos supervisores, Zeichner (1983) refere que estas experiências, de uma maneira geral, são sempre factores de desenvolvimento do indivíduo em formação, pelo menos em termos profissionais.

Contudo, a Prática Pedagógica configura um contexto ecologicamente complexo, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições, onde o futuro-professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que requerem um tratamento singular (Gómez, 1992). Assim o futuro-professor, ao intervir numa realidade concreta, o mundo da escola, desenvolve actividades, comete erros, toma consciência desses erros, resolve problemas e toma decisões, o que parece proporcionar experiências de aprendizagem relevantes que estimulam o seu crescimento intelectual. Deste modo, ao proporcionar ao professor em formação uma diversidade de possibilidades formativas, a Prática Pedagógica põe em jogo a aquisição de conhecimentos e valores, o desenvolvimento de capacidades e atitudes, a mudança de representações e a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Na mesma linha de pensamento, a Prática Pedagógica é um processo constituído por um conjunto de actividades previamente programadas que se inscrevem num processo global de socialização do futuro-professor com a realidade educativa, e que produz efeitos susceptíveis de modificar o quadro de representações já existentes nos indivíduos em formação (Lesne e Mianvielle, 1990).

Deste modo, as características do contexto em que decorre a Prática Pedagógica, ou seja, o tipo de relacionamento interpessoal, o estilo de supervisão, as comunicações estabelecidas, as características do grupo-turma e o clima afectivo-relacional são factores que determinam as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro-professor.

Citando Nunes (1995), um processo formativo que favoreça a iniciativa, o diálogo e a reflexão permite tornar a Prática Pedagógica num contexto fortemente socializador e produtor de identidades profissionais.

Todavia, ao contrário do que muitas vezes se poderia pensar, nem sempre o contacto com a realidade educativa, através da Prática Pedagógica, realizada no âmbito da formação inicial, resulta em progresso para o futuro-professor, pois autores como Thies Sprinthall e Sprinthall (1987) e Oliveira (1992) consideram que pode constituir uma experiência deseducativa. Todavia, há contradições que, por vezes, se operam no decurso da Prática Pedagógica, que inibem o relacionamento interpessoal e provocam desconforto e desconfiança, mas que se mantêm ocultas durante o ciclo de supervisão. A ser assim, isso não favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro-professor, tendo em conta que existe, por vezes, um certo clima de tensão, de angústia, de competição e de desconfiança, que contribui, no entender de Handal e Lauvas (1987), para o desenvolvimento de atitudes de resistência, com implicações no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Parafraseando Praia (1991), investigações realizadas neste campo revelam que a Prática Pedagógica pode não ter o efeito esperado, pois o futuro-professor, por vezes, põe o enfoque da formação em necessidades como estar seguro dos conteúdos, gerir recursos, controlar a turma e aceitar as sugestões de actividades dos supervisores, acabando por renunciar a si próprio em termos de crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, mesmo quando o processo de Prática Pedagógica não decorre da forma que o professor em formação previra ou desejara, por dificuldades relacionadas com as características do próprio contexto, e deixa para trás a ideia de inovar para se adaptar e socializar dentro de modelos conservadores de Prática Pedagógica (Praia, 1991), esta etapa da formação inicial de professores parece constituir-se como um processo educativo. Assim, a partir dos aspectos anteriormente referenciados, levanta-se a questão sobre quais as condições que devem enformar a Prática Pedagógica, para que se torne, efectivamente, num processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com a perspectiva de Pineau (1989 cit. por Nunes, 1995), para que uma experiência seja formativa, é necessário que se dê uma ruptura, uma descontinuidade, pelo aparecimento de uma novidade, e que esta seja seguida de uma reorganização que permita estabelecer uma nova continuidade entre o antes e o depois. Para o autor, a dimensão cognitiva deste processo faz-se através de um trabalho de reflexão sobre as experiências realizadas, pois uma má experiência que crie ruptura e não produza reorganização fecha o indivíduo em formação ao novo e ao imprevisto.

Tomando o pensamento de Schön (1992b) por referência, podemos afirmar que o processo de Prática Pedagógica se constitui como fonte de conhecimento, através da experimentação e da reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, e como oportunidade para o futuro-professor representar mentalmente a qualidade do trabalho realizado.

Contudo, é importante ter como linha de partida que as tendências ou concepções actuais de formação de professores se situam no âmbito dos paradigmas da educação e da investigação educativa. Entendidos estes como um conjunto de referenciais gerais de reflexão e investigação determinam o modo de aproximação a este campo de estudo.

Hoje, o suporte conceptual da formação enquadra-se no paradigma reflexivo, também designado, por alguns autores, de paradigma do pensamento dos professores e, por outros, de paradigma de reflexividade crítica. Estas perspectivas convergem para um entendimento da prática como o eixo central e globalizador do currículo, ou seja, apontam para uma nova epistemologia da prática, onde a reflexão é a cúpula de todo o processo formativo na aquisição de competências dentro de um quadro organizacional próprio, perspectivado em conformidade com os indicadores e as normas regulamentares, emanadas do poder central.

Neste óptica, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu Art.º 30º, aponta para uma perspectiva de formação inicial integrada, quer no plano de formação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática, que deverá proporcionar os métodos e as técnicas adequadas ao exercício da função, favorecer e estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica, interventiva, inovadora e investigativa e que conduza a uma prática reflexiva continuada, ou seja, a uma formação contínua não dissociada da formação inicial, de forma a complementá-la e a actualizá-la.

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1993) refere que ao experimentar a reflexão sobre as actividades realizadas, o futuro-professor aprende a aprender através da análise da experiência e do seu próprio funcionamento pessoal e profissional. Para o autor, uma prática reflectida que permita uma análise individual e colectiva, um olhar introspectivo sobre o decidir e agir, tirando conclusões e antecipando os resultados de determinados processos e atitudes, não pode ser uma Prática Pedagógica organizada de qualquer maneira, mas devidamente enquadrada, bem estruturada, acompanhada, para que os problemas a resolver estejam à altura dos indivíduos em formação.

A propósito, Erdman (1983) refere que as perspectivas de formação que não conduzam a que o futuro-professor se distancie reflexivamente da sua prática, dificilmente serão

frutuosas em termos formativos, uma vez que não lhe permitirão apropriar-se do significado a extrair dessas experiências.

Durante o período em que decorre a Prática Pedagógica II, último momento da componente de formação designada por Iniciação à Prática Profissional, o futuro-professor é responsável pela acção educativa, pelo que se espera que possua conhecimentos e informações actualizadas nas diferentes áreas e domínios do processo de ensino-aprendizagem, face ao papel de muita responsabilidade que desempenha na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, na promoção das aprendizagens das crianças.

Ao longo do processo de Prática Pedagógica, o formando, ao sentir-se confrontado com uma realidade que, porventura, não corresponde aos esquemas idealmente construídos durante a formação teórica, na instituição superior de formação, sente-se desarmado e confuso, como resultado do choque com a prática ou com a realidade educativa que enfrenta.

A Prática Pedagógica, como componente fundamental da formação inicial de professores, é considerada, em geral, como um espaço-tempo de passagem de aluno a professor, dado que permite ao futuro-professor começar a contactar com a realidade educativa, mobilizando os seus esquemas conceptuais fornecidos pelas Ciências da Educação, no sentido da articulação entre as componentes teóricas e as práticas pedagógicas (Estrela e Estrela, 1977).

Deste modo, um dos maiores problemas do processo formativo não é tanto a intervenção educativa do professor em formação, ao nível do processo ensino-aprendizagem ou da relação com as crianças, mas o de promover a integração dos conhecimentos teóricos na complexidade da Prática Pedagógica (Calderhead, 1988 cit. por Pacheco, 1995).

Assim, a relação entre teoria e prática é uma relação de regulação, uma relação dialéctica, uma relação que implica que a prática seja formadora só quando é objecto de uma leitura que conta com a ajuda de referências teóricas.

Nesta óptica, a medida da qualidade da prática educativa é dada pela medida da teoria, ou seja, pela medida dos conhecimentos e das reflexões teóricas sobre essa prática, uma vez que, as acções desenvolvidas pelo futuro-professor ao nível do processo ensino-aprendizagem que não são objecto de fundamentação teórica acabam por ser esquecidas ou desvalorizadas. Assim, a intervenção educativa, realizada no contexto da Prática Pedagógica, sem uma sustentação teórica parece não ter condições para subsistir, pois a prática só tem sentido se a teoria não a esquecer, o que significa que toda a Prática Pedagógica que não é alicerçada na teoria vai, provavelmente, desaparecer.

Paraphrasing Patrício (1992: 15), a teoria não pertence à esfera do fazer, mas antes à de pensar a realidade, pelo que constitui: “uma actividade de espírito ampla, generalizadora, sistematizadora e unificadora, ordenada para a construção de um conhecimento maximamente compreensivo da realidade”, mas é ela que, inequivocamente, o suporta e lhe dá sentido.

Nesta perspectiva, a função da prática parece pertencer mais ao campo do fazer, realizar, aplicar o que antecipadamente foi planificado e, em certa medida, teorizado, enquanto o objectivo da teoria é, como referem Sprinthall e Sprinthall (1994), fornecer um conjunto de explicações abstractas e logicamente coerentes. Provavelmente, não existe a teoria e também não existe a prática, mas muitas teorias e muitas e diferentes práticas; teoria e prática não estão frente a frente, não existe uma relação de harmonia e congruência entre elas, o que, a verificar-se, significaria estagnação para as duas, mas sim uma relação de unidade contraditória.

Durante a prática educativa, o futuro-professor aprende a arte de ensinar (Alarcão e Tavares, 1987), adquire tacto, destreza, habilidade, capacidade de reflexão na acção, mas, mesmo na acção, aprende a arte apenas aquele que antes aprendeu a teoria, que a apropriou, pré-determinando assim as impressões futuras que a experiência lhe causará. Citando Sprinthall e Sprinthall (1994), o futuro-professor deve dominar um conjunto de conhecimentos muito importantes para utilizar na acção educativa que, como refere Perrenoud (1993), não podem ser aplicados como ingredientes que se adicionam, tal como numa receita de culinária, uma vez que o futuro-professor tem de dominar certas competências antes de poder alcançar uma verdadeira flexibilidade na sua acção.

Nesta linha de pensamento, a prática educativa nunca pode ser uma mera concretização de receitas, modelos didácticos ou esquemas conscientes de acção, considerando que, segundo Handal e Lauvas (1987), a aplicação de receitas equivaleria a admitir que as crianças reagem todas da mesma maneira e, por outro lado, se o futuro-professor utilizasse as receitas oferecidas pelo formando ou supervisor, talvez acabasse por vir a perder aspectos da sua individualidade, criatividade e capacidade de iniciativa própria, que caracteriza a competência pessoal e profissional do professor em formação.

Deste modo, um dos principais pilares da formação inicial deve consistir em ajudar o futuro-professor a desenvolver uma prática com bases teóricas, uma vez que, em situação de Prática Pedagógica, intervém num meio ecológico complexo, em que enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que exigem um tratamento singular e devidamente contextualizado (Gomez, 1992).

Todavia, esta necessidade de agir, de tomar decisões e resolver problemas práticos vai depender do repertório de conhecimentos, teorias e conceitos do futuro-professor.

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1995) assegura que qualquer acção educativa é o resultado de uma decisão, consciente ou inconsciente, que o professor toma depois de

um complexo processamento cognitivo da informação disponível. Assim, o modo como o formando interage com o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da Prática Pedagógica, parece basear-se no seu próprio mundo cognitivo, ou seja, nos propósitos, conceitos, intenções e constructos pessoais, construídos na relação entre a teoria, a prática e a reflexão sobre a própria prática.

Nesta linha de pensamento, a Prática Pedagógica é um campo de tomada de decisões, anteriormente previstas e consciencializadas nos momentos de planificação, de questionamento e reflexão, mas é, também, um campo em que são tomadas decisões não previstas, daí que, a forma como cada futuro-professor responde a essas situações vai depender dos seus conhecimentos e competências pessoais e profissionais anteriormente adquiridas. Contudo, o que o professor em formação transporta para a intervenção educativa parece não ser um conjunto de referências para tomadas de decisão, mas uma versão individual da formação a que tem sido sujeito na instituição superior de formação. É com base nessa formação, objectivada em competências pessoais, clínicas, técnicas e críticas, que o formando vai funcionar como mediatizador entre a teoria e a prática.

É aqui que se forma o elo decisivo na mediação entre teoria e prática, traduzida em competência pedagógica, uma vez que o emprego da teoria requer uma competência específica que apenas poderá ser adquirida mediante exercitação da própria prática, pressupondo, para tal, a posse de sólidos constructos teóricos.

Deste modo, a qualidade da intervenção do professor em formação vai depender do modo como se forma nele a competência pedagógica, que parece ser determinada não apenas por conhecimentos teóricos, mas, também, pelas experiências pessoais, motivações, clima da Prática Pedagógica, estratégias de supervisão e do seu próprio desenvolvimento pessoal e interpessoal. De acordo com Matos (1990), a competência

pedagógica é uma integração de qualidades e processos psíquicos referenciados à actividade do professor, daí que deva estar sempre presente no desenrolar do processo da Prática Pedagógica. Nesta óptica, o futuro-professor precisa de sentir-se apoiado e encorajado, para que as tensões iniciais tendam a diminuir, no sentido de dar uma expressão mais pessoal ao seu desempenho, no campo da sua intervenção educativa (Esteves, 1991).

Todavia, no início do processo de Prática Pedagógica, os formandos tomam consciência desse desfasamento entre a formação teórica e a realidade da prática educativa, pelo que, no sentido de desdramatizar a situação e valorizar a necessidade de articulação entre estas duas componentes fundamentais da formação, compete à supervisão a criação de condições que conduzam à tomada das decisões pedagógicas que sejam mais adequadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros-professores (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1987; Alarcão e Tavares, 1987).

Neste âmbito, o processo de supervisão envolve um conjunto de factores associados à estrutura e organização do programa de Prática Pedagógica que desempenham, todos eles, um papel importante no sucesso ou insucesso do futuro-professor. O acompanhamento da Prática Pedagógica, a partir de um estilo de supervisão que promova uma relação interpessoal supervisor e supervisando, que possibilite tirar maior partido dos recursos internos latentes do indivíduo, parece estar mais de acordo com as perspectivas construtivistas da aprendizagem por mudança conceptual. Neste cenário, de apoio, aconselhamento e ajuda, o futuro-professor, como refere Esteves (1991), vai superar o choque com a realidade e as tensões iniciais tendem a diminuir. Ao sentir-se encorajado e incentivado, o indivíduo em formação vai dar uma expressão mais pessoal e profissional ao seu desempenho na Prática Pedagógica.

3 - A Prática Pedagógica como actividade reflexiva

De acordo com Nóvoa (1992a: 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”, que promova nos professores um pensamento autónomo, facilitador de dinâmicas de autoformação participada. Neste contexto, a reflexividade crítica sobre as práticas assume um papel de extrema importância. Torna-se, pois, crucial, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação de políticas educativas.

Deste modo, a investigação sobre a formação de professores reflexivos tem revelado que o desenvolvimento das competências reflexivas não é simples e não se manifesta de uma forma automática, nem imediata, e, portanto, necessita de um processo de acompanhamento, de apoio e de uma prática em situação de ensino (Oliveira, 2002b).

Considerando tal facto primordial, Quintas *et al.* (1997: 124), consideram que a reflexão desempenha cada vez mais um papel central na formação e aprendizagem, pelo que “a Prática Pedagógica, enquanto primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, deverá proporcionar-lhes experiências que lhes permitam reflectir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e, deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional”.

Nesta linha de pensamento, Schön (cit. por Alarcão, 1996) perspectiva a prática como fonte de conhecimento, através da experimentação e da reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para pensar 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.

Neste contexto, também é relevante o papel da reflexão sobre e na acção como geradora de saber em permanente reconstrução dialéctica.

De acordo com Dewey (1959: 13, cit. por Lalanda e Abrantes, 1996: 44), o pensamento reflexivo consiste na melhor maneira de pensar, ou seja, é uma espécie de pensamento em que se examina mentalmente o assunto e se lhe dá consideração séria e consecutiva. Contudo, a função do pensamento reflexivo é a de “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” .

Citando Zeichner (1993: 21), podemos afirmar que a reflexão consiste na “vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” e considerar que é neste processo de partilha com os outros, em que expõe e examina as suas teorias práticas, que o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas e, conseqüentemente, de corrigi-las.

No mesmo quadro de pensamento, Christopher Day (1993, cit. por Quintas *et al.*, 1997) considera que os pressupostos que definem a prática reflexiva implicam um processo de resolução de problemas e de reconstrução de significados, e que a mesma se manifesta através de um posicionamento que o professor deve assumir perante a investigação e a pesquisa. Deste modo, Ludovico (2004: 42), refere, a propósito, que “a prática reflexiva deve, portanto, ser perspectivada num *continuum* com um *spectrum* amplo de abrangência e não como um acto singular, tendo igualmente em linha de conta que não se trata de um fenómeno isolado, mas ocorre num contexto social” e, também, profissional, abrangendo diversos actos colectivos.

É, pois, importante referir que a abertura de espírito a novas situações que envolvem o acto educativo, uma atitude crítica perante as diferentes situações inerentes à função

docente, o recurso à investigação-acção, no contexto da prática educativa, bem como a inovação constituem princípios fundamentais na formação de professores. Citando Oliveira e Terça (1991), a promoção da reflexão crítica sobre as práticas concretas e quotidianas dos alunos poderá constituir um meio eficaz para se alcançarem as dimensões mencionadas. Todavia, esta abordagem reflexiva vem trazer uma nova perspectiva no que respeita à relação teoria-prática na formação de professores, que se caracteriza por uma interacção dialéctica em que a teoria informa a prática e esta permite (re)organizar os quadros teóricos.

Em síntese, de acordo, ainda, com Oliveira e Terça (1991), o que se pretende é que se promova a análise aprofundada de questões fundamentais que estimulem o pensamento sobre os pressupostos do acto educativo e que induzam os alunos a reflectir sobre o papel do professor e da educação, em geral.

Na mesma linha de pensamento, os autores referem que, para que os futuros-professores desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente à sua prática, é preciso que se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios, que os levem a ser, progressivamente, observadores reflexivos, participantes reflexivos e práticos reflexivos.

Em suma, a tomarem consciência de que um professor efectivamente competente é aquele que é capaz de agir, de analisar, de avaliar e de modificar a sua acção, produzindo um saber reflexivo e renovado.

Entendemos que esta é uma perspectiva de formação em que se privilegia um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, assentes numa reflexão promotora da autonomia (Vieira, 1993), não podendo deixar de se salientar o papel de relevo que o processo de supervisão aí assume, visto que o modo como o mesmo é conduzido será determinante no desenvolvimento do futuro-professor.

A reflexão na formação de professores implica o reconhecimento de que os formandos devem desempenhar um papel activo na formulação, tanto dos propósitos e objectivos da sua acção educativa, como dos meios para os atingir. Esta concepção privilegia a racionalidade prática do professor como reacção ao racionalismo técnico, que concebe os docentes como técnicos que se limitam a cumprir regras, meros consumidores de teorias educativas, que aceitam, com naturalidade, a realidade quotidiana das suas escolas e os pontos de vista dominantes.

Precisando, a reflexão implica um complexo conjunto de metacognições, pois não basta ao futuro-professor descrever as acções, deve ser capaz, sobretudo, de as interpretar, questionar e estabelecer juízos de valor, no sentido de reformular e reconstruir as suas práticas.

Schön (1992b) foi um dos autores que mais contribuiu para a difusão do conceito de reflexão, diferenciando três conceitos que integram o pensamento prático: reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção.

A reflexão na acção constitui um processo de diálogo com a situação problemática que carece de resolução. A sua eficácia resulta da flexibilidade do professor que, atento às experiências em situação, constrói novas teorias e apreende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.

A reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção referem-se à análise que o professor realiza *a posteriori* sobre os processos relativos à própria acção. Nestes momentos, liberto dos condicionalismos impostos pela situação, utiliza os seus conhecimentos para descrever e analisar criticamente estratégias, actividades, materiais, comportamentos, valores e atitudes implícitas na sua intervenção educativa.

Nesta perspectiva, a reflexão emerge como um imperativo do processo formativo, tendo em conta a necessidade de formar professores autónomos, com ideias próprias acerca

do acto educativo e do seu próprio papel, que interpretem o conhecimento pedagógico como consequência de um processo contínuo de auto-construção pessoal (Zeichner, 1993).

A Prática Pedagógica, ao proporcionar experiências de ensino diversificadas, deve criar condições para que os futuros-professores, ao confrontarem-se com o modo como enfrentam os problemas complexos da realidade educativa, como activam os seus recursos intelectuais e tomam decisões, analisem criticamente os seus desempenhos e desenvolvam capacidades reflexivas. Estas parecem traduzir formas de actividade cognitiva que pressupõem um quadro de características próprias do professor reflexivo. Segundo Garcia (1992), essas características têm sido definidas como mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Assim, para o autor em questão, a mentalidade aberta significa uma mente livre e crítica, a responsabilidade tem a ver com a assumpção das consequências dos próprios actos e o entusiasmo é, segundo Dewey (1928 cit. por Garcia, 1992: 62), “a predisposição para afrontar a realidade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”.

Zeichner e Liston (1987) definiram três tipos de reflexão que denominaram de técnica, prática e crítica. Para eles, na reflexão técnica, a preocupação está centrada na eficácia e eficiência da aplicação de conhecimentos sobre o ensino. Os contextos relativos à classe e à escola, assim como os fins educativos da acção, não são considerados problemáticos. A reflexão tem um carácter descritivo e incide nas acções ocorridas na sala de aula, relativamente a acontecimentos do quotidiano escolar.

Na reflexão prática, parte-se do conhecimento dos princípios teóricos que fundamentam a acção educativa. Toda e qualquer acção é entendida como ligada a valores educativos e os fins educativos são considerados importantes.

Por fim, a reflexão crítica constitui um nível de maior elaboração reflexiva, em que a própria prática é questionada, as acções são avaliadas e reformuladas. Neste nível de reflexão, que engloba critérios éticos e morais, são formulados juízos sobre as situações de ensino e sobre a organização institucional. Nesta perspectiva, a reflexão, como estratégia de formação de professores, constitui um elemento muito complexo que envolve o futuro-professor e o implica, quer com as situações típicas do acto educativo, quer com os contextos em que inscreve a sua Prática Pedagógica. Como refere Gómez (1992: 103), “a reflexão não é, assim, um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas exigências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”.

Assim sendo, a prática de supervisão exige que as funções do supervisor assentem numa perspectiva colaborativa, de ajuda ao futuro-professor e que o mesmo manifeste receptividade às suas experiências, co-responsabilizando-se pelas suas opções e contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia, através da prática sistemática da reflexão, em oposição à perspectiva prescritiva, em que o supervisor é visto como modelo a seguir e única autoridade no processo (Wallace, 1971 cit. por Vieira, 1993).

Nesta perspectiva, Alarcão (1995: 7) refere que “só uma atitude verdadeiramente reflexiva ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-constutivo, inovador, flexível (...) capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução de problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como afigura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande”.

CAPÍTULO II

A SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 - Conceito de supervisão

De acordo Alarcão e Tavares (1987), a supervisão é o processo em que um professor mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano, pessoal e profissional. Essa orientação poderá ser feita através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar ou de investigações a desenvolver.

Desta definição, relevam dois elementos essenciais: a ênfase no processo e a ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano. É de referir que da literatura na área da formação de professores e da supervisão facilmente se denota a presença destes dois elementos como centrais para a supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Segundo Vieira (1993), a supervisão no âmbito da formação de professores consiste numa actuação de monitorização sistemática da Prática Pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Sobressaem deste conceito dois outros elementos muito importantes: o carácter de sistematicidade da monitorização da prática e a referência aos meios que suportam a supervisão como processo, ou seja, a reflexão e a experimentação.

Por sua vez, Sá-Chaves (2000: 35) refere-se à supervisão como sendo “uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo 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”.

Oliveira-Formosinho (2002b), por seu lado, afirma, de acordo com o modelo ecológico que, a supervisão “é um processo sistemático em que um candidato a professor-educador recebe apoio, suporte e orientação de um professor-supervisor mais experiente e especializado para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que o futuro-professor se está a formar” e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes.

Esta definição realça a supervisão como processo de apoio à formação, que é vista como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa e os seus saberes, as suas funções e realizações e também o carácter sistemático dessa mesma formação, feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala de aula e na instituição, tal como a necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo, como sejam: o observar, o projectar, o agir, o reflectir, o planear, o agir de novo, o dialogar, o comunicar e o avaliar.

Não menos importante é o entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas visa promover outros processos, o de desenvolvimento e o de aprendizagem dos alunos. Por último, salienta-se, ainda, o carácter de abertura de todo o processo, por parte de todos os actores envolvidos, aos contextos mais amplos de crenças e valores.

Nesta perspectiva, concebe-se a supervisão como apoio à formação, tendo-se desta uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula/sala de actividades e a escola, a sociedade e a cultura. A supervisão é, assim, um processo para promover processos: um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional do aluno em formação, que, por sua vez, está ao serviço do processo de aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Deste modo, aos modelos tradicionais de supervisão, assentes exclusivamente em técnicas de micro-ensino e na imitação de modelos, de cariz controlador e mesmo inspectivo, sucede-se, pois, uma outra concepção de supervisão, baseada nas funções formativa, de orientação e de aconselhamento, e tendo em linha de conta as emoções e os sentimentos. É a forte influência da psicologia humanista e desenvolvimentista que se faz sentir, determinando que supervisando e supervisor passem a ser considerados como adultos em formação, num processo de crescimento dialéctico entre ambos.

Desta forma, “numa profissão onde tudo se vive na relação” (Machado, 1999: 51), a supervisão dos formandos não se pode “limitar aos aspectos metodológicos e didácticos, para se centrar, também, nos aspectos afectivos e interpessoais da relação educativa, tornando-se, assim, propiciadora de oportunidades de crescimento pessoal” (Machado, 1999: 51). Perspectiva-se, deste modo, a relação educativa como uma “ocasião para uma evolução conjunta” (Postic, 1990: 277) de todos os seus participantes ou agentes.

Fazendo referência a outro autor, Alarcão (2000: 7) entende a supervisão como uma acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, ao mesmo tempo, “responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo de escola”.

Como tal, a supervisão visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela desenvolvem as diferentes tarefas de estudar, organizar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, passando também pela formação de novos agentes educativos.

Segundo Mestre (2002), a supervisão da Prática Pedagógica, no contexto da formação inicial de professores, tem sido inserida em vários posicionamentos ou estilos que Alarcão e Tavares (1987) apresentam em seis diferentes cenários: o cenário de imitação

artesã, o cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico e o cenário pessoalista.

Como afirma Mestre (2002: 577), as práticas de supervisão enquadram-se em dois grandes grupos ou paradigmas, de acordo com o tipo de conhecimento que os formadores usam na sua acção profissional: “o ensino como ciência aplicada e o ensino como prática reflexiva”.

De acordo com a primeira perspectiva, o processo supervisivo assenta em características comportamentalistas, de cariz pragmático, e enfatiza as dimensões tecnológica e estatística do ensino. Quanto ao segundo aspecto, enfatiza as facetas descritivas, flexíveis e artísticas do ensino e centra-se na reflexão sobre a acção educativa, tendo em vista a resolução de problemas concretos.

Para Alarcão (1995: 5), o sentido da supervisão e o papel do supervisor estão bem definidos, pois “fazer supervisão implica olhar [a acção educativa] de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva”. Parece crucial referir que um bom supervisor olha de forma abrangente para o passado e para o futuro, de modo a analisar, de forma segura o presente, dirigindo o seu olhar para os professores, mas relançando-o para os alunos destes.

Esse olhar é focalizado na sala de aula, mas com o objectivo de passar para outros contextos. Estabelecendo relações ecológicas interactivas, preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, estes desenvolvem na educação e socialização dos alunos.

Em suma, a supervisão será, pois, um processo que pressupõe a construção do desenvolvimento pessoal e profissional, através das relações interpessoais que se estabelecem na multiplicidade de contextos onde se interage, através da utilização de

estratégias de observação, reflexão e avaliação, procurando tornar este processo eficaz, com vista à construção de um profissional competente.

É fundamental referir que um dos principais objectivos da supervisão é o desenvolvimento dos professores em formação ao nível profissional e pessoal, exigindo um trabalho conjunto de colaboração entre supervisor e futuro-professor, competindo ao supervisor criar um contexto educativo favorável. Esse contexto educativo deve ser criado através de um clima de confiança e de apoio, mas, simultaneamente, confrontando os supervisandos com situações potencializadoras do seu desenvolvimento.

Segundo Formosinho (2001), a Prática Pedagógica, que implica acompanhamento, orientação e reflexão, serve para possibilitar ao futuro-professor, uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que visa desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Assim sendo, a Prática pedagógica constitui-se, segundo Alarcão e Tavares (1987), como um dos componentes fundamentais do processo de formação de professores e deverá ser encarada como um factor de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio sujeito.

Ela é, de acordo com o Regime Jurídico da Formação Inicial, uma das componentes integradoras dos cursos de formação, juntamente com as Ciências da Educação, a Formação Pessoal e Social e a Formação Específica. Fundada em pressupostos, ao nível das concepções da educação, ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, a Prática Pedagógica é a componente curricular que visa a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, ou seja, a que exige a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas da prática docente no quotidiano das escolas.

É de salientar que, através da Prática Pedagógica, se pretende proporcionar aos futuros-professores a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, bem como dar-lhes oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, que fundamentem e orientem a sua acção docente quotidiana.

Como referem Oliveira e Terça (1991: 157) a Prática Pedagógica é vista como “constituindo o campo privilegiado de análise, de confronto dialéctico entre aprendizagens, crenças, representações pessoais dos alunos e a realidade concreta da sala de aula e de todo o contexto educativo onde o aluno realiza a sua prática”. Neste sentido, a Prática Pedagógica visa 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. Porém, refere a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos inseridos no mesmo contexto.

Entre muitos autores, Caires (2001) indica como principais objectivos da Prática Pedagógica:

- a aplicação de competências e conhecimentos adquiridos a um contexto prático;
- o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno, através da sua participação numa série de experiências práticas;
- o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas pessoais e profissionais mais fortes e aquelas que necessitam de aperfeiçoamento;

- o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional.

Contudo, a autora enumera também alguns aspectos negativos que poderão estar presentes neste processo, tais como:

- incapacidade de integrar teoria e prática;
- dificuldade em organizar experiências adequadas para os estagiários;
- excessiva focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas, em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações;
- supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores;
- fraca sintonia entre a instituição de formação e de estágio, bem como a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições.

Debruçando-se sobre o tema em questão, Buchamann (1989, cit. por García, 1999) refere algumas limitações que se podem associar a aspectos como a familiaridade, ou seja, os conhecimentos que os formandos já possuem sobre o ensino antes de iniciarem o processo de formação; a desconexão entre o discurso académico e o profissional, isto é, entre a instituição de formação e de estágio, ou, ainda, aquilo a que García (1999) chama de propósitos cruzados e que se prendem com o facto das salas de aulas, onde se desenvolve a prática, não estarem, devidamente equipadas e preparadas para o bom desenvolvimento das práticas educativas.

Zabalza (1993, cit. por García, 1999: 98), por seu lado, fala de hipertrofia, quando se espera demasiado das práticas, o que leva os alunos em formação a apresentarem expectativas pouco realistas em relação às mesmas, quando, na realidade, as “práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática”.

Em suma, a supervisão da Prática Pedagógica deverá, assim, constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros-professores, recorrendo, para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido da promoção, entre todos os intervenientes, de uma comunicação efectiva e problematizante, de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para auto-dirigirem as suas aprendizagens, mas também mais imbuídos de uma curiosidade perscrutadora e inquietante, que se traduza numa atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente.

Em congruência, no processo supervisiivo, é preciso conhecer os supervisandos, adequando-lhes os procedimentos, porque, de acordo com Ribeiro (2000:93), “não se pode usar estratégias iguais com pessoas diferentes, no sentido de desencadear processos de formação com sucesso para todos”, até porque cada um deles se encontrará em estádios de desenvolvimento distintos (Tavares e Alarcão, 1990).

Tal procedimento ir-se-á, por certo, reflectir positivamente no desempenho profissional futuro dos formandos, considerando que, de acordo com Ralha-Simões (2002: 86), tornar-se professor e as acções que caracterizam uma actuação educativa adequada “são determinadas por processos cognitivos de mediação interna, no quadro dos quais a

experiência individual vai adquirindo significado”, num “percurso progressivo de produção de desenvolvimento psicológico humano”.

2 - Supervisor: a pessoa e o profissional

Perspectivada como uma função de acompanhamento e orientação, a supervisão é um processo contextualizado de ensino e aprendizagem, desenvolvido a partir de uma relação triangular, supervisor da instituição de formação, futuro-professor e supervisor cooperante, numa atmosfera afectivo-relacional positiva e assente num processo contínuo de resolução de problemas.

Alicerçada numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, permite construir conhecimento, personalidade e profissionalidade dos sujeitos intervenientes, na multiplicidade de contextos existentes.

Centrando o conceito na formação de professores, Vieira (1993) refere que a supervisão é um processo que permite desenvolver uma postura de questionamento face ao saber e aos contextos sociais da sua aquisição e transmissão, através da reconstrução de teorias e práticas subjectivas, baseadas em processos de consciencialização, interpretação e confronto.

Cortesão (1991), por seu lado, assegura que o conceito de supervisão tem vindo a registar uma série de alterações inteiramente relacionadas com os conceitos que presidem à estruturação geral da formação de professores. Com o retorno às concepções humanistas da educação e o advento das concepções desenvolvimentistas e construtivistas, que defendem o papel activo da pessoa como promotora do próprio desenvolvimento, assistiu-se, nas últimas décadas, designadamente a partir da década de oitenta do século passado, a uma mudança fundamental no relacionamento entre a

Psicologia e a Educação, com implicações determinantes na formação de professores e, conseqüentemente, nos modelos de supervisão (Oliveira, 1992; Soares, 1995).

É neste contexto que Wallance (1991, cit. por Oliveira, 2002b) define supervisor, em sentido lato, como alguém que tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa que envolva a formação de outros. De acordo com Mosher e Purpel (1972), Oliveira (2002b) concebe o supervisor como alguém muito responsável que tem como função assegurar que outra pessoa desempenhe bem as suas funções.

Destas duas “definições” derivam dois critérios que ajudam a clarificar o conceito de supervisor: por um lado, o facto de se referir ao trabalho com professores, na sua qualidade de pessoas e não de técnicos ou profissionais de ensino e, por outro, a focagem no exercício da liderança profissional, na orientação e organização da educação.

Segundo Alarcão e Tavares (1987: 44), “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”.

O supervisor é considerado uma pessoa com determinada posição institucional e deverá ser “alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor. Poderá fazê-lo de diferentes formas: através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar” (Alarcão e Tavares, 2003: 42).

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

No processo de supervisão da Prática Pedagógica, o supervisor é uma das figuras predominantes, uma vez que se torna orientador do conhecimento, através de atitudes de colaboração, reflexão e promoção de um clima relacional positivo. Segundo Alarcão e Tavares (1987), é a pessoa que ajuda o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente, é um profissional mais experiente, possuidor de conhecimentos teórico-práticos e de estratégias variadas para responder às diversificadas situações que ocorrem na Prática Pedagógica.

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

Para se ser supervisor não bastará ter conhecimentos teóricos, deverá também conhecer-se os formandos nas suas mais diversas facetas e, no momento oportuno, intervir para que estes melhorem os seus desempenhos. O supervisor deverá ser um colaborador na criação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino. Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar são funções que lhe cabem neste processo de interacção.

Deve assumir uma atitude de facilitador e encorajador, permitindo ao formando a construção do seu próprio estilo de ensino, isto é “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do formando, nomeadamente através de um clima de

confiança e de apoio mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Oliveira, 1992: 20).

O objectivo fundamental do supervisor é, portanto, o de ajudar o formando a aplicar o conhecimento que construiu ou que está ainda a construir, e a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem.

Com tal objectivo, compete, pois ao supervisor criar um contexto formativo favorável ao desenvolvimento do supervisando, mais concretamente através de um clima de confiança e de apoio, mas, em simultâneo, confrontar os supervisandos com as situações problemáticas da acção educativa. Tal postura implica estar atento às características individuais do formando e, se necessário, manifestar flexibilidade na sua actuação, adaptando o seu estilo de supervisão às características dos alunos em formação, para que o processo de formação seja mais enriquecedor.

Tomando por referência que, para Alarcão e Tavares (1987: 47), a supervisão deve ser enquadrada “numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro”, fácil será compreender a posição de Barbosa (1999), quando nos alerta para o facto da prática da supervisão pressupor a organização de um processo cuja dinâmica depende da relação entre uma dimensão analítica e uma dimensão interpessoal. Para isso, Barbosa (1999: 45) advoga que “a supervisão terá de assentar num sistemático processo de análise às práticas. É um processo que deve possibilitar sucessivas sínteses compreensivas, cuja organização pressupõe um permanente olhar sobre o indivíduo e, ao mesmo tempo, o apelo permanente à

interacção com outros agentes que possam aduzir às leituras personalizadas, visões externas e distanciadas”.

Centrando-se na natureza do objecto da supervisão, Hoy (1986) define-a como o trabalhar em cooperação com os supervisandos e não o fazer julgamentos, ou contestar o seu trabalho. Com efeito, o supervisor deverá ser um mediador entre o supervisando e o seu ambiente, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o aluno futuro-professor poderá construir novos significados.

Neste contexto, é de salientar a importância atribuída ao encorajamento como uma das principais funções do supervisor, dizendo Vieira (1993: 33), que ele “assume um papel inestimável na relação de supervisão”, em que a “carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como uma postura global face ao processo de formação profissional”.

Consideramos, em síntese, que o supervisor é alguém com mais experiência e com conhecimentos mais consistentes e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, que deve assumir-se, perante o formando, como um colega e colaborador.

Neste quadro, Alarcão e Tavares (1987: 47) consideram que a “supervisão deve consistir numa visão de qualidade, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente”, indispensável à compreensão de todo o processo supervisivo. E, na mesma linha de pensamento, Oliveira (1992: 20) assegura que ela deve criar “um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento”.

Face ao que temos vindo a referir, defendemos, pois, tal como Sarmiento (1988: 318), que a supervisão deve constituir “uma função profissional especializada, cujo exercício implica um conjunto de conhecimentos e competências próprias”, tendo sempre presente que ela não é um “acontecimento”, mas sim, um processo complexo e cumulativo em que se combinam personalidade e características institucionais e pessoais, a que se “juntam” a quantidade e a qualidade das interacções entre supervisores e supervisandos, que ditam o sucesso do processo de supervisão.

Estamos, assim, perante uma concepção de supervisão que reconhece as necessidades de desenvolvimento pessoal e as metas das organizações, num processo dual em que supervisor e supervisando têm que aprender a utilizar confluências de esforços e de energias e uma comunicação bi-lateral, com enfoque nas competências e metas da organização para o crescimento pessoal e profissional, que é designada por Creamer e Janosik (2003) por supervisão sinérgica. Supervisores e supervisandos assumirão, então, um compromisso de qualidade no seu desempenho, devendo estabelecer um plano de acção dinâmico e colaborativo, que se deverá pautar pela flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade, tendo em conta que está em jogo a vida das pessoas e as suas carreiras, como afirmam Creamer e Janosik (2003). De acordo ainda com estes autores, os supervisandos deveriam ser cuidadosamente “nutridos” por “sábios” e “atenciosos” supervisores e “imbricados”, desde o princípio da sua relação com a instituição formadora, uma vez que eles constituem uma parte vital de uma relação sinérgica com os colegas, com os supervisores e com a cultura institucional. Uma formação baseada nestes pressupostos projecta e executa um trabalho que beneficia todos os intervenientes no processo formativo.

Armínio e Creamer (2001, cit. por Creamer e Janosik, 2003) apontam a supervisão de qualidade como um imperativo das instituições formadoras, no sentido da promoção da

aprendizagem e do desenvolvimento dos formandos, devendo a mesma, na sua opinião, caracterizar-se por:

- relações de sinergia entre formadores e formandos;
- permanente envolvimento, constantemente “nutrido” pelos formadores;
- enfoque dual nas necessidades individuais e institucionais;
- ambiente estável e encorajador, como condição de eficácia.

Esta conceptualização não só se atém às pessoas e à instituição, mas também se reporta directamente à natureza das relações geradas no decurso do processo de supervisão, que os autores acreditam conduzir a um produtivo desempenho.

2.1 - Papel e competências do supervisor

O supervisor deve ser uma pessoa psicologicamente equilibrada, emocionalmente estável e dotado de amadurecimento afectivo, pois é do grau de maturação afectiva, das suas reacções ao comportamento consciente e inconsciente do formando, que resulta a qualidade da interacção (Fernandes, 1990).

De acordo com esta perspectiva, o supervisor tem, mais que nunca, necessidade de atitudes autênticas, verdadeiras e pessoais, de ser ele próprio. Ser ele próprio é uma condição considerada por Rogers (1977) indispensável ao desenvolvimento das interacções, no âmbito da relação educativa, implicando saber aceitar o outro. O conceito de aceitação do outro foi assim conceptualizado por Combs (1959: 390):

“aceitação é um conceito dinâmico que descreve uma atitude de abertura de espírito, de esforço no sentido de considerar empaticamente o ponto de vista do outro”.

Pensar deste modo a supervisão é atribuir ao supervisor não apenas papéis e competências ligados às dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica de ensino (Zimpher e Howey, 1987), mas também o de facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do supervisando, através da criação de uma atmosfera envolvente e empática e de um clima facilitador de aprendizagens significativas.

Assim sendo, “o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender” (Alarcão, 1991: 10), desempenhando essencialmente três importantes funções: “abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem”.

Deste modo, torna-se inegável a importância do supervisor no processo supervisivo, sendo vários os papéis por ele desempenhados, evidenciados sinteticamente pela enumeração de várias “definições” com as quais, nas últimas décadas, diversos autores têm caracterizado este profissional.

Citando Gonçalves (1998: 37-38), o supervisor tem sido considerado como:

- “um profissional que, não sendo um terapeuta, desenvolve uma acção terapêutica (Dussault, 1970, cit. por Alarcão e Tavares, 1987; Patterson, 1983 e Fox, 1989, cits. por Rich, 1993);
- um professor de professores que domina os conteúdos e as técnicas de ensino, fazendo-o por referência a um determinado sistema filosófico e ideológico (Mosher e Purpel, 1974);

- a pessoa capaz de estabelecer relações de ajuda e de informar o supervisando 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 supervisando e um agente do desenvolvimento de uma abordagem de formação que pode construir competências e confiança (Stones, 1987).
- a pessoa que ajuda o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente (Alarcão e Tavares, 1987);
- o condutor do formando na reflexão sobre as influências contextuais e as aprendizagens decorrentes do currículo oculto (Zeichner e Liston, 1987);
- o profissional altamente qualificado, quer na dimensão científico-pedagógica, teórica e prática, quer no âmbito das relações humanas (Rosales, 1992);

- um “escultor” que modela o pensamento e o ensino do formando (Lemma,1993);
- um profissional dividido entre duas responsabilidades: a de ensinar os alunos e a de formar os supervisandos (Stark, 1994);
- um profissional experiente que, detentor de conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias não standard para solucionar situações problemáticas (Sá-Chaves, 1994);
- um treinador humanista que sabe exigir, sendo compreensivo e atento às performances do formando e ao sentido que este lhes atribui (Alarcão, 1996)”.

De um modo geral, entende-se que o supervisor deve ter, como qualquer outro professor, uma adequada formação científica que, prendendo-se com o domínio dos conhecimentos científicos e curriculares, lhe permite “dominar” os conteúdos a abordar com os seus alunos. Deverá ter, igualmente, uma preparação didáctico-pedagógica que o leve à eficácia metodológica, directamente relacionada com os métodos e as técnicas de ensino.

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

Neste contexto, será também importante clarificar o conceito de competência educativa, cuja acepção actual se ficou a dever, sobretudo, às alterações que levaram à mudança dos conceitos de formação e de avaliação dos professores.

Em estudos desenvolvidos em 1979, Borich (cit. por García, 1994) concebeu a competência do professor como um conjunto de saberes-fazer próprios de um “especialista” em habilidades, destrezas e capacidades específicas, isto é, como sinónimo de conduta docente. De acordo com esta concepção, geralmente associada a modelos de formação de pendor tecnicista, o professor competente é aquele que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de actuação. Nesta óptica, o professor deverá ser capaz de dominar um vasto repertório, mais ou menos amplo, de destrezas.

Outras investigações, concluíram que o verdadeiramente importante não é os professores possuírem destrezas, mas que sejam sujeitos intelectualmente capacitados para seleccionar e decidir qual é a destreza mais apropriada para cada situação, defendendo que a base da competência educativa é a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões que sejam enriquecedoras do processo supervisoivo.

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

Deste modo, a acção docente, quando associada ao desenvolvimento pessoal, ganha considerável profundidade e, neste âmbito, o professor competente passa a ser aquele que aprendeu a fazer uso de si mesmo e a utilizar-se como um instrumento pedagógico

(Combs, 1965) e que se adapta às necessidades dos diversos intervenientes presentes no contexto educativo em que desenvolve a sua acção.

De acordo com esta perspectiva, a competência educativa relaciona-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento pessoal dos professores, e, mais importante que a capacidade de ensinar com êxito, traduzida nas *performances* do professor ou nos resultados da aprendizagem, são as suas características pessoais. Desta forma, quanto mais capaz for o professor de integrar as suas capacidades e de responder à imprevisibilidade do acto educativo, tanto maior será o seu nível de desenvolvimento e a sua competência pedagógica.

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

Nesta mesma linha de pensamento, Alarcão (1991: 18) 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 várias dimensões da formação dos docentes.

No quadro do pensamento de Schön, o ensino é ainda concebido como uma arte, caracterizada por uma criatividade de artista, competência pessoal que permite agir com sensibilidade e com uma intuição conducente a uma prática de ensino com qualidade e criatividade (Alarcão, 1991).

Nesta linha orientadora, Mosher e Purpel (1974) identificaram seis tipos de capacidades que este profissional deve apresentar. Deste modo, e citando Gonçalves (1998: 43-44), as capacidades do supervisor são:

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

Nesta mesma perspectiva se coloca, Blumberg (1980), ao referir-se às competências do supervisor, alertando-nos para a necessidade de que ele seja capaz de reconhecer as suas próprias competências, ou, preferentemente, a sua ausência, dado que, “não está escrito em lado nenhum que um supervisor deve saber tudo” (Blumberg, 1980: 141), mas isso não significa que não deva estar consciente das suas incompetências, reflectindo honestamente sobre elas, pois só desse modo poderá saber o que pode e o que deve ou não fazer com os futuros-professores ao longo de todo o processo de Prática Pedagógica.

Deve ser esta a postura que o supervisor deve adoptar e não a que o leve a enveredar sempre pelo mesmo caminho, assumindo uma competência que, na realidade, não tem, sem melhorar as suas lacunas e insuficiências e, conseqüentemente, sem melhorar a sua acção como supervisor.

Perrine (1984) trouxe também alguns contributos a este campo, a partir de uma investigação em que um grupo de formandos considerou as competências do supervisor como promotoras da eficácia supervisiva e do seu desenvolvimento. Assim, identificou quatro áreas distintas, caracterizadoras dessa dimensão ou competência: a das técnicas de supervisão sugestivas, a da especialização, a dos traços de personalidade positivos e a do respeito humano e compreensão.

Na linha desenvolvimentista, Glickman (1989) aponta três pré-requisitos de extrema importância que devem estar presentes na acção do supervisor e que consistem no conhecimento, nas capacidades interpessoais e nas capacidades técnicas.

Assim, lembra que o supervisor deve ter conhecimento das necessidades do supervisando, a fim de poder desenvolver uma supervisão viabilizadora do seu desenvolvimento. Ora, este conhecimento deve ser acompanhado, por sua vez, por um vasto leque de capacidades interpessoais, facilitadoras de uma comunicação eficaz, e

por um conjunto de capacidades técnicas, possibilitadoras de acções como planear, acompanhar, observar e avaliar o desempenho do supervisando.

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

Neste contexto, Kremer-Hayon e Wubbels (1992), por sua vez, ao estudarem as relações entre supervisandos e professores cooperantes, na tentativa de encontrar as razões que, no contexto supervisivo, provocam maior satisfação nos primeiros, concluíram que essas razões se centram, predominantemente, na tolerância, na amizade e na orientação dada pelo professor cooperante, tanto no que se refere ao domínio cognitivo, como ao afectivo e, por vezes, ao da gestão escolar e, conseqüentemente, valorizando a actuação dos formandos e as relações estabelecidas entre estes e o supervisor.

Outros autores, embora no domínio terapêutico, apontam também algumas das competências dos supervisores. Podemos referir Borders (1994), que defende que o bom supervisor é aquele que detém um vasto leque de características centradas em duas dimensões distintas: as características pessoais e as características profissionais.

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

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

Em relação às características profissionais, para Borders o bom supervisor é o que, desenvolvendo gradualmente uma prática intensiva de aconselhamento, é capaz de recorrer a uma variedade de estratégias de supervisão, adequando-as às necessidades, estilos de aprendizagem e características pessoais do supervisando. Contudo, apresentando as capacidades profissionais dos bons professores, o bom supervisor sabe aplicar teorias de ensino, desenvolver objectivos e avaliar as intervenções dos supervisandos.

Flávia Vieira (1993: 31), por seu lado, preconizando a supervisão como prática reflexiva de formação de professores, apresenta-nos como principais atitudes do supervisor as que se prendem com a abertura, a disponibilidade, a flexibilidade e o sentido crítico, atitudes que o levam a saber informar e a questionar o supervisando sobre a área da supervisão, isto é, sobre “o processo de monitorização da prática, nas suas dimensões analítica e interpessoal”.

2.2 - O professor cooperante

O professor cooperante, situando-nos no âmbito do presente estudo, é um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico responsável por uma turma em que o futuro-professor realiza a Prática Pedagógica, com base num protocolo estabelecido entre a entidade formadora e a escola onde lecciona. Como refere Alarcão (1987), o supervisor cooperante é um elemento fundamental no processo de supervisão pelo papel de orientação e apoio que assume junto dos alunos.

Na verdade, a sua acção é determinante para o sucesso do processo supervisivo. Além de manter uma relação positiva e empática com o formando, deve ser detentor de uma boa competência profissional, para que seja facilitador do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, o professor cooperante deve ser dotado de sensibilidade, ou seja, da capacidade de perceber os problemas do formando, mesmo antes que estes se tornem evidentes. Para isso, é fundamental que possua capacidade de comunicação, que possibilite o estabelecimento de um diálogo assente no saber escutar e perceber o formando.

Um professor cooperante relacionalmente competente é, em termos ideais, aquele que sabe ouvir, que se coloca no lugar do formando, que estabelece relações francas e que comunica de forma interactiva e empática, aceitando o formando e tentando compreendê-lo, isto é, um verdadeiro perito em relações humanas que sabe conhecer-se e sabe estar.

Como supervisor, o professor cooperante funciona como facilitador do processo de formação, ao permitir ao futuro-professor a construção de atitudes e saberes que, em grande parte, vão torná-lo responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A responsabilidade, motivada pelas tarefas a que os formandos são sujeitos durante a Prática Pedagógica, origina, por vezes, um certo clima de tensão e, por vezes, mesmo, algum desconforto.

Neste contexto, o professor cooperante tem de assumir o papel de facilitador do processo de formação, através do estabelecimento de um clima afectivo-emocional favorável ao encorajamento, que motive o sentido de colaboração e estimule uma reflexão consciente e aprofundada, que leve o formando à tomada de decisões pedagógicas mais fundamentadas, tendo em consideração os contextos educativos específicos onde interage. Muitas vezes, o êxito da sua acção depende menos da

excelência das suas ideias pedagógicas e mais do trabalho investido na relação de ajuda, cooperação e negociação, o que exige tempo e competência (Hutmacher, 1992).

Com efeito, a situação de Prática Pedagógica parece criar ansiedade e angústia, qualquer que seja a idade e a experiência do futuro-professor, daí que o professor cooperante, que mantém um relacionamento diário e mais próximo com ele, consciente de algum desequilíbrio emocional existente no grupo de estágio, deva procurar, criar um clima afectivo-relacional que desbloquee a tensão existente.

Assim, a atitude de empatia, apoio e aceitação do outro do supervisor cooperante é determinante para a criação de um clima de abertura, isento de juízos de valor, por forma a que o futuro-professor interiorize que o centro do processo de formação não é a avaliação do seu desempenho (ainda que este factor esteja sempre presente), mas o melhor conhecimento do acto educativo, o conhecimento de si próprio, das suas dificuldades, dos seus conhecimentos e das suas capacidades, a fim de tomar as decisões pedagógicas mais adequadas.

O professor cooperante é, na verdade, alguém que ajuda outro alguém a aprender e a desenvolver-se, pelo que, deve possuir um repertório suficiente de competências e a consciência de que as suas atitudes são elementos importantes e sempre em acção no desempenho da sua função de orientador da Prática Pedagógica. O seu papel reveste-se, por vezes, de alguma dificuldade, dado que o contexto onde exerce as suas funções envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada, que se inter-relacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas.

De salientar, no entanto, a importância que assume o nível de interacção que estabelece com o aluno/futuro-professor, que não se centra tanto ao nível da informação ou transmissão de conhecimentos, mas, prioritariamente, na relação de confiança mútua e de sintonia no desenvolvimento de uma supervisão partilhada e cooperativa.

Deverá o mesmo equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos, desenvolver processos de cooperação e colaboração com a comunidade em que a escola se insere e utilizar e rentabilizar os recursos humanos e materiais existentes.

Deverá, ainda, ter em atenção a dimensão relacional da sua acção nos níveis pessoal, intrapessoal e interpessoal, para que possa estar atento à maximização das capacidades do futuro-professor, como pessoa e como profissional, e procurar que ele desenvolva a capacidade de compreender e interagir com os outros, ajudando-o a tomar decisões de forma apropriada e consciente.

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

Estes sentimentos advêm do facto dos formandos não terem tido contactos pessoais anteriores com o professor cooperante e, como tal, sentirem receio de não vir a corresponder e a agradar.

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

Deste modo, é fundamental que o professor cooperante seja capaz de ajudar na planificação, na definição de objectivos e na sugestão de actividades, realistas e exequíveis, tendo em conta as características do grupo-turma e as possibilidades do supervisando. O supervisor, por ser quem melhor conhece o grupo-turma e quem

melhor sabe como se deve fazer, exerce uma grande influência sobre o futuro-professor, ao nível da transmissão de princípios, atitudes, valores e, sobretudo, das estratégias de intervenção face a situações típicas que nem sempre são condizentes com o estilo pessoal do formando, o que pode contrariar os objectivos de desenvolvimento destes quando existe uma descontinuidade entre o seu perfil e o do professor cooperante (Ralha-Simões, 1995).

3 - Processo de supervisão

O campo específico da supervisão educativa, nas últimas décadas, tem sido uma área de crescente preocupação e interesse por parte de alguns investigadores (Alarcão e Tavares, 1987; Zahorik, 1988; Glickman, 1989; Cortesão, 1991; Vieira, 1993).

Os estudos desenvolvidos por estes e outros autores têm vindo a fazer luz acerca do processo supervisivo, nomeadamente quanto a modelos, práticas, processos comunicativos, nível de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e interacções ocorridas entre supervisor e futuro-professor. Nesta óptica, esses contributos possibilitaram, sem dúvida, um conhecimento mais aprofundado e uma melhor compreensão das diversas dimensões presentes nesta componente da formação de professores.

Deste modo, a formação de professores, centrada no desempenho pedagógico, influenciada por correntes da fenomenologia e da psicologia cognitiva e do desenvolvimento permite ao formando estabelecer relações positivas com os supervisores e, conseqüentemente, sentir-se valorizado a nível pessoal e profissional.

De acordo com esta postura epistemológica, defende-se a importância de desenvolver a pessoa do aluno/futuro-professor, num processo que deverá atender ao seu nível de

desenvolvimento, tomando em consideração todas as suas condicionantes e possibilidades, de modo a que ele se sinta cada vez mais auto-realizado, tanto a nível pessoal como profissional.

As funções de inspecção e controlo, durante bastante tempo cometidas à supervisão, deram lugar a funções formativas, associadas a processos dialécticos de aprendizagem, construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo, a supervisão começou a ser entendida como um processo de orientação e aconselhamento dos professores em formação, em que se apela para os seus sentimentos e emoções e se acompanha o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Concebido, assim, o processo supervisivo, tanto o supervisor como o supervisando se encontram, como adultos, num progressivo processo de “crescimento” humano, desenvolvendo-se de acordo com a complexidade das suas estruturas cognitivas.

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

É neste sentido que a supervisão da Prática Pedagógica assenta num processo efectivo-relacional benéfico, numa relação interpessoal facilitadora de um bom desenvolvimento para todos os seus intervenientes, designadamente do formando e do supervisor. Tudo isto, deverá acontecer num clima de afectividade, confiança, empatia, abertura de espírito, sinceridade e calor humano, não esquecendo nunca os papéis de cada um.

É, afinal um processo de desenvolvimento que facilita um conjunto de aprendizagens relacionadas com a vida pessoal e com o futuro profissional dos supervisandos, baseando-se num processo de resolução de problemas e recorrendo a estratégias psico-pedagógicas e técnico-didáticas diversificadas.

Esta fase da formação, em que se dá ou se começa a dar, a transição de aluno para “professor”, decorre com o apoio de outros professores, nomeadamente do supervisor da instituição de formação e do professor cooperante, que têm como objectivo fundamental ajudar o formando a aplicar o conhecimento construído, ou que está a construir, e também ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica está ligado ao formando, ao supervisor e ao exercício da prática em si. Essa ligação triangular é feita através das características pessoais de ambos e do conjunto de factores associados à estrutura e organização do programa da Prática Pedagógica (Oliveira, 1992).

A Prática Pedagógica configura-se então, como um momento fundamental, em que se faz a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional e compreende diferentes etapas, abrangendo aspectos de observação e intervenção sistematizada nas dimensões pedagógicas, administrativa, organizacional e social da escola.

O processo de supervisão da Prática Pedagógica assenta nalguns propósitos relativos aos seus intervenientes:

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

- o supervisor deverá assumir-se como um cooperador na criação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino, competindo-lhe informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, neste processo de interacção;
- todos os dados da situação devem ser tomados em consideração e interpretados, nomeadamente a acção do formando, a aprendizagem dos alunos, o ambiente físico e o contexto, bem como o nível de relações que se estabelecem na situação de Prática Pedagógica.

O processo de supervisão deverá, pois, 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.

Assim, a supervisão, na óptica da formação inicial de professores, deve constituir-se como um processo que tem por objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno futuro-professor, no sentido de o ajudar a tornar-se mais competente e a ser capaz de interagir, de forma activa e entusiasta, no contexto da Prática Pedagógica, um futuro-professor para quem o contacto com os outros se torna gratificante e que, ao nível da interacção educativa, está disponível para inovar.

Tendo em consideração que o objectivo principal da formação inicial de professores, como refere Estrela (1994), é levar o professor em formação a pôr questões acerca das suas próprias Práticas Pedagógicas, a aprender as técnicas de recolha de dados e a desenvolver as capacidades de responder às situações da realidade educativa, a supervisão deverá possibilitar-lhe a tomada de consciência das suas possibilidades e

limitações através de um processo de questionamento e reflexão que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No sentido de dirigir um olhar interpretativo para a forma como o processo supervisão pode ser encarado na relação com diferentes concepções de formação de professores, torna-se crucial, tendo como pano de fundo o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro-professor, e como referem Mosher e Purple (1972), a presença de um supervisor eficaz, com sensibilidade, capacidade analítica, competências relacionais e responsabilidade social.

Nesta óptica, o processo de supervisão implica observar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva a acção do supervisando, não o pressionando a reproduzir acriticamente as práticas do seu orientador na sala de aula (Alarcão, 1995), visando, antes, proporcionar-lhe as condições para que se transforme em motor do seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Vieira (1993: 33), fazer supervisão é fundamentalmente “informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar através de um processo que se desenvolve em três momentos distintos mas interactivos, encontro de pré-observação, momento de observação e encontro de pós-observação, que se constituem como as etapas do ciclo da supervisão e cuja qualidade vai reflectir-se, de forma significativa, na acção pedagógica do futuro-professor.

O ciclo de supervisão (no caso do nosso estudo, da Prática Pedagógica II do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico), envolvendo os grupos de estágio, o professor acompanhante, os professores cooperantes e os alunos do grupo-turma, tem como principal finalidade, como refere Vieira (1993), o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, através da recolha de elementos para novas leituras da realidade educativa.

O encontro de pré-observação consiste no atendimento individualizado ou ao nível do grupo de estágio, na semana que antecede o desenvolvimento de actividades pelos formandos. Este momento tem como finalidades essenciais analisar e identificar as concepções e princípios de acção do futuro-professor, no sentido de o ajudar na procura de soluções para as dificuldades que enfrenta, bem como a definição do modo de estruturar a sua intervenção prática.

Contudo, a principal função do supervisor, no momento da pré-observação, é a de possibilitar a antecipação de problemas assim como sugerir eventuais reformulações em aspectos menos explícitos (Vieira, 1993) da planificação das actividades a desenvolver. Este encontro de pré-observação constitui-se como um espaço-tempo em que as interacções afectivo-relacionais se conjugam, no sentido de criar um clima que favoreça a colaboração e a interajuda entre os colegas de grupo, por forma a facilitar e a tornar mais eficaz a acção do aluno/futuro-professor. É de salientar que são, então, produzidos esclarecimentos e identificadas situações que procuram ajudar o supervisando a elevar o grau de confiança, num ambiente de comunicação natural, a fim de que o processo resulte positivamente (Alarcão e Tavares, 1987). É um momento importante do processo formativo, dele dependendo o valor e a qualidade da pós-observação e, como não podia deixar de ser, da própria intervenção do formando.

No que concerne ao momento da observação, Alarcão e Tavares (1987: 197) afirmam que observar para avaliar é um dos principais objectivos da supervisão. Contudo, este momento do ciclo de supervisão ao incidir na recolha de informação relativamente aos objectivos traçados no encontro de pré-observação, consiste em registar o que acontece durante o desenvolvimento da acção educativa, dados estes que vão constituir a base da discussão no encontro de pós-observação. Assim, os registos da observação devem ser

feitos através da utilização de instrumentos construídos de uma forma simples e sistematizada, tendo em conta a objectividade e a facilidade do seu manuseamento.

Por fim, o encontro de pós-observação constitui o momento da reflexão onde são analisadas as situações ocorridas no momento de observação, logo após a intervenção educativa do futuro-professor. Nele são analisados e interpretados os registos efectuados pelo supervisor, no decurso da observação, registando-se diversas significações sobre o observado.

É fundamental referir que, neste momento, o questionamento permite ao supervisando fundamentar certas decisões e/ou atitudes adoptadas durante a acção educativa e a possibilidade de alargar um conjunto de conhecimentos e percepções que, intuitivamente, já possuía, contribuindo, assim, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O questionamento é a estratégia formativa mais apropriada para interpretar a acção do futuro-professor, pois o diálogo permite aprofundar as áreas em que o mesmo apresenta mais dificuldades e que constituem problemas a serem superados (Cardinet, 1993).

No encontro de pós-observação, em que se confrontam o trabalho individual do futuro-professor, a opinião do grupo de estágio, as observações do professor cooperante e, eventualmente, os registos do professor acompanhante, é fundamental a existência de um clima afectivo-relacional em que predomina a autenticidade e a comunicação isenta de ambiguidade, em que todos revelam as suas opiniões de uma forma livre, verdadeira e construtiva (Alarcão e Tavares, 1987).

De um modo geral, os professores cooperantes reflectem com o supervisando, na sala de aula, logo após a intervenção educativa, de forma pontual e mais informal, guardando para o encontro de pós-observação propriamente dito, no fim da semana de trabalho, a análise e questionamento dos problemas ocorridos durante a acção.

Como refere Hutmacher (1992), por vezes, os professores cooperantes parecem pretender evitar o confronto de ideias, procurando não expor ou criticar o trabalho dos seus estagiários, limitando-se unicamente a dizer trivialidades que se revestem de pouca importância para o momento da pós-observação.

Contudo, é necessário manter, ao longo do ciclo de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987), uma dialéctica comunicativa entre supervisor e professor em formação, de carácter verdadeiramente reflexivo, onde é percebido e experienciado o apoio, a segurança, o aconselhamento e a confiança (Soares, 1995).

É a denominada teoria do agir comunicativo que assenta num conceito de racionalidade do saber, do saber-fazer e do saber-ser, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional (Gonçalves, 1998).

Como tal, é neste âmbito de matriz relacional que se devem enquadrar as várias discussões entre supervisor e futuro-professor e/ou supervisor e grupo de estágio. Neste contexto são analisadas experiências, exploradas crenças, percepções, afectos e expectativas relativas à Prática Pedagógica, pois todos estes aspectos constituem um momento privilegiado de reflexão, exploração de si próprio e dos outros e de construção de novas significações, conducentes a uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores (Kohlberg e Mayer, 1972 cit. por Ralha-Simões, 1990) e a níveis mais complexos de funcionamento pessoal e relacional (Soares, 1995). É neste momento de interacção entre supervisor e futuro-professor, em que estão presentes factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, que cabe ao supervisor a adequação das estratégias de supervisão às características do professor em formação.

Em suma, a supervisão, ao procurar promover o crescimento pessoal dos sujeitos que nela intervêm, deve ter em conta factores como a personalidade, o estágio de desenvolvimento e o nível de auto-conhecimento, bem como a criação de um clima

afectivo-relacional positivo e de entreajuda, onde se desenvolvam profundas relações interpessoais (Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

3.1 - Comunicação e linguagem

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

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

O processo de supervisão deverá ser orientado por uma comunicação, autêntica, que se torne facilitadora de aprendizagens significativas pelos formandos, mas também inibidora de tensões e de sentimentos de angústia, próprios da sua nova situação e que devem ser compreendidos pelo supervisor. A este cabe exprimir a sua atenção, através da comunicação verbal e não verbal e ajudar o formando a encontrar soluções para os seus problemas. É preciso, porém, ter atenção a que o desenvolvimento do indivíduo se efectua através das influências que o meio exerce sobre ele e vice-versa, em permanente interacção social, construindo referências que lhe vão permitir tomar consciência do que está certo e/ou do que está errado e dos seus deveres e condutas, para consigo e para com os outros, perante a comunidade onde se encontra inserido.

Ao considerar este processo no campo da formação inicial de professores e, mais concretamente, no da supervisão, fácil se torna compreender como é difícil o papel do

supervisor, porque, através do que explicita ou não, do que permite ou proíbe, no que incentiva ou desconhece, transmite o que valoriza (Valente, 1989), tudo isso acontecendo num quadro de relações interpessoais, em que se implicam as dimensões pessoal e profissional, tornando este num processo extremamente complexo.

Deste modo, entendemos que, não negligenciando a didáctica, os supervisores da instituição e os cooperantes deverão estabelecer com o futuro-professor, uma relação de interajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea, visto que tais factores se constituem como facilitadores do processo de comunicação e compreensão, permitindo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Citando Tavares (1998: 24), “conhecer, aprender, comunicar são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes, não são compreensíveis isoladamente.” Na prática, a concretização destes pressupostos traduzir-se-á numa troca de conhecimentos, técnicas, estratégias e saberes, que passa, de acordo com Jean (1978: 91), “pelo corpo, pela voz, pelo silêncio, pela espera”, visando a resolução de problemas que ocorram ao longo do processo de supervisão e concorrendo directamente para a construção do conhecimento profissional do futuro-professor em situação de formação.

Neste âmbito, é crucial compreender o que acontece quando uma pessoa comunica com outra: os processos comunicativos e interactivos que se desencadeiam são determinantes do sucesso ou insucesso de um processo de supervisão, uma vez que, de acordo com Perrenoud (1993: 80), numa profissão relacional complexa como a docente se considera a pessoa como o principal “instrumento de trabalho”, daí decorrendo a necessidade de que os programas de formação de professores se preocupem com o desenvolvimento nos formandos de competências comunicacionais específicas (Sá-Chaves, 2000). São estas que, em grande medida, lhes possibilitarão interagir com os

outros, tendo presente, de acordo com Beaudichon (2001: 20), que a interacção é a “noção-chave no estudo das condutas pessoais”.

Deste modo, segundo Vieira (1993: 56), “as situações geradoras de uma interacção verdadeiramente educativa são as que favorecem a comunicação, a negociação, a argumentação e a actuação estratégica dos interlocutores”, dando assim corpo e substância ao processo de supervisão e aos intervenientes implícitos no mesmo.

Consideramos, pois, de fundamental importância a dimensão relacional do processo de supervisão, uma vez que a mesma contribuirá para a formação de professores “relacionalmente competentes, capazes de entrar em relação com os outros, de criar um espaço comunicacional e interaccional de convivência” (Gonçalves, 1998: 21).

Seguindo esta linha de pensamento e centrando-se, de modo específico, nas competências que o supervisor deve possuir, Traldi (1987: 267) afirma “que são importantes, no pensamento e acção da supervisão, as relações entre os indivíduos”.

No mesmo campo, Rogers (1985:31) refere que “eu posso, com a minha própria atitude, criar uma segurança na relação, o que torna muito mais possível a comunicação”. Deste modo, considerarmos um indivíduo competente em comunicação é defini-lo não apenas como alguém que “sabe de cor o que vem nos livros”, mas, sim, como aquele que sabe fazer-se compreender sobre o que sabe, o que faz e quando o faz (Beaudichon, 2001).

Por seu lado, Dewey (1989) realçou o papel da linguagem como instrumento da comunicação, atribuindo-lhe uma finalidade social, quando se partilham ideias e sentimentos uns com os outros e, sobretudo, o conhecimento.

Deste modo, Doly (1999) designa o papel da linguagem como “instrumento” privilegiado da transferência das competências metacognitivas e salienta, de acordo com Bruner (1987: 34), a sua dupla função: “uma função de representação” e uma

“função de comunicação”. No campo da supervisão, e quanto à natureza das relações que se estabelecem entre o supervisor e o aluno em formação, dadas as condições específicas em que as mesmas acontecem, são elas, tendencialmente, no início do processo, segundo Alarcão (1996b: 23), por vezes “de medo, constrangimento, auto-defesa, confusão”. Contudo estes sentimentos inibidores, no início da Prática Pedagógica, são perfeitamente compreensíveis, uma vez que os formandos não conhecem o supervisor cooperante nem os contextos educativos onde a prática vai decorrer e, como tal, reagem de diversas formas perante a situação. Reagem, então, como se auto-defendessem, porventura como consequência da atitude assumida pelos supervisores nos primeiros contactos, que nem sempre será a mais aconselhável à construção de atitudes positivas e de confiança, pois provocam, muitas vezes, inseguranças e instabilidade na forma de ser e estar do futuro-professor.

Neste quadro, referindo-se aos alunos/futuros-professores, Caires (2001: 70) considera a primeira abordagem destes à instituição onde realizam a Prática Pedagógica como tanto ou mais importante do que as restantes situações de estágio, esperando o formando, naquele contexto, “encontrar no supervisor alguém que se encarregue da sua integração e que lhe ensine as “artes e manhas do ofício”, ou seja, as “primeiras tramas” da profissão (Pacheco, 1995). Desta forma, se não ultrapassados os “entraves” iniciais, a relação estabelecida entre supervisor e supervisando poderá tornar-se fria e distante, ficando a comunicação restrita a processos unilaterais de transmissão de conhecimentos, em que o aluno tem uma atitude passiva, sem intervenção no seu processo educativo. Todavia, se o supervisor estabelecer com o supervisando uma relação de ajuda, esta servirá para aumentar e alimentar a comunicação, tendo presente que esta “é não só o meio de relação com o outro, mas também um instrumento

regulador das condutas, um meio de substituição e de apoio em caso de carência, quer se trate de carências sócio-afectivas ou cognitivas” (Beaudichon, 2001: 112).

Ponto primordial do processo de supervisão é, portanto, a natureza das relações interpessoais que se estabelecem e que vão ser determinantes na aprendizagem. Como já foi referido anteriormente, de início, os formandos sentem-se muito confusos, estabelecendo, como vimos, relações de defesa e, por seu lado, o supervisor sente a necessidade de que os formandos confiem nele, devendo, para o conseguir, assumir o papel de facilitador da aprendizagem (Alarcão, 1991).

Nesta perspectiva, é urgente e necessário reduzir os motivos de receio ou de defesa para que os formandos possam comunicar livremente o que sentem (Rogers, 1985), uma vez que o tipo de relação que se estabelece na situação de supervisão parece ser o elemento que contribui, na maioria das vezes, para o sucesso da formação. É sabido que uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança se desenvolve livremente em ambos os sentidos.

Para que na formação ocorram aprendizagens significativas, deverá, então, o supervisor, segundo Rogers (1985: 260), ser “capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reacções de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria”. Nesta óptica, as relações interpessoais pressupõem, de acordo com Tavares (1995), um bom funcionamento e equilíbrio das relações intrapessoais nas actividades de formação, facilitando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo. De facto, o conhecimento e a consciência de si próprio são factores determinantes para a aceitação compreensiva do(s) outro(s) num processo interaccional. Em relação ao sentimento de insegurança dos futuros-professores, Goodson (1992: 69) afirma que deveríamos

“recordar como a maior parte de nós se sente inseguro acerca do nosso trabalho como professores”, nunca esquecendo, como afirmam Gonçalves e Silva (1992: 49) que, “quanto mais o indivíduo se sentir aceito e valorizado, tanto mais se torna ele mesmo autêntico e verdadeiro, sem receio de ser julgado pelos outros”.

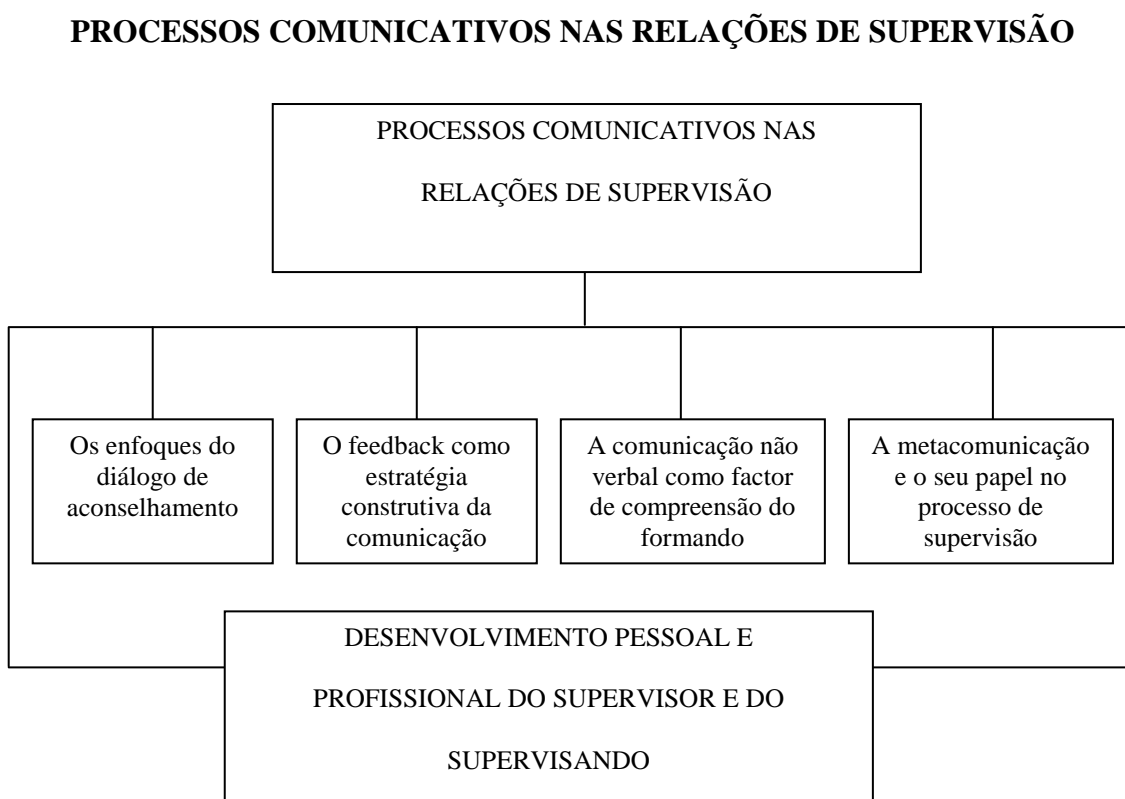
Deste modo, as relações de supervisão devem, então, ser concebidas como propiciadoras da criação de um clima comunicativo entre alunos e supervisores, gerador de boas relações de trabalho e de aprendizagem, até porque, como refere Freire (1988: 67), a comunicação “implica uma reciprocidade que não pode ser rompida”. Na mesma linha de pensamento, Boaventura Sousa Santos (2001: 45) escreve que “jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a «situação comunicativa»”.

Para tal, a prática de supervisão terá, então de ser enquadrada num modelo humanista, na medida em que só assim teremos uma “relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que encontram as suas raízes nas teorias rogerianas e que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo” (Oliveira, 1992: 18).

Neste âmbito, Gonçalves e Gonçalves (2002) referem quatro processos comunicativos, que consideram “condições necessárias” à consecução da interação comunicativa no processo de supervisão, que, de forma interactiva e dinâmica, determinam os processos de desenvolvimento do supervisor e do supervisando (Figura 1).

De acordo com esta conceptualização e tal como é evidenciado pela figura, os processos comunicativos são muito abrangentes, focando determinados aspectos essenciais para que se desenvolva um clima aberto e empático.

Figura 1

**Figura 1-** Processos comunicativos nas relações de supervisão ¹

Assim, o diálogo de aconselhamento deverá ser colaborativo, aberto, franco e empático, de forma a desenvolver o pensamento reflexivo do formando, com vista à construção de um estilo pessoal próprio de intervenção.

Outro aspecto crucial prende-se com o “feedback”, utilizado como estratégia construtiva da comunicação, que deverá ser objectivo e descritivo, salientando os aspectos mais positivos da acção do futuro-professor, de forma a orientar e ajudar a tomada de decisões para a sua acção futura.

Neste âmbito, a comunicação não verbal, vista como factor de compreensão do supervisando, possibilita que o supervisor interprete as mensagens não verbais do

¹ In Gonçalves e Gonçalves (2002, p. 598)

formando, ajudando-o a superar as dúvidas, anseios e preocupações, que este não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido. Contudo o supervisor, como pessoa experiente, tem a capacidade de compreender o futuro-professor e, mesmo sem haver comunicação, pode ajudar na resolução de situações complexas que afectam o seu desempenho.

Enfatizando a importância do “feedback”, Cooper e Saunders (2003) referem, de igual modo, a importância do processo comunicativo, valorizando a necessidade da sua regularidade, tanto em termos qualitativos como quantitativos, aconselhando que o mesmo se traduza em determinados aspectos da acção do supervisor, tais como, criticar em privado, colocar o enfoque nos contributos positivos, para além dos negativos e identificar todos os comportamentos negativos, mas gastar a maior parte da conversação focando estratégias para melhorar.

Assim como fazer com que o formando elabore, com o seu conselho, um plano de melhoria, adequado às suas necessidades específicas e que documente a conversação estabelecida com o supervisando, guardando cópias do referido plano e, por último seguir com a implementação desse plano.

Citando Gonçalves (1998: 64), a comunicação, “pedra angular de todo o processo relacional, assume a mesma particular relevância no contexto supervisivo, onde deverá ocorrer de forma franca, autêntica e facilitadora da abertura relacional necessária ao estabelecimento de relações dialécticas entre o supervisor e o supervisando”.

Em suma, é indispensável que a comunicação entre ambos se desenrole de uma maneira crítica e esclarecida e em espírito de colaboração, viabilizando-se, assim, não só a superação das possíveis situações de conflitualidade existentes entre ambos, mas também a obtenção dos consensos indispensáveis a uma interacção verdadeiramente formativa, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

Neste quadro, o processo de supervisão deverá, portanto, pressupor e ser sustentado por uma comunicação autêntica, tida por Oliveira (1992: 18) como “o centro nevrálgico deste processo” que se torne não apenas facilitadora de aprendizagens significativas pelos futuros-professores, mas também desbloqueadora de tensões e de sentimentos de angústia, próprios da situação de Prática Pedagógica, e que devem ser entendidos pelo supervisor cooperante.

No entanto, esta experiência comunicativa só se tornará possível se ambos se envolverem numa interacção de agrado, ou seja, se aproximarem ou comunicarem entre si, envolvendo-se em tarefas comuns e desenvolvendo e partilhando não apenas o prazer ligado ao próprio desempenho, mas, sobretudo, o facto de se sentirem unidos numa cumplicidade saudável, decorrente de um clima de confiança e de aceitação mútuas, partilhando saberes e experiências enriquecedoras para ambas as partes. Todavia, torna-se crucial que tanto o supervisor como o supervisando se libertem de algumas concepções e representações, modificando-as, num processo a que não é alheia uma certa humildade possibilitadora da compreensão das perspectivas do outro e sua consequente aceitação.

Contudo, é importante enfatizar, neste processo comunicativo, factores importantes, tais como a partilha, a negociação e a corresponsabilização por uma acção comum, com objectivos igualmente comuns, a nível da sua preparação, realização e avaliação.

Deste modo, o interesse mútuo por uma tarefa conjunta gerará, então, um clima de intimidade compartilhada, assente em interacções que favorecem as atitudes de respeito e de desenvolvimento recíprocos.

3.2 - Dimensão relacional

A Prática Pedagógica, componente específica da formação inicial de professores constitui um momento em que se jogam, de modo interactivo, factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, devendo o processo de supervisão, então desenvolvido, assentar em relações interpessoais francas, abertas e empáticas, de modo a que seja criada uma atmosfera propiciadora de desenvolvimento dialéctico do supervisor e do supervisando (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 2002).

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

O processo de supervisão da Prática Pedagógica deve contemplar, pois, simultaneamente, a criação de um clima emocionalmente significativo e a integração do futuro-professor na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção.

Segundo Oliveira (1992), os sentimentos de constrangimento, por ele então vividos, são motivados, essencialmente, por dois motivos: um deles relaciona-se com a situação de auto-exposição a que se encontra sujeito, o outro com a relação interpessoal que o supervisor com ele estabelece, que deverá facilitar a sua transição ecológica, permitindo-lhe ultrapassar as primeiras dificuldades de adaptação e integração no novo micro-contexto constituído pela sala de aula onde realiza a sua prática (Bronfenbrenner, 1987).

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

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

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

As relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e o formando começam, em muitos casos, e da parte deste último, por ser de expectativa, constrangimento, inibição, e, até, de auto-defesa e confusão, sendo por vezes semelhantes, segundo Alarcão (1996), a uma espécie de caos que gera, conseqüentemente, confusão no processo supervisivo.

Os futuros-professores sentem receio de não virem a corresponder e a agradar e o desejo de se afirmarem positivamente, face ao supervisor, leva-os a aceitar de modo acrítico posturas e situações que os podem fazer sentir-se violentados quanto a valores elementares, como os da liberdade de pensamento e acção e de autonomia pedagógica.

Por seu lado, o supervisor sente, de modo natural e intuitivo, que deve levar o professor em formação a confiar em si e a deixar-se guiar, sem receio de perder a sua autonomia.

Casos, existem, porém, em que, deixando-se levar por um excesso de ansiedade, quanto ao sucesso do processo de formação, chega a pôr em causa as capacidades do supervisando, receando que as mesmas possam vir a fazer perigar tal sucesso.

Neste quadro, se não ultrapassadas tanto as dificuldades iniciais, como, por vezes, as de percurso, a relação gerada pode tornar-se fria, distante e constrangedora, assentando num processo comunicativo unilateral de transmissão de conhecimentos, em que o formando se limita a ser ouvinte passivo e com pouca oportunidade de intervenção no delineamento do processo supervisorio.

Todavia, esta é, de facto, a marca distintiva de um modelo de supervisão que acreditamos ultrapassado, defendendo, antes, o que assenta no desenvolvimento dialéctico dos sujeitos envolvidos, que pressupõe a partilha e a troca de aprendizagens e o estabelecimento de um diálogo permanente e sistemático.

Em síntese, e citando Gonçalves (1998), é este o processo que possibilita uma análise conjunta das situações sentidas e provavelmente (con)vividas, e que, nesse sentido, pode conduzir ao desbloqueamento de tensões e de atitudes de defesa, viabilizando assim a esperada passagem da situação de “caos” inicial a uma situação de ordem permanente.

É de referir que, neste processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem, a Prática Pedagógica é vista como uma situação de transição não só para o futuro-professor mas também para o supervisor, pois ambos aceitam novas funções e responsabilidades, negociando um trabalho relacional que, frequentemente, se encontra imbuído de incertezas, de questões de poder e de autoridade.

De acordo com Gonçalves (1998: 32), tal “situação cria, muitas vezes, uma certa conflitualidade relacional, que ocorre, sobretudo, quando ambos não partilham das mesmas concepções, valores e ideologias, provocando um confronto de ideias causador de tensões”. Assim, diz, prosseguindo, é determinante que tais tensões, ou conflitos, não devam ser confundidas com querelas, entendidas como “a tentativa de tomada de poder de um sobre o outro” (Filliozat, 1997: 169) que “podem, no entanto, fazer perigar o desempenho do formando, quando este se sente impelido a assumir determinados comportamentos incongruentes com os seus julgamentos pessoais”.

Contudo, uma situação de conflito provoca necessariamente alguns efeitos de ordem emocional: no futuro-professor, porque se sente em permanente choque com as suas concepções; no supervisor, porque a sua capacidade de captação das dificuldades do supervisionando ocasionam uma certa ansiedade e insatisfação com a supervisão que desenvolve.

Contudo, a noção de conflito nas relações de ajuda pode, segundo Gazda (1984: 222), ser considerada como “parte normal de uma relação saudável (...) e pode ser uma força muito construtiva que traz criatividade, levando as pessoas a avaliar os seus pontos de vista e conduzir a uma maior harmonia e cooperação (...) podendo também ser destrutivo”, se não for bem gerido, sendo essa gestão, por vezes, muito difícil.

Neste sentido, formador e formando têm de adoptar uma atitude de aceitação e respeito mútuo, mas, se e quando necessário o supervisor tem de assumir a sua situação de autoridade, acabando por ter de tomar a decisão final quando o consenso não é atingido. Por vezes, é, mesmo preferível ignorar o conflito, pela sua pouca importância, cabendo ao supervisor escolher a melhor estratégia de resolução do mesmo (Gonçalves, 1998).

Neste contexto, podemos afirmar que o sucesso dos sistemas de formação de professores passa pelo estabelecimento de redes relacionais que tornem os formadores

profissionais do humano, capazes de criar um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento humano (Tavares, 1995).

Ainda neste quadro, Medeiros (1976) diz que uma das mais importantes tarefas do supervisor é a criação de condições físicas e humanas que permitam ao indivíduo em formação aprender, desenvolver-se, afirmar-se ao realizar-se e que, ao realizar-se, se revalorize. Neste âmbito, a autora propõe que sejam criadas condições estimulantes que desencadeiem o processo de actualização das potencialidades latentes em cada indivíduo, as quais passam pela criação de um clima afectivo-relacional que permita que o processo de actualização tome formas diversas, conforme as características pessoais dos intervenientes no processo. Neste âmbito, um clima de aprendizagem onde predomine esta dimensão afectiva vai incentivar o desenvolvimento de relações calorosas e autênticas que vão ao encontro da satisfação das necessidades fundamentais do formando e da sua auto-actualização.

Segundo Medeiros (1976), num clima de relacionamento autêntico e de calor humano, o indivíduo em formação, quando se sente respeitado e compreendido, revela reacções gradativamente positivas e construtivistas.

Na mesma linha de pensamento, Combs (1959, cit. por Medeiros, 1976: 26) refere que a relação pedagógica enfrenta o problema de “saber como ajudar um número cada vez maior de pessoas a traduzirem uma grande variedade de informação num comportamento eficaz”.

No entanto, para que isso aconteça, e como afirma Medeiros (1976), é fundamental a criação de uma atmosfera envolvente não ameaçadora, caracterizada por uma atitude pedagógica de resolução de problemas, possuidora de objectivos e limites bem definidos e baseada na aceitação incondicional do outro, que permita a livre procura de informação.

Neste âmbito, são gerados os conceitos de aceitação do outro, de autenticidade e de empatia, que foram estudados por Rogers (1977) como condições indispensáveis à criação de um clima de calor humano facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Rogers (1985), toda a relação educativa mobiliza uma relação de compreensão intelectual e emocional, o que implica um esforço intelectual, psíquico e emocional consciente, o desejo de compreender e a capacidade de empatia.

É no centro de tais relações de compreensão empática, transmitidas através do gesto, da acção e da palavra que o supervisor vai procurar ajudar os futuros-professores a formularem e a reformularem o próprio projecto de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, a acção do supervisor só tem plena eficácia se este dispuser de um conjunto de competências pessoais e profissionais que gerem um clima envolvente de autenticidade, compreensão, simpatia e calor humano que, por sua vez, vão gerar interesse, motivação e disponibilidade. Na perspectiva de Combs (1965), a eficácia da formação depende da percepção que o supervisor constrói de si próprio e das situações em que está implicado como supervisor. Deste modo, esta função exige-lhe que se conheça a si próprio, goste do que faz, saiba o papel que desempenha e o que quer dos formandos, ao mesmo tempo que os ajuda na descoberta desses mesmos factores e no estabelecimento de relações interpessoais.

Se acordo com Santos (1991: 51), são as diferentes modalidades de relação interpessoal que se estabelecem através da acção, do gesto e da palavra, no sentido de responder aos apelos conscientes e inconscientes de ajuda, solicitados pelos indivíduos em formação, que determinam o clima afectivo-relacional. Como dita a autora, “as competências interpessoais indispensáveis a qualquer professor para criar um clima acolhedor, aberto e propício à aprendizagem, para se relacionar bem com os alunos e para promover o seu

desenvolvimento integral parecem ser o respeito, a compreensão, o calor, a autenticidade”.

Neste âmbito de interpessoalidade, supervisor e formando vão envolver-se num processo dialéctico, em que os objectivos a atingir estão interligados aos factores indispensáveis a um clima relacional favorável ao desenvolvimento dos intervenientes. Um clima com estas características permitirá ao aluno/futuro-professor desenvolver diferentes actividades em diferentes contextos, num processo de relacionamento interpessoal com alguém mais experiente e com quem desenvolveu uma relação de proximidade e confiança (Bronfenbrenner, 1979 cit. por Portugal, 1992).

Deste modo, supervisor e supervisando acabam por influenciar-se mutuamente, pois, parafraseando Portugal (1992), à medida que ocorre a interacção entre dois indivíduos desenvolvem-se sentimentos de um em relação ao outro que tenderão a consolidar-se, se o calor humano for privilegiado nessa relação interpessoal.

De acordo com Tavares (1987), os supervisores que revelam maior afectividade no relacionamento com os formandos exercem sobre o seu desenvolvimento uma acção mais eficaz, ou, na perspectiva de Portugal (1992), a interacção diádica entre supervisor e futuro-professor vai produzir um melhor desempenho deste, dado que o mesmo, estará, assim, mais predisposto a construir conhecimentos e a interiorizar atitudes que sejam favoráveis ao estabelecimento de relações duradouras e eficazes no processo em que se encontra envolvido.

Por outro lado, no processo de formação, a comunicação não verbal contribui para a qualidade da interacção entre o supervisor e o supervisando e a maioria dos indícios que expressam maior simpatia e amizade são de natureza não verbal. Os sujeitos, quando experimentam dificuldades em comunicar verbalmente, recorrem a indicadores

não-verbais, já que estes constituem, por vezes, comportamentos comunicativos mais claros e mais convincentes que as palavras.

Segundo Mucchielli (1994), todas as trocas inter-humanas são interacções ao nível da comunicação, enquanto Watzlawick (1980 cit. por Zabalza, 1992) considera que todo o comportamento é comunicação, uma vez que não se pode não comunicar. Seguindo a mesma linha de pensamento, Zabalza (1992: 210) considerando que, nas mensagens comunicativas, há que distinguir dois aspectos: o conteúdo informativo, a informação transmitida através da linguagem oral e/ou escrita e o conteúdo relacional, “que se transmite, quer pela via da paralinguagem (tom, gestos, ritmos, expressão corporal, etc.) quer através da linguagem directa (...) mensagens de controlo, de orientação metodológica, de reforço positivo ou negativo”.

Todavia, por vezes, a dimensão relacional condiciona a dimensão informativa, pelo que toda a comunicação é uma metacomunicação. No contexto da formação este factor é fundamental, pois o estilo de relação condiciona quer a eficácia comunicativa das informações, quer a forma como afecta o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo em formação.

É fundamental referir que, na interacção entre supervisor e futuro-professor, em que estão envolvidos factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, compete ao supervisor adequar e diversificar as estratégias de supervisão às características do sujeito em formação e desenvolvimento.

Na verdade, as relações estabelecidas devem ser positivas, conscientes e responsáveis, tendo como ponto de partida criar um clima de confiança e colaboração, devendo ser construídas através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado que um sujeito tem para o outro. Neste âmbito, é necessário aprofundar aspectos relacionados com o desenvolvimento humano, assim como aspectos subjacentes às

relações interpessoais, levando o sujeito, de modo não directivo, a explorar livremente experiências de ensino donde resultem as capacidades anteriormente referidas.

A interacção entre o supervisor e o formando deve incidir na relação entre a teoria e a prática, de modo a proporcionar ao formando uma melhor compreensão das opções pedagógicas que estão na base do processo de ensino-aprendizagem por si desenvolvido. Assim, devem ser criadas condições para que os formandos desenvolvam capacidades de reflexão e de análise crítica, entre outros aspectos importantes, que contribuem para o seu desenvolvimento.

Ainda a propósito da dimensão relacional Gonçalves e Gonçalves (2002: 597), referem que: “no processo de formação, o jogo relacional, entre formador e formando, assume uma importância crucial, na medida em que a relação entre eles se pode configurar como inibidora do desenvolvimento se for fechada, directiva e constrangedora, ou facilitadora do «crescimento» de ambos, se pelo contrário, se constituir como franca, autêntica e empática”.

Deste modo, é reforçada a ideia de que paralelamente ao desenvolvimento dos traços pessoais dos futuros-professores deve aliar-se a vivência de um modelo de formação promotor da positividade do clima afectivo-relacional gerado pelos supervisores, que produza efeitos no desempenho do futuro-professor. Contudo, toda a relação formativa deve ter por base atitudes de compreensão, de sensibilidade e de respeito, implicando também a reciprocidade. Para tal, torna-se necessário, por parte do supervisor, a criação de uma forte base relacional que sirva de sustentáculo a uma relação progressivamente mais duradoura e exigente, tomando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável.

É, pois, necessário reconhecer que a eficácia do supervisor no processo de desenvolvimento do “estagiário” passa, sobretudo, pelo plano da relação pedagógica,

entendida como domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais (Jesus, 1999). Importa, portanto, que o supervisor possua competências que lhe possibilitem fazer uma interpretação adequada das situações com que se confronta e, simultaneamente, ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite a sua resolução eficaz.

Em suma, neste processo, a empatia, o respeito e o calor humano, bem como a autenticidade, a abertura e o confronto tornam-se fundamentais para a construção dos conhecimentos inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, pois, não se ensina apenas com métodos racionais, mas, também, ou sobretudo, com a intuição e a afectividade.

CAPÍTULO III

ESTILOS DE SUPERVISÃO

1 - Estilos de supervisão dos supervisores

1.1- O modelo de Zahorik

Diversos são os autores que têm realizado estudos sobre os estilos de supervisão e sobre as características que os determinam ou integram, no intuito de acederem à compreensão das acções e das atitudes dos supervisores, no quadro específico da acção supervisiva, e, simultaneamente, nos “efeitos” que as mesmas determinam nos alunos/futuros-professores.

Do conjunto desses estudos sobressai, pela sua pertinência e grau de sistematização conceptual, Zahorik (1988), autor cujo interesse pelos estilos relacionais presentes na supervisão o levou a investigar as relações estabelecidas entre dez supervisores e os seus formandos, tendo, como consequência, estabelecido um modelo que caracteriza os tipos de supervisores, bem como os estilos de supervisão por eles praticada.

Como se pode verificar pela Figura 2, Zahorik, ao ponderar metas e estilos de supervisão, estabeleceu dois tipos gerais de supervisão - o tipo de supervisão que integra supervisores que praticam uma supervisão activa e o tipo de supervisão que integra supervisores que praticam uma supervisão reactiva - e estabeleceu três tipos específicos de supervisor (o prescritivo, o interpretativo e o apoiante), que compreendem alguns “sub-tipos” que adiante discriminaremos.

De acordo com o que é valorizado e que, de forma resumida, pode assim ser esquematizado (Figura 2). Relativamente aos tipos de supervisão, a supervisão reactiva traduz-se em valorizar os pensamentos e as acções dos supervisandos, enquanto pessoas, pelo que os supervisores que a desenvolvem encorajam e permitem que os supervisandos se afirmem como agentes do processo de supervisão, numa dimensão apoiante.

Figura 2
Estilos de supervisão

ESTILOS DE SUPERVISÃO			
ESTILOS DE ACTUAÇÃO DO SUPERVISOR	TIPO DE SUPERVISÃO PRATICADA	VALORIZA	TIPOS DE SUPERVISOR
PRESCRITIVO	SUPERVISÃO ACTIVA	Os comportamentos a desenvolver	- académico - mestre - mentor - crítico
INTERPRETATIVO	SUPERVISÃO ACTIVA	As ideias	- humanista - reformulador
APOIANTE	SUPERVISÃO REACTIVA	A pessoa	- defensor - terapeuta - investigador

Figura 2 - Estilos de Supervisão¹

A supervisão reactiva é diferente da supervisão activa, manifestando-se nos estilos de actuação prescritiva e interpretativa. A supervisão de estilo activo, baseia-se na prescrição de comportamentos, e/ou na interpretação das ideias, dando os supervisores instruções no sentido de que os supervisandos usem alguns comportamentos e evitem outros.

Continuando na analisar a Figura 2, constata-se que Zahorik estabelece três grupos de supervisores: o prescritivo, o interpretativo e o apoiante, que os dois primeiros praticam um tipo de supervisão activa, enquanto que o terceiro pratica um tipo de supervisão reactiva.

Continuando a seguir o pensamento de Zahorik (1988: 11), há que referir que o supervisor prescritivo enfatiza os comportamentos a desenvolver pelos supervisandos, dizendo “directamente ao formando o que deve ou não deve fazer”. Assim, demonstra

¹ Adaptado de Zahorik (1988)

privilegiar a competência técnica, porque a entende como a mais apropriada para os supervisandos, através do desenvolvimento de *skills* instrucionais e de técnicas de gestão do grupo-turma. Neste estilo, Zahorik identifica e caracteriza quatro tipos de supervisor: o *académico*, o *mestre*, o *mentor* e o *crítico*, respectivamente, através dos seguintes indicadores:

- “o *académico* privilegia o conhecimento, em termos de quantidade e de solidez”;
- “o *mestre* prescreve instruções e, partindo do pressuposto de que é um supervisor experiente, um especialista, diz aos alunos para usarem determinados comportamentos, modelando-os”;
- “o *mentor* está atento ao ensino, mas não reivindica ser um professor especialista, pelo que considera os seus conselhos como sábios para os supervisandos e funciona como um tutor, não abdicando, porém, da sua autoridade”;
- “o *crítico* colecciona, cuidadosamente, provas relativas aos supervisandos, analisa e interpreta os comportamentos usados e sugere e apoia acções a serem tidas em conta por eles” (Severino, 2004: 36).

Por seu lado, o supervisor interpretativo valoriza, em primeiro lugar, as ideias, pelo que “fornece as suas próprias percepções e interpretações, em vez de enfatizar os pontos de vista dos formandos” (Zahorik, 1988: 11), e, embora manifeste um uso acentuado do

poder, vai apresentando as suas convicções e sugerindo modos para tentar provocar mudanças e impelir à acção.

São dois os tipos de supervisores que se enquadram neste estilo, de acordo com Zahorik: o *humanista* e o *reformulador*, assim caracterizados:

- “o *humanista* leva o supervisando a tomar consciência do que ocorre na sala de aula, questionando a sua prática pedagógica e sugerindo modos conducentes à mudança;
- o *reformulador*, embora muito semelhante ao anterior, é mais enfático sobre as acções que o supervisando deve desenvolver, prescrevendo e até exemplificando comportamentos, melhorando, assim, as relações estabelecidas” (Severino, 2004: 37).

Por fim, o terceiro estilo de actuação do supervisor - o apoiante - caracteriza-se pelo apoio aos formandos, pelo que os supervisores apoiantes procuram facilitar a decisão dos supervisandos, através da criação de um clima que permita e encoraje cada um a pensar por si.

Deste modo, o supervisor apoiante é, caracterizado como aquele que valoriza a pessoa, diferindo do prescritivo e do interpretativo porque usa uma prática reactiva que o leva a “analisar e aceitar os pensamentos e as acções dos formandos” (Zahorik, 1988: 11).

Este estilo compreende três tipos de supervisores: *terapeuta*, *defensor* ou *investigador*, em função dos seguintes aspectos caracterizadores:

- “o *terapeuta* escuta cuidadosamente os supervisandos, escolhendo ou dando maior relevo às suas reacções durante a aula observada, reflectindo sobre as

análises feitas pelos mesmos e ajudando-os a projectar o seu plano de acção, sendo, por outro lado, intensamente afectivo, empático e encorajador;

- o *defensor* elimina ou reduz as dificuldades surgidas na sala de aula ou na escola, impelindo o supervisando a tomar decisões responsáveis, o que pressupõe mediação e cooperação com este;
- o *investigador* assume-se como um questionador do supervisando, com o intuito de conhecer pormenorizadamente as suas práticas de ensino, avaliando a eficiência destas e decidindo futuros caminhos para a acção” (Severino, 2004: 37- 38).

1.2 - O modelo de supervisão em Glickman

Tal como outros autores, Glickman (1989), apoiado nas teorias do desenvolvimento humano, defende que os supervisores passam por diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (níveis de reflexividade), aos quais os formandos devem estar atentos. A posição deste autor, assenta numa perspectiva desenvolvimentista, que o leva a enquadrar-se numa visão do desenvolvimento do supervisor não só enquanto profissional, mas também enquanto pessoa.

É nesta perspectiva que Glickman defende existir uma relação entre competência profissional e desenvolvimento pessoal, afirmando que um mais acentuado grau de maturidade psicológica e que um desenvolvimento pessoal mais elevado levam a um maior nível de competência profissional nos supervisores (Alarcão e Tavares, 1987).

No entanto, outros estudos parecem apontar que esta relação não se apresenta sempre assim, de forma tão linear, tornando-se, por isso difícil de sustentar esta posição. Porém, Ralha-Simões (1993: 335), em algumas das conclusões do seu estudo sobre estádios do ego e competência educativa, como vectores do desenvolvimento do professor, referiu ter verificado “que aquilo que o futuro-professor é como pessoa vá ter uma influência marcante no que será como profissional” e que um desenvolvimento pessoal inferior não vem necessariamente ligado a níveis baixos de competência.

Dadas estas posições contraditórias, parece-nos possível admitir que não existe relação absoluta entre estas duas dimensões, porém, para Glickman, é fundamental não só que a formação inicial incida na pessoa do supervisor como profissional, como admitir, que os professores evoluem em função das circunstâncias em que interagem, ou seja, reconhece, tal como outros autores, a importância dos contextos. E, visto que os supervisores operam a níveis diferentes de pensamento, capacidade e afectividade, a supervisão que lhes é proporcionada, deve sê-lo em modos diversificados.

Glickman (1985), apresenta o que, no seu entender, são os aspectos fundamentais em relação ao desenvolvimento do futuro-professor como adulto:

- desenvolvimento dos processos cognitivos tendo em conta formas de pensamento mais ou menos abstractas e experiência de situações mais ou menos familiares;
- desenvolvimento moral e pessoal segundo a teoria de Glickman (1989);
- o pensamento e a motivação do professor em diferentes níveis de desenvolvimento e abstracção (Alarcão e Tavares, 1987: 57).

Parece-nos, pois, que o tipo de processo de supervisão influenciará necessariamente o tipo de desenvolvimento, do futuro-professor. Sendo objectivo da formação formar professores responsáveis e capazes de tomar decisões, tal como a Glickman (1987: 64), também nos parece óbvio que os professores num nível de desenvolvimento superior estão melhor capacitados para facilitar o crescimento dos alunos/futuros-professores, na linha do que o autor refere quando diz que “professores reflexivos promovem alunos reflexivos”.

O autor, considera três fases em que o supervisor deve trabalhar, tendo em consideração os objectivos e tarefas da supervisão:

- diagnóstica – a tarefa é diagnosticar o nível de desenvolvimento do aluno/futuro-professor com quem trabalha. O papel do supervisor consiste em fazer o diagnóstico através da observação que faz dos desempenhos iniciais do formando, das conversas com ele e pela colocação de questões, colhendo a opinião do formando acerca da sua própria acção;
- táctica – nesta fase, o supervisor pensa em como adequar o seu estilo de supervisão ao nível de desenvolvimento do supervisando, de modo a ajudá-lo na resolução das situações que surgem na prática. Assim, o supervisor assume o papel de coordenador na discussão, tendo uma postura activa e de encorajamento para com o formando, de modo a que este tome posições críticas e leve a cabo as suas decisões.
- estratégia – para Glickman, esta é a fase mais importante do modelo, tendo como objectivo acelerar o desenvolvimento da abstracção do futuro-professor,

facilitando-lhe a acção e ajudando-o a pensar, cada vez mais e melhor, de forma a estimular as suas capacidades na resolução dos problemas.

Ainda na opinião de Glickman (1987), estes aspectos são fundamentais para o processo de supervisão, enquanto função de desenvolvimento, e, para que não se fique apenas nas respostas ao desempenho do supervisando, o supervisor deve incentivá-lo a um maior envolvimento, capaz de construir um pensamento crítico e de tomar decisões. Porém, o desenvolvimento do supervisor e do futuro-professor ocorrem sempre num determinado contexto, com características próprias, que, necessariamente, os vão afectar. Estes dados permitem pensar que só os modelos de supervisão facilitadores da criação de um ambiente favorável com uma atmosfera relacional agradável e estimulante potenciam as condições que facilitam o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos, principalmente do futuro-professor.

O autor conceptualiza os seguintes estilos de supervisão: directivo, colaborativo e não directivo, os quais traduzem as concepções do supervisor e dos seus comportamentos.

O estilo directivo assenta num conjunto de *skills* técnicos, de competências e conhecimentos adoptados para todos os supervisandos, que servem de referentes para a sua modelação, assumindo o supervisor o papel de “controlador da situação”.

Em relação aos modelos de comportamento interpessoais directivos, o supervisor adopta um posicionamento de autoridade formal sobre o futuro-professor, no sentido de o convencer através da persuasão, no pressuposto de que, sabe melhor que o formando o que deve ser feito para melhorar o ensino. Porém, o supervisor deve possuir um grau de conhecimento e competência técnica elevados sobre a prática, de modo a impor de forma natural a sua autoridade.

O estilo colaborativo baseia-se na negociação entre supervisor e supervisando e o ensino é tido como um processo de resolução de problemas, em que o supervisor sabe ouvir e guia o supervisando, utilizando de forma apropriada as estratégias consideradas mais adequadas para a resolução dos problemas emergentes.

Parece-nos poder concluir que, tal como os modelos de supervisão baseados em comportamentos interpessoais de tipo não directivo e colaborativo, também os de tipo directivo têm como grande objectivo apoiar o supervisor para melhorar a sua aprendizagem de como ser supervisor. Ou seja, existe uma finalidade comum às diferentes estratégias que devem ser utilizadas, de acordo com o grau de desenvolvimento do supervisor, tanto, quanto às características da sua personalidade, tanto ao seu nível de conhecimento.

Como se torna claro, esta situação exige do supervisor um elevado grau de conhecimento não só da matéria em causa, como das teorias da aprendizagem, que lhe permitam compreender os comportamentos dos adultos e, ainda, competências de natureza comunicacional que lhe possibilitam optar pelo tipo de relações interpessoais mais adequado.

O estilo não directivo centra-se no ensino como experiência individual e o supervisor assume-se como um facilitador e promotor do desenvolvimento dos supervisandos, recaindo nestes a responsabilidade pelo seu próprio processo de desenvolvimento. Assim sendo, o supervisor aplica o encorajamento, escutando os problemas do supervisando, clarificando pontos de vista e ajudando-o nas tomadas de decisão.

Os modelos de supervisão com relacionamentos interpessoais não directivos assentam no pressuposto de que o futuro-professor conhece as mudanças que deve introduzir na sua acção educativa e que terá a capacidade para pensar e actuar por si próprio. Nesta situação, o papel do supervisor é auxiliar o formando no processo de reflexão sobre as

suas acções, de forma a manter o seu pensamento focalizado na observação, interpretação e identificação dos problemas e procura das respectivas soluções.

Segundo Glickman (1989), a sequência de comportamentos não directivos num processo sequencial de acção supervisiva tem como finalidade a não influência do supervisor na decisão do formando.

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

1.3 - Outros modelos

De acordo com o modelo de Zahorik (1988), para além das dimensões activa e reactiva, temos a considerar três tipos gerais de supervisão com base na prescrição de comportamentos, na interpretação das ideias e no apoio à pessoa.

Estes três tipos de supervisão e/ou de supervisor, são semelhantes aos dos modelos apresentados por Zeichner e Tabachnick (1982), o técnico-instrumental, o pessoal e o crítico, o de Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987), que relaciona a competência do professor com a forma empática e a precisão adequadas às necessidades dos formandos; o de Zimpher e Howey (1987), que propuseram quatro dimensões, baseadas em tipos de competências do supervisor (a técnica, a clínica, a pessoal e a crítica), ou, ainda, o modelo de Glickman (1989), que compreende três estilos de supervisão (supervisão directiva, supervisão colaborativa e supervisão não directiva).

Em linhas gerais, podemos dizer que o supervisor demonstra uma maior directividade quando, aceitando a responsabilidade pelo processo em curso, determina o plano de aula do formando e impõe os seus pontos de vista, sem questionar o interesse, a actualidade, a pertinência e a adequação de todo esse plano, limitando, desse modo, a comunicação do supervisando. Contudo, apresenta comportamentos que o levam, essencialmente, a prescrever, demonstrar, condicionar e controlar a acção do supervisando.

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

Estes dois estilos distintos, que caracterizam a actuação do supervisor, são considerados como estilo directivo e estilo não directivo. Ao estilo directivo é atribuído um significado de oposição, de acções dominadoras e até punitivas e ao estilo não directivo é atribuído um significado de apoio, baseado em acções de aprovação e receptividade. Na perspectiva de Hoover *et al.* (1988: 26), o supervisor directivo é aquele que “diz ao supervisando o que ele faz, correcta ou incorrectamente, enquanto o não directivo leva-o a explorar as suas potencialidades e fraquezas”.

Contudo, nem sempre os comportamentos do supervisor determinam estilos com características opostas. Tal como um comportamento directivo do supervisor não significa uma menor capacidade de empatia e vice-versa, como por vezes somos tentados a concluir.

Se há supervisores que, por questões de personalidade, são mais ou menos directivos, outros há que se esforçam por ter conhecimento das necessidades e/ou potencialidades formativas do supervisando, quer quanto à sua capacidade de resolução de problemas, quer no que se refere ao seu domínio dos conteúdos, métodos e técnicas, quer ainda no que respeita às suas próprias capacidades relacionais, a fim de lhe adequar o estilo mais apropriado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A directividade, se assumida deliberadamente, pela constatação das necessidades de estruturação do formando, apresenta o carácter de “estratégia preventiva”, não se devendo confundir com atitudes de autoritarismo do supervisor, mas, antes, como meio de individualização do processo de aconselhamento (Alarcão e Tavares, 1987).

Deste modo, um supervisor que assim procede revela, também, um elevado nível de empatia, já que foi capaz de perceber com profundidade e compreender com precisão as carências do formando, indicando-lhe, a resposta mais adequada, mesmo que, para tal, tenha de ser mais directivo.

Por outro lado, o supervisor deverá ser não directivo com formandos que revelem um elevado nível de desenvolvimento e de competências de ensino e aprendizagem.

É de referir que, para além do nível de conhecimento que o supervisor possa ter do desenvolvimento do supervisando, o seu estilo de actuação pode também ser determinado pelo decurso temporal da Prática Pedagógica. Copeland (1980), por exemplo, mostrou que os formandos preferem um estilo mais directivo no início da prática e um estilo não directivo nas fases seguintes. De igual modo, outros autores concluíram que, no início da prática, o supervisor é levado, numa primeira fase, a delinear papéis, a definir procedimentos e a estabelecer os momentos de observação, passando depois a uma fase em que o formando é mais responsabilizado, por se revelar mais eficaz e mais auto-avaliativo, para, numa terceira e última fase, o supervisor

passar a ser não directivo, ao verificar a melhoria significativa do desempenho do formando e a sua maior capacidade de reflexão e autonomia.

Dos quatro modelos referidos anteriormente, por mais diferenciado, refira-se, de modo mais específico, o de Zimpher e Howey (1987).

Zimpher e Howey (1987) estabeleceram as seguintes dimensões, consideradas indispensáveis a um supervisor competente: a técnica, a clínica, a pessoal e a crítica.

A dimensão técnica centra-se em questões de carácter curricular, que têm a ver com a organização e a planificação do processo supervisivo, bem como com os objectivos a alcançar e as metodologias a que se recorre para atingir a sua consecução.

A dimensão clínica, centrada na relação dialéctica entre a teoria e a prática, expressa-se na capacidade de identificação e resolução de problemas e de, através da reflexão, reconceptualizar, de forma contextualizada, a acção, em cada situação supervisiva.

A dimensão pessoal supõe o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre supervisor e supervisando, no pressuposto de que as características pessoais do supervisor devem potencializar a promoção do desenvolvimento de ambos os envolvidos no processo de supervisão.

Por último, a dimensão crítica configura-se na capacidade do supervisor actuar como agente de mudança, o que o leva a uma atitude interventiva, orientada pela consciência social e pelo espírito crítico, que orientam o desenvolvimento da sua acção, centrada na reflexão permanente sobre questões éticas e ideológicas.

É de referir que os vários estudos acerca dos estilos de supervisão têm revelado, na generalidade, a não existência de estilos únicos, mas que havendo um predominante, que permite situar em termos de categorização a pessoa e a acção do supervisor, são várias as dimensões ou características que podem ser encontradas num mesmo supervisor.

Porém, qualquer que seja o estilo apresentado pelo supervisor, a sua maior ou menor eficácia não está, segundo Glickman (1989), determinada. Se, por um lado, não podemos concluir que os professores sujeitos a uma supervisão de tipo directivo obtêm maior sucesso no seu processo de formação, por outro também não se poderá afirmar que são os comportamentos não directivos dos supervisores que proporcionam uma formação mais eficaz.

1.4 - Modelos e acção supervisiiva

Sendo certo que o supervisor não deixa de se constituir como um “modelo” (Bruner, 1998) para os alunos futuros-professores e que estes, ao longo da sua formação, sofrem a influência de diferentes modelos, consideramos pertinente fazer uma pequena abordagem ao papel dos modelos de acção educativa, enquanto referenciais do pensamento e acção dos supervisandos.

Autores há, como Tracy (2002), que preconizam que os supervisores devem começar por aprender algumas competências iniciais de supervisão, que lhes possibilitem um padrão coerente de comportamento, a partir da análise de um grupo consistente de modelos.

Esta aprendizagem inicial dará lugar a outras, resultantes da verificação, na prática, da sua eficácia ou ineficácia, o que dará corpo a competências e a novos padrões de comportamento.

É preciso, porém, ter presente que, tal como não existe um modelo de bom professor, também não há de bom supervisor, mas antes, como diz Estrela (1994: 57-58), “uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis em situação”, e, ainda, que “se os modelos constituem pólos de referência

indispensáveis, é importante, todavia, a possibilidade de eles serem analisados, assumidos ou rejeitados de forma consciente e crítica”.

Ao supervisor cabe, na verdade, o papel de ajudar os supervisandos a desmontarem possíveis modelos interiorizados, de modo a que possam tomar consciência das relações existentes entre o que pensam e o que fazem, assumindo, assim, que os modelos são apenas estruturas que nos ajudam a organizar o nosso mundo e não padrões estanques e “cegos” de conhecimento (Tracy 2002).

Contudo, outros autores afirmam, mesmo, a inexistência de um modelo acertivo para supervisionar, ao passo que Tracy (2002) preconiza a necessidade de efectuar uma análise cuidadosa dos modelos existentes, com o objectivo de criar novas abordagens que vão ao encontro das actuais necessidades e convicções, designadamente quanto à análise dos valores, das necessidades individuais e das necessidades da organização. Assim sendo, os supervisores têm não só de estar atentos e de levar em linha de conta as expectativas dos formandos, como de serem capazes de saber quando e até onde se torna indispensável explicar-lhes aquilo que supõem que eles sabem ou, supostamente, não sabem.

Em síntese, e retomando a conceptualização de Zahorik (1988), podemos afirmar que um supervisor que apresenta um estilo prescritivo leva o futuro-professor a reproduzir modelos e a praticar um ensino assente nas suas orientações, sem que se questione sobre o mesmo.

Por seu lado, um supervisor de estilo interpretativo encoraja o supervisando a aceitar e a concordar com as suas interpretações, mas suscita o desenvolvimento das suas percepções pessoais, enquanto que um supervisor apoiante é capaz de encorajar o futuro-professor a tomar as suas próprias decisões, decorrentes de um processo

reflexivo e conducente à reformulação e melhoria dos seus pensamentos, atitudes e acções.

Todavia, a investigação deve acompanhar sempre o processo supervisivo, tanto em termos de reconceptualização dos conhecimentos, como na produção de novos conhecimentos sobre a formação e a prática educativa, como estratégia, até, de melhorar a qualidade do ensino.

Em forma de conclusão e citando Severino (2004: 43), podemos referir diversas condições gerais que permitirão implementar de forma conseqüente o processo de supervisão, a saber:

- “discutir expectativas com os supervisandos no começo da relação;
- desenvolver uma aproximação flexível;
- enfatizar a importância da pesquisa para melhorar a prática profissional;
- desenvolver encontros de supervisão mais estruturados, incluindo aspectos identificados pelos supervisandos como necessários;
- introduzir estratégias para encorajar mais autonomia”.

Em suma, a atitude e acção dos supervisores devem não apenas significar aconselhar e apoiar, mas também procurar gerar o equilíbrio e a harmonia conducentes ao desenvolvimento das competências necessárias ao exercício tanto da função docente como da supervisão.

Lembramos, ainda que, segundo Stones (1987), o principal objectivo das relações positivas geradas em supervisão é o desenvolvimento profissional do professor em

formação, defendendo o mesmo que a interacção entre o supervisor e o supervisando deve incidir na relação entre a teoria e a prática, de forma a proporcionar a este último uma melhor compreensão das opções pedagógicas que estão na base do processo de ensino-aprendizagem por si desenvolvido.

Segundo Gonçalves (1998: 58), as dimensões caracterizadoras do processo relacional em supervisão “podem determinar os comportamentos do supervisor, ao longo de todo o processo de supervisão, revelando desse modo um conjunto de atitudes mais ou menos facilitadoras da interacção estabelecida com o formando” e, tal facto, poderá ser considerado como estratégia de promoção do desenvolvimento de ambos.

Em termos temporais, a função supervisiva esteve, contudo, sempre muito ligada a concepções e princípios subjacentes aos modelos de formação inicial, que de acordo com a importância que era atribuída à Prática Pedagógica foi ganhando contornos diferenciados.

A fragmentação de saberes presentes em muitos modelos de formação, em geral, e a dicotomia teórica-prática levaram também a uma compreensão fraccionada dos conceitos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal.

Talvez, por esta e outras razões, a figura do orientador da Prática Pedagógica tivesse sido vista como a de alguém que vai fiscalizar ou avaliar e, por isso, a sua presença era sentida como a do fiscal, do avaliador e, como tal, detentor do poder e da autoridade. Contudo, hoje entende-se que a orientação da Prática Pedagógica implica a interligação de saberes organizadores num todo, resultando numa função complexa, que necessita de um tipo de conhecimento, também ele mais complexo.

Neste sentido, algo diacrónico, Alarcão e Tavares (2003), apresentam seis cenários de supervisão, que resumidamente referimos.

No cenário de imitação artesanal, os princípios de supervisão partiam da crença de um saber sempre igual, cuja perpetuação, passava pela imitação do mestre, como modelo de bom professor, experiente, detentor do saber e do poder de demonstração. O formando, para vir a ser um bom professor, tinha que seguir as directrizes do mestre, para que a sua prática fosse uma reprodução homogénea, sendo a inovação considerada como algo que pode afastar a eficácia da acção educativa.

No cenário de aprendizagem pela descoberta guiada advoga-se que os futuros-professores devem observar vários supervisores cooperantes em interacção com os seus alunos, em diferentes situações, antes de iniciar a Prática Pedagógica. Por outro lado, é também importante que os conhecimentos sejam abordados, tendo em conta a dimensão teórica-prática e não aprendidos separadamente. Nesta perspectiva, a relação supervisiva ganha novos contornos, pois o supervisor deixa de ser o modelo para o formando, passando a ser o seu guia na procura da forma de ser e de aprender, desenvolvendo assim, um processo de formação em que fará a sua aprendizagem como sujeito participante na construção do seu próprio conhecimento.

Por seu lado, o cenário behaviorista centra-se em preocupações ligadas com as competências que o futuro-professor deve adquirir para enfrentar a profissão, partindo do pressuposto de que é preciso identificar bem as características do bom ensino e admitindo que existe uma relação directa entre os resultados da aprendizagem e o modo como o ensino é desenvolvido, ou seja, uma relação causal entre processo e produto. Visava, então, analisar esta relação causal, procurando identificar o conhecimento de métodos e de técnicas que possam ser tidas como mais eficazes. Esta técnica de supervisão foi fortemente contestada porque simplificava demasiado a complexidade do acto educativo, não sendo por isso possível controlar todas as variáveis que entram na relação causal entre o ensinar e o aprender. Sendo identificadas as competências

técnicas necessárias a um bom educador, levava a que as estratégias de supervisão se centrassem em preocupações de controlo da sua aprendizagem e da sua aplicação pelos supervisandos. A relação de ajuda por parte do supervisor verificava-se apenas, no reforçar comportamentos bem sucedidos, sendo o processo de supervisão vivido praticamente como se tratasse de uma experiência laboratorial.

Face a este cenário, centrado na mera observação e discussão de aulas, insuficientes para o desenvolvimento do futuro-professor, alguns investigadores, procurando a mudança, desenvolveram uma nova perspectiva em que o supervisando passa a ser ele próprio agente dinâmico do seu processo de formação, cabendo ao supervisor a função de o ajudar na análise e no repensar a sua própria forma de ensinar, dando corpo ao cenário clínico.

Emerge daqui uma nova metodologia para investigar os problemas concretos que ocorrem na sala de aula e as circunstâncias da sua ocorrência, desencadeando no supervisor e no supervisando a necessidade de reflectir sobre eles para encontrarem as explicações e as soluções mais adequadas. Nesta perspectiva, a relação supervisor e supervisando implica um trabalho de reflexão conjunta, sempre mediada pelas interpretações que cada um faz acerca do percebido, de modo a tomarem decisões prospectivas, tendo por base alguns critérios definidos conjuntamente.

No entanto, para que a supervisão se processe numa perspectiva de resolução de problemas, torna-se necessário um clima relacional propício, uma vez que as soluções passam pela discussão dos saberes, das crenças, dos valores e das expectativas de cada um dos sujeitos. Este modo de supervisão permite, por um lado, a integração de saberes para a resolução dos problemas concretos da prática e, por outro, o desenvolvimento de competências relacionais pelo confronto entre diferentes subjectividades e negociação de diferentes saberes. Trata-se de um cenário cuja metodologia assenta em ciclos de

supervisão, nos quais o supervisor e o supervisando discutem conjuntamente hipóteses de solução para problemas identificados na prática, decidem acções fulcrais e as estratégias mais adequadas para a sua concretização, ou seja, planificam e definem objectivos no encontro de pré-observação, na fase pré-activa. No segundo momento do ciclo prático, fase interactiva, de concretização das acções, a função supervisiva diz respeito à observação, para recolha de informação acerca dos procedimentos na acção. No último momento, na fase pós-activa, dá-se o encontro de pós-observação, de reflexão sobre a acção no qual, supervisor e supervisando fazem a análise dos dados recolhidos através da observação, usando estratégias de reflexão e questionando as causas do sucesso ou insucesso das acções, tendo presente os objectivos formulados. Este momento supervisivo de reflexão posterior à acção tem, sobretudo como finalidade, tornar consciente o tipo de conhecimento resultante da análise conjunta. Esta perspectiva, conforme Alarcão e Tavares (1987: 34), pode assemelhar-se a uma “forma de ensinar”, na qual estão presentes “três elementos básicos no ciclo de supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar”.

Passando ao cenário pessoalista e segundo Alarcão e Tavares (2003: 33), integra o mesmo “programas de formação de professores que sofreram influências da filosofia existencial, da fenomenologia, da antropologia cultural, da psicanálise, da psicologia diferencial, da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento”.

Este cenário enquadra diferentes manifestações, partilhando em comum a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. A partir de investigações anteriormente realizadas, confirma-se, efectivamente, a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica. Segundo os autores, importa, pois, criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também profissional dado que estas determinam o que as pessoas poderão vir a ser a nível profissional.

Neste cenário o futuro-professor deve familiarizar-se com as técnicas de observação e com o manuseamento de instrumentos de observação de tipo quantitativo.

Por último, no cenário psicopedagógico, a função do supervisor é semelhante à função do professor com os seu alunos, devendo ensinar conceitos, ajudar o supervisando a desenvolver capacidades e competências para as funções docentes e procurando que este processo se desenvolva num clima de encorajamento. A dimensão relacional está presente nas duas situações, tendo o supervisor influência directa nas aprendizagens do candidato a professor e este nas aprendizagens dos seus alunos. Embora em ambos os casos haja uma relação de aprendizagem, no entanto, e tal como referem Alarcão e Tavares (2003: 36), “a relação do supervisor com o professor é diferente da relação do professor com os alunos”. Essa diferença assenta fundamentalmente no facto de que entre o supervisor e o futuro-professor a relação pode ser mais dialogante, visto tratar-se de uma relação entre adultos. De acordo com os autores, a supervisão da Prática Pedagógica “vem após o conhecimento e observação entre a teoria e a prática” (Alarcão e Tavares, 2003: 38). Neste modelo, o ciclo de supervisão assenta, fundamentalmente, em três etapas: preparação da aula com o formando, discussão da aula do formando e avaliação do ciclo de supervisão. As estratégias que este cenário de supervisão privilegia visam, sobretudo, o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas, que passam do saber ao saber-fazer.

Para além destes seis cenários de supervisão, Alarcão e Tavares (1987), sugerem-nos a identificação de outros dois, que passamos a nomear. O cenário reflexivo, que surge da importância que, ultimamente, se tem vindo a atribuir à reflexão, enquanto estratégia crucial para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o cenário ecológico, que se prende com a importância que é atribuída aos contextos ou

meio ecológico, que podem facilitar, condicionar ou neutralizar qualquer processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Assim, o processo de supervisão deverá ser considerado, segundo Oliveira (1992: 18), como “o centro nevrálgico” facilitador de aprendizagens significativas feitas pelo aluno/futuro-professor e também como desbloqueador de tensões e de sentimentos, que, como tal, devem ser entendidos pelo supervisor. Todos, estes aspectos são, porém, essenciais e acabam por determinar o estilo de supervisão praticado pelo mesmo.

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO IV
METODOLOGIA

Neste capítulo, pretendemos caracterizar o processo investigativo, tendo em vista conhecer os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no que ao Curso de Licenciatura em Formação de Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico diz respeito.

Assim, vamos proceder ao enquadramento conceptual do processo de pesquisa, definir os objectivos a alcançar, explicitar as questões de pesquisa que nos orientem no decurso da investigação, caracterizar os protagonistas do estudo e apresentar e descrever as opções e os procedimentos metodológicos, a que recorreremos para a sua concretização.

1 - Natureza do Estudo

Considerando o “objecto” e os objectivos a atingir, o presente estudo assume-se como de natureza qualitativa, centrando-se, fundamentalmente, em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

Procurámos, assim, encontrar resposta para as questões de pesquisa formuladas, a partir da “desocultação” do sentido e do significado dos dados (Cohen e Manion, 1989), tendo presente que os estudos qualitativos, de carácter fenomenológico, procuram compreender como as pessoas sentem as coisas, no contexto e nas situações em que se encontram e, de acordo com Erickson (1986), não é seu objectivo obter generalizações, mas, antes, e segundo Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e acedem à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

No presente estudo, a opção subjacente à escolha de um paradigma interpretativo consubstancia-se, basicamente, no facto do objecto de análise ser “formulado em termos de acção” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), o que nos permite afirmar que “cada pedaço de informação” (Alasuutari, 1995) seja encarado como um “pedaço de vida” das nossas supervisoras cooperantes e que nos ajude a compreender, de forma humanística, a sua experiência e o seu comportamento (Bogdan e Biklen, 1994), bem como os respectivos e verdadeiros “sistemas de significados” (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Esta perspectiva investigativa pretende manter o respeito pela “identidade e heterogeneidade” dos sujeitos intervenientes no estudo (Pereira, 2000), assim como a verdadeira “autenticidade e profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 1998), na abordagem das suas representações e atitudes. As situações sociais e humanas, como as “situações educativas”, possuem a desvantagem de ocorrerem apenas e exclusivamente, uma única vez, o que não as torna “reproduzíveis” (Mialaret, 2001), como tal as metodologias de investigação interpretativa dispõem dos meios que facilitam e permitem apreender com muito rigor realidades como a sua natureza, que se caracteriza por ser “incerta, complexa, fugidia, feita de acções e pensamentos” (Rodrigues, 2001: 64). Sendo nosso objectivo estudar uma “situação”, a partir de visões distintas e tão aprofundadamente quanto possível, pareceu-nos também pertinente recorrer à opção metodológica do estudo de caso, estratégia investigativa que, segundo Cohen (1980: 11), nos permite um “amplo e compreensivo registo de todos os detalhes relacionados com o assunto em estudo”. Esta estratégia de pesquisa é considerada, por diversos autores, como a possibilidade de aprofundamento, uma vez que o seu objectivo é compreender (Lavile e Dione, 1990; Stake, 1994). Para tal situação, contribuem as descrições dos acontecimentos, enriquecidas pela informação referente aos contextos, assim como o recurso às formas de pensar e de sentir (Shulman, 1986).

Na mesma linha de pensamento, Lessard-Hébert, *et al.*, (1994), consideram este modo de investigação como o mais real, o mais aberto e o menos controlado. Contudo, um estudo de caso configura um espectro de pesquisa para que se definiu, mais ou menos, o limite físico, temporal ou social (Huberman e Miles, 1998).

É importante considerar que, para além do investigador ter em consideração a relação com o todo, existe a necessidade de delimitar a matéria de estudo (Bogdan e Biklen, 1994), num processo que se vai precisando ao longo da própria investigação. Este aspecto constitui, de acordo com Patton (1990), um modo específico de reunir, organizar e analisar os dados em profundidade, visando “ter a certeza” de que a informação, para cada “caso”, é tão completa e segura quanto possível.

No decorrer da pesquisa, o investigador pode, segundo a opinião de Lessard-Hébert *et al.*, (1994: 169), registar o “campo da investigação a partir do interior”, sendo selectivo na adopção de instrumentos, na exploração de elementos imprevistos e na utilização de detalhes, que conduzam não só à compreensão do caso como um todo (Laville e Dionne, 1999), mas, também, à aquisição de conhecimento no campo da investigação, ou seja, um estudo de caso é igualmente um processo de aprendizagem sobre o caso e o resultado é o produto da nossa aprendizagem (Stake, 1994).

De igual modo, Shulman (1989) defende que o estudo de caso permite ajudar o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhe oportunidade para reflectir sobre as experiências dos outros e constituir uma poderosa ferramenta de investigação. Todos estes pressupostos estiveram, pois, na base da nossa opção pela estratégia a que recorreremos. Considerámos, neste sentido, aprofundar e conhecer ao pormenor os estilos de supervisão utilizados por três supervisores cooperantes, bem como a realidade em que assenta a investigação, e que pretendíamos conhecer de forma aprofundada. Todavia, e sem prejuízo dos pressupostos teóricos/metodológicos

acabados de enunciar, recorreremos, ainda, a procedimentos de estatística elementar, nomeadamente no que ao tratamento dos dados recolhidos através do questionário respeita, dando corpo à perspectiva de *continuum metodológico* proposta por Huberman e Miles (1991).

2 - Objectivos

Tendo em consideração o objecto de estudo e a sua natureza, constituem-se como objectivos essenciais do presente trabalho:

- Conhecer as representações dos supervisores cooperantes acerca do processo de supervisão;
- Identificar os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes;
- Conhecer as representações dos formandos acerca dos estilos de supervisão adoptados pelos supervisores;
- Conhecer em que medida o estilo de supervisão do supervisor cooperante influencia o processo de formação inicial do formando.

3 - Questões de Pesquisa

Os quadros teórico-conceptuais que suportam a supervisão, a reflexão que temos vindo a fazer sobre os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes e os objectivos definidos levam-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Como representam os supervisores a sua própria função? E o processo de supervisão?
- Como se evidenciam, na prática, os diferentes estilos de supervisão?
- Em que medida os diferentes estilos de supervisão configuram o desempenho profissional dos professores cooperantes?
- Em que medida o estilo de supervisão adotado pelo supervisor pode influenciar ou não o processo de formação inicial do formando?
- Será que os supervisores podem ou devem variar os estilos de supervisão, de acordo com as características dos formandos em situação de Prática Pedagógica?
- Será que o mesmo supervisor poderá, em diferentes momentos, “usar” diferentes estilos de supervisão?

Estas são algumas das diversas interrogações que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, servindo de contributo para a definição do seu quadro teórico/metodológico.

4 - Protagonistas do Estudo

Os protagonistas deste estudo são os supervisores cooperantes da Prática Pedagógica do 4º ano do Curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da

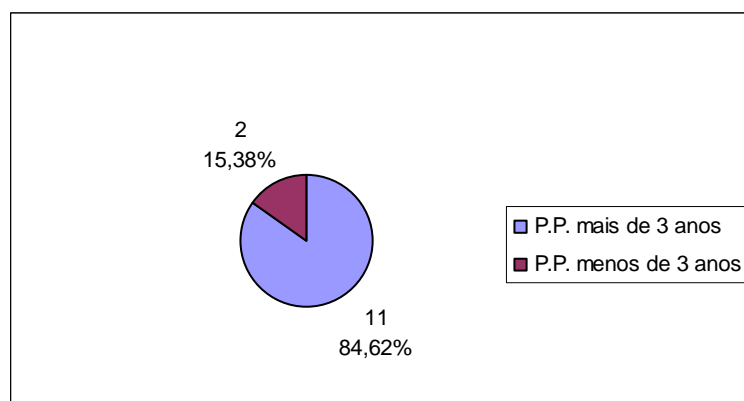
Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2005-2006. Dada a natureza do estudo, devemos ter presente, de acordo com Loureiro (2001: 105), que “as práticas e os modos de ver dos sujeitos só adquirem sentido através do seu papel, isto é, da sua função, na estrutura social do grupo ao qual pertencem”, não esquecendo também que, segundo Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural deve ser considerado fonte directa de dados da investigação qualitativa.

Dada a importância do conhecimento prático e experiencial para o desempenho da função educativa, interessou-nos conhecer o tempo de desempenho das funções dos supervisores, por parte dos nossos inquiridos. Para salvaguardar o anonimato dos mesmos, atribuímos-lhes os números de ordem de 1 a 13, constatando-se, através do Gráfico 1, que 11 professores cooperantes (84,62%) desempenham esta função há mais de três anos, enquanto apenas 2 (15,38%) já o fazem há menos de três anos.

Tal constatação leva-nos a concluir que, na generalidade, têm muita experiência de supervisão, factor que, eventualmente, se reflectirá na sua acção, designadamente quanto ao(s) estilo(s) de supervisão. Um outro traço caracterizador é que 12 são do género feminino (92,3%) e só um do género masculino (7,7%). Constituem-se, também e ainda, como protagonistas deste estudo, três supervisoras cooperantes-caso (E2, E4 e E7), seleccionadas de acordo com critérios e a devido tempo explicitaremos.

Gráfico 1

Tempo de serviço como supervisora cooperante



5 - Opções e procedimentos metodológicos

5.1 - Delineamento do estudo

Considerando a temática abordada, o quadro conceptual em que assenta, os objectivos definidos e a natureza exploratória da investigação, delineámos o estudo em duas fases, com objectivos específicos e recolhas de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita.

A) Primeiro Momento

No primeiro momento do estudo, procedemos, essencialmente, à identificação compreensiva dos estilos de supervisão evidenciados pelos supervisores cooperantes, procurando, de seguida, situá-los, de acordo com o “modo” como supervisionam a Prática Pedagógica, em função do modelo de Zahorik, que tomámos como referente. Ou seja, procedemos a uma caracterização descritiva dos supervisores cooperantes, no que ao seu modo de supervisionar respeita, procurando, em seguida, “situá-los” nos respectivos estilos de supervisão.

Para tal, aplicámos um questionário aos 13 protagonistas do estudo, cujos dados foram sujeitos a tratamento estatístico, no caso das perguntas fechadas, e a análise de conteúdo no que às questões abertas se refere.

B) Segundo Momento

O segundo momento foi constituído pelo estudo de três “casos”, considerados representativos dos estilos de supervisão identificados, com base no modelo de Zahorik

(1998). Foi nosso objectivo clarificar e aprofundar alguns dos aspectos evidenciados pela análise dos dados obtidos na primeira fase do estudo e, especificamente, no que concerne à eventual influência dos diferentes estilos de supervisão, mais determinantes, na acção de cada um dos supervisores cooperantes.

Para o efeito, seleccionámos três supervisores cooperantes a quem realizámos uma entrevista semi-estruturada, cujo conteúdo foi sujeito a análise de conteúdo.

C) Terceiro Momento

A concluir a análise interpretativa dos dados, procedemos, ainda, a uma análise de conjunto, cruzando interactivamente os aspectos mais relevantes evidenciados nos dois primeiros momentos do estudo, procedimento que nos possibilitou compreender melhor a complexidade do processo supervisivo, em que, de forma determinante, estão implicados todos os supervisores cooperantes.

5.2 - Recolha e tratamento dos dados

Concebido o estudo do ponto de vista metodológico, houve necessidade de definir o modo de obter os dados necessários à consecução dos respectivos objectivos, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

A recolha de dados foi feita, com base em dois instrumentos diferenciados: inquérito por questionário e entrevista semi-estruturada, tomando por referência o afirmado por Quivy e Campenhoudt (1998: 157), quando dizem que “não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos, é também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço geográfico, social e no tempo”.

O questionário permite suscitar um conjunto de discursos individuais sobre uma realidade que se pretende estudar, tornando-se, de acordo com, Ghiglione e Matalon (1993), um recurso necessário sempre que se pretende compreender fenómenos como opiniões, em que os inquiridos dizem o que podem e querem dizer, em função das representações que fazem da situação, e dos próprios objectivos.

Daí a nossa opção pela construção de um questionário que se adequasse, quer aos objectivos da investigação quer ao contexto em que a mesma decorreu, uma vez que, como afirmam Estrela e Estrela (1977), os questionários, construídos de acordo com objectivos pré-definidos, afiguram-se uma solução metodologicamente correcta por não existirem instrumentos universais, os princípios em que se baseiam e a sua elaboração é que poderão sê-lo. Ponderados todos estes aspectos, optámos, como já foi referido, por recorrer ao questionário como instrumento de recolha de dados, no que ao primeiro momento da investigação se refere, e à entrevista semi-estruturada, no que ao segundo se reporta.

5.2.1 - Questionário

Passamos, de imediato, a descrever o processo relativo à construção e utilização do questionário, assim como o tratamento dos dados recolhidos através do mesmo.

a) Construção do questionário

Como afirma Loureiro (2001), quando se constrói um questionário, os itens a considerar não podem resultar apenas de uma reflexão teórica ou de adaptações puras e simples de escalas utilizadas noutras investigações. Dever-se-ão ter sempre em linha de

conta, para a formulação das perguntas, as características da população a inquirir (Ferreira, 1986), até porque, para que os seus objectivos sejam alcançados, não devemos considerar um questionário como uma lista de perguntas, mas antes como o conjunto de “todos os meios de procura de resposta” (Mucchielli, 1979: 15).

Assim sendo, e no respeito pelo princípio acabado de enunciar, tomámos por base, para a construção do questionário, o processo de supervisão; a função das supervisoras cooperantes, designadamente o seu papel com os futuros-professores no decorrer da Prática Pedagógica; as concepções subjacentes ao seu desempenho; as relações que estabelecem com os futuros-professores; e os seus estilos de supervisão.

Deste modo, e tendo por referência os aspectos anteriormente referidos, construímos o questionário a aplicar às protagonistas do estudo, em função dos seguintes objectivos principais: identificar a natureza e caracterizar as condições do processo de supervisão que as mesmas desenvolvem com os futuros-professores e o seu modo de se assumir como supervisoras e, identificar e caracterizar a sua própria forma de supervisionar e os respectivos estilos de supervisão.

O questionário é composto por questões fechadas e por questões abertas, que visam complementar os dados obtidos com as primeiras, e para a sua organização e sequencialização recorreremos a um processo misto, alternando as questões abertas com questões fechadas (Ghiglione e Matalon, 1993).

De acordo com Lessard-Hébert *et al.*, (1994: 100), procurámos, pois, que as respostas dos sujeitos exprimissem “percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprios”.

A construção do questionário obedeceu, ainda, uma vez que se tratava de “questões de opinião e atitudes”, ao não agrupamento de todas as que respeitassem ao mesmo tema, mas antes intercalando-as quanto ao conteúdo e forma, bem como procedendo-se à

alternância entre questões em que uma resposta “positiva” exprime uma posição favorável com outras em que a mesma resposta traduz a posição inversa, evitando, assim, o enviesamento das respostas, que se procurou neutralizar para o conjunto das questões, misturando enunciados favoráveis com desfavoráveis (Ghiglione e Matalon, 1993). Em termos de estrutura conceptual, o questionário compreende dois campos. O primeiro respeita à caracterização da situação de supervisão da Prática Pedagógica, pelos supervisores cooperantes, às relações com os futuros-professores e às atitudes destes para com eles e, ainda, ao modo como representam a sua maneira de serem supervisores.

O segundo campo reporta-se ao seu papel de supervisores e visa a recolha de dados quanto: à natureza desse papel e funções, às relações que estabelecem com os futuros-professores, começando na recepção inicial e ao longo de todo o processo, ao papel dos futuros-professores nesse mesmo processo e às necessidades por eles sentidas quanto ao campo da supervisão e às respostas eventualmente encontradas.

No seu conjunto, os dados recolhidos, em ambos os campos, visam, afinal, possibilitar a identificação dos traços caracterizadores dos estilos de supervisão usados pelas protagonistas do estudo.

b) Pré-testagem do questionário

O instrumento inicialmente construído, foi, desde logo, considerado uma “versão provisória”, carecendo de pré-testagem. Na opinião de Damas e de Ketele (1985), com a pré-testação pode-se, entre outras coisas, compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade do questionário, a facilidade/dificuldade de decodificação e a extensão ou redundância das informações, evitando-se, deste modo,

surpresas desagradáveis. Em síntese e de acordo com Mucchielli (1979), trata-se de pôr à prova o questionário.

Foi o que fizemos, submetendo-o à apreciação de um perito, que nos sugeriu algumas alterações e precisões. Feitas estas, foi o mesmo passado a 6 supervisores cooperantes que não faziam parte do grupo dos protagonistas do estudo. Após a devolução dos questionários e analisadas as respostas, conversámos com cada um dos inquiridos, de modo a que pudessem manifestar a sua opinião e as dificuldades sentidas aquando do preenchimento, bem como ouvir as suas propostas e sugestões de mudança.

Tomadas estas em consideração, procedemos a algumas alterações, voltando a submeter o questionário à apreciação do perito, após o que o mesmo se transformou na “versão definitiva” (Anexo I).

c) Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados por “administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1998), tendo sido codificados e entregues aos supervisores cooperantes, pessoalmente, e após contacto prévio para lhes solicitar a sua colaboração, no nosso estudo.

Explicadas as questões relativas ao preenchimento, uma vez que, na visão de Ferreira (1986), a acção de pesquisa se informa no acto de perguntar, tendo, para tal, as regras metodológicas o objectivo único de esclarecer o modo de obter respostas. Foi, então, marcado um prazo, findo o qual procedemos à recolha dos questionários, que foram devolvidos na totalidade.

d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário

As questões fechadas foram tratadas estatisticamente, sendo as respostas às questões abertas sistematizadas em categorias, em função da respectiva análise de conteúdo.

Uma vez que nas questões fechadas foram utilizadas diferentes escalas, para o seu tratamento foi necessário recorrer, para além de procedimentos estatísticos simples, e dada a multiplicidade de opções de escolha de algumas questões, ao tratamento dos dados através do programa SPSS - versão 13.

Para o tratamento da informação das questões abertas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, que consideramos, tal como Vala (1986: 107), particularmente útil, uma vez que não seria possível antecipar “todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados”.

Desta forma, a recolha e tratamento dos dados do questionário possibilitou-nos a conjugação de análises quantitativas com análises qualitativas, parecendo-nos ser esta opção a mais adequada, em virtude das interpretações proporcionadas pela análise qualitativa poderem melhor ser evidenciadas pela análise quantitativa (Lessard-Hébert, *et al.*, 1994).

Na verdade, a análise dos dados recolhidos através de um questionário não tem significado em si mesma. As respostas dos inquiridos podem constituir, por exemplo, a base para a selecção de “entrevistados-tipo”, com vista a posteriores análises mais aprofundadas (Quivy e Campenhoudt, 1998), como foi o caso do presente estudo, para a concretização do seu segundo momento.

De acordo com este pressuposto, procedemos à selecção dos três “casos” a entrevistar, consideradas as diferentes funções supervisivas, inerentes a cada estilo, bem como o tempo de serviço referente a cada ano de Prática Pedagógica, ou seja, anos de serviço

como supervisores cooperantes. Deste modo, chegámos à selecção de três “casos” a estudar de forma aprofundada.

5.2.2 - Entrevistas

Tendo identificado o estilo de supervisão predominante em cada um dos supervisores, colocou-se-nos a necessidade de conhecer, mais em profundidade, ainda que de forma exploratória, as características determinantes dos estilos de alguns dos protagonistas do estudo, assim como a relação entre os respectivos estilos de supervisão e a forma de supervisionar. Para tal, procedemos à realização das entrevistas de aprofundamento aos três “casos” já referidos. Assentando a entrevista na comunicação entre entrevistador e entrevistado, constitui-se a mesma como uma conversa intencional entre ambos (Santos, 1982), tentando “conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador” (Neto, 1998: 330). A entrevista permite, ainda, entre outras dimensões, avaliar aspectos que outros métodos não avaliaram, confirmar, corrigir ou completar outros processos, resultando como o “remate final” que possibilita a integração de todos os componentes e dados obtidos através de todos os métodos utilizados (Santos, 1982). No contexto do presente estudo, recorreremos à entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados, pois cada palavra das protagonistas assume particular importância, uma vez que aquilo que elas experimentam e o modo como interpretam e estruturam as suas experiências serão fundamentais para a investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Neste contexto, as entrevistas semi-estruturadas, sendo uma técnica que possibilita a “recolha de dados de opinião 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), designadamente no que respeita às suas crenças, opiniões e ideias assim como à obtenção de informação sobre o real.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 134), a entrevista semi-estruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”.

Deste modo, deve ter-se em atenção, não “modelar” a entrevista, não limitar as respostas dos entrevistados e não restringir a temática abordada, deixando-os expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelas mesmas, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas.

a) Elaboração do guião da entrevista

A entrevista foi suportada por um guião de natureza flexível, de modo a que, na sua realização, respeitando a liberdade das entrevistadas, e numa atmosfera propícia, fosse possível atingir os objectivos definidos.

O referido guião (Anexo III) tinha por tema “Supervisores e Estilos de Supervisão: Um Estudo Centrado na Prática Pedagógica do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico” e como objectivos gerais: conhecer as representações das supervisoras cooperantes acerca do processo de supervisão e os respectivos estilos de supervisão; conhecer as representações dos formandos acerca dos estilos de supervisão adoptados pelas supervisoras e aprofundar em que medida os estilos de supervisão do supervisor cooperante influenciam o processo de formação inicial do formando.

O guião em questão é composto por três Blocos, que, de imediato e sinteticamente, apresentamos:

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.

Com este primeiro bloco visámos informar as entrevistadas acerca do estudo, bem como do seu tema e objectivos, ressaltando a pertinência e importância da sua colaboração.

Foi assegurada a confidencialidade das informações prestadas, assim como o seu anonimato e pedida a autorização para a gravação em áudio.

BLOCO B - Conhecer o trabalho desenvolvido pelas supervisoras cooperantes durante a Prática Pedagógica.

Este bloco foi concebido com o objectivo de pedir às entrevistadas que caracterizassem o modo como se sentiam como supervisoras cooperantes.

BLOCO C - Estilos de actuação das supervisoras cooperantes.

Pretendemos, com este bloco, aprofundar o conhecimento das características dos estilos de supervisão das entrevistadas, designadamente quanto ao estilo dominante, solicitando-lhes que referissem os seus modos de actuação, identificassem algumas características facilitadoras/inibidoras da sua acção como supervisoras, bem como as estratégias que utilizam no processo de supervisão.

Devemos, porém, fazer notar que este bloco, tal como se pode verificar pelo guião da entrevista (Anexo III), teve de ser diferenciado em três configurações, em função das características específicas dos três estilos de supervisão do modelo de Zahorik (1988).

Devemos ainda referir que, para cada bloco do guião, e de acordo com os objectivos específicos, foi delineado um conjunto de questões de reforço, a formular se e quando tal se revelasse necessário à consecução dos objectivos definidos.

b) Realização das entrevistas

As supervisoras a entrevistar acederam, logo que solicitados, a prestar a sua colaboração, mostrando-se disponíveis e interessadas. No decurso das entrevistas, realizadas no local, dia e hora, previamente acordados, existiu um clima propício à formulação das questões, tendo as entrevistadas tido completa liberdade para falarem acerca dos temas e exprimirem as suas opiniões (Bell, 1997), tendo-se gerado uma atmosfera de empatia, que se pretendeu proporcionadora da expressão, por parte das entrevistadas, de “respostas sinceras e claras em relação aos objectivos da investigação” (Gómez e Cartea, 1995: 153).

Tendo o guião como referência, demos a conhecer os objectivos da investigação e as suas condições de realização e, seguindo as recomendações de Pacheco (1995), tivemos como preocupação saber escutar e saber dar pistas sem dar a sensação de “estar a examinar”, optando, sim, por explorar a consistência das suas ideias e opiniões.

Deixámos, então, que as entrevistadas seguissem o curso dos seus pensamentos e raciocínios, intervindo, no entanto, sempre que havia necessidade de colocar novas questões ou de reforçar algumas outras, visando ajudá-las a especificar detalhes pouco esclarecidos, ou a definir, com precisão, as suas perspectivas sobre o tema em estudo.

Procurámos, portanto, alcançar o aprofundamento pretendido através de uma maior ou menor insistência nas questões apresentadas a cada uma das supervisoras cooperantes.

Cada entrevista durou, aproximadamente, uma hora, de acordo com o desenrolar da conversa, tendo todas elas sido gravadas em registo magnético, com a devida autorização dos entrevistados, a fim de facilitar a sua posterior transcrição e análise.

c) Análise dos dados obtidos por entrevista

A informação recolhida através das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1995: 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, segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 81), “tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho”.

Tendo presentes estes princípios, a análise de conteúdo das entrevistas efectuou-se através de um processo de redução progressiva de dados, que nos permitiu definir as categorias e subcategorias emergentes do discurso das supervisoras entrevistadas.

Em suma, o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas compreendeu os seguintes momentos:

1º Momento - Transcrição das entrevistas, com a passagem a escrito dos registos audio, daí resultando três protocolos (Anexos IV, VIII e XII).

Os registos audio foram transcritos na íntegra, a fim de serem evitados hipotéticos enviesamentos futuros de análise, visto que se pretendia conhecer os contextos, interpretações e significações da informação prestada pelas entrevistadas.

2º Momento - Construção, a partir do guião e da leitura flutuante do conteúdo das entrevistas, da grelha de categorização da informação recolhida. A grelha foi sendo

(re)estruturada ao longo de todo o processo de análise de conteúdo, uma vez que, na opinião de Vala (1986: 111), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”, pois no campo da investigação nada é tomado como estável. Para o efeito, assim como, para a validação de todo o processo de análise, recorreremos ao método dos “juízes externos”, tendo pedido a colaboração de um perito em Ciências da Educação.

3º Momento - Primeiro tratamento, que consistiu na eliminação das questões e das partes do discurso que não iam no sentido da consecução dos objectivos da investigação (Anexos V, IX e XIII).

4º Momento - Pré-categorização do *corpus* da informação, a partir da identificação das unidades de significação emergentes de cada uma das entrevistas (Anexos VI, X e XIV).

5º Momento - Categorização do *corpus* informativo de cada entrevista, com a distribuição das unidades de significação pelas diferentes categorias e subcategorias (Anexos VII, XI e XV).

Para concluir a descrição do processo de análise de conteúdo, resta-nos apresentar a versão definitiva da grelha de categorização dos dados (Quadro 1), após as diferentes alterações que sofreu, como resultado da dinâmica própria do processo de validação da análise de conteúdo.

Quadro 1

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- Caracterização da acção das supervisoras cooperantes em termos gerais	1.1-Relacionamento com os futuros-professores	
	1.2-Exigência no trabalho desenvolvido	1.2.1- Rigor
		1.2.2- Organização no trabalho
	1.3-Investimento profissional dos futuros-professores	
2-Traços caracterizadores dos estilos de supervisão	2.1-Actuação a nível relacional	
	2.2-Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva	
	2.3- Estratégias usadas	2.3.1- Análise de conteúdos
2.3.2- Reflexão		

A análise do Quadro 1 permite-nos observar que a informação recolhida conduziu ao agrupamento dos dados em dois temas com três categorias cada e, duas subcategorias numa só categoria, em dois casos.

O primeiro tema refere-se à caracterização da acção das supervisoras cooperantes, em termos gerais, e compreende as categorias “relacionamento com os futuros-professores”, “exigência no trabalho desenvolvido” e o “investimento profissional dos futuros-professores”. Relativamente à “exigência no trabalho desenvolvido”, compreende as subcategorias “rigor” e “organização no trabalho”.

O segundo tema concerne aos traços “caracterizadores dos estilos de supervisão”, e compreende as subcategorias “actuação a nível relacional”, “características pessoais facilitadoras da acção supervisiva” e “estratégias usadas”.

No que às “estratégias usadas” concerne, encontramos as subcategorias “análise de conteúdos” e “reflexão”.

Para concluir o processo de tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, procedemos à sua sistematização em quadros de síntese em função dos temas, das categorias e das subcategorias encontradas, neles se registando o número de “traços” correspondentes às unidades de sentido emergentes do discurso de cada uma das três protagonistas.

Deste modo, a categorização efectuada corresponde ao processo normal de análise de conteúdo, de tipo temático, que possibilita detectar os núcleos de sentido que compõem o discurso, de acordo com os objectivos definidos (Cardona, 2002).

5.3 - Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foi feita a partir das tabelas e gráficos em que foram sistematizados os dados obtidos por questionário e da informação recolhida através das entrevistas.

Na fase final deste processo, e a fim de darmos mais profundidade à análise interpretativa dos dados, designadamente quanto aos “casos” considerados, realizámos uma análise interactiva, procedendo ao cruzamento dos dados obtidos nas duas fases da investigação, recorrendo, para o efeito, a procedimentos de triangulação (Huberman e Miles, 1998).

Estes autores referem que triangulação é um conceito com múltiplos significados, onde o uso típico de comparação/contraste pode significar confirmação/convergência, recaindo, na escolha de fontes de triangulação, diversas tendências, intensidades e agrupamento de modos de evidência diferentes.

Patton (1990), por seu lado, diz não existir nenhuma “magia” na triangulação. Esta poderá ser uma solução utilizada na comparação dos dados reunidos através de métodos qualitativos com dados recolhidos por meio de métodos quantitativos.

Segundo Denzin (1998), uma frequente e repetida descrição, em contraste, dá o contexto de uma experiência, declara as intenções e significados que organizaram a experiência e revelam-na como um processo. O fundamento recai na triangulação dos materiais empíricos que são fidedignos, ao serem submetidos a um constante método comparativo de análise que fundamenta e desdobra a teoria. Isto é, compara incidentes aplicáveis a teorias, integra categorias e as suas propriedades, delimita e escreve a teoria.

Ainda para Stake (1994), a triangulação foi geralmente considerada como um processo de usar múltiplas percepções para clarificar significados, verificando, para tal, a ocorrência de uma observação ou interpretação.

Em suma, esta análise interactiva permitiu-nos construir uma visão sistematizada e de conjunto dos dados, reveladora do grau de consecução dos objectivos definidos para o estudo e das respostas obtidas no que respeita às nossas preocupações, expressas nas questões de pesquisa formuladas.

CAPITULO V
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA
DOS DADOS

Referidas as opções e descritos os procedimentos metodológicos adoptados no presente estudo, passaremos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre por referência o quadro conceptual que o enforma, assim como os objectivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Assim, e consideradas as duas fases de recolha de dados, iremos proceder à análise destes, sem quebra de unidade e da continuidade do processo analítico-interpretativo, em duas fases distintas: a primeira relativa ao questionário e a segunda às entrevistas de aprofundamento dos “casos” seleccionados.

Quanto à primeira, analisaremos e interpretaremos as respostas obtidas, tomando por base os quadros e gráficos em que foram sistematizados, após o respectivo tratamento, dos dados recolhidos.

No que à segunda concerne, procuraremos conhecer em profundidade cada um dos três “casos” considerados, pela análise interpretativa dos quadros que sistematizam a informação das respectivas entrevistas, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

Na parte final, recorrendo a processos de triangulação, procuraremos “confrontar”, interactivamente, os resultados obtidos para o conjunto das treze supervisoras cooperantes com os dos “casos” estudados.

A - 1ª Momento do Estudo

A análise interpretativa dos dados obtidos através do questionário (Anexo I) aplicado aos treze supervisores cooperantes, cujo tratamento se apresenta no Anexo II, permite

conhecer as características das supervisoras cooperantes quanto ao seu estilo de supervisão na Prática Pedagógica e a forma como supervisionam, tendo em atenção o nível de relacionamento estabelecido com os futuros-professores.

1 - Análise dos dados do questionário

1.1 - Conceito de supervisão

Como componente fundamental do processo de formação inicial de professores, supervisionar não é tarefa fácil, concebida a supervisão como um processo de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros-professores.

Questionados os supervisores cooperantes sobre o que para eles é supervisionar/acompanhar a Prática Pedagógica, vejamos, de imediato, como representam os mesmos o conceito de supervisão (Quadro 2).

Constata-se, pela análise dos dados, que “cooperar e reflectir sobre o trabalho dos futuros-professores” é o traço caracterizador que apresenta um maior peso relativo (6 unidades de sentido ou 24,00%).

Seguem-se os traços caracterizadores “orientar os futuros-professores na sua prática educativa” (3 unidades de sentido ou 12,00%) e “partilhar conhecimentos pedagógicos” (8,00% relativos a 2 unidades de sentido).

Todos os outros traços caracterizadores têm igual peso relativo de (1,00%), traduzindo dimensões diversas do conceito de supervisão.

Quadro 2**Supervisionar/Acompanhar a Prática Pedagógica**

Traços caracterizadores	Total	%
Ajudar os futuros-professores.	1	4,00
Partilhar conhecimentos pedagógicos	2	8,00
Cooperar e reflectir sobre o trabalho dos futuros-professores	6	24,00
Orientar os futuros-professores na sua prática educativa	3	12,00
É um processo de aquisição de competências/atitudes/observação/didáctica/reflexão e avaliação	1	4,00
Processo que leva o futuro-professor a descobrir/abrir caminhos/estratégias ou formas para transmitir os conhecimentos	1	4,00
Papel orientador e regulador	1	4,00
Colaborar na formação de futuros-professores	1	4,00
Acompanhamento dos conteúdos/actividades/desempenho dos futuros-professores	1	4,00
Desenvolvimento curricular para a optimização do ensino/aprendizagem	1	4,00
Sugerir e elogiar	1	4,00
Facilitar informação/transmitir experiências/apoiar/incentivar e colaborar, de modo a que os futuros-professores tenham consciência da realidade	1	4,00
Trabalho de parceria pedagógica onde partilham experiência/conhecimento	1	4,00
Estabelecer formas de relacionamento com os alunos e comunidade escolar	1	4,00
Disponibilizar tempo para os futuros-professores	1	4,00
Contribuir para a educação a nível profissional	1	4,00
Promover o desenvolvimento pessoal e profissional nos futuros-professores	1	4,00
Total	25	100

Começamos, então, por referir os que se enquadram no processo de desenvolvimento do futuro-professor, a saber: “promover o desenvolvimento pessoal e profissional nos futuros-professores”, de modo a que o processo de supervisão possa “contribuir para a educação a nível profissional” dos formandos. Acrescente-se, ainda, que o processo de supervisão também é referido, por um dos inquiridos, como uma forma de “colaborar na formação de futuros-professores”, tendo como principal objectivo o seu desenvolvimento profissional.

Tomando em consideração o que anteriormente foi dito, e de acordo com Caires (2001), um aspecto principal da Prática Pedagógica é a identificação das áreas pessoais e

profissionais mais fortes, assim como o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional.

Outro aspecto importante a desenvolver durante o acompanhamento dos supervisandos na Prática Pedagógica prende-se com o “trabalho de parceria pedagógica onde partilham experiência/conhecimento”, e também com o “desenvolvimento curricular para a optimização do ensino-aprendizagem”.

Neste âmbito, trata-se de ensinar a pensar e, segundo Alarcão (1996), pensar sobre o pensar, o que constitui, na realidade, a chave-mestra do ensinar a pensar, pois cabe ao supervisor planear e promover estratégias que permitam ao futuro-professor aprender a pensar e que o levem a reconhecer e a controlar as competências do pensar que, gradualmente, vai construindo.

Por seu turno, supervisionar também é considerado como um meio de “acompanhamento dos conteúdos/actividades/desempenho dos futuros/professores” e, neste sentido, o supervisor deve ter um “papel orientador e regulador” em todo o processo.

De acordo com Gonçalves (1998), o supervisor deve ser encarado como um especialista que orienta e estimula o pensamento reflexivo do futuro-professor.

Neste quadro, supervisionar, na opinião dos inquiridos é considerado como “um processo de aquisição de competências/atitudes/observação/didáctica/reflexão e avaliação”.

Então, o supervisor surge, assim, como alguém que analisa as implicações da sua actuação, tanto a nível técnico e prático, como a nível mais crítico, no sentido de promover o desenvolvimento do futuro-professor.

Supervisionar e acompanhar a prática também pode entender-se, de acordo com uma inquirida, como um “processo que leva o futuro-professor a descobrir/abrir caminhos/estratégias ou formas para transmitir os conhecimentos”.

Prosseguindo na análise dos dados referentes ao conceito de supervisão, constata-se que este é considerado como um meio de “facilitar informação/transmitir experiências/apoiar/incentivar e colaborar de modo a que os futuros-professores tenham consciência da realidade”.

Na verdade, citando Alarcão (1996: 18), é importante “ajudar a aprender”, pois não se pode ensinar ao aluno aquilo de que vai ter necessidade de fazer, mas pode-se, sim, ajudá-lo a construir esse conhecimento. Tal ideia é expressa pelos inquiridos quando afirmam que é importante “partilhar”, “sugerir e elogiar”, bem como “ajudar os futuros-professores” no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro aspecto apontado pelos respondentes relaciona-se com o “estabelecer formas de relacionamento com os alunos e comunidade escolar”, uma vez que, neste processo, o supervisor deve tomar consciência do sistema relacional e considerar que as relações interpessoais e intrapessoais são desbloqueadoras e facilitadoras do processo supervisivo.

Neste âmbito, o processo de supervisão da Prática Pedagógica, deve visar, portanto, a criação de um clima emocionalmente significativo, bem como a integração do supervisando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção e, conseqüentemente, é necessário “disponibilizar tempo para os futuros-professores” realizarem as suas aprendizagens.

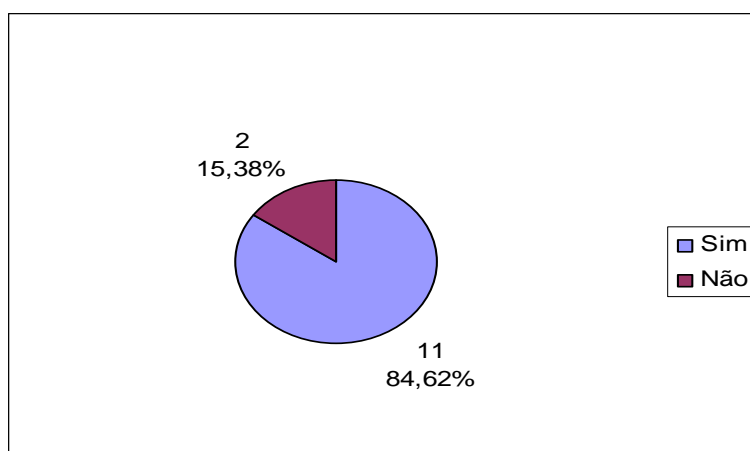
Neste sentido, é fundamental que o supervisor veja a Prática Pedagógica como um espaço e um tempo de vivência e reflexão acerca da profissão e os professores em formação, como pessoas e futuros profissionais.

1.2 - Percurso profissional e supervisão

Reportemo-nos, de seguida, ao que pensam os supervisores cooperantes sobre a presumível influência que o seu percurso e desempenho profissionais terão na sua forma de supervisionar (Gráfico 2).

Gráfico 2

Influências no modo de supervisionar



Analisando o gráfico, podemos concluir, que a maior parte dos supervisores cooperantes (84,62%), considera que o seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como supervisionam, enquanto apenas 2 (15,38%) são da opinião contrária.

1.2.1 - Justificações aduzidas

Detenhamo-nos, agora, nas justificações apresentadas pelos inquiridos para compreendermos melhor as razões das suas posições (Quadro 3).

Numa análise global dos dados, verificamos que existem opiniões bem semelhantes e, outras bem contraditórias.

Sem dúvida que as justificações dos supervisores cooperantes são determinadas pela construção do significado que atribuem às suas vivências.

São essas vivências, atitudes e valores que, de uma forma global, influenciam o seu estilo de vida e os aspectos mais importantes da sua acção (Sá-Chaves, 1997).

Especificando, algumas supervisoras referem como de grande importância ter “uma atitude reflexiva” (20,00%), bem como “aceitar novas ideias e estratégias” (13,33%) dos formandos e, ainda, consideram crucial a “cooperação e orientação no desempenho do futuro-professor” (13,33%).

Por outro lado, emerge das suas afirmações todo um conjunto de “traços” característicos da acção docente, que, necessariamente, transporão para a prática da supervisão, tais como: “partilhar experiências, de acreditar que é possível encontrar soluções para os problemas”, “transmitir a sua concepção de ensino ao futuro professor através do seu desempenho profissional e manter uma relação positiva com os mesmos” (6,67% do total das unidades de sentido, num e noutro caso).

Outros aspectos são ainda valorizados pelos protagonistas do estudo, como a “pontualidade e a assiduidade”, tal como “encorajar os futuros professores” (6,67%) e “partilhar com os colegas experiências e saberes” (6,67%).

A referência a estas funções parecem revelar preocupação com uma atmosfera envolvente de saber-fazer e saber-ser no processo de supervisão, ao longo da Prática Pedagógica.

Quadro 3

Percurso e desempenho profissional influenciam a forma de supervisionar

Justificações

Razões aduzidas	Nº de resp.	%
É importante haver vontade de partilhar experiências, de acreditar que é possível encontrar soluções para os problemas.	1	6,67
Através da reflexão sobre a acção da minha prática e da reflexão em conjunto.	2	13,33
O supervisor deve transmitir a sua concepção de ensino ao futuro-professor através do seu desempenho profissional e manter uma relação positiva com os mesmos.	1	6,67
O tempo de serviço influencia a forma como lecciono e atribui-nos uma atitude mais reflexiva	3	20,00
É importante que haja trabalho, orientação e cooperação no desempenho do futuro-professor	2	13,33
É deve transmitir a sua concepção de ensino ao futuro-professor através do seu desempenho profissional e manter uma relação positiva com os mesmos.	1	6,67
No desenvolvimento da Prática Pedagógica sugiro certas actividades e a aplicação de certas estratégias, mas também fico receptiva a novas experiências	2	13,33
Valorizo a pontualidade e a assiduidade	1	6,67
Costumo encorajar os futuros-professores	1	6,67
Sinto necessidade de partilhar com os colegas experiências e saberes e como supervisora assumo essa postura	1	6,67
Total	15	100

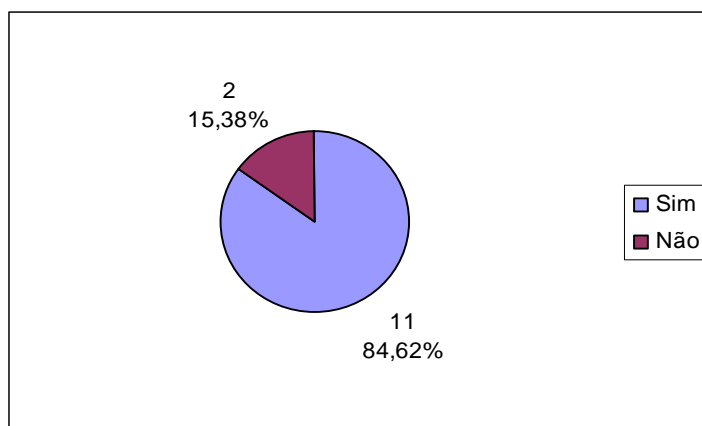
Desta análise ressalta, de forma inequívoca, a tendência para o isomorfismo entre o processo de formação, o desempenho e acção profissional e, ainda, noutra perspectiva, a importância, na supervisão, da reflexão, do próprio clima e da partilha como principais factores, considerada a opinião dos inquiridos.

1.3 - Influência da acção do supervisor no desempenho do futuro-professor

As situações de supervisão devem caracterizar-se, conforme dizem, Alarcão e Tavares (1987: 71), por uma “relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”, tendo como principal objectivo a maximização das capacidades do futuro-professor como pessoa e como profissional, no sentido de que este desenvolva, de modo gradual, a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica e o seu modo de agir com as crianças promova, da melhor forma, o desenvolvimento e a aprendizagem destas.

Os supervisores cooperantes inquiridos, como podemos constatar pelo Gráfico 3, revelam estar conscientes deste processo, visto as suas opiniões serem maioritariamente positivas.

Gráfico 3
Influência no desempenho do futuro-professor



Na verdade, um número bastante significativo de supervisores cooperantes (84,62%) assegura que a dimensão relacional e o seu modo de agir com os formandos é fundamental na Prática Pedagógica, influenciando o desempenho dos futuros-professores.

Não se deve, neste contexto, deixar de ter presente, referindo Rogers (1985), que, no processo de supervisão, quando se enfrenta uma nova situação, é importante receber ajuda para se poder estabelecer melhores condições de aprendizagem.

Refira-se, por último, que apenas 2 inquiridos (15,38%) são de opinião que a sua acção e atitude não influenciará os formandos.

1.3.1 - Justificações aduzidas

Concentremo-nos, agora, nas justificações dadas pelos supervisores cooperantes para considerarem que o modo como agem influencia o desempenho dos alunos/futuros-professores (Quadro 4).

Analisando os dados, constata-se que dos 11 inquiridos, que responderam “sim”, tendo portanto, justificado a sua resposta, 6 (54,54%) consideram que “o supervisor cooperante serve de modelo para os futuros-professores, como tal, a sua postura influencia e modela a atitude pedagógica dos mesmos”. Assim sendo, podemos considerar que o modo de agir do supervisor cooperante determina e configura o desempenho profissional do supervisando, e que tal, de acordo com os inquiridos, deve ser baseado, no “encorajar, questionar e dialogar” (9,09%), com o objectivo de “influenciar a aquisição de atitudes reflexivas nos futuros-professores” (9,09%).

Quadro 4**Justificações aduzidas**

Razões aduzidas	Nº de resp.	%
Ao encorajar, questionar e dialogar posso influenciar a aquisição de atitudes reflexivas nos futuros-professores	1	9,09
O supervisor cooperante serve de modelo para os futuros-professores, como tal, a sua postura influencia e modela a atitude pedagógica dos mesmos	6	54,54
Costumo ajudar o futuro-professor a construir o seu caminho pondo em prática os conhecimentos adquiridos	1	9,09
Cada futuro-professor tem a sua forma de ser e estar e o supervisor deve considerar esse aspecto sem desmotivar e prejudicar o desempenho do mesmo	1	9,09
Gosto de partilhar as aulas com os futuros-professores e de criar um clima favorável na sala de aula	1	9,09
O supervisor cooperante tem um papel a assumir, uma imagem a criar, um comportamento a desenvolver para com os futuros-professores	1	9,09
Total	11	100

Tais perspectivas e/ou atitudes são ainda reforçadas quando afirmam que “gosto de partilhar as aulas com os futuros-professores e de criar um clima favorável na sala de aula” (9,09%), assim como de “ajudar o futuro-professor a construir o seu caminho pondo em prática os conhecimentos adquiridos”. E, como se da “outra face” da mesma moeda se tratasse, assegura um deles (9,09%) que “o supervisor cooperante tem um papel a assumir, uma imagem a criar, um comportamento a desenvolver para com os futuros-professores”.

Por fim, reportemo-nos à última razão aduzida, que nos parece de bastante interesse e que é expressa do seguinte modo: “cada futuro-professor tem a sua forma de ser e estar e o supervisor deve considerar esse aspecto sem desmotivar e prejudicar o desempenho do mesmo”.

Em suma, podemos considerar, levando em linha de conta as afirmações de Alarcão e Tavares (1987), que, no processo de supervisão, é importante existirem condições necessárias para um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de

entreadajuda, cordial e empática entre o supervisor e o supervisando, que possam enriquecer ambos os intervenientes.

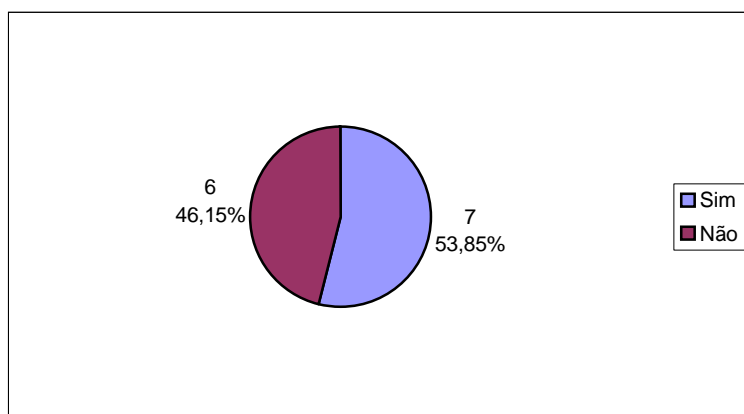
1.4 - Adequação da acção dos supervisores às características dos futuros-professores

Se, no processo de supervisão, um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão e Tavares, 1987), indispensável se torna que o supervisor conheça as características dos alunos/futuros-professores, agindo em conformidade.

Considerando os dados sistematizados no Gráfico 4, podemos afirmar que o supervisor deve adequar-se aos traços caracterizadores dos futuros-professores, para que estes possam ter um bom “desempenho profissional” durante a Prática Pedagógica e, em termos prospectivos, ao longo da sua carreira.

Gráfico 4

Adequação da acção dos supervisores



Apesar desta constatação, não deixa de ser algo desconcertante que a maioria dos inquiridos (7 ou 53,85%) tenha optado pelo “sim” e um número quase tão significativo (6 ou 46,15%) tenha escolhido o “não”. Este é um aspecto que nos causa alguma apreensão, na medida em que revelará uma capacidade de diferenciação pedagógica pouco consciencializada.

1.4.1 - Justificações aduzidas

1.4.1.1 - Positivas

Quanto aos supervisores cooperantes, que consideram ter de adequar a sua acção às características dos formandos, a sua postura é a de quem pretende criar condições de sucesso para os futuros-professores. Analisando o Quadro 5, julgamos lícito poder afirmar que, para eles, os aspectos que mais se salientam estão ligados à dimensão relacional entre todos os intervenientes no processo supervisão.

Na verdade, as relações de supervisão devem ser concebidas como propiciadoras da criação de um clima relacional entre futuros-professores e supervisores gerador de excelentes relações de trabalho e, conseqüentemente, de aprendizagem, até porque, como defendia Freire (1988: 45), a relação entre supervisor e supervisando “implica uma reciprocidade que não pode ser rompida”.

Neste contexto, julgamos oportuno referir que o tipo de relação estabelecida entre supervisor e supervisando é determinante, para o sucesso deste, uma vez que, como afirma Vieira (1993: 33), “a carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como uma postura global face ao processo de formação

profissional”, gerando, assim, um melhor desempenho e desenvolvimento profissional, tanto do formador como do formando.

Quadro 5

Justificações (Opiniões positivas)

Razões aduzidas	Nº de resp.	%
Desenvolver a Prática Pedagógica através do diálogo e da confiança	1	12,50
O supervisor cooperante não deve impor as suas ideias mas sim transmiti-las de forma positiva aos futuros-professores	1	12,50
O supervisor cooperante deverá definir estratégias de actuação tendo em consideração as características dos futuros-professores	2	25,00
É crucial estabelecer relações pessoais com todos os intervenientes no processo de supervisão	3	37,50
O supervisor cooperante tem a responsabilidade de ajudar os futuros-professores a crescerem em todos os níveis	1	12,50
Total	8	100

Se atentarmos no Quadro 5, verificamos que as “relações pessoais” atingem uma percentagem de 37,50% do total das opiniões emitidas, a que se poderão associar os 25,00% do indicador “o supervisor cooperante deverá definir estratégias de actuação tendo em consideração as características dos futuros-professores”, que, replicando, embora, a questão colocada, reforça o sentido da dimensão relacional.

Para isso, o supervisor cooperante deverá “desenvolver a Prática Pedagógica através do diálogo e da confiança”, tendo presente “a responsabilidade de ajudar os futuros-professores a crescerem em todos os níveis” (12,50% em ambas as unidades de sentido).

Em suma, a Prática Pedagógica é vista, pelos inquiridos como um processo propiciador de experiências de aprendizagem e de produção de conhecimentos e de saberes que promovem o crescimento intelectual e psicológico do futuro-professor e,

consequentemente, do supervisor, devendo este, para que tal aconteça de modo eficaz, adequar a sua acção às características dos supervisandos.

Parafraseando Tavares (1992), os conhecimentos emergem como um dos principais elementos do processo de formação do indivíduo e da facilidade que este tem em adaptar-se aos que o rodeiam.

1.4.1.2 - Negativas

Detenhamo-nos, agora nas razões aduzidas pelos supervisores cooperantes que não concordam com a adequação da sua acção às características dos alunos/futuros-professores. Tais razões encontram-se sistematizadas no Quadro 6, que analisaremos de imediato.

Quadro 6

Justificações (Opiniões negativas)

Razões aduzidas	Nº de resp.	%
O sentido de responsabilidade do supervisor cooperante para com a turma deve ser transmitido ao aluno	1	20,00
O supervisor deve agir de acordo com as circunstâncias e não de acordo com as características dos futuros-professores	2	40,00
O supervisor cooperante deve agir segundo a sua forma de actuação deixando os futuros-professores inovarem e utilizarem metodologias diversificadas	1	20,00
O ensino deve ser baseado na experimentação e reflexão e não de acordo com as características dos futuros-professores	1	20,00
Total	5	100

O aspecto mais salientado, com 40,00% das respostas, é o que refere que o “supervisor deve agir de acordo com as circunstâncias e não de acordo com as características dos futuros-professores”. Tal posição, é contraditória com o que diz Alarcão (2002: 233),

quando considera que “o supervisor deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, (...) sendo pois fundamentais as relações de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação”.

De acordo com outra das justificações, “o sentido de responsabilidade do supervisor cooperante para com a turma, deve ser transmitido ao futuro-professor” (20,00% das unidades de sentido), o que, sendo importante, não pode implicar que não haja qualquer tipo de adequação do supervisor às características dos supervisandos, a menos que aquele se considere um “modelo” a imitar.

Outro aspecto que os inquiridos consideram como relevante é o de que “o ensino deve ser baseado na experimentação e reflexão e não de acordo com as características dos futuros-professores” (20,00%), que sugere uma relação algo absurda, pois não se compreende qual a contradição ou oposição existente entre experimentar e reflectir e atender-se às características dos formandos.

Por outro lado, dizem ainda que “o supervisor cooperante deve agir segundo a sua forma de actuação deixando os futuros-professores inovarem e utilizarem metodologias diversificadas” (20,00%), o que seria aceitável se o supervisor cooperante, neste campo, se assumisse como agente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do futuro-professor, ajudando-o na construção e desenvolvimento de atitudes reflexivas e na progressiva afirmação de um espírito crítico, que o tornassem num potencial agente de mudança (Zeichner, 1993).

1.5 - Desempenho dos futuros-professores

Relativamente à “área de formação em que os futuros-professores devem revelar melhor desempenho”, foi elaborada uma tabela onde são expressas as opiniões das supervisoras cooperantes de acordo com os seguintes itens “1-Nada importante”, “2-Pouco importante”, “3-Importante” e “4-Muito importante”, como podemos constatar no Quadro 7. As respostas a este item, no seu conjunto, revelam a importância relativa atribuída, pelos protagonistas do estudo, às áreas de formação dos futuros-professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

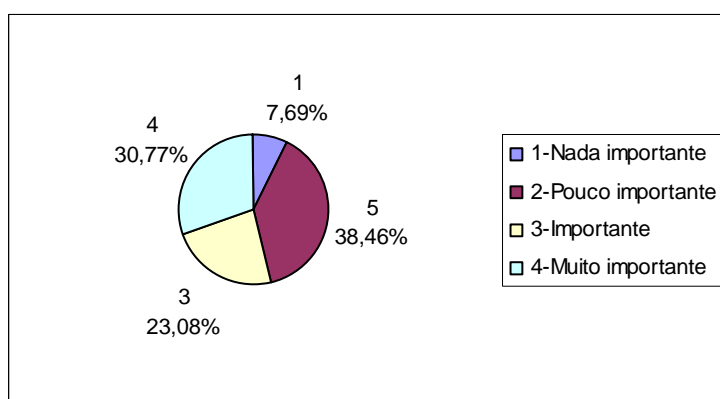
Quadro 7

Área de desempenho dos futuros-professores

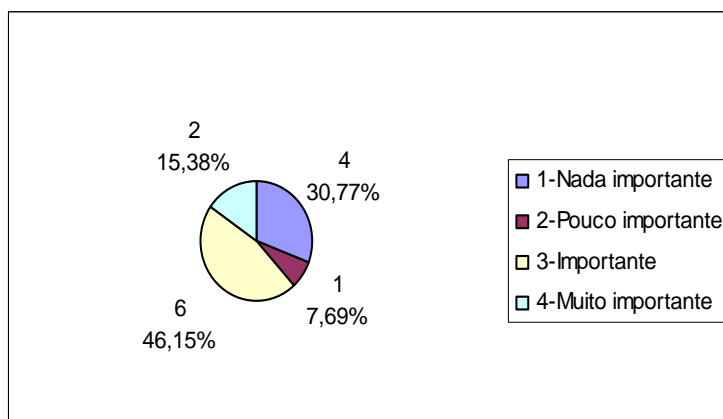
Revelar melhor desempenho	1-Nada importante	2-Pouco importante	3-Importante	4-Muito importante	Total	Média
Conhecimento científico	4	1	6	2	32	2,46
Ação com as crianças	1	5	3	4	36	2,77
Desempenho “profissional” durante a P.P.	5	3	1	4	30	2,30
Relacionamento interpessoal	3	4	3	3	32	2,46
Total	13	13	13	13	130	2,50

Analisando os dados sistematizados no Quadro 7, verificamos que o mesmo é constituído por quatro dimensões da intervenção dos alunos/futuros-professores na Prática Pedagógica, relativamente as quais foram calculadas as respectivas médias, em função do grau de importância que lhes foi atribuída pelos supervisores cooperantes.

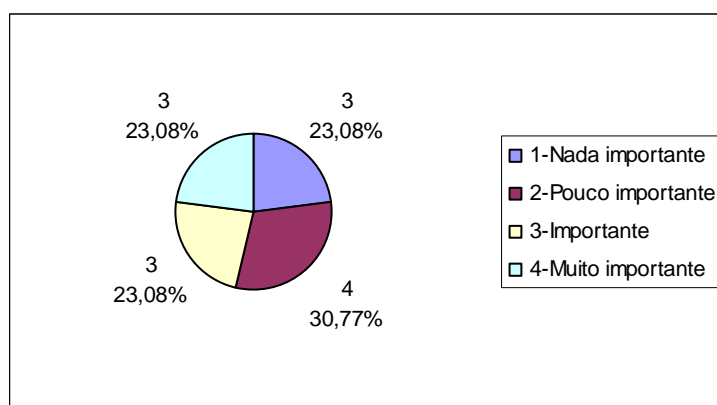
Especificando, verificamos que a área em que os supervisores entendem que os formandos deverão ter melhor desempenho, com uma média de $\bar{X}=2,77$ é a “acção com as crianças” (Gráfico 5), o que não deixa de ser compreensível, na medida em que é esse, afinal, o objectivo primeiro e último da Prática Pedagógica.

Gráfico 5**Acção com as crianças**

Seguem-se-lhe, no entanto, com valores muito aproximados, as áreas “conhecimento científico” (Gráfico 6) e o “relacionamento interpessoal (Gráfico7), ambas com uma média de $\bar{X}=2,46$.

Gráfico 6**Conhecimento científico**

No que ao “conhecimento científico” respeita, não se estranhará o grau de importância que os professores cooperantes lhe atribuem, não só porque este é o suporte de toda a acção educativa, mas também pela sua constante preocupação com a abordagem dos conteúdos e com a construção de conhecimentos, pelos alunos, acerca dos mesmos.

Gráfico 7**Relacionamento interpessoal**

Centrando-nos, de imediato, na área do “relacionamento interpessoal” é de relevar o peso relativo que lhe foi atribuído, tendo em atenção que, para que o processo de supervisão decorra do modo mais favorável possível para todos os seus intervenientes, torna-se necessário criar um clima adequado, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, em que exista a ajuda, a abertura, a autenticidade e a empatia entre o supervisor e o formando, desde os primeiros contactos.

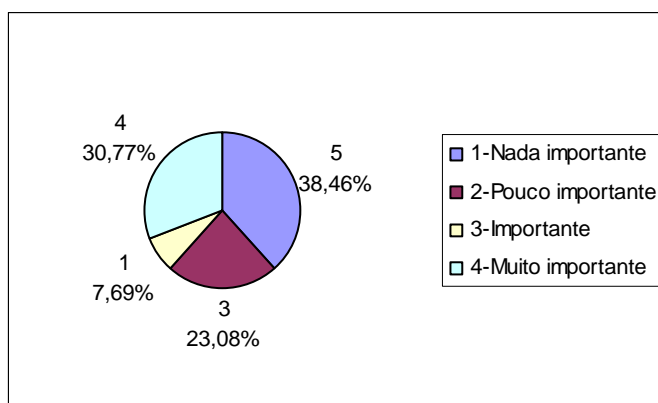
Isto supõe, pois, uma relação interpessoal dinâmica, baseada no encorajamento e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido, mas que, apesar de tudo, é ainda algo difuso se atendermos aos “resultados” parcelares que o gráfico torna patentes. No processo superviso, o respeito e o calor humano, tal como a autenticidade, tornam-se fundamentais para a

construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro-professor, pois, como refere Machado (2002), não se ensina apenas com métodos racionais e estratégias, mas, também e sobretudo, com a intuição e o afecto.

Por último, consideremos a área do desempenho “profissional” propriamente dito do aluno/futuro-professor, isto é, a sua acção na Prática Pedagógica (Gráfico 8).

Gráfico 8

Desempenho “profissional” durante a Prática Pedagógica



No que se refere ao “relacionamento interpessoal” ($\bar{X}=2,30$), os inquiridos consideram-no como o aspecto menos importante, talvez porque privilegiem mais o processo de desenvolvimento da Prática Pedagógica e, conseqüentemente, o processo de construção da atitude de professor, do que propriamente a intervenção pedagógica dos alunos/futuros-professores, que tomarão como “ensaios” da acção docente.

1.6 - Funções do supervisor

A opinião dos respondentes relativamente às funções do supervisor encontram-se sistematizadas nos Gráficos 9 a 32, que permitem verificar que dos vinte e quatro itens

apresentados, somente alguns registaram valores significativos.

Os itens foram classificados segundo uma escala com os níveis “Nada importante”, “Pouco importante”, “Importante” e “Muito importante”, tendo-se verificado os “resultados” que passamos a analisar.

Em termos globais, foram considerados “muito importante” os itens: reflectir (100,00%); motivar e apoiar (76,92% em cada caso); encorajar, analisar, comunicar, ajudar, criticar e sugerir, todos com um valor percentual individual de 69,23%; cooperar, escutar, interagir e valorizar (61,54% de peso relativo individual); questionar (53,85%); e orientar e corrigir, com 46,15%, num e noutro caso.

Como “importantes”, e em menor número, foram escolhidos os itens: exigir (76,92%); avaliar (69,23%); conhecer (64,29%); informar, aconselhar e demonstrar (53,85% em cada um deles) e ensinar (46,15%).

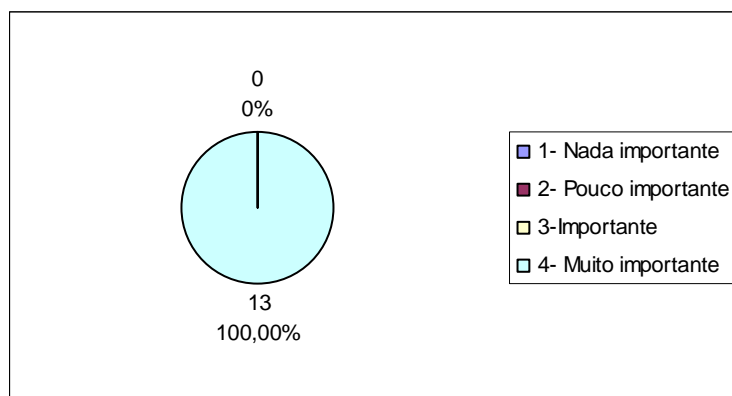
O item liderar, com apenas 46,15% das escolhas, foi o menos valorizado pelos protagonistas do estudo.

Numa análise mais fina, passaremos de imediato a considerar cada item *de per si*, em termos de análise.

1.6.1 - Reflectir

Atentemos no Gráfico 9, que se reporta à reflexão como dimensão da acção do supervisor, tanto em termos pessoais, como no que à sua promoção, junto dos alunos/futuros-professores respeita.

Parece-nos, de extremo significado a importância dada a este item, pois “reflectir” obteve a pontuação máxima de todos os inquiridos, no conjunto das funções consideradas.

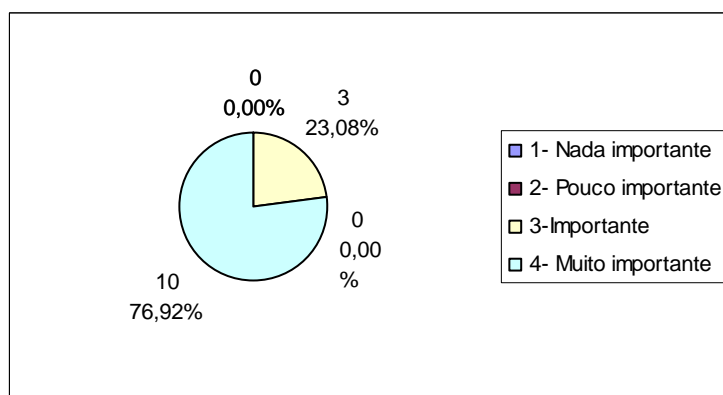
Gráfico 9**Reflectir**

Tal facto, demonstra a importância atribuída pelos supervisores cooperantes à reflexão, que considerarão imprescindível ao desempenho da sua actividade.

1.6.2 - Motivar

Sentir-se motivado e motivar os formandos é uma das condições de ser supervisor.

Vejamos o, que sobre esta função pensam os supervisores cooperantes (Gráfico 10).

Gráfico10**Motivar**

A função de “motivar” é uma das funções essenciais na acção de supervisionar, o que é atestado pelo gráfico, ao verificar-se que este item obteve uma elevada percentagem de escolhas (76,92%). Tal significa que os supervisores cooperantes consideram esta função como um “ pilar de equilíbrio” no processo de supervisão.

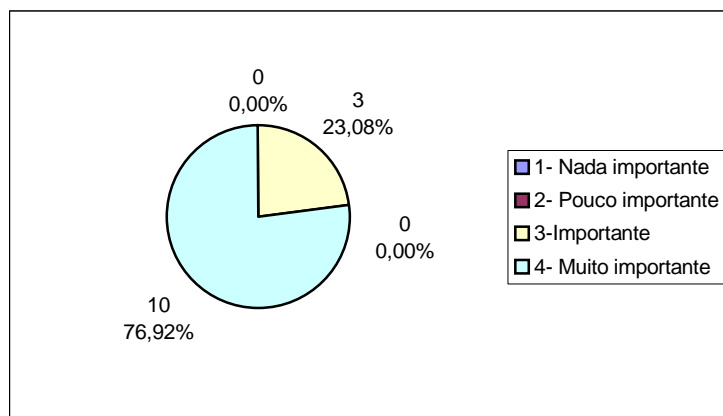
Com efeito, é de primordial importância que o supervisor motive o futuro-professor a construir-se como um profissional relacionalmente competente, capaz de entrar em relação com os outros e de criar espaços comunicacionais motivadores e interaccionais de convivência.

1.6.3 - Apoiar

Prestemos, agora atenção ao Gráfico 11, que se reposta à função “apoiar”.

Gráfico 11

Apoiar



O “apoiar” é considerado também um aspecto crucial no processo de supervisão, uma vez que é apontado por 76,92% dos inquiridos, não tendo registado qualquer indicação nos níveis “nada importante” e “pouco importante”.

Compreende-se que assim seja, dado o papel fundamental que, ao longo da Prática Pedagógica, o supervisor cooperante desempenha no apoio permanente ao futuro-professor na sua acção educativa.

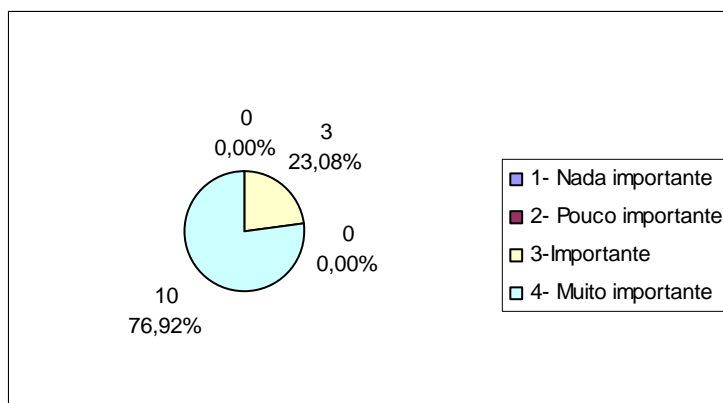
1.6.4 - Encorajar

Encorajar é uma função cujo exercício se torna indispensável ao desenvolvimento da Prática Pedagógica, pela necessidade de *feedback* e reforço positivo dos supervisandos para a superação das suas dúvidas, angústias e incertezas.

Vejamos como os supervisores cooperantes o representam (Gráfico 12).

Gráfico 12

Encorajar



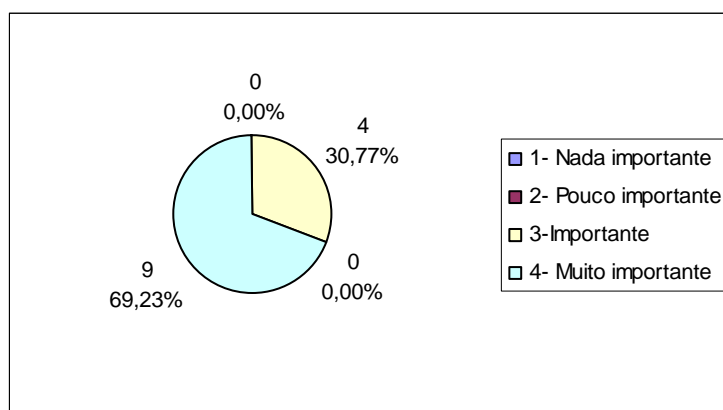
No que concerne à função “encorajar”, constata-se que totaliza 76,92% das escolhas dos inquiridos, talvez pelo facto do encorajamento estar ligado e ser reconhecido como uma das bases fundamentais para a criação de um clima facilitador da acção do supervisando e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.6.5 - Analisar

A capacidade de análise é indispensável à construção do conhecimento, bem como a todos os processos formativos que se centrem na pessoa. Analisemos, então, os dados sistematizados no Gráfico 13, que expressam a opinião dos inquiridos sobre este aspecto.

Gráfico 13

Analisar



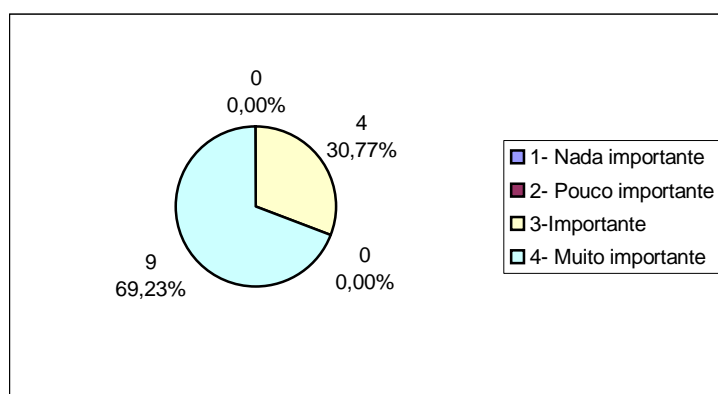
A escolha da função “analisar” apresenta um valor bastante elevado (69,23%), o que significa que os inquiridos se preocupam em analisar o desempenho dos futuros-professores e, conseqüentemente, em dar-lhes pistas que possibilitem melhorar o nível da sua formação. Neste âmbito, entendemos o supervisor cooperante como uma pessoa também ela em permanente desenvolvimento, flexível, aberta à mudança, capaz de analisar o seu ensino de forma crítica e possuidora de um vasto domínio de capacidades cognitivas, metacognitivas e relacionais que lhe permitem recorrer a novas estratégias de formação, consideradas as necessidades e características dos formandos.

1.6.6 - Comunicar

A comunicação é condição necessária ao processo formativo. Sobre ela foram também os nossos inquiridos chamados a pronunciar-se (Gráfico 14).

Gráfico 14

Comunicar



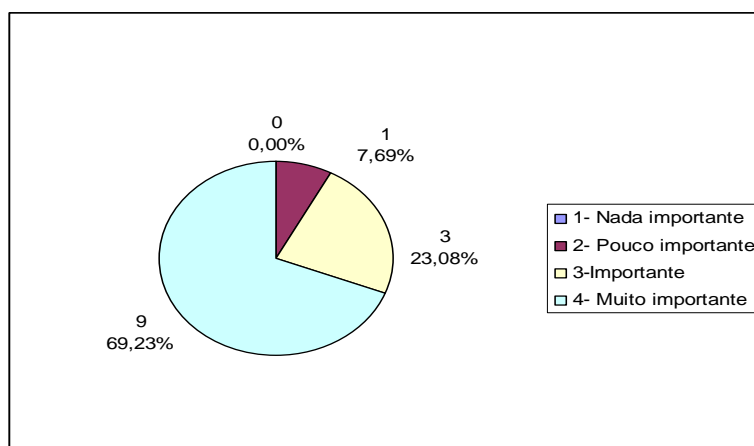
Analisando o gráfico, constata-se que a importância que lhe atribuem varia entre o item “importante” (30,77%), e o item “muito importante” (69,23%), o que nos parece bastante significativo, tendo em atenção a relevância desta função no processo supervisão. Todavia poderíamos supor que, tendencialmente, a posição ocupada pudesse ser ainda mais forte, visto as relações de supervisão serem concebidas como propiciadoras da criação de um clima comunicativo entre alunos e supervisores, criador de excelentes relações de trabalho e de aprendizagem, considerando, até, que sem comunicação não há educação e/ou formação.

1.6.7 - Ajudar

A função que se segue, em termos de análise interpretativa é a de “ajudar”, a que o Gráfico 15 se reporta.

Gráfico 15

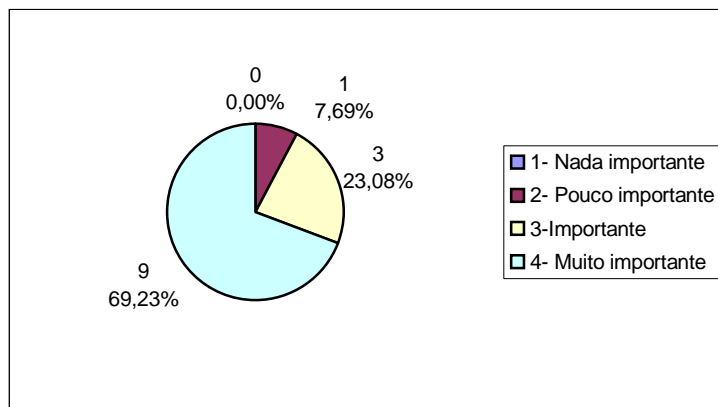
Ajudar



Como se pode constatar, a função “ajudar”, é tida como “muito importante” por 69,23% dos inquiridos, e “importante” por 23,08%, e o seu significado decorrerá da contribuição para a superação das dificuldades dos formandos e do recurso a estratégias, tendo em vista o seu “crescimento” a nível pessoal e profissional.

1.6.8 - Criticar

Esta função é uma das mais difíceis de construir e, sobretudo de pôr em prática pelos supervisores, que receiam, muitas vezes, “melindrar” os alunos/futuros-professores. Vejamos, então, como se posicionam relativamente à mesma os protagonistas do estudo (Gráfico 16).

Gráfico 16**Criticar**

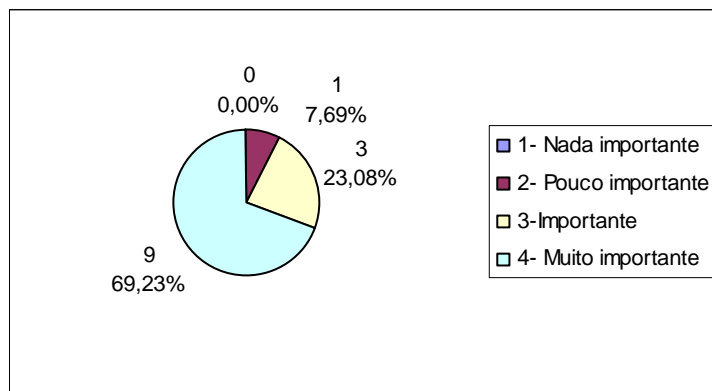
Pela análise dos dados, parece-nos legítimo afirmar que os supervisores valorizam a função “criticar” (69,23% reputam-na de “muito importante” e 23,08% de “importante”), apesar de constituir, tal como dissemos, uma tarefa difícil o que, por vezes, leva os supervisores a evitarem tomar certas posições, que não gostam de assumir.

1.6.9 - Sugerir

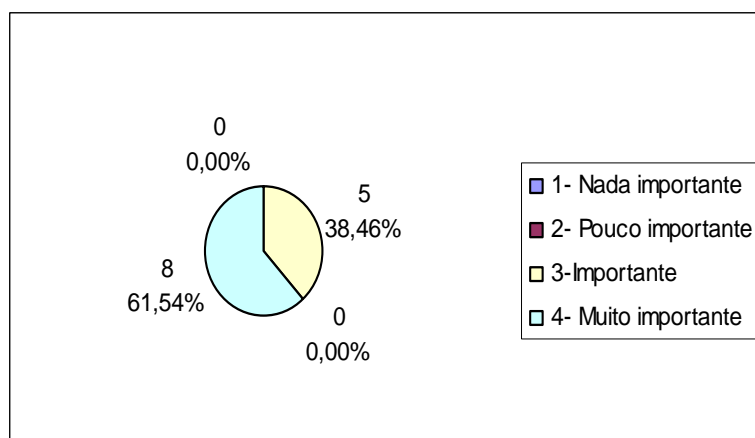
Por seu turno, sugerir é comum na acção supervisiva, o que se evidencia no Gráfico 17, com valores idênticos aos da função anterior.

A função “sugerir” totaliza, assim uma percentagem de 69,23%, de escolhas de “muito importante” e de 23,08% de “importante”, tendo a mesma a ver com a circunstância do supervisor indicar o que “fazer” ou indicar “como se faz”, o que poderá dar um certo

pendor de directividade à supervisão, que se configura, por vezes, necessário, dadas as situações ou as características pessoais dos supervisandos.

Gráfico 17**Sugerir****1.6.10 - Cooperar**

Eis outra função, digamos, estruturante do processo supervisivo (Gráfico 18).

Gráfico 18**Cooperar**

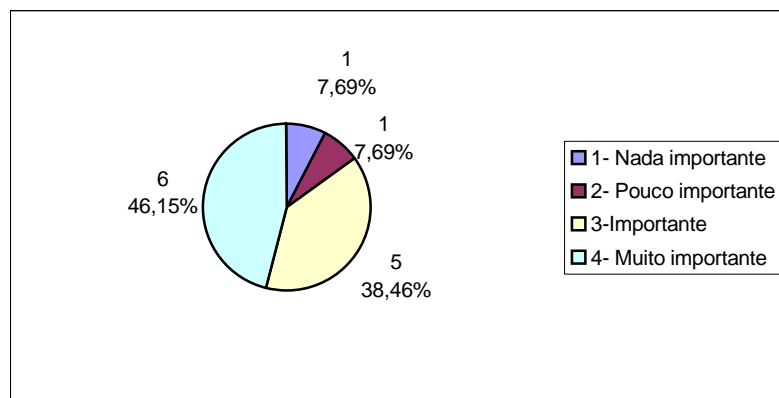
Relativamente à função “cooperar”, verifica-se que a mesma mereceu a referência de “muito importante” (61,54%), ou de “importante” (38,46%), por parte da totalidade dos inquiridos, o que nos demonstra o sentido do significado que a mesma assume no processo da Prática Pedagógica como potenciadora da promoção do sentido de partilha que leva à quebra do isolamento e do individualismo docente.

1.6.11 - Corrigir

Quem ensina e/ou forma, também corrige. Vejamos como se posicionam os supervisores cooperantes neste plano (Gráfico 19).

Gráfico 19

Corrigir



No que à função “corrigir” concerne, a percentagem dos níveis “muito importante” (46,15%) e “importante” (38,46%), é algo aproximada, sendo de 15,38% o peso das escolhas que recaíram no “pouco importante” e no “nada importante”.

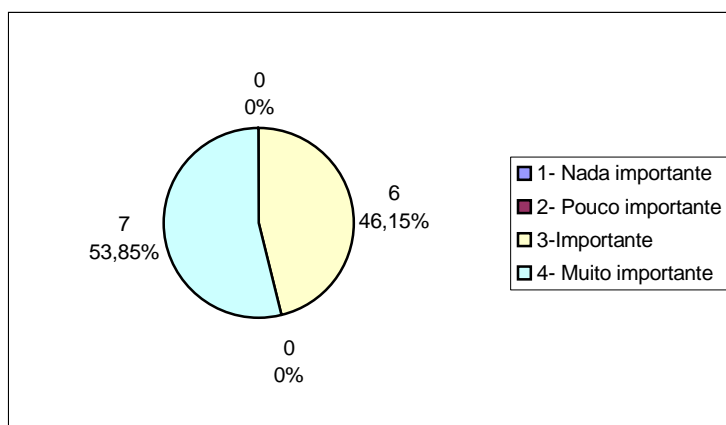
Tais valores, parecem, porém, querer significar que é uma função algo “penosa”, cuja utilização poderá fazer diminuir ou aumentar o “grau de exigência” relativamente ao trabalho dos futuros-professores.

1.6.12 - Questionar

O questionamento é uma estratégia que promove, por um lado, a participação, levando à desinibição, e, por outro, possibilita e facilita a reflexão. Não é fácil, de pôr em prática, exigindo atenção e perspicácia (Gráfico 20).

Gráfico 20

Questionar



Em termos de escolhas, a totalidade dos protagonistas do estudo divide-se em dois grandes grupos: o dos que reputam o questionar como “muito importante” (53,85%) e os que o consideram como “importante” (46,15%).

Estes valores parecem ser reveladores de que esta função é tida como imprescindível na supervisão, defendendo-se o papel activo do supervisando, como construtor do seu

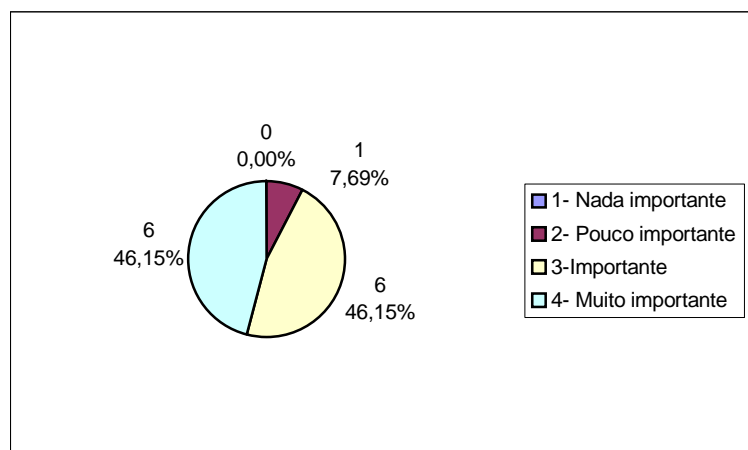
próprio desenvolvimento, e encarando-se o supervisor como o principal “promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros-professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996: 91).

1.6.13 - Orientar

Prosseguindo na análise dos resultados referentes às funções dos supervisores, constata-se que “orientar” (Gráfico 21) obteve uma percentagem idêntica nos itens “muito importante e importante” (46,15%), o que não deixa de ser significativo.

Gráfico 21

Orientar



Todavia, no conjunto de todas as funções consideradas, a análise dos dados parece permitir-nos inferir que as supervisoras não consideram a função em questão como uma forma de “ensino”, ou que “orientar” não seja propriamente assumir que se ensina.

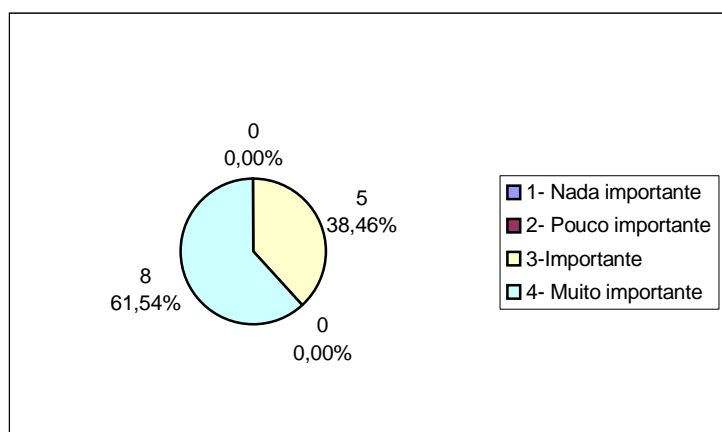
Contudo, é fundamental que, ao longo da Prática Pedagógica o supervisor oriente o processo em questão e, conseqüentemente, a acção dos futuros-professores.

1.6.14 - Escutar

Saber escutar ou ouvir os futuros-professores é fundamental, não só em termos pessoais como formativos, o que parece espelhar-se significativamente nos dados representados no Gráfico 22.

Gráfico 22

Escutar



Assim, no que concerne à função “escutar”, constata-se que totaliza uma percentagem de 61,54% no nível “muito importante” e 38,46% no “importante”, o que significa que os supervisores valorizam esta função, ajudando os futuros-professores a superarem determinados medos e angústias.

Ora, na verdade o “escutar” torna possível perceber o mundo interior do supervisando e ajudá-lo nas suas dúvidas e incertezas.

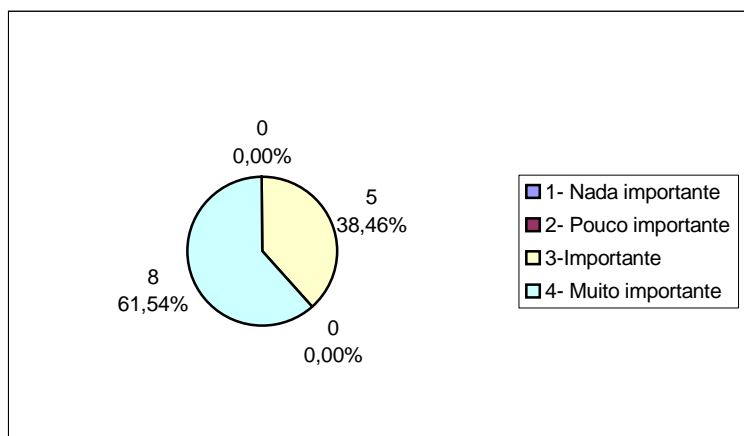
De igual modo, a criação de uma atmosfera de veracidade e de aceitação conduz a que o futuro-professor procure comunicar, o que constitui o primeiro passo para o fortalecimento do seu auto-conceito, sendo necessário, para isso, tempo e espaços de “conversa” e um clima de compreensão entre supervisor e supervisando.

1.6.15 - Interagir

Na educação, a capacidade de interagir é própria da natureza do acto educativo. Tal parece ser também a convicção dos nossos inquiridos, de acordo com os dados que configuram o Gráfico 23.

Gráfico 23

Interagir



De facto, prosseguindo na análise dos resultados referentes às funções dos supervisores, destaca-se o “interagir”, que a totalidade dos protagonistas do estudo considera “muito importante” (61,54%) e “importante” (38,46%), o que não deixa de ser bastante significativo. Tais valores parecem-nos evidenciar bem a importância atribuída à

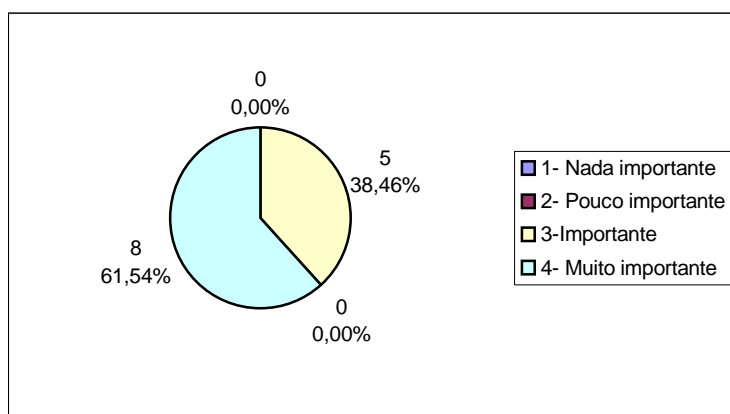
interacção pelos supervisores cooperantes, no momento de supervisionarem o desempenho dos supervisandos, ao longo da Prática Pedagógica.

1.6.16 - Valorizar

Quem considera, valoriza. Ora nenhum formador que se preze de o ser pode deixar de valorizar os seus formandos, independentemente das suas características e competências (Gráfico 24).

Gráfico 24

Valorizar



Reportando-nos, agora, à função “valorizar”, verifica-se, então, que o nível mais elevado das escolhas se centra no “muito importante”, com a percentagem de 61,54%, e todas as restantes escolhas recaem sobre o “importante” (38,46%), o que não deixa de ser surpreendente.

Tal valor parece, aliás, ser bastante congruente com a posição humanística que, em nosso entender, deve ser tónica da acção dos protagonistas do estudo.

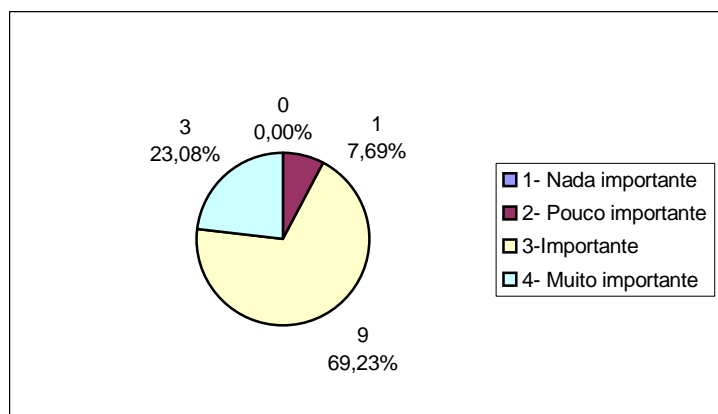
1.6.17 - Avaliar

A avaliação é uma função inerente a todo e qualquer processo formativo, se bem que nem sempre bem compreendido pelos avaliados, como é o caso dos supervisandos e, até, de alguns formadores (Gráfico 25).

Assim e em termos mais específicos, constata-se que os respondentes atribuem a esta função um valor de 69,23% no nível “importante” e apenas de 23,08% no de “muito importante”.

Gráfico 25

Avaliar



Tal facto traduzirá, sem lhe negar a importância, alguma “reserva” por parte dos supervisores cooperantes. Na verdade, é sempre difícil formular juízos de valor, sobretudo quando eles se têm de traduzir numa classificação que irá condicionar toda a vida profissional futura dos supervisandos.

1.6.18 - Conhecer

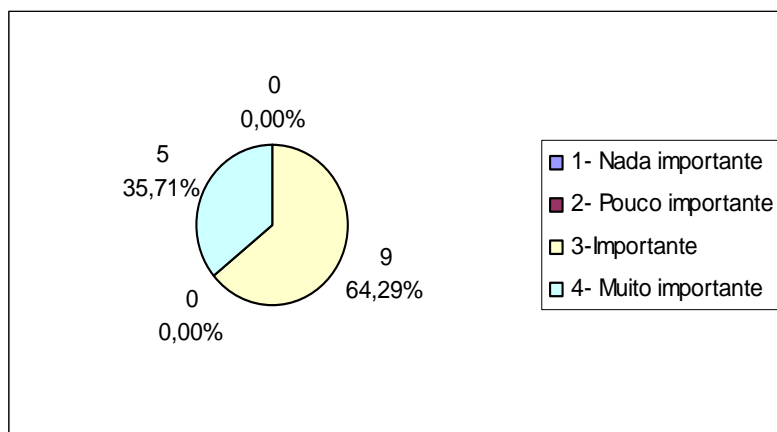
Conhecer é, por assim dizer, o primeiro patamar de todo e qualquer processo formativo (Gráfico 26).

Esta função, “conhecer”, é considerada essencial na acção de supervisionar, embora o valor percentual dos que a reputam de “importante” (64,29%) seja superior ao dos que a reputam de “muito importante” (35,71 %).

Tal escolha, no seu conjunto, dever-se-á ao facto do conhecimento dos outros se configurar como condição basilar do processo de supervisão.

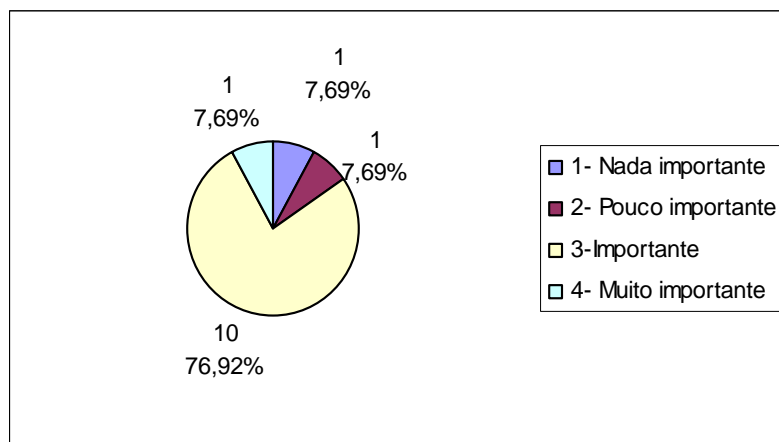
Gráfico 26

Conhecer



1.6.19 - Exigir

Por vezes, o supervisor também tem que exigir, dependendo das situações e das características pessoais dos alunos/futuros-professores (Gráfico 27).

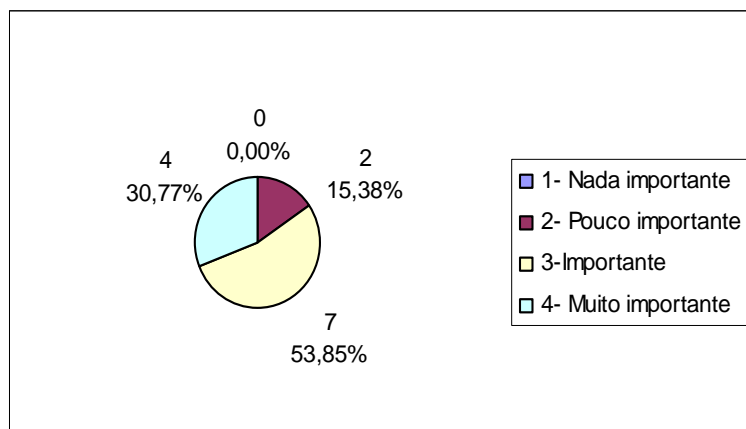
Gráfico 27**Exigir**

Analisados os dados, verifica-se que a função “exigir” obteve um valor de 76,92% no nível “importante” e de apenas 7,69% no de “muito importante”. Tal circunstância, revela que os supervisores são exigentes no que respeita ao desempenho profissional, e provavelmente, pessoal, mas que essa não é uma das suas principais preocupações.

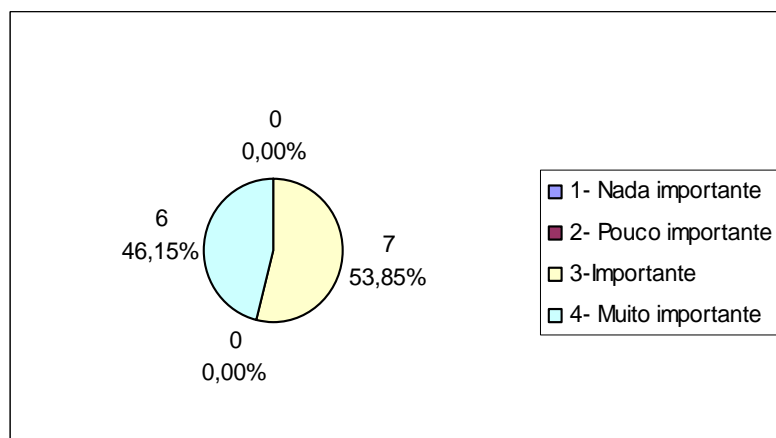
1.6.20 - Informar

Eis outra das funções muito comuns aos professores e formadores, na medida em que, necessariamente, têm de prestar informações, sem prejuízo, contudo, de fomentarem, nos alunos-formandos, o seu sentido da pesquisa e da experimentação (Gráfico 28).

Como o gráfico mostra, o maior número de escolhas recaiu no nível “importante” (53,85%), seguido do “muito importante” (30,77%). Note-se, ainda, que 15,38% das respostas se situaram no “pouco importante”.

Gráfico 28**Informar****1.6.21 - Aconselhar**

A função de aconselhamento, em função da sua experiência e conhecimento, é por assim, dizer uma das que mais se evidencia na acção dos supervisores (Gráfico 29).

Gráfico 29**Aconselhar**

Não se estranhará, pois que ela apresente um valor de “muito importante” de 46,15% e de “importante ” 53,85%.

A importância atribuída a esta função dá um sentido humanista à supervisão e parece revelar o significado cometido ao aconselhamento nesse processo, o que o transforma, de acordo com o pensamento de Tavares (1992), numa atmosfera de ensino-aprendizagem, traduzindo, de certa forma, toda a envolvente do processo supervensivo, perspectivado pelo seu lado mais humano e mais cordial.

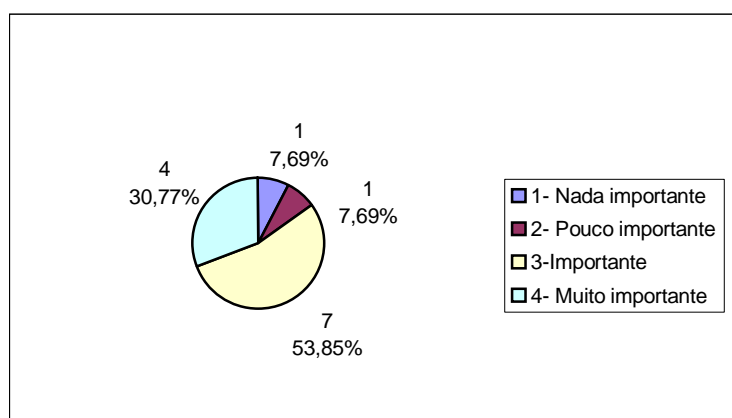
1.6.22 - Demonstrar

Esta função (demonstrar), e as duas que abordaremos a seguir (ensinar e liderar) são das mais características do estilo directivo.

Não devendo construir, uma regra, por vezes, o supervisor carece de demonstrar para facilitar a acção dos supervisandos (Gráfico 30).

Gráfico 30

Demonstrar



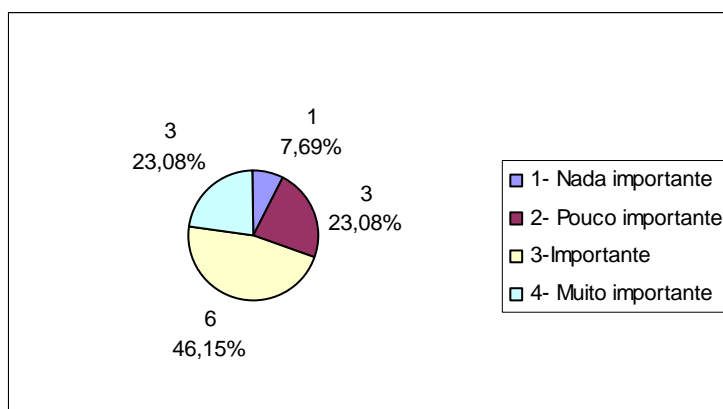
Curiosamente, os valores alcançados no nível “importante” (53,85%) e “muito importante” (30,77%), pela função “demonstrar”, sugerem-nos que ela será mais usada do que aquilo que se esperaria, ou, então, que reveste formas menos visíveis.

1.6.23 - Ensinar

“Quem forma ensina e quem ensina aprende” deverá ser o lema de todo o formador, designadamente dos supervisores. Vejamos como, quanto a tal, se posicionam os protagonistas deste estudo (Gráfico 31).

Gráfico 31

Ensinar



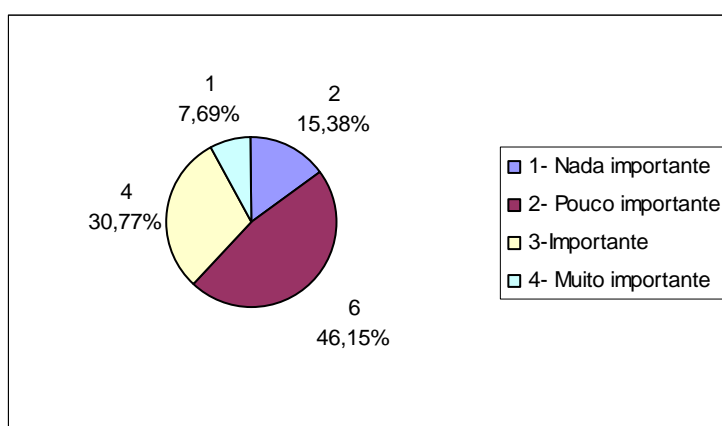
A análise do gráfico, permite-nos verificar que a função “ensinar” obteve um valor de 46,15% no item “importante” e de 23,08% no “muito importante”. Tais valores significam que esta função é considerada pelos inquiridos como essencial ao acto supervisory, apesar de 7,69% tê-la achado como “nada importante” e 23,08% o “pouco importante”.

1.6.24 - Liderar

A capacidade de liderar, na supervisão da Prática Pedagógica, significa a capacidade de conduzir e orientar o processo formativo, embora no sentido da autonomização progressiva do supervisando (Gráfico 32).

Gráfico 32

Liderar



Curiosamente, até pela contradição, pelo menos aparente, com os valores obtidos pelas duas últimas funções analisadas, 46,15% dos respondentes consideram a função de liderar como “pouco importante” e 15,38% como “nada importante”. Será receio de assumir que lideram ou que o processo decorre um pouco ao sabor da corrente?

1.7 - Papel do Supervisor

Sabendo-se que o papel do supervisor é crucial no processo de supervisão, deverá este criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento e aprendizagem dos futuros-

professores, devendo, necessariamente, ser valorizadas as interações entre todos os seus intervenientes no processo de supervisão, num verdadeiro “entrelaçar” de saberes.

No Quadro 8, podemos constatar, o peso relativo atribuído pelos inquiridos, a 24 itens que expressam características da sua função de supervisores cooperantes, de acordo com os diferentes estilos do modelo de Zahorik (1988).

No que concerne ao seu papel de supervisores, os respondentes auto-caracterizam-se, sobretudo, pelos seguintes traços: “ser autêntico(a) quando falo com os alunos”, “estabelecer com o futuro-professor uma relação empática e encorajadora”, e “elogiar os alunos/futuros-professores quando eles merecem”, todos eles tendo merecido o máximo possível de indicações de nível ($\bar{X} = 4,00$).

O segundo lugar das escolhas ($\bar{X} = 3,92$) dos supervisores cooperantes foi atribuído aos traços caracterizadores “incentivar os futuros-professores a reflectirem sobre o que fizeram”, “observar a prática” e “reflectir com os formandos sobre a sua própria prática pedagógica”.

Continuando a seguir a ordenação ditada pelas médias das pontuações obtidas pelas diferentes escolhas dos inquiridos, surgem na terceira posição ($\bar{X} = 3,84$) “saber ouvir”, e “ver as dificuldades sentidas pelos formandos como oportunidades de aperfeiçoamento da prática”, que nos remetem para uma atitude de abertura e de orientação crítica por parte das supervisoras cooperantes.

Na quarta posição temos, com uma média de $\bar{X} = 3,76$, “deixar o aluno/futuro-professor à vontade e “dar-lhe espaço”. Esta posição revela, de acordo com a opinião de Gonçalves e Silva (1992), a aceitação e a valorização dos supervisandos, sem evidenciação de juízos de valor, levando-os a tornarem-se mais autênticos e verdadeiros.

Quadro 8

Papal do supervisor

O supervisor deve...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	M
Saber ouvir	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,84
Reflectir com os formandos sobre a sua própria prática pedagógica	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3,92
Observar a prática	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,92
Servir de modelo para os formandos	1	4	3	4	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2,61
Encorajar os formandos a assumir a responsabilidade pelos seus actos	3	4	4	4	3	4	1	3	4	4	2	4	3	3,30
Proceder à análise de cada dia de prática pedagógica	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3,69
Incentivar a análise prospectiva de situações	1	4	3	4	2	1	3	3	2	3	2	3	3	2,61
Colaborar com o formando na procura de soluções	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3,69
Assumir uma atitude directiva, justificada pela minha experiência	1	2	2	3	2	1	1	1	3	3	3	2	2	2,00
Incentivar os futuros-professores a reflectirem sobre o que fizeram	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,92
Ver as dificuldades sentidas pelos formandos como oportunidades de aperfeiçoamento da prática	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3,84
Colaborar na planificação da prática desenvolvida pelo aluno	3	4	4	4	3	4	4	3	4	2	3	4	4	3,53
Ajudar a resolver situações imprevistas	2	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	2	3,15
Transmitir conhecimentos, indicando o modelo a seguir	1	3	3	3	2	1	2	2	3	3	2	3	3	2,38
Apoiar a tomada de decisões	3	4	4	4	3	2	3	4	3	3	3	4	4	3,38
Aconselhar, sempre que necessário	2	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3,46
Registar os comportamentos dos alunos e sugerir como se faz	3	4	3	4	3	2	2	2	4	2	4	2	2	2,84
Ajudar a projectar os ses planos de acção	2	3	4	4	2	3	2	2	3	3	3	3	4	2,92
Questionar a prática pedagógica, sugerindo modelos conducentes à mudança	3	4	4	3	3	3	1	2	4	3	3	3	3	3,00
Saber colocar-me em causa	3	2	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	2	3,07
Estabelecer com o futuro-professor uma relação empática e encorajadora	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
Deixar o aluno-futuro professor à vontade e “dar-lhe espaço”	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,76
Elogiar os futuros-professores quando eles merecem	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
Ser autêntico(a) quando falo com os alunos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00

Continuando, no quinto lugar emergem “proceder à análise de cada dia de prática pedagógica” e o “colaborar com os formandos na procura de soluções” ($\bar{X} = 3,69$), o

que revela uma atitude colaborativa e de entendimento para com os supervisandos, por parte dos supervisores, além de uma atenção reflexiva face ao trabalho desenvolvido.

O sexto lugar ($\bar{X}=3,53$) é atribuído pelos inquiridos ao “colaborar na planificação da prática desenvolvida pelo aluno”. Sob este aspecto, Amaral *et al.*, (1996: 97) consideram o supervisor como um “facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos”, com vista à responsabilização pelas decisões inerentes ao seu desempenho profissional.

A sétima posição ($\bar{X}=3,46$) é atribuída, pelas entrevistadas, ao item “aconselhar, sempre que necessário”, ao passo que, com uma média de $\bar{X}=3,38$, se situa, em oitavo lugar o item “apoiar a tomada de decisões”.

A seguinte posição, a nona, é ocupada pelo item “encorajar os formandos a assumirem a responsabilidade pelos seus actos”, com uma média de $\bar{X}=3,30$.

No que concerne ao décimo lugar ($\bar{X}=3,15$), temos o item “ajudar a resolver situações imprevistas”, enquanto no décimo primeiro ($\bar{X}=3,07$) se apresenta o traço caracterizador “saber colocar-me em causa”. Com uma média de $\bar{X}=3,00$ está o item “questionar a prática pedagógica, sugerindo modelos conducentes à mudança”, ocupando o décimo segundo lugar, enquanto a décima terceira posição ($\bar{X}=2,92$) corresponde ao item “ajudar a projectar os seus planos de acção”.

Uma atitude de preocupação com a regulação do funcionamento da turma e com o comportamento dos alunos, por parte dos supervisores cooperantes, é evidenciada pelo item “registar os comportamentos dos alunos e sugiro como se faz” ($\bar{X}=2,84$) que se apresenta no décimo quarto lugar.

As escolhas dos inquiridos que se situam na décima quinta posição são “servir de modelo para os formandos” e “incentivar a análise prospectiva de situações” ($\bar{X}=2,61$), ao passo que o décimo sexto lugar, com uma média de $\bar{X}=2,38$, é ocupado por “transmitir conhecimentos, indicando o modelo a seguir”.

Em último lugar, os supervisores cooperantes, colocam “assumir uma atitude directiva, justificada pela minha experiência” ($\bar{X}=2,00$).

1.8 - Auto-caracterização dos supervisores

Seguidamente, passamos a analisar os traços caracterizadores que os inquiridos se auto-atribuem, agora não “condicionados” à escolha de hipóteses pré-fixadas, mas em função de uma questão aberta (a segunda) do questionário (Quadro 9).

Perguntados sobre as “características” que “os caracterizam como supervisores/professores cooperantes” os respondentes consideram como traços principais “ser reflexivo”, “ter sentido crítico” e “saber ajudar/cooperar”, que obtiveram um valor de 10,41% do total dos traços caracterizadores enumerados. Na verdade, no processo de supervisão é fundamental que o supervisor seja capaz de ajudar os futuros-professores no seu desenvolvimento, a nível pessoal e profissional. Continuando na mesma linha de pensamento foram apontadas as seguintes características, com o valor percentual, em cada caso, de 4,16%, “ter boa capacidade relacional”, “saber escutar/ouvir”, “ser capaz de sugerir”, “saber avaliar” e “ser amigo/companheiro”, bem como “ser compreensivo”. É de salientar que tais características podem definir o estilo ou estilos de supervisão dos inquiridos.

No que concerne às características indicadas pelos supervisores cooperantes resta-nos considerar que o facto de “ser atento/interessado”, “ser exigente” e “ter espírito de abertura” obtiveram um valor de 6,25% cada, expressando que um bom supervisor deve possuir sentido crítico e ser minimamente exigente com os futuros-professores, no decorrer da Prática Pedagógica. Tudo isto para que eles possam desenvolver um trabalho que lhes permita enriquecer e criar “asas” para a futura vida profissional.

Quadro 9

Características das supervisoras cooperantes

Traços caracterizadores	Total	%
Ser reflexivo	5	10,41
Ter sentido de responsabilidade	1	2,08
Ter bom senso	1	2,08
Ter sentido de partilha	1	2,08
Ter sentido crítico	5	10,41
Promover a autonomia	1	2,08
Promover a responsabilidade	1	2,08
Ter espírito de abertura	3	6,25
Ser flexível	1	2,08
Ter capacidade de organização	1	2,08
Ter uma atitude profissional	1	2,08
Ter boa capacidade relacional	2	4,16
Ter conhecimentos metodológicos	1	2,08
Saber escutar/ouvir	2	4,16
Ser capaz de sugerir	2	4,16
Saber avaliar	2	4,16
Saber ajudar/cooperar	5	10,41
Ser exigente	3	6,25
Ser amigo/companheiro	2	4,16
Ser compreensivo	2	4,16
Ser atento/interessado	3	6,25
Ser responsável	1	2,08
Ser trabalhador	1	2,08
Estar disponível	1	2,08
Total	48	100

No entanto, outras características não se afastarão do sentido destas, caso de “ser responsável”, “ser trabalhador” e “estar disponível”, com valor, percentual individual de 2,08%.

Depreende-se, pelo atrás exposto, que a supervisão deve ser um processo continuado e desenvolver-se numa verdadeira perspectiva formativa, uma vez que as características do supervisor se prendem com o ajudar, o dar atenção, o revelar dedicação e o demonstrar respeito pessoal e profissional pelos futuros-professores.

Constata-se, também, que os inquiridos consideram que “ter sentido de responsabilidade”, “ter bom senso” e “ter sentido de partilha” (2,08% em cada caso) são características que possuem como supervisores, dado que os formandos são todos diferentes quanto ao modo de ser, estar e agir.

Por outro lado, é fundamental o supervisor “promover a autonomia”, “promover a responsabilidade”, “ser flexível” e “ter capacidade de organização” e, ainda, “ter uma atitude profissional” e “ter conhecimentos metodológicos” (2,08%, para cada traço caracterizador).

Assim sendo, assumem os protagonistas do estudo ser detentores de todo um conjunto de atitudes e características que demonstram compreensão e sensibilidade para com os formandos e que, durante a Prática Pedagógica, procuram ajudá-los a ultrapassar as dificuldades sentidas.

Tal postura implica, ainda, estarem atentos às características individuais e, se necessário, manifestarem flexibilidade na sua actuação, adequando o seu estilo de supervisão às características dos supervisandos.

1.9 - Tornar-se supervisor

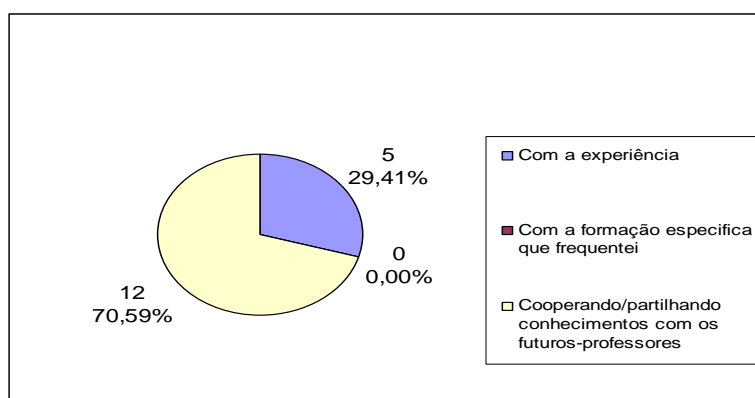
No que concerne à forma como os inquiridos “aprenderam a ser supervisores” (Gráfico 33), quase todos referem que isso aconteceu “cooperando e partilhando conhecimentos”

com os formandos, enquanto um pequeno grupo diz que aprendeu com a “experiência”. Nenhum supervisor assinalou o item “com a formação específica que frequentei”, sendo isso sinónimo da inexistência de supervisores cooperantes com formação específica na área da supervisão.

Detenhamo-nos, agora, nos valores evidenciados pelo Gráfico 33. Analisando os dados, podemos afirmar que o item “cooperando/partilhando com os futuros-professores” obteve uma percentagem bastante significativa (70,59%) em relação aos restantes “com a experiência” (29,41%) e “com a formação específica que frequentei” (0,00%).

Gráfico 33

Como aprendeu a ser supervisor



Aos supervisores cooperantes que assinalassem o item “com a experiência” era-lhes pedido que justificassem a sua opção. As justificações aduzidas são analisadas, em seguida, no ponto imediato.

1.9.1 - Justificações aduzidas

Dos inquiridos que escolheram o item “com a experiência”, apenas três justificaram a sua resposta. As razões que apresentam para o efeito estão sistematizadas no Quadro 10, que, de imediato, passamos a analisar.

Como podemos verificar, um dos supervisores refere que “aprendeu a ser supervisor” cooperante tendo por base a sua experiência e, conseqüentemente, os momentos dedicados ao “reflectir sobre a minha própria prática pedagógica e aprender a encontrar várias soluções para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional”.

Outro dos inquiridos justificou a sua opção pelo facto de que a “experiência de ser supervisora é positiva em relação à formação dos futuros-professores, mas às vezes ingrata com os formandos que têm pouca disponibilidade para aprender”.

Quadro 10

Justificações

Razões aduzidas	Nº respondentes	%
Reflectir sobre a minha própria prática pedagógica e aprender a encontrar várias soluções para o meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional	1	33,33
A experiência de ser supervisora é positiva em relação à formação dos futuros-professores, mas às vezes ingrata com os formandos que têm pouca disponibilidade para aprender	1	33,33
Contribui o melhor possível para a formação dos futuros-professores	1	33,33
Total	3	100

Por seu lado, o terceiro supervisor cooperante justificou a sua resposta dizendo que “contribui o melhor possível para a formação dos futuros-professores”, o que não nos dará propriamente conta do modo como “aprendeu” a ser supervisor, mas da intencionalidade que põe nessa acção.

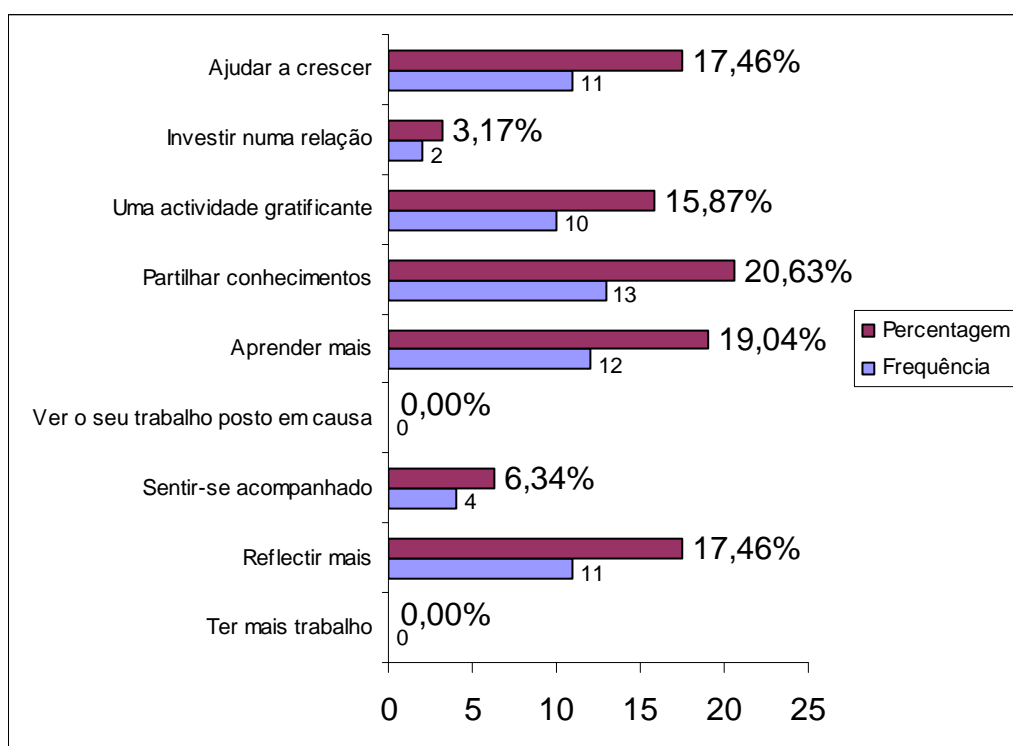
1.10 - Conceito de supervisor

Numa aproximação ao conceito de supervisor, foi pedido aos inquiridos que respondessem à questão “ser supervisor é...”, completando-a com um conjunto, possível de nove hipóteses. Os resultados obtidos estão representados no Gráfico 34, que analisaremos de imediato.

De acordo com os supervisores cooperantes, treze (a totalidade) consideram que ser supervisor cooperante é “partilhar conhecimentos” (20,63%).

Gráfico 34

Ser cooperante é...



Por seu lado, doze partilham da mesma opinião quando referem que ser supervisor é “aprender mais” (19,04%). Também onze deles afirmam que são as funções de “ajudar

a crescer” e a “reflectir mais” que descrevem o que é ser supervisor (17,46%). A propósito desta escolha, refira-se que o aparecimento da reflexão reforça a ideia de que a supervisão deve contribuir para desenvolver capacidades reflexivas e que esta é, sem dúvida, das mais importantes dimensões da profissionalidade docente (Schön, 1992b). Segundo a opinião de dez inquiridos, “ser supervisor” é “uma actividade gratificante” (15,87%). Quatro, por seu lado, opinaram que ser supervisor é “sentir-se acompanhado” (6,34%), ao passo que dois afirmam ser “investir numa relação” (3,17%), o que traduzirá uma grande segurança e investimento nas relações travadas com os futuros-professores. Contudo, curioso se torna o facto de nenhum supervisor referir que ser supervisor é “ter mais trabalho” ou “ver o seu trabalho posto em causa” (0,00% em ambos os casos).

1.11 - Atitude dos formandos

No que concerne à opinião dos supervisores, relativamente às atitudes dos supervisandos, foram elaborados dois quadros, um aborda os aspectos positivos e o outro enquadra os aspectos negativos.

1.11.1 - Aspectos positivos

Detenhamo-nos, de seguida, na análise do Quadro 11, relativo aos aspectos tidos como positivos, pelas supervisoras cooperantes no que se refere à atitude dos alunos/futuros-professores no decurso do processo supervisiivo.

De acordo com os dados sistematizados no Quadro 11, podemos referir que os supervisores cooperantes consideram enriquecedor o facto dos supervisandos “trabalharem em equipa para que se promova o desenvolvimento de todos os intervenientes do processo de supervisão”, indicador que obteve a média de $\bar{X} = 3,92$.

Outro aspecto muito significativo é referido pelos supervisores, quando consideram que o futuro-professor “deve aceitar as críticas do supervisor como algo enriquecedor” ($\bar{X} = 3,76$), pois a crítica poderá ser entendida como uma forma de *feedback*, de reforço positivo, uma vez que se deseja formativa e, conseqüentemente, segundo Gonçalves (1998: 73), “conducente à reformulação e melhoria dos seus pensamentos e acções”.

Quadro 11**Atitudes dos alunos/futuros-professores**

Aspectos positivos	1-DT	2-D	3-C	4-CT	TOTAL	MÉDI A
Deve partilhar os seus problemas pessoais com o supervisor	1	2	9	1	36	2,76
Deve solicitar ao supervisor para que este esclareça os seus pontos de vista ou as suas atitudes	0	1	6	6	44	3,38
Deve aceitar as críticas do supervisor como algo enriquecedor	0	0	3	10	49	3,76
Deve criticar o supervisor	1	4	8	0	33	2,53
Deve trabalhar em equipa para que se promova o desenvolvimento de todos os intervenientes do processo de supervisão	0	0	1	12	51	3,92
Total	2	7	27	29	213	3,27

Constata-se, que os inquiridos consideram que o formando “deve solicitar ao supervisor para que este esclareça os seus pontos de vista ou as suas atitudes”, com um valor médio de $\bar{X} = 3,38$.

Deste modo, é considerado pelos supervisores cooperantes que o formando “deve partilhar os seus problemas pessoais com o supervisor” ($\bar{X}=2,76$), uma vez que ao revelar certos momentos, poderá ser compreendido e, até, mesmo, ajudado a ultrapassar problemas do foro psicológico e emocional, o que contribuirá para a sua aprendizagem e desenvolvimento, revelando, por outro lado, capacidade de aceitação do formando.

Com um valor médio de $\bar{X}=2,53$, referem o facto de que o supervisando “deve criticar o supervisor”. Todavia, este aspecto, que poderá contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos supervisores, revela capacidade de aceitação de pontos de vista diferentes, o que, por vezes, não acontece com a maioria dos docentes.

1.11.2 - Aspectos negativos

Como contra ponto opinativo, analisemos, agora, os aspectos negativos no que à atitude dos formandos diz respeito (Quadro 12).

Quadro 12

Atitudes dos alunos/futuros-professores

Aspectos negativos	1-DT	2-D	3-C	4-CT	TOTAL	MÉDI A
Deve trabalhar sozinho (o supervisor não deve ajudar)	8	4	1	0	19	1,46
Não deve estar à espera que o supervisor intervenha eliminando as dificuldades surgidas na sala	1	0	7	5	42	3,23
Não deve trazer os problemas pessoais para a prática	0	1	3	9	47	3,61
Não deve ter angústias nem medos	3	5	2	3	31	2,38
Se necessita de ajuda deve procurá-la fora da instituição	7	5	1	0	20	1,53
Deve observar sem dar opinião	7	6	0	0	19	1,46
Total	26	21	14	17	178	2,28

Analisando o Quadro 12, podemos referir que alguns supervisores cooperantes consideram pouco produtivo quando o formando “deve observar sem dar opinião”, o que implica estagnar o desenvolvimento pessoal e profissional ($\bar{X} = 1,46$).

Esta situação parece traduzir o afirmado por Oliveira (1992: 16), quando refere que o supervisor age como “uma pessoa de recurso e não tanto como uma entidade investida de um poder carismático exercido arbitrariamente num processo de enquadramento directivo de actuação do formando”.

Contudo, alguns supervisores consideram ($\bar{X}=1,53$), que o futuro-professor “se necessita de ajuda deve procurá-la fora da instituição”, mas, se deve ser estabelecida uma relação de amizade, num clima, geralmente acolhedor, não se compreende a atitude do supervisor, ao não ajudar o supervisando.

Outros supervisores cooperantes ($\bar{X}=1,46$) dizem que o supervisando “devem trabalhar sozinhos”, no entanto tal situação, dadas as condições e objectivos da Prática Pedagógica, não é propiciadora de aprendizagem nem de desenvolvimento profissional e pessoal.

Os inquiridos consideram que o supervisando “não deve ter angústias nem medos” ($\bar{X}=2,38$), devendo enfrentar os obstáculos e mostrar que é capaz de resolver as situações com inteligência e perícia, mas para isso, necessita de ser ajudado e encorajado. Uma grande percentagem dos inquiridos ($\bar{X}=3,61$) revelam que o formando “não deve trazer os problemas pessoais para a prática”, pois se esse sentimento for muito forte pode afectar o seu desempenho profissional e pessoal pela negativa. Mas, perguntamos nós, o supervisor não deve ser também um conselheiro e um “par” mais velho e experiente, que pode e deve aconselhar e motivar?

Na sequência do indicador anterior, os supervisores ($\bar{X}=3,23$) referem ainda que o formando “não deve estar à espera que o supervisor intervenha eliminando as dificuldades surgidas na sala”, o mesmo deve agir e tentar resolver as situações, que provavelmente, vão surgir na sua vida futura, mas para que serve, afinal, a Prática Pedagógica, interrogamo-nos perante esta posição.

1.12 - Síntese da análise dos dados

As respostas dos inquiridos ao questionário permitiram-nos identificar as características dos estilos de supervisão dos professores cooperantes, enquanto supervisores. De acordo com a análise interpretativa dos dados, tais características traduzem funções diversas, na medida em que havendo estilos dominantes, não existem, contudo, estilos “puros”.

Genericamente, os dados mostram que as razões que levaram os protagonistas do estudo a assumirem tais funções são, para a maioria, o poderem “cooperar e partilhar conhecimentos” e, por fim, “a experiência”, querendo isto eventualmente dizer do seu interesse em promoverem o desenvolvimento dos alunos/futuros-professores, em termos pessoais e profissionais, num processo que gera, também, auto-desenvolvimento.

Por outro lado, privilegiam, como área de desempenho dos formandos, a “acção com as crianças” e o “conhecimento científico”, e o “reflectir” como a função prioritária da condição de supervisor. Deste modo, para além de conferirem grande importância à reflexão na acção com os supervisandos, atribuem igualmente grande importância ao registo da acção dos futuros-professores.

Constata-se, pois, que os professores cooperantes representam a sua acção como supervisores muito atentos e sempre disponíveis para com os formandos, privilegiando a reflexão e o trabalho em equipa como estratégias de supervisão.

No “papel de supervisoras”, os inquiridos entendem que o mais importante é ser “autêntico quando se fala com os alunos” e estabelecer com eles “uma relação de empatia e encorajamento”, bem como, “elogiar os futuros-professores quando eles merecem”.

Conhecidas as representações dos supervisores cooperantes acerca da supervisão e do seu modo de serem supervisores, procederemos, seguidamente, de acordo com o modelo de Zahorik (1988), à “distribuição” das características identificadas pelas dimensões privilegiadas, e pelas funções-chave que o modelo pressupõe, de modo a tentar perceber a relação existente entre as mesmas e os aspectos caracterizadores da acção dos inquiridos. Para tal, tomaremos por referência a Figura 3, que representa o modelo de Zahorik (1988), nela se evidenciando os estilos de supervisão, com indicação dos diferentes tipos que os compõem, bem como o descritivo das dimensões privilegiadas de cada um desses tipos de supervisão, além da enumeração das funções-chave de cada um.

Explicitando o acabado de enunciar, a leitura analítica do Figura 3 permite-nos identificar os três estilos de supervisão de Zahorik (1988), designados como Prescritivo, Interpretativo e Apoiante, e as respectivas “variações”, bem como as dimensões que, em cada um deles, são privilegiadas, configurando-o, distribuindo-se as mesmas de acordo com o enfoque colocado nos comportamentos, nas ideias ou na pessoas. Associam-se a cada dimensão as funções-chave inerentes a cada uma delas.

Figura 3

Distribuição dos Estilos de Supervisão (Zahorik, 1988) de acordo com as dimensões privilegiadas e com as funções-chave³

ESTILOS DE SUPERVISÃO		DIMENSÕES PRIVILEGIADAS	FUNÇÕES CHAVE
PRESCRITIVO (ênfata o comportamento dizendo directamente o que eles devem ou não fazer)	ACADÉMICO	Conhecimento em quantidade e solidez	AVALIAR CRITICAR
	MESTRE	Prescreve instruções modela comportamentos o aluno usa o mesmo comportamento que o mestre	INFORMAR LIDERAR DEMONSTRAR CORRIGIR
	MENTOR	Considera os seus conselhos como sábios / tutor com autoridade	ENSINAR EXIGIR
	CRÍTICO	Atento, regista provas relativas aos supervisandos/analisa e interpreta comportamentos/faz sugestões para os alunos terem em conta	CRITICAR SUGERIR
INTERPRETATIVO (valoriza as ideias dando interpretações e percepções)	HUMANISTA	Leva o supervisando a ter consciência da prática questiona a prática e sugere modos conducentes à mudança	QUESTIONAR INTERAGIR SUGERIR
	REFORMULADOR	Prescreve e exemplifica comportamentos, melhorando as relações porque usa a empatia	DEMONSTRAR COMUNICAR ORIENTAR
APOIANTE (valoriza a pessoa, analisando e aceitando os pensamentos e as acções dos supervisandos)	TERAPEUTA	Escuta cuidadosamente os supervisandos reflectindo sobre as análises feitas pelos mesmos e ajudando-os a projectar/planificar intensamente afectivo, empático e encorajador	ESCUTAR REFLECTIR AJUDAR ENCORAJAR VALORIZAR
	DEFENSOR	Elimina ou reduz as dificuldades surgidas, incentivando o supervisando a tomar decisões responsáveis o que pressupõe mediação	AJUDAR MOTIVAR COOPERAR ACONSELHAR APOIAR
	INVESTIGADOR	Questionador do supervisando com o intuito de conhecer as suas práticas, avaliando a eficiência destas e decidindo futuros caminhos para a acção	CONHECER QUESTIONAR AVALIAR SUGERIR

Tomando por referência o modelo, iremos, de imediato, proceder à “distribuição” dos traços caracterizadores da acção dos supervisores cooperantes evidenciados pela análise interpretativa dos dados, de acordo com os estilos de supervisão e com as funções-chave que cada um compreende.

³In Severino, 2004: 141

2 - Identificação dos estilos de supervisão dos supervisores cooperantes

De acordo com a importância relativa atribuída pelos protagonistas do estudo às diferentes práticas/funções do supervisor, sistematizamos os dados, numa primeira fase, em função de cada estilo e, numa segunda fase, por supervisor.

Os supervisores efectuaram as suas escolhas de acordo com uma escala de ordenação de 1 a 4, tendo o 1 servido para assinalar a função menos importante e o 4 a mais importante. Em termos de análise, adoptámos, em termos comparativos, a média de cada um dos estilos, que é de, respectivamente de $\bar{X} = 3,02$ para o Estilo Prescritivo, de $\bar{X} = 3,53$ para o Estilo Interpretativo, para o Estilo Apoiante o valor de $\bar{X} = 3,59$ (Quadro 15).

É importante referir que, quando os valores médios que se situam acima das médias, traduzem um pendor mais acentuado para o estilo em questão e, inversamente, os valores que se situam abaixo do valor das médias, representarão um maior afastamento do estilo, dado o sentido da escala usada. Nos Quadros 13, 14, e 15 estão sistematizadas todas as escolhas de cada um dos supervisores cooperantes, sendo indicada a posição por eles seleccionados relativamente a cada uma das funções dos três estilos e correspondentes totais e médias, por inquirido.

2.1 - Estilo Prescritivo

Analisando o Quadro 13 e tendo por referência a média de $\bar{X} = 3,02$ atrás referida, constatamos uma tendência para a não predominância do Estilo Prescritivo em nove

supervisores, uma vez que as respectivas médias se situam entre 2,60 (supervisor 1 e 6) e 3,00 (supervisores 3, 5, 9, 10, 11, 12,13).

Quadro 13

Estilo Prescritivo

ESTILOS		FUNÇÕES	Supervisoras													
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
P R E S C R I T I V O	ACADÉMICO	AVALIAR	4	3	2	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	
		CRITICAR	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
	MESTRE	INFORMAR	4	2	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3
		LIDERAR	1	4	3	3	1	2	2	2	2	3	2	3	2	
		DEMONSTRAR	1	4	4	4	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3
		CORRIGIR	1	3	3	4	4	2	4	4	4	3	4	4	3	4
	MENTOR	ENSINAR	2	4	3	4	2	1	3	3	2	3	3	3	3	3
		EXIGIR	1	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	CRÍTICO	CRITICAR	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
		SUGERIR	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	2	4	4	4
	TOTAL			26	35	30	35	28	26	32	31	30	30	30	30	30
	MÉDIA			2,60	3,50	3,00	3,50	2,80	2,60	3,20	3,10	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Apenas os valores relativos a quatro dos protagonistas parecem representar escolhas com carácter marcadamente “prescritivo” ($\bar{X} = 3,50$ para os supervisores 2 e 4, e de $\bar{X} = 3,20$ e $\bar{X} = 3,10$ para os inquiridos 7 e 8, respectivamente) uma vez que se os valores das médias individuais se encontram bastante acima da média geral.

Do conjunto, serão, no entanto, as entrevistadas 2 e 4, aquelas que mais se aproximam do Estilo Prescritivo.

2.2 - Estilo Interpretativo

Os valores relativos do Estilo Interpretativo (Quadro 14) são, superiores ao do Estilo Prescritivo, uma vez que se situam entre as médias $\bar{X} = 3,00$ e $\bar{X} = 4,33$. Tendo em consideração que a média do estilo é de $\bar{X} = 3,53$, verifica-se que a maioria dos valores médios (8) se situa abaixo da mesma, daqui resultando a tendência para que apenas cinco dos supervisores cooperantes se situem no Estilo Interpretativo.

O valor mais forte, relativamente ao estilo, é a média $\bar{X} = 4,33$ (protagonista 8), a que se seguem os valores de $\bar{X} = 4,00$ (protagonista 4), de $\bar{X} = 3,83$ (protagonistas 7 e 9) e, por último, o valor de $\bar{X} = 3,66$ (protagonista 3).

Quadro 14

Estilo Interpretativo

ESTILOS	FUNÇÕES	Supervisoras													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
I N T E R P R E T A T I V O	HUMANISTA	QUESTIONAR	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3
		INTERAGIR	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4
		SUGERIR	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	4	4	3
	REFORMULADOR	INFORMAR	4	2	3	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3
		COMUNICAR	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4
		ORIENTAR	2	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3
TOTAL		21	19	22	24	20	20	23	26	23	18	21	19	20	
MEDIA		3,50	3,16	3,66	4,00	3,33	3,33	3,83	4,33	3,83	3,00	3,50	3,16	3,33	

Os restantes supervisores cooperantes apresentam valores abaixo da média, caso dos supervisores 1 e 11, com uma média de $\bar{X} = 3,50$, e dos protagonistas 5, 6 e 13, com

um valor de média de $\bar{X} = 3,33$. Acrescem, ainda, os supervisores 2 e 12, com uma média de $\bar{X} = 3,16$ e, por último o protagonista 10, com a média de $\bar{X} = 3,00$.

Em síntese, a sistematização dos dados, em função do valor das médias, sugere que são os supervisores cooperantes 8, 4, 7 e 9 que apresentarão mais acentuadamente o estilo interpretativo.

2.3 - Estilo Apoiante

A análise do Quadro 15, permite-nos verificar que as médias das opções dos supervisores oscilam entre o valor 3,33 e 3,93, quando a média, para este estilo, é $\bar{X} = 3,59$.

O valor médio mais alto é de $\bar{X} = 3,93$ (protagonistas 4 e 7), seguindo-se o de $\bar{X} = 3,73$ (protagonistas 8 e 13), e o de $\bar{X} = 3,60$ (protagonista 3).

Vêm, depois, outros valores, muito próximos da média, como é o caso de $\bar{X} = 3,53$ (protagonistas 5, 6, 9, e 12) e o de $\bar{X} = 3,46$ (protagonistas 2 e 10).

Tais indicadores sugerem a existência de uma tendência forte para o pôr em prática de procedimentos do estilo apoiante, pela maioria dos supervisores, mas com incidência no que se refere aos inquiridos 4, 7, 8, e 13.

Por último, resta-nos apresentar os valores mais baixos, segundo as escolhas das supervisoras inquiridas, e que são: $\bar{X} = 3,40$, (protagonista 1) e $\bar{X} = 3,33$ (protagonista 11).

Quadro 15**Estilo Apoiante**

ESTILOS		FUNÇÕES	Supervisoras												
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
APOIANTE	TERAPEUTA	ESCUTAR	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4
		REFLECTIR	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
		AJUDAR	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4
		ENCORAJAR	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
		VALORIZAR	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4
	DEFENSOR	AJUDAR	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4
		MOTIVAR	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4
		COOPERAR	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
		ACONSELHAR	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3
		APOIAR	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4
	INVESTIGADOR	CONHECER	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4
		QUESTIONAR	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3
		AVALIAR	4	3	2	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3
		SUGERIR	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	4	4	3
		ANALISAR	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4
TOTAL			51	52	55	59	53	53	59	56	53	52	50	53	56
MEDIA			3,40	3,46	3,60	3,93	3,53	3,53	3,93	3,73	3,53	3,46	3,33	3,53	3,73

3 - Distribuição das supervisoras de acordo com a média por estilo

De imediato, centremo-nos no Quadro 16, em que, considerando cada supervisor e os três estilos de supervisão, se indicam, para cada um deles, os valores das médias relativos a cada estilo, com base nos três quadros acabados de analisar interpretativamente.

Podemos, então, afirmar que o mesmo nos evidencia a não existência de “estilos puros” mas, antes, uma mistura de estilos, sendo que, nalguns casos, a posição de cada supervisor poderá indicar a predominância de “um estilo mais acentuado”.

Quadro 16

Distribuição das médias obtidas em cada estilo

Supervisora	Estilos		
	Prescritivo	Interpretativo	Apoiante
1	2,60	3,50	3,40
2	3,50	3,16	3,46
3	3,00	3,66	3,60
4	3,50	4,00	3,93
5	2,80	3,33	3,53
6	2,60	3,33	3,53
7	3,20	3,83	3,93
8	3,10	4,33	3,73
9	3,00	3,83	3,53
10	3,00	3,00	3,46
11	3,00	3,50	3,33
12	3,00	3,16	3,53
13	3,00	3,33	3,73
Médias	3,02	3,53	3,59

Em suma, e de acordo com os valores das médias dos três estilos, configura-se em primeiro lugar, como dominante, o Estilo Apoiante ($X=3,59$), em segundo o Estilo Interpretativo ($X=3,53$).

E, por fim, o Estilo Prescritivo ($X=3,02$), o que terá a ver, porventura, com as pessoas e os profissionais que são os professores cooperantes, em que pesará a sua formação para a docência, e com a sua experiência no campo da supervisão.

B - 2º Momento do Estudo

A continuidade do presente estudo prende-se com um dos seus objectivos que é clarificar e aprofundar alguns dos aspectos evidenciados pela análise dos dados obtidos no primeiro momento e, especificamente, no que concerne à eventual influência dos estilos de supervisão mais determinantes na acção de cada uma das supervisoras cooperantes.

Metodologicamente, como atempadamente referimos, decidimos fazê-lo recorrendo à estratégia de estudo de caso, tal como é entendida por Yin (1989), pelo que se torna necessário seleccionar os casos a considerar.

Posteriormente, realizar-se-ão entrevistas semi-estruturadas às supervisoras-caso, com vista a colher dados que possibilitem aprofundar a identificação e caracterização dos respectivos estilos de supervisão.

4 - Selecção dos “casos”

Para selecção dos “casos” a estudar, vamos servir-nos dos dados já apresentados no Quadro 16, sistematizando-os, agora, em função do posicionamento dos supervisores em cada um dos estilos de supervisão, com base nos valores das médias correspondentes a cada um deles.

A ordenação dos valores das médias obtidas, por cada professor cooperante, em cada estilo, permite-nos, pois, verificar a posição que eles ocupam nos Estilos Prescritivo, Interpretativo e Apoiante, como se pode ver no Quadro 17.

Realizando uma leitura “vertical”, do mesmo, podemos constatar que o primeiro lugar no Estilo Prescritivo é atribuído aos supervisores 2 e 4 e o último (sexto lugar) aos supervisores 1 e 6. Relativamente ao Estilo Interpretativo, a primeira posição é ocupada pelo supervisor 8 e a oitava posição pelo supervisor 10.

No que concerne ao Estilo Apoiante, observa-se que o primeiro lugar é ocupado pelas supervisoras 4 e 7, enquanto que a sétima posição é detida pelo supervisor 11.

Quadro 17

Posição dos supervisores relativamente a cada estilo

POSIÇÃO	ESTILOS					
	Prescritivo		Interpretativo		Apoiante	
	Supervisor	Média	Supervisor	Média	Supervisor	Média
1º	2-4	3,50	8	4,33	4-7	3,93
2º	7	3,20	4	4,00	8-13	3,73
3º	8	3,10	7-9	3,83	3	3,60
4º	3-9-10-11-12-13	3,00	3	3,66	5-6-9-12	3,53
5º	5	2,80	1-11	3,50	2-10	3,46
6º	1-6	2,60	5-6-13	3,33	1	3,40
7º	-----	---	2-12	3,16	11	3,33
8º	-----	---	10	3,00	-----	---

Ao efectuarmos uma leitura “transversal”, ficamos com uma visão da posição que cada supervisora ocupa relativamente aos três estilos. Neste âmbito, é possível verificar, por exemplo, que os supervisores 2 e 4, encontram-se na primeira posição do Estilo Prescritivo, enquanto o supervisor 2 ocupa a sétima posição no Estilo Interpretativo e o supervisor 4 a segunda posição. O supervisor 2 ocupa a quinta posição no que concerne ao Estilo Apoiante e o supervisor 4 a primeira posição.

O supervisor 8, que ocupa a primeira posição do Estilo Interpretativo, situa-se na terceira posição do Estilo Prescritivo e em segundo lugar do Estilo Apoiante.

Os supervisores 4 e 7, posicionam-se na primeira posição do Estilo Apoiante, constatando-se que o supervisor 4 ocupa o primeiro lugar do Estilo Prescritivo e o segundo lugar do Estilo Interpretativo. No que concerne ao supervisor 7, encontra-se no segundo lugar no Estilo Prescritivo e em terceiro lugar no Interpretativo.

Procedendo à ordenação da distribuição dos supervisores, de acordo com os três estilos de supervisão (Quadro 18), verifica-se que se situam na primeira posição (a mais valorizada de cada um deles), os supervisores 2 e 4 (Estilo Prescritivo), 8 (Estilo Interpretativo) e 4 e 7 (Estilo Apoiante). Nas posições menos valorizadas encontramos, respectivamente: na sexta, os inquiridos 1 e 6, (Estilo Prescritivo), 5, 6 e 13 (Estilo Interpretativo) e 1 (Estilo Apoiante); na sétima, os protagonistas 2 e 12 (Estilo Interpretativo) e 11 (Estilo Apoiante); na oitava e última, o supervisor cooperante 10 (Estilo Interpretativo).

Quadro 18

Ordenação das posições de acordo com a distribuição das supervisoras relativamente aos três estilos

Posição	Estilos		
	Prescritivo	Interpretativo	Apoiante
1º	2-4	8	4-7
2º	7	4	8-13
3º	8	7-9	3
4º	3-9-10-11-12-13	3	5-6-9-12
5º	5	1-11	2-10
6º	1-6	5-6-13	1
7º	-----	2-12	11
8º	-----	10	-----

Contudo, são ainda dignas de registo as posições de alguns dos supervisores para o conjunto dos três estilos, tal como é evidenciado no Quadro 19 e que, em termos de análise, nos irá possibilitar a escolha dos “casos” a estudar, por mais significativos.

Quadro 19

Posições de cada supervisora relativamente aos três estilos

Supervisoras	Estilos		
	Prescritivo	Interpretativo	Apoiante
1	6º	5º	6º
2	1º	7º	5º
3	4º	4º	3º
4	1º	2º	1º
5	5º	6º	4º
6	6º	6º	4º
7	2º	3º	1º
8	3º	1º	2º
9	4º	3º	4º
10	4º	8º	5º
11	4º	5º	7º
12	4º	7º	4º
13	4º	6º	2º

Analisando o referido Quadro 19 constata-se a existência dos seguintes casos que nos parecem mais significativos:

- o supervisor 2 situa-se em primeiro lugar no Estilo Prescritivo, em sétimo lugar no Estilo Interpretativo e em quinto lugar no Estilo Apoiante, razão pela qual podemos considerar como representativa do Estilo Prescritivo;
- o supervisor 4 encontra-se em primeiro lugar no Estilo Prescritivo, em segundo lugar no Estilo Interpretativo e em primeiro lugar no Estilo Apoiante, razão pela

qual o podemos tornar como representativo do Estilo Apoiente, e embora mantenha comportamentos do Estilo Prescritivo, que, todavia, são “amenizados” pelos do Estilo Interpretativo;

- o supervisor 8 ocupa o terceiro lugar no Estilo Prescritivo, o primeiro no Estilo Interpretativo e o segundo no Estilo Apoiente, pelo que é muito forte o seu pendor interpretativo, embora talvez já pendendo para o apoiente;
- o professor cooperante 7 ocupa o segundo lugar no Estilo Prescritivo, o terceiro lugar no Estilo Interpretativo e o primeiro lugar no Estilo Apoiente, logo o seu “carisma” é representativo desse estilo.

Não menosprezando os objectivos do estudo, teremos que considerar em conjunto tanto os estilos de supervisão identificados, como as características pessoais de cada supervisora cooperante, bem como o relacionamento que demonstram ter para com os futuros-professores ao longo da Prática Pedagógica, pelo que e dadas as posições ocupadas, em termos médios, nos três estilos, optámos por seleccionar os supervisores 2, 4 e 7, todos do género feminino, que passaremos a designar por supervisores cooperantes E2, E4 e E7.

5 - Análise dos “casos”

O tratamento de cada “caso” será feito de forma individual, com base nos dados recolhidos através das entrevistas.

Assim, iremos analisar de forma interpretativa a informação referente a cada uma das três supervisoras cooperantes, tendo por base os temas, as categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo do *corpus* informativo das respectivas entrevistas.

É de referir que esta análise se centra basicamente em duas áreas ou campos: a das características da acção das supervisoras cooperantes e a dos traços caracterizadores dos estilos de supervisão, que constituem os dois temas emergentes da análise de conteúdo das entrevistas.

5.1 - Supervisora cooperante E2

5.1.1 - Características da acção das supervisoras cooperantes, em termos gerais

Este tema compreende as categorias “relacionamento com os futuros-professores”, “exigência no trabalho desenvolvido” e “investimento profissional dos futuros-professores”, que passamos, em seguida, a analisar interpretativamente.

5.1.1.1 - Relacionamento com os futuros-professores

A supervisora cooperante E2 refere o facto de ter sido ela que deu a conhecer aos futuros-professores o que é estar perante uma turma, “*pela primeira vez*”, e como é importante ter contacto directo e “*conhecer a realidade futura*”, o que leva ao estabelecimento de um clima formativo bastante positivo (Quadro 20).

De facto, podemos constatar que a entrevistada costuma “*ter relações engraçadas mesmo em termos pessoais*” com os futuros-professores, permitindo tais “traços” inferir

que a mesma valoriza o relacionamento com os formandos e que o considerará como um agente facilitador da própria acção, bem como da dos alunos/futuros-professores.

É de realçar a forma como a supervisora cooperante recebe os futuros-professores, pois, diz: *“costumo ser acolhedora (...) costumo ter uma boa relação com as pessoas a...com as estagiárias (...) tenho empatia com elas (...) mais autónomas, mais independentes de mim própria (...) sou calorosa com elas”*.

Tais afirmações parecem traduzir uma intenção deliberada de pôr os futuros-professores à vontade, e de lhes proporcionar uma progressiva autonomia.

Quadro 20

Relacionamento com os futuros-professores

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) forma de apresentar pela primeira vez o que é estar numa turma, conviver com os alunos e conhecer a realidade futura daquelas pessoas que ali aparecem (...)</i>	1
<i>(...) tento passar todas as mensagens e quero passar o mais possível (...)</i>	1
<i>(...) costumo ter relações engraçadas mesmo em termos pessoais (...)</i>	1
<i>(...) Costumo ser acolhedora (...) costumo ter uma boa relação com as pessoas a...com as estagiárias (...) tenho empatia com elas (...) mais autónomas, mais independentes de mim própria (...)sou calorosa com elas (...)</i>	5
TOTAL	8

5.1.1.2 - Exigência no trabalho desenvolvido

A presente categoria é constituída por duas subcategorias, a saber; “rigor” e “organização do trabalho”.

5.1.1.2.1 - Rigor

A supervisora cooperante E2 salienta (Quadro 21), em 2 unidades de sentido, que, ao longo da Prática Pedagógica, deve existir rigor, no entanto, considera que *“ não se pode*

ser muito rigoroso”, mas *“nós temos que ter algum rigor, não rigor ao ponto de limitar mas rigor ao ponto de fazer progredir”*.

Assim, sendo, podemos considerar que os futuros-professores deverão surpreender a supervisora com a sua actuação, com a qualidade das actividades apresentadas e, conseqüentemente, com a própria exposição à turma, pois *“tem que haver um grau de exigência durante a prática pedagógica”* (1 unidade de sentido).

Considerando o rigor como um dos factores essenciais da Prática Pedagógica, enquanto capacidade de ser acertivo, *“tem que ir aumentando”* visto que *“o rigor é muito importante na nossa profissão ”* (2 unidade de sentido). Como refere a supervisora cooperante, este tem de existir e, por isso, os futuros-professores vão ter *“de agir e de se organizarem”* de modo a que durante a sua prática haja rigor e evolução.

Quadro 21

Rigor

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(... não se pode ser muito rigoroso (...)</i>	1
<i>(...) nós temos que ter algum rigor, não rigor ao ponto de limitar mas rigor ao ponto de fazer progredir (...)</i>	2
<i>(...) tem que haver um grau de exigência durante a prática pedagógica (...)</i>	1
<i>(...) o rigor tem que ir aumentando (...)</i> <i>o rigor é muito importante na nossa profissão (...)</i>	2
<i>(...) de agir e de se organizarem (...)</i>	1
TOTAL	7

5.1.1.2.2 - Organização no trabalho

Passando à presente subcategoria (Quadro 22), entende a entrevistada que, para intervir de um modo adequado ao nível da organização no trabalho a desenvolver, dos conhecimentos a construir e das estratégias a utilizar, o supervisando precisa dominar um conjunto de conhecimentos teóricos e teórico-práticos que se tornem potenciadores

das capacidades que já construiu. Como tal, o supervisor cooperante deve possibilitar aos futuros-professores o conhecimento do modo como se processam as coisas, para estes “*aperceberem-se o mais possível como funciona uma turma, os hábitos dos alunos, o tipo de relacionamento que tem a professora deles*”, ou seja, enquadrar os futuros-professores na “realidade” do exercício profissional, tendo em vista o futuro.

Quadro 22

Organização no trabalho

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) aperceberem-se o mais possível como funciona uma turma, os hábitos dos alunos, o tipo de relacionamento que tem a professora deles (...)</i>	1
<i>(...) dar-lhes um exemplo mais próximo possível da realidade (...) é essa informação que eu tenho sempre que lhes passar (...)aquelas coisas que andava a aprender na teoria tinham que ter uso na prática (...)</i>	3
<i>(...) Eu tento que sejam organizados (...) que tenham os seus documentos arquivados (...) a organização, a sua organização enquanto estagiários (...)</i>	2
TOTAL	6

Deste modo, ao longo do processo de Prática Pedagógica, são muitas as ocasiões em que o supervisor cooperante pode e deve “*dar-lhes um exemplo mais próximo possível da realidade (...) é essa informação que eu tenho sempre que lhes passar (...) aquelas coisas que andava a aprender na teoria tinham que ter uso na prática*” (3 unidades de sentido).

A ser assim, o supervisando enquadra-se, sem dificuldade, no processo supervisivo e, ao mesmo tempo, segue os ensinamentos do supervisor e compreende a sua forma de organização, de ser e de estar, na busca do próprio modelo de ser professor. Como podemos verificar, pelo Quadro 22, a entrevistada, preocupa-se, de facto, em ajudar/orientar os futuros-professores a nível da organização, salientando, em 2 unidades de sentido: “*eu tento que sejam organizados (...) que tenham os seus documentos arquivados (...) a organização, a sua organização enquanto estagiários*”.

A necessidade de organização, segundo a supervisora cooperante, situa-se tanto a nível pessoal como do desempenho profissional, o que facilitará a acção de todos os intervenientes no processo de formação.

5.1.1.3 - Investimento profissional dos futuros-professores

Durante a Prática Pedagógica, o supervisor cooperante orienta todo o processo superviso e, conseqüentemente, debruça-se sob o investimento profissional dos futuros-professores (Quadro 23), que, de facto, confere sentido aos conhecimentos, saberes e interacções desenvolvidas pelo indivíduo em formação.

Neste contexto, a supervisora procura criar condições de desenvolvimento pessoal e profissional, mas orientando-os em função dos modelos de acção pedagógica que considera mais consequentes, como nesta afirmação, a que correspondem 3 unidades de sentido, se pode ler: “*tenha as minhas correntes de preferência (...) são as pertencentes ao Movimento da Escola Moderna*”. Continuando a analisar os dados sistematizados no Quadro 23, a mesma diz investir no crescimento intelectual e psicológico do futuro-professor, procurando ter “*disponibilidade em responder a todas as dúvidas*”.

Assim sendo, o desempenho eficaz das actividades específicas da Prática Pedagógica pressupõe conhecimentos e competências de base, que permitem ao futuro-professor interagir em situações cada vez mais complexas, tendo em atenção, como refere Tavares (1992), que os conhecimentos emergem como um dos principais elementos do processo de formação do indivíduo.

Quadro 23**Investimento profissional dos futuros-professores**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) tenha as minhas correntes de preferência (...) são as pertencentes ao Movimento da Escola Moderna (...)</i>	3
<i>(...) disponibilidade em responder a todas as dúvidas (...)</i>	1
<i>(...) temos muitos meios ao nosso dispor para enriquecer (...)</i>	2
TOTAL	6

Neste contexto, a supervisora cooperante refere que “*temos muitos meios ao nosso dispor para enriquecer*” e, deste modo, o que mais importa parece não ser o que o formando sabe e diz, mas sim o que ele aprende com o supervisor e a forma como interage com os outros ao organizar e interpretar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, e de acordo com os indicadores evidenciados, podemos afirmar que um dos seus objectivos, ao longo da Prática Pedagógica, é encaminhar/investir no desenvolvimento profissional dos futuros-professores, de modo a proporcionar-lhes, numa atmosfera de aprendizagem e de ajuda, a construção de conhecimentos complexos, relacionados com questões pedagógicas cruciais para a acção educativa.

5.1.2 - Traços caracterizadores dos estilos de supervisão

Este tema é composto pelas seguintes três categorias: “actuação a nível relacional”, “características pessoais facilitadoras da acção supervisiva” e “estratégias usadas”, que passamos a analisar interpretativamente, de imediato.

5.1.2.1 - Actuação a nível relacional

Relativamente ao relacionamento com os formandos, a leitura de conjunto dos “traços” identificados, apresentados no Quadro 24, permite constatar que a supervisora cooperante (em 2 unidades de sentido) valoriza um relacionamento que se poderá globalmente considerar como facilitador, visto, segundo diz: *“eu tento que seja o mais positivo possível”* e que *“estou sempre a tentar explicar tudo (...) tentar explicar o que se passa para elas compreenderem”*.

Na mesma linha de pensamento, esta protagonista do estudo salienta o facto de ser *“muito comunicativa (...) sou faladora e facilmente comunico”*, o que lhe permitirá estabelecer um clima bastante positivo, de afectividade, com os futuros-professores e, consequentemente, facilitador da acção, permitindo aproximar os objectivos de formadora e formandos.

Assim sendo, a supervisora da Prática Pedagógica estabelece com os futuros-professores uma relação de interajuda, de colaboração e de cordialidade espontânea.

No que concerne ao relacionamento com base na aprendizagem, a professora cooperante afirma que *“elas vêm para cá para aprender modelos para utilizarem essa informação no seu próprio futuro”*, constituindo-se essa circunstância como factor de aprendizagem.

Neste quadro, a concretização destes momentos traduz-se numa troca de conhecimentos e estratégias, visando a resolução de problemas que surgem ao longo da Prática Pedagógica, contribuindo directamente para a construção do conhecimento profissional do futuro-professor.

Quadro 24**Actuação a nível relacional**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) eles têm oportunidade de observar (...) vêem como é a minha relação com a turma (...)</i>	2
<i>(...) a minha intervenção nunca é directa (...) disponibilidade (...)</i>	1
<i>(...) eu tento que seja o mais positivo possível (...)</i>	2
<i>(...) elas para já são um modelo, são um modelo de trabalho (...)</i>	1
<i>(...) elas vêm para cá para aprender modelos para utilizarem essa informação no seu próprio futuro (...)</i>	1
<i>(...) acompanhar de muito, muito perto (...)</i>	1
<i>(...) muito comunicativa (...) sou faladora e facilmente comunico (...)</i>	2
<i>(...) estou sempre a tentar explicar tudo (...) tentar explicar o que se passa para elas compreenderem (...)</i>	2
TOTAL	12

5.1.2.2 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva

A análise de conteúdo da entrevista, permitiu-nos identificar os traços caracterizadores da acção supervisiva da supervisora cooperante E2, que se encontram sistematizados no Quadro 25.

Podemos verificar, então, que as funções ensinar, interagir e reflectir, sobressaem em primeiro lugar, com cinco indicadores, querendo, porventura, significar que a supervisora entrevistada não se exime a pôr os seus conhecimentos à disposição dos formandos, procurando, porém, levá-los a reflectir sobre os problemas e as situações, através dum processo relacionalmente interactivo e dinâmico.

Em termos de peso relativo, seguem-se as funções questionar, comunicar e orientar, parecendo querer significar que a entrevistada não só se preocupa em estabelecer uma relação harmónica com os supervisandos, mas que o faz dando-lhes pistas de pensamento e acção de uma forma heurística e reflexiva.

Vêm imediatamente depois, com duas referências cada, as funções informar, exigir, sugerir, motivar, cooperar e apoiar, todas elas traduzindo atitudes e procedimentos naturais na acção supervisiva, embora, no entanto, percorrendo transversalmente os três estilos de supervisão, de acordo com o modelo de Zahorik, que tomámos por referência. Por fim, temos que citar as funções criticar, liderar, escutar, ajudar, encorajar e aconselhar (todas com 1 referência), e que nos merecem análise idêntica às do “grupo” anterior. Refira-se, por último, que as funções avaliar, demonstrar, corrigir e conhecer não foram assinaladas pela supervisora cooperante.

Quadro 25

Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar
N.º Ind.	-	1	2	1	-	-	5	2	2	3	5	3	3	1	5	1	1	2	2	1	2	-	2

5.1.2.3 - Estratégias usadas

A categoria “estratégias usadas”, pela supervisora E2 na supervisão da Prática Pedagógica, compreende duas subcategorias: “análise dos conteúdos” e “reflexão”, que passamos a analisar.

5.1.2.3.1 - Análise de conteúdo

Uma das estratégias enfatizadas pela entrevistada, e à volta da qual se desenvolve muito

a sua acção com os futuros-professores, respeita à organização das actividades desenvolvidas na sala de aula, tendo por referência os conteúdos a serem abordados (Quadro 26).

A propósito, diz ela que em cada “*semana de trabalho (...) fazíamos um balanço do que é que tinha sido feito*” e, que “*aquela organização que elas vão assumir em termos de planificação é a minha*”, ou seja, a forma de trabalhar dos supervisandos devia seguir a sua matriz de trabalho.

Quadro 26

Análise de conteúdo

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) semana de trabalho (...) fazíamos um balanço do que é que tinha sido feito (...)</i>	1
<i>(...) metodologia de trabalho de projecto (...)</i>	2
<i>(...) é uma estratégia bastante enriquecedora (...)</i>	2
<i>(...) elas tinham determinadas estratégias (...)</i>	2
<i>(...) o tipo de estratégias que nós escolhemos têm a ver com o grupo de trabalho (...)</i>	1
<i>(...) as minhas correntes são o mais possível viradas para a cooperação (...)</i>	1
<i>(...) o modelo, o mais interactivo possível (...)</i>	1
<i>(...) é um modelo bastante instrumentalista (...)</i>	1
<i>(...) muito cooperado (...)</i>	1
<i>(...) aquela organização que elas vão assumir em termos de planificação é a minha organização (...) eu planifico para a minha turma (...)</i>	2
<i>(...) planificar de modo a que elas estruturam o trabalho delas (...)</i>	1
<i>(...) o trabalho é mais direccionado ao... ao trabalho de grupo (...) à metodologia do trabalho de projecto (...) Uso muito o trabalho de texto, os textos e as aprendizagens do funcionamento da língua (...)</i>	3
<i>(...) eu transmito sempre a minha experiência (...)</i>	2
<i>(...) Eu prefiro que sejam eles primeiro a dizer qual é a ideia (...) prefiro que sejam eles a pensar (...)</i>	2
<i>(...) passo-lhes todos os meses a planificação (...)</i>	1
<i>(...) aproximar o mais possível a teoria da prática ou a prática da teoria (...)</i>	1
<i>(...) eu faço a planificação com elas (...) para planificar nós temos que planificar em função do grupo que temos (...)</i>	2
<i>(...) temos que ter sempre material de retaguarda (...)</i>	1
<i>(...) têm que ser capazes de reflectir sozinhas (...)</i>	1
TOTAL	28

Este protagonismo da supervisora está, aliás, patente em muitas outras unidades de sentido que compõem o Quadro 26, ainda que ela o procure deslocar para os alunos/futuros-professores.

Podemos, constatar que assim é quando a professora cooperante refere que “*eu transmito sempre a minha experiência*” e “*eu faço a planificação com elas (...) para planificar nós temos que planificar em função do grupo que temos*”, não esquecendo as características do seu grupo-turma, pois, ao planificar, “*o tipo de estratégias que nós escolhemos têm a ver com o grupo de trabalho*”.

E, ao assim proceder, procura fazê-lo de forma participada, pois, de acordo com as suas palavras, procura “*o modelo, o mais interactivo possível*”.

Neste aspecto, parece-nos ser bastante significativa a pluralidade de recursos estratégicos propostos, que indicia uma atitude de abertura e a busca de um sentido de autonomia na formação, na medida em que refere que “*o trabalho é mais direccionado ao... ao trabalho de grupo (...) à metodologia do trabalho de projecto (...) Uso muito o trabalho de texto, os textos e as aprendizagens do funcionamento da língua*”.

A supervisora considera, mesmo, que o trabalho que desenvolve com os futuros-professores é “*muito cooperado*” uma vez que “*as minhas correntes são o mais possível viradas para a cooperação*”, o que, na sua opinião, é facilitador da aprendizagem dos formandos, dado que “*é uma estratégia bastante enriquecedora*”.

No plano da abordagem dos conteúdos, e da acção educativa em geral, a entrevistada procura levar os supervisandos à tomada de consciência de que “*temos que ter sempre material de retaguarda*”. É um aspecto importante que o futuro-professor não deve esquecer, tendo em atenção que isso enriquece o seu desempenho e valoriza imenso a sua actuação, que deve ter sempre uma dimensão prospectiva.

É de salientar que a supervisora cooperante, quanto à análise de conteúdos, refere estratégias bastante diversificadas, tanto a nível organizativo como metodológico-

didático, possibilitando que os futuros-professores enriqueçam o seu leque de saberes profissionais.

5.1.2.3.2 - Reflexão

No que concerne ao momento de reflexão (Quadro 27), a supervisora cooperante considera-o muito importante, pois pode facilitar e enriquecer a actuação/desempenho do futuro-professor, *“pela experiência, pelo diálogo e pela reflexão, sobretudo pela reflexão”*. Este tipo de reflexão leva-nos a fazer a distinção entre a reflexão que o professor produz acerca das suas experiências, a reflexão que faz sobre as condições que as enformam e, ainda, a reflexão que desenvolve sobre si próprio e sobre os seus processos de pensar, ou seja *“são esses momentos que lhes vão dar bagagem de futuro”*.

A vivência de uma situação nova deve constituir-se, para os supervisandos, como um momento de reflexão enriquecedor, que os levem, inclusivamente, a questionar os processos de pensamento que o conduziram a reflectir de determinada forma. De acordo com a supervisora cooperante, *“eles têm que experimentar para perceberem e verem a sua própria actuação”* e, a partir daí, tomarem consciência e procurarem conhecer a natureza do conhecimento, tentando perceber como este processo de acção funciona e como ele pode ser aplicado na sua compreensão da acção prática, ou seja, *“descobrirem respostas para as suas questões”*.

Para esta protagonista do estudo, se o futuro-professor se consciencializar de que *“estou a reflectir no meu trabalho”*, a reflexão torna-lo-á capaz de pensar acerca das suas

experiências, sobre o que tenciona fazer e, ainda, sobre como construir ou reconstruir os significados pedagógicos da acção desenvolvida ou a desenvolver.

De acordo com a supervisora, a reflexão é um processo complexo que envolve o indivíduo e o implica, quer com as situações que fazem parte do seu quotidiano profissional, quer com os contextos sociais em que as suas vivências decorrem, pois a partir daí “dá para termos uma ideia mesmo através das conversas com a supervisora da ESE” acerca de todo o processo até, então, desenvolvido.

Quadro 27

Reflexão

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) estou a reflectir no meu trabalho (...)</i>	2
<i>(...) pela experiência, pelo diálogo e pela reflexão, sobretudo pela reflexão (...)</i>	1
<i>(...) reflectir na turma (...)</i>	1
<i>(...) tempo destinado à reflexão(...) passou-se a incluir esse tempo nas...nas práticas de supervisão (...)</i>	2
<i>(...) hábito de reflexão (...)</i>	1
<i>(...) são esses momentos que lhes vão dar bagagem de futuro (...)</i>	1
<i>(...) dá para termos uma ideia mesmo através das conversas com a supervisora da ESE</i> <i>(...) é uma segurança (...)</i>	2
<i>(...) como é que eu organizo o trabalho (...)</i>	1
<i>(...) descobrirem respostas para as suas questões (...)</i>	1
<i>(...) Eles têm que experimentar para perceberem e verem a sua própria actuação (...)</i>	2
<i>(...) sedimentaram algum saber em relação a estratégias (...)</i>	1
<i>(...) é adequar, é utilizar a estratégia (...)</i>	1
<i>(...) nós percebermos o distanciamento que elas têm em relação à prática (...)</i>	1
<i>(...) o trabalho dos alunos é tão válido, a apresentação que eles fizeram é tão válida como aquela que qualquer um de nós faz (...)</i>	1
TOTAL	18

5.1.3 - Síntese do “caso”

A análise dos dados mostra-nos que a supervisora cooperante, no que concerne ao relacionamento com os futuros-professores, revela gosto pela actividade pedagógica,

bem como capacidade de manter um clima propício à aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos.

Considerando que a professora cooperante valoriza o rigor e a organização no trabalho, os futuros-professores terão hipótese de se enriquecer a nível pessoal e profissional, visto estes valores serem pilares fundamentais da vida profissional futura.

Além disso, manifesta satisfação e entusiasmo ao intervir directamente no seu processo formativo, motivando-os e incitando-os à aprendizagem e ao investimento no desempenho da função educativa.

Em termos mais específicos, no que concerne à “análise dos conteúdos” é de referir que a supervisora participa na realização da planificação e sugere diversas estratégias que podem ser aplicadas nas diferentes actividades a desenvolver pelos supervisandos.

Quanto à reflexão, constatamos que esta envolve a supervisora e os futuros-professores, na procura de soluções ou respostas para os problemas emergentes ou, até, na ponderação sobre a melhor forma de melhorar o que já existe. Este momento é considerado pela supervisora como o pilar mais importante do processo de supervisão.

Quadro 28

Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiente
13	14	22

Em síntese, dadas as funções características do seu estilo de supervisão (Quadro 25), agora reforçadas pelos dados da entrevista, podemos afirmar que esta protagonista do estudo revela uma prática supervisiva predominante do Estilo Apoiente (n=22) (Quadro

28), que visa que tudo decorra num clima afectivo, empático e facilitador do desenvolvimento da acção dos futuros-professores que conduzirá ao estabelecimento de uma excelente relação formativa, no entanto, ainda são bem visíveis, na sua acção, os traços caracterizadores tanto do Estilo Interpretativo como do Estilo Prescritivo.

Verifica-se, assim, que as características do Estilo Apoiante, traduzidas num sentido de interajuda, se afirmam através das funções reflectir, com cinco indicadores; orientar, com três indicadores; motivar, cooperar, apoiar, valorizar e sugerir, com dois indicadores; e escutar, ajudar e encorajar, com um indicador, o que pressupõe que a supervisora se considera “amiga e comunicativa” e que, funcionando embora como “muito experiente”, não abdica, no entanto, de ajudar os futuros-professores tanto a nível profissional como pessoal.

Estas funções, aliadas às características pessoais da supervisora, revelam que esta valoriza imenso a pessoa, tudo isto decorrendo num clima afectivo e encorajador, facilitador do desenvolvimento da acção dos futuros-professores.

Estes dados não são, todavia, totalmente coincidentes com os obtidos através do questionário, pois, se prestarmos atenção ao Quadro 16, constata-se, no que a esta entrevistada (E2) respeita, que os valores das médias que lhe correspondem, por estilo, são, respectivamente de $\bar{X} = 3,50$; $\bar{X} = 3,40$ e $\bar{X} = 2,60$, para os Estilos Interpretativo, Apoiante e Prescritivo.

Tais valores colocam-na, nesse contexto, na 7^a, 5^a e 1^a posições no que concerne aos mesmos estilos (Quadro 19).

5.2 - Supervisora E4

5.2.1 - Características da acção das supervisoras cooperantes em termos gerais

À semelhança do “caso” anterior, o presente tema compreende as categorias “relacionamento com os futuros professores”, “exigência no trabalho desenvolvido” e “investimento profissional dos futuros-professores”, que passamos, em seguida a analisar.

5.2.1.1 - Relacionamento com os futuros-professores

No que concerne aos indicadores com que a supervisora cooperante se auto-caracteriza, podemos afirmar que esta valoriza bastante o relacionamento com os futuros-professores (Quadro 29), considerando que *“o ser professora é ter uma relação com os alunos (...) essa relação é fundamental”*, o que leva a *“travar um bocadinho de amizade”*, pelo que afirma que *“o nosso relacionamento é positivo e enriquecedor em todos os aspectos”*.

Deste modo, estabelece com os formandos uma relação de *“abertura”*, à base da *“sinceridade”*, dizendo que *“o nosso relacionamento é positivo e enriquecedor em todos os aspectos”*.

A entrevistada releva desenvolver a Prática Pedagógica num clima *“bastante caloroso e acolhedor”*, com os futuros-professores, uma vez que *“a primeira coisa que faço é ser acolhedora com eles”* e transmitir-lhes segurança e apoio ao longo das suas intervenções, pois costumo *“ser muito positiva”* e *“para mim cooperar é fundamental”*.

Quadro 29**Relacionamento com os futuros-professores**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) estávamos ali tanto da minha parte como da deles a aprender juntos (...)</i>	2
<i>(...) para mim cooperar é fundamental (...)</i>	1
<i>(...) a nível pessoal elas ainda telefonam e falam comigo (...)</i>	2
<i>(...) não dá asas a criar uma amizade muito forte (...)</i>	1
<i>(...) não só os incentivo como também os informo (...)</i>	2
<i>(...) o ser professora é ter uma relação com os alunos (...) essa relação é fundamental (...)</i>	2
<i>(...) sinceridade (...)</i>	1
<i>(...) abertura (...)</i>	1
<i>(...) travar um bocadinho de amizade (...)</i>	2
<i>(...) ser muito positiva (...)</i>	1
<i>(...) o nosso relacionamento é positivo e enriquecedor em todos os aspectos (...)</i>	1
<i>(...) bastante caloroso e acolhedor (...)</i>	1
<i>(...) a forma como uma pessoa se apresenta na sala de aula (...)</i>	1
<i>(...) a primeira coisa que faço é ser acolhedora com eles(...)</i>	1
TOTAL	23

5.2.1.2 - Exigência no trabalho desenvolvido

A categoria “exigência no trabalho desenvolvido” engloba as subcategorias “rigor” e “organização do trabalho”.

5.2.1.2.1 - Rigor

No que concerne ao rigor (Quadro 30), a supervisora cooperante salienta que, durante a Prática Pedagógica, este deve existir, no entanto considera que “*o rigor tem de ser para eles e também para mim (...)* É importante o rigor”.

Neste contexto, podemos considerar que os futuros-professores deverão surpreender a supervisora com a sua actuação, com a qualidade das actividades planificadas e com o

próprio trabalho com a turma, uma vez que a supervisora diz que “*vou exigindo mais deles a nível de planificações, de material, de conhecimento*”.

Assim, o rigor, quererá significar, que tudo aconteça de forma adequada em termos científicos e pedagógicos, e constituir-se-á como um dos factores cruciais da Prática Pedagógica, porque é visto como um “*sinal de crescimento para os futuros professores*”, nos diversos aspectos, designadamente a nível de “*portanto a postura (...) o diálogo com as crianças*” e, até “*falo a nível de ter uma boa cultura geral*”.

Neste aspecto, afirma a supervisora cooperante, sou “*muito exigente*” e “*sou rigorosa*” com o desempenho e actuação dos futuros-professores.

Quadro 30

Rigor

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) portanto a postura (...) o diálogo com as crianças (...)</i>	2
<i>(...) falo a nível de ter uma boa cultura geral (...)</i>	1
<i>(...) sinal de crescimento para os futuros professores (...)</i>	1
<i>(...) vou exigindo mais deles a nível de planificações, de material, de conhecimento (...)</i>	1
<i>(...) O rigor tem de ser para eles e também para mim (...) É importante o rigor (...)</i>	2
<i>(...) sou rigorosa (...)</i>	1
<i>(...) muito exigente (...)</i>	1
TOTAL	7

5.2.1.2.2 - Organização no trabalho

No que concerne ao nível da organização no trabalho a desenvolver (Quadro 31), dos conhecimentos a construir e das estratégias a utilizar, o futuro-professor precisa conhecer e aprofundar esse conhecimento, recorrendo aos supervisores, mas é aqui que

a entrevistada refere existir uma falha muito grave, pois há “*falta de comunicação entre os supervisores cooperantes e os supervisores da ESE*”, o que prejudicará a acção de todos os intervenientes neste processo. A supervisora salienta que “*existe uma falha muito grande porque não há comunicação, diálogo*”, nessa triangulação crucial do processo de supervisão.

Neste âmbito, e apesar da lacuna apontada, tenta transmitir aos supervisandos o modo como se processam as coisas, ou seja, enquadrá-los no processo para que consigam actuar na realidade futura, de forma positiva e enriquecedora. Por isso, exige-lhes que tenham “*o dossier organizado com tudo aquilo que fizeram*”, verificando que “*tudo o que fazem está organizado*”, uma vez que o sentido de profissionalidade conduz ao desenvolvimento de atitudes orientadas para uma participação crítica, estruturada e consciente no contexto da realidade educativa.

Quadro 31

Organização no trabalho

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
(...) <i>falta de comunicação entre os supervisores cooperantes e os supervisores da ESE(...)</i>	1
(...) <i>Existe uma falha muito grande porque não há comunicação, diálogo (...)</i>	1
(...) <i>o dossier organizado com tudo aquilo que fizeram (...)</i>	1
(...) <i>Tudo o que fazem está organizado (...)</i>	1
TOTAL	4

5.2.1.3 - Investimento profissional dos futuros-professores

No que concerne ao investimento profissional dos futuros-professores durante a Prática Pedagógica (Quadro 32), a entrevistada afirma que “*eu não faço nenhum investimento*

profissional com eles”, pois “*o meu papel é ser colaboradora e de emprestar a minha turma*”, mas “*eu tento transmitir conhecimentos, recomendo a leitura de certos livros*”, querendo com isto, por certo, dizer que procura que os formandos se assumam, de facto, como construtores do seu próprio percurso formativo, ainda que para isso tenha de recorrer a atitudes directivas.

Sendo o processo de formação que confere sentido aos conhecimentos, saberes e interacções desenvolvidas pelo indivíduo em formação, a supervisora considera que “*existem sempre acções de formação e outras coisas que podemos fazer*”, porque “*é importante fazer formações (...) nós acabamos por aprender sempre qualquer coisa e crescemos um bocadinho*”, pois “*fazemos sempre uma aprendizagem*”. Por outras palavras, visa que os alunos/futuros-professores consciencializem e assumam a prática do conceito de formação ao longo da vida.

A supervisora cooperante procura criar condições que ajudem os supervisandos a crescerem a nível profissional e pessoal, no entanto, para que tal aconteça “*tem que haver conhecimentos, conhecimentos científicos*”.

Quadro 32

Investimento profissional dos futuros-professores

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) eu não faço nenhum investimento profissional com eles (...)</i>	1
<i>(...) O meu papel é ser colaboradora e de emprestar a minha turma (...)</i>	1
<i>(...) tem que haver conhecimentos, conhecimentos científicos (...)</i>	1
<i>(...) existem sempre acções de formação e outras coisas que podemos fazer (...)</i>	1
<i>(...) é importante fazer formações (...) nós acabamos por aprender sempre qualquer coisa e crescemos um bocadinho (...)</i>	2
<i>(...) fazemos sempre uma aprendizagem (...)</i>	1
<i>(...) eu tento transmitir conhecimentos, recomendo a leitura de certos livros (...)</i>	2
<i>(...) é uma situação enriquecedora (...)</i>	1
TOTAL	10

A concluir a análise desta subcategoria, convém reforçar a ideia expressa de que a formação profissional e pessoal deve ser contínua, ao longo da carreira, uma vez que o professor é uma pessoa em permanente desenvolvimento, que deve afirmar-se como flexível, aberta à mudança, capaz de reflectir e analisar o seu ensino de forma crítica e com base num vasto domínio de capacidades cognitivas, metacognitivas e relacionais.

5.2.2 - Traços caracterizadores dos estilos de supervisão

Prossigamos a análise interpretativa dos dados da entrevista à protagonista E4, centrando-nos nas três categorias que compõem o tema “traços caracterizadores do estilo de supervisão”.

5.2.3.1 - Actuação a nível relacional

No que concerne ao relacionamento estabelecido entre esta supervisora e os futuros-professores, e segundo a leitura conjunta dos “traços” indicadores, apresentados no Quadro 33, podemos constatar que *“correu tudo muito bem e criou-se ali uma empatia muito engraçada”* ou seja, criou-se *“um ambiente muito positivo”*. Assim, através da criação de uma atmosfera envolvente de empatia e calor humano, o supervisor deve ajudar o futuro-professor na construção do seu auto-conhecimento, no desenvolvimento de atitudes reflexivas e na progressiva afirmação de um espírito crítico, que o tornem num potencial agente de mudança.

Neste sentido, a supervisora refere que *“falo com todos (...) sinto a necessidade de ajudá-los e situá-los (...) levanto-me e vou ao encontro deles”*. Na mesma linha de

pensamento, salienta o facto de que “*todos aprendem e enriquecem, existe uma troca de saberes, de conhecimentos*”, o que facilita a actuação dos formandos e, consequentemente, o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste plano, estabelece com os supervisandos uma relação de abertura, ajuda e colaboração espontânea, o que demonstra que “*a nível relacional não houve dificuldade da parte deles e nem da turma*” ao interagirem.

Em síntese é, importante que os supervisores cooperantes conheçam os diferentes comportamentos interpessoais dos futuros-professores, no sentido de desenvolverem estratégias promotoras de relacionamentos positivos, ao mesmo tempo viabilizadoras do desenvolvimento das suas competências científicas e técnicas.

Quadro 33

Actuação a nível relacional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) todos aprendem e enriquecem, existe uma troca de saberes, de conhecimentos (...)</i>	1
<i>(...) a nível relacional não houve dificuldade da parte deles e nem da turma(...)</i>	1
<i>(...) correu tudo muito bem e criou-se ali uma empatia muito engraçada (...)</i>	2
<i>(...) um ambiente muito positivo (...)</i>	1
<i>(...) falo com todos (...) sinto a necessidade de ajudá-los e situá-los (...) levanto-me e vou ao encontro deles (...)</i>	3
TOTAL	8

5.2.2.2 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva

Sistematizados os traços caracterizadores da acção supervisiva da supervisora cooperante, no Quadro 34, podemos constatar que a função comunicar, sobressai em primeiro lugar, com cinco indicadores. A segunda posição é ocupada pelas funções

sugerir e interagir, com quatro indicadores, seguindo-se, na terceira posição, as funções informar, demonstrar, questionar e orientar, com três indicadores. Na quarta posição, sobressaem as funções exigir, reflectir, aconselhar e apoiar, com dois indicadores.

Por último, em quinto lugar, temos as funções criticar, liderar, ajudar, conhecer, escutar, cooperar, valorizar, ensinar, motivar e encorajar, com um indicador. É de referir que as funções avaliar e corrigir não foram assinaladas pela supervisora cooperante.

Quadro 34

Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar
N.º Ind.	-	1	3	1	3	-	1	2	4	3	4	5	3	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1

5.2.2.3 - Estratégias usadas

Tal como no que à supervisora anterior respeita, esta categoria é composta pelas subcategorias “análise dos conteúdos” e “reflexão”, que passamos a analisar.

5.2.2.3.1 - Análise de conteúdo

Quanto à sua participação na organização das actividades desenvolvidas na sala de aula (Quadro 35), a supervisora cooperante salienta que “*dou a conhecer os conteúdos que*

pretendo serem trabalhados (...) basta dar um conteúdo e eles a partir daí desenvolvem a planificação”, contudo “a planificação é feita semanalmente e depois passo para a diária (...) faço sempre a semanal para tentar encontrar matéria”.

Quadro 35

Análise de conteúdo

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) há as planificações que ajudo sempre (...)</i>	1
<i>(...) o que posso fazer com eles faço (...) é importante eles serem capazes de fazerem as coisas sozinhos (...)</i>	2
<i>(...) a nível da planificação há necessidade de planificar (...)</i>	1
<i>(...) a planificação é feita semanalmente e depois passo para a diária (...) faço sempre a semanal para tentar encontrar material (...)</i>	1
<i>(...) dou antecipadamente duas semanas para eles prepararem o material (...)</i>	1
<i>(...) essas tecnologias novas é preciso aproveitar (...)</i>	1
<i>(...) não interrompo a aula (...) eles voltam atrás e voltam a corrigir e voltam a corrigir (...)</i> <i>(...) assim é que se aprende a agir (...)</i>	3
<i>(...) quando estou com eles não os corrijo logo na aula (...)</i>	1
<i>(...) os estagiários fazem material mais rico que o professor (...)</i>	1
<i>(...) a nível de aprofundamento e de trabalho (...)</i>	1
<i>(...) o diálogo é importante (...) um diálogo de qualidade (...)</i>	2
<i>(...) dou a conhecer os conteúdos que pretendo serem trabalhados (...) basta dar um conteúdo e eles a partir daí desenvolvem a planificação (...)</i>	2
<i>(...) estão a usar estratégias que são úteis para o seu dia a dia (...)</i>	1
<i>(...) conhecerem as competências, de conhecerem os programas, os conteúdos a abordarem (...)</i>	1
<i>(...) estratégias diversificadas (...)</i>	1
TOTAL	20

É de salientar que a entrevistada procura estar sempre presente, mas sem coarctar a iniciativa dos supervisandos, uma vez que *“o que posso fazer com eles faço (...) é importante eles serem capazes de fazerem as coisas sozinhos”*, tal significando que tanto o supervisor como os futuros-professores têm uma participação activa na realização das actividades.

Por outro lado, parece-nos significativa, em função das afirmações da entrevistada, a diversidade de recursos estratégicos usados, o que é revelador de uma capacidade de busca e de autonomização na formação, uma vez que o trabalho desenvolvido pelos

futuros-professores “*a nível de aprofundamento e de trabalho*” é muito variado, recorrendo a “*estratégias diversificadas*”.

Tal como refere a supervisora, “*estão a usar estratégias que são úteis para o seu dia a dia*” e o material que as concretiza é muito importante porque cativa os alunos, além de que, confessa a supervisora, “*os estagiários fazem material mais rico que o professor*”, o que, na sua opinião enriquece o desempenho e valoriza a actuação dos supervisandos.

5.2.2.3.2 - Reflexão

A supervisora E4 afirma que o momento de reflexão é fundamental ao longo da Prática Pedagógica, uma vez que facilita e enriquece o desempenho dos futuros-professores e, ao mesmo tempo, o do supervisor, ou seja, “*enriquecem ambas as partes*”, e “*é um crescimento bastante positivo para todos (...) um crescimento que vão ter que fazer sempre*”.

Neste quadro, a prática assume-se como o espaço privilegiado de integração de competências e de saberes, onde é possível fazer experiências, cometer erros, tomar consciência deles e tentar de novo. Então, “*o que é positivo, é eles próprios reflectirem e encontrarem a solução*”, terem a percepção daquilo que “*é importante eles saberem quais são as questões que devem vir a melhorar*”.

Na mesma linha de pensamento, advoga que os futuros-professores “*têm de ser capazes de fazer isso automaticamente, mesmo na altura quando observarem que aquela actividade não está a resultar*”, reportando-se, aqui, à reflexão na acção.

Mas a reflexão tem de ser um processo efectivamente participado, de acordo com o que declara: “*eu falo com eles abertamente e dou a minha opinião (...) só falo da reflexão*”

depois da reflexão deles ter sido feita”, ou seja só “falo das coisas depois de eles terem referido (...) esta forma de reflectir é benéfica para eles, acho que é uma forma de crescimento”.

Quadro 36

Reflexão

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
(...) A reflexão é conjuntamente, sempre (...)	1
(...) aspecto importante é o momento da reflexão (...)	1
(...) habituarmos os estagiários a pensar, em reflectir e em questionar (...)	1
(...) é um crescimento bastante positivo para todos (...) um crescimento que vão ter que fazer sempre (...)	2
(...) falo das coisas depois de eles terem referido (...) esta forma de reflectir é benéfica para eles, acho que é uma forma de crescimento (...)	2
(...) enriquecem ambas as partes (...)	1
(...) têm que ter a capacidade de reflectir (...)	1
(...) eu tenho um hábito de pelos menos no final de dois dias ou quatro dias reflectir (...)	1
(...) faço sempre uma reflexão no fim do dia (...)	2
(...) primeiro reflectem uns com os outros, sozinhos e depois disso é que falamos das coisas (...)	1
(...) eu falo com eles abertamente e dou a minha opinião (...) só falo da reflexão depois da reflexão deles ter sido feita (...)	2
(...) o que é positivo, é eles próprios reflectirem e encontrarem a solução (...)	1
(...) é importante eles saberem quais são as questões que devem vir a melhorar (...)	1
(...) têm de ser capazes de fazer isso automaticamente, mesmo na altura quando observarem que aquela actividade não está a resultar (...)	1
(...) observo muito o momento das aulas para poder ver e sentir a sensibilidade que têm em cativar os alunos (...)	1
(...) eles é que identificam o erro (...)	1
(...) é fundamental pôr e ver as crianças a ler e a escrever (...) ficavam com uma ideia de como é o processo (...) os métodos são muito variados (...)	3
(...) naquela fase de observarem digo-lhes se quiserem ajudar os alunos estejam à vontade (...)	1
TOTAL	24

Como que em síntese, a supervisora salienta que o “*aspecto importante é o momento da reflexão*”, pois permite aos alunos/futuros-professores ultrapassarem certas dificuldades, pensarem acerca das suas experiências e sobre o que tencionam fazer em relação à sua acção pedagógica, como podemos verificar no Quadro 36.

Na verdade, reflectir sobre as acções passadas permite ao formando definir metas para a acção futura, atribuindo, assim, a este exercício reflexivo a dimensão pró-activa, ou seja, de prospecção e previsão de acções a realizar futuramente. É este tipo de reflexão que fomenta o desenvolvimento profissional e pessoal do supervisando, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer, e sobretudo, de conhecer-se.

5.2.3 - Síntese do “caso”

A supervisora E4 representa o relacionamento que estabeleceu com os futuros-professores como bastante positivo e enriquecedor, uma vez que se foi desenvolvendo num clima onde existe abertura, sinceridade e empatia.

De acordo com os dados analisados, a professora cooperante revela ser uma pessoa exigente e “rigorosa”, considerando que estas características lhe permitem ajudar os futuros-professores no seu desenvolvimento pessoal e profissional, designadamente através de todo o processo de acompanhamento supervisivo que desenvolve ao longo da Prática Pedagógica.

Quanto à sua acção como supervisora, e atentando no Quadro 37, constata-se que as funções que a caracterizam, de forma mais determinante, nos levam a situá-la numa prática supervisiva do Estilo Interpretativo (n=22).

Quadro 37

Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiente
15	22	20

Verifica-se que as características do Estilo Interpretativo traduzem um privilégio pelos indicadores, comunicar, sugerir e interagir, o que poderá determinar uma valorização, por parte da supervisora, das ideias, pretendendo, a mesma, através da apresentação das suas convicções, impelir os futuros-professores à acção, questionando a sua prática e sugerindo modos de tentar provocar mudanças.

Em relação aos restantes estilos de supervisão, o Estilo Prescritivo obteve maior número de indicadores na função corrigir e sugerir. No Estilo Apoiante, as funções mais assinaladas foram sugerir (quatro indicadores) e questionar (três indicadores).

Em relação à análise de conteúdo é importante referir que a supervisora considera o momento destinado à planificação muito importante, apelando e valorizando o uso de estratégias diversificadas.

No que concerne ao momento destinado à reflexão, verifica-se um salto no desenvolvimento da competência de auto-conhecimento e de auto-controlo, processos-chave na construção do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste âmbito, a reflexão sobre o exercício da profissão leva o profissional à procura de soluções para os problemas que ela suscita, passando, pois, a resolução de problemas a adquirir uma importância crucial como motor do acto de pensar e, com isso, da própria actividade inteligente.

Estabelecendo o paralelo com os dados obtidos através do questionário, no que à entrevistada E4 respeita, constatamos que a mesma obteve os valores médios de $\bar{X} = 4,00$ (Estilo Interpretativo), de $\bar{X} = 3,93$ (Estilo Apoiante) e $\bar{X} = 3,50$ (Estilo Prescritivo) (Quadro 16). Quanto às posições relativas, ordenadas, de cada estilo (Quadro 19), situa-se, respectivamente no 1º lugar no que se reporta aos Estilos Prescritivo e Apoiante e em 2º lugar no que ao Interpretativo concerne.

Deste modo, os valores agora alcançados são relativamente coincidentes no que aos Estilos Interpretativo e Apoiante respeita (primeiro e segundo lugares, com 22 e 20 pontos), mas bem diferenciado no que ao Prescritivo se refere (15 pontos).

5.3 - Supervisora E7

5.3.1 - Características da acção das supervisoras cooperantes em termos gerais

Tal como aconteceu nas duas entrevistas anteriores, são três as categorias (“relacionamento com os futuros professores”, “exigência na trabalho desenvolvido” e “investimento profissional dos futuros professores”) que constituem o presente tema. Analisemo-las interpretativamente, de imediato.

5.3.1.1 - Relacionamento com os futuros-professores

De acordo com os “traços” indicadores que configuram o Quadro 38, podemos afirmar que a supervisora valoriza o relacionamento estabelecido com os futuros-professores, considerando que assim *“cria-se um clima de confiança, essencialmente”*. Esse relacionamento *“às vezes em vez de empatia pode ser simpatia (...) de empatia”*, ou seja, gera-se uma esfera relacional em que o supervisor demonstra um relacionamento amigável para com os supervisandos.

É de realçar a forma como a supervisora os recebe, quando diz *“tenho tentado criar condições (...) as condições necessárias para uma adequação do que aprenderam em teoria numa prática que lhes seja enriquecedora da futura prática”*. Pretende, assim,

que a Prática Pedagógica se constitua como factor de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros-professores, uma vez que ela é um processo mediante o qual se atribui sentido aos conhecimentos e interacções desenvolvidas pelos formandos. Neste âmbito, é de realçar que o seu desenvolvimento é um processo dinâmico que lhe permite não só a construção de uma imagem própria sobre o que representa para si a Prática Pedagógica, mas também os ajuda a construir a sua própria identidade pessoal e profissional.

Em termos atitudinais, a supervisora parece dar liberdade e gostar de pôr os supervisandos à vontade, afirmando que *“é essencial a pessoa cumprir o bom funcionamento (...) é sinal de evoluir, é sinal de que a pessoa está a crescer”* e, além disso, *“penso ser capaz de compreender certas situações”*, uma vez que *“penso que eles confiam em mim”*, considerando que um bom relacionamento e um bom desenvolvimento têm sempre por base a confiança, geradora de cumplicidade e sabedoria.

Um dos aspectos ainda referidos pela supervisora cooperante prende-se com a forma como a mesma encara o processo supervisivo e orienta a acção dos futuros-professores. A propósito, refere que *“estou aqui mais como uma mediadora, não estou aqui propriamente para transmitir conhecimentos”*, sendo a minha função de *“ajudar no dia a dia”* quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Diz, ainda, que *“ao analisar as atitudes e comportamentos consigo conhecer melhor os estagiários”*, ou seja, consegue identificar-se facilmente com os mesmos e proporcionar-lhes conhecimentos fundamentais relacionados com a prática, com um objectivo primeiro que é o de promover o enriquecimento do desempenho/acção dos formandos.

Quadro 38**Relacionamento com os futuros-professores**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) tenho tentado criar condições (...)as condições necessárias para uma adequação do que aprenderam em teoria numa prática que lhes seja enriquecedora da futura prática (...)</i>	2
<i>(...) ajudar no dia a dia (...)</i>	1
<i>(...) às vezes em vez de empatia pode ser simpatia (...) de empatia (...)</i>	2
<i>(...) penso que eles confiam em mim (...)</i>	1
<i>(...) É essencial a pessoa cumprir o bom funcionamento (...) é sinal de evoluir, é sinal de que a pessoa está a crescer (...)</i>	1
<i>(...) cria-se um clima de confiança, essencialmente(...)</i>	1
<i>(...) Ao analisar as atitudes e comportamentos consigo conhecer melhor os estagiários (...)</i>	1
<i>(...) penso ser capaz de compreender certas situações (...)</i>	1
<i>(...) estou aqui mais como uma mediadora, não estou aqui propriamente para transmitir conhecimentos (...)</i>	2
TOTAL	12

5.3.1.2 - Exigência no trabalho desenvolvido

Passemos, em seguida, à análise das duas subcategorias (“rigor” e “organização do trabalho”) que compõem esta categoria.

5.3.1.2.1 - Rigor

No que concerne ao rigor (Quadro 39), a supervisora cooperante salienta que, no decorrer da Prática Pedagógica “*costumo ser rigorosa*”, tanto a nível de planificações como a nível de desempenho, comportamentos e atitudes dos futuros-professores.

Assim sendo, e de acordo com a nossa entrevistada, os supervisandos “*tornam-se muito mais exigentes consigo próprios*”, tanto a nível do desempenho como da qualidade das actividades apresentadas. E, quando eles são exigentes com a sua acção, significa que cresceram a nível da construção de conhecimentos e, portanto, houve “*evolução, é um*

crescimento notório por parte dos futuros-professores (...) sinónimo que cresceram”.

Contudo, esse crescimento não só acontece por parte dos futuros-professores como também do supervisor, uns e outro desenvolvendo-se em função da troca de saberes e dos modos de fazer, estar e ser. Para esta entrevistada, o rigor “*permite o bom desenvolvimento de qualquer actividade*” dos formandos e a sua intervenção (“*sou interveniente e ao mesmo tempo para mim é um momento enriquecedor*”), constitui-se, como forma de desenvolvimento.

Assim, é de opinião que quando intervém, durante a Prática Pedagógica, o faz no sentido da promoção de conhecimentos e competências, que vão permitir ao futuro-professor interagir em situações cada vez mais delicadas e desenvolver-se intelectualmente.

Todavia, salienta que os formandos, durante a Prática Pedagógica, alteram a sua forma de agir, tornando-se “*também mais autónomos (...) mais exigentes e independentes*”. Todos estes aspectos e o facto da supervisora se afirmar exigente e rigorosa contribuem, na sua opinião, para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos.

Quadro 39

Rigor

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Costumo ser rigorosa (...)</i>	1
<i>(...) permite o bom desenvolvimento de qualquer actividade (...)</i>	1
<i>(...) sou interveniente e ao mesmo tempo para mim é um momento enriquecedor (...)</i>	1
<i>(...) tornam-se muito mais exigentes consigo próprios (...)</i>	1
<i>(...) e também mais autónomos (...) mais exigentes e independentes (...)</i>	2
<i>(...) evolução, é um crescimento notório por parte dos futuros-professores (...) sinónimo que cresceram (...)</i>	2
TOTAL	8

5.3.1.2.2 - Organização no trabalho

A organização do trabalho (Quadro 40), para uma intervenção correcta dos futuros-professores, é uma preocupação desta supervisora, que assim a expressa: “*é preciso haver organização (...) a organização não fica só a nível do que o professor faz a nível da planificação*”. A organização deve caracterizar todas as áreas de trabalho, desde a arrumação de material até, por exemplo à organização de dossiers e fichas de trabalho dos alunos. É importante haver método e organização funcional e os futuros-professores deverão capacitar-se desta, sendo função do supervisor que “*está tudo muito ligadinho, muito sequenciado, isso é uma forma de organização*”, o que lhes vai facilitar o trabalho e os prepara para a vida profissional futura.

Este é, portanto, um aspecto que os formandos deverão ter em consideração, ponderar e, se possível, interiorizar como necessário à sua acção e à socialização das crianças.

Quadro 40**Organização no trabalho**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) serem organizados (...) é um aspecto que eu exijo (...)</i>	2
<i>(...) Eles, próprios pedem ajuda para organizarem o material e toda a papelada (...) tento dar dicas e dizer como é que se faz (...)</i>	2
<i>(...) as semanas estão todas estruturadas (...)</i>	1
<i>(...) está tudo muito ligadinho, muito sequenciado, isso é uma forma de organização (...)</i>	2
<i>(...) É preciso haver organização (...) a organização não fica só a nível do que o professor faz a nível da planificação (...)</i>	2
TOTAL	9

Então, considera a supervisora, que se impõe e pretende exigir aos formandos para “*serem organizados (...) é um aspecto que eu exijo*”, até porque “*as semanas estão*

todas estruturadas”, o que facilita o desempenho de todos. Ou seja, a organização, a sistematização e a ordem lógica devem marcar o seu primado na acção dos formandos, talvez, atrevemo-nos a dizer, com algum prejuízo da criatividade e da espontaneidade.

5.3.1.3 - Investimento profissional dos futuros-professores

A supervisora E7 refere (Quadro 41) que, durante a Prática Pedagógica, *“temos que fazer cada vez melhor porque a prática assim dita*”, tanto a nível profissional como pessoal, visto este processo conferir sentido aos conhecimentos e às interacções desenvolvidas pelo indivíduo em formação. Nesta perspectiva, assegura: *“tento contribuir para a formação dos futuros-professores e para a educação através da prática pedagógica, isto a nível de acompanhamento supervisor”*. Desta forma, o desenvolvimento do futuro-professor não é só um processo dinâmico, que lhe permite a construção de uma visão própria do que representa para si a Prática Pedagógica, como também o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Sendo assim, a supervisora procura criar condições de desenvolvimento, evidenciando valorizar a *“criatividade”* e referindo que *“dou-lhes autonomia”* e liberdade no momento da acção com a turma.

Deste modo, e na sua óptica, a Prática Pedagógica permite aos supervisandos a oportunidade de integrar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, pelo que afirma *“eu gosto da prática pedagógica porque é um momento enriquecedor”*. Além disso, acrescenta: *“eu não ensino propriamente nada (...) aprendo também com eles e isso faz-me enriquecer a mim (...) para mim é uma troca de saberes é mais uma partilha”*.

Está, porém, consciente de que o objectivo fundamental de toda esta dinâmica se prende com o sucesso da acção educativa, tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro-professor, que se configura como um processo dinâmico, “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade” (Alarcão e Sá Chaves, 1994: 224), em que todos aprendem e crescem mutuamente.

Quadro 41

Investimento profissional dos futuros-professores

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) temos que fazer cada vez melhor porque a prática assim dita (...)</i>	1
<i>(...) eu gosto da prática pedagógica porque é um momento enriquecedor (...)</i>	1
<i>(...) eu não ensino propriamente nada (...) aprendo também com eles e isso faz-me enriquecer a mim (...) para mim é uma troca de saberes é mais uma partilha (...)</i>	3
<i>(...) é a pesquisa que nos leva ao conhecimento (...)</i>	1
<i>(...) tento contribuir para a formação dos futuros professores e para a educação através da prática pedagógica, isto a nível de acompanhamento supervisor (...)</i>	1
<i>(...) criatividade (...)</i>	1
<i>(...) Dou-lhes autonomia (...)</i>	1
TOTAL	9

Neste âmbito, salienta a entrevistada que esse enriquecimento é valorizado por diversas vertentes, defendendo que “*é a pesquisa que nos leva ao conhecimento*” e que permite ao futuro-professor interagir em situações cada vez mais complexas.

Em síntese, justifica-se que afirmemos que esta supervisora pretende, ao longo da Prática Pedagógica, proporcionar aos futuros-professores uma atmosfera “recheada” de conhecimentos complexos relacionados com a realidade futura, tanto a nível profissional como pessoal.

5.3.2 - Traços caracterizadores dos estilos de supervisão

Em seguida, vamos proceder à análise, uma a uma, das três subcategorias que configuram a categoria “traços caracterizadores dos estilos de supervisão”.

4.3.2.1- Actuação a nível relacional

No que concerne ao relacionamento com os futuros-professores, a leitura conjunta dos “traços” indicadores, apresentados no Quadro 42, permite dizer que a supervisora cooperante considera que *“a envolvência pessoal a nível sócio-afectivo é um trabalho que eu acho muito importante (...) desde a parte afectiva, profissional, científica, desde a actuação, ao questionamento, ao comportamento”*.

Na mesma linha de pensamento, salienta que *“tenta ser mais uma mediadora do que facilitadora”*, ou seja, *“tenta ser facilitadora e mediadora dessa transição”*, o que permite estabelecer um clima bastante positivo de afectividade com os futuros-professores e uma relação de interajuda.

Ainda no plano do relacionamento, tendo a aprendizagem como referente, a supervisora cooperante refere que *“perante um engano tento corrigi-lo de imediato”*, mas sem demonstrar qualquer tipo de atitude que possa prejudicar a actuação do futuro-professor, ou seja, *“vou discretamente ao pé do aluno (...) para o futuro-professor não ficar preocupado”*. Considero, diz que *“gosto bastante e acredito que podemos ajudar”* de forma positiva, ao agir assim.

Essas intervenções traduzem, segundo a supervisora pensa, uma troca de conhecimentos e estratégias, visando a resolução de problemas que emergem durante a

Prática Pedagógica. Como tal, e reforçando a ideia, afirma que “*dou força constantemente dizendo vá, vamos, reflecte, actua*” e, “*tento que eles se questionem*”.

Esse incentivo, julga-o crucial no momento da actuação, pois contribuirá de forma directa para a construção do conhecimento profissional do futuro-professor.

Quadro 42

Actuação a nível relacional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) tento ser mais uma mediadora do que facilitadora (...)</i>	2
<i>(...) tenta ser facilitadora e mediadora dessa transição (...)</i>	1
<i>(...) perante um engano tento corrigi-lo de imediato (...)</i>	1
<i>(...) vou discretamente ao pé do aluno (...) para o futuro-professor não ficar preocupado (...)</i>	2
<i>(...) dou força constantemente dizendo vá, vamos, reflecte, actua (...)</i>	1
<i>(...) tento que eles se questionem (...)</i>	1
<i>(...) gosto bastante e acredito que podemos ajudar (...)</i>	1
<i>(...) a envolvência pessoal a nível sócio-afectivo é um trabalho que eu acho muito importante (...) desde a parte afectiva, profissional, científica, desde a actuação, ao questionamento, ao comportamento (...)</i>	2
TOTAL	11

5.3.2.2 - Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva

Identificados os traços caracterizadores da acção supervisiva da supervisora cooperante, sistematizados no Quadro 43, podemos verificar que a função ensinar, é a mais significativa, situando-se em primeiro lugar, com sete indicadores. A segunda posição é ocupada pelas funções demonstrar e orientar, com cinco indicadores cada, seguindo-se, na terceira posição, as funções informar, exigir e interagir, com quatro referências. Na quarta posição, temos as funções aconselhar e apoiar, com três indicadores. Na quinta encontram-se as funções criticar, liderar, comunicar, ajudar, motivar e cooperar, com dois indicadores. Por fim, temos, com uma referência, as funções corrigir, questionar,

reflectir, conhecer e valorizar. É de salientar, que as funções avaliar e escutar não foram assinaladas pela supervisora cooperante. Deste modo, julgamos que o estilo de supervisão predominante desta entrevistada é, sem dúvida, o Prescritivo.

Quadro 43

Características pessoais facilitadoras da acção supervisiva

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar
N.º Ind.	-	2	4	2	5	1	7	4	1	1	4	2	5	-	1	2	3	2	2	3	3	1	1

5.3.2.3 - Estratégias usadas

Esta última categoria, tal como nas duas entrevistadas anteriores, é constituída pelas duas subcategorias que passamos, em seguida, a analisar interpretativamente.

5.3.2.3.1 - Análise dos conteúdos

No que concerne à sua participação na organização das actividades desenvolvidas na sala de aula (Quadro 44), a supervisora cooperante refere que “*as estratégias (...) têm que ser diversificadas*” porque “*sempre o mesmo tipo de actuação, sempre igual para outras situações não (...) não é enriquecedor (...) as situações são diferentes*”. Neste quadro, a actuação/desempenho dos futuros-professores deve ser inovadora, uma vez que “*as actuações também têm que ser diversificadas (...) dou-lhes liberdade*”, assegura.

Reforçando as ideias já existentes, a supervisora refere que “*é importante usar estratégias diferentes (...)*” e que a “*(...) variedade de escolhas e de actuações que pode ter mediante a turma*”, contudo importa não esquecer as características da turma, no momento da planificação.

Quadro 44

Análise de conteúdo

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) a planificação também é um modelo (...)</i>	1
<i>(...) as estratégias (...) têm que ser diversificadas (...)</i>	2
<i>(...) é importante usar estratégias diferentes (...)</i>	1
<i>(...) variedade de escolhas e de actuações que pode ter mediante a turma (...)</i>	1
<i>(...) promovo muito a autonomia (...)</i>	1
<i>(...) promovo o trabalho a pares (...)</i>	1
<i>(...) É importante ter a noção do imprevisto e, estar atento ao pormenor (...)</i>	1
<i>(...) É importante o professor estar atento ao imprevisto e contar com o pormenor (...)</i>	1
<i>(...) as actividades não são todas iguais (...)</i>	1
<i>(...) nós vamos planificar e reflectir diariamente sobre aquilo que foi feito (...)</i>	1
<i>(...) as actuações também têm que ser diversificadas (...)dou-lhes liberdade (...)</i>	2
<i>(...) tento que eles façam trabalho de projecto, plano individual de trabalho (...)</i>	1
<i>(...) tento transmitir a melhor forma de trabalhar certos conteúdos (...)</i>	1
<i>(...) eu não acredito em modelos, eu acredito em variadas formas de actuação (...)</i>	1
<i>(...) sempre o mesmo tipo de actuação, sempre igual para outras situações não (...) não é enriquecedor (...) as situações são diferentes (...)</i>	3
<i>(...) há que adequar a nossa actuação à situação a desenvolver (...)</i>	1
TOTAL	20

Quanto à participação dos futuros-professores nas actividades a desenvolver, diz a entrevistada: “*promovo muito a autonomia*” e “*promovo o trabalho a pares*”, que é uma estratégia importante, na medida em que obsta ao tradicional individualismo docente.

Outro aspecto significativo e bastante enriquecedor da actividade dos formandos é a aposta na diversidade de recursos estratégicos propostos pela supervisora, uma vez que “*eu não acredito em modelos, eu acredito em variadas formas de actuação*”, afirma a mesma.

Como tal, no trabalho que desenvolve com os futuros-professores, “*tento transmitir a melhor forma de trabalhar certos conteúdos*”, pois “*nós vamos planificar e reflectir diariamente sobre aquilo que foi feito*”, com o intuito de encontrar soluções para eventual aparecimento de situações imprevistas.

Não podemos esquecer que “*é importante o professor estar atento ao imprevisto e contar com o pormenor*”, lembra, e tal facto pode ser considerado como um factor de aprendizagem bastante importante, uma vez que alerta os futuros-professores para eventuais situações.

É assim, pois, que a supervisora cooperante salienta o uso de estratégias diversificadas, quer a nível de organização, quer de trabalho e construção de conhecimentos, permitindo abrir novos horizontes aos supervisandos.

5.3.2.3.2 - Reflexão

No que respeita aos momentos de reflexão (Quadro 45), a entrevistada afirma que são fundamentais, uma vez que “*a reflexão enriquece ambas as partes*”, pois “*não faz sentido também não estar a reflectir se não houver nada para a troca (...) muito mais enriquecedor*”. Deste modo, na sua opinião, a reflexão sobre a prática e o ensino em geral, constitui-se como um factor de desenvolvimento, que ajuda a identificar as crenças educativas e a perspectivar a acção prospectiva, de modo congruente com os objectivos a atingir.

Tomando como linha orientadora o que anteriormente foi dito, é importante referir que a supervisora lembra que “*durante a reflexão tento que seja ele a dizer o que*

aconteceu”, isto “*depois de terem sido desenvolvidas as actividades na sala de aula reflectimos*”, ou seja “*no final da semana fazemos uma reflexão*”.

Procura, afinal, levar os formandos a terem uma intervenção efectiva na reflexão, na medida em que, diz, “*é importante uma boa planificação, mas muito importante também é a reflexão*”, sendo nela que os supervisandos vão questionar a sua forma de ser, estar e actuar.

De acordo com a supervisora cooperante, os futuros-professores devem “*estar atentos e sensibilizados para qualquer actividade que corra mal*”e, se possível, “*é importante tentar dar a volta por cima sem prejudicar os alunos*”, devendo tomar consciência de como este processo funciona e de como pode ser aplicado na sua compreensão sobre a acção prática.

Quadro 45

Reflexão

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
(...) sempre que possível faço-o. (...)	1
(...) depois de terem sido desenvolvidas as actividades na sala de aula reflectimos (...)	1
(...) no final da semana fazemos uma reflexão (...)	2
(...) É importante uma boa planificação, mas muito importante também é a reflexão (...)	1
(...) durante a reflexão tento que seja ele a dizer o que aconteceu (...)	1
(...) não faz sentido também não estar a reflectir se não houver nada para a troca(...) muito mais enriquecedor (...)	2
(...) Tento reflectir com eles e tento dar-lhes dicas (...)	1
(...) A reflexão enriquece ambas as partes (...)	2
(...) existe uma troca de conhecimentos (...) essa reflexão diária (...)	2
(...) estar atentos e sensibilizados para qualquer actividade que corra mal (...)	1
(...) estar atentos para que esta possa ser alterada a qualquer momento (...)	1
(...) é importante tentar dar a volta por cima sem prejudicar os alunos (...)	1
(...) podem observar é a maneira como eu actuo e daí poderem também desenvolver diferentes maneiras de trabalhar (...)	2
TOTAL	18

5.3.3 - Síntese do “caso”

Em termos de síntese, podemos afirmar, no que concerne ao relacionamento da supervisora com os futuros-professores, que esta revela ser bastante acolhedora e zelar por um clima onde reine a confiança e a empatia.

Os dados analisados mostram que a mesma é uma pessoa exigente e muito rigorosa, exigindo que os formandos sejam minimamente metódicos, rigorosos e organizados.

Perspectivando-se como supervisora e como promotora do desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros-professores, considera que contribui para a formação destes, através da Prática Pedagógica e do acompanhamento supervisivo, sem no entanto, deixar de nomear que ambas as partes enriquecem.

Valoriza imenso a planificação e considera muito importante o uso de estratégias diversificadas. Por outro lado, exprime a necessidade de reflectir sobre cada realidade, cada momento e cada percurso formativo, contribuindo para o desenvolvimento do projecto de cada futuro-professor e, conseqüentemente, para uma futura acção de qualidade.

A sua acção como supervisora, consideradas as funções que evidenciou, situam-na no Estilo Prescritivo (n=26) (Quadro 46).

Quadro 46

Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiantes
26	18	20

O Estilo Prescritivo, como atempadamente descrevemos, caracteriza-se por um privilegiar da competência técnica, a qual se afirma, no caso vertente, através de

funções como ensinar, com sete indicadores, demonstrar, com cinco indicadores, informar e exigir, com quatro indicadores, criticar e liderar, com dois indicadores, corrigir e sugerir. Genericamente, podemos dizer que estes dados revelam que a supervisora se considera “experiente” e que funciona como “dona do saber”, não abdicando, no entanto, de crescer com os futuros-professores, funções bem características, aliás, do Estilo Prescritivo.

Procedendo à comparação com os dados obtidos através do questionário, constata-se (Quadro 16) que esta supervisora cooperante havia obtido os seguintes valores médios: Estilo Apoiante ($\bar{X}=3,93$), Estilo Interpretativo ($\bar{X}= 3,83$) e Estilo Prescritivo ($\bar{X}=3,20$). Tais valores colocaram-na, respectivamente, em cada estilo, na primeira, segunda e terceira posição (Quadro 19).

Constata-se, agora, uma quase inversão de posições, na medida em que o Estilo Prescritivo assume a primazia (26 pontos), o Apoiante passou ao segundo lugar (20 funções expressas) e o Interpretativo ao terceiro, com 18 funções sinalizadas.

6 - Análise global dos dados

Tomados, em conjunto, os dados do questionário e das três entrevistas referentes aos três “casos”, parece-nos poder afirmar a existência, no processo de supervisão da Prática Pedagógica do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, de um sentido acrescido de ajuda, acompanhamento, encorajamento e de relação empática dos supervisores para com os futuros-professores. Por outro lado, os resultados do nosso estudo vão no sentido do que as investigações anteriores têm mostrado quanto à não existência de “estilos puros” de supervisão. Na verdade, ainda que possamos considerar

que um conjunto de características e funções determinem, em cada pessoa, um estilo mais vincado, encontramos em todas elas “traços” dos diferentes estilos.

É assim que neste espírito podemos afirmar que a supervisora E2, evidencia o Estilo Apoiante, que traduzirá uma capacidade de reflexão, de análise e de relacionamento aberto, pouco comum numa fase ainda relativamente inicial do percurso profissional.

A supervisora E4, por seu lado, apresenta como determinantes funções que configuram, de forma mais acentuada, o Estilo Interpretativo, embora com um peso já significativo das que dão corpo ao Apoiante, o que quererá significar, uma estabilização supostamente alcançada, de ser supervisora cooperante há mais de três anos.

No que à supervisora E7 diz respeito, é o Estilo Prescritivo que se afirma como determinante, tendendo, ainda que moderadamente, também para o Apoiante, ou seja desenvolve uma acção de natureza prescritiva, embora tendencialmente apoiante.

Em suma, e em função dos “casos” estudados, julgamos poder afirmar que os estilos de supervisão das supervisoras cooperantes, apresentando características que podemos considerar “determinantes”, revelam funções que dão corpo aos três estilos do modelo de Zahorik (1988).

Por outro lado, parece também poder dizer-se que esses estilos dependem das próprias características pessoais dos professores cooperantes e que para os mesmos concorrerão também, de forma importante, os processos formativos que os mesmos vivenciaram.

Refira-se, a terminar, que os efeitos da Prática Pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros-professores, segundo os supervisores cooperantes, permite o crescimento dos mesmos como pessoas e profissionais, proporcionando-lhes amadurecimento, confiança e o acreditarem na capacidade de virem a desempenhar com sucesso, na sua vida futura, o papel de professores.

Na esfera relacional os supervisores cooperantes desenvolvem um relacionamento amigável, aberto e empático com os supervisandos, que proporciona um clima bastante positivo e facilitador das aprendizagens, apesar de alguma tendência, por vezes nítida, para o pendor prescritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico.

(Mintzberg, 1995 cit., por Alarcão, 2003: 45)

Como já referimos, no contexto deste estudo, a formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deverá ser entendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem dos futuros-professores e primeira etapa da sua formação ao longo da vida.

Nela desempenha papel não pouco significativo a iniciação à prática profissional, normalmente designada por Prática Pedagógica.

É neste campo que a supervisão e a pessoa do supervisor assumem um papel determinante no processo de tornar-se professor dos alunos em formação, experiência que marcará indelevelmente o seu futuro profissional.

Assim, o processo de supervisão constituiu-se como um elemento da estrutura de formação e o supervisor como um promotor e facilitador do processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros-professores.

Estamos pois, em presença de um desenvolvimento no sentido de uma maior integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente, que permita aos formandos construir e assumir uma determinada maneira de estar e de ser e de conhecer e actuar na vida e na profissão.

É, pois, neste âmbito, que o supervisor assume particular importância, visto que a sua acção é reconhecida como ponto fulcral de todo este processo de “crescimento” profissional e pessoal dos professores em formação.

• Resultados do estudo

Como atempadamente explicitámos, procurámos identificar e caracterizar os estilos de supervisão dos 13 supervisores cooperantes do 4º ano do Curso de Licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano de 2005/2006, complementando-o, em termos de clarificação e aprofundamento, com o estudo de três “casos”.

Como referente conceptual, recorreremos ao modelo de Zahorik (1988) para a identificação e caracterização dos estilos de supervisão dos professores cooperantes, designadamente na selecção e estudo dos “casos”.

Por consequência, o estudo foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro, verificámos que não existem estilos “puros” e que todos os supervisores cooperantes evidenciam uma acção supervisiva baseada em diversas funções, embora haja, tendencialmente, um estilo predominante.

Assim, perante a análise realizada no Capítulo V, verifica-se que os estilos que caracterizam, sobretudo, os protagonistas do estudo são o Apoiante, com valores médios entre 3,33 e 3,93, para uma média global de $\bar{X}=3,59$ (Quadro4), e o Interpretativo, oscilando entre os valores médios de 3,00 e 4,33, com a média global de $\bar{X}=3,53$ (Quadro 13).

O Estilo Prescritivo é, na verdade, o que se apresenta menos significativo, uma vez que as médias variam entre 3,02 e 2,60 (Quadro 12).

Em relação ao segundo momento, recorreremos ao “estudo de caso”, uma vez que esta estratégia investigativa nos viabiliza o alargamento do campo de visão em relação às realidades e componentes desconhecidas, designadamente num estudo da natureza exploratória, como o presente.

Os dados de um e outro momento mostraram-se relativamente congruentes, possibilitando-nos afirmar que o processo de supervisão é considerado como uma caminhada pessoal e profissional, ao longo da Prática Pedagógica, através das acções e aprendizagens dos futuros-professores e, conseqüentemente, também dos supervisores, dado o seu carácter relacional e interactivo.

Por outro lado, a competência para o exercício da supervisão pressupõe a combinação de diferentes factores ligados às dimensões pessoal, profissional e organizacional e a aspectos contextuais, decisivos na aquisição de competências supervisivas, que, porventura, acabam por ser espelho e expressão dos estilos de supervisão.

Os resultados do estudo indicam claramente que os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes poderão estar relacionados com as suas características pessoais e com as suas vivências e experiência profissional, aí pesando, de forma notória, a sua capacidade de agir, em termos relacionais com os futuros-professores. Deste modo, os estilos de supervisão dos protagonistas do estudo, que os dados nos evidenciam, não podem ser considerados como “puros”, embora se acentue a preponderância das funções características de um deles.

Em suma, podemos considerar que a supervisão deve ser encarada como um momento fulcral de todo o processo da Prática Pedagógica, sendo determinantes os seus efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros-professores. Tais efeitos terão, mesmo, de ser considerados como “pedra de toque” de uma caminhada profissional futura, com sucesso, dos professores em formação.

A concluir, resta-nos afirmar, face ao cenário traçado, que se torna pertinente referir que o supervisor deve assumir um papel de facilitador do processo de formação e o futuro-professor o de sujeito activo desse mesmo processo.

• Limites e relevância do estudo

Ao longo da realização deste estudo, deparámo-nos com factores de carácter limitativo, sendo de relevar o facto de termos desenvolvido a investigação em simultâneo com o exercício da nossa actividade profissional, o que nos colocou sérios problemas de compatibilização temporal.

Outra limitação deste estudo, no plano conceptual e prático foi a dificuldade em analisar/compreender alguns dos contextos de supervisão, que se encontram “fechados” pelos supervisores cooperantes, a quem nunca fez supervisão.

Não obstante, procurámos ultrapassar os obstáculos que se nos colocaram e a reflexão que sobre a supervisão da Prática Pedagógica fomos levados a fazer, reforçaram, em nós, o interesse pela formação e pelo desempenho dos futuros-professores, levando-nos a colocar as seguintes interrogações acerca do respectivo processo supervisoivo:

- Que tipo de articulação existe entre supervisores da instituição, supervisores cooperantes e alunos futuros-professores?
- Qual o tipo de resposta dadas às necessidades de formação dos supervisores da instituição e supervisores cooperantes?

Julgamos que o desenvolvimento deste estudo foi: importante para o “desvendar” de algumas lacunas, neste campo, e que poderá contribuir para um maior conhecimento

acerca dos estilos de supervisão dos supervisores cooperantes da Universidade do Algarve, possibilitando que os mesmos reflectam não só sobre os diferentes aspectos da Prática Pedagógica, mas também acerca do seu modo de ser, estar e agir e, ao mesmo tempo, das suas necessidades de formação, em determinados campos específicos.

• **Pistas de trabalho e investigação**

Aliando os resultados do estudo à nossa experiência profissional, julgamos poder sugerir algumas pistas de trabalho e investigação:

- promover a formação dos supervisores cooperantes na área da supervisão pedagógica;
- aprofundar a articulação entre as escolas de formação e os contextos de prática, criando condições para trabalho conjunto;
- investigar, de forma mais exaustiva, os “estilos” de supervisão;
- adequar o processo formativo às necessidades dos futuros-professores e dos supervisores;
- valorizar as práticas supervisivas, como estratégia de planeamento e avaliação conjunta, entre todos os intervenientes no processo formativo;
- rentabilizar a acção dos supervisores na investigação em supervisão, criando mecanismos de abertura à sua participação na mesma.

• Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais

O presente estudo assume uma importância significativa na nossa formação, tendo-nos possibilitado aprofundar o nosso conhecimento no que se refere à formação inicial de professores do 1ºCiclo, designadamente quanto à sua componente de Prática Pedagógica e, de modo específico, ao processo de supervisão que a mesma pressupõe.

Por outro lado, o ter-nos permitido conhecer os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes e a sua forma de actuar, tornou-nos mais fácil projectar futuras formas de trabalho.

Tais conhecimentos irão contribuir para melhorar o nosso desempenho, uma vez que, “a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida, estabelecendo assim uma continuidade entre o que se apelidava de formação inicial e de formação contínua e desfazendo a linha divisória, temporal que existia entre as duas” (Alarcão, 2003: 6).

A elaboração deste trabalho constituiu, na verdade, um grande desafio à nossa capacidade de aprender de forma continuada, na certeza de que, à medida que nos debruçamos sobre o vasto campo que é a supervisão, novas questões se nos vão colocando, crescendo o desejo de melhor o conhecer.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, M., M. (2000). A Prática pedagógica - um espaço privilegiado nos currículos de formação inicial. *Educare-Educere*, 8, 173-177.

Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 151- 168.

Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-21.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.

Alarcão, I. (1996b). Ser professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.

Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão (Org.). *Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. In J. Tavares (Ed.) *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, 201-232.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alasuutari, P. (1995). *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*. London: SAGE Publications.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D.(1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In 1. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora 89-122.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barbosa, L. (1999). *A avaliação e a supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Beaudichon, J. (2001). *A comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora, 15-112.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley Ca, Mc-Cutchan (2ª ed.).

Borders, L. D. (1994). *The Good Supervisor*. ERIC Digest.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologie del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bruner, J. S. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bruner, J. S. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Grupo de Missão para a qualidade do ensino aprendizagem: Universidade do Minho.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar É Medir?*. Porto: ASA Editora.

Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e educação. Investigação e práticas. Revista do GEDEI*, 5 48-57.

Cohen, B. (1980). *Sociologia geral*. São Paulo: McGraw-Hill.

Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralha.

Combs, A. (1959). *Individual Behavior. A Perceptual Approach to Behavior*. New York: Harper and Row Publ.

Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers - A perceptual view of teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

Combs, A. W. (1972). Some basic concepts for teachers education. *Journal of Teacher Education*, 23, 3: 286-290.

Copeland, W. D. (1980). Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behavior. *Journal of Educational Research*, 74: .37-42.

Cooper, D. & Saunders, S. (2003). Supervising student affair intenships. A special case. In S. Janosik (Ed.) *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge 175-205.

Cortesão, L. (199 1), Supervisão, numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 617-625.

Creamer, D. & Janosik, S. (2003). Performance appraisal. Accountability that leads to professional development. In S. Janosik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner – Routledge, 123-151.

Cró, L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

Damas, M. & de Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

Damáσιο, A. (2001). *O erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 29-32.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. Rio Tinto:Edições ASA.

Denzin, N. (1998). The art and politics of interpretations. In N. Denzin & Y. Lincon (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE Publications, 313-331.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Doly, A. M. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.). *A metacognição um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora, 17-59.

Erdman, J. (1983). Assessing the purposes of early field experience programs. *Journal of Teacher Education*, 34, (4), 27-31.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMilan, 119-162.

Esteves, M. (1991). Perspectivas de formação contínua de professores em Portugal. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: S.P.C.E., 569-573.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes (4ª ed.)*. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas Actuais sobre Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Fernandes, M. (1990). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, V. (1986/2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Org.). *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento 165-196.

Filliozat, I. (1997). *A Inteligência do Coração*. Lisboa, Editora Pergaminho.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1. Inafop. Porto: Porto Editora, 46-64.

Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação? (9ª ed.)*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 5 1-76.

Garcia, C.M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU, S.A.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gazda, G. M., Asbury, F. S., Balzer, F. J., Childers, W. C. & Walters, R. P. (1984). *Human relations development. A manual for educators*. Boston: Allyn and Bacon (3^a ed.).

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Glickman, C. D. (1985/1989). *Supervision of instrucion. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Glickman, S.P. & Gordon, S.P. (1987). Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44-(8), 64-70.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 93-114.

Gómez, J & Cartea, P. (1995). A perspectiva ecológica referências para o conhecimento e a práxis educativa. In A Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 137-169.

Gonçalves, I. & Silva, D. M. (1992). Dimensão pessoal e interpessoal e relação humana. In J. Tavares (Ed.). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE, 43-62.

Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. 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, 595-604.

Gonçalves, M. R. (1998). *As relações interpessoais na supervisão*. Dssertação de Mestrado Faro: ESE da Universidade do Algarve, (policopiada).

Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 63-78.

Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Hoover, N. O'shea, L. & Carroll, R. (1988). The Supervisor-Intern Relationship and Effective Interpersonal Communication Skills. *Journal of Teacher Education*, 39: 22-27.

Hoy, W. P. (1986). *Effective supervision: theory into practice*. New York: Random House.

Huberman, M. & M. Miles (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE Publications, 179-205.

Hutmacher, W. (1992) A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

Jean, G. (1978). *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Rio Tinto: ASA.

Jesus. S. (1999). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Kremer-Hayon, L. & Wubbels, T. (1992). Interpersonal Relationships of Cooperation Teachers and Student Teachers' Satisfaction with Supervision. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1, 31-38.

Lalanda, M. & Abantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 41-61.

Lavilie, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.

Lesne, M. & Mianvielle, Y. (1990). *Socialization et Formation*. Paris: Paideia.

Lengrand, P. (1970). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boulin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão-culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA.

Ludovico, O. (2004). *As orientações curriculares para a educação pré-escolar num contexto de supervisão. Representações das educadoras cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

Matos, Z. (1990). Perspectiva integradora da formação e desenvolvimento da competência específica do professor. *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Fenprof/ 90, 103-106.

Medeiros, M. B. (1976). *O Papel e a Formação dos Professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

Machado, C. (1999). O estágio pedagógico na formação inicial de professores. Um espaço entre a teoria e a prática, entre a idealidade e a realidade. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - 2ºVolume*, 49-53.

Mestre, M. (2002). O desenvolvimento da competência crítica no contexto das práticas pedagógicas da formação inicial de professores. 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, 557-581.

Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa, 49-58.

Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.

Mosher, R. & Purpel, D. E. (1974). *Nuevo Enfoque de la Supervision. Um desafio al concepto tradicional*. Buenos Aires: Libreria “El Ateneo” Editorial.

Mucchielli, R. (1994). *A Entrevista Não Directiva*. São Paulo: Martins Fontes.

Mucchielli, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Livraria Martim Fontes Editora.

Neto, A. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.

Nóvoa, A. (1992a). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 13-33.

Nóvoa, A. (1992b). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & A. Popkewitz (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 57-69.

Nunes, L. (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação*, 8, (3), 233-249.

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In *A supervisão na formação de professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 94-120.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação - Investigação e práticas*, 4, 42-68.

Oliveira, L. & Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. Almeida *et al.* *Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APPORT.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications, Inc.

Patricio, M. F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. & Santiago, R. (1999). Construção dos currículos no ensino superior. A propósito das expectativas e representações dos actores. In R. Marques & M. C. Roldão (Org), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 47-62.

Pereira, P. (2000). Amor e conhecimento. *Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In P. Perrenoud. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 117-190.

Perrine, W. O. (1984). Teacher and Supervisory Perceptions of Elementary Science Supervision. *Science Education*, 68, 1: 3-9.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

Praia, J. (1990). Dificuldades intrínsecas na formação inicial. Formação contínua como resposta. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*,. Porto: S.P.C.E., 543-550.

Postic, M. (1990). A relação pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada, 270-277.

Quintas, H. *et al.* (1997). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, 124-131.

Quivy, R. & Campenhoud, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ralha-Simões, H. (1990). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*, 1, 31-40.

Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios de ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).

Ralha-Simões, H. (1995). Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores. Aveiro: CIDInE.

Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. 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, 85-87.

Ribeiro, A. (2000). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. C. (1989/1993). *Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora.

Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa, 59-70.

Rogers, C. (1977). *A Pessoa como Centro*. São Paulo: EPU.

Rogers, C. (1983/1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Editores Moraes.

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 107-118.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Saunders, S. & Cooper, D. (2003), Orientation: Building the foundations for success. In S. Janisik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge, 17-41.

Santos, M. E. B. (1991). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Santos, B. S. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, F. (1982). *Entrevistar: A teoria e a prática*. Lisboa: Plátano Editora.

Sarmiento, M. J. (1988). Supervisão e supervisores: Papel, estatuto e funções na componente da prática educativa dos programas de formação de professores. In *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: ESE, 311-327.

Severino, M. A. (2004). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora (policopiado).

Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Eds). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE, 135-147.

Schön, D. (1992a). *La formation de professionnels reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992b). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 77-91.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in a teaching. *Educational research*, 15 (2), 4-14.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1994). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc., 236-247.

Stark, R. (1994). Supervising Teachers and Student Teachers: Roles and Relationships in Primary Initial Teacher Education. *Scottish Educational Review*, 26, 1, 60-70.

Stones, E. (1987). Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10, 1, 67-78.

Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bomboir (Coord.), *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de educação*. Aveiro: CIDInE. Universidade de Aveiro, 4 1-64.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1998). Construção de conhecimento e aprendizagem. In L. de Almeida & J. Tavares (Org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, 11-30.

Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques & M. C. Roldão (Org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 89-91.

Tavares, J. & Alarcão I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Tavares, J. & Moreira, A. (Eds.) (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: PIDACS/Universidade de Aveiro.

Thies-Sprinthal, L. & Sprinthal, N. (1987). Preservice teachers as adult learners: A new framework for teacher education. In M. Huberman and J. Backus (Eds.), *Advances in teacher education*. Norwood, NJ: Ablex, vol. 3, 35-36.

Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Formosinho (Org). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 19-92.

Traldi, L. (1987). *Currículo*. S. Paulo: Editora Atlas.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.). *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In L. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. J. Rau, M. C. Roldão, M. C. Clímaco, M. O. Valente & J. Antunes, *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: ASA, 133-172.

Vieira, E. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Yin, R. (1989). *Case study research. Disingn and methods*. London: Sage Publications.

Zabalza, M. (1992/2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

Zahorik, J. A. (1988). The Observing-Conferencing Role of University Supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39, 2, 9-16.

Zeichner. K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Jornal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 18-21.

Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 23-48.

Zeichner, K. & Tabachnick, R. (1982). The belief system of university supervisors in a elementary student teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8, 34- 54.

Zimpher, N. & Howey, K. (1987), Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.