

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em
Supervisão Pedagógica

A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o
Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário

Um Estudo de Caso

POR

Ana Maria dos Santos Ferreira Virtuoso Alves Barbosa

julho 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em
Supervisão Pedagógica

A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o
Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário

Um Estudo de Caso

Por

Ana Maria Virtuoso Barbosa

Professor Orientador: Mariana Cortez

Relatório apresentado à Escola Superior João de Deus com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
especialidade de Supervisão Pedagógica.

julho 2012

Resumo

Esta dissertação consiste num caso sobre a relação e a comunicação interpessoais que se estabelece entre o supervisor e o aluno estagiário no núcleo de estágio pedagógico (no Curso de Educação Básica de uma Escola Superior de Educação) de formação inicial de professores no âmbito da Supervisão Pedagógica. Dentro de um referencial teórico sustentado por uma abordagem comunicacional das relações interpessoais, importa observar, analisar e interpretar o modo como os supervisores comunicam e se relacionam com os alunos estagiários quando avaliam as suas aulas ministradas aos alunos de uma escola básica. Deste estudo surgem algumas preocupações, evidências e constrangimentos por parte dos supervisores que importa refletir.

No campo da Supervisão Pedagógica, esta emerge dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas e adquire globalmente um papel de mediação entre profissionais. Por isso mesmo, a comunicação e a relação estabelecidas constitui um dos fatores determinantes para o sucesso do aluno estagiário.

Optámos por uma abordagem metodológica qualitativa para atingir os objetivos deste estudo, baseando-nos em entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário e análise de documentos. Estas análises propõem-se enfatizar e ao mesmo tempo perceber até que ponto conseguirá o supervisor estabelecer uma comunicação adequada ao desenvolvimento e formação do aluno estagiário não esquecendo as características essenciais inerentes ao papel do supervisor.

Constatou-se, através dos dados obtidos, que é uma preocupação dos supervisores estabelecer uma comunicação empática e imparcial, nunca deixando de ser frontais e honestos. A clareza do discurso de modo a não deixar dúvidas ao recetor, constitui outra das intenções. Os supervisores estão muito preocupados e manifestaram algum receio em que, por vezes, o seu discurso possa não ser tão imparcial quanto o que deveria, se existir algum fator externo que possa dificultar ou pôr em causa essa imparcialidade.

Palavras-chave: *Supervisão pedagógica, interação, formação inicial, comunicação, empatia, imparcialidade.*

Abstract

This dissertation is a case study on interpersonal communication that is established between a supervisor and intern student when at a teaching internship (in a Primary School Educational Course at a School for Education) for beginner teachers training whilst under supervision.

Within a theoretical approach backed by a communication of interpersonal relationships, it is essential to observe, analyze and interpret how Supervisors communicate with intern students and evaluate their performance when teaching primary school pupils. This study raises some concerns, evidence and constraints which should be seriously reflected on.

In the Educational Supervisory field, it emerges within the schools as a proactive and collaborative practice of several related actions and takes on a mediating role among professionals. Therefore, the communication and interaction which is established is one of the determining factors for the intern student's success.

We chose a qualitative approach in order to achieve the objectives of this study, based on semi-structured interviews, questionnaire surveys and data analysis. These are meant to emphasize and, simultaneously, understand to what extent the supervisor will be able to establish the most adequate communication to aid in the development and training of the intern student, whilst not forgetting the essential characteristics inherent to the supervisory role.

The data shows that one of the supervisor's concerns is to establish an empathic and impartial communication, although never ceasing to be direct and honest. Another objective is to speak as clearly as possible so that the listener does not have any doubts. Supervisors are concerned and afraid that their speech may, at times, not be as impartial as it should be, especially if there are external factors that may hinder or undermine that impartiality.

Keywords: pedagogical supervision, interaction, relationships, training, communication, empathy, fairness.

Agradecimentos

A realização deste relatório de mestrado só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria muito de agradecer, em particular:

À Professora Doutora Mariana Cortez, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela ajuda na definição do objeto de estudo, pela exigência, pelos comentários, pelas opiniões e sugestões, pelo esclarecimento das minhas dúvidas e ainda pela amizade que me dispensou e pela sua paciência tornando possível a concretização deste estudo.

A todos os Professores que comigo estiveram nesta longa caminhada, mas existem dois nomes que tenho de agradecer individualmente: Mestre José Manuel Correia por todo o apoio que me deu no início da construção deste relatório que foi primordial para a sua realização e ao Professor Doutor José Maria de Almeida, o meu agradecimento por me ter permitido conviver com a sua sabedoria e pela sua insistência e satisfação em ver este relatório concluído.

Ao Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, Professor Doutor António Ponces de Carvalho, o meu agradecimento pela compreensão e disponibilidade e pelo aconselhamento em subir mais um patamar na minha vida profissional.

À minha amiga Professora Doutora Maria Filomena Caldeira por todo o apoio, amizade e incentivo que me tem dado ao longo da minha vida profissional e pessoal.

A todos os meus colegas que iniciaram a meu lado mais esta etapa da minha vida académica, e em especial, às minhas colegas de grupo e amigas pela colaboração, amizade e espírito de entreaajuda com quem passei momentos muito bons e momentos de alguma angústia, pois esta caminhada não é nada fácil: Susana Pires, Susana Garcia, Ana Rita Costa, M^a Luísa Henriques, Rita Augusto e Vera Sena e ainda à minha colega e amiga Rita Durão pelo apoio incondicional que me deu na construção deste relatório. A ti, Rita, o meu mais sincero e profundo obrigado! Ao meu colega João Correia que, embora longe, me ajudou muito na última fase deste meu trabalho, assim como, à minha colega Inês Leiria.

A todos os participantes que colaboraram neste estudo, o meu agradecimento pela compreensão e disponibilidade prestadas.

À minha filha, Sofia pelo apoio dado e pela compreensão da falta de tempo que a mãe lhe disponibilizou durante estes três anos.

Ao meu marido, em quem encontrei uma compreensão e um estímulo permanentes para a concretização deste trabalho e que transformou momentos de angústia e desânimo em momentos de conforto e carinho.

E por último, mas não menos importante à minha mãe pelo apoio, encorajamento e pela ajuda prestada nos momentos em que tanto precisei.

Ao meu pai que muito orgulho teria, tenho a certeza, de ter visto a filha percorrer mais este caminho profissional e académico.

A todos o meu agradecimento e o meu sincero bem-haja.

Índice

Índice.....	viii
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xii
Introdução	1
1.Apresentação da Situação	1
2.Objetivos do Estudo	1
3.Importância do Estudo	3
4.Identificação do Estudo	5
5.Apresentação do Estudo	6
PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
Capítulo 1- Supervisão Escolar na Organização Escolar	10
1.1. A Escola /Organização.....	10
1.2 Supervisão Pedagógica	19
1.2.1 A Evolução do Conceito de Supervisão.....	19
1.2.2. A Supervisão na Escola	22
1.2.3.O trabalho do Supervisor Escolar	25
Capítulo 2- Ética e Relação na Profissão Docente	41
2.1. A Ética e a Profissão Docente.....	41
2.2. Deontologia da Profissão Docente	42
2.3. A Ética Profissional do Supervisor na Formação de Professores	43
2.4. Relação Interpessoal entre o Supervisor e o Aluno Estagiário	46
2.4.1. A Afetividade na Relação Pedagógica.....	46
2.4.2. A Empatia na Relação Pedagógica	49
2.4.3. A Justiça na Relação Pedagógica	51
2.4.4. A Imparcialidade na Relação Pedagógica	53
2.4.5. A Assertividade na Relação Pedagógica.....	55

Capítulo 3- Comunicação na Supervisão Pedagógica	58
3.1. A Comunicação.....	58
3.1.1. O Conceito de Comunicação.....	58
3.1.2. A Evolução da Comunicação.....	59
3.1.3. A Importância da Comunicação.....	61
3.1.4. O Processo da Comunicação	62
3.1.5. O Feedback.....	63
3.1.6. A Linguagem e a Comunicação no Processo de Supervisão.....	65
3.1.7. A Comunicação Interpessoal.....	70
 PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	 74
 Capítulo 4 - Metodologia	 75
4.1. Estudo de Caso.....	76
4.2. Fontes de Dados.....	77
4.3. Técnicas e Critérios da Recolha de Dados.....	79
4.3.1. A Entrevista	80
4.3.2. O Inquérito por Questionário	84
4.3.3. Análise Documental.....	86
4.3.4. A Observação.....	88
4.4. Análise e Apresentação dos Dados Recolhidos e Tratados	92
 Capítulo 5	 99
5.1. Âmbito de Pesquisa	99
5.2. Caracterização do Campo de Pesquisa	99
5.3. Alvo da Pesquisa	101
 Capítulo 6	 105
6.1. Análise e Interpretação de Dados	105
6.1.1. Conceito de Supervisão.....	107
6.1.2. Funções de Supervisor/ Dificuldades Sentidas	108
6.1.3. Formação Específica/ Importância de uma Formação Especializada	111
6.1.4. Qualidades do Supervisor que Favorecem um Clima Adequado e uma Atmosfera Afetivo-relacional Positiva	118
6.1.5. Relação do Supervisor com o Aluno Estagiário – Relação Interpessoal	125

6.1.6. Características da Comunicação entre Supervisor e Aluno Estagiário..	127
6.1.7 Comunicação no Encontro Pós-observação de Aulas	129
6.1.8. Características Necessárias e Importantes para que se Estabeleça uma Comunicação Imparcial e Empática ao Transmitir o Feedback das Aulas Assistidas	130
6.1.9. O que se Entende como uma Boa Comunicação no Processo de Supervisão Pedagógica.....	131
PARTE III - DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES	133
Capítulo 7 - Discussão de Resultados e Conclusões	134
7.1 Considerações Finais.....	134
7.2 Limitações do Estudo	145
7.3 Propostas/ Desafios	145
Referências Bibliográficas	150
 Indicie de Anexos	
ANEXO 1 - Guião da entrevista	169
ANEXO 2 - Quadro de categorização das perguntas da Entrevista	170
ANEXO 3 - Protocolo da entrevista.....	171
ANEXO 4 - Inquérito por questionário.....	172
ANEXO 5 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas.....	173
ANEXO 6 - Transcrição das entrevistas.....	174
ANEXO 7 - Quadro de categorização das respostas dos inquéritos por questionário .	175

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – <i>Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados....</i>	95
Quadro n.º 2 - <i>Categorias e sub categorias de significação.....</i>	97
Quadro n.º 3 – <i>Pessoal docente e suas habilitações que exerce funções no campo de pesquisa:</i>	102
Quadro n.º 4 - <i>Categorias.....</i>	106
Quadro n.º 5 – <i>Conceito de Supervisão Pedagógica.....</i>	107
Quadro n.º 6 – <i>Dificuldades sentidas na supervisão pedagógica.....</i>	111
Quadro n.º 7 – <i>Relação do supervisor com o aluno estagiário – relação interpessoal</i>	126
Quadro n.º 8 – <i>Categorização das respostas à questão nº 9 das Entrevistas.....</i>	131
Quadro n.º 9 - <i>Grelha de Autoavaliação.....</i>	148

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Formação do supervisor baseada na experiência e na atualização contínua de conhecimentos</i>	113
Figura 2 – <i>Formação do supervisor na atualização de conhecimentos específicos</i>	114
Figura 3 – <i>Formação do supervisor em formação de estágios</i>	115
Figura 4 – <i>Formação do supervisor que promova o desenvolvimento pessoal e profissional</i>	116
Figura 5 – <i>Formação do supervisor em Ciências da Educação</i>	117
Figura 6 – <i>Formação do supervisor- autoformação</i>	117
Figura 7 – <i>Qualidades do supervisor (1ª opção)</i>	119
Figura 8 – <i>Qualidades do supervisor (2ª opção)</i>	120
Figura 9 – <i>Qualidades do supervisor (3ª opção)</i>	121
Figura 10 – <i>Qualidades do supervisor (4ª opção)</i>	123
Figura 11 – <i>Qualidades do supervisor (síntese das escolhas</i>	124
Figura 12 – <i>Características que o supervisor deve evidenciar no seu diálogo com o supervisionado</i>	127

Introdução

1. Apresentação da Situação

A realização deste estudo tem como base a preocupação em avaliar os princípios da igualdade, da proporcionalidade, da justiça e da imparcialidade do corpo docente e dos supervisores pedagógicos de uma escola - organização.

Este interesse prende-se com o facto de, cada vez mais, se exigir uma avaliação centrada nestes aspetos, de forma a possuir um carácter mais honesto e fidedigno.

Quando um supervisor conhece muito bem, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, todos os intervenientes da organização, poderá estar criada à partida, uma empatia mais favorável com uns e menos com outros.

Assim, a finalidade deste estudo é compreender que, para cada caso, só há uma solução correta e justa em que o supervisor deve manter uma atitude de equidistância perante todos, independentemente da relação de empatia que possa existir com o supervisionado em causa.

Para tal, julgamos pertinente abordar neste estudo a noção de supervisor e suas funções, assim como analisar os vários tipos de liderança colaborativa, sustentada na partilha de decisões; a problemática da avaliação de forma imparcial e a orientação do supervisor baseada no princípio da igualdade, como ainda as relações interpessoais existentes no seio da organização.

Todos sabemos que as relações de supervisor nem sempre são exercidas da forma isenta e não basta que haja igualdade de critérios abstratos, pois também é necessário que exista uma igualdade permanente que assegure a justiça no desempenho da supervisão.

Consideramos que esta preocupação é comum a todos aqueles que pretendem exercer as suas funções de supervisor de forma digna, de modo, a não prejudicar nenhum interveniente da comunidade educativa no exercício pleno das suas funções.

2. Objetivos do Estudo

O pressuposto que desencadeou a realização deste estudo, foi construído a partir de uma preocupação e análise deste tema. Continuam a existir indicadores de grande disparidade de procedimentos em tudo o que diz respeito ao modo como um supervisor

avalia e gere uma organização (Dutra, 2004). O interesse pela temática da postura e atitudes do supervisor no âmbito da supervisão pedagógica, resulta do facto de, no exercício da nossa atividade profissional, depararmos-nos com inúmeras situações onde este papel não é desempenhado na sua plenitude, o que nos proporcionou a oportunidade de através da nossa prática, iniciar e desenvolver um longo processo de reflexão, porque a falta de formação específica em supervisão pedagógica pode ser um facto importante para que tal aconteça. Algumas pessoas consideram que o supervisor deve ser uma pessoa em permanente formação, tal como nos diz Sá – Chaves (1997):

(...) O profissional enquanto pessoa, evolui como um sistema de interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais vai exercer reciprocamente a sua influência (p.52).

A qualidade que um supervisor deve ter no exercício das suas funções é outro aspeto a ter em linha de conta num desempenho que se pretende adequado e excelente. Não são só os conhecimentos científicos que se consideram fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno estagiário, mas também os de carácter pessoal, como nos refere Machado (2002), “(...) não se ensina apenas com métodos racionais, mas, também, ou sobretudo, com a intuição e o afeto”. Inerente a este aspeto, encontra-se a relação que se estabelece entre o supervisor e o aluno estagiário que deve ser promotora de um clima afetivo-relacional positivo e, para tal, torna-se necessário, como reforça Gonçalves (1997) uma, “forte base relacional que sirva de sustentáculo a uma relação progressivamente mais firme e exigente, tornando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável” (p.27).

Na prática da supervisão pedagógica temos de analisar a atuação e a comunicação do supervisor baseada nos princípios da imparcialidade, da justiça e da igualdade, não esquecendo a empatia que se poderá estabelecer com cada um dos atores do projeto educativo da escola. A propósito, Tavares (1998), afirma que “conhecer, aprender, comunicar são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes, não são compreensíveis isoladamente” (p.24).

Assim e porque decidimos debruçarmo-nos sobre estas temáticas, considerámos o problema do nosso estudo a seguinte questão:

Como é que o supervisor da prática pedagógica se relaciona e comunica com o aluno estagiário?

Para investigarmos esta realidade, temos as seguintes questões:

- Qual a importância da formação específica do supervisor, para exercer de forma correta o papel de supervisor pedagógico?
- Que qualidades devem estar presentes na função do supervisor no processo de supervisão pedagógica?
- Que relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário?
- Que tipo de comunicação estabelece o supervisor com o aluno estagiário no encontro pós-observação de aulas? Será esta uma comunicação imparcial e empática?

Nos *skills* do supervisor (Glickman, 1985), são identificadas dez categorias onde é bem patente a componente social e comunicativa exigindo ao supervisor uma forte capacidade de isenção e facilitismo, de modo a estabelecer comunicações e decisões eficazes. E como deve agir o supervisor em conformidade no desempenho das suas funções?

Nesta perspetiva, é importante falar de poder e de autoridade nas organizações e de certas formas de exercício destas, analisando atitudes e comportamentos, de modo a valorizar de forma justa e assertiva as funções que cada um desempenha na Escola / Organização face a decisões. Será a partir da sistematização e análise existente entre os principais elementos da presente temática, designadamente: as funções de supervisor, as suas qualidades, a relação que estabelece com o aluno estagiário e do processo de comunicação nos quais iremos operacionalizar o(s) problema(s) levantado(s), pondo em evidência questões que gostaríamos de ver refletidas com a realização deste trabalho.

3.Importância do Estudo

Inicialmente, os indivíduos eram encarados como seres passivos e reativos, mas nas últimas décadas temos vindo a assistir a uma outra perspetiva – perspetiva construtivista – em que os indivíduos assumem um papel mais ativo e em que criam e transformam as suas realidades pessoais e interpessoais: passam a ser dinâmicos e orientados no seu desenvolvimento.

A este propósito, talvez seja interessante determo-nos um pouco mais sobre onde se encontram os afetos e as emoções e qual o papel da dimensão emocional no

desenvolvimento sócio - cognitivo ou conceptual das pessoas. A influência mútua dos funcionamentos cognitivos, emocional, e relacional poderá contribuir para contrariar posturas e excessos de racionalidade, os quais contrariam a complexidade conceptual do que está em jogo. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional ocorre no contexto de uma relação interpessoal, emocionalmente carregada, onde é percebida a segurança, a confiança e o apoio.

A fase de observação de aulas encontra-se intimamente ligada à supervisão, que, segundo Stones (1984), é um processo de construção de uma visão, a saber.

Para que o processo de supervisão decorra do modo mais favorável para todos os intervenientes, torna-se necessário criar um clima adequado, uma atmosfera afetivo - relacional positiva, em que prevaleça a entreaajuda, a reciprocidade, a abertura, a espontaneidade, a autenticidade e a empatia entre o supervisor e o supervisionado, desde os primeiros contactos. Implica, portanto, uma relação interpessoal dinâmica, baseada no encorajamento e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente. A propósito da dimensão relacional Gonçalves e Gonçalves, (2002) 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, diretiva e constrangedora, ou facilitadora do crescimento de ambos, se pelo contrário, se constituir como franca, autêntica e empática (p.597)

Tudo isto sem esquecer que, enquanto cidadãos, deveremos pautar-nos por determinados princípios fundamentais a ter em conta nas nossas vivências e ações quotidianas: o princípio da justiça, da igualdade e da imparcialidade.

Então o nosso estudo é importante porque se propõe analisar como os docentes comunicam com os seus alunos - estagiários no âmbito da análise que fazem do seu estágio. É preciso reconhecer que é muito difícil dar ou receber feedback, em razão das dificuldades de ordem pessoal, tanto de quem dá, quanto de quem recebe. Segundo Laffitte e Nunes (1999) "...a comunicação interna é aquela que ocorre dentro do comunicador, seja este um indivíduo ou mesmo uma pessoa que representa uma organização: Temos que nos conhecer se queremos conhecer o outro" (p.145).

4. Identificação do Estudo

Neste capítulo, irão ser referenciadas várias perspectivas teóricas apoiadas numa revisão da literatura associada à temática em causa, a partir de estudos e autores considerados uma referência sobre a matéria, como sustentará saber a sua opinião sobre a importância e o efeito de uma análise/observação com base nas características que predominam nos princípios da imparcialidade, justiça, igualdade aliados aos procedimentos de uma inteligência emocional – empatia.

Far-se-á um enquadramento do tema, contextualizando-o no papel do supervisor no processo de supervisão. Será a partir da sistematização e análise da ligação entre os princípios atrás descritos, que iremos operacionalizar o problema levantado, pondo em evidência questões que gostaríamos de ver refletidas com a realização deste trabalho.

De acordo com Bell (1997) “...investigadores que adotam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais” (p.20) e é essa atitude que nos interessa averiguar neste estudo.

Assim, no capítulo da metodologia e, no sentido de dar apoio à investigação qualitativa que tem como propósito comum analisar o significado atribuído pelos sujeitos aos factos, relações e práticas, de forma a interpretar as práticas dos sujeitos, faremos uma breve descrição dos participantes na investigação a quem aplicaremos os métodos utilizados neste tipo de investigação: as chamadas observações naturalistas, isto é, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente.

Igualmente, tendo em conta a natureza do seu objeto e os objetivos a atingir, o presente estudo é de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos de análise e interpretação de dados.

A expressão “*investigação qualitativa*”, de forma genérica, agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, como os questionários e entrevistas. “A entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, citado por Bogdan e Biklen 1994, p.134).

No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio (Burgess, 1984, pp. 101-121): as questões a investigar são formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, onde se

privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

A entrevista, o questionário, a observação informal e a análise documental são técnicas de recolha de dados que iremos utilizar de forma a obter informações que vão gerar hipóteses de investigação que julgamos necessárias para desenvolver o nosso estudo. De seguida, faremos o tratamento e a análise de dados que são essencialmente de carácter descritivo e interpretativo. Neste tipo de estudo os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados, pela orientação dos processos e pelos resultados não generalizáveis.

Através da recolha de dados qualitativos, (ricos em pormenores descritivos, são, em geral, de complexo tratamento estatístico) obtêm-se respostas que serão semiestruturadas ou não – estruturadas. A partir da discussão dos resultados, apresentaremos uma reflexão crítica e prepositiva sobre o comportamento dos supervisores no decorrer do processo de supervisão, de modo a contribuir para uma melhoria e eficácia no papel desempenhado pelo supervisor, pois uma das metas entre as inúmeras que apresenta a avaliação qualitativa na educação, é melhorar a eficácia dos atores do sistema educativo e a abordagem qualitativa pode fazer parte da prática educativa de várias maneiras.

Tal como afirma Bogdan e Biklen (1994):

(...) Os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar (p.286).

Este tipo de avaliação estabelece padrões de comportamento verificados através de factos observáveis, procura descrever significados que são socialmente construídos, e por isso é definido como subjetiva, tem características não estruturadas, é rica em contexto e enfatiza as interações.

5. Apresentação do Estudo

O presente estudo enquadra-se no propósito de contribuir como os supervisores comunicam com os alunos estagiários de forma a conseguir uma comunicação imparcial e eficaz no desempenho de todo o percurso na formação inicial de professores, circunscrevendo-se ao período correspondente à Prática Pedagógica dos alunos de

uma Escola Superior de Educação. Pretende-se ainda verificar se a formação do supervisor se coaduna com esta forma de avaliar/apoiar/colaborar com os referidos alunos.

Este trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, tendo sido seguidas as orientações formais da Professora Doutora Mariana Cortez.

A experiência profissional de vinte seis anos de docência, sempre como professora cooperante, acompanhando estagiários do curso de professores do 1ºCiclo do Ensino Básico, cinco anos como diretora de uma escola, cinco anos como orientadora de estágio fazendo parte da equipa de Supervisão Pedagógica, de quatro anos de docência numa Escola Superior de Educação, de disciplinas de Metodologia e as dificuldades sentidas no desempenho destes cargos, tornam relevante o interesse por esta temática, que se reveste simultaneamente de pertinência científica, uma vez que a literatura continua a sublinhar a necessidade de se desenvolverem mais estudos sobre a formação inicial de professores e consequentemente sobre a atuação dos orientadores pedagógicos (Jacinto, 2003).

Este trabalho será dividido de acordo com uma ordem específica de modo a estabelecer uma ligação coerente entre as várias abordagens. As regras estabelecidas para a divisão do trabalho são as pretendidas para um projeto de investigação.

Assim, dividimos da seguinte forma:

1. A introdução é normalmente uma descrição circunstanciada do conteúdo de todas as secções do relatório onde se descreve a questão a tratar, descreve-se o atual estado de conhecimento sobre esse assunto e onde se diz porque é importante tratar tal assunto.

Neste trabalho, a Introdução que será dividida em várias secções: a apresentação da situação, os seus objetivos do estudo, a sua importância, identificação e ainda a apresentação do estudo. Nestas secções, temos a finalidade de introduzir o tema escolhido e onde explicitamos o interesse pessoal e geral na escolha do tema e os objetivos, caracterizamos a abordagem investigativa a que recorreremos e o porquê da sua utilização e o tipo de estudo que seleccionámos na investigação. Por último, apresentamos o modo como o nosso trabalho se desenvolve.

2. Revisão da Literatura que tem um papel fundamental num trabalho de investigação, pois é através dela que situamos o trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. A revisão da literatura refere-se à fundamentação teórica que iremos adotar para tratar o tema escolhido pelo investigador

e o problema da pesquisa. Por meio da análise da literatura traçaremos um quadro teórico que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. Esta parte do trabalho resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema em questão. Permitirá uma triagem de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o assunto. Também permitirá e contribuirá para:

- Obter informações sobre a situação atual do tema;
- Conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados;
- Verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa.

Nesta revisão da literatura apresentamos alguns conceitos que são indicadores para o desenvolvimento deste trabalho, tais como: imparcialidade, justiça, ética, comunicação, supervisor pedagógico, supervisão pedagógica, formação inicial de professores, ...

3. De seguida, teremos a Metodologia que consiste na apresentação das técnicas de pesquisa utilizadas para o desenvolvimento do trabalho e utilizadas para a recolha de dados, assim como, os procedimentos para a análise e tratamento dos dados obtidos. A metodologia de uma pesquisa é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados possam ser atingidos. Portanto, a metodologia é um meio e não um fim em si mesma. As estratégias metodológicas inconsistentes podem comprometer o rigor que deve haver num trabalho científico, provocando desvios significativos e colocando sob suspeita as conclusões da pesquisa. É neste cenário que o investigador deve eleger a metodologia mais adequada.

4. No Âmbito da Pesquisa caracterizaremos o campo e o alvo da nossa pesquisa.

5. Temos a Análise e Interpretação de Dados onde apresentamos os dados por categorias e analisados com base na nossa Revisão da Literatura.

6. Discussão dos Dados e Conclusões onde avaliamos de forma global tudo aquilo que foi tratado ao longo de toda a nossa pesquisa. Nesta discussão e conclusão/conclusões, teremos de ter a preocupação de interligar os conceitos abordados na Revisão da Literatura com a análise e interpretação dos dados recolhidos através das técnicas utilizadas. Após as conclusões, apresentamos um projeto de intervenção que servirá de suporte ao trabalho desenvolvido pelo supervisor da Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores, de modo a contribuir para um melhor desempenho nesta sua atividade.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1- Supervisão Escolar na Organização Escolar

1.1. A Escola /Organização

As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da Instituição escolar enquanto "...unidade pedagógica, organizativa e de gestão" (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

As organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas em função dos serviços que prestam. Com salienta Perrow (1981), não haverá uma melhor maneira de dirigir as organizações. A melhor forma acaba por ser de maneiras diversas pois, "o que funciona em um tipo, não funciona em outro" (p.70) em função das especificidades de cada uma delas.

No que se refere à organização escolar, podemos considerá-la como uma relevante "organização formal" de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, "(...) com quem e para quem [os] seus membros trabalham" (Blau e Scott, 1979, p.66). A escola, em termos clássicos, também pode ser vista como uma "organização [tendencialmente] normativa" na medida em que "(...) o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes" (Etzioni, 1974, p.72) embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas.

A evolução social, a aceitação do "modo simultâneo" no século XVIII e do "modo mútuo (século XIX) constituíram o "motor de arranque" para o desenvolvimento organizacional da escola, a partir do qual os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar ganharam ênfase; o trabalho dos alunos organizou-se, os docentes especializaram-se, o espaço e tempo ganharam estrutura, bem como os saberes; em suma, a escola tornou-se mais exigente, "ganhou" características de uma verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos. Esta é, efetivamente, a imagem que atualmente associam à escola, uma organização cada vez mais hierarquizada, autossuficiente e auto gestora.

Como toda a ação do supervisor se desenrola dentro de um espaço físico intitulado de "escola", vamos abordá-la na perspetiva de uma organização. Em relação

às organizações profissionais, estas variam em termos quantitativos e qualitativos, ou seja, em relação ao número e dimensão das organizações e à diversidade de tipos em função dos grupos profissionais. Este crescimento verificou-se à custa da diminuição da importância social e económica do exercício das profissões liberais e acompanhando a expansão do espectro das atividades profissionais – as novas profissões.

A construção conceptual das organizações profissionais tem sido largamente estudada e vários autores têm contribuído para a sua definição.

Etzioni (1974) classifica as organizações como Coercivas, Utilitárias e Normativas, e fornece-nos um conceito de organização profissional dizendo que:

(...) As organizações profissionais são definidas segundo duas características: as suas metas, e o nível em que os profissionais são empregados. Suas metas básicas são profissionais, como seja a terapia, a pesquisa e o ensino, e a maioria dos que as realizam são profissionais. O nível em que os profissionais são empregados diferencia os dois tipos de organizações. Em um, os profissionais constituem os níveis médios da organização como nos hospitais gerais e de doenças mentais, universidades e escolas (...). Eles foram colocados acima, de acordo com a estrutura de consentimento dos participantes de níveis inferiores [doentes e alunos respetivamente]. Um segundo tipo (...) inclui as organizações cujas metas são profissionais e cujos participantes menores são profissionais (p. 84).

Para Scott (1987), existem dois tipos de organizações profissionais, as autónomas e a heterónomas.

Em relação à primeira, o autor explica a razão pela qual designou as organizações profissionais como autónomas, dizendo que estas:

(...) existem na medida em que existe uma delegação no grupo de profissionais de uma considerável responsabilidade na definição e implementação dos objetivos, no estabelecimento de normas e padrões de desempenho e no controlo para que eles sejam mantidos (p.236).

Na classificação de Scott as organizações profissionais consideram-se organizações de pesquisa (participantes inferiores: investigadores), as empresas de planeamento (engenheiros arquitetos, sociólogos, economistas, como participantes inferiores), firmas de advogados e de arquitetura.

Exemplos deste tipo de organizações são os hospitais gerais, hospitais psiquiátricos, clínicas de saúde, universidades e institutos de investigação básica. Em relação ao segundo tipo de organizações profissionais, as heterónomas, Scott (1987) afirma que nelas “os profissionais encontram-se claramente subordinados a um quadro

administrativo e o grau que detêm é relativamente baixo” (p. 237), no entanto, isso não significa que em termos práticos, os profissionais não possuam uma larga liberdade individual na escolha dos meios e na tomada de decisão: “ (...) os professores decidem sobre as técnicas de ensino, os engenheiros tomam decisões sobre estratégias de design e construção.” (Scott, 1987. p. 237).

A escola é uma organização social com uma cultura própria, que se articula com diferentes grupos sociais. Exerce pressão sobre o processo educativo. É um sistema social fortemente estruturado e formalizado (Ribeiro, 1990), a sua estrutura organizacional gera um clima que exerce vários níveis de pressão. Por exemplo, a adoção de um modelo de gestão autoritário ou de gestão participante, exerce efeitos sobre as relações humanas muito diferentes. No modelo autoritário as pessoas relacionam-se hierarquicamente, de forma muito formal, pouco espontânea. No modelo de gestão participante existe um empenhamento de todos, que implica um relacionamento total, no sentido democrático, com respeito por cada um individualmente e por todos em grupo. Assim, o sistema educativo constitui uma demonstração do sistema social que o gerou e como tal modela, também, as relações entre as pessoas.

As organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas em função dos serviços que prestam. Com salienta Perrow (1981), não haverá uma melhor maneira de dirigir as organizações. A melhor maneira acaba por ser de maneiras diferentes pois, “o que funciona em um tipo, não funciona em outro” (p. 70) em função das especificidades de cada uma delas.

No que se refere à organização escolar, podemos considerá-la como uma relevante “organização formal” de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, “com quem e para quem os seus membros trabalham” (Blau e Scott, 1979, p. 66).

Em relação ao professor, este possui algumas especificidades. É ponto assente que a mesma requer dois tipos de qualificações: As “*académicas*” (os saberes e saberes-fazer que serão objeto de uma transmissão ou transferência) e as “*pedagógicas*” (as metodologias e técnicas que utiliza para o exercício da sua atividade profissional).

Apenas as últimas qualificações são teoricamente exclusivas do professor. A forma como as adquiriu e a importância que lhes concede varia consoante o nível de ensino:

No ensino básico, como refere Perrenoud (1999), as qualificações pedagógicas tendem a ser sobrevalorizadas em detrimento das qualificações académicas. No ensino

secundário, pelo contrário as qualificações académicas tendem a ser proclamadas como nucleares, já que é nelas que os professores deste nível de ensino baseiam o seu prestígio e afirmação da sua autonomia. No ensino superior, as qualificações pedagógicas são desprezadas. Em resumo, quanto mais nos aproximamos dos níveis elevados do percurso escolar, mais são valorizadas as competências académicas em detrimento das competências pedagógicas.

A competência profissional, por outro lado, é reconhecida em função de se outorgarem margens de autonomia relativamente vastas no exercício da atividade. Sendo assim, a função de supervisão deveria ver diminuída a sua importância no funcionamento da organização, mas não é isso que se verifica. Na realidade, o desenvolvimento dos mecanismos de transferência e o incremento dos níveis hierárquicos, à medida que a complexidade das organizações heterónomas aumenta, constituem resposta para a gestão dos grandes volumes de informação por elas gerados, ao mesmo tempo que diminui o grau de centralização nos processos de tomada de decisão.

Em relação ao último autor que contribuiu para a construção do conceito de Organização Profissional, utiliza inicialmente a designação de Burocracia Profissional, passando posteriormente a utilizar Organização Profissional. Mintzberg (2001) realizou o que se pode considerar a mais importante análise sistemática deste tipo de organizações, utilizando quatro conceitos:

1) as componentes básicas da organização; 2) os mecanismos de coordenação; 3) os parâmetros de conceção; 4) os fatores contextuais.

Mintzberg (2001) apresentou vários atributos que explicam as configurações organizacionais básicas, que são: o Topo Estratégico, que é constituído por todos os membros que têm a responsabilidade global da organização; o Centro Operacional, é constituído por todos os membros que realizam a atividade básica que dá significado à organização, ou seja, são eles que realizam a produção de bens e serviços para que a organização exista; a Linha Operacional, que é constituída pelos membros que têm por função estabelecer a ligação entre as duas anteriores. Esta linha vai dos quadros situados mesmo abaixo do topo estratégico até aos membros que supervisionam diretamente os operacionais; a Tecnoestrutura, que é constituída pelos analistas. As suas funções têm a ver com as atividades de conceção e análise do funcionamento da organização. São eles que “pensam os trabalhos dos outros”; o Apoio Logístico é constituído por todos os membros cuja função é o apoio indireto às atividades desenvolvidas pelo centro operacional e, pelas restantes componentes da organização,

na maioria dos casos; a Ideologia, de natureza imaterial, é o conjunto de valores e ideias que, sustentadas pelas tradições, história, símbolos, crenças, lhe dão identidade e a tornam única.

Os mecanismos de coordenação das organizações possuem os seguintes atributos: o Ajustamento Mútuo, que não é mais do que os mecanismos de coordenação simples e consiste na troca direta, cara a cara, e informal que permitem uma adaptação rápida e segura das ações em curso; a Supervisão Direta consiste na coordenação feita a partir de ordens ou instruções de alguém que se encontra em posição de controlar a atividade global de vários operacionais; a Estandarização de Processos de Trabalho consiste na coordenação realizada através de especificação prévia dos processos e etapas do trabalho que operacionais interdependentes devem presenciar; a Estandarização dos Resultados, é o mecanismo de coordenação que consiste na definição prévia dos resultados que se pretende atingir, isto é, a definição dos meios e procedimentos necessários à consecução está ao critério dos operacionais; a Estandarização das Qualificações, significa que a coordenação é realizada através da formação especializada dos operacionais. É pressuposto que o conhecimento especializado em resultado da formação prévia à execução do trabalho confere aos operacionais competências e capacidades específicas para a realização das atividades; a Estandarização das Normas, são as normas estabelecidas e conhecidas pela organização no seu conjunto que regulam o trabalho. Nesta situação, todos e cada um dos membros da organização trabalham obedecendo a um mesmo conjunto de regras.

Os parâmetros de concepção referem-se às formas que assumem os dois processos de estruturação em qualquer organização: a divisão do trabalho e a sua coordenação. Desta forma, são respeitados quatro aspetos particulares do funcionamento das organizações: a concepção dos postos de trabalho, da superestrutura, das ligações laterais e dos processos de tomada de decisão.

Assim, Mintzberg (2003) considera nove parâmetros que são os seguintes: a Especialização do Trabalho que se refere ao número de tarefas que compõem determinada atividade, sendo a especialização ser horizontal ou vertical; a Formalização dos Comportamentos, que se refere ao nível de standardização dos processos de trabalho através da existência de instruções operacionais, descrição dos postos de trabalho, entre outros; a Formação que se refere aos processos de aquisição de competências de acordo com a standardização pelas qualificações; a Doutrinação, referindo-se aos processos de construção e difusão de crenças e valores que procuram responder às necessidades ideológicas e morais dos membros da organização; o

Reagrupamento em Unidades que se refere aos critérios de reagrupamento dos postos de trabalho e das unidades em unidades maiores, e assim por diante, até entender a organização em si; a Dimensão das Unidades diz respeito ao problema do número de elementos que, a cada nível do reagrupamento, cada unidade deve conter; o Sistema de Planificação e Controle, refere-se aos processos de standardização dos resultados, ou seja, os sistemas de planificação das atividades e os sistemas de controlo dos desempenhos; os Mecanismos de Ligação dizem respeito a um conjunto de mecanismos que permitem desenvolver o ajustamento mútuo no seio de cada uma das unidades. São de diversos tipos e podem assumir a forma de agentes de ligação, comissões, grupo de projeto, entre outros; a Descentralização relaciona-se com os processos de difusão do poder relativamente aos processos de tomada de decisão. Diversas formas de descentralização podem ser consideradas verticais ou horizontais, seletivas ou paralelas que, combinadas entre si, dão origem a cinco formas de descentralização.

Por último, os fatores contextuais ou fatores de contingência são considerados pelo autor como aqueles que influenciam a escolha dos parâmetros de conceção como, por exemplo, a Idade e o tamanho da organização, as características do sistema técnico de produção, as características do meio ambiente e, por fim o poder, ou seja, as condições em que o exercício dos poderes (externo e interno) influencia a formalização e a descentralização da organização.

Em relação à Escola, qualquer dos autores citados considera-a como Organização Profissional.

A propósito das escolas, Busher e Saran (1994), na discussão dos modelos de liderança aplicados na interpretação dos trabalhos dos chefes dos estabelecimentos no Reino Unido usam a designação, que “ (...) não apenas as escolas são organizações compostas por profissionais como também por eles dirigidas.” (p. 11).

Atualmente, quando se fala em escola, pensa-se numa organização burocrática, revendo um pouco a designação de Mintzberg (2003) (Burocracia Profissional). Isto acontece devido ao estilo utilizado pelos membros diretivos, por se considerarem burocráticos, e quando a própria administração educativa central produz normas e regras excessivas e burocráticas.

Devido a esta realidade, é necessário rever o conceito de escola enquanto organização profissional. Para isso, é necessário recordar de modo sintético os aspetos predominantes apresentados por Etzioni (1964), Scott (1970) e Mintzberg (1995) em relação à identificação das organizações profissionais num conjunto de características.

Assim, e em primeiro lugar, relembramos o aspecto substantivo da atividade desenvolvida na escola com sendo de natureza profissional, ou seja, a competência e a responsabilidade da atividade é do dever do corpo de profissionais.

Em segundo, e em relação aos mecanismos de coordenação, integração e controle, estes consistem principalmente no acesso à profissão, formação e socialização (Etzioni, 1964), ou seja, à standardização das qualificações (Mintzberg, 1995), o que sanciona uma competência específica (Scott, 1970).

Tendo em conta o anterior, deve-se ter um elevado grau de autonomia na elaboração do trabalho (Etzioni 1964; Mintzberg, 1995) e uma interdependência entre os profissionais relativamente reduzida (Scott, 1987).

Por último, uma forte especialização do trabalho e descentralização tanto vertical como horizontal (Mintzberg, 1995), em refutação à natureza estruturada e dúbia da atividade profissional.

Tendo em conta estas características, e analisando a primeira característica, a escola deve “mentalizar-se” que o trabalho realizado não deve ser dos professores, mas sim dos alunos, funcionando o docente como “...supervisor do trabalho que o aluno devia produzir de maneira relativamente independente” (Barroso, 1995, p. 500), sendo o aluno produtor em vez de destinatário ou consumidor.

Outro problema é o dos órgãos de gestão, que no relacionamento entre si e na discussão de competências e autoridade encontram um grande hiato de conversação, pois na existência de três órgãos nem todos se encontram no mesmo nível diretivo.

Em relação à segunda característica, a standardização das qualificações como mecanismos de coordenação e controle do trabalho dos professores nas escolas é formalmente realizada através de cursos lecionados nas Escolas Superiores de Educação públicas ou privadas, e a proliferação desta é um sinal claro do crescente processo de qualificação standardizada da atividade docente. Espera-se que a formação seja de qualidade e que os futuros profissionais atuem no exercício da sua atividade da melhor maneira. A este propósito, diz-nos Barroso (1995):

(...) esta formação e socialização são conseguidas não só através de uma formação inicial de longa duração em que as qualificações e os saberes profissionais são transmitidos de maneira programada e formalizada, mas também através de uma aprendizagem no local de trabalho que, para além de fornecer aquisição de saberes práticos, completa o processo de “endoutrinamento” socializador começado na formação inicial (p. 505).

Em relação ao trabalho docente verifica-se que é caracterizado por elevados níveis de autonomia, bem como por um desmedido isolamento, porque dá aos professores um alto grau de segurança. A intervenção de terceiros é praticamente inexistente, ou seja, a elevada especialização horizontal dos professores, nomeadamente no que respeita às especialidades disciplinares do saber, os detentores do poder hierárquico abstêm-se de intervir na relação professor - aluno no interior da sala de aula. Esta situação também acontece nos domínios do saber e das técnicas pedagógicas - educativas genéricas. Estes aceitam que os professores, pelas qualificações e práticas, detêm um conhecimento suficiente para sustentar a sua total autonomia na tomada de decisões (em situações não previstas) e julgamento pessoal adequado aos momentos da relação (aula), sendo uma das condições para o exercício da atividade docente.

Finalmente, em relação à última característica, a especialização do trabalho docente resulta no domínio de uma especificação científica ou saber teórico adquirido na formação académica, ou seja, a especificação é consequência de dois vetores, um pedagógico e outro científico.

Assim, a autoridade e o poder profissional reside no Centro Operacional e deve ser partilhado de forma descentralizada por todos os elementos da organização escola, atuando de forma independente como acontece com os professores.

O contexto atual, com a sua forte vivência de pluralismos de todas as naturezas representa um campo fértil para a exploração de uma perspetiva de formação de professores que se identifica com os princípios de uma escola reflexiva e com o paradigma do profissional reflexivo. Segundo Zeichner (1993):

(...) A reflexão é um processo que ocorre no processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco* (p.20).

Neste processo formativo, destacamos a necessidade de um trabalho colaborativo que envolva o supervisor institucional e o supervisor cooperante, sendo ambos corresponsáveis pela formação pessoal e profissional dos futuros docentes.

Apesar da existência de vários modelos de formação de professores nas instituições que formam docentes, o estágio pedagógico ou a prática pedagógica parece ser, uma das componentes mais valorizadas na sua formação. Esta componente curricular representa a oportunidade de alunos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a sua atividade profissional.

O trabalho de orientação tem sido relegado para segundo plano em relação aos demais componentes curriculares. Segundo Schon (in Alarcão, 1996) o estágio deve ser considerado tão importante como os demais conteúdos do currículo. Segundo essa autora, o estágio pedagógico é considerado "... O parente pobre de todas as disciplinas...", isso porque "... a Universidade se demite da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos ...". Para valorizá-lo é preciso conhecer o trabalho realizado, pois além de encaminhar o aluno para o local de estágio, o professor/orientador faz-se presente, acompanhando e orientando o aluno durante todo o processo, bem como em encontros individuais e coletivos.

1.2 Supervisão Pedagógica

1.2.1 A Evolução do Conceito de Supervisão

A atenção pela supervisão surge, entre nós, numa fase que podemos considerar recente, sobretudo se comparada com países como os Estados Unidos da América e a Austrália. Com efeito Alarcão e Tavares (2003), referem que a primeira edição, datada de 1987, da obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, não suscitou aparentemente grande interesse junto do público num primeiro momento, tendo no entanto, e posteriormente, vindo a ser progressivamente procurado de tal forma que se tornou necessária uma segunda edição. As explicações que os autores apontam para o facto revelam-nos bastante sobre a evolução que o conceito tem tido entre nós. Referem que, num primeiro momento, o termo supervisão teria provocado algumas reações adversas quer pela sua utilização na esfera educativa, quer por desconhecimento do conceptualismo que encerra. Na sua opinião a designação comportava conotações de poder e de formas de relacionamento sócio – profissionais a ele ligadas pelo que, a sua aceitação relacionada com a formação de professores ou “orientação da prática pedagógica”, foi um processo gradual e lento e ainda não completo. Ainda no âmbito da história da supervisão entre nós, os autores atribuem a alteração de interesse e procura pela obra, ao facto de, os contextos relacionados com o tema da supervisão, à data da primeira edição da obra, estarem limitados ao acompanhamento dos estágios de formação inicial, e de não existir formação em supervisão, situação que se alterou profundamente nos anos 90 com a criação de cursos de mestrado, de formação especializada, pós-graduada, de doutoramentos e mesmo a publicação de livros e artigos científicos, considerando que os portugueses distinguem hoje os dois sentidos do termo: a função de fiscalização e superintendência, e a ideia de acompanhamento do processo formativo. Os investigadores portugueses contribuíram para desenvolver quadros de referência próprios, apesar de influenciados pelos contextos do mundo anglo-saxónico, mas contextualizando-os à realidade portuguesa. A conceptualização sobre supervisão e a sua prática estendeu-se então a outras áreas profissionais, com destaque para a formação em enfermagem, e o tema conheceu um grande desenvolvimento que acompanhou as abordagens de formação de professores, e ganhou também relevância no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão reflexiva e autoformativa e de investigação das próprias práticas de cada um.

Assim, para os autores Alarcão e Tavares (2003), e neste prefácio à segunda edição da obra, "...a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais" (pp. 3-6).

Por outro lado, as mudanças ocorridas na sociedade, no sentido de uma maior complexidade e heterogeneidade, tiveram reflexos na escola e nas atuações dos seus profissionais – professores e outros agentes. À semelhança do que sucede atualmente em várias outras profissões, a atuação do professor tem de ser realizado em equipa, e o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros e através da adoção de objetivos comuns. Assim, o individualismo que tem caracterizado a profissão deverá ser abandonado, e a aprendizagem e desenvolvimento profissional deverá ser estabelecido com base na partilha, no confronto com os outros, e no contexto profissional.

Ora, como refere Alarcão (2001): "A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula" (p.18). No entanto defende que a atual conjuntura implica que a supervisão adquira também a dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a escola. Assim sendo, a autora procede ao que denomina de uma reconceptualização da supervisão, cujo objetivo passa a considerar ser "...o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes" (idem). Por sua vez, considera que o supervisor, fruto desta reconceptualização, surge como um "*líder ou facilitador*" (idem, p.19) de uma escola enquanto comunidade que aprende. A ação deste supervisor, poderá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão, incluindo estagiários, até ao nível do departamento curricular, ou de qualquer outra comunidade que se constitua com objetivos de desenvolvimento profissional. Dado que lhe compete "facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos), comunidades aprendentes no interior da escola", (Alarcão, 2002, p.232) e para que possam manter em equilíbrio a tensão entre as forças opostas – liberdade individual dos profissionais e organização sistémica – a autora defende que os supervisores terão necessariamente de conhecer bem o "pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização" (idem).

Quanto às funções de supervisão no contexto atual, e dado que os supervisores fazem parte de uma equipa na qual colaboram, mas cujo responsável último é o gestor, a autora desdobra aquela que considera a função macroscópica – fomentar ou apoiar

contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos – nas seguintes: a) colaborar no projeto de desenvolvimento da escola; b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações; c) criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola preferencialmente através da metodologia de investigação-ação; d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e funcionários; f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos (idem, p.233).

Também Oliveira-Formosinho, (2002) considerando que, em vários países europeus e americanos, e após as fases anteriores de preocupação com a formação inicial de professores, e posteriormente com a formação contínua, ambas considerando o professor de forma isolada na sua sala, se assiste ao surgimento da noção de necessidade de uma formação “centrada na escola”, que vê o professor integrado no seu departamento, grupo e escola, ou seja, o professor como um ator organizacional, refere ter chegado o tempo de uma supervisão que se coloca:

(...) Em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado (idem, pp. 12, 13).

A autora sublinha ainda que, uma supervisão assim concebida, não dispõe de muitos estudos sobretudo em Portugal. Neste âmbito refere a recensão da obra *Handbook of Research on School Supervision* editada, por Firth e Pajak na editora MacMillan em 1998, na qual sublinham a possível contribuição da Teoria da Organizações para o domínio científico da supervisão, e apresentam quatro tendências na supervisão, que identificaram na obra: i) a deslocação do foco do indivíduo para o foco do grupo; ii) a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para função de facilitação do desenvolvimento profissional; iii) a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão e iv) a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida, onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central. (idem, p.14).

1.2.2. A Supervisão na Escola

A importância da supervisão nas escolas viu-se acrescida com o movimento que visa promover a autonomia destas instituições. Assim, e como resultado de vários diplomas legais, abriram-se às escolas as possibilidades de tomarem decisões em vários domínios, nomeadamente, as estratégicas e o pedagógico, no âmbito dos seus projetos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, e Projeto Curricular.

Com efeito, e apesar de há cerca de uma década a bibliografia portuguesa sobre supervisão num âmbito que ultrapassasse a formação inicial e a profissionalização em serviço parecesse quase inexistente (Oliveira, 2000, p.45), mais recentemente vários autores passaram a considerar o gestor intermédio da escola como um supervisor. De facto, a própria legislação (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio e Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho) sublinha as responsabilidades das Estruturas de Orientação Educativa enquanto estruturas de gestão intermédia, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação e estabelecendo o tipo de formação que os docentes preferencialmente deverão possuir para o desempenho dessas funções. Assim, ao coordenador de departamento curricular, o qual deverá possuir, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores, compete entre outras funções: i) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular; ii) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola; iii) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; iv) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; v) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; e vi) promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Para Oliveira (idem, pp.46,47), e apesar de, em Portugal, tradicionalmente circunscrita à formação inicial, a supervisão escolar, "...entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional" dos professores e outros agentes educativos, enquadra

completamente, no seu domínio, o perfil e o conjunto de competências que o desempenho das funções de gestor intermédio requer. No seu entender, o desejado desenvolvimento da autonomia das escolas, passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia nestas instituições. Estes, independentemente dos títulos atribuídos aos cargos que desempenham, poderão ser considerados supervisores sempre que se envolvam em atividades de acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e de atividades, bem como do grupo de professores que os concretizam, e quando promovem "...o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação – ação." (Glickman, 1985, cit. por Garmston, Lipton e Kaiser, 2002; p.62).

O desenvolvimento da autonomia das escolas passa, naturalmente, pela maior responsabilização desta, nomeadamente no que respeita à qualidade pedagógica do seu projeto educativo, na observância da conformidade das práticas educativas com esse mesmo projeto, e na assunção da responsabilidade de formação dos seus atores educativos, assumindo-se como um contexto de formação. Nesse âmbito, caberá aos gestores intermédios identificarem, sobretudo a partir do acompanhamento que efetuam aos colegas, as suas necessidades de formação específicas, e proporcionarem processos formativos diversos.

Consequentemente, e como anteriormente referido, é hoje reconhecida a necessidade de uma formação especializada para os docentes aos quais são atribuídos cargos determinantes para, em colaboração com os órgãos de gestão da escola, se concretizar o projeto educativo e conseguir a qualidade da escola. A legislação relativa a este domínio também o reconhece, nomeadamente o Despacho Conjunto nº 198/99 (Perfis de formação na formação especializada de professores), que estabelece áreas de formação especializada em vários domínios da ação escolar: educação especial, administração escolar e educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, entre outras, ao afirmar:

A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e gestão das escolas (Despacho Conjunto nº 198/99).

Pela análise mais atenta do diploma, designadamente no que respeita aos perfis de competência dos titulares desses cursos, é possível salientar que lhes são atribuídas, entre outras, competências de formação, supervisão e avaliação.

As funções dos gestores intermédios requerem pois profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que incidem sobre a organização escolar com vista à sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objetivos. Por outro lado, de entre as múltiplas funções atribuídas aos atores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao nível da coordenação, liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e responsabilidades de acompanhamento de orientação profissional (coordenador de departamento, delegado de disciplina, e orientador de estágio) desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão. (Oliveira, 2000, pp. 49-51).

Para todo e qualquer processo de supervisão deve ter em conta os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento e os principais aspetos da sua personalidade, assim como, as tarefas a realizar e os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar.

Também o orientador da prática pedagógica é considerado um supervisor, pois é ele quem supervisiona os alunos estagiários no decorrer das suas ações educativas dentro da escola, o orientador de estágio é o professor do estabelecimento de ensino que segue o trajeto dos estagiários. Este orientador, presente na escola e, atualmente, responsável pelas turmas onde os professores em formação lecionam as suas aulas, acompanha de forma mais ou menos permanente as práticas letivas e orienta as atividades desenvolvidas pelos estagiários com vista à sua integração e interação com o meio educativo em que estão inseridos.

Supervisor e alunos estagiários encontram-se num determinado estágio de desenvolvimento e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o desenvolvimento humano; um desenvolvimento mais abrangente, mais humanizado e que se exprime numa perceção e compreensão dos problemas e das situações. Diferença essa que se exprime por um grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de flexibilidade e empatia, de solidariedade e de tolerância, perante os mais variados contextos que se lhe apresentam. Pretende-se um desenvolvimento no sentido de uma integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente que, na resolução dos problemas lhe permite recorrer mais facilmente a uma determinada maneira de ser, de conhecer e de estar na vida, de conviver, de estar consigo e com os outros, bem como a todo um saber e um saber-fazer. A supervisão

deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária.

Efetivamente, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo - relacional e cultural positiva. O supervisor e o aluno estagiário devem colocar-se numa atitude que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de estratégias, de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. Esta atmosfera deve estabelecer-se e desenvolver-se desde os primeiros encontros. É desejável e necessário desfazer toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o supervisionado.

1.2.3. O trabalho do Supervisor Escolar

Segundo o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, o orientador cooperante é o principal mentor de todo o trabalho supervisivo na supervisão do trabalho do aluno estagiário ao longo da sua vida do curso de Educação Básica, ou seja, podemos assim considerar que este é agente preponderante na formação de um candidato a professor. Como refere Alarcão (1996):

(...) O supervisor surge com alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta (p.93).

Quando se aborda a questão da supervisão, no contexto de formação de professores, importa refletir não apenas acerca do seu entendimento, mas também enquadrá-lo no contexto legislativo, porquanto é um elemento basilar que não pode ser ignorado. Basta pensar nas alterações que tem havido ao longo dos tempos, que aportaram variadíssimas mudanças, nomeadamente ao nível da terminologia, que até bem recentemente os professores que exerciam a função de supervisão nas escolas eram designados de “orientadores” e com o recente Decreto-Lei nº43/2007 de 21 de fevereiro que aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência, passaram a designar-se por “professores cooperantes”. Para efetivamente entendermos

o papel do orientador no contexto do Processo de Bolonha é importante analisar a legislação de forma a captar o perfil exigido para ser professor cooperante assim como as funções que lhe são atribuídas. Este tipo de enquadramento permite elencar as obrigações e os direitos dos vários intervenientes no processo de supervisão. Este Decreto-Lei, revê as condições de atribuição de habilitação para a docência e, portanto, o acesso ao exercício da atividade docente na educação básica. No que se refere ao orientador de escola, que passa a ser denominado de “cooperante”, alguns aspetos mantêm-se, mas outros são novos. A seleção do orientador deve ser feita como anteriormente, mas deverá ser dada preferência aos professores que tenham formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores ou experiência profissional da supervisão pedagógica. Por outro lado, o orientador cooperante já não é responsável pela avaliação do mestrando, pois esta passará a ser realizada pelo docente do ensino superior responsável pela unidade curricular respetiva devendo este, contudo, ponderar a informação dada pelo professor cooperante mas também pelo coordenador do departamento curricular correspondente. Deste modo, é retirada, parcialmente, a responsabilidade ao orientador de escola que, na realidade é aquele que mais tempo passa com o formando e que acompanha de perto as suas ações e o seu desenvolvimento. Para que se realize, efetivamente, uma avaliação adequada e justa terá de ser necessário que o orientador do estabelecimento de ensino superior responsável pela avaliação da prática pedagógica supervisionada acompanhe mais assiduamente os professores em formação. Por outro lado, o envolvimento do estagiário na escola onde desenvolverá as suas práticas letivas terá de ser ainda maior, pois só assim o coordenador do departamento em que ele estará integrado poderá dar uma opinião fundamentada sobre as práticas letivas e não-letivas do futuro professor.

Ao orientador de escola é exigida, antes de mais, uma formação nas técnicas de observação, na orientação das práticas letivas e na avaliação. Quanto à observação, o orientador tem de ser capaz de identificar o alvo da sua observação, ou seja, as atividades, as atitudes ou as competências do estagiário que pretende observar. Deve ainda, escolher o meio de observação, o tempo e o local. Por fim, o orientador tem de ser capaz de criar ou escolher os instrumentos de registo da observação que vai utilizar e dominar a sua utilização, bem como ser capaz de analisar a informação obtida.

Atualmente, independentemente da formação do supervisor precisa de desenvolver uma visão crítica e construtiva do trabalho pedagógico, de modo a vitalizar ações educativas, transformando reflexivamente a ação individual e coletiva dos atores escolares. Na escola, o relacionamento interpessoal entre todos os atores escolares se

tornou de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho em equipa. Dessa forma, pode-se promover um ambiente de trabalho cooperativo e harmonioso, que aumente a capacidade funcional e a qualificação do trabalho.

Brite (2007), refere-nos que:

(...) A fim de dar crescimento aos relacionamentos inter e intrapessoais, o supervisor precisa de trabalhar várias competências, tais como: maturidade pessoal e profissional, capacidade de adaptação, assertividade, empatia, sensibilidade, espírito crítico, flexibilidade, polivalência e criatividade (p.24).

Um aspeto relevante para um bom desenvolvimento do trabalho são, na verdade, as relações interpessoais que permeiam o ambiente organizacional. Pesquisas realizadas, ressaltam a forte correlação que existe entre habilidades de interação social e melhor qualidade de vida.

Esta ideia é ainda reforçada por Bandeira (2007) que nos diz:

(...) As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido. Terão como objetivo a maximização das capacidades do supervisor, enquanto pessoa e profissional, procurando desenvolver a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais adequadas para que a relação com os seus supervisionados vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem (p.40).

Um processo de supervisão deste tipo tem de assentar nas capacidades de observação, para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados, exigindo, assim, uma dimensão analítica e de investigação e, conseqüentemente, de avaliação e de formação.

A função de supervisor será, então, sustentar a formação e a atividade profissional dos supervisionados, tendo sempre em conta a prestação de cuidados de qualidade ao cliente e ainda promover a mudança positiva, monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos mesmos. O seu papel é central à promoção de uma prática com o máximo de qualidade, sendo que o determinante principal da eficácia do relacionamento supervisão é a qualidade do mesmo. Alarcão e Tavares (2007) acrescentam que o supervisor deverá desenvolver nos supervisionados um conjunto de capacidades e atitudes com vista à excelência e qualidade.

No contexto de uma perspetiva colaborativa do papel do supervisor, podemos definir as suas competências, exercidas por referência a três áreas de reflexão/experimentação.

No processo de supervisão, no que diz respeito à avaliação, é importante que o supervisor (Francisco, 2001):

- Seja objetivo, procurando identificar factos e resultados obtidos pelo supervisionado, no sentido de suportar e sustentar a avaliação;
- Utilize, com equilíbrio e justiça toda a escala de avaliação tendo presente que os níveis extremos se aplicam realmente a situações excecionais;
- Garanta que o sistema de avaliação seja um instrumento ativo para evidenciar o mérito e promover a excelência (p.39).

Quatro habilidades precisam de ser levadas em consideração quando se pensa em relacionamento interpessoal: empatia, assertividade, imparcialidade e justiça.

Para que o supervisor possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos, mas também possuir uma boa cultura geral, um bom domínio das didáticas ou metodologias de ensino, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso, não esquecendo de pôr em prática alguns conceitos que facilitem o processo desta relação.

1.2.3.1. A Formação Inicial de Professores e a Prática Pedagógica

Sendo nesta área que os supervisores deste estudo exercem as suas funções, considerou-se pertinente analisar um pouco do que consta a formação inicial de professores. Parece-nos importante enunciar alguns princípios, emergentes dos resultados de estudos sobre formação inicial de professores em Portugal na última década que, apresentados sob a forma de recomendações pelos seus autores, deverão nortear a prática pedagógica (Estrela et al., 2002):

- a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;

- a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

No âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos.

As reformas educativas têm salientado a necessidade de uma melhoria na qualidade do ensino, o que implica, obrigatoriamente, um repensar da formação de professores, entendida, globalmente, como formação inicial e contínua. Nesse sentido, a complexidade das funções do supervisor/professor e as exigências que se colocam, na sociedade atual, relativamente a esta profissão e, conseqüentemente, à qualidade do processo educativo, atribuem à formação de supervisores/professores um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico. A formação inicial de professores, tornou-se, assim, um domínio crucial de intervenção tanto ao nível da política educativa como da investigação. A sua conceptualização é expressa, hoje em dia, em documentos de trabalho que evidenciam preocupações integradoras de experiências distintas, levadas a cabo por diferentes instituições universitárias, no domínio da formação inicial de professores. Segundo Afonso e Canário (2002), perspectiva-se a formação inicial de professores em função dos seguintes princípios:

- a) Reconhecimento da natureza complexa e multifacetada da ação dos professores e, conseqüentemente, da natureza complexa e multifacetada da sua formação;
- b) Perspetivação integrada do desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional dos professores;
- c) Valorização da função formativa da prática profissional acompanhada;

- d) Promoção de um perfil de professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;
- e) Defesa da pluralidade de modelos de ação na formação na condição da sua sujeição ao escrutínio da investigação científica no campo da formação de professores e de uma cultura mais partilhada pelo conjunto de intervenientes como formadores (p. 3-6).

Defende-se o desenvolvimento de projetos institucionais de formação de professores pelas entidades formadoras, onde se apliquem os princípios anteriormente explicitados e se definam processos de operacionalização dos mesmos. No que diz respeito à prática pedagógica acompanhada, salienta-se a necessidade da "...criação duma rede unificada de escolas cooperantes" (Afonso e Canário, 2002), no sentido de se promoverem projetos de colaboração interinstitucional, em função dos interesses e necessidades de diversas partes envolvidas no processo de formação.

A introdução, nos anos 90, dum sistema de acreditação dos cursos de formação de professores, através do Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (INAFOP), entretanto extinto em 2002, vem confirmar a importância da natureza da formação inicial para a aquisição de saberes e competências essenciais ao desempenho da profissão docente.

Afonso e Canário (2002), no documento de trabalho sobre Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, elaborado pela Comissão de Acreditação e Certificação do INAFOP, salientam uma das vertentes da formação inicial de professores, a prática pedagógica orientada nas escolas, também designada de estágio pedagógico, como um dos elementos fundamentais na formação de professores - estagiários. Nesta perspetiva, reconhece-se a importância do processo de orientação e, particularmente, o papel desempenhado pelo orientador pedagógico, na escola, no desenvolvimento profissional do professor em formação.

1.2.3.2. O Supervisor na Prática Pedagógica

O Homem é um sistema biológico de células, tecidos e órgãos, é também um sistema que se posiciona num universo constituído por Família - Comunidade – Estado – País – Mundo. O ser humano é uma identidade complexa, um ser basicamente biológico e social, profundamente influenciado por estas dimensões da sua vida. Tendo consciência de si, do que é e como é, as relações que estabelece entre si mesmo e o

mundo físico e social em que vive são determinadas por essa consciência. Viver em sociedade e em comunidade é não só um destino, que a incompletude humana implica e de que necessita, mas também, e sobretudo, um desafio. As Relações Interpessoais decorrem do processo de interação.

Em situações de trabalho, compartilhadas por duas ou mais pessoas, há atividades predeterminadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito, empatia e amizade (Moscovici, 2008). Na medida em que as atividades e interações prosseguem, os sentimentos podem ser diferentes e, inevitavelmente, os sentimentos influenciarão as interações e as próprias atividades. Esse ciclo "atividades – interações - sentimentos" não se relaciona diretamente com a competência técnica de cada pessoa, mas sim com o equilíbrio emocional de cada indivíduo originando a harmonia do grupo. Há diferenças que englobam conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, atitudes, experiências anteriores, gostos, heranças, valores e estilos comportamentais, o que trazem inevitáveis diferenças de percepções e opiniões em relação a cada situação compartilhada pelo grupo.

A forma como essas diferenças são encaradas e tratadas determinará a forma de relacionamento entre os membros do grupo, colegas de trabalho, superiores e camadas hierárquicas abaixo dele. A maneira de lidar com as diferenças individuais tem fortes implicações em toda a vida do grupo, principalmente nos processos de comunicação, no relacionamento interpessoal, no comportamento organizacional e na produtividade.

O relacionamento interpessoal pode tornar-se produtivo a partir do desenvolvimento pessoal e manter-se harmonioso permitindo o trabalho em equipa, com integração de esforços, conjugando energias, conhecimentos e experiências ou tornar-se muito tenso e conflituoso, levando à desintegração de esforços, à divisão de energias e crescente deterioração do desempenho grupal. No movimento contínuo do seu desenvolvimento pessoal verificam-se certas (e múltiplas) interferências dos seres que lhe são semelhantes. De alguma forma, como todo o comportamento ocorre em alguma espécie de ambiente, o homem terá que ter em conta que se posiciona num vasto mundo de "coisas", ideias, convenções, tecnologias e culturas e, por isso, deverá perceber que a edificação, sempre inacabada, do seu projeto de desenvolvimento deverá contar com esses constrangimentos ou impulsos motivacionais (fatores exógenos). Nesta perspectiva, o Homem terá que aprender a caminhar entre as condições objetivas que se manifestam ao longo do seu desenvolvimento pessoal e as

percepções que tem dessas condições. Sabe-se que aquilo que as pessoas pensam é frequentemente mais importante do que as condições objetivas. São, muitas vezes, as percepções que as pessoas têm dos ambientes que as rodeiam que influenciam os seus comportamentos. Se alguém acredita que uma sala está quente e tem pessoas a mais, então, para todos os fins práticos, é isso que acontece. É por isso que é importante estabelecer uma distinção entre os aspetos objetivos do ambiente e a percepção que as pessoas têm desse ambiente.

É pertinente que se lance um olhar para aqueles que têm a seu cargo a responsabilidade de levar por diante a tarefa de orientar/supervisionar os alunos estagiários. O supervisor deve deixar de ser visto como uma única autoridade científica e um único modelo a seguir, para passar a criar um contexto favorável ao desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente através de um clima de confiança e apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio. E, tal como no processo ensino - aprendizagem, o professor deverá adequar o seu estilo de supervisão às características específicas do professor em formação. Talvez mais do que qualquer outro profissional e pela natureza do trabalho que realiza, o supervisor lida permanentemente com múltiplas e diversificadas situações de interação, isto é, com situações informais e sociais em que as pessoas trocam impressões a que outros atribuem significado. Estas impressões podem ser verbais ou não, mais ou menos claras e ambíguas, mas o supervisor enfrenta-as diariamente. As pessoas comunicam porque têm certas necessidades que não podem ser satisfeitas sem que o outro participe e porque os comportamentos comunicativos, podem contribuir para manter ou alimentar uma relação interpessoal e facilitar a relação.

O supervisor eficiente é aquele que se preocupa mais com as pessoas e com as suas reações do que com coisas materiais, o que implica que na sua formação se deva colocar uma grande ênfase no desenvolvimento da sensibilidade (Dersal,1962). É necessário que promova oportunidades de relações pessoais e significativas com os outros. Um supervisor deve ter a preocupação de pôr em prática algumas competências essenciais em que para além do saber-fazer, deve enquadrar-se nas suas atitudes o saber-estar e o saber-ser. Estas capacidades visam promover o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento do aluno estagiário, pois o supervisor deve ter uma missão de ajuda e quem estabelece este tipo de missão tem de apresentar um conjunto de características tais como as que Dersal (1962) nos sugere:

- Ser merecedor de confiança, ser seguro e consistente;
- Ser suficientemente expressivo para poder comunicar sem ambiguidades

- Ter uma atitude positiva para com o outro – atitudes de calor, atenção, afeição, interesse, respeito;
- Ser suficientemente forte ao nível de pessoas para ser independente do outro;
- Ser suficientemente seguro para permitir ao outro ser independente;
- Ter capacidade de aceitar facetas que a outra pessoa apresenta;
- Ser capaz de agir com delicadeza na relação para que o comportamento não seja considerado como uma ameaça;
- Ser capaz de ver o outro indivíduo como uma pessoa em processo de transformação (p.112).

A prática pedagógica dos estagiários nas escolas é supervisionada. Essa supervisão deve ser clínica, isto é, deve realizar-se, a prática e a sua supervisão, no contexto onde se desenrola a ação, na escola, partindo do pressuposto de que o estagiário só aprende a ser professor sendo-o, para se tornar aquilo que ainda não é, professor. Sobre o conceito de supervisão Onofre (1996) refere que:

(...) se a Supervisão foi inicialmente identificada (e ainda o é) com um processo de inspeção ou avaliação da forma como os professores cumpriam para a aplicação dos modelos pré-determinados de intervenção pedagógica, existem hoje perspectivas que defendem que a Supervisão é, sobretudo, um processo a partir do qual o formando define e aperfeiçoa o seu estilo pessoal de estar na profissão (pág. 81).

Consideramos esta visão redutora, pois além de definir o seu estilo pessoal, os formandos devem pautar a sua atuação numa base conceptual de cooperação e de compromisso. O mesmo autor define o conceito de supervisão da seguinte maneira:

(...) A Supervisão é uma relação sistemática que implica um contacto frequente entre os seus intervenientes. Supõe também um contacto íntimo porque deve sustentar-se numa proximidade e compreensão profunda entre formador e formando. Este contacto é prolongado no tempo, e decorre durante vários períodos de um ano letivo estruturando-se em várias etapas de desenvolvimento... (pág. 82-83).

Podemos notar que o autor atribui especial importância ao processo relacional entre orientador e estagiário, enquadrando-o no tempo, como fator estruturador dessa relação e organizando a supervisão em etapas. As ideias e conceitos com que nos fomos debatendo durante o módulo de supervisão deste curso mostram-se mais adequadas para um processo de formação deste tipo, ou seja, a supervisão é pedagógica porque se centra no aperfeiçoamento do sujeito, distingue-se de outros processos pedagógicos pela autonomia que os sujeitos têm de possuir. É um processo de crescimento pessoal em autonomia relativa que precisa da ajuda do outro, do supervisor ou orientador (Neves, 2007, pp. 79-95).

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências de formação de professores. Já Dewey, (1989) defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo "...um exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem" (p.25). Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Schön (1987) foi, sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Este autor propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os formandos aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

Falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais, há todo um conjunto de aptidões e habilidades que os docentes devem dominar para concretizar este modelo de ensino.

Segundo Pollard e Tann (1987), os docentes reflexivos devem possuir algumas aptidões:

- Capacidade de diagnóstico tanto a nível de sala de aula como da escola que impliquem a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos);
- Analisar dados descritivos, compilados e, a partir deles, construir uma teoria que se prenda com o processo de valoração e de emissão de juízos;
- Planeamento da ação, à antecipação da implantação seguindo a análise realizada;
- Capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório que lhes permitam comunicar e partilhar ideias.

Segundo Nóvoa (1992), o orientador não se pode nem se deve substituir ao estagiário, no entanto, deve promover que ele tenha um querer próprio, que o justifique e que, se for válido, o operacionalize. Assim, a supervisão pedagógica é um processo pedagógico de influência do outro, no sentido do desenvolvimento da sua formação e tal como nos refere também Alarcão e Tavares (2003), "este processo implica um espírito de colaboração" (p.24), entre supervisor e aluno estagiário.

O papel do orientador e a forma como ele é desempenhado tem uma influência decisiva nos processos de tomada de decisão dos estagiários. O processo de estágio é

supervisionado por alguém que estabelece a relação da instituição de formação inicial com a escola. Entenda-se que esta formação visa a aquisição das capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício de uma profissão. É o primeiro programa completo de formação que habilita ao desempenho das tarefas que constituem uma função ou profissão. A formação de professores ocupou nos últimos vinte anos um lugar importante na política educativa portuguesa. No entanto a sua profissionalização remonta do século XVIII, altura em que foi necessário proceder à criação duma rede escolar que legitimasse a ideologia dominante e o controlo do Estado sobre os docentes (Nóvoa, 1992).

Essa formação deve privilegiar a observação, a análise do comportamento e o feedback, favorecendo uma orientação clínica e contextualizada da supervisão. No entanto, apresentam algumas limitações na natureza dos feedbacks que veiculam, pois são, na sua maioria, pouco específicos.

Segundo Leach (1992), o processo de supervisão encontra dificuldades no estabelecimento de comunicação e nos processos relacionais entre supervisor e estagiários que, como já referimos, são fundamentais em qualquer processo pedagógico, e especialmente nos processos de tomada de decisões.

Portanto, podemos considerar que o supervisor constitui-se como uma referência para o estagiário e especular que se deveria, se tiver condições, experiência e formação, assumir-se como líder. Como aquele que marca e pauta o trabalho dos outros. Segundo Hersey e Blanchard (2007), deveria assumir-se como um líder relacional.

Nesta dualidade relacional entre supervisor pedagógico e aluno estagiário importa referir que de entre as várias qualidades que o primeiro deve ter, a empatia estabelecida é primordial, tal como nos dizem Sousa e Fernandes, (2004):

(...) De entre as várias habilidades de um bom supervisor, a empatia que resulta da capacidade de se colocar no lugar do outro, propiciando uma sintonia afetiva e a capacidade de comunicação, expressa na conduta atenta e respeitosa, são elementos vitais no exercício da tutoria sedutora (p.37).

A comunicação, como já referimos, é um fator fundamental para a liderança e para os processos relacionais, com a direta implicação destes nos processos de tomada de decisões. Podemos então considerar que, para além da cultura de escola e da gestão de informação, os supervisores exercem uma ação determinante nos processos de tomada de decisões dos estagiários. Essa formação, mesmo melhorando a qualidade

da supervisão e o grau de satisfação dos estagiários, não resolve as dificuldades organizativas e as desigualdades nas orientações.

Também o estagiário se constitui como um fator determinante no processo em que, ele próprio, toma decisões. Desde logo, os instrumentos que domina e o rigor com que os utiliza na recolha de informação que lhe permitirá caracterizar determinada situação ou contexto, são fundamentais. A forma como trata essa informação, que está relacionada com os seus processos de pensamento, como a relaciona e interpreta pessoalmente, numa visão crítica da realidade em que está inserido, influenciará de forma decisiva a perceção das opções possíveis de se constituírem como solução ou como determinação de um objetivo a perseguir. Depois de uma decisão ser tomada, o repertório estratégico e técnico que o estagiário domina, ou que não dominando aproveita essa oportunidade para o consolidar, vai ser muito importante para que a operacionalização das decisões conduza aos objetivos e metas traçadas. Neste âmbito, a perceção que tem sobre as suas próprias capacidades pode limitar a sua intervenção ou constituir-se como desafio para iniciar a gestão da sua formação profissional. Os estagiários devem ter expectativas reais sobre o que é que podem e o que é que se espera que façam, e assim sendo, os cursos de formação de professores deviam ser cada vez mais clínicos. Sarmiento et al. (1990), diz-nos:

(...) Com este “treino de modelo de professores”, porque é disso fundamentalmente que se trata, pretendemos que o mesmo se sinta confrontado várias vezes com o seu próprio comportamento, que o avalie e que de uma forma sistemática possa saber melhorá-lo (p.9).

Parece-nos pertinente incluir nas tarefas do supervisor da prática pedagógica as quatro fases do ciclo da supervisão clínica sugeridas por Goldhamer et al. (1980, cit. In Alarcão e Tavares, 1987): a) o encontro de pré-observação; b) a observação; c) a análise e sistematização de dados; d) o encontro pós-observação.

a) Encontro pré-observação – tem lugar antes de uma atividade educativa e tem como principais objetivos: ajudar o formando na análise e tentativa de resolução de problemas e decidir que aspetos vão ser observados. É necessário que se estabeleça uma comunicação natural, a fim de que todo este processo dê resultados positivos. Entre os elementos que impedem uma boa comunicação podem citar-se a ansiedade e o desconhecimento do papel exato que cada pessoa tem num determinado processo, pelo que, nesta fase do ciclo da supervisão, sobretudo se trata do primeiro ou primeiros encontros, é fundamental que o supervisor seja bem claro relativamente à sua conceção

de supervisão, aos seus objetivos e à sua atitude para com o formando. Imperioso se torna também que as funções de cada um no processo de supervisão sejam inequivocamente definidas. Há como que um contrato a estabelecer, a negociar entre ambas as partes. A clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são as palavras de ordem. A falta de comunicação gera ansiedade.

b) Observação propriamente dita – Por observação, neste contexto, entende-se o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Tem como objetivo recolher informação de natureza prática; descrever, com o maior rigor possível, os atos e os factos pedagógicos. O objeto da observação pode recair num ou noutra aspeto: no formando, no aluno, na interação aluno – formando, no ambiente físico, no ambiente sócio - relacional, na utilização de materiais e técnicas, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. Nunca é demais chamar a atenção para a diferença entre observação e interpretação. Estas duas atividades estão tão intimamente relacionadas que quase poderíamos dizer que a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu. Embora difícil, é necessário distinguir entre uma atividade e a outra. Um dos problemas que se põem ao supervisor é saber como deve observar, que estratégia de observação deve utilizar. Será necessário proceder a uma observação sistemática, utilizar um instrumento devidamente validado ou bastará recorrer ao método menos sofisticado de tirar notas? No caso de se decidir pela utilização de um instrumento, que tipo de instrumento utilizar?

c) Análise e estratégia - Nesta fase o supervisor e o formando analisam o que aconteceu durante a aula. Aconselha-se que essa análise seja feita, também, por outros elementos, geralmente colegas do formando. Faz-se a análise do ponto (ou pontos) sobre o qual (ou quais) se convencionou centrar a observação, de acordo com as necessidades do formando. Não se deve perder de vista o binómio ensino/aprendizagem; o comportamento do futuro professor e os comportamentos dos alunos deverão analisar-se na sua inter-relação. Subjacentes a toda a análise devem estar perguntas relativas ao porquê da aprendizagem ou não - aprendizagem dos alunos. Essa tarefa implica uma boa compreensão do contexto em que a aula se situou, visto que alguns comportamentos ocorridos em sala de aula só são explicáveis à luz de

acontecimentos exteriores à própria aula. A generalidade, porém, encontra a sua explicação no interior da mesma.

d) Encontro pós-observação - Neste encontro discute-se a congruência entre intenções e realizações numa tentativa de identificar os pontos que são suscetíveis de modificação e conducentes ao novo plano de ação a executar. O formando deve ter aqui um papel muito ativo na análise crítica do seu próprio ensino, pois só assim ele se sentirá comprometido com o plano de ação subsequente. Para evitar uma situação de dependência o supervisor não deve exagerar na sua ajuda. A reflexão e discussão deve centrar-se no ato ensinar – aprender, de que o formando é um agente. Deste modo objetiva-se a observação e a avaliação e retira-se ao encontro o carácter destruidor da personalidade que às vezes lhe é atribuído. Parte das observações feitas a respeito do encontro pré-observação são também válidas para o encontro pós-observação. Referimo-nos, é evidente, ao clima em que deve decorrer, à necessidade de estabelecer uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel ativo que o formando deve ocupar e à variedade de estilos e estratégias a utilizar.

A finalidade do encontro, essa é diferente. O formando deve refletir sobre o seu “eu” e sobre o que se passou na sua interação com os utentes para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com o que deveria ser mais correto. Ao fazê-lo, está a ser não apenas agente, mas também sujeito ativo, O supervisor deve ajudá-lo a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições. Para isso utilizará dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar de esclarecimento por parte do formando, das hipóteses levantadas a discutir também com o professor e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem. Mas utilizará também os dados que o formando lhe fornecer através das suas perguntas e comentários.

Estes momentos do ciclo devem realizar-se em conjunto, enriquecendo o processo de Análise/Avaliação/Reformulação. Deverão ser momentos em que se procura encontrar soluções, estratégias e planos alternativos que ajudem o aluno estagiário a superar possíveis dificuldades e a melhorar a sua prática pedagógica.

Análise do ciclo de supervisão - Trata-se, neste último momento do ciclo, de uma reflexão sobre toda a ação desenvolvida. Será que os objetivos do ciclo de supervisão foram atingidos? Será que estratégia foi bem conduzida? Será que o clima que foi criado foi favorável? Será que há algo a modificar? O quê? Como?

O formando deve participar também nesta análise uma vez que, como foi visto, a supervisão é uma ação conjunta em que ele é um dos intervenientes.

Por falar em clima, nunca será demais sublinhar que, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo - relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor em formação. Estes têm que colocar-se, no dizer de Alarcão (1987):

(...) Numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino - aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos (p.68).

Neste contexto, pensamos ser pertinente fazer uma breve referência ao papel a desempenhar pela avaliação no âmbito do processo de supervisão. Da síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal, a que anteriormente aludem (Estrela et al., 2002), pode comprovar-se que a avaliação é responsável por efeitos indesejáveis sobre os formandos: aumento dos sentimentos de insatisfação, sobretudo no período de prática pedagógica supervisionada; estímulo da concorrência e da inveja entre os estagiários; perturbação da relação professor - aluno; representações negativas de avaliação, como assustadora, penalizadora, catalogadora, seletiva, elitista e injusta; desenvolvimento pelo estagiário de meras condutas adaptativas, visando a sua sobrevivência profissional.

Face a estes cenários, há que utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem, da formação, conforme referido no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto).

No âmbito do processo de supervisão, a avaliação será perspectivada como atividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa, fulcral em qualquer processo de aprendizagem e de ensino. Preconiza-se, então, uma avaliação que tem por objetivo atribuir sentido às situações, sendo influenciada pelos diversos elementos contextuais e pelos valores dos vários intervenientes no processo.

O avaliador, que é apenas um dos sujeitos da avaliação, e não o sujeito, não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os atores à reflexão. Os avaliados são, assim, coautores da sua própria avaliação, participando

ativamente na interpretação da realidade, bem como no desenho e implementação de novas estratégias e decisões. Na sequência dos resultados dos estudos sobre a formação inicial dos professores (Estrela et al. 2002), são apresentadas algumas recomendações relativamente à avaliação dos formandos: advoga-se, globalmente, que eles sejam preparados e avaliados em relação à manifestação de competências complexas, por exemplo, o modo como executam as tarefas de resolução de problemas e as capacidades de raciocínio crítico aplicado à integração flexível de conhecimentos ao serviço da resolução de problemas novos. Ou, ainda, que a avaliação incida, fundamentalmente, nas competências de pensar relativas às fases pré-ativa, ativa e pós-ativa dos processos de ensino - aprendizagem, analisando, questionando e propondo possíveis soluções.

Relativamente à avaliação de dispositivos de formação inicial, a maior parte das recomendações incide sobre a prática pedagógica e, em particular, o período do estágio. Refere-se que a formação de professores centrada na análise, ou orientada pela e para a investigação, produz efeitos formativos muito positivos, reconhecidos, quer por formadores quer por formandos, no que toca à qualidade do processo formativo, às aquisições de competências técnicas de planificação dos processos de ensino - aprendizagem e de resolução de problemas e ao desenvolvimento de atitudes relevantes em relação à profissão, à educação e ao conhecimento científico sobre educação (Estrela et al. 2002). Para que se estabeleça uma boa relação supervisiva, Cottrell (2000) citando Hagler (1991), refere que é essencial identificar-se no supervisor, algumas características consideradas fundamentais, como a empatia, o positivismo, a paciência e a capacidade de conduzir de forma ética o seu papel de supervisor.

Capítulo 2- Ética e Relação na Profissão Docente

2.1. A Ética e a Profissão Docente

É nossa preocupação estudar e aprofundar a relação da ética com a educação, não apenas no sentido de dar ética à educação, mas ainda no de educar para a ética.

Para falarmos de ética, primeiro temos de falar de cultura. De acordo com Cunha (1996) "...a cultura é a articulação social do gosto, não individual, mas construída e mantida por uma comunidade ou sociedade ao longo do tempo e num determinado espaço" (p.29).

Ainda para o mesmo autor, a ética, em contraste com a cultura, "...é a articulação racional do bem!" (p.9). Não do gosto, das inclinações, do prazer, mas do bem. Não quer dizer que a dinâmica ética esteja sempre em contradição com as preferências e inclinações, mas é claramente uma dinâmica diferente.

Como exemplo de uma experiência ética que tem bastante valor, temos o sentido agudo de responsabilidade que os pais sentem perante o seu filho recém-nascido. Nestas circunstâncias, os pais não se questionam se gostam ou se lhes dá prazer cuidar dos seus filhos. O que eles sentem é o imperativo de cuidar do seu filho em qualquer circunstância (com e sem prazer), porque é o que está bem, porque é racional: ética como articulação racional do bem.

Segundo Cunha (1996), esta experiência nunca é pura, nunca é só ética, enquadra-se sempre numa cultura, dando origem a uma moral. Seiça (1999) refere-nos que "...no sentido mais amplo, ética designa um conjunto de preocupações teóricas relativas à intencionalidade da vida humana e à razão da sua ação" (p.67).

Por vezes confunde-se ética com moral, no entanto, para nós a distinção é importante, ainda segundo Cunha (1996), a tendência consiste em considerar a ética como expressão dos princípios universais mais abstratos, "*a visão*", enquanto a moral, refere-se às normas concretas, muitas vezes até expressas em códigos.

Ética, significa a teoria do certo e do errado na conduta e reporta-se aos valores que a ela presidem, *Moral*, tem a ver com a prática, isto é, com os comportamentos efetivos das pessoas em articulação com os valores (Billington, 1998). Assim a ética refere-se aos princípios, ao que deve ser em geral, enquanto a moral, remete-nos para a ação, isto é, para o modo como cada um interpreta o dever em função da situação particular.

Como foi dito anteriormente, a cultura é a articulação social do gosto e a ética a articulação racional do bem. Podemos concluir que a ética só se realiza em ação se passar pela cultura. Assim, constituindo o grande desafio dos nossos tempos, é conseguir que todos passemos a gostar do bem, da ética (razão) à cultura (gosto).

Na educação, o processo de formação dos jovens com vista à autonomia e à cidadania, é determinado, para além de um ideal orientador, pela existência de normas e o respeito por estas, por parte de todos os intervenientes, principalmente, os professores, que deverão adotar uma atitude de referência.

Segundo Mary Warnock, (1994), a educação deve ser orientada para a incrementação da liberdade. Como a liberdade é um valor, então a educação é intrinsecamente valorativa. É a própria conceção de humanidade do homem que está em jogo quando se educa, o que eleva a dimensão ética da tarefa educativa e a responsabilidade dos que nela se comprometem, considerando ainda que o alcance da educação não é individual, mas social.

Segundo a mesma autora, citando Cordero (1986):

(...) A profissão de educar consiste em trabalhar na formação do homem, fazendo desabrochar a personalidade humana. A personalidade é conquista de cada um e supõe um esforço pessoal de autoconstrução em função das normas sociais e culturais vigentes (p.48).

Deste modo recai sobre o professor uma responsabilidade incontestável, acentuando-se a dimensão ética da sua ação.

2.2. Deontologia da Profissão Docente

Após a consciencialização da natureza ética da profissão docente, importa agora refletir de como passar dos princípios éticos, válidos para toda a ação educativa em geral, para uma deontologia específica da profissão que reveja neles a fundamentação da sua atuação.

Atualmente o interesse crescente em abordar o problema da deontologia docente, deve-se ao facto da necessidade de refletir sobre a docência como atividade profissional, pelas perspetivas teóricas que esta reflexão abre e ainda pelas aplicações práticas passíveis de se concretizarem. A necessidade desta abordagem é reforçada, também, pela complexidade dos problemas que afetam a sociedade atual, cuja escola é parte integrante e fundamental.

Neste contexto, em que cada vez mais está enraizada a docência como atividade profissional e não como uma “missão”, coloca-se agora a questão da sua ética

profissional específica. Para que uma determinada atividade venha a ser considerada como profissão, segundo Cunha (1996), tem de responder a três requisitos; o saber: que essa atividade se baseie num corpo de saberes organizados e passíveis de serem transmitidos; que os agentes dessa atividade se organizem em sociedades científicas próprias e associações e ainda que possuam um código de ética ou uma deontologia.

Outra questão que levou ao incremento e à necessidade de debater este assunto, foi a massificação do ensino e entrada consequente na profissão de novos docentes com pouca formação.

2.3. A Ética Profissional do Supervisor na Formação de Professores

As questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o afetivo e o intuitivo, o pensamento e a ação, o objetivo e o subjetivo, extravasam a reflexão sobre os valores e convergem no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e coletivos.

Estrela (1999) refere a importância da formação ética dos educadores na escola e na sua relação com os outros:

(...) A formação ética dos educadores inclui duas vertentes necessariamente complementares, uma vez que se inscreve na interseção de dois espaços: o espaço do desenvolvimento sócio-moral do educando que o educador deve promover; o espaço do seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa moral e responsável educativo (p.30).

Mas todos temos de ter em atenção que vivemos num país em que a maioria das pessoas se pauta e conduz a sua vida com base nos princípios éticos e morais.

Segundo Silva (1994), os estudos realizados em Portugal e que se debruçaram sobre a conceção da docência e a regulação da profissão permitem afirmar que os professores portugueses veem a sua ocupação como eminentemente ética. O mesmo autor afirma, que esses trabalhos de natureza empírica dão-nos a conhecer que os professores, quando lhes é pedido para se exprimirem acerca do que pensam que é ser professor, definem a sua profissão como uma atividade constitutivamente ética: ética porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.

Ainda Silva (1994) afirma que, a ideia de docência se organiza em torno de dois pólos: um, a afirmação que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e, outro, que a docência realiza-se na transformação do aluno com vista a que se conduza por referência a valores de natureza ética. Para estes docentes parece ser claro *que* “ (...) levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético auto determinado é, propriamente falando, a tarefa educativa” (Seiça, 2003, p. 37). A natureza propriamente ética da docência já assoma na legislação portuguesa, ainda que timidamente. As dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional. Veja-se, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), onde as questões éticas, associadas aos valores sociais, espirituais, morais e cívicos, estão implícitas, quer como princípios organizativos, quer como objetivos do ensino básico e secundário.

Assim, nos princípios organizativos faz-se referência a uma preparação para “uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...); c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens (...) contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, artigo 3º, alíneas b), c) e l).

Também ao nível da formação dos professores, no Decreto-Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário surgem como componentes da formação inicial a “formação cultural, social e ética” (...) que abrange, nomeadamente: a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º). Para a formação contínua, uma das áreas privilegiadas é a “formação ética e deontológica” (Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, artigo 6º, alínea d).

Esta formação pretende, por um lado, ajudar os professores na formação ética dos seus alunos, e, por outro lado, apoiá-los no exercício de uma profissão eminentemente ética: veja-se o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, onde expressamente no capítulo II do anexo se faz referência à dimensão ética, desdobrada em diversas alíneas, bem como o que se diz

sobre os direitos e deveres dos professores presentes no Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, artigos 4º e 10º).

A noção de ética gira em torno de princípios e valores, orientando a ação o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno. Wideen e Tisher (1990) reforçam esta ideia do caso específico do supervisor pedagógico “Se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que vão ensinar” (p.1). Os professores orientam-se maioritariamente por uma perspetiva contextualista e consequencialista que considera, no particular, a proteção do outro e o cuidado, através do diálogo e da análise de situações concretas, mas também são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e a verdade, a responsabilidade e dignidade humanas, o rigor e a competência. Estes são princípios e valores que se revelam e expressam em domínios diversos da atividade docente, em particular na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre professores, a família e a comunidade. Mas não só os princípios e os valores éticos e morais chegam para proceder a uma inclusão positiva do aluno estagiário no seio da comunidade escolar. Também a afetividade se torna um componente importante para esta integração.

Na área da supervisão pedagógica (formação inicial de professores), é evidente que não se tem nenhuma visão ingénuo do ato supervisivo, e sabe-se que, muitas vezes, se confundem os desejos e os pensamentos pessoais com os desejos e os pensamentos do outro, que se tende a generalizar e a baralhar crenças com valores. Daí que o trabalho de análise da prática supervisiva e daquele que a exerce deva sujeitar-se permanentemente à interpelação. Ora, tudo isto implica apelar à inteligência emocional que ajudará a decidir de modo ético, ou usando outros termos, que como refere Batista (2005) “seja assegurada a mediação reflexiva entre teoria e experiência, entre racionalidade e sensibilidade” (p.28).

Verifica-se, no entanto, que “...as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos” (Estrela, 1999, p. 27), sendo a investigação nessa área quase omissa. Também são muito poucos os estudos a nível internacional que se debruçam sobre estas questões. Tal é confirmado por revisões da literatura de Oser (1994), Hansen (2001), Colnerud (2006), Willemse *et al.* (2005).

2.4. Relação Interpessoal entre o Supervisor e o Aluno Estagiário

2.4.1. A Afetividade na Relação Pedagógica

Concebemos a *relação pedagógica* como uma das concretizações da *relação educativa*. Amado (2005) refere-nos que esta ocorre sempre que:

(...) Se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita (p.11).

Já a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico” (portanto, num processo de ensino - aprendizagem), entre professor – aluno - turma (agentes bem determinados) (Estrela, 2002, p. 36). Quer a qualidade desses contactos, quer os seus resultados dependem de múltiplos fatores, de entre os quais a pessoa do professor e a pessoa do aluno são determinantes, envolvendo a subjetividade, as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajetos de vida e os projetos pessoais. esta combinação de subjetividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afetivo. Uma responsabilidade que se alarga para além da construção de cada rumo particular e que atinge a sociedade e o futuro. Tal como se espera que ele diga a verdade (lógica, científica e moral), também se espera que ele tenha comportamentos e atitudes “...que relevam dos seus valores cívicos, éticos e morais” (Sêco, 1997, p. 73) e, conseqüentemente, interaja com justiça, não se limitando ao respeito pela lei e pela regra, mas com desvelo e o reconhecimento do outro (Amado, 2000).

O conceito de afetividade é polissêmico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. A investigação sobre o tema vai acentuada, conforme os pressupostos dos seus autores, este ou aquele domínio e, até, acrescentando outros, como crenças, sentimentos, interesses, valores, etc., o que traduz a

complexidade e amplitude do objeto de estudo em causa. A nossa abordagem não conseguirá libertar-se destas ambiguidades; contudo, privilegiaremos os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjetivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si), decorrentes de situações e contextos de interação pedagógica em que aquelas atitudes prevalecem. Analisar a questão na perspetiva da *relação do professor para com os alunos*, implica dar conta do modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos).

Vários estudos demonstram que, quanto mais os alunos percecionam a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia-Pereira, 2008). Amado (2001), chama a atenção para o fenómeno da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos que “...se traduz numa relação direta entre a “simpatia” do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno”, numa espécie de “causalidade circular entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados” (p.402). A dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não-verbais, tais como a *proximidade* (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a *recetividade* (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno). Já as categorias da comunicação verbal do professor, positivamente avaliadas, são múltiplas, salientando-se verbalizações de *incentivo*, *ajuda*, *feedback* e *elogio*. Trata-se de comportamentos docentes que, segundo uma síntese apoiada em diversos autores (Amado, 2001; Freire, 1990, 2001; Gonçalves e Alarcão, 2004; Leite e Tagliaferro, 2005; Leite e Tassoni, 2002):

- i. Encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades;
- ii. Ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos (repetindo, fazendo esforço por serem claros), na resolução de problemas, no desempenho de tarefa;

- iii. Promovem uma avaliação humanizada (e, por isso, “*justa*”), respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a refletir e a aprender a partir dos seus próprios erros;
- iv. Implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à *estrutura das atividades curriculares* (alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, etc.), quer no que respeita à *estrutura das relações sociais* (definição de regras, debate sobre o seu incumprimento, decisões quanto à penalização das infrações, etc.);
- v. Não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível.

No caso particular da supervisão pedagógica e nomeadamente na prática reflexiva, Perrenoud (1999) alerta que “... é essencial a existência de uma sólida base de competências onde se possa ancorar a prática reflexiva” (p.9).

Ultrapassámos o tempo da grande expansão demográfica da população estudantil e da pressão para a formação inicial de professores em grande número. A aposta é agora a da qualidade e, em nosso entender, esta está para além da indiscutível competência científica. É necessário formar professores realmente motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de os respeitar e de os amar. Contudo, partilhamos com Estrela (2002) a ideia de que “...é mais fácil amar o aluno do que respeitá-lo” (p.48). Amar, expressar sentimentos como a ternura, é algo de instintivo, espontâneo e imediato; mais difícil é respeitar, porque implica compreensão (revelação e doação mútua), ética (responsabilidade pelo “*outro*” em si e pelo futuro que se anuncia e nascerá dos seus projetos), capacidade de olhar o “*outro*” (o aluno) como pessoa e de nos olharmos a nós (professores) na interação com ele. É um desafio muito grande dentro das organizações em conscientizar nos colaboradores a necessidade de utilização de valores determinados e imprescindíveis como: cooperação, afetividade, empatia, comprometimento e transparência. Esses valores quando desenvolvidos e aplicados corretamente são transformados em crescimento profissional e realização pessoal.

2.4.2. A Empatia na Relação Pedagógica

A empatia é uma capacidade inata que facilita tremendamente a vida em sociedade e por inerência a inter subjetividade. Faz todo o sentido que, para o animal social que é o Homem, a seleção natural a tenha privilegiado como ferramenta imprescindível.

Kohut (1984) propõe a seguinte definição de empatia: "...capacidade de penetrar com o pensamento e o sentimento na vida interior de outra pessoa. É a capacidade de vivenciar, em qualquer momento da vida, o que a outra pessoa vivencia, mesmo que normalmente em grau atenuado" (p.82).

O comportamento empático inclui aspetos cognitivos, tais como: percepções, compreensão, memória, manutenção da atenção e processamento de informação.

Ickes (2003) apelidou-a, metaforicamente "*Every-day mind reading*".

A empatia é tida como condição essencial para o desenvolvimento, crescimento, melhor funcionamento e maior capacidade de enfrentar os problemas do quotidiano. Também de acordo com Hoffman (1981), a empatia é a resposta afetiva apropriada à situação de outra pessoa, e não à própria situação. Na psicologia, a empatia é uma inteligência emocional e pode ser dividido em dois tipos: a cognitiva – relacionada à capacidade de compreender a perspetiva psicológica das outras pessoas; e a afetiva – relacionada à habilidade de experimentar reações emocionais por meio da observação da experiência alheia.

Empatia não é uma qualidade lógica, racional, controlável ou adquirível, é a arte de entender as pessoas e interagir com elas de forma positiva e salutar. A capacidade de trabalhar com empatia é uma tarefa difícil e que requer uma exigência emocional permanente muito grande, tem de ser uma parte integrante e essencial do nosso trabalho resultando numa ferramenta poderosa que permite com que duas ou mais pessoas interajam de forma proveitosa.

Existem diversas formas de empatia que podem ser divididas em aspetos mais emocionais e outros mais cognitivos.

Preston e de Waal (2002) demarcam claramente as seguintes definições:

a) Contágio emocional – o estado emocional do sujeito resulta diretamente da percepção do estado do objeto, não há distinção entre o self e o outro e a capacidade de ajudar o outro.

b) Simpatia – o sujeito sente pena do objeto, o foco está mais dirigido para a situação do que para o estado físico do objeto, existe distinção entre o self e o outro e a capacidade de ajudar o outro pode existir ou não.

C Empatia – o estado emocional do sujeito resulta da percepção do estado do objeto, com distinção entre o self e o outro, a capacidade de ajudar o outro está presente e aumenta com a familiaridade, a similaridade e a exuberância.

d) Empatia cognitiva – o sujeito representa o estado do objeto, através de um processo de cima para baixo, há distinção entre o self e o outro pode, ou não, culminar em ajuda. Também é chamada de tomada de perspectiva.

Comportamentos pró-sociais - tomada de atitudes de modo a reduzir o mau estar do objeto. Habitualmente há distinção entre a self e o objeto e capacidade de ajuda.

Kohut (1984) clarificou a empatia em dois níveis: abstrata e operacional. A empatia e a competência, juntas, vão formar o caminho para o sucesso. Talvez se torne necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva de conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade, e para tal, deveremos ser cidadãos e profissionais que pautam a sua conduta de forma justa e onde os valores da solidariedade, da tolerância e igualdade devam ser estimulados.

No âmbito da supervisão pedagógica, o supervisor poderá amparar, conduzir e encaminhar o aluno estagiário, facilitando a aprendizagem e estreitando os laços afetivos, tornando a relação permeável e uma prática voltada para a discussão de valores, tomada de decisões e, conseqüentemente, ajudando no desenvolvimento da autonomia do aluno. Segundo Sousa e Fernandes (2004), ao atuar como mediador e conhecedor da

realidade do aluno nos aspetos pessoal, familiar, escolar e social, o supervisor deve permitir o diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mostrando uma atitude colaborativa, participativa, propiciando melhoria na qualidade de vida dos alunos:

(...) A arte da paciência e tolerância deve fazer parte da práxis pedagógica, uma vez que é importante a tolerância às limitações dos membros do grupo, assim como a compreensão das eventuais inibições e ritmo de cada um deles (p.37).

A empatia é uma maneira muito especial de ser em relação ao outro, a que se tem dado muito pouco valor atendendo à sua extrema importância. Rogers (1977) acrescenta que a sua importância é considerada "...tanto para a compreensão da dinâmica da personalidade, como para a produção de mudanças na personalidade e no

comportamento” (p. 69). Como forma de compreensão, definida a partir da “...capacidade de imersão no mundo subjetivo do outro” (Queiroz, 2004), convém distingui-la da simpatia, uma vez que a empatia se assume como um processo através do qual se tenta fazer a abstração do próprio universo de referência – sem nunca, no entanto, perder o contacto com ele – para se centrar no modo como o outro entende a sua própria realidade. Aliada a esta forma de tentarmos agir com empatia, temos de avaliar os nossos argumentos com justiça, de modo a dar-lhes um carácter verdadeiro.

2.4.3. A Justiça na Relação Pedagógica

O princípio da justiça está relacionado com outros princípios que apontam para a necessidade de pautarmos a nossa atuação por certos critérios materiais ou valorativos, como por exemplo, o princípio da dignidade humana (artº 1º da Constituição da República Portuguesa), o princípio da efetividade dos direitos fundamentais (artº2º da Constituição da República Portuguesa), sem esquecer o princípio da igualdade e da proporcionalidade. A observância destes princípios permitirá a obtenção da “solução justa” relativamente aos problemas concretos que se nos colocam e cabe resolver.

A justiça é um dos princípios substantivos de moralidade que estipula uma orientação deontológica, ou seja, uma orientação moral em que o valor dos atos é intrínseco a eles próprios e não provém das consequências que daí resultam. O princípio da justiça estipula que se trate o outro como fim, não como meio, ou então que se tratem as pessoas de modo igualitário.

Parece não haver dúvidas que as preocupações das pessoas com as questões morais e da justiça são enormes, sendo vários os autores a falar mesmo de uma motivação da pessoa para a justiça, em geral, e para determinadas formas de justiça (e.g. justiça por equidade), em especial (Lerner e Lerner, 1986; Lourenço, 1992, Pankey, 1997)

A experiência do dia-a-dia atesta bem a preocupação das pessoas nas questões de justiça e de moralidade.

Podendo entender-se moralidade como o respeito pelos princípios morais que podem ser universalizáveis, ou seja, extensíveis a todos, sempre e em quaisquer circunstâncias, e sabendo-se quanto o sentido de justiça afeta as relações pessoais e interpessoais, razão deveria ter o filósofo Sócrates ao acreditar que o fim último da educação é tornar as pessoas inteligentes e boas. Por outras palavras, fazer com que

as pessoas vão longe no seu desenvolvimento cognitivo, que tem a ver com a verdade, e no seu desenvolvimento moral, que tem a ver com bondade.

Ir longe no desenvolvimento moral seria, por exemplo, atingir o que Kohlberg (1974) designou por moralidade pós-convencional. Isto é, um nível de moralidade que nunca resolveria os conflitos de interesses, necessidades ou desejos dos diversos intervenientes:

- a) Sem considerar, primeiro, todos os pontos de vista ou perspetivas envolvidas no conflito;
- b) Sem ponderar e equilibrar, depois, cada um desses pontos de vista ou perspetivas;
- c) Sem renunciar, finalmente, à hierarquização dos pontos de vista em confronto, em conformidade com os tais princípios morais que não são apenas normas para a ação, mas por razões das próprias normas.

É razoável supor que uma solução tomada nesses termos apresente fortes probabilidades de ser muito justa e, portanto, mais moral.

Virtudes, clamava Kohlberg (1971), não são muitas; uma apenas; a justiça. Mas a justiça, ou o tratamento igualitário de todas as pessoas para lá dos credos e crenças, "...é o princípio moral básico" (p.220). Deste ponto de vista, os estádios de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1969,1976,1984) são, em última análise, estádios de pensamento para a justiça, sendo esta "o aspeto mais estrutural do juízo moral." (Kohlberg, 1984, p.306). O desenvolvimento moral associa-se ao desenvolvimento cognitivo, em geral, às oportunidades de tomada de perspetiva social, em particular. Como é lógico, para a pessoa poder usufruir desse tipo de situações não pode viver num meio autocrático, autoritário e fortemente hierarquizado. Oportunidades de tomada de perspetiva social só existem quando há participação efetiva na criação e transformação das condições que nos rodeiam na família, na escola, no local de trabalho ou mesmo na sociedade em geral. Por outras palavras, só existem quando se está inserido numa "*atmosfera moral*" (Kohlberg, 1976, p.50) ou numa "comunidade justa" (Power, Higgins e Kohlberg, 1989, p.7). Estar inserido numa atmosfera moral ou numa comunidade justa é viver em locais onde a nossa participação é estimulada, apreciada e respeitada e onde, em contrapartida, o sentido de comunidade e de pertença ao grupo é um dever do dia-a-dia.

A personalidade e a estrutura cognitiva caminham lado a lado em muitos aspetos da vida do ser humano, sendo esta interação fundamental na aquisição de uma perspetiva social. A capacidade para diferenciar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma

dada situação é a tomada de perspectiva social, estrutura sociocognitiva subjacente ao pensamento interpessoal e social (Keller e Meuss, 1984).

Diversos autores defendem ser as experiências de interação adequadas e uma reflexão sobre as mesmas, condição indispensável à passagem da criança, do adolescente e do jovem de um nível anterior para o seguinte. A vivência de relações interpessoais inadequadas por parte das crianças é, como Selman et al., (1986) citado por Sprinthall e Collins, (1994) mostrou, fator inibitório do desenvolvimento interpessoal. Num ambiente formativo e tal como afirma Tavares (1996):

(...) As relações interpessoais são inseparáveis da dimensão ética e moral da ação humana, pois o seu fundamento reside na sua própria bondade; na qualidade de serem boas ou más e de serem justas ou injustas, ou seja, de seguirem a voz do bem ou da justiça (p.76).

A relação pedagógica não é de princípio, uma relação de amizade. Por isso mesmo se procura que ela seja uma relação baseada na justiça. Na perspectiva da ética, cujo horizonte é a construção do bem-comum, importa trazer para as relações que se dão na escola, a procura da sabedoria, o espírito da amizade, em que estão garantidas a igualdade na diferença, a consideração da alteridade e a abertura para o diálogo.

2.4.4. A Imparcialidade na Relação Pedagógica

O princípio da imparcialidade respeita essencialmente às relações entre supervisor e supervisionado mantendo-se o primeiro equidistante relativamente aos segundos e pode também relacionar-se com dois aspetos fundamentais:

- a) O primeiro, refere-se à atuação do supervisor face a vários indivíduos, exigindo-se igualdade de tratamento dos interesses dos outros através de um critério uniforme de atuação. O princípio da imparcialidade (não privilegiar ninguém em desfavor de outrem, manter-se equidistante) não deve ser confundido com o princípio da igualdade (tratar de forma igual o que é igual e de forma desigual o que é desigual).
- b) O segundo relacionado com os princípios enunciados no artº266º da Constituição da República Portuguesa, devendo proceder-se com isenção, de modo a não sacrificar desnecessária e desproporcionalmente os interesses dos outros.

Este princípio impõe que nos devemos comportar sempre com isenção e com uma atitude de equidistância perante todos, não privilegiando ninguém. O supervisor não pode conferir privilégios e também não pode impor discriminações.

Pode dizer-se que este princípio da imparcialidade, à semelhança do que se dispõe no Decreto-Lei nº 370/83 de 6 de outubro, que clarifica e reforça as garantias de isenção e imparcialidade dos titulares de órgãos da administração central regional e local, etc.,

Pode ainda acrescentar-se que, requerendo o princípio da boa-fé o supervisor no exercício da sua atividade, em todas as formas e fases, deve agir e relacionar-se segundo as regras da boa-fé, isto é, do modo como se comportaria uma pessoa moralmente bem formada. Este procedimento assenta no princípio que o supervisor nas relações que mantém com os supervisionados deve estabelecer um clima de confiança.

Segundo Houaiss (2004), diz-se do imparcial aquele que se abstém de tomar partido ao julgar ou ao constituir-se em julgamento. Todos temos a nossa história, as nossas crenças, ideologias e preconceitos. Muitas vezes, o ser humano é obrigado, ou por força da atividade que exerce, ou por um compromisso consigo próprio, a procurar a imparcialidade quando torna pública a sua opinião sobre algo. Naturalmente não é fácil.

O princípio da igualdade vem consagrado no artº13 da Constituição da República Portuguesa e consiste na necessidade de tratar igualmente as situações iguais e desigualmente as situações desiguais. A violação deste princípio implica também uma violação do princípio de justiça (que segundo Ulpiano séc.II-III ad. enquanto jurista romano era entendido como dar a cada um o que lhe pertence).

Assim, no exercício da sua atividade, os supervisores devem tratar de forma justa e imparcial todos os intervenientes da prática pedagógica. No caso do exercício da supervisão e seguindo a mesma linha de reflexão, Alarcão e Tavares (1987), consideram que a supervisão:

(...) Deve consistir, pois, 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 (p.47).

Para desempenhar as suas funções: informar, questionar, avaliar, o supervisor tem de se apoiar em princípios relatados por Rogers (1985), que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica entre todos os elementos e deve adequar o seu estilo

às características individuais dos seus supervisionados, criando um clima de diálogo permanente, numa atitude facilitadora de crescimento profissional.

Será que ao proceder a esta adequação se estará a contrapor aos princípios de justiça, igualdade e imparcialidade? Como ultrapassar esta ambiguidade de valores?

Talvez a solução esteja e deva estar em se relacionar e supervisionar de acordo com o lema “ *Todos iguais, todos diferentes*” e ajustar todo o seu trabalho de supervisão, tratando cada caso como se fosse único. Os critérios utilizados no e para o seu trabalho devem ir de encontro a algumas ideias de Amblard (1989) que poderão ajudar o supervisor a melhorar as suas capacidades no exercício das suas funções:

- Colocar-se em empatia com o outro
- Olhar com atenção para a outra pessoa
- Eliminar qualquer juízo imediato
- Eliminar provisoriamente as nossas emoções pessoais
- Reagir às ideias expressas e não à própria pessoa

2.4.5. A Assertividade na Relação Pedagógica

A palavra assertividade indica-nos uma conduta imprescindível para qualquer profissional. Transparência no exercício da função é hoje, mais do que nunca, essencial para que se obtenha eficiência, eficácia e, por consequência, desenvolvimento e crescimento, tanto profissional como organizacional.

O profissional assertivo possui, além de um equilíbrio emocional muito grande, muita transparência nas nossas ações, tendo sempre cuidado para ao agir não magoar ou ferir o próximo. As condutas e atitudes deste profissional são baseadas no problema e não nas pessoas envolvidas, agindo sempre de forma profissional e imparcial, com cuidado, para não cometer injustiças.

O profissional assertivo, sabe onde se quer chegar, qual o caminho a percorrer e como caminhar, defendendo uma única postura diante de si próprio e diante da vida. Bastante comprometido com as suas metas e objetivos, cria, firma e mantém uma relação de parceria consigo próprio bem como com as demais pessoas do seu meio, procurando sempre mostrar-se de corpo inteiro, com muita autenticidade e de maneira não agressiva.

De acordo com Martins (2005, p. 21), algumas atitudes são fundamentais para a assertividade:

- Autoestima: é o que pensamos sobre nós mesmo. A qualidade da autoestima depende da aceitação, da confiança e do respeito que alguém tem por si mesmo;
- Determinação: é o que fazemos para não desistir perante os obstáculos, ter foco e clareza sobre onde queremos chegar;
- Empatia: é a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro;
- Adaptabilidade: é adequar o nosso estilo de comunicação seja quem for o nosso interlocutor;
- Autocontrole: usar a racionalidade para gerir as emoções, não perdendo o controle das situações;
- Tolerância a frustração: aceitar a diversidade humana, não ouvimos só “sins”, mas também “nãos”.
- Sociabilidade: é preocuparmo-nos com o bem-estar do outro e com o seu próprio. É tratar as pessoas com naturalidade, sem ideias preconcebidas. (p.21).

O profissional assertivo tem de ser extremamente sincero e honesto. Portanto, quando diz um sim e /ou não, concorda e/ou discorda, deve sempre possuir a sensibilidade de considerar e de valorizar o pensamento do outro; contudo, demonstra de forma verdadeira e autêntica a sua posição diante dos factos.

A assertividade é uma das competências emocionais mais exigidas no exercício das suas funções, é essa a razão pela qual o supervisor do século XXI deve consciencializar-se que a assertividade nos dias de hoje faz a diferença e que é possível aprender ser assertivo, requerendo apenas procurar conhecimentos e aplicá-los no dia-a-dia. No entanto, é preciso, de início, ter interesse em ser assertivo, logo, é necessário, querer e em seguida, é necessário ter coragem e determinação para que ocorra a verdadeira mudança.

Quanto aos erros e/ou falhas que porventura ocorram no decorrer da caminhada contribuindo para uma insatisfação, deverão ser imediatamente reconhecidos para logo de seguida, se tomarem medidas cabíveis e de cunho assertivo. É de fundamental importância que se tenha em mente o exercício de pensar e de repensar, pois a auto avaliação de forma contínua faz parte de todo esse processo que envolve a assertividade.

Consciente de que hoje vivemos num mundo repleto de mudanças e incertezas, o supervisor assertivo age pautado pela flexibilidade, assim, quando a situação o exige, a mesma é acionada, por conseguinte, é sábio no exercício da sua função, banindo o rigor quando é preciso.

Assim, é bom lembrar que a competência “*assertiva*” é hoje, mais do que nunca, imprescindível a um grande supervisor, e para ser um profissional assertivo só poderá depender única e exclusivamente de uma só pessoa: do próprio.

Capítulo 3- Comunicação na Supervisão Pedagógica

3.1. A Comunicação

3.1.1. O Conceito de Comunicação

A palavra “comunicação” tem origem no termo latino “communicare” que significa “entrar em relação” ou “pôr em comum.” Para Antão (2001) comunicar é entrar em relação com o outro, de modo a partilhar e trocar ideias, sentimentos e experiências, utilizando meios adequados para que a mensagem seja clara, perceptível e assimilada. Em sentido amplo, perspectiva-se a comunicação como um processo pelo qual se efetua a troca de informação. Em sentido restrito, é o intercâmbio de informação – dados, sentimentos, opiniões – por meios verbais e não-verbais. É diferente de informar, pois informar é um processo unilateral, enquanto comunicar é um processo interativo e pluridirecional. Podemos comunicar através de índices (elementos que nos transmitem algo, sem haver intenção de comunicar), de sinais verbais (a linguagem), do silêncio, das expressões faciais, da postura e trato do corpo, de gestos, do vestuário, etc. A maneira como agimos, a roupa que usamos fazem parte de um processo de interação, através do qual entramos em comunicação com os outros. Para Silva (2004) a comunicação como é “O processo de transmissão de informações e o respetivo entendimento do significado pelos envolvidos” (p.33) ou seja, a comunicação envolve o entendimento do que foi transmitido por todos os envolvidos no processo e a comunicação permite que as pessoas demonstrem as suas ideias, sentimentos e valores para os outros, de forma simples, que possam ser compartilhadas entre todos os envolvidos, aumentando, desta forma as possibilidades de que as pessoas possam trabalhar juntas para conseguir atingir os seus objetivos. Para Schermerhorn (1996) “É o processo interpessoal de enviar e receber símbolos que contém mensagens” (p.256). Por meio da comunicação, as pessoas trocam e compartilham informações umas com as outras. Também é por meio da comunicação que as pessoas influenciam os outros e são por eles influenciados em atitudes, comportamentos e entendimentos, desse modo, a comunicação é essencial para o sucesso das organizações. Segundo Chiavenato (2005) (cit. in Almeida, 2009), podemos definir comunicação como a transmissão de informação e compreensão mediante a utilização de símbolos comuns, quer sejam verbais ou não verbais. “Só há comunicação quando aquilo que é transmitido tem significado comum para o emissor e recetor” (p.341). A comunicação é uma atividade

inerente ao ser humano. Comunica-se porque se necessita de sobreviver em função de diversas atividades relacionadas com a vida profissional e pessoal. É a condição básica para se viver em sociedade, não importando a cultura ou a posição social ocupada pelas pessoas, é o fator que nos diferencia dos demais animais, tendo em vista que somos seres sociais e que usamos as mais diversas formas para interagirmos uns com os outros. Sem a linguagem não haveria interação entre os Homens, facto que coloca a comunicação como um pilar da sociedade desde os primórdios.

3.1.2. A Evolução da Comunicação

O Homem vive na Terra há mais de dois milhões de anos, tempo que equivale a pouco mais de um momento na história total do planeta, a qual abarca um período quase inconcebível de 4700 milhões de anos.

Há apenas cinco milénios que o Homem começou a deixar testemunho escrito da sua existência no mundo. Excluindo essa ínfima parcela do total da sua vida na Terra, tudo quanto sabemos do seu aspeto e do modo como vivia se baseia nos raros vestígios da sua existência que sobreviveram ao tempo. Cloutier (1975) diz-nos que foi com o *homo sapiens*, há várias centenas de milhares de anos, que se forjou o primeiro episódio da história da comunicação. Este homem aprende a exteriorizar as suas necessidades, as suas ideias, os seus desejos; aprende a exteriorizar-se. Estabelece um sistema de comunicação cada vez mais elaborado a partir de sinais sonoros, visuais e do seu próprio corpo. Tal como nos refere Santos (1992) (cit. in Almeida, 2009) comunicar " significa essencialmente transmitir sentidos, causais ou intencionais, de um ponto para outro...Durante milénios, isso quis dizer que o ato de comunicação se limitou a sinais sonoros, visuais, e sensoriais emitidos pelo corpo humano" (p.10). Faz gestos que ganham um sentido cada vez mais preciso, emite sons que se tornam, pouco a pouco, códigos significativos. O canto e a dança permitem-lhe exprimir sentimentos, manifestar alegrias, tristezas ou orações. Diferencia-se dos animais por um sistema de comunicação progressivo e aberto, que pode transmitir-se e enriquecer-se, de geração em geração, enquanto o dos animais, fechado e limitado, se perpetua sem modificação notável. A expressão corporal e verbal constitui o único modo de comunicação. Este é tributário do seu próprio corpo para se exprimir; as suas linguagens são-lhe subjetivas, pessoais; os objetos que o rodeiam não têm ainda, significação arbitrária ou simbólica, fazem parte da natureza, desse meio no qual está perfeitamente integrado e, do qual sabe interpretar as mensagens, que têm uma tão grande importância para a sua vida.

Os seus sentidos estão harmoniosamente desenvolvidos, porque ele ainda não aprendeu a dissociá-los, visto que cada um deles desempenha um papel complementar.

A linguagem oral perdurou durante muito tempo, mas é a escrita que abre novos horizontes, pois possibilita ao Homem por meio de um conjunto de sinais, símbolos e regras registar a linguagem falada exprimir pensamentos, sentimentos e emoções. O uso da escrita difundiu-se rapidamente. Podemos considerar um dos grandes progressos na história da humanidade, pois possibilita conseguir informar-se e comunicar-se através escritos, como: manuais, livros, jornais correspondência...

A leitura e a escrita intensificaram-se com a invenção da imprensa por Gutemberg no século XV, motivou a expansão e circulação da informação promovendo a produção literária e científica.

Com o mercantilismo, o homem sente necessidade de desenvolver novas técnicas e construir máquinas (ábaco), que possibilite a realização de cálculos matemáticos mais confiáveis. A produção de imagens em câmaras também marca o desenvolvimento tecnológico, porque é graças a esse primeiro passo que ocorre a expansão e a utilização das imagens tão presentes nos dias de hoje.

O surgimento do telégrafo (1791) e do telefone (1847), transmissão de informações via cabo, possibilita mais uma vez ao homem poder comunicar à distância em espaço e tempo diferente, sendo que o telégrafo imprime textos transmitidos e o telefone transmite e recebe voz, viabilizando o falar e o ouvir simultaneamente.

Em plena Revolução Industrial (século XIX), surge o rádio e a televisão, constituindo assim as novas redes de comunicação. O rádio marca a história do mundo das comunicações, por ser o primeiro aparelho emissor e recetor de sons na frequência da voz humana, com grande utilidade para combatentes da primeira guerra mundial. A televisão também revoluciona o mundo da comunicação, pois além de ser um emissor e recetor de sinais, também transmite imagens. Permite ao indivíduo receber informações dos acontecimentos, da vida política, económica e social de diversas partes do mundo com som e imagem.

Com o desenvolvimento e progresso da sociedade os aparelhos eletrónicos, gradualmente começam a fazer parte da vida do Homem, permitindo novas possibilidades de comunicação. Quando surge o computador, equipamentos velozes e capazes de armazenar e processar informações, tudo se transforma e toda a forma de comunicar é facilitada a todos os níveis.

O aperfeiçoamento e a sofisticação desta tecnologia abrem novas perspetivas ao Homem, pois possibilita ao mesmo tempo obter imagens, som, informações,

comunicação virtual que é possível no espaço em tempo real. Esses equipamentos são incorporados nas atividades cotidianas em diversos setores de trabalho, pesquisas e escolas, exigindo o estabelecimento de uma comunicação entre os equipamentos. Viabilizando a criação de uma grande rede de comunicação entre as pessoas em qualquer parte do mundo, surge então a internet, grande rede de comunicação à distância, que permite interagir com o mundo. Esse canal de comunicação aberto, poderá intervir no processo educacional qualitativamente, se participarmos interactivamente da construção do conhecimento, possibilitando o indivíduo a refletir, a transformar e a construir uma nova sociedade, onde todos tenham as mesmas oportunidades.

3.1.3. A Importância da Comunicação

Vários são os motivos pelos quais as pessoas comunicam. Em primeiro lugar, temos a comunicação intrapessoal, que é a comunicação da própria pessoa com ela própria, utilizando os seus pensamentos, mas que Monteiro et al. (2008) a considera incompleta “ Se uma pessoa fala e ninguém a ouve, o processo de comunicação humana não se completa” (p.56) e, em segundo lugar, temos a interpessoal, que ocorre entre as pessoas. Ainda segundo os mesmos autores, a comunicação interpessoal “exige a participação, no mínimo, de duas pessoas” (p.56).

Os humanos apresentam necessidades e carências para a sua sobrevivência e a comunicação pode ajudar a satisfazê-las. Em função da cooperação e trabalho em equipa é necessário que as pessoas se comuniquem, seja nas organizações, na vida religiosa, no lar, etc. A comunicação é utilizada para permitir a realização de tarefas que possibilitam o trabalho em equipe, colaborando com o sucesso e o cumprimento dos objetivos. As pessoas comunicam porque precisam de trocar informações. Dessa forma, há a ligação entre a necessidade e o objetivo. Torquato (1991) argumenta que:

(...) Por meio da comunicação, uma pessoa convence, atrai, persuade, muda de ideias, influi, gera atitudes, desperta sentimento, provoca expectativas e induz o comportamento. O poder expressivo viabiliza concordância em torno de metas e objetivos, valores, norma, política, prática, graus de participação e obrigações de desempenho (p.162).

A comunicação assume um caráter de extrema importância no seio de qualquer organização como fator primordial para o bom desenvolvimento da mesma e para a boa

relação dos seus colaboradores. Para Rego (1999), "...a comunicação dentro das empresas tem a função de fazer com que as mais diversas informações fluam da melhor maneira possível, atingindo todos os níveis organizacionais" (p.68). De acordo com o autor, a comunicação é imprescindível para o sucesso das organizações, pois a informação é um processo vital que serve para levar aos colaboradores a missão e os valores da empresa, bem como, as diretrizes a serem executadas (fluxo descendente). E, no sentido ascendente, dá aos executivos, condições de saber se as mesmas por elas emitidas foram cumpridas.

3.1.4. O Processo da Comunicação

O processo de comunicação é composto por vários elementos. Chalhub (1990) reflete que:

Diferentes mensagens veiculam significações as mais diversificadas, mostrando na sua marca e traço [...] O funcionamento da mensagem ocorre tendo em vista a finalidade de transmitir — uma vez que participam do processo comunicacional: um emissor que envia a mensagem a um recetor, usando do código para efetuarla; esta, por sua vez, refere-se a um contexto. A passagem da emissão para a recepção faz-se através do suporte físico que é o canal. Aí estão, portanto, os fatores que sustentam o modelo de comunicação: *emissor, recetor, canal, código, mensagem* (p.1).

Assim podemos apresentar o emissor – que emite, é quem elabora e põe em circulação a mensagem; o recetor – que recebe, descodifica a mensagem; a mensagem – a informação; conteúdo transmitido pelo emissor; o canal – meio pelo qual circula a mensagem; o código – conjunto de signos usado na transmissão e recepção da mensagem e o contexto que é a situação social, histórica, geográfica e psicológica do ato de comunicação. Podemos neste processo acrescentar o ruído que é a perturbação que pode existir devido a variados fatores externos, pois o processo de comunicação quase nunca é perfeito. No decorrer de suas etapas sempre ocorrem perturbações que o prejudicam, no qual são denominados ruídos. Ruído é uma perturbação indesejável em qualquer processo de comunicação, que pode provocar perdas ou desvios na mensagem. De acordo com Carvalho (1995, p. 82), o ruído é identificado na comunicação humana como o conjunto de barreiras, obstáculos, acréscimos, erros e distorções que prejudicam a compreensão da mensagem. Isto significa que nem sempre aquilo que o emissor deseja informar é precisamente aquilo que o recetor decifra e compreende. Segundo Gil (1994, p.34), entende-se por ruído

qualquer fonte de erro, distúrbio ou deformação da fidelidade na comunicação de uma mensagem, seja ela sonora, visual, escrita etc. E é este o desafio das comunicações nas empresas, nas organizações escolares e na nossa vida diária.

3.1.5. O Feedback

O *feedback* é uma importante ferramenta que atinge diretamente a comunicação, o comportamento dentro de uma organização e entre as pessoas. Deve ser utilizado para potencializar os talentos, estimular o comprometimento, e deve resultar em motivação e envolvimento. Segundo Monteiro et al. (2008), "...o feedback proporciona a fonte informação perante o sucesso ou insucesso do seu objetivo. E, a partir dele o controle de futuras mensagens que queira codificar" (p.75). É através deste encontro de palavras que poderemos alcançar melhores resultados e obter melhor qualidade na nossa vida académica, profissional e pessoal. Vejamos a definição de feedback de Daniels (1994) que nos ajudará a compreender melhor como é importante que ele seja transmitido da melhor forma possível, pois poderá alterar a forma de ser e de estar do indivíduo em situações de desempenho profissional, "...informação sobre o desempenho passado que permite às pessoas modificarem seu próprio desempenho" (p.35). Nas relações interpessoais dentro de uma organização, o feedback esclarece os colaboradores sobre comportamentos e desempenhos positivos e negativos e, principalmente, sobre as oportunidades de melhoria individual. A ideia geral é que depois de conhecidas – e resolvidas – essas discrepâncias de desempenho, todos beneficiarão: o colaborador, que por muitas vezes tem determinados comportamentos que se apresentam também em sua vida pessoal, e a empresa, que terá um funcionário mais produtivo, uma vez que o que se encontrava mais negativo poderá ter sido resolvido.

De acordo com Williams (2005), a falta de feedback pode ser visualizada por baixo nível de produção; dificuldade de relacionamento; pouca iniciativa; e linguagem corporal. Para o autor, "...oferecer feedback eficiente é uma das técnicas mais poderosas de comunicação. Quando melhoramos nossa habilidade de feedback, estabelecemos um processo de compreensão, respeito e confiança em uma relação" (p.59). Pode-se concluir que o comportamento produtivo de um colaborador está diretamente relacionado à prática de feedback. Ainda para Williams (2005) é importante que exista essa prática de forma legível, que o processo entre colaborador e empresa

(no caso aqui representada pelos seus líderes) ocorra da seguinte forma: comunicação = compreensão = respeito = confiança (p.59).

Tal como refere Moscovici (2008), na nossa cultura o feedback ainda é mal compreendido. As pessoas reagem mal a ele, tomando-o como julgamento, muitas vezes agressivo. Essa interpretação generalizada pode gerar mágoa no indivíduo que o recebe e pode provocar reações também carregadas de agressividade. Muitos profissionais contribuem para essa visão distorcida. Como diz a autora:

(...) Gostamos de dar conselhos, e com isso, sentimo-nos competentes e importantes. Daí o perigo de pensar no feedback como uma forma de demonstrar nossa inteligência e habilidade, ao invés de pensar na sua utilidade para o recetor e seus objetivos (p. 56).

O indivíduo que dá retorno avaliativo deve ter maturidade e estar emocionalmente centrado. Definitivamente, o feedback não é uma ferramenta para procura de autoafirmação, porque ninguém gosta de admitir que tem falhas ou deficiências. É uma reação humana e perfeitamente compreensível, já que afeta a imagem e, sobretudo, a autoestima das pessoas, deixando-as vulneráveis. A opinião negativa do outro pode ser entendida como isolamento do grupo, falta de apoio. E não é fácil admitir a necessidade de mudar determinados comportamentos, todos temos tendência a encontrar a zona de conforto, aquilo que já é conhecido. Tudo isso põe em alerta o nosso instinto de proteção. Conforme Moscovici (2008), "...paramos de ouvir (desligamos), negamos a validade do feedback, agredimos o comunicador apontando-lhe também seus erros" (p.55).

Assim, manter um diálogo aberto, franco, empático é o melhor caminho a tomar para conseguirmos alcançar um feedback eficaz. Tal como nos diz Monteiro et al. (2008), "...a empatia é fundamental para a interação na combinação pessoal ou social, na medida em que estabelece uma relação de independência entre a fonte e o recetor" (p.17).

Para o educador Paulo Freire (1987), a verdadeira educação só é possível através de uma verdadeira comunicação. Ele desenvolveu uma teoria da comunicação com base na práxis e no diálogo e explica que "...somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação" (p.83). Para o autor, a práxis possibilita o diálogo, é a base da comunicação. Quando Paulo Freire (2002) afirma que "...a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um

encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados” (p. 69), está, também, implícito o conceito do ato de comunicar.

A preocupação de muitas organizações é como conduzir pessoas de uma forma que se atinjam os objetivos propostos. Para obter a eficácia e a motivação, o gestor deve estar preparado para vários desafios estratégicos, entre eles manter a motivação desenvolvendo uma cultura de excelência.

3.1.6. A Linguagem e a Comunicação no Processo de Supervisão

Muitos autores definem a comunicação humana de diversas formas. Nessa variedade de definições algo essencial se repete: a sua complexidade. A comunicação humana é um processo constante, complexo e ativo que se distingue da comunicação animal por seu conteúdo simbólico, isto é, as pessoas são capazes de compreender, interpretar, elaborar e modificar signos e símbolos. A comunicação se dá sempre: é impossível não comunicar. Mesmo se estamos calados olhando uma parede, estamos emitindo uma mensagem. Comunicar é pôr em circulação uma determinada informação, em forma de mensagem, processo que leva a compartilhar uma informação. Comunicar é compartilhar, pormo-nos a nós mesmos como seres ativos desse processo, visto que cada mensagem se codifica e descodifica a partir da realidade individual. Comunicação provém de comunhão: comum união. Compreender o processo da comunicação resulta fundamentalmente na compreensão de todo processo do fenómeno social, porque é nele que se mostram comuns as individualidades, histórias, sentimentos, valores, modos de ver o mundo e circunstâncias das pessoas que fazem a sociedade. As pessoas cada vez que se comunicam, fazem uma comum união de toda essa informação, que é nada mais, nada menos colocar as mensagens que circulam diariamente, em qualquer lugar de qualquer sociedade do mundo.

É um facto que nos relacionamos com as pessoas, desde os momentos mais simples até aos mais complexos. Assim sendo, devemos ter um comportamento sempre positivo, que vise o sucesso e o bem-estar que por sua vez estão implícitos no modo como comunicamos com os outros.

A comunicação entre dois seres humanos, é reconhecidamente difícil. Quando comunicamos, partilhamos algo e quase todos os aspetos das relações humanas e interpessoais envolvem comunicação, e esta influencia os nossos comportamentos, por ser um veículo de significados.

Assim, a comunicação interpessoal é um método de comunicação que promove a troca de informações entre duas ou mais pessoas e segundo Montiel (2004):

(...) A nossa integração na vida social passa também pelo desafio da comunicação num segundo sentido: como podemos dar-nos com os outros sem perdermos a nossa identidade pessoal? Isto não será habitualmente problemático para qualquer pessoa normal, pois saberá, por exemplo, que não vai perder a sua personalidade por ouvir, respeitosa e amavelmente, uma opinião diferente da sua (p.14)

A fim de minimizar os choques culturais e estes receios, convencionaram-se ferramentas e meios de múltiplas utilizações que passam a ser usados pelas pessoas na comunicação interpessoal.

Como exemplo de ferramenta, podemos considerar a fala, a mímica, os computadores, a escrita, a língua, os telefones e o rádio.

Como em todo processo de comunicação, os ruídos existentes devem ser minimizados pelo melhor nível de qualidade que o emissor possa dispor e o recetor deve-se portar de maneira mais aberta e disponível para receber a informação em questão.

A escolha dos meios de comunicação e a utilização das ferramentas disponíveis devem ser observadas de modo a facilitar todo o processo com o menor índice de ruídos possível.

Uma vez transmitida a informação, o recetor processa-a e, segundo os seus objetivos transforma-a em conhecimento.

O importante na comunicação interpessoal é o cuidado e a preocupação dos interlocutores na transmissão dos dados ou das informações em questão para que se obtenha o sucesso no processo desejado.

O sucesso na comunicação não depende só da forma como a mensagem é transmitida, a compreensão dela é fator fundamental, lembre-se que vivemos em sociedade de cultura diversificada, e o que às vezes parece óbvio para você para seu interlocutor não é. Devemos sempre ser objetivos e claros na nossa comunicação, nunca presumindo que o outro já sabe o que nós pretendemos dizer ou explicar. A comunicação depois de transmitida de forma correta ao seu interlocutor, deve ter um acompanhamento para ele saber se está agindo de forma correta, ou se precisa corrigir ou melhorar, a esse processo chama-se de *feedback*.

O desenvolvimento do indivíduo efetua-se através das influências que o meio exerce sobre ele e vice-versa, em permanente interação social, construindo referências

que lhe vão permitir tomar consciência do que está certo e/ou errado e dos seus deveres e condutas, para consigo e para com os outros.

Transposto este processo para o campo 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, tudo isso acontecendo num quadro de relações interpessoais em que se implicam as dimensões pessoal e profissional.

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente.

Assim, entende-se que, o supervisor deve estabelecer uma relação de entreajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea. Só numa visão simultaneamente abrangente e profunda é que o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando. Tais fatores surgem como facilitadores no processo de comunicação e compreensão, permitindo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. A propósito, Tavares (1998) afirma que "...conhecer, aprender, comunicar são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes, não são compreensíveis isoladamente" (p.24).

A concretização destes pressupostos traduzir-se-á numa troca de conhecimentos, técnicas, estratégias e saberes, assumindo Jean (1978) que a mesma passa "...pelo corpo, pela voz, pelo silêncio, pela espera" (p. 91), visando a resolução de problemas que ocorram ao longo do processo de supervisão e concorrendo diretamente para a construção do conhecimento profissional do supervisionado.

Neste quadro, é importante compreender o que acontece quando uma pessoa comunica com outra: os processos comunicativos e interativos que se desencadeiam são determinantes do sucesso ou insucesso de um processo de supervisão, uma vez que, de acordo com Perrenoud (1993), numa profissão relacional complexa como a docente se considera a pessoa como o principal "instrumento de trabalho" (p.180), daí decorrendo a necessidade de os programas de formação se preocuparem com o desenvolvimento de competências comunicacionais específicas. São estas que, em grande medida, possibilitarão interagir com os outros, tendo presente, de acordo com Beaudichon (2001), que a interação é a "...noção - chave no estudo das condutas pessoais" (p.20).

Para Vieira (1995), "...as situações geradoras de uma interação verdadeiramente educativa são as que favorecem a comunicação, a negociação, a argumentação e a

atuação estratégica dos interlocutores” (p.56), dando assim corpo e substância ao processo de supervisão.

Na opinião de Rogers (1985), “...eu posso, com a minha própria atitude, criar uma segurança na relação, o que torna muito mais possível a comunicação” (p.31). Assim sendo, 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).

A relação estabelecida entre supervisor e supervisionado poderá ser fria e distante, ficando a comunicação restrita a processos unilaterais de transmissão de informação, em que o supervisionado tem uma atitude passiva, sem intervenção no seu processo educativo. No entanto, se o supervisor estabelecer com o aluno estagiário uma relação de ajuda esta servirá para aumentar e alimentar a comunicação (Barbosa, 2001), tendo presente que esta:

(...) É não só um 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 afetivas ou cognitivas (p. 112).

Fator significativo do processo de supervisão é, portanto, a natureza das relações interpessoais que se estabelecem e que vão ser determinantes. As relações interpessoais pressupõem, de acordo com Tavares (1993), um bom funcionamento e equilíbrio das relações interpessoais nas atividades de formação, facilitando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos neste processo formativo. De facto, o conhecimento e a consciência de si próprio é fator determinante para a aceitação compreensiva do(s) outro(s) num processo interracional. As relações de supervisão devem, então, ser concebidas como propiciadoras da criação de um clima comunicativo entre supervisores e supervisionados, gerador de boas relações de trabalho e de aprendizagem, até porque, como defendia Paulo Freire (2002), a comunicação “...implica uma reciprocidade que não pode ser rompida” (p.67). A prática da supervisão poderá ser enquadrada num modelo humanista, uma vez que nela se evidencia, como refere Oliveira (1992):

(...) 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 entreaajuda entre os intervenientes do processo (p.18).

Gonçalves e Gonçalves, (2002) referem quatro processos comunicativos, que consideram “*condições necessárias*” à consecução da interação comunicativa no processo de supervisão, que, de forma interativa e dinâmica, determinam os processos de desenvolvimento do supervisor e do supervisionado. De acordo com a sua conceptualização, tais processos comunicativos são: o diálogo, o feedback, a comunicação não-verbal e a meta comunicação.

Tendo em conta a revisão da literatura que foi realizada no âmbito das questões referenciadas nos objetivos do nosso estudo, apraz-nos refletir, que o supervisor no exercício das suas funções, deve preocupar-se com a forma como comunica tentando que esta seja estabelecida de forma empática e imparcial. Sabendo que a comunicação entre quem informa (emissor) e quem é informado (recetor), caracteriza-se pelo ato de comungar ideias, ou seja, pelo estabelecimento de um diálogo entre duas pessoas, é relevante que esta seja realizada de forma eficaz. Alarcão e Tavares (2007) reconhecem a existência de características, tais como: a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos formandos, de procurar a clarificação dos sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar e de interrogar.

Não nos podemos esquecer que toda a conduta do supervisor também se deve basear nos princípios éticos. Através do motivo de tal conduta dar-se-á a procura pelo conhecimento do que promove a satisfação, o prazer, a felicidade e o bem-estar. O importante é a prática que o indivíduo utiliza para executar as suas atividades profissionais de forma ética. Segundo Sá (2000), após observarmos as teorias que envolvem os princípios éticos, é significativo fazer uma reflexão acerca da conduta ética, pelo que se refere a uma resposta que ocorre a partir de um determinado acontecimento, podendo variar conforme as circunstâncias e as condições vivenciadas.

Tendo em consideração, que o papel do supervisor pedagógico não é uma tarefa fácil e que não deve ser executada de forma passível, pois é um trabalho de muita responsabilidade (apoiar e colaborar com os futuros professores), torna-se importante que o supervisor deverá ter no seu currículo uma formação especializada. Constatámos, na revisão da literatura, que as tarefas impostas a este profissional requerem um trabalho específico e metucioso, podendo qualquer erro cometido ser prejudicial na formação de um futuro docente.

3.1.7. A Comunicação Interpessoal

Segundo Freixo (2006, p.157) a comunicação interpessoal é um processo complexo de interação simbólica, ocorrendo em contexto da interação face-a-face, consistindo em eventos de comunicação oral e direta.

De acordo com Mendes e Junqueira (1999):

(...) Comunicar significa tornar comum, trocar informações, partilhar ideias, sentimentos, experiências, crenças e valores, por meio de gestos, atos, palavras, figuras, imagens, símbolos, ...comunicar tem o sentido de participar e estabelecer contacto com alguém num intercâmbio dinâmico e interativo (p.34).

Assim, a comunicação interpessoal acontece de forma verbal, pela palavra escrita ou falada e de forma não-verbal, pela expressão corporal. Mesmo em silêncio, a pessoa expressa o que realmente quer ou sente através do seu corpo por gestos, expressão facial e o tom de voz, que, no momento da transmissão da mensagem, falam muito mais do que, às vezes, se quer transmitir.

Ainda segundo Freixo (2006):

(...) Os padrões de comunicação interpessoal são assim estabelecidos na base de necessidade interpessoais, isto é, acredita-se que o modo como uma pessoa se comporta interpessoalmente é determinado, de forma preponderante pelas suas necessidades de relacionamento com outras (p.166).

O autor defende 5 princípios fundamentais em que assenta a comunicação:

- a) Devem existir duas ou mais pessoas em proximidade física e que percebam a presença uma das outras;
- b) A comunicação interpessoal envolve interdependência comunicativa, ou seja, o comportamento comunicativo de uma pessoa é a consequência direta de outra;
- c) A comunicação interpessoal envolve a troca de mensagens;
- d) As mensagens são codificadas de várias formas verbais e não-verbais;
- e) A comunicação interpessoal é relativamente carente de estrutura, ela é marcada pela informalidade e pela flexibilidade (p.158).
- f)

Ferreira et al. (2001) dizem-nos que a comunicação nas organizações, ou mais simplesmente "...a comunicação organizacional, é o processo através do qual a informação é transmitida na organização e a relação entre os indivíduos que dela fazem

parte.” (p.371). Nesta perspectiva, a comunicação constitui um dos aspetos fundamentais na atividade da organização e um instrumento de trabalho precioso para a sua gestão.

Ainda é possível detetar muitos conflitos nas organizações devidos à falta de comunicação e valorização do ser humano. Esta dimensão, conflito social, pode resultar da comunicação interpessoal ou levar a esta. Quando os interesses dos comunicadores estão em conflito, eles podem chegar a comunicar as suas posições e intenções. Tal comunicação de conflito, embora seja por vezes meramente funcional, é marcada por numerosas características evidentes, e a influência envolve um conjunto complexo de estratégias.

Para que o gestor possa estabelecer uma comunicação eficaz com a sua equipe, é necessário enviar e receber mensagens de forma eficaz. Por isso, é fundamental estar sempre atento às formas de facilitar o processo de comunicação interpessoal, desenvolvendo habilidades para transmitir, ouvir, dar e receber feedback. Através da comunicação interpessoal saudável, um gestor e a sua equipe chegam a um entendimento mútuo, constroem uma relação de confiança e coordenam as suas ações para atingirem os seus objetivos.

Essa comunicação entre os diferentes elementos da organização faz com que se desenvolva um trabalho cooperativo e salutar.

Carl Rogers (1985) descreveu dez qualidades de uma boa relação de ajuda, configurando, na sua perspectiva, também qualidades ideais de comunicação interpessoal:

- 1) Os comunicadores são mutuamente percebidos como dignos de confiança ou consistentemente confiáveis;
- 2) Eles expressam sem ambiguidades os seus distintos *eus*;
- 3) Eles possuem atitudes positivas de afeto e solicitude um pelo o outro;
- 4) Um parceiro numa relação de ajuda mantém a sua própria identidade;
- 5) Um parceiro permite que o outro faça o mesmo;
- 6) A relação de ajuda é marcada por empatia (O comunicador tenta compreender os sentimentos do outro);
- 7) O parceiro que presta ajuda aceita as várias facetas de experiências do outro, tal como são comunicados pelo outro;
- 8) Os parceiros numa relação respondem com suficiente sensibilidade para aliviar a ameaça;
- 9) Eles são capazes de libertar-se da ameaça de avaliação pelo outro;

10) Cada comunicador reconhece que o outro está mudando e é suficientemente flexível para permitir que o outro mude (pp. 43-71).

Ouvir com atenção é mais importante que falar. Tentar descobrir como outra pessoa realmente se sente, qual é o seu estado emocional, os seus limites e conhecimentos, o que ela pensa, quais são os seus valores e colocar-se mental e emocionalmente no lugar da outra pessoa para respeitá-la, entendê-la e sentir como ela, chama-se empatia. Quando é criado esse sentimento de empatia, a qualidade da comunicação melhora porque o outro se sentirá mais à vontade para dizer o que realmente quer dizer.

Segundo Pankey (1997), "...a empatia não apenas une as pessoas, mas também tem a tendência de fazer com que as ideias cheguem a um consenso e transforma mentes fechadas em mentes abertas" (p.183).

Passadori (1999), enfatiza que para "...além das palavras, existe um mundo infinito de nuances e prismas diferentes que geram energias ou estímulos que são percebidos e recebidos pelo outro, através dos quais, a comunicação se processa" (p.24).

O mesmo autor afirma que:

(...) A forma mais autêntica e transparente de comunicação interpessoal acontece quando a pessoa sente segurança e confiança de que será compreendida e não julgada, e o facto de pertencer a níveis hierárquicos diferentes ou equivalentes não determina isso" (p.24).

A existência de *feedback* possibilita a interação entre pessoas, a mudança positiva das suas atitudes diante do resultado das suas ações. Tão importante quanto dar um *feedback* é estar preparado para recebê-lo, da mesma forma, visto que o comportamento de um contribui para o comportamento do outro, para a evolução dos processos que envolvem os relacionamentos.

A comunicação nas organizações é o processo através do qual a informação é transmitida na organização e a relação entre os indivíduos que dela fazem parte. Nesta perspectiva, a comunicação constitui um dos aspetos fundamentais na atividade da organização e um instrumento de trabalho precioso para a sua gestão.

A comunicação está na base de toda a vida em sociedade. No seio do grupo, a comunicação revela-se determinante já que a sua coesão depende em grande parte do modo como no seu seio se organiza o processo comunicacional, da sua natureza e da sua amplitude.

No seio do grupo e em virtude da complexidade da pessoa humana, importa que se adotem alguns comportamentos e atitudes comunicacionais que facilitem a relação entre os seus membros. Assim, e desde logo, adquirir o reflexo da comunicação que constitui um exercício com o qual teremos a ganhar, ou seja, pômo-nos no lugar da pessoa a quem nos dirigimos, é um reflexo que, com o tempo, tenderá a tornar-se automático.

Segundo Moles (1974):

(...) Outro requisito a ter em consideração na interação com o outro é a objetividade, devemos ser objetivos, ou pelo menos tentar sê-lo, pois a objetividade como se sabe é inatingível, mas podemos sempre tentar alcançá-la. Não nos podemos esquecer que a subjetividade que reside dentro de cada um de nós, influencia sempre um pouco a mensagem que emitimos e não podemos renunciar perante esta dificuldade, mas convém ser lúcido para fazer a retificação necessária no que dizemos, como dizemos e na expressão dos nossos gestos (p.179).

Finalmente, importa que se tenha alguma coisa a dizer que seja útil ao emissor, pois na verdade, há muitas pessoas que falam para dizer lugares-comuns, que toda a gente sabe, ou para se tornarem interessantes. Devemos sempre tentar que cada uma das nossas intervenções seja rica de conteúdo para o grupo, porque é através dessas contribuições sucessivas e complementares, expressas por cada um dos participantes, que o grupo pode desenvolver a sua personalidade coletiva e conseqüentemente realizar tarefas produtivas. Da análise da origem da palavra comunicação pode concluir-se que ela significa uma actividade realizada em conjunto. A comunicação exige uma certa cumplicidade entre transmissor e receptor, isto é o destinatário da informação tem não só de receber mas também de a compreender. Na comunicação interpessoal deve estar patente a clareza e a objectividade. O ajustamento da mensagem por parte do emissor às necessidades e reacções do receptor, fenómeno designado por feedback, possibilita ao receptor sentir-se envolvido na comunicação e contribuir para a sua maior eficácia.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 - Metodologia

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra este estudo, focando-a num estudo de caso detalhado de um contexto, de uma identidade bem definida (Serrano, 2001). Este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, pois pretende analisar o modo como os supervisores comunicam com os alunos estagiários e quais as qualidades a ter em linha de conta numa relação/comunicação estabelecida entre estes dois intervenientes num encontro pós-observação.

Voltando à questão principal do nosso estudo de caso **“Como é que o supervisor da prática pedagógica se relaciona e comunica com o aluno estagiário?”** e tendo em conta as características essenciais do supervisor, importa investigar

- Qual a importância da formação específica do supervisor, para exercer de forma correta o papel de supervisor pedagógico?
- Que qualidades devem estar presentes na função do supervisor no processo de supervisão pedagógica?
- Que relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário?
- Que tipo de comunicação estabelece o supervisor com o aluno estagiário no encontro pós-observação de aulas? Será esta uma comunicação imparcial e empática?

Esta investigação desenvolve-se, assim, enquadrada por uma metodologia qualitativa, uma vez que o que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la. A investigação deve reger-se por um conjunto de regras e possuir linguagem específica, de acordo com Postic (1990, p.145) “...antes de se empreender uma investigação sistemática, é necessário estabelecer um quadro de referências preciso”, trata-se de fixar um critério de ocorrência do fenómeno a observar.

A abordagem qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.

Temos assim como objetivo para este capítulo, após a delimitação do âmbito, universo e modo de recolha de dados para o estudo, caracterizar a amostra, descrever as condições de realização e o seu desenvolvimento, apresentar e justificar variáveis, esclarecer sobre as técnicas e instrumentos de observação e por último, referir os procedimentos utilizados nos instrumentos de recolha de dados.

4.1. Estudo de Caso

Um estudo de caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é frequentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos organizacionais. Existem várias definições para o conceito de “*estudo de caso*”. Assim, Yin (1994) define estudo de caso “com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos” (p.13).

Por outro lado, Bell (1993) define o estudo de caso como um termo “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo.

Da mesma forma, Ponte (1994) considera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p.2).

São vários os objetivos de quem realiza um estudo de caso e o que se pretende com um estudo deste tipo. O objetivo é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992). Para Yin (1994) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba e Lincoln (1994) o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar. A estes dois, Merriam (1998) acrescenta um terceiro objetivo, avaliar. De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, Flores e Jimenez (1996), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p.99).

Importa referir as características que definem um estudo de caso e, Coutinho e Chaves (2002) fazem referência a cinco características básicas, que são:

- É um sistema limitado, e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas
- É um caso sobre “*algo*”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- É preciso preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso
- A investigação decorre em ambiente natural;
- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros (p.224).

O estudo de caso foi escolhido para esta investigação por nos parecer o mais indicado, por ser bastante amplo, pois permite que o fenómeno seja estudado com base em situações contemporâneas, que estejam a acontecer, ou em situações passadas, que já ocorreram e que sejam importantes para a compreensão das questões de pesquisa colocadas.

4.2. Fontes de Dados

A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador instrumento chave da recolha de dados. A sua principal preocupação é descrever e só depois analisar os dados. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, pg. 47).

Para Erickson (1986, p.149), é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em dados de investigação.

Também Bogdan e Biklen, (1994), nos dizem que os dados se devem analisar de uma forma própria e específica:

Tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (p.50).

Numa investigação qualitativa, as “*provas*” que o investigador deverá expor no seu relatório não são do tipo causal, mas constituem, como afirma Erickson (1986, p. 149), uma demonstração da plausibilidade dos resultados.

Neste trabalho de investigação qualitativa, as fontes de dados factuais e substantivos serão:

- a. Documentos – o projeto educativo do centro educativo onde foi realizada a recolha de dados
- b. Pessoas – Supervisoras de estágio a quem faremos uma entrevista e questionários.
- c. Situações – Encontro de pós observação entre supervisora e supervisionado onde será dado o feedback das aulas assistidas.

Dado que as questões colocadas apontam para um objeto de estudo que abarca preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, optámos por uma metodologia qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) consideram a abordagem qualitativa como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Ao optar pela pesquisa qualitativa e envolvendo a obtenção de dados descritivos, daremos mais relevância ao processo do que ao produto, preocupando-nos em retratar a perspectiva dos participantes. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características que uma investigação qualitativa poderá possuir:

- a) “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) Os dados recolhidos são na sua essência, descritivos;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- e) É dada especial importância ao ponto de vista dos participantes” (p.47).

Estas características refletem em grande parte o que se irá fazer neste estudo que se centra mais numa abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, como afirmam os autores acima referidos requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que compreendam os vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas sim compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil neste estudo porque oferece aos supervisores uma meditação de consciencialização acerca dos valores a ter em conta no processo da comunicação e da forma como a comunicação pode influenciar as suas atitudes face aos alunos estagiário. Como refere ainda Lessard-Hébert et al.,(2008):

O pólo técnico de um processo de investigação corresponde à instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe, ou obtém, dados sobre o mundo real, assumindo que este é suscetível de ser observado pelos sentidos (p.141).

4.3. Técnicas e Critérios da Recolha de Dados

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e análise de documentos. O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida, Igea (1995). Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos. Neste trabalho, recorreu-se em simultâneo a estas técnicas de recolha de dados: entrevistas, questionários, análise de documentos e observação.

Na teoria de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “*por trás*” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Neste contexto, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende em grande parte da sua sensibilidade, integridade e conhecimento.

Referem ainda os mesmos autores, que uma das vantagens deste tipo de investigação é a possibilidade de produzir boas hipóteses de investigação, devido à utilização de técnicas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos (relatórios, testes, composições). Este modelo de investigação também tem limitações, sendo a objetividade a maior delas. Existem problemas de objetividade que podem resultar da pouca experiência, da falta de conhecimentos e de sensibilidade do investigador. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. (Bogdan e Biklen, 1994).

4.3.1. A Entrevista

Como em qualquer técnica de trabalho, o instrumento de recolha de dados (quer se trate do questionário, quer de uma entrevista gravada) representa, ao mesmo tempo, um prolongamento da capacidade de entendimento do investigador na procura de sentido, constitui-se como uma barreira entre os dois universos em jogo (Chanfrault-Duchet, 1988):

(...) A realidade factual e a análise científica —, aliás agravada pelo próprio ato de inquirir — no caso do questionário, exigindo a compreensão de questões escritas, algumas de resposta condicionada, no caso da entrevista, marcada pela barreira de um gravador ou de um contexto nem sempre favorável à conversa, como acontece em entrevistas feitas em «gabinetes», mediadas pela presença de uma secretária, que intimida o entrevistado (p. 30).

A eficácia na utilização da técnica da entrevista em profundidade não só depende do domínio da metodologia em que se insere, mas também exige uma atitude “*antropológica*” do entrevistador. A empatia é fundamental na entrevista. A psicologia social há muito que definiu essa condição básica para o sucesso da relação, nomeadamente na relação terapêutica.

Segundo Carl Rogers e Stevens (1987):

(...) A eficácia na utilização da técnica da entrevista em profundidade não só depende do domínio da metodologia em que se insere, mas também exige uma atitude «antropológica» do entrevistador. A empatia é fundamental na entrevista. A psicologia social há muito que definiu essa condição básica para o sucesso da relação, nomeadamente na relação terapêutica (p.47).

Há, porém, segundo o mesmo autor, duas condições a não esquecer: uma é de ordem *ética*, que poderá resumir-se na atitude básica da compreensão, o que não significa envolvimento, antes a capacidade de estar disponível para o outro, de olhar de um modo diferente; a outra é de caráter *cognitivo*: exige ao sociólogo o conhecimento do meio onde se realiza o trabalho de campo e um olhar crítico sobre essa mesma realidade. Nesta perspectiva, nada substitui o contacto do sociólogo com «o outro» (o real), de preferência sem a total mediação de entrevistadores recrutados, quanto mais não seja porque é através dessa sua experiência que poderá situar o conteúdo transcrito de cada entrevista.

A relação do entrevistador com o entrevistado deverá transformar-se, durante a entrevista, numa relação de confiança, o que pressupõe uma certa familiaridade com a população em estudo. Mas não se trata de criar intimidade com a pessoa em causa, o que em muitos casos provoca efeitos negativos, limitando quer a espontaneidade do entrevistado, quer a própria capacidade do entrevistador de se deixar surpreender.

O entrevistado deve sentir-se à vontade e ser levado a ocupar o lugar central durante a entrevista. Daí que seja ele a tomar, em muitos momentos, a iniciativa do discurso. O entrevistador deve evitar condicionar as respostas pelas próprias perguntas que faz. Este risco existe sobretudo quando se parte para o trabalho de campo com um esquema teórico explicativo predefinido e demasiado elaborado.

Tal como nos diz Le Grand (1988):

(...) Uma entrevista corresponde sempre a uma versão de uma história. Por um lado, sempre que alguém quer falar de si ou do que pensa, conta-se a alguém em concreto e numa determinada circunstância (p.4).

O próprio discurso está, pois, condicionado por uma certa anamnese. Ou seja, estamos perante uma construção seletiva baseada na memória e nas representações. Por outro lado, a entrevista é conduzida segundo os objetivos definidos pela própria investigação. Não se trata, por isso, de ouvir um qualquer relato ou uma história sem estrutura de sentido, mas de ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cola ou se desvia. Cabe depois ao sociólogo explicar esses discursos, descodificá-los.

Kaufmann (1996) indica-nos que "...a condução da entrevista é, em geral, orientada por um guião que se construiu, mas que se procurou interiorizar (decorar) nas suas grandes linhas" (p.48).

Quando se aciona o gravador, há um momento de «embaraço», mas que logo é ultrapassado. O entrevistado é levado a *contar-se* e, progressivamente, a proximidade entre o narrador e o investigador aumenta, na mesma medida em que este último coloca a vida do narrador no centro da entrevista. Passado pouco tempo, torna-se irrelevante a presença do gravador. Pena é que o entrevistador não possa esquecer-lo totalmente, pois correria o risco de perder parte do discurso.

Há, como referimos, uma relação interpessoal onde ressaltam expressões não verbais, silêncios, palavras que se dizem com mais intensidade ou, pelo contrário, se sussurram quase a medo. À medida que a confiança se instala, o discurso adensa-se, a história deixa de ser banal e recheia-se de pormenores particulares. Acontece, por vezes, que a narrativa é feita em diferentes graus de profundidade; num primeiro tempo o entrevistado apenas situa espaços e personagens, marca datas numa história que parece igual a tantas outras. Só a atenção do investigador consegue dar conta de contradições, vazios de sentido e, não raras vezes, é num segundo momento que o entrevistado é levado a retomar o mesmo percurso, esclarecendo zonas de sombra deixadas na primeira "*versão*" da narrativa. A regra de ouro é não ter pressa de acabar.

A entrevista permite "*sentir o real*" na medida em que o investigador esclarece junto do entrevistado, desde o início, os seus objetivos, a estrutura que pretende dar ao evoluir do inquérito e a finalidade a que se destina o material a recolher. Esta dimensão revela-se de importância acrescida para a conquista da sua colaboração. Saber que o seu discurso irá integrar um estudo alargado, uma tese ou mesmo a produção de um livro provoca em muitos casos a participação entusiasta do entrevistado e, ao mesmo tempo, compromete o investigador nessa contrapartida, ou seja, divulgar e refletir sobre o sentido, de forma explicativa, daquilo que para cada entrevistado é apenas "*um caso*", um "*contexto particular*".

Para a realização das entrevistas, às supervisoras de estágio como aos estagiários, que são o âmbito da nossa pesquisa, utilizaremos um guião, semiestruturado e um gravador. Para a transcrição das mesmas utilizaremos o computador.

Aplicaremos entrevistas do tipo semiestruturadas que são normalmente conduzidas com base em tópicos específicos a partir dos quais se criaram as

questões. Para tal, construímos um guião que nos assegurará a obtenção das informações pretendidas.

Efetuaram-se três entrevistas semiestruturadas, em separado, mas com a mesma estrutura. As entrevistas não foram realizadas a todos os participantes que elaboraram os registos escritos individuais (inquéritos por questionário), mas a um grupo de supervisores (um com experiência profissional de um ano, outro, com experiência profissional de cinco anos e por último, outro com experiência profissional de doze anos). Os entrevistados foram informados com antecedência sobre a data, hora e local da realização da entrevista. Procedeu-se ainda à entrega do protocolo da mesma (Anexo 1) e explicitou-se quais os objetivos pretendidos com a entrevista em questão.

A realização da entrevista ocorreu durante o mês de abril de 2010 e teve a duração média de trinta minutos.

As entrevistas foram audiogravadas e totalmente transcritas, de acordo com o que sugere Bogdan e Biklen (1994). Posteriormente, as transcrições das entrevistas foram lidas por todos os participantes, tendo o seu teor recebido confirmação. Foi atribuído um código (unidade de contexto) a cada entrevista realizada. Importa referir que a entrevista foi validada por dois docentes o que demonstrou que as questões apresentadas eram perceptíveis, permitindo ao entrevistado dar respostas úteis para a análise pretendida, que a duração de tempo da entrevista era a adequada e que a sequência apresentada fazia sentido.

Neste estudo, para a realização da entrevista foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada (Anexo 2), constituído por diversas questões, organizadas em cinco categorias (Anexo 3): legitimação da entrevista (onde devemos posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, quais os objetivos da mesma e sobre que tema incidem as questões colocadas), supervisão, (pretendemos averiguar o que é entendido por supervisão e quais dificuldades sentidas no desempenho de supervisor), percurso formativo do supervisor, (será importante para o nosso estudo, saber se o supervisor possui alguma formação específica na área da supervisão e se considera necessária essa formação especializada para o desempenho das suas funções), representações do supervisor sobre o desempenho profissional do aluno estagiário, (o tipo a relação interpessoal que se estabelece de modo a compreender a influência do supervisor no percurso formativo do aluno estagiário), comunicação entre supervisor e aluno estagiário (consideramos pertinente analisar a importância da comunicação na relação supervisor/aluno estagiário e saber como os

entrevistados caracterizam o tipo de comunicação que se deverá estabelecer). A partir destas categorias estabeleceram-se subcategorias que emergem dos conceitos abordados da nossa revisão da literatura. Os objetivos pretendidos na escolha destas categorias prendem-se com o facto de pretendermos:

- Obter dados de análise sobre o conceito de supervisão, as dificuldades sentidas pelos supervisores no processo de supervisão, a formação do supervisor como fator determinante no desempenho das suas funções, a relação interpessoal estabelecida entre supervisor e aluno estagiário e a caracterização da comunicação estabelecida no encontro pós-observação de aulas assistidas.

4.3.2. O Inquérito por Questionário

Embora nem todos os projetos de pesquisa utilizem o questionário como instrumento de recolha e avaliação de dados, este é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Construir questionários não é, contudo, uma tarefa fácil, mas aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um fator favorável no “crescimento” de qualquer investigador.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. O questionário deverá ser efetuado a pessoas que propiciem determinado conhecimento ao pesquisador.

Segundo Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador.

Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância.

Assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem

induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto.

Natércio Afonso (2005), refere-nos que a aplicação de um inquérito por questionário possibilita "...converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados" (p.101).

Se por um lado a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens ao nível da dificuldade de conceção.

A vantagem em utilizar um inquérito por questionário dependerá da clareza das perguntas, natureza das pesquisas e das habilitações literárias dos inquiridos. Relativamente à natureza da pesquisa verifica-se que se aquela não for de utilidade para o indivíduo, a taxa de não - resposta aumentará.

Mas esta técnica ainda implica outras limitações, como o facto de excluir pessoas analfabetas, de impedir o auxílio ao questionado quando este não entende determinada pergunta, de impedir o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido, não oferecer garantia de que a maioria das pessoas o devolva preenchido completamente, de envolver geralmente um número pequeno de perguntas e de proporcionar resultados bastante críticos em relação à objetividade.

A construção do questionário terá grande influência nos resultados que serão obtidos por ele, por isso, são importantes alguns cuidados a ter como a forma das perguntas, o conteúdo das mesmas, a escolha das perguntas e a sua formulação, o número de perguntas e a sua respetiva ordem.

Foram realizados catorze questionários (Anexo 4) com questões semiabertas e administrados de forma direta. Este inquérito é composto por quatro questões fechadas e abertas onde cada um dos inquiridos responde através de opções dadas com justificação à sua resposta onde manifesta a sua opinião. Na quinta e última questão, o inquirido evidencia três características essenciais para que a comunicação seja estabelecida de forma eficaz e perceptível justificando as suas escolhas. As questões

apresentadas no inquérito por questionário encontram-se selecionadas de acordo com os conceitos abordados na revisão da literatura e estão relacionadas com as unidades de análise.

Foram estabelecidos objetivos para a formulação das questões presentes no referido inquérito:

- obter dados para a análise das características essenciais para que o processo de supervisão decorra num clima adequado e numa atmosfera afetivo-relacional positiva, a representação do papel do supervisor, formação do supervisor, quais as áreas em que o supervisor deve ter formação para realizar o seu trabalho da forma mais correta possível e as características essenciais a uma comunicação eficaz.

Também antes de se proceder à realização do inquérito, este foi testado por uma professora do 1ºCiclo do Ensino Básico e por uma educadora de infância de forma a validá-lo. Constatou-se, com este teste, que as questões eram perceptíveis e faziam sentido, assim como, a sequência com que eram apresentadas era ajustada.

Este questionário será aplicado a catorze protagonistas do estudo que desenvolvem o papel de supervisores no centro educativo escolhido onde recebem alunos estagiários da formação inicial de Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico e de Educadores de Infância.

Os referidos inquéritos foram aplicados em maio de 2010 onde foi utilizado um código (unidade de contexto), de forma a poder-se identificar cada um dos inquéritos. Os dados obtidos através das respostas dos inquiridos foram analisados de acordo com as suas escolhas (nas questões destinadas a esse efeito) e com as respetivas justificações.

4.3.3. Análise Documental

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações, pode ser usada segundo duas perspetivas:

- Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios (Bell, 1993).

Para se abordar a análise documental importa clarificar alguns conceitos como dado, documento e análise:

Dado – Um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação (Flores, 1994, p.16).

Documento – impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, impressa (a forma mais comum), entre outras (Bell, 1993).

Análise – em investigação, de uma forma geral, consiste na deteção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo (Flores, 1994).

A seleção de documentos é influenciada por um fator da investigação muito importante, o tempo disponível. Frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe nesta fase do projeto e, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar. O investigador terá, então, de adotar uma estratégia de seleção que deverá ser adequada à finalidade do seu trabalho e justificável. Bell (1993) refere algumas sugestões para se proceder a uma seleção controlada:

- Não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- Não selecionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;
- Verificar periodicamente se se está a cumprir as datas do plano (p.107).

Os documentos analisados nesta investigação foram o Projeto Educativo da escola onde se realizou a recolha de dados de forma a verificar, no referido documento, a caracterização do meio envolvente, e a caracterização do corpo docente, que foi o nosso público-alvo, assim como o programa da Unidade Curricular da Prática Pedagógica e o regulamento da Prática Pedagógica de uma Escola Superior de Educação.

O Projeto Educativo é um documento que consagra a orientação educativa da Escola; é elaborado e aprovado pelos seus órgãos para um período de três anos, no qual se explicitam os valores, as metas e as estratégias, segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Vivemos a época da “*cultura de projeto*” na nossa sociedade, onde as condutas de antecipação para prever e explorar o futuro, fazem parte do nosso presente. Vários autores têm-se referido à ideia de projeto enquanto imagem antecipadora do caminho a seguir para conduzir a um estado de realidade. No entanto, projeto não é apenas

intenção, é também ação que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro. Sendo um projeto uma ideia para uma transformação do real e a sua concretização, ele deve conduzir a essa transformação (Leite, 1997, p.182-183). Por isso, um projeto, para não se esgotar em “estéticas relações de boas intenções” (Muñoz, 1998, p.87) deve definir claramente os perfis de mudança desejados.

O Projeto Educativo surge quando se reconhece que a qualidade da formação escolar passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de ações adequadas às populações que as vão viver. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1997, p.15).

O Projeto Educativo representa uma rutura com normalização e constitui-se como uma referência para a organização do presente e do futuro, proporcionando um enquadramento e um sentido para as ações individuais. Para que se garanta a operacionalidade de um Projeto Educativo têm de existir determinados pressupostos que cumpram a complexidade da realidade da Escola que, pela sua heterogeneidade e singularidade, permitam uma grande maleabilidade na adaptação a mudanças constantes, muitas vezes imprevistas, ocorridas na sociedade. Tal circunstância exige uma atitude de inovação face a uma realidade em constante mudança.

4.3.4. A Observação

No que diz respeito às observações, utilizaremos observações informais no contexto de reuniões que os professores cooperantes (supervisores) estabelecem com os supervisionados após uma aula ministrada pelos mesmos, onde é observado qual o feedback que lhes é transmitido. Serão utilizadas diversas categorias relacionadas com as entrevistas. Neste tipo de observações temos de ter uma natural capacidade de observar continuamente comportamentos e atitudes que se revelam à nossa volta, mesmo que obtidos informalmente, A perceção e retenção do que é observado é muito pequena e depende dos interesses individuais e da capacidade de perceção do observador.

A investigação qualitativa ocupa-se preferencialmente dos estudos dos processos – casos dirigidos a estudos em profundidade -, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos observados.

Existindo diferentes técnicas de recolha de dados que podem servir para instrumentar as investigações qualitativas, consideramos três grupos que se designam por “modos” de recolha de dados: o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a

entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante, e a análise documental.

Assim, quando falamos em supervisão pedagógica, também estamos a falar em observação, sendo esta uma das mais representativas técnicas de estratégias de supervisão que, por sua vez, consideramos ser o aspeto essencial do processo de formação de professores.

Originária das ciências exatas, a técnica de observação teve grande desenvolvimento nas ciências sociais. A observação, como técnica de pesquisa, tem sido apontada como um dos elementos fundamentais desse processo, pois está presente na escolha e formulação do problema, na construção de hipóteses e na coleta, análise e interpretação dos dados (Laville e Dione, 1999).

No âmbito das ciências da educação e da pedagogia verificamos que existe uma infinidade de significados, aceções e formas de utilização para a palavra *observação*, nem sempre designando conceitos semelhantes.

Num texto intitulado *Observation as inquiry and method*, Evertson e Green (1996) aludem à observação enquanto conjunto de utensílios de recolha de dados e enquanto *processo de tomadas de decisão* (o quê ou quem observar, como observar e registar os dados, quando, onde, por quem?).

Na investigação qualitativa, o investigador consegue ter uma posição de neutralidade, tratando de não alterar a realidade, analisando os dados de forma indutiva para a construção do conhecimento, numa perspetiva holística, global.

Independentemente do tipo/sistema de observação que se desenvolve, os instrumentos de observação devem permitir uma observação fiel e sensível de modalidades de comportamento. No caso concreto da nossa área de intervenção, os dados recolhidos devem fornecer informações pedagógicas úteis ao supervisor do seu comportamento, e do efeito que ele suscita nos outros.

No quadro atual da nossa sociedade, cada vez mais a educação se assume como uma preocupação prioritária, construindo-se um consenso relativamente à ideia de que o desempenho da função docente, reconhece e exige que se entenda o professor como um profissional portador de conhecimentos científico/pedagógicos e com capacidade para exercer de uma forma responsável e competente as suas tarefas profissionais.

Ao mesmo tempo que se assume o reconhecimento do professor como alguém que é dotado de saberes e competências específicas e que desempenha um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, também se está

implicitamente a reconhecer, de acordo com Onofre (1996, p.7), que se “aprende a ser professor” e, que através de um processo de formação se pode construir os saberes e competências próprios da função docente.

Deste modo, assume-se a preocupação de promover a qualidade do ensino, dependendo esta, essencialmente da qualidade da formação inicial, do apoio recebido durante a carreira, das condições de trabalho nas escolas e ainda, do “*querer*” individual da classe profissional e das suas conceções e crenças.

Também Perrenoud (1993, p.120), defende que a formação dos futuros professores se deve basear na investigação, já que esta induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade do que pretendem dar conta.

Esta ideia de formar o professor através da investigação também é defendida por Estrela (1994) nos seguintes termos:

O principal objetivo num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível infletir a atitude tradicional que reduz a pedagogia a uma arte. O professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, intervir e analisar (p.26).

Ao longo dos anos e do estudo sobre a investigação do ensino, concretamente em todos os sistemas de formação de professores, dos tradicionais aos mais atuais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada, desempenhando um papel decisivo no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

A dimensão “*observação*” surge assim, como uma estratégia global de qualquer modelo de formação de professores. Este método de investigação destina-se a recolher dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade, como resposta a um objetivo previamente fixado. É através de uma correta observação que se consegue uma rigorosa avaliação do processo interativo professor/aluno e através da qual se deteta as necessidades de modificação de comportamentos e atitude formativas dos docentes, negociando-se as prioridades da formação. Antes de se iniciar uma observação é preciso definir claramente os objetivos. O objeto da observação é determinado através da seleção de dados, em função dos objetivos de estudo. As principais ferramentas do observador são os seus próprios sentidos, em particular a visão e audição, os quais podem ser ampliados por via do recurso a equipamentos audiovisuais para registar, conservar e reproduzir a realidade.

Segundo Serafini e Pacheco (1990), referenciado em Flores e Pacheco (1999, p.156-157), a observação apresenta-se como estratégia global de formação de professores e assenta em três pressupostos:

- *“Aprender a observar para aprender a ensinar”* - pressuposto válido tanto na formação inicial como contínua, *“a observação subordina-se a uma tomada de consciência de si enquanto observador, das suas relações com a situação observada, da sua implicação pessoal na recolha de informações”*. Cabe ao orientador/formador, consciencializar o aluno/professor da importância da observação e utilizá-la como metodologia para a sua formação.

- *“Aprender a observar para aprender a ser professor reflexivo”* – só a observação pode conduzir a uma reflexão num processo de investigação. É necessário que tanto o estagiário como o professor se apodere de situações de ensino, de si próprio e dos outros, para que exista qualidade na reflexão.

- *“Aprender a observar para poder investigar”* – colocam-se aqui questões do tipo: Observar o quê? Quando observar? Que técnicas de observação?

Do exposto anteriormente, podemos concluir que a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental, exigindo a prática quotidiana da formação de professores uma intervenção pedagógica fundamentada pela observação.

Ao iniciar qualquer processo de investigação através da observação devemos considerar, tal como refere Estrela (1994), a definição dos objetivos da observação, que ocorrerá a partir das respostas que forem atribuídas à questão inicial - observar para quê? A definição desses objetivos permite a construção do projeto de observação, cuja construção está assente em *“...delimitar o campo de observação; na definição de unidades de observação e no estabelecimento de sequência comportamental”*. (p.29).

Após determinado o objeto da observação, surge outra questão fundamental para o projeto de investigação de observação – como observar? A definição dos objetivos e a determinação do campo de observação determinarão a estratégia a adotar.

No universo da formação de professores, através do processo de supervisão/observação pedagógica, pretendemos ajudar a formar melhores professores, mais concretamente, contribuir para que eles melhorem as aprendizagens dos alunos, garantindo a promoção de um ensino de qualidade.

O observador poderá desempenhar vários papéis dentro do contexto, ou seja, a sua participação nas situações observadas poderá variar: ser não participante (observador que permanece distanciado do objeto de estudo e não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica, reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objeto de estudo); observador participante (observador que partilha a vida do grupo, é um membro do grupo de estudo) e auto-observação (observador que assume o papel de sujeito e objeto).

A supervisão pedagógica assume-se hoje como um dos principais processos estratégicos de formação, apesar de inicialmente ser identificada como um processo de inspeção ou avaliação, relativamente à forma como os professores cumpriam os modelos pré-determinados de intervenção pedagógica.

A observação como elemento regulador de tomada de decisão, é um dos aspetos fundamentais e críticos da formação de professores que é posto em evidência nos diversos modelos de supervisão.

Todo o trabalho do observador requer o máximo de respeito pelos direitos individuais das pessoas. Para isso, temos de ter sempre presentes as considerações éticas necessárias à proteção das pessoas. Os princípios éticos que englobam o evitarem de danos aos participantes, o consentimento informado e a forma clara e suficiente do trabalho a desenvolver. A confidencialidade e a honestidade deverão ser primadas por todo e qualquer observador.

A nossa observação incidiu sobre um dos momentos em que os supervisores transmitem as suas opiniões sobre as aulas assistidas lecionadas pelo aluno estagiário. Esta observação foi realizada de forma informal, sem registo numa grelha de avaliação, para observar de forma não comprometedor para os intervenientes do encontro, uma situação de feedback de aulas assistidas. O intuito desta observação foi averiguar que tipo de relação e comunicação se estabelecia entre o supervisor e o aluno estagiário.

4.4. Análise e Apresentação dos Dados Recolhidos e Tratados

A análise de conteúdo é a técnica adotada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-los em informação esclarecedora. A análise de conteúdo é entendida, basicamente, segundo a definição de Bardin (1995), como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens.

Analisar o conteúdo de um documento é, nos termos de Mucchielli (1982), procurar as informações que aí se encontrem, verificar o sentido ou os sentidos que aí estejam presentes, formular e classificar tudo o que ele contém. Desta forma, o processo de análise de conteúdo procura efetuar a exploração total e objetiva das informações de forma rigorosa. Adota-se, neste estudo, a perspectiva de Rodrigues (2002) que sintetiza a análise de conteúdo referindo-a como um trabalho de identificação, reconhecimento, seleção, ou recorte do conteúdo pertinente que, depois se vai classificar, catalogar, codificar ou distribuir em função de um sistema de categorias, propondo interpretações em função de um trabalho de leitura efetuado com base numa teoria que, depois, lhe dará significação

Apesar da complexidade que pode implicar a análise de conteúdo, ela centra-se fundamentalmente, no procedimento de desenhar categorias que são relevantes para os propósitos de investigação e classificar todas as ocorrências de palavras significantes. A análise de conteúdo constitui, em última instância, "...um trabalho de questionamento do material em análise" (Rodrigues, 2002, p.181) de forma a poder extrair-se a informação pertinente em relação às questões formuladas.

O nível de análise de conteúdo é, segundo os termos de Mucchielli (1982) o conteúdo manifesto e o único real disponível que deve ser considerado. O *corpus* deste estudo produz dados qualitativos e expressos sob a forma de palavras. Os dados são assim de natureza qualitativa, sendo as palavras a unidade informativa básica em que assenta esta investigação, utilizando os termos de Gómez (1995) "...uma elaboração primária que nos informa sobre a existência de uma realidade disponibilizando uma informação básica com relativo baixo nível de estruturação teórica" (p.21).

Os textos das entrevistas, como bases de informação, são dados, em si mesmo insuficientes para se evidenciar as conclusões de um estudo. Têm de ser analisados, isto é, organizados e estruturados, de forma a poder refletir-se sobre a sua relevância e poder construir-se significados diretamente relacionados com o problema da investigação (Gómez et al., 1999). É nesta perspectiva que se tornam compreensíveis as palavras de Erickson (1986) quando se refere que é na fase em que se analisam os materiais recolhidos que se pode falar de dados de investigação, uma vez que o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas sim, uma fonte de dados. O *corpus* deste estudo sobre o qual se efetua a análise de conteúdo é constituído pelos inquéritos por questionário, pelas entrevistas realizadas a educadoras/professores do 1ºCiclo do Ensino Básico que exercem a função de

supervisores de estágio na formação inicial de educadores/professores, análise documental e observação.

Na análise de dados, a primeira tarefa básica é a redução dos dados, isto é, a sua seleção e simplificação de forma a tornarem-se mais “*manejáveis*” (Gómez et al., 1999, p.205), com mais sentido, mais compreensíveis, permitindo uma melhor inferência e possibilitando que se possam tirar conclusões finais e verificá-las (Miles e Huberman, 2003). Esta separação de dados em unidades relevantes e significativas é o significado básico da análise de dados (Tesch, 1990).

A separação do texto em unidades, unidades de registo, é o primeiro procedimento de uma redução de dados. O texto resultante das entrevistas é reduzido a unidades de base elementares, isto é segmentos de texto compreensíveis por si próprios e que contém uma ideia, “uma peça de informação”, segundo os termos de Tesch (1990), núcleos com significado próprio, facilmente analisáveis, relevantes e significativos no contexto do estudo.

O critério adotado para a separação destas unidades de texto é a ideia expressa pelos entrevistados. Estas unidades são, assim, unidades ideológicas, já que a ideia que determina a divisão e não qualquer outro critério de outra natureza (frásica, semântica, gramatical). Estas unidades de registo, segundo os termos de Bardin (1995), constituem a secção mais pequena do texto que contém uma referência, neste caso, uma ideia. Este procedimento resulta de uma leitura atenta do conteúdo das entrevistas, identificando-se o seu conteúdo, isto é, sobre o que é isto, resultando numa primeira forma de arrumação, tendo em conta o critério ideográfico.

A efetivação deste primeiro procedimento permite a concretização do segundo procedimento da redução dos dados que é a identificação das diferentes unidades de registo em função das categorias, subcategorias e indicadores emergentes dos dados. É, portanto, já um procedimento de categorização, isto é, o exame das unidades de registo para encontrar determinados componentes que permitam a sua ligação a uma determinada categoria de conteúdo (Gómez, 1995). De acordo com este autor, a categorização consiste, assim, em separar distintas unidades de significado, correspondentes a determinados fragmentos de texto, a agrupá-las de acordo com a sua afinidade.

Categorizar é desta forma, um instrumento de organização (Tesch, 1990). No caso concreto desta investigação, a categorização processa-se de forma dedutiva, a partir das questões de investigação e do guião da entrevista, e de forma indutiva, a partir dos dados. Este processo de categorização, pode assegurar, nos termos de

Gómez et al.,1999), a exaustividade de cada categoria, cobrindo o sistema de categorias, todas as possíveis unidades diferenciadas dos dados, e a exaustão mútua, fazendo com que cada unidade só se inclua numa categoria.

Categorizar dados implica, assim, sempre, um juízo de valor ao determinar-se que unidades devem ser incluídas na categoria respetiva. Neste sentido dependem sempre da perspetiva do investigador, da sua subjetividade.

Deste processo resulta uma matriz de categorias e subcategorias. Esta matriz funciona como uma grade teórica que possibilitando uma descrição, resulta uma chave de leitura, inteligível e coerente, segundo os termos de Rodrigues (2002).

Assim, para procedermos à apresentação do tratamento de dados foram elaborados quadros de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário e das entrevistas. Esses quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna, constam as categorias; na segunda coluna, surgem as subcategorias; na terceira coluna, destacamos a apresentação/descrição dos dados, sistematizando a análise do seu conteúdo, criando desta forma as unidades de registo (UR); na quarta coluna são apresentados os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número, que corresponde à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos. Deste modo, no Quadro 1, podemos observar a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Quadro n.º 1 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E ₁ – E ₂ - E ₃	Entrevistas
I ₁ - I ₂ - I ₃ - I ₄ - I ₅ - I ₆ - I ₇ - I ₈ I ₉ - I ₁₀ - I ₁₁ - I ₁₂ - I ₁₃ - I ₁₄	Inquéritos por questionário
O1 O2	Observação
D1 D2 D3	Análise documental

Todo este processo analítico se explicita e clarifica, a seguir, de forma mais detalhada possível, de modo a tornar compreensíveis os fundamentos adotados e a poder ajuizar-se da qualidade da sua sistematização.

Para Miles e Huberman (2003), a apresentação de dados é um formato espacial que apresenta de maneira sistemática as informações ao utilizador, tendo como

objetivo, descrever o processo de obtenção dos resultados através da descrição e posterior interpretação, sendo os dados constituídos, analisados e tratados, produzindo resultados.

Neste estudo, o formato de apresentação de dados é o texto narrativo e a construção de gráficos, sendo esta a forma mais comum de apresentação de dados qualitativos, conforme referem Miles e Huberman (2003). Neste caso concreto, procura-se que o texto, a narração e os gráficos sejam claros, concisos e legíveis, apresentando apenas, o que se considere ser relevante para os objetivos da investigação, conforme refere Wolcott (1994).

O modo de relato adotado é a focalização progressiva proposta por Wolcott (1994). Assim, a narrativa desenvolve-se a partir de questões de investigação que servem, simultaneamente, de orientação e de focalização, progressiva, do problema em estudo. Por seu lado, a análise de dados segue a grelha de categorias e subcategorias, já que se considera que, desta forma, contribui para melhorar a fidelidade aos dados.

Apresentámos a metodologia que enquadra este estudo, focando-a num estudo de caso detalhado de um contexto, de uma entidade bem definida (Serrano, 2001).

Este estudo, que se desenvolve de acordo com uma investigação qualitativa e numa perspetiva fenomenológica, privilegia a experiência subjetiva dos participantes. O método adotado é um estudo intrínseco (Stake, 1998): um estudo que é realizado porque o investigador deseja compreender melhor um caso específico que tem interesse por si próprio e não porque representa outros casos ou porque ilustra um aspeto particular do problema.

Esta investigação desenvolve-se, assim, enquadrada por uma metodologia qualitativa, uma vez que o que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la (Stake, 1995, p.47), uma “compreensão idiossincrática” (p.47), nos termos de Miles e Huberman (2003), “...concretizada a partir das perspetivas dos participantes” (p.17).

A metodologia usada para esta análise e interpretação foi o recurso à técnica de triangulação. Afonso (2005) explica que a triangulação dos dados permite controlar “... a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (p.73). Os dados provenientes de diferentes métodos permitem a complementaridade de significados e conferem uma visão mais holística dos resultados, uma explicação mais rica e complexa das interações e da multiplicidade de perspetivas dos protagonistas deste estudo.

No quadro que se segue apresentamos as categorias de significação que emergiriam dos conceitos focados na Revisão da Literatura. Estas categorias permitiram a organização dos dados numa hierarquia e a integração de categorias mais específicas em categorias mais amplas, possibilitando o desenvolvimento de subcategorias através dos dados recolhidos. Esta forma de organização permitiu o tratamento e interpretação da informação empírica recolhida de forma mais minuciosa indo de encontro aos objetivos da pesquisa.

Quadro n.º 2 - Categorias e sub categorias de significação

Categorias	Subcategorias
1. Conceito de supervisão pedagógica	1.1 Empatia 1.2 Imparcialidade 1.3 Objetividade 1.4 Justiça 1.5 Assertividade 1.6 Respeito 1.7 Autenticidade 1.8 Afeto 1.9 Orientação/ Colaboração
2. Funções do supervisor / Dificuldades sentidas	2.1 Criar condições propícias a um desenvolvimento adequado 2.2 Observar, analisar, interpretar, criticar, planificar, avaliar 2.3 Melhorar a sua formação nesta área
3. Necessidade de formação especializada	3.1 Melhorar a qualidade do seu trabalho 3.2 Ajudar e acompanhar da forma mais correta o aluno estagiário
4. Qualidades do supervisor	4.1 Imparcialidade 4.2 Colaborativa 4.3 Empática e de ajuda 4.4 Confiança
5. Relação interpessoal estabelecida entre o supervisor e aluno estagiário;	5.1 Franca 5.2 Próxima 5.3 Apoio 5.4 Empática e imparcial 5.5 Afetuosa
6. Características da comunicação entre supervisor e aluno estagiário	6.1 Clareza do discurso 6.2 Discurso direto 6.3 Imparcial e empática 6.4 Coerência no discurso 6.5 Comunicação aberta 6.6 Completa

Categorias	Subcategorias
7. Comunicação no encontro pós-observação de aulas	7.1 Apoiar 7.2 Cooperar e partilhar 7.3 Monitorizar e avaliar 7.4 Desenvolver competências 7.5 Avaliar o desempenho do aluno estagiário 7.6 Melhorar o desempenho das funções exercidas 7.7 Ajudar a superar as dificuldades encontradas
8. Características necessárias e importantes para que se estabeleça uma Comunicação Imparcial e Empática ao transmitir o feedback	8.1 Empatia 8.2 Imparcialidade 8.3 Disponibilidade 8.4 Assertividade 8.5 Justiça 8.6 Ética e deontologia profissional
9. O que se entende como uma boa comunicação no processo de Supervisão Pedagógica	9.1 Clara 9.2 Empática 9.3 Imparcial 9.4 Assertiva 9.5 Justa 9.6 Direta 9.7 Definida 9.8 Completa 9.9 Objetiva

CAPÍTULO 5

5.1. Âmbito de Pesquisa

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2004).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

É no campo de ação do nosso estudo que ocorre a investigação e onde se obtêm os dados considerados válidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o campo "...trata-se de locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores." (p. 113) Deste modo o campo da nossa investigação é a realidade organizacional da instituição de educação e do centro educativo onde decorre a prática pedagógica.

Com base na leitura, interpretação e análise dos documentos: Plano de Estudos da Unidade Curricular – Prática Pedagógica do Curso de Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos) e Projeto Educativo, procedemos à caracterização do âmbito da nossa pesquisa.

5.2. Caracterização do Campo de Pesquisa

O campo de estudo será numa escola situada na zona metropolitana de Lisboa, numa zona urbana, numa avenida onde se concentra um número considerável de pequeno comércio e serviços assim como vários bancos e escritórios de empresas ligadas a várias áreas da atividade económica.

Através da análise do Projeto Educativo da Escola analisámos que na avenida onde se insere o campo de estudo podemos encontrar um tipo de habitação superior à média para a cidade de Lisboa.

O quadro socioeconómico das famílias dos alunos é heterogéneo em virtude desta instituição ser uma I.P.S.S., no entanto pode afirmar-se, através da análise do projeto educativo, que a maioria das famílias dos alunos do Jardim-Escola pertence à classe média alta.

No que concerne ao nível cultural e académico das famílias dos alunos pode dizer-se que corresponde a um nível médio/superior.

A Escola apresenta uma orgânica interna funcional e pedagógica, em consonância com a metodologia João de Deus e de um plano anual traçado em consenso por todos os docentes e subordinado a um tema globalizante.

Ao nível das infraestruturas de educação e ensino existem na avenida para além da Escola, uma Escola Superior de Educação Básica, uma Escola Secundária e o Instituto de Inovação Educativa.

A escola é constituída por dois módulos de arquitetura diferente. Um primeiro módulo construído em 1915 da autoria do Arquiteto Raul Lino e um segundo módulo construído em 1975 de arquitetura indiferenciada que tem vindo a ser alvo de reformas prevendo-se a conclusão de todo o processo durante o segundo semestre de 2012. O estado de conservação do imóvel pode ser considerado razoável considerando a idade e os trabalhos de conservação e melhoramento que têm sido realizados nos últimos anos.

O edifício possui doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiuso (onde decorrem nomeadamente, as aulas de Educação Musical), um gabinete de Direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos de adultos e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

São ainda utilizados os laboratórios, o ateliê de Cerâmica, a sala de informática e o ginásio da Escola Superior de Educação. Este centro educativo está equipado com mobiliário, material didático, informático e gímnico-desportivo em quantidade considerável e globalmente em bom estado de conservação.

Em virtude de todos os docentes desta organização exercerem o papel de supervisores na formação de novos professores nas suas práticas quotidianas, urge a necessidade de saber fazê-lo o melhor possível. Torna-se cada vez mais pertinente analisar como se processa essa supervisão, principalmente no que respeita ao problema da comunicação e da relação interpessoal. Importa investigar como um supervisor tem em consideração nas suas análises, os princípios pelos quais todos nós nos devemos reger, tais como: o da justiça, o da imparcialidade e o da objetividade dos factos presenciados, sem esquecer que deve manter com todos os elementos uma inter-relação pessoal baseada numa empatia favorável. Os alunos supervisionados

pertencem a uma Escola Superior de Educação que é propriedade da Associação à qual pertence a Escola já apresentada e que todos os dias da semana frequentam a escola para exercer as suas funções de aluno - estagiário. Nesta Escola Superior de Educação, o Curso de Formação de Professores/Educadores tem a particularidade de a prática pedagógica ser realizada nas escolas que não são alheias à instituição de formação (escolas onde os protagonistas deste estudo exercem funções).

5.3. Alvo da Pesquisa

A escolha dos intervenientes do presente estudo prende-se com o facto de os mesmos serem supervisores cooperantes na Licenciatura em Educação Básica, tendo por isso, desenvolvido um trabalho regular nos seus contextos naturais de formação dos docentes.

Constituem-se como protagonistas deste estudo catorze dos dezanove professores que lecionam nesta Escola, com idades compreendidas entre os 22 anos e os 54 anos. Todos têm mais de três anos de serviço, exceto uma professora do 1ºCiclo do ensino Básico.

A formação académica dos educadores e professores é o grau de licenciatura, pós-graduação, frequência de mestrado e mestrados em Supervisão Pedagógica.

Esta escolha tem a ver, sobretudo, com o facto de serem supervisores cooperantes do Curso de Formação em Educação Básica, no ano letivo 2009/2010.

Estes participantes foram escolhidos tendo como único critério, a sua própria vontade e empenho em participar neste estudo, com o objetivo de colaborar para uma melhor compreensão do processo da prática pedagógica de alunos – estagiários.

Para este estudo interessou selecionar professores/supervisores participantes que estivessem ainda a viver um período de adaptação ao meio, à escola e aos alunos e outros que já tivessem passado pelo processo de adaptação e sedimentação das suas conceções.

É fazendo eco das perspetivas da investigação qualitativa, e reconhecendo a pertinência da designação adotada por Erickson (1986), que a abordagem metodológica do presente trabalho se inscreve. É uma avaliação que apela à participação das pessoas, baseando-se assim, no princípio da obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com a situação estudada e tendo como preocupação retratar a perspetiva dos participantes.

Todos os contactos com os vários participantes foram sempre feitos pessoal e individualmente. Informou-se sobre os contextos em que o presente estudo era

realizado. Previa a participação dos participantes atrás referidos, exigia a realização de registos escritos por parte de todos e três entrevistas. A duração de cada entrevista foi cerca de 30 minutos, tendo todas elas tido lugar nas respetivas escolas, em salas disponibilizadas para o efeito.

A todos se garantiu que o processo de recolha de dados seria realizado pessoalmente e guardado sigilo, em todas as situações. No relatório resultante do estudo, não figurariam nomes.

Nenhum outro esclarecimento suplementar foi solicitado.

O corpo docente está distribuído da seguinte forma e com as seguintes habilitações:

Quadro n.º 3 – Pessoal docente e suas habilitações que exerce funções no campo de pesquisa:

CLASSE / ANO / FUNÇÃO	CURSOS / GRAU ACADÉMICO
Directora	Bacharelato em Professora 1º Ciclo Licenciatura em 2º Ciclo - Português, História e Ciências Sociais Mestranda em Supervisão Pedagógica
Viveirinho A – 3 anos	Licenciatura em Educação de Infância Mestre em Supervisão Pedagógica
Viveirinho B – 3 anos	Licenciatura em Educação de Infância Professora 1º Ciclo Curso de Estudos Superiores Especializado. em Desenvolvimento Pessoal e Social
Viveiro A – 4 anos	Licenciatura em Educação de Infância
Viveiro B - 4 anos	Licenciatura em Educação de Infância Mestre em Supervisão Pedagógica

CLASSE / ANO / FUNÇÃO	CURSOS / GRAU ACADÊMICO
Pré-Primária A – 5 anos	Licenciatura em Educação de Infância Mestre em Supervisão Pedagógica
Pré-Primária B – 5 anos	Licenciatura em Educação de Infância Mestre em Supervisão Pedagógica
1º Ano A	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Doutoranda
1º Ano B	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Mestranda em Supervisão Pedagógica
2º Ano A	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
2º Ano B	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
3º Ano A	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
3º Ano B	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
4º Ano A	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Mestranda em Supervisão Pedagógica

CLASSE / ANO / FUNÇÃO	CURSOS / GRAU ACADÉMICO
4º Ano B	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Mestranda em Supervisão Pedagógica
Apoio Educativo ao 3º e 4º Ano Aulas de Trabalhos Manuais ao 3º e 4º Ano	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Mestranda em Supervisão Pedagógica
Apoio Educativo ao 1º e 2º Ano Aulas de Expressão Plástica ao 1º e 2º Ano Aulas de Biblioteca ao Pré-Escolar	Licenciatura em Educação de Infância
Apoio Educativo ao Pré-escolar Aulas de Educação Física – Infantil Aulas de Biblioteca – 1º Ciclo Aulas de Informática - Infantil	Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 6

6.1. Análise e Interpretação de Dados

A apresentação e a análise dos dados são a terceira e última parte do processo geral de análise de dados, onde se procura reconstruir os dados analisados como um todo estruturado e significativo, explicitando os produtos de investigação e a interpretação que se faz dos mesmos (Gómez et al., 1999), tendo em conta os objetivos de investigação.

Todo o material compilado é considerado uma fonte de dados a partir do qual serão construídos os dados graças aos meios formais que a análise proporciona. O modelo, defendido por Miles e Huberman (1984) apresenta três componentes:

- A redução dos dados;
- a sua apresentação;
- a interpretação/verificação das conclusões (p.23).

Segundo estes autores a primeira componente é definida como um processo de “...seleção, de contração, de simplificação, de abstração e de transformação do material compilado” (p.24).

A redução dos dados é uma operação contínua que segundo Miles e Huberman (1984) “...vai desde que é determinado um campo de observação até à fase em que se decide aplicar um sistema de codificação e proceder a resumos” (p.23).

A análise e interpretação dos dados foram realizadas com base nas unidades de análise e categorias que se encontram relacionadas com os conceitos investigados na revisão da literatura e que permitirão confrontar os dados obtidos com as conceções teóricas apresentadas e também com a questão de partida do nosso estudo de caso **“Como é que o supervisor da prática pedagógica se relaciona e comunica com o aluno estagiário?”**

Analisaremos, seguidamente, cada categoria explicitada anteriormente:

Quadro n.º 4 - Categorias

Categorias
1– Conceito de Supervisão Pedagógica
2– Funções do supervisor / Dificuldades sentidas
3– Necessidade de formação especializada
4– Qualidades do supervisor
5 – Relação interpessoal estabelecida entre o supervisor e aluno estagiário;
6 – Características da comunicação entre supervisor e aluno estagiário
7 – Comunicação no encontro pós-observação de aulas
8 – Características necessárias e importantes para que se estabeleça uma Comunicação Imparcial e Empática ao transmitir o feedback
9 - O que se entende como uma boa comunicação no processo de Supervisão Pedagógica

6.1.1. - Conceito de Supervisão

Na investigação deste estudo considerou-se pertinente averiguar em primeiro lugar o que um supervisor entende por supervisão. É importante realçar e relembrar que os inquiridos deste estudo são supervisores de estágio no Curso de Formação Inicial de Professores e Educadores de Supervisão Pedagógica sem qualquer formação específica para exercerem esta função. O conceito de supervisão é muito recente em Portugal se o compararmos com outros países, como por exemplo com os Estados Unidos da América. Também o conceito reflete inúmeros pontos de vista e o seu significado várias dimensões. Nesta abordagem realizada na entrevista, verificou-se que os entrevistados apresentam diferentes opiniões e perspetivas como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro n.º 5 – Conceito de Supervisão Pedagógica

Categories	Sub-categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Conceito de supervisão pedagógica	Missão	“ A supervisão é uma missão muito difícil de desempenhar...” (UR001)	E ₁
	Monitorizar, avaliar	“É um processo de monitorização, avaliação e gestão do currículo...” (UR002)	E ₁
	Orientar e formar	“É uma ferramenta de orientação e formação e é através dela que se faz a comunicação e a articulação entre supervisores e supervisionados...” (UR003)	E ₁
	Articular, responsabilizar	“Tem como finalidade trabalhar as competências dos alunos, articular estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade entre supervisores e supervisionados” (UR004)	E ₁
	Observar, analisar, avaliar, comunicar	“...é o ato de alguém observar, analisar, avaliar, comunicar determinadas práticas de modo a obter melhores resultados e que haja um melhor ambiente saudável...” (UR005)	E ₂
	Melhoria de resultados		
	Ajudar	“...é ajudar a encontrar os alunos estagiários, a encontrarem respostas para o que eles precisam... respostas no sentido de estratégias para resolver os problemas deles dentro da nossa realidade.” (UR006)	E ₃

Através do quadro 4, constatamos que os entrevistados apresentam perspetivas diferentes em relação ao conceito de supervisão. A opinião que retrata E₁ (exerce o

papel de supervisor há 5 anos), é como se prestasse um serviço missionário, pois define a supervisão como “uma missão muito difícil de desempenhar” (UR001). Alarga ainda este conceito caracterizando-o de “processo de monitorização e avaliação a gestão do currículo” (UR002). Encara também a supervisão como “uma ferramenta de orientação e formação” (UR003) sendo através dela que se estabelece a comunicação e a articulação entre os supervisores e supervisionados e concerne a finalidade de supervisão como “trabalhar as competências dos alunos, articular estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade entre os supervisores e supervisionados.” (UR004).

E₂ objetivou bastante o conceito de supervisão e preocupou-se em defini-lo com base em verbos no infinitivo nos pré-conceitos que considerou mais relevantes para a sua definição, não esquecendo que no contexto da supervisão deve existir um clima positivo e agradável, “o ato de alguém observar, analisar, avaliar, comunicar determinadas práticas, neste caso práticas educativas pedagógicas, de modo a obter melhores resultados e que haja um ambiente saudável.” (UR005).

A ideia transmitida por E₃ (o supervisor que trabalha há menos tempo) é a de um ato onde tem de imperar a ajuda e a colaboração por parte do supervisor,

“Ajudar a encontrar os alunos estagiários a encontrarem respostas para o que eles precisam, respostas no sentido de estratégias, ou seja, ajudá-los a que eles sozinhos consigam encontrar estratégias para resolver os problemas deles dentro da nossa realidade.” (UR006).

Nesta definição do conceito de supervisão E₃, realça na supervisão a coexistência de uma dimensão de reflexão e experimentação e de uma dimensão interpessoal que se refere à relação e interação entre o professor orientador e o aluno estagiário.

Todas as características enumeradas pelos inquiridos e entrevistados evidenciam ideias comuns, muito concretas e objetivas quanto ao conceito de Supervisão Pedagógica, sendo de realçar as respostas dadas com base em indicadores específicos: ajuda, colaboração e monitorização.

6.1.2. - Funções de Supervisor/ Dificuldades Sentidas

Ao longo dos anos, diante de várias conquistas o papel do supervisor atualmente é visto como o principal fator para o sucesso e essencial para o crescimento do ambiente educacional.

Nas respostas aos inquéritos por questionário, observou-se que a grande maioria dos inquiridos escolheu como primeira opção a de um supervisor criar condições para que o aluno estagiário se desenvolva humana e profissionalmente, o que está bem patente quando um dos inquiridos afirma que “ valorizo o estagiário enquanto pessoa e depois é que me preocupo... com a prática pedagógica” (UR046 I₁). Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação, assim como, planificar, avaliar o processo de ensino aprendizagem e definir planos de ação, são atitudes que os inquiridos consideram essenciais no papel do supervisor e que devem estar presentes nas suas atitudes logo depois do desenvolvimento humano e profissional do aluno estagiário “Considero como tarefa primeiro, objetivo primordial, o de ajudar cada aluno a encontrar o seu caminho, sempre com um espírito crítico e de autoanálise.” (UR051, I₄), “...julgo mais importante o desenvolvimento do espírito de reflexão, do autoconhecimento e da inovação.” (UR053, I₆). Também existe uma preocupação nítida face ao clima que se instala no processo da Supervisão Pedagógica “...o supervisor terá de proporcionar ao supervisionado um clima, onde existam condições para que o processo ensino - aprendizagem se desenvolva da melhor maneira” (UR049, I₃). Esta opinião é reforçada por I₇ que afirma que ser supervisor” significa criar um clima positivo, empático e entre ajuda com o aluno estagiário” (UR055). O supervisor deve proporcionar condições para que o aluno estagiário consiga superar eventuais obstáculos ou angústias que possam surgir. Intrínseco a estas condições está um claro processo de acompanhamento ao aluno estagiário por parte do supervisor. Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação, é para alguns inquiridos o mais importante “julgo mais importante o desenvolvimento do espírito de reflexão, do autoconhecimento e da inovação.” (UR053 I₆). I₁₃ e I₁₄ identificam este desenvolvimento como uma ajuda e cooperação entre os intervenientes da supervisão pedagógica “esse desenvolvimento lhes permitirá evoluir identificando aquilo que necessita de ser melhorado” (UR069), “Promover um diálogo construtor da aprendizagem, com partilha de conhecimentos, metodologias e com momentos de auto avaliação, será o segundo fator mais importante neste processo” (UR073). Analisar criticamente os programas, textos de apoio e outros documentos é uma opção escolhida em último lugar por dez dos catorze inquiridos, pois consideram ser aquela que envolve menos a participação do aluno estagiário.

Constatámos que para a maioria dos entrevistados o desenvolvimento do aluno estagiário, enquanto pessoa, é extremamente importante. Ligada a esta ideia está o seu desenvolvimento profissional, isto porque o ato de supervisionar pressupõe a

capacidade de ajudar o supervisionado a aprender e a promover um desenvolvimento pessoal e profissional adequado às exigências que estão patentes na sua futura profissão. Assim, verifica-se que o desenvolvimento deste processo é uma tarefa complicada e complexa onde existem algumas dificuldades no seu cumprimento.

Assim, no exercício destas funções algumas dificuldades são sentidas de forma imperativa no que respeita à avaliação “ A minha maior dificuldade é sem dúvida avaliar” (E₁ UR007). “...ter que quantificar ou qualificar toda a prestação que tiveram na minha sala de aula.” (UR009). A afirmação de E₁ revela ainda alguma preocupação em relação ao sentido de justiça nas suas avaliações, esta é uma situação que de certo modo incomoda os supervisores “O sentir que poderei não estar a ser justa” (UR008). Outra preocupação evidente é: “No início da minha carreira como docente e de supervisor não ter uma formação específica para avaliar, para supervisionar” (E₂, UR014). A falta de formação e preparação para exercer o papel de supervisor continua a ser uma dificuldade sentida, apesar de o conceito de supervisão e o papel de supervisor ter evoluído nestas duas últimas décadas. A especialização nesta área é escassa e muitos dos supervisores agem de acordo com os seus sentimentos e o seu bom senso “...inicialmente não houve uma formação específica para preparar por exemplo um professor recém-licenciado” (E₂, UR010), “Falta de formação para supervisionar” (E₃, UR015). Continuam também algumas incertezas quanto à melhor forma de comunicar (feedback das aulas) e ao tempo disponível do supervisor para o fazer “ ... às vezes ficam coisas por dizer, a mensagem muitas vezes não chega”(E₂, UR013). Esta situação deve-se ao facto de os supervisores em questão terem de exercer esta faceta de supervisor (na formação inicial de professores) em simultâneo com a de professor/educador de uma turma. Não existe tempo útil dentro do seu horário diário para o supervisor preparar e avaliar o trabalho dos alunos estagiários que tem na sua sala de aula. É durante as suas pausas (almoço, quando não está na sala porque os seus alunos estão a ter atividades em que ele não está presente, sendo ministradas por professores especializados) que é dado todo o apoio necessário na preparação de aulas ou o feedback das aulas assistidas.

No quadro seguinte, poderemos analisar algumas respostas mais relevantes dadas pelos entrevistados que demonstram a sua preocupação na falta de formação especializada em supervisão pedagógica, principalmente no que concerne aos momentos de avaliação (encontro pós-observação de aulas).

Quadro n.º 6 – Dificuldades sentidas na supervisão pedagógica

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Supervisão Pedagógica	Dificuldades sentidas na supervisão	“...é sem dúvida avaliar ...” (UR007)	E ₁
		“... o sentir que poderei não estar a ser justa ...” (UR008)	E ₁
		“... ter que quantificar ou qualificar toda a prestação que tiveram na minha sala de aula...” (UR009)	E ₁
		“... inicialmente não houve uma formação específica... para preparar um professor recém licenciado...” (UR010)	E ₂
		“... para conseguir analisar de forma coerente e completa...” (UR011)	E ₂
		“... arranjar bases que sustentassem a minha avaliação...” (UR012)	E ₂
		“Agora a maior dificuldade que tenho resume-se ao tempo que eu tenho para lhes dar o feedback em relação às aulas.” (UR013)	E ₂
		“ No início da minha carreira como docente e supervisor não ter uma formação específica para avaliar, para supervisionar...” (UR014)	E ₂
“Falta de formação para supervisionar.” (UR015)	E ₃		

6.1.3. - Formação Específica/ Importância de uma Formação Especializada

Um bom supervisor deve apresentar em seu perfil as seguintes características: auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, inovador, integrador, cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, segurança, incentivador, atencioso, atualizado, com conhecimento e amigo. A Supervisão na Prática Pedagógica passa então a ser uma ferramenta de atuação tem como principio o fazer, o agir, o movimentar, o envolver-se, o modificar e, para isto, é necessário que esteja na sua mente o querer “moldar pessoas”. O grande sucesso que o supervisor terá na sua vida pessoal será a certeza de ter contribuído para o sucesso de muitas vidas que cruzarão seu caminho no decorrer dos anos da supervisão.

Todos os inquiridos responderam afirmativamente à questão se era necessário que o supervisor para exercer as suas funções necessitasse de uma formação especializada. E tal como refere I₄ “A formação é importantíssima para poder supervisionar alguém.” (UR092). Considera-se, então, natural que para exercer de forma coerente e responsável as tarefas de supervisor seja adquirida alguma formação para “ajudar e orientar melhor os estagiários” (UR074, I₁), “... sem formação, dificilmente consegue apoiar ou criar condições de desenvolvimento...” (UR078, I₆), “ É necessário que o supervisor tenha uma formação especializada nesta área para assim poder orientar, ajudar da melhor forma o seu supervisionado.” (UR084, I₁₂). Como também é sentida a falta de formação e de conhecimentos nesta área específica (supervisão de estágios), o I₃ justifica que “ termos essa formação adquirimos noções que as podemos aplicar depois, ao exercer a função de supervisor pedagógico”. Outra falta que se sentiu nos inquiridos foi o saber que instrumentos utilizar que tornem o processo de supervisão mais eficaz “ ... é importante a formação na área, na medida que nos permite utilizar instrumentos mais eficazes na resolução de problemas” (UR079, I₇).

No entanto, não é só motivo de preocupação a formação nesta área, como também, uma atualização de conhecimentos para tornar o processo de Supervisão Pedagógica mais eficaz e dotado de maior qualidade: “É importante uma pessoa atualizar-se e aprender coisas novas” (UR081, I₉), “Uma formação especializada permite ao supervisor estar mais informado e atualizado relativamente ao desenvolvimento do processo de Supervisão Pedagógica e facultar-lhe-á técnicas, instrumentos e conhecimentos que a tornem a indução desse processo mais eficaz e com qualidade” (UR082, I₁₀), “ Pois toda a formação contribui para o desenvolvimento da qualidade.” (UR022, E₁). Não só encarando a formação como necessidade absoluta para um trabalho de qualidade, esta também encarna o papel de facilitadora, “ Acho que seria obrigatório ou pelo menos facilitaria muito o trabalho de quem supervisiona através da formação.” (UR024, E₂) Essa insistente necessidade de formação alude também ao facto de preparar cidadãos bem formados “Só tendo professores bem formados académica e humanamente, teremos cidadãos para construir um mundo cada vez melhor” (UR083, I₁₁). A autoformação não é considerada suficiente para o exercício desta função, tal como refere I₁₄ “ por muitas leituras autónomas que o supervisor possa desenvolver por si próprio, a formação académica é fundamental para o desempenho deste cargo.” No caso de E₃ que não possui qualquer tipo de formação na área de Supervisão Pedagógica e exerce a profissão de professora do 1º ciclo do Ensino Básico, refere que “ Trabalhar com adultos não é o mesmo que trabalhar com crianças,

porque é diferente ajudar crianças.” (UR026). E foca o quão importante é essa formação para trabalhar com adultos “...nós não temos essa formação, nem a trabalhar com adultos na forma de lidar com eles e naquilo que é importante trabalhar com eles.” (UR027)

A análise de dados permite-nos afirmar que no processo de supervisão pedagógica, a necessidade de formação especializada é uma realidade. Esta necessidade prende-se com o facto de o supervisor querer, não só melhorar o seu trabalho quando exerce esta função, como também em melhorar a qualidade da supervisão pedagógica.

Considerámos nestes inquéritos por questionário algumas áreas onde os supervisores poderiam adquirir alguma formação para melhor se enquadrarem nas suas tarefas enquanto supervisores de Prática Pedagógica.

Assim, na formação que pode estar ao alcance de quem seja supervisor podemos observar através dos gráficos aquelas que os inquiridos consideram “pouco importantes”, “importantes” e “muito importantes”.

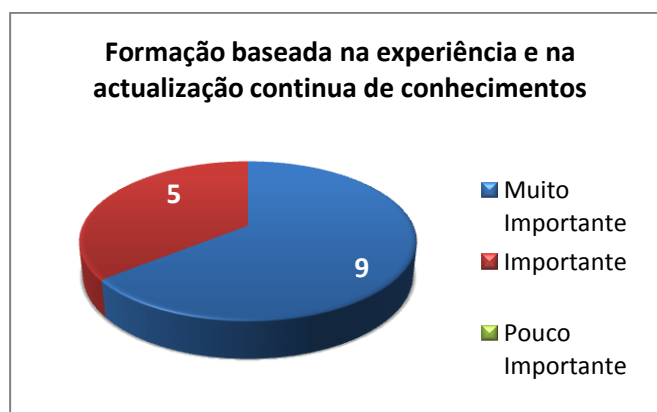


Figura 1 – Formação do supervisor baseada na experiência e na actualização contínua de conhecimentos

Através da leitura do gráfico, podemos constatar que nove dos inquiridos considera muito importante uma formação baseada na experiência e na actualização contínua de conhecimentos, cinco inquiridos considera-a “importante” não havendo nenhum inquirido a considerá-la “pouco importante”. Tal como evoca I₁ “Os professores devem estar em constante formação (contínua) para estarem sempre a par de novas metodologias e conhecimentos (UR087). Também I₆ analisa esta importância dizendo “Caso essa formação seja conciliada com a experiência e a actualização de conhecimentos, melhor preparado estará o supervisor.”(UR095). Sendo a supervisão

um processo em constante crescimento e um termo recente, encontrando-se ainda numa fase embrionária, com alguma frequência surgem novos modelos, novas opiniões. Esta constante inovação de saberes, leva as pessoas a pensarem e a considerarem que só uma contínua atualização lhes poderá indicar o melhor caminho a seguir enquanto supervisores. A troca de experiências e a partilha de saberes com os alunos estagiários poderá de alguma forma intrinsecar nesta atualização contínua. Todos os dias aprendemos algo que nos é importante e útil na nossa vida pessoal e profissional e esses conhecimentos podem advir do contacto com outras opiniões, mesmo de alguém com menos experiências do que nós. Na abordagem de uma formação com conhecimentos mais específicos, seis dos inquiridos considera-a de “muito importante” e oito de “importante”.

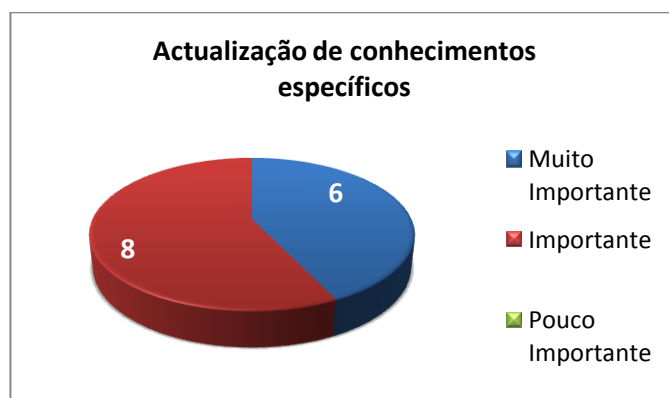


Figura 2 – Formação do supervisor na atualização de conhecimentos específicos

Constatamos na análise deste gráfico que os inquiridos não a consideram “pouco Importante”. Continua a ser relevante uma atualização de conhecimentos no papel de supervisor e tal como I₂ respondeu “...um supervisor tem de contactar com várias pessoas formadas em variadas áreas.” (UR089). Também não dando relevo a uma formação especializada, pois toda a formação é muito importante, temos a seguinte observação “É necessário que haja uma constante atualização de conhecimentos, sejam eles mais específicos ou mais gerais.” (UR098, I₉). Em consonância com esta ideia e explicando porque é importante uma atualização não tão específica, temos I₁₀ “...toda e qualquer formação, independentemente de ser específica ou generalista, é importante para o supervisor. Enriquece os seus conhecimentos, experiências e desenvolve novas competências.” (UR099). Considerando que qualquer formação é importante, I₁₁ manifesta que “Tudo o que se aprende é sempre uma mais valia para o supervisor, este deverá estar sempre em atualização.” (UR0100). Reforça esta ideia a afirmação “Deve assim possuir um conhecimento abrangente sobre as

atividades de quem ensina e a melhor forma de as encaminhar. Daí tudo o que representa uma valorização do seu conhecimento é fundamental.” (UR093,I₅).

Uma formação em supervisão de estágios é algo que estimula mais os inquiridos e que no fundo consideram mais essencial no seu desempenho, como podemos observar no gráfico seguinte:

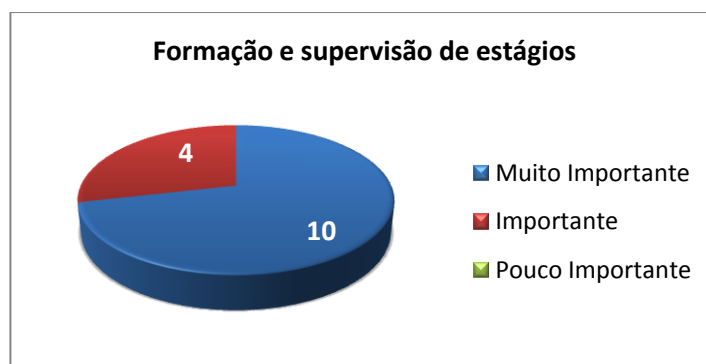


Figura 3 – Formação do supervisor em formação de estágios

Nesta abordagem, dez dos inquiridos, deixa bem notório que a formação em supervisão de estágios é algo bastante precioso, pois considera-a de “muito importante” só quatro inquiridos lhe atribui um valor “importante”, não existindo nenhum inquirido a considerá-la de “pouco importante”. Como nos diz um dos inquiridos: “Uma especialização em supervisão de estágios é igualmente importante para ajudar o professor a desempenhar melhor o seu papel de supervisor.” (UR088 I₁). Esta é de facto, a formação que mais interessa aos supervisores da prática pedagógica à qual atribuem um maior relevo: “Ter formação na supervisão de estágios é fundamental, porque desta forma estamos mais preparados para dar resposta às suas necessidades, sem que seja feito de forma empírica.” (UR102,I₁₃). Nos entrevistados, notou-se que a falta desta formação específica preocupa-os e torna-os um pouco inseguros na realização das suas tarefas enquanto supervisores de estágio e quando lhes foi perguntado se era importante uma formação especializada na área da Supervisão Pedagógica. Afinal são supervisores da sua turma e na formação inicial de professores, todos os dias. Foi-nos respondido que “...acho que deveria ser obrigatório” (UR020,E₂) “...pelo menos facilitaria muito o trabalho de quem supervisiona...através da formação.” (UR024,E₂). Reforça a ideia “Acho que a formação é essencial para conseguir esse papel” (UR025,E₂) e “...considero muito importante esta formação, já que a supervisão pedagógica faz parte do meu dia-a-dia de educadora, porque diariamente recebo alunas

do curso superior...” (UR023,E₁). Os inquiridos não estão somente preocupados com a sua formação específica em supervisão de estágios, mas também com uma formação que promova o seu lado pessoal. Prevê-se que o seu desenvolvimento profissional não está desligado da pessoa que é. O supervisor quer aliar estes dois fatores: sentir-se bem pessoalmente, enriquecer o seu currículo como estímulo pessoal para poder trabalhar melhor. Como podemos observar no gráfico, esta opção foi escolhida pela maioria dos inquiridos:

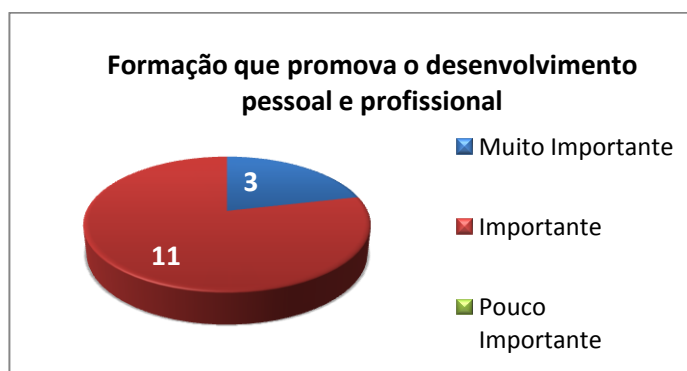


Figura 4 – Formação do supervisor que promova o desenvolvimento pessoal e profissional

Sobre este tipo de formação, os inquiridos não evidenciam nas suas opiniões que seja realmente muito importante, pois só três a consideraram de “muito importante” e onze atribuem-lhe um grau “importante”, mas ainda assim refere um dos inquiridos que “Considero muito importante a formação em supervisão de estágios, assim como a formação que promova o desenvolvimento pessoal e profissional.” (UR091, I₃). Compactua desta ideia, o I₇ que afirma “...é fundamental que o supervisor seja uma pessoa “acessível” e que se envolva na construção do conhecimento profissional.” (UR096). No entanto, julga-se pertinente concluir que os inquiridos consideram que esta valorização não lhes traz só mais-valias a nível profissional, como também a nível pessoal. Revelam que se torna tão importante sentirem que evoluíram no campo profissional, mas também lhes deu algum prazer terem aumentado os seus conhecimentos e sentirem-se de certa forma, mais úteis e melhor formados no desempenho das suas funções. Assim, esta formação não se torna unicamente benéfica profissionalmente. A valorização pessoal e o bem-estar pessoal também encontram neste tipo de formação uma simbiose perfeita.

No gráfico que se segue, estão expressas as opiniões dos inquiridos face a esta formação específica: seis inquiridos ponderam que esta formação é “muito importante”, outros seis consideram-na “importante” e dois de “pouco importante”.

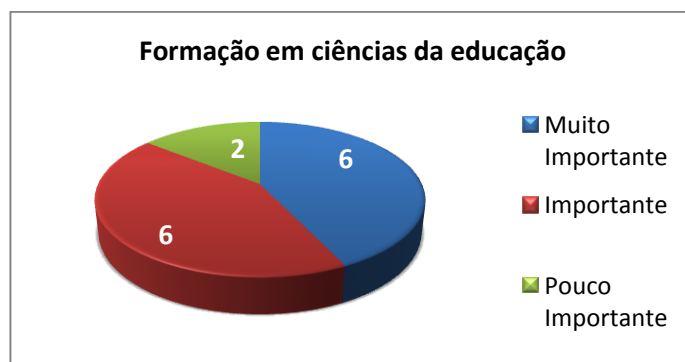


Figura 5 – Formação do supervisor em Ciências da Educação

Podemos verificar que esta não é de facto uma formação que os supervisores inquiridos atribuam um grau de importância elevado chegando mesmo alguns a considerá-la de pouco importante o que não se observou nos tipos de formação anteriores. No entanto, I₁₄ que considerou esta formação como muito importante, argumentando que “A formação ao longo da vida, e em particular em Ciências de Educação, deve ser entendida como uma estratégia de sucesso e que dota os supervisores de capacidades de responder às preocupações dos professores e à prevenção de determinados fenómenos que poderão surgir nas escolas.” (UR104).

No gráfico que se segue podemos analisar que somente um inquirido revela que esta formação é pouco importante, quatro optam por enunciá-la de “muito importante” e nove de “importante”.

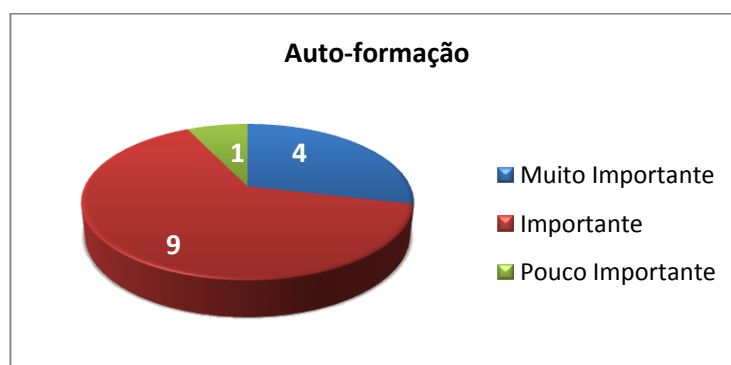


Figura 6 – Formação do supervisor- autoformação

Há quem considere que este tipo de formação é importante pelo motivo que apresenta I₈ “O supervisor deve melhorar através de formação para o desenvolvimento qualitativo da própria organização onde desempenha as suas funções.” (UR097). Após a análise e breve interpretação dos gráficos anteriormente apresentados, inferimos que, na sua globalidade, a formação quer na área específica de supervisão, quer numa área menos específica, é sempre importante. Mas de facto, os dados analisados, permitem-nos avaliar que foi dado um maior relevo e importância à formação em supervisão de estágios, pois é aquela que se coaduna mais com o tipo de supervisão que os inquiridos se mais direccionam. Também se pode verificar que a formação baseada na experiência e na atualização contínua de conhecimentos, foi encarada como um tipo de formação essencial nestes inquiridos. De salientar que os argumentos e as razões explicativas de uma necessária formação, foi justificada para um melhor desempenho das funções de supervisor e até mesmo para uma melhor gestão de qualidade da organização. Concluímos que os supervisores estão preocupados em desempenhar da melhor maneira possível o seu papel de supervisor e estão preparados e com imensa vontade em melhorar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos nesta área. Sentem-se mais confiantes aqueles que já têm alguma preparação neste sentido, embora ainda escassa, no seu entender. “Tenho uma pós graduação em Supervisão Pedagógica.” (UR016,E₁). “Neste momento tenho uma pós graduação em supervisão...” (UR017,E₂).

6.1.4. Qualidades do Supervisor que Favorecem um Clima Adequado e uma Atmosfera Afetivo-relacional Positiva

Para que o processo de supervisão decorra de um modo favorável para todos os intervenientes, torna-se necessário criar um clima adequado e uma atmosfera afetivo-relacional positiva. Para que assim seja, torna-se necessário desenvolver um espírito de cooperação e de trabalho em equipe, dando oportunidades para se vivenciar limitações pessoais, mantendo o canal de comunicação aberto, como forma de minimizar tensões nos relacionamentos e desenvolvendo um diálogo franco e aberto com todos os membros, facilitando o feedback. Para que tudo se desenrole da melhor forma possível e, para que o supervisor desenvolva o seu trabalho de forma correta e coerente, temos de ter em linha de conta algumas qualidades. Foi-lhes solicitado que escolhessem quatro das que se apresentavam, assinalando-as de 1 a 4, por ordem de preferência.

Nos gráficos que se seguem, poderemos observar as que os catorze inquiridos evidenciaram e a que deram maior importância. Assim, como primeira opção, quatro

dos inquiridos escolheram o respeito e a orientação. Dois escolheram a empatia e outros dois a objetividade, um revelou a imparcialidade e outro a colaboração. O afeto, a assertividade, a justiça e a autenticidade não foram escolhidos como 1ª opção por nenhum dos inquiridos.

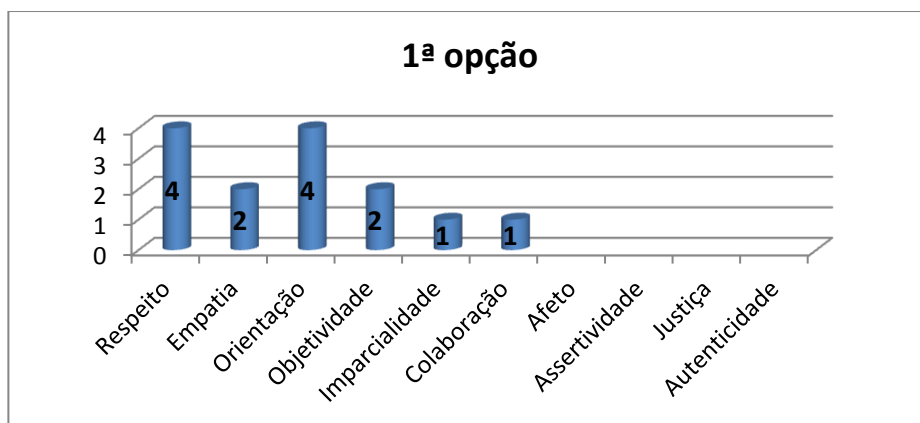


Figura 7 – Qualidades do supervisor (1ª opção)

Relatou I₁ que “ o respeito é a primeira qualidade que um supervisor deve ter.” (UR001) e outro inquirido considera que “ Para criar um clima adequado e uma atmosfera afetivo-relacional positiva o respeito é essencial.” (UR041, I₁₄). Um dos inquiridos diz que todas as qualidades são importantes, no entanto evidencia que o supervisor “tem de saber respeitar para que o respeitem.” (UR005). Com esta afirmação, revela-se a importância de existir um respeito mútuo para que o processo de supervisão possa decorrer num clima favorável. Mas I₅ reforça todas estas opiniões “... é condição necessária a existência de um enorme respeito pela pessoa Humana.” (UR019).

O supervisor transmite diversos tipos de informação. Mas o objetivo maior é formar na consciência do aluno estagiário um determinado modelo de conduta, um esquema para futuros comportamentos na vida profissional. Cada vez são exigidas mais funções ao supervisor e ele tem de responder oportunamente e em consciência. Um supervisor não é apenas um transmissor de informação, mas antes de mais deverá ser um excelente comunicador e orientador, assim a orientação neste processo também é uma qualidade que os supervisores inquiridos consideraram importante, “Acima de tudo necessita de orientar...” (UR012, I₃). Dando um enorme relevo a esta qualidade num supervisor, I₁₀ afirma que “A supervisão constitui-se no processo de apoio e orientação do futuro educador/professor.” (UR025). Também outro dos inquiridos, considera que “Para que tudo corra bem, é necessário que haja uma correta orientação.” (UR037).

Esta é uma qualidade que deve estar sempre patente no bom e efetivo trabalho de um orientador, mas I₁₄ atribui-lhe uma importância tal, que a considera, não só importante como lhe atribui uma ação de caráter obrigatório neste processo “Falando-se de supervisão, obrigatoriamente tem de se referir a orientação, pois é responsabilidade do supervisor e direito do supervisionado que esta efetivamente aconteça.” (UR042). Acrescenta e reforça esta sua opinião dizendo que “Subentende-se que o supervisor tenha skills de orientação e seja capaz de indicar qual o caminho a seguir ou orientar quanto a decisões a tomar. O ser humano espera dos seus dirigentes a capacidade de orientar.” (UR043).

Como segunda opção, como podemos observar no gráfico que se apresenta, os inquiridos escolheram:

- Quatro, a orientação;
- Quatro, a colaboração;
- Um, a empatia;
- Um, a imparcialidade;
- Um, o afeto;
- Um, a assertividade;
- Um, a justiça.

Nenhum inquirido escolheu como 2ª opção o respeito e a objetividade.

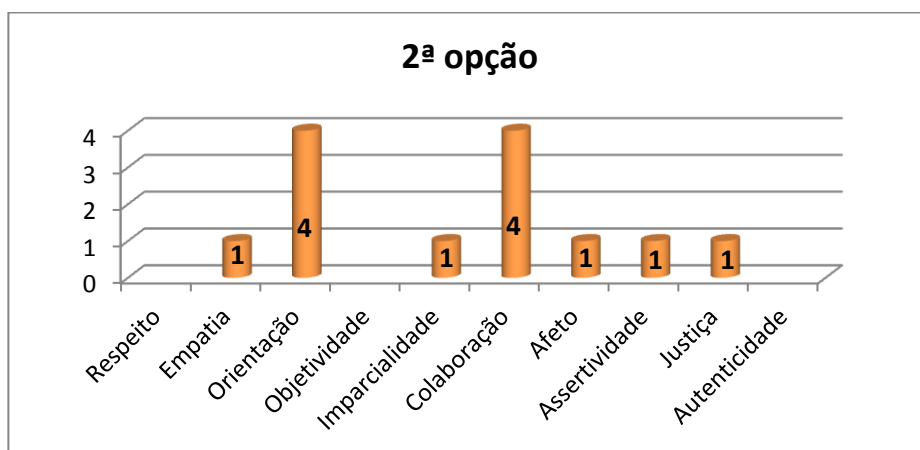


Figura 8 – Qualidades do supervisor (2ª opção)

No entanto, importa realçar que a orientação (qualidade/função do supervisor) volta a estar em destaque como 2ª opção, o que lhe confere um grau de grande importância.

A colaboração acontece pelo exercício de competências na obtenção de resultados mutuamente vantajosos. Seja qual for a situação, de nada adianta comprovar

enorme competência sem, na proporção da sua grandeza, exercitá-la para obter resultados colaborativos. O sucesso do aluno estagiário será tanto melhor quanto o nível de colaboração que lhe é dado pelo supervisor.

A colaboração, no entender de I₃ só é positiva e essencial se o supervisor for objetivo e imparcial “... e numa íntima colaboração, sendo objetivo e imparcial.” (UR0012). A colaboração também é vista não só para deve colaborar com o supervisionado com o intuito de partilhar os seus conhecimentos, as suas experiências, ajudando-o a desenvolver as suas capacidades e competências e colmatar as suas dificuldades.” (UR027, I₁₀). Não escolhendo como primeira opção a colaboração, importa destacar a afirmação de I₃ “...a colaboração, a forma de cativar e motivar a aluno a crescer e a aprender.” (UR018). Claro que todas estas situações a existirem no processo de supervisão pedagógica terão o intuito de influenciar de forma positiva o desempenho do supervisionado.

Na 3ª opção, as escolhas dos inquiridos dividiram-se do seguinte modo:

- Quatro, a orientação;
- Três, a imparcialidade;
- Dois, a objetividade;
- Dois, a assertividade;
- Um, a empatia;
- Um, o afeto;
- Um, a autenticidade.

Nenhum inquirido escolheu como 3ª opção, o respeito, a colaboração e a justiça.

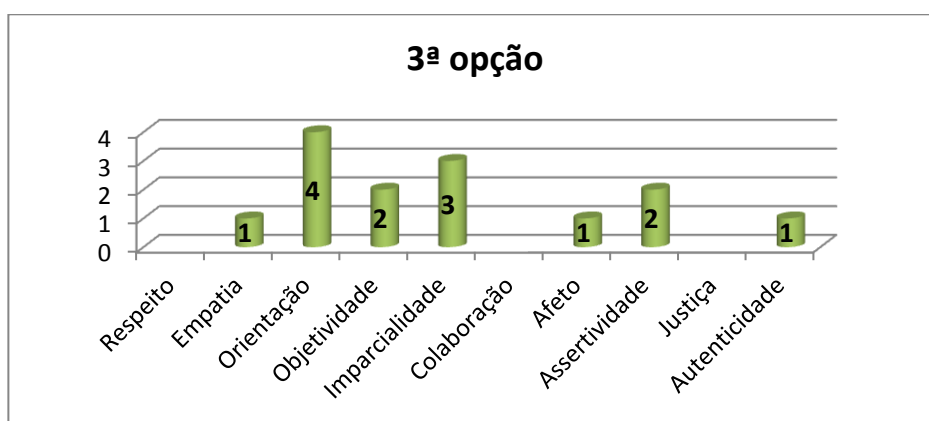


Figura 9 – Qualidades do supervisor (3ª opção)

Nesta análise, podemos então concluir que o fator central da ação educativa do aluno estagiário é a orientação de todo este processo - supervisão/orientação do estágio. A influência da orientação/apoio dado pelo supervisor no sucesso do

desempenho do aluno durante o estágio, ajuda as percepções dos estagiários sobre o seu desempenho e alertar para a necessidade do desenvolvimento de competências para lidar com a situação, identificando as insuficiências de ensino e suas causas, assim como a produção de soluções de formação que suportem uma melhoria das competências de ensino do aluno estagiário. O supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor, verificando-se mesmo uma correlação positiva entre a orientação dada e o desempenho do aluno estagiário no estágio pedagógico, isto é, quanto melhor/mais eficaz for a orientação maior será a tendência para um desempenho mais adequado do aluno estagiário. Aqui a qualidade de imparcialidade surge em 2º lugar como fator de 3ª opção, o qual nos parece pertinente analisar, devido ao tema da investigação que estamos a trabalhar. Sabendo que ser imparcial é não sacrificar a justiça ou a verdade a considerações particulares, é tomar posições e formular opiniões que não tomam o partido a favor nem contra, o supervisor deve então conduzir as suas ações com base neste princípio. Deverá agir com justiça, equidade e neutralidade para que as suas funções sejam desempenhadas de forma correta, coerente, autêntica e verdadeira. Só assim poderá de maneira fidedigna avaliar os seus supervisionados. A falta de imparcialidade pode pôr em causa o processo de supervisão, tal como referem alguns inquiridos. “Ao ser imparcial... será mais fácil desenvolver um processo.” (UR020, I₆). “Quanto à imparcialidade também é importante sob pena de desfavorecer o processo.” (UR032). A imparcialidade deve estar associada não só à forma como o supervisor comunica o seu feedback, mas também no que respeita às relações interpessoais que se estabelecem. Como nos dá a entender um dos inquiridos, essas relações devem-se estabelecer, “A imparcialidade já implica o respeito mútuo.” (UR039, I₁₃), mas não devem implicar nos juízos de valor emitidos pelo supervisor “Tem que existir uma certa ligação, mas sempre de forma imparcial.” (UR024, I₉). O facto de o supervisor agir com imparcialidade nas suas ações e comunicações, torna-o mais credível aos olhos de quem supervisiona, o que se torna importante para o tornar numa pessoa mais confiante e autêntica. “A imparcialidade surge como outro dos fatores essenciais ao sucesso, pois acima de tudo, quando ocorre, é tomada como um aspeto positivo apontado ao supervisor por parte dos outros supervisionados.” (UR044, I₁₄).

Por último, como 4ª opção, os inquiridos direcionaram as suas escolhas para a assertividade e imparcialidade.

Nenhum inquirido escolheu como 4ª opção o respeito, a orientação e a justiça.

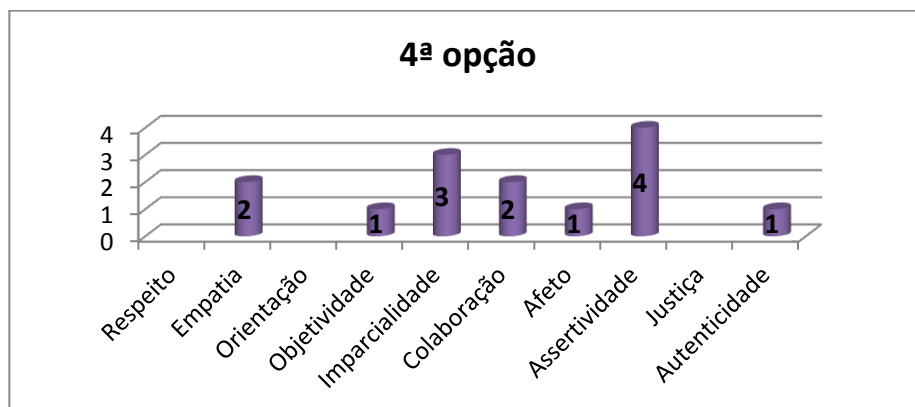


Figura 10 – Qualidades do supervisor (4ª opção)

Nesta opção, a escolha de quatro dos inquiridos recai sobre a assertividade, qualidade manifestamente importante na supervisão pedagógica. Três optaram pela imparcialidade, dois pela empatia, outros dois pela colaboração, um pela objetividade, outro pelo afeto e ainda outro pela autenticidade. Depois de haver uma orientação, colaboração e imparcialidade por parte do supervisor, este terá de ser assertivo. A assertividade é a capacidade de expressar (transmitir) ideias, crenças e emoções e defender direitos pessoais de uma forma apropriada, direta e honesta, que não viole os direitos das outras pessoas. A assertividade não é uma característica que nasce com as pessoas, nem um traço de personalidade que algumas pessoas têm e outras não. É uma aptidão (capacidade) que pode e deve ser aprendida e treinada por toda a gente, neste caso pelo supervisor. “O supervisor deve ter a missão de ...ser assertivo.” (UR004, I₁). É uma mais valia em todo este processo em benefício do aluno estagiário “Tanto a assertividade como a imparcialidade completa a primeira para assim garantir que o canal aluno-supervisor não se feche.” (UR017, I₄). Mais uma vez é evidenciado que a supervisão só se consegue de forma correta se o supervisor também possuir esta qualidade. “...Apenas sendo assertivo nas suas opiniões e delegações consegue criar boas práticas de supervisão.” (UR022, I₆), “Temos de ser assertivos para que as metas/objetivos sejam atingidos.” (UR040, I₁₃).

Neste gráfico, poderemos perspetivar de forma mais evidente, os resultados obtidos nesta primeira questão do inquérito por questionário, consoante as opções escolhidas.

Como já referimos a qualidade que mereceu maior destaque como 1ª opção foi o respeito, seguindo-se a orientação e depois a empatia e a objetividade. Como 2ª opção houve uma clara escolha dos inquiridos, na qualidade da colaboração, seguindo-se a da

orientação. Como 3ª opção, voltou a estar em destaque a orientação e a imparcialidade e, por último, como 4ª opção, a assertividade, seguindo-se a imparcialidade. É com estas escolhas de qualidades que um supervisor deve ter no desempenho do seu papel, que os inquiridos consideram imprescindíveis para a criação de um clima afetivo-relacional positivo no processo de supervisão pedagógica.

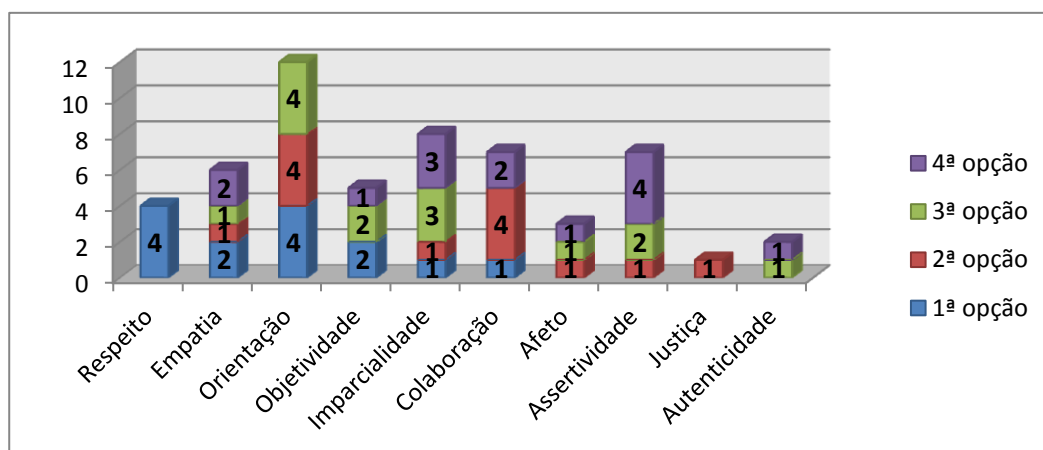


Figura 11 – Qualidades do supervisor (síntese das escolhas

É interessante observar neste gráfico que a justiça foi a opção menos escolhida, talvez por esta qualidade estar implícita na imparcialidade, pois na verdade ao sermos imparciais, estamos a ser justos. Com a autenticidade acontece o mesmo. Ao ser imparcial, o supervisor está a ser verdadeiro e autêntico.

Numa das observações informais realizadas (de forma a não comprometer o supervisor e o aluno estagiário nas suas atuações) num encontro pós-observação de aulas onde foi dado o feedback de uma aula de matemática, o supervisor tentou estabelecer uma relação simpática, cordial, de colaboração, de apoio, alertando com respeito para os erros cometidos nesta aula. Foram reveladas algumas lacunas a nível de conhecimentos científicos, de postura em sala de aula e de relação com os alunos.

O aluno estagiário O₁ agradeceu as observações que lhe foram feitas concordando com a maior parte, mas contrapondo outras, explicando e apresentando a sua opinião porque não concordava com o orientador. Neste momento, o supervisor alterou um pouco a sua postura, apresentando os seus argumentos com pouca objetividade e em tom mais agressivo, sem no entanto, perder o respeito e a consideração pelo aluno estagiário. Finalizou oferecendo a sua disponibilidade para o orientar e apoiar para a futura aula do aluno estagiário que seria de língua portuguesa.

Numa outra observação informal, a um aluno estagiário O₂, constatou-se uma atitude muito justa, imparcial e respeitosa por parte do supervisor nos seus comentários a uma aula assistida de estudo do meio. O facto de existir alguma proximidade entre os dois intervenientes não pôs em causa o trabalho do supervisor.

6.1.5 Relação do Supervisor com o Aluno Estagiário – Relação Interpessoal

Relações interpessoais, são todos os contatos entre pessoas. Nesse âmbito encontra-se um infindável número de variáveis como: sujeitos, circunstâncias, espaços, local, cultura, desenvolvimento tecnológico, educação e época. As relações interpessoais ocorrem em todos os meios, no meio familiar, educacional, social, institucional, profissional; e estão ligadas aos resultados finais de harmonia, avanço, e progressos ou nas estagnações, agressão ou alienamento. Por exemplo, na relações interpessoal entre supervisor e supervisionados dá-se a construção de vínculos com a aprendizagem, um dos aspetos fundamentais a serem considerados. Determinadas situações, a partir de um tipo negativo de relações interpessoais com o professor, podem gerar nos alunos uma aversão ao assunto; como também, relações interpessoais positivas podem alterar a aversão, fazendo que os alunos passem a “gostar” e interessar-se pelo assunto; partir da presença de um "novo" supervisor. Assim, o supervisor pode estabelecer um vínculo favorável ou desfavorável para um determinado conhecimento, pela relação interpessoal que estabelece com seus supervisionados.

Neste quadro poderemos observar algumas das frases que os nossos entrevistados nos disseram sobre a relação que gostam de manter e que julgam pertinente manter com o aluno estagiário no processo da supervisão pedagógica:

Quadro n.º 7 – Relação do supervisor com o aluno estagiário – relação interpessoal

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Representações do supervisor sobre o desempenho profissional do aluno estagiário	Relação do supervisor com o aluno estagiário – relação interpessoal	“ Nunca deverá ser uma relação de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo.” (UR028)	E ₁
		“Terá de ser uma relação aberta.” (UR029)	E ₁
		“ Quanto ao supervisor deverá manter a proximidade e a coerência suficiente de maneira a ajudar e orientar o supervisionado.” (UR030)	E ₁
		“ Eu acho que a primeira relação é uma relação de confiança...” (UR031)	E ₂
		“ ... não digo uma relação de amizade, a amizade é boa.” (UR)	E ₂
		“...dentro do corpo docente...” (R032)	E ₂
		“ ... o ser verdadeiro...” (UR033)	E ₂
		“...acho que basicamente confiança, amizade...(UR034)	E ₃
“... Tem de ser uma relação objetiva, assertiva,... imparcial...e disponível.” (UR035)	E ₃		

Na entrevista realizada colocou-se a questão “Que tipo de relação considera pertinente estabelecer entre supervisor e supervisionado?” Como é óbvio em qualquer situação todos devemos estabelecer relações empáticas para que o desenvolvimento das nossas capacidades humanas e profissionais decorra da melhor forma dignificando o nosso trabalho e a nossa condição enquanto pessoa. Neste papel de supervisor as relações interpessoais são fundamentais para o exercício desta função e para o bem-estar emocional de supervisor e supervisionado.

Assim, no que concerne à opinião dos entrevistados, relativamente ao tipo de relação que deve ser estabelecido constata-se que ela é homogénea. Ficámos com uma ideia global e podemos concluir que ela deve ser positiva, que deve ter por base um clima afetivo-relacional envolvente. Não se pretende uma relação fechada, sem espaço para confronto de ideias, autoritária e indisponível. Constatámos que as pessoas preferem uma relação próxima, assertiva, imparcial, de confiança e empática. “Nunca deverá ser uma relação de chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo.” (UR028,E₁).

E₂ acentua a confiança como a base mais importante neste relacionamento “Eu acho que a primeira relação é uma relação de confiança.” (UR031). E₃ preocupa-se com um tipo de relação próxima, mas contudo imparcial. “Tem de ser uma relação objetiva, assertiva...imparcial...e disponível.” (UR035).

6.1.6. Características da Comunicação entre Supervisor e Aluno Estagiário

Nos inquéritos por questionário foi solicitado aos inquiridos que escolhessem três características que considerassem necessárias para que o processo de supervisão decorresse da melhor forma. Pretendemos analisar o tipo de comunicação estabelecido em todo o processo de supervisão para mais adiante, em outras questões, nos podermos debruçar sobre a comunicação em situações específicas, como é o caso da altura em que se estabelece um diálogo com o aluno estagiário sobre o feedback das aulas assistidas (encontro pós-observação de aulas). O importante na comunicação interpessoal é o cuidado e a preocupação dos interlocutores na transmissão dos dados ou das informações em questão para que se obtenha o sucesso no processo desejado. O sucesso na comunicação não depende só da forma como a mensagem é transmitida, mas também a sua compreensão é um fator fundamental. Devemos sempre ser objetivos e claros na nossa comunicação, nunca presumindo que o outro já sabe, e não é preciso explicar. A comunicação depois de transmitida de forma correta ao seu interlocutor, deve ter um acompanhamento para saber se este está a agir de forma correta, ou se precisa corrigir ou melhorar. Assim, podemos observar através do gráfico quais as que consideraram importantes:



Figura 12 – Características que o supervisor deve evidenciar no seu diálogo com o supervisionado

Verificámos, através das respostas dadas que a assertividade é a característica mais evidente, a mais escolhida pelos inquiridos (cinco). Quatro deles pautaram a sua escolha pelo respeito e outros quatro pela objetividade. Três optaram pela clareza no discurso, dois preferiram um diálogo face a face, um deles escolheu a empatia, outro a imparcialidade. Algumas razões apontadas para estas escolhas servem de argumento para as escolhas evidenciadas. Os inquiridos manifestaram preocupação com a abertura, a franqueza e a clareza do diálogo que se possa estabelecer. “As escolhas estão relacionadas com as competências que um supervisor deve desenvolver em termos comunicacionais, ou seja, ao nível da comunicação assertiva, escuta ativa, capacidade de fornecer e pedir feedback, capacidade de síntese e inteligência emocional na comunicação.” (UR114, I₅). Nas características da comunicação também se apela para uma comunicação sem tabus, claras e que não suscitem dúvidas “...ser extremamente importante existir um diálogo aberto, sem fronteiras, onde as mensagens são transmitidas claramente.” (UR116, I₆). Não se pretende que seja uma comunicação estática, unilateral e com ruídos, pois estas não tornam perceptível a mensagem. É importante também que o supervisor na sua comunicação retire o essencial do acessório, tornando o seu discurso perceptível e sem rodeios. “...é fundamental que haja uma troca de ideias e experiências entre os intervenientes e não apenas uma comunicação unilateral, onde o supervisor expõe as suas ideias e o supervisionado ouve e aceita sem as questionar.” (UR118, I₇). Também I₉ nos diz que “assertividade, uma vez que é importante o supervisor saber afirmar-se, mas sem nunca violar os direitos dos outros.” (UR120 e UR121). Aqui já está, de alguma forma, implícito o respeito pelos outros também reforçado por outro inquirido “O saber falar/comunicar é imprescindível para que o processo se desenvolva. Tudo pode ser dito não esquecendo que a outra pessoa é um ser humano como nós.” (UR124, I₁₁). Na assertividade, também importa que o emissor transmita algum discurso que contenha algo de motivador e incentivador. Neste tipo de comunicação interessa que o supervisor consiga motivar e estimular os seus alunos estagiários a agir de melhor forma, tal como refere “Assertivo porque tem de haver um reforço positivo.” (UR126 I₁₃). A objetividade no discurso não deve ter só a ver com as críticas construtivas do trabalho do aluno estagiário, mas também na conversa normal e quotidiana estabelecida. Esta conversa passa também pela troca de experiências e conhecimentos do supervisor aquando da sua avaliação das aulas assistidas. Os seus contributos podem dar outra perspetiva ao aluno do que estava mal feito ou poderia ser feito de outra maneira:

“Partilhar experiências e atitudes e ser objetivo e claro quando se está a dar o feedback de uma aula é essencial neste processo.” (UR128 I₁₄).

6.1.7 Comunicação no Encontro Pós-observação de Aulas

Sendo o encontro pós-observação de aulas, uma das situações mais importantes e determinantes no desempenho do aluno estagiário, considerou-se pertinente questionar os entrevistados se são capazes de estabelecer uma comunicação imparcial e empática nesse encontro. E imparcial e empática, porquê? Porque não foram escolhidas outras características? Exatamente porque neste estudo se está averiguar até que ponto estas duas características são importantes e fazem parte da postura do supervisor durante todo o decorrer do processo de supervisão. E como a comunicação é a parte fulcral de todo este processo, é de extrema importância tentarmos perceber se entram em linha de conta na conduta do supervisor.

Constatámos que as pessoas tentam que a comunicação seja imparcial e empática, mas não têm a certeza que o conseguem, mas tentam ser imparciais. “Penso que sim.” (UR040,E₁) “...pelo menos eu, tento ser extremamente imparcial nas minhas avaliações” (UR042,E₂), “Eu esforço-me para isso, mas ...eu esforço-me para ser imparcial e objetiva.” (UR048, E₃). Sendo que a imparcialidade se prende com razões de justiça, também estes supervisores tentam não ser injustos e tentam incutir nos seus discursos e nas suas ações alguma noção/dose de justiça. Esta justiça encontra-se um pouco aliada à ideia de se poder realizar um mau trabalho se não se for justo e agir com justiça é encarado como algo difícil de executar. “ Se eu não for imparcial, ou seja, se eu por alguma razão beneficiar este ou aquele, estou a ser injusto.” (UR044, E₂). “...e quando há situações onde os supervisionados são pessoas conhecidas, em determinadas situações, esse trabalho torna-se um bocado...difícil.” (UR045,E₂). Também E₃ que trabalha como supervisor há um ano, sente mais esta preocupação, em virtude de alguns alunos estagiários que orienta terem sido seus colegas, contudo receia um excesso de objetividade e imparcialidade. “Em virtude de ter alunos estagiários que foram meus colegas, no início, nos primeiros três meses, foi extremamente difícil para mim, porque eu tinha medo de ser demasiado objetiva e demasiado imparcial.” (UR049). Continua considerando mesmo como estranha toda esta situação, devido à reação que os outros (alunos estagiários) esperam dela. “Há casos de estagiários que são mesmo meus amigos, ou pelo menos foram da minha turma, eu acho que para eles é mais estranho do que para mim, porque eu acho que

eles às vezes ficam à espera que eu reaja de maneira diferente ou que diga outro tipo de coisas ou que seja mais amiga e não tão objetiva.” (UR050).

Quanto à empatia parece não ser tão preocupante nas opiniões dos entrevistados, porque falaram muito menos sobre este aspeto do que o da imparcialidade.

No entanto, também a consideram importante como característica no processo de supervisão, tal como diz E₂ “...acho que a empatia é, também é um aspeto muito importante na parte da supervisão (UR041), “... ao longo de um certo período, a empatia começa-se a criar laços e relações que vão de encontro talvez somente a ajudar.” (UR043)

6.1.8. Características Necessárias e Importantes para que se Estabeleça uma Comunicação Imparcial e Empática ao Transmitir o Feedback das Aulas Assistidas

Em questões anteriormente formuladas foram analisadas características da comunicação no seu sentido de lato, mas agora pretendemos analisar numa situação mais específica, como é o caso do diálogo que se estabelece com o aluno estagiário para lhe transmitir o feedback das aulas assistidas, no chamado encontro pós-observação de aulas. Nesta etapa da supervisão pedagógica, o supervisor tem de uma conversa mais cuidada, mais assertiva, mais eficaz, de modo a que o essencial da sua mensagem seja rececionado de forma mais elucidativa e verdadeira. Não interessa andar “à volta do assunto em questão”, mas sim ser determinado e direto. O aluno estagiário tem de compreender com clareza o que fez de errado, o que fez bem, como poderia fazer de outra maneira de modo a obter um melhor sucesso na sua prestação e que outras estratégias e metodologias que poderiam considerar na sua aula.

Para que a mensagem seja decifrada pelo recetor e possa que a comunicação possa ser bilateral e chegue sem ruídos, têm de existir algumas características fundamentais no diálogo do supervisor. Assim, considerámos importante descobrir quais aquelas que o supervisor tem em mente quando discursa com o aluno estagiário.

Foram então nomeadas algumas características, tais como: imparcialidade, honestidade, frontalidade, clareza no discurso, ser direto, ser justo, imediato, não deixar dúvidas. Podemos observar através do quadro nº7, as intervenções dos entrevistados

de onde podemos concluir que as características que se pretende de um diálogo coerente, verdadeiro, claro e objetivo, estão presentes nas respostas dadas.

Quadro n.º 8 – Categorização das respostas à questão nº 9 das Entrevistas

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Comunicação entre supervisor e aluno estagiário	Características de uma comunicação imparcial e empática	<p>“ Imparcialidade acima de tudo... honestidade e frontalidade.” (UR051)</p> <p>“ ... uma das primeiras características será a forma clara como eu irei transmitir as informações ou os aspetos da aula, clareza do discurso, ... ser claro, ser direto, ser justo.” (UR052)</p> <p>“ ... imediata, ser clara, não restarem dúvidas.” (UR053)</p>	<p>E₁</p> <p>E₂</p> <p>E₃</p>

6.1.9. O que se Entende como uma Boa Comunicação no Processo de Supervisão Pedagógica

Depois de analisadas as características na comunicação no processo de supervisão, apraz-nos identificar o que será uma boa comunicação para os supervisores, na sua globalidade. Sendo o supervisor, alguém que colabora com os alunos estagiários em formação e sendo igualmente alguém que prescreve as suas ações (metodologias e estratégias) e posteriormente as avalia oralmente, deve preocupar-se e estar atenta à forma como otimiza o seu discurso e apresenta as suas observações. Uma má comunicação pode pôr em jogo muitas situações, nomeadamente a do percurso profissional do aluno estagiário. Por isso, considerámos importante perceber o que os supervisores deste estudo de caso, pensam e entendem como uma boa comunicação. Assim, constatámos que “ A comunicação tem um grande valor, uma vez que todos os intervenientes (supervisor/supervisionado) se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (UR054,E₁). “ ... é uma comunicação sem rodeios, direta, justa, clara, sem interferências, ouvindo todas as partes, ou seja havendo um discurso direto.” (UR055,E₂). “ Saber primeiro o que o estagiário achou da sua prestação para depois poder fazer um apanhado com a minha

avaliação, acho que é importante haver essa, esta clareza com o facto de ser direto.” (UR056,E₂).

“ Objetividade, sempre... assertividade... pensar na outra pessoa... e demonstrar disponibilidade para ajudar, seja o feedback bom ou mau.” (UR058,E₃).

No que concerne às respostas apresentadas, verificou-se uma preocupação nítida em ser imparcial, objetivo, assertivo e simultaneamente estabelecer uma relação favorável e empática entre supervisor e supervisionado. Estes fatores são de extrema importância e ainda bem que são uma ideia bem definida nas tarefas dos supervisores. Sem sombra de dúvida, que estes pressupostos encaminham os supervisionados no seu percurso académico de uma forma coerente e correta. A preocupação em utilizar um diálogo imparcial e justo, sejam quais forem as situações (boas ou más), é também um aspeto positivo a apontar. Esta imparcialidade na comunicação, sem favoritismos conduz os alunos estagiários a uma melhor perceção do que se está a passar nas suas demonstrações, não sendo levados a um engano por parte do supervisor. Dizer que tudo está bem quando está mal não é de todo a melhor solução.

Após analisadas todas as categorias nesta nossa análise de dados, constatámos que a formação e atualização de conhecimentos na área da supervisão é um fator relevante no desempenho funções de um supervisor, pois todos eles (inquiridos e entrevistados) manifestaram essa preocupação. A formação específica torna-se importante, na medida que estes profissionais querem desenvolver a sua profissão de forma consciente e ética. Também pudemos observar que todos eles se preocupam que a sua conduta seja irrepreensível no que respeita aos valores éticos e morais, assim como à sua boa formação enquanto pessoas. Têm uma natural aptidão para o trabalho cooperativo, de apoio, de ajuda, de interação constante, com respeito, justiça e imparcialidade, sendo um dos momentos mais sensíveis do seu desempenho, a avaliação. Será neste sentido que se reflete a falta de formação que têm e que necessitam com alguma urgência. A forma como devem comunicar também se constatou que é um aspeto que preocupa o supervisor no exercício das suas funções, no entanto todos conseguiram evidenciar as principais características de que esta se deve nutrir para que seja eficaz, compreensível e ajustado a todos os intervenientes.

Uma relação interpessoal de modo a propiciar um clima favorável entre supervisor e aluno estagiário acreditamos, através desta análise de dados, que está bem patente em todas as ações e dinâmicas do processo de supervisão pedagógica.

PARTE III

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Capítulo 7 - Discussão de Resultados e Conclusões

7.1 Considerações Finais

Esta investigação, um estudo de caso intrínseco e, tal como nos diz Stake (1998), é realizado porque o investigador deseja compreender melhor um caso específico e que agora se finaliza. É um percurso de aprendizagem realizado tendo como linha orientadora o seu propósito de investigação inicialmente formulado com a questão do nosso problema e com as questões levantadas no objetivo do nosso estudo de caso: **Como é que o supervisor da prática pedagógica se relaciona e comunica com o aluno estagiário?**

- Qual a importância da formação específica do supervisor, para exercer de forma correta o papel de supervisor pedagógico?
- Que qualidades devem estar presentes na função do supervisor no processo de supervisão pedagógica?
- Que relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário?
- Que tipo de comunicação estabelece o supervisor com o aluno estagiário no encontro pós-observação de aulas? Será esta uma comunicação imparcial e empática?

Este propósito resultou de uma preocupação em perceber, analisar, interpretar e avaliar, com a colaboração de vários supervisores as questões acima referidas.

Os dados recolhidos procederam, fundamentalmente, de documentos de natureza pessoal (entrevistas, inquéritos por questionário, observações e análise de documentos), que permitiram analisar e avaliar as opiniões dos diferentes participantes na sua estreita ligação com a vivência do objeto de estudo.

Estamos, pois, perante uma possível, mas não necessária, extrapolação das conclusões apresentadas. A forma mais correta de intentá-la terá que pautar-se pela apresentação de um conjunto de constatações. Tal é a tarefa que, neste momento, passa a exigir a nossa atenção, sempre numa perspectiva de condensação dos indicadores conseguidos.

O fio condutor deste estudo, de retocar conceitos doados pelos participantes, apoiar-se-á na estruturação de respostas às questões de investigação propostas no

início deste estudo, como diretrizes do mesmo, procedimento sugerido por Miles e Huberman (1991).

Assim, e porque este estudo se debruça sobre a atuação do supervisor na prática pedagógica (formação inicial de professores), temos de estar conscientes que neste momento vivenciamos um processo de transformações na formação inicial de professores. O estágio pedagógico surge como um momento fundamental enquanto processo de transição do aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, entre os quais se salientam o contacto com a realidade de ensino tendo como fator central a ação educativa do aluno estagiário e o tipo de comunicação utilizado neste contexto - supervisão/orientação do estágio. Não é fácil o papel do supervisor e fomos tentar averiguar quais as dificuldades sentidas pelos supervisores e verificámos que são muitas as dificuldades encontradas no desempenho do papel de supervisor principalmente para quem exerce esta função nos primeiros anos de trabalho docente. Existem algumas dúvidas sobre as suas verdadeiras funções e Hoy (1986) esclarece-nos que:

... o objeto da supervisão não é fazer julgamentos sobre as competências dos professores, nem controlar o seu trabalho, mas sim trabalhar em cooperação com eles (p.55).

Verificámos que nas quatro fases principais que deverão estar incluídas nas tarefas do supervisor da prática pedagógica sugeridas por Goldhamer (1980) (cit. In Alarcão e Tavares, 1987), surgem algumas dificuldades sentidas por parte do supervisor.

A revisão da literatura que foi feita e o estudo de campo que realizámos, pelo seu rigor, permitem-nos, no presente, retirar algumas conclusões válidas, contribuindo para uma síntese clarificadora da problemática em análise. De uma forma geral, estes resultados confirmam alguns pontos de vista que se pronunciavam a favor de uma formação educacional tipo relacional e de uma supervisão desenvolvida dentro de um modelo humanista. No entanto, como se trata de um estudo de caso as conclusões não são generalizáveis.

Tal como salientámos no nosso enquadramento teórico, o supervisor deve apresentar-nos um conjunto de características que deverão estar patentes no desempenho da sua função, no sentido de ajudar o aluno estagiário a ultrapassar as suas dificuldades.

Com base nos excertos anteriormente apresentados, é-nos possível entender algumas das características que definem e são esperadas do supervisor pedagógico.

Alarcão e Tavares (2003) apresentam as características essenciais ao supervisor para exercer as suas funções, citando estudos de Mosher e Purpel (1972):

- a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) "Skills" de relacionamento interpessoal;
- f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação (p.58).

Sabemos que o papel do supervisor na formação inicial de professores atualmente é visto como o principal fator para o sucesso do aluno estagiário e para o seu crescimento como futuro profissional de educação. Segundo 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 e profissional.

Associado à relevância do estágio, considerado como um momento fundamental de preparação para o futuro exercício da profissão docente, surge o processo supervisivo como um processo essencial e de grande importância em que o supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor.

Wallace (1991) (cit. in Oliveira, 2002b) define supervisor, como alguém que "...tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa." As dificuldades sentidas pelos supervisores participantes neste estudo incidem sobre a falta de formação em supervisão pedagógica, (embora alguns já tenham uma pós graduação nesta área), para avaliar, analisar de forma coerente e completa. O ser coerente, exigente nas suas observações e avaliações no encontro pós-observação de aulas também preocupa os supervisores. É fundamental que o supervisor recorra a práticas e técnicas de observação que lhe permitam obter um bom conhecimento do aluno observado, bem como o conhecimento científico e didático subjacente à situação de observação, de

modo a ser capaz de gerir conflitos diversos (Barbosa, 1999). O tempo que tem disponível para acompanhar os alunos estagiários (estes supervisores acumulam esta função de supervisão com a função de titular de turma) é outra das dificuldades apontadas. Esta dificuldade impede-os de agirem da forma que lhes parece mais adequada. Desta forma, está a ser posto em causa o compromisso para disponibilizar tempo pessoal e atenção ao aluno estagiário. Face ao que referimos, Sarmento (1998), diz-nos que a supervisão deve constituir “uma função profissional especializada, cujo exercício implica um conjunto de conhecimentos e competências próprias” (p.318). No entanto, Dubar (2003), diz-nos que em relação à formação “esta não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”(p.51).

A acumulação de cursos e até mesmo a própria prática, por si só, não veicula a efetiva formação se esta se processar de forma isolada e acrítica, porque não investe nem fundamenta a propósito de diferentes perspetivas, questões ou problemáticas, porque só podemos ruturas (e inovar nas nossas conceções, nas nossas práticas se mergulharmos nos ambientes. Daí que o processo de supervisão de estágios surja ao supervisor como uma excelente oportunidade para refletir, problematizar, rever e sobretudo reorientar as suas práticas e o seu desenvolvimento profissional. São, por exemplo, os momentos de reflexão do quotidiano escolar que levam a repensar as atitudes e a alteração de algumas posturas e práticas, junto dos alunos, sendo depois a partir das reflexões do trabalho dos supervisionados que também se reflete o próprio trabalho do supervisor e se trilham novos caminhos. Perrenoud (2002) considera que:

...para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência (p. 24).

Daí a necessidade de o professor quebrar rotinas e submeter-se a enriquecedoras experiências pedagógicas, promotoras de novos saberes e de melhor desenvolvimento profissional, como é o caso da supervisão de estágios pedagógicos.

Através do nosso estudo compreendemos que estão implícitas algumas qualidades no exercício desta função, nomeadamente no processo de supervisão pedagógica. Assim, entendemos que se torna fundamental referir que existem um conjunto de qualidades que o supervisor deve ter em linha de conta no ato supervisivo e

que passam por estabelecer um bom clima afetivo-relacional. É de salientar a este propósito o que nos referem Alarcão e Tavares (1987) (cit.in: Ludovico, 2007),

Para que o processo de supervisão decorra da melhor forma tem de se criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica e cordial entre o supervisor e o aluno, desde os primeiros encontros (p.71).

A noção de ética gira em torno de princípios e valores, orientando a ação o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno. Os professores orientam -se maioritariamente por uma perspetiva contextualista e consequencialista que considera, no particular, a proteção do outro e o cuidado, através do diálogo e da análise de situações concretas, mas também são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade e autonomia, a justiça, a imparcialidade, a igualdade, a honestidade, a verdade, a responsabilidade, o rigor e a competência. Estes são princípios e valores que se revelam e expressam em domínios diversos da atividade docente, tal como demonstrado nos dados recolhidos.

Das qualidades que julgámos mais importantes na condução deste processo, verificámos que o respeito, a orientação, a colaboração, a imparcialidade e a assertividade são as que, na perspetiva dos protagonistas deste estudo, se encontram inerentes a uma supervisão eficaz. Supervisores e alunos estagiários devem assumir um compromisso de qualidade no seu desempenho, devendo estabelecer um plano de ação 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 Janosik e Creamer (2003). Assim, entende-se que, não negligenciando os aspetos didáticos tão importantes neste processo, os supervisores deverão estabelecer com o aluno estagiário uma relação de entreajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade, respeito, imparcialidade e assertividade.

Tal como tínhamos abordado na revisão da literatura Alarcão e Tavares (2007) o supervisor deverá desenvolver no supervisionado um conjunto de capacidades e atitudes com vista à excelência e qualidade. Estes autores reconhecem a existência de algumas características que podemos considerar de menos gerais, tais como:

- a capacidade de prestar atenção e o saber escutar;
- a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos supervisionados, de procurar a clarificação de

sentidos e da construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar.

Neste contexto, a atuação do supervisor deve ser facilitadora de:

- Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- Capacidade de resolver de problemas e tomar decisões;
- Capacidade de experimentar e inovar numa dialética teoria-prática;
- Capacidade de refletir e de fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- Consciencialização da responsabilidade que cabe ao professor relativamente aos sucessos dos seus alunos;
- Entusiasmado pela profissão e empenhamento nas tarefas;
- Capacidade para trabalhar com os elementos envolvidos no processo educativo.

A tarefa complexa do supervisor desenvolve-se, pois, em duas dimensões fundamentais:

- Dimensão analítica – referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica;
- Dimensão interpessoal – relativa aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos.

Estas dimensões interpenetram-se de tal modo que não é possível desenvolver uma independentemente da outra, considerando-se, no entanto, que a dimensão interpessoal exerce um papel regulador no processo de supervisão.

Vivenciamos um processo de transformações com o desafio maior de nos adaptarmos às exigências e competências do futuro. As mudanças são velozes, radicais e, ocorrem num mundo globalizado. Diante de um cenário tão complexo e como agentes de supervisão e corresponsáveis pela qualidade do ensino, a formação contínua do professor torna-se um constante desafio na ação supervisora. Claro que para o exercício pleno das funções de supervisor não basta ter bom senso e guiar-nos por aquilo que nos parece mais correto.

Constatámos que uma formação em supervisão pedagógica é deveras essencial. Quanto aos temas em que essa formação se deve englobar, concluímos nos nossos dados que é fundamental que ela se realize em supervisão de estágios e numa formação que promova o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor. Uma

formação baseada na experiência e na atualização contínua de conhecimentos também é encarada como bastante importante neste percurso.

Os alunos estagiários são o elemento central e primordial do processo de supervisão, uma vez que é o seu desenvolvimento e aprendizagem que condiciona e norteia toda a orientação da prática pedagógica. Para tal, os supervisores continuam e deverão sempre continuar, ao longo de toda a sua vida profissional, desenvolver-se e aprender, pois a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento, quer a nível pessoal quer a nível profissional. Trata-se de um desenvolvimento no sentido de uma maior integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente que, perante os problemas e conflitos da prática, permite recorrer a todo um saber e um saber fazer e atuar que passa através de uma experiência, mais ou menos enriquecida, mobilizada por um processo de reflexão/ação/reflexão, gerador de contínuo conhecimento e desenvolvimento. Assim, o processo de supervisão caracterizar-se-á, no dizer de Sá-Chaves (1996), por:

...uma relação entre o formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)acionam (p..40)

É fundamental o processo relacional que se desenvolve entre quem supervisiona e quem é supervisionado. Desta forma, a conceção do processo relacional que é estabelecido entre quem supervisiona e quem é supervisionado, independentemente do estilo de supervisão adotado, torna-se central. A ideia de distanciamento versus aproximação estratégica do supervisor em relação ao supervisionado, no processo relacional estabelecido segundo Sá-Chaves (1999), "... permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada" (p.12), do mesmo modo que, a supervisão e a atitude supervisiva, pressupõem um instável equilíbrio no exercício da consciência informada, da reflexão crítica e da amizade consentida, entre quem supervisiona e quem é supervisionado. Sá-Chaves (1999) adianta que se deve centrar o processo supervisivo, partindo de um processo relacional que "instaure a possibilidade de afeto (...) e com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação" (p.16) parece-nos que seria para a supervisão pedagógica o ideal.

A análise de dados, permitiu-nos verificar que as relações nunca deverão sentir-se pelo autoritarismo, mas sim uma relação aberta, de proximidade, de confiança,

verdadeira, objetiva, assertiva, imparcial e colaborativa e a este propósito refere-nos Roldão (2007):

Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais (...) trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento (p.28).

Consiste na assunção de uma corresponsabilidade e de um trabalho colaborativo, onde todos podem e devem contribuir para mais e melhor formação, em benefício comum. Segundo Boavida e Ponte (2002):

A utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferentes e possam existir, à partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de atividade conjunta de natureza não-colaborativa (p. 45).

Nesta perspetiva de trabalho colaborativo, todos os passos devem ser considerados numa ótica e finalidade comum, de forma a transmitir aos alunos estagiários o melhor das práticas pedagógicas. O supervisor assume o seu compromisso na formação dos jovens professores, o que pressupõe à partida a existência de um papel interventivo, apoiante e colaborativo por parte da equipa de tutoria. Não basta promover uma dada seleção de supervisores e depois permitir o funcionamento do programa de estágio sem o necessário apoio e acompanhamento.

Efetivamente, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, cordial e empática entre o supervisor e o aluno estagiário. Ambos têm de criar uma atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades. Uma tal atmosfera constitui uma das peças fundamentais do processo de supervisão da prática pedagógica.

No nosso enquadramento teórico preocupamo-nos em abordar esta questão e relembramos que esperamos do supervisor uma atitude verdadeira e leal e tal como se espera que ele diga a verdade, também se espera que ele tenha comportamentos e atitudes "... que revelam dos seus valores cívicos, éticos e morais" (Sêco, 1997, p.73) e,

consequentemente, interaja com justiça, não se limitando ao respeito pela lei e pela regra, mas com desvelo e com o reconhecimento do outro (Amado, 2000).

Sendo o encontro pós - observação de aulas uma das etapas mais importantes da vida de estudante de um aluno estagiário, pois é nesta fase que é confrontado com o que correu bem e/ou mal nas suas aulas, será pertinente compreendermos se é essencial que a comunicação que se estabelece neste encontro seja imparcial e empática. A empatia precisa ser constantemente aplicada nas relações interpessoais, pois somente é possível ser empático se trabalhar a afetividade e as emoções, especialmente o autoconhecimento, já que para saber o que o outro está sentido e, para compreendê-lo, é preciso saber o que representa esse sentimento em si. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e ser despertado por emoções que a própria pessoa sentiria se estivesse nesse lugar. É a capacidade de ajudar o outro a desenvolver-se, por meio de sugestões e *feedback* sobre seus comportamentos e atitudes. O supervisor precisa aprender a elogiar os alunos estagiários em pequenas atitudes positivas que os mesmos apresentem, valorizando seu desempenho e iniciativa, bem como orientá-los na melhor forma de enfrentar as suas dificuldades pessoais. Segundo Sousa e Fernandes (2004), ao atuar como mediador e conhecedor da realidade do aluno nos aspetos pessoal, familiar, escolar e social, o supervisor deve permitir o diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mostrando uma atitude colaborativa, participativa, propiciando melhoria na qualidade de vida dos alunos.

Assim, a habilidade empática é tão importante para os relacionamentos humanos, que sua presença se mostra relevante em praticamente todas as áreas de atividades das empresas. Com a empatia, melhora-se a comunicação, o relacionamento, facilita-se e aperfeiçoa-se o corpo de trabalho, entre outros benefícios (Queiroz, 2004).

A arte de empatia, mais do que a simpatia é o grande segredo de uma efetiva comunicação. Aliás a comunicação não é o que se transmite ou o que se fala. A comunicação é o que chega ao interlocutor; é o que é interpretado, é o estímulo que fica no outro, a partir do que dissemos ou fizemos.

Nesse sentido, devemos reforçar o “*papel*” da empatia, como “*ferramenta*” na comunicação e um traço de personalidade, na qualidade dos relacionamentos, na coesão entre relações, no respeito pelas diferenças de valores, na honestidade, e na estabilidade dos relacionamentos ao longo da vida.

O supervisor desenvolve o trabalho de aconselhamento com base nas suas competências e nos seus conhecimentos de diferentes áreas da atividade profissional.

Elabora um diagnóstico e propõe um *setting* adequado para o processo de aconselhamento com a participação do organismo adjudicante e dos supervisionados.

O supervisor ocupa uma posição de observador independente o que permite uma melhor percepção da situação ou conflito e a sua solução. Através deste método é possível transformar as relações profissionais beneficiando todos os intervenientes.

Diz-se do imparcial aquele que se abstém de tomar partido ao julgar ou ao constituir-se em julgamento. Todos temos a nossa história, as nossas crenças, ideologias e preconceitos. Muitas vezes, o ser humano é obrigado, ou por força da atividade que exerce, ou por um compromisso consigo próprio, a procurar a imparcialidade quando torna pública a sua opinião sobre algo. Naturalmente não é uma tarefa fácil. A empatia e a imparcialidade dão uma maior autenticidade ao discurso proferido pelos supervisores e uma maior segurança. Na opinião de Rogers (1985), “eu posso, com a minha própria atitude, criar uma segurança na relação, o que torna mais possível a comunicação” (p.31).

Constatou-se através dos dados obtidos que é uma preocupação dos supervisores estabelecer uma comunicação empática e imparcial, nunca deixando de ser frontais e honestos. A clareza do discurso de modo a não deixar dúvidas ao recetor, constitui outra das intenções. Os supervisores estão muito preocupados e manifestaram algum receio em que, por vezes, o seu discurso possa não ser tão imparcial quanto o que deveria, se existir algum fator externo que possa dificultar ou pôr em causa essa imparcialidade. Também a empatia nem sempre se estabelece o que pode, por vezes, dificultar a objetividade da avaliação das aulas assistidas. Para Vieira (1995), “as situações geradoras de uma interação verdadeiramente educativa são as que favorecem a comunicação, a negociação, a argumentação e a atuação estratégica dos interlocutores” (p.56), dando assim corpo e substância ao processo da supervisão. Nos encontros entre supervisor e o aluno estagiário, o primeiro tem de se mostrar *competente em comunicação*. Um indivíduo *competente em comunicação* não é aquele que sabe de cor o que vem nos livros, mas sim, aquele que sabe fazer-se compreender sobre o que sabe, o que faz e quando o faz (Beaudichon, 2001).

Verificámos assim que emerge nos supervisores o desejo de adquirir uma formação específica em supervisão pedagógica para melhor realizarem as suas funções nesta área sendo esta preocupação mais notória nos profissionais que desempenham este papel há pouco tempo. Aliado a este fator surge o da “*falta de tempo*” que estes profissionais dizem sentir para realizar um trabalho de forma satisfatória.

Uma das qualidades que os supervisores inquiridos e entrevistados neste estudo de caso evidenciaram como principal a ter em consideração na sua relação com o aluno estagiário durante o processo de supervisão pedagógica foi o respeito, seguindo-se o trabalho precioso e útil de orientação moldado com imparcialidade. Segundo eles são estas as três principais qualidades para a realização de um trabalho honesto e justo.

E como este processo passa e completa-se por uma interação de pessoas, deve-se manter uma relação interpessoal que seja benéfica para todos os intervenientes e os supervisores pretendem que ela seja a mais equilibrada possível. Deseja-se criar um clima afetivo-relacional positivo e favorável de forma a criar um bem-estar e uma atitude moral e ética em condições de se trabalhar com dignidade. Assim, manter com os alunos estagiários uma relação de confiança, aberta, disponível, de amizade, objetiva, assertiva, imparcial e de proximidade, são pretensões dos supervisores atuais.

A comunicação estabelecida entre os intervenientes da prática pedagógica torna-se o fator primordial de todo este contacto e relação, e por isso tornou-se necessário compreender o que os supervisores pensam que é importante incluir neste processo face ao ato comunicativo. Uma comunicação assertiva, objetiva, clara e direcionada ao aluno estagiário com respeito, são as condições que os supervisores consideram como mais necessárias e essenciais ao longo deste processo. No caso específico do encontro pós-observação de aulas, foi claramente evidente a necessidade de estabelecer uma comunicação imparcial e empática para que a mensagem transmitida chegue aos recetores sem distúrbios e possa ser entendida da melhor forma, sem melindrar nenhum dos intervenientes do processo, pois nem tudo o que se diz nestes encontros é positivo. Daí a necessidade de se estabelecer a relação empática e adotar também um discurso empático.

Por último, acrescentamos que ao abordarmos todos os aspetos envolvidos na temática da supervisão e mais concretamente na relação e comunicação entre supervisor e aluno estagiário, estes constituem na sua grande maioria uma preocupação comum dos supervisores da prática pedagógica, sendo ainda um ponto de partida para futuras reflexões e pesquisas.

7.2 Limitações do Estudo

As limitações deste estudo incidiram sobre a dificuldade em encontrar literatura relativamente a este tema, em virtude de ser um tema recente, principalmente no que diz respeito à supervisão pedagógica e aos seus modos de atuação.

Também, devido à situação profissional que me é exigida no momento (direção de um jardim-escola, integração na equipa de supervisão pedagógica numa Escola Superior de Educação e professora na unidade curricular de Metodologias do Estudo do Meio numa Escola Superior de Educação), o fator tempo é uma limitação bastante difícil de gerir, pois não quero descurar nenhuma das funções que exerço.

Aliado ao desempenho profissional está o meu papel como mãe e “gestora do lar”. Importa ainda salientar que este é o nosso primeiro projeto qualitativo em ciências de educação o que pressupõe uma inexperiência da minha parte, neste campo. A abrangência do tema e o facto de tudo nos parecer interessante do ponto de vista científico para o nosso trabalho foram também fatores que se tornaram uma limitação, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1994):

Dado que tudo é interessante e o universo que se quer estudar parece não ter limites, as escolhas tornam-se difíceis. Tem de se disciplinar no sentido de não querer estudar tudo e precisa de colocar alguns limites à sua mobilidade física porque, se assim for, obterá dados demasiados difusos e inapropriados para aquilo que se propôs fazer (p.207).

Neste estudo não tivemos em linha de conta as opiniões e considerações dos alunos estagiários, pois tal como nos dizem Ludke e André (1986), “a importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do facto de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo razoavelmente limitado” (p.22). Este aspeto poderia complementar o nosso trabalho, mas poderá ser objeto de investigação num futuro estudo de caso, mas, a grande abrangência do seu contexto e a sua finalidade acaba por constituir, na sua essência e em termos de tempo de investigação, uma limitação ao nosso estudo.

7.3 Propostas/ Desafios

Através do desenvolvimento do nosso trabalho compreendemos quais as maiores dificuldades sentidas no trabalho dos supervisores. A não realização ideal desta função é um fator que preocupa, e muito, os supervisores. Não é fácil comunicar de forma

clara, concisa, imparcial, justa e assertiva, de modo a assinalar todos os aspetos que se evidenciaram nas aulas ministradas pelos alunos estagiários e que poderão ajudá-los a superar as suas dificuldades. Ficam sempre algumas reservas no supervisor em relação às mensagens emitidas e se foram assimiladas da forma pretendida ou se existiram deformações na chegada da mensagem ao recetor.

Assim, e porque estamos preocupados com o desempenho dos supervisores na supervisão pedagógica (formação inicial de professores) em algumas dimensões que esta engloba, propomos que cada um dos supervisores autoavalie o seu trabalho com objetividade. Muitas vezes, dizemos “coisas” que não queremos, somos precipitados nas nossas análises e avaliações e não ponderamos sobre a nossa atuação. Há necessidade de envolver os supervisores neste processo de forma positiva “...reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham” (Day, 2001, p.53).

Neste sentido e com base no estudo realizado, sugerimos o preenchimento da ficha de autoavaliação, apresentada seguidamente, após as observações que o supervisor emitiu sobre a prestação do aluno estagiário para uma constante melhoria no desempenho das suas funções futuras.

Não nos podemos esquecer que existem várias características que o supervisor deve evidenciar na comunicação e relação que estabelece com os alunos estagiário, tais como:

- Comunicar clara e diretamente as suas necessidades e sentimentos;
- Comunicar de forma apropriada e no momento apropriado de modo a haver entendimento;
- A mensagem deve ser adaptada ao recetor;
- Ter a sensação de ter produzido um estado de bem-estar sem ansiedade, sem depressão, sem agressividade;
- Ter a noção que comunicar é diferente de informar;
- Repetir a mensagem do interlocutor prejudica, sempre, a comunicação, pois pode conduzir a erros de interpretação ou falhas na escuta;
- A mensagem deve adaptar-se ao interlocutor;
- Olhar o interlocutor quando se comunica, facilita a comunicação, pois o contacto visual é significativo no processo da comunicação;
- a postura e os gestos são tão importantes na comunicação como o que se diz;
- As primeiras impressões influenciam o modo como se comunica;

- Dizer ao interlocutor “não devia ter feito isso” não corresponde a uma atitude de orientação;
- O comportamento assertivo não dificulta a comunicação interpessoal;
- A rapidez com que muitas vezes se comunica não favorece o processo da comunicação;
- O silêncio prejudica a comunicação;
- Ouvir o que o outro tem a dizer pode ser mais importante do que falar;
- No processo de comunicação é importante o supervisor valorizar o que diz o aluno estagiário;
- Ao comunicar, o supervisor deve concentrar-se na mensagem e também no seu comportamento.

Se fica alguma coisa por dizer ou se o supervisor considerar que não comunicou ao aluno estagiário aspetos importantes e determinantes para o seu desenvolvimento positivo, então deve convocar de novo o aluno e explicitar de forma mais clara e corrigir os erros anteriormente declarados na mensagem anterior.

Com base no estudo realizado as nossas propostas e desafios para o futuro concentram-se em:

- No preenchimento de uma ficha de autoavaliação, após as observações que o supervisor emitiu sobre a prestação do aluno estagiário para uma constante melhoria no desempenho das suas futuras funções.
- A construção de um regulamento com os direitos e os deveres dos supervisores e supervisionados, pois pensamos que este guião ajudaria muito ambos os intervenientes a melhorarem as suas condutas profissionais, funcionando como um suporte de ajuda e orientação.

Não estão esgotadas todas as possibilidades de estudo deste tema que na verdade foi muito enriquecedor elaborar, não só por todo o trabalho de pesquisa (revisão bibliográfica) que foi realizado sobre o tema, mas também pelas investigações que foram efetuadas, numa futura oportunidade poder-se-ia procurar as opiniões, considerações e experiências dos alunos estagiários face a esta temática de modo a conseguir resultados mais satisfatórios ao nível do seu desempenho e desenvolvimento pessoal e profissional e a inserir conscientemente o aluno estagiário na vida social e/ou profissional.

Quadro n.º 9 - Grelha de Autoavaliação

Traços caracterizadoras de conduta	Sim	Não	Talvez
Expliquei aos meus alunos os objetivos que pretendo com a supervisão que pratico.			
Facilitei a sua integração na comunidade escolar.			
Planifiquei e discuti com os alunos o que pretendam que eles façam.			
Procurei promover o sentido da responsabilidade.			
Estive atento ao modo como os alunos lecionaram as suas aulas para as crianças.			
Procurei que eles fossem exigentes consigo próprios.			
Preocupe-me em saber se tinham dúvidas sobre o que lhes solicitei.			
Apoiei-os na reflexão.			
Dei-lhes o apoio possível na preparação das aulas.			
Fui claro, objetivo e justo na reflexão das aulas observadas.			
Tentei ser imparcial e assertiva nas minhas reflexões.			
Preocupe-me em manter uma relação baseada no respeito e nos princípios éticos e morais comuns a qualquer cidadão.			

Traços caracterizadores de conduta	Sim	Não	Talvez
Incuti o respeito entre todos.			
Consegui valorizar os principais aspetos positivos da sua prestação.			
Consegui apontar com autenticidade os aspetos a melhorar.			
Dei oportunidade de melhorarem as suas prestações.			
Fui simpático.			
Tentei ser amigável.			
Fui uma pessoa “aberta” e incentivei-os a trazerem sempre coisas novas e diferentes.			
Apresentei sugestões.			
Aceitei e escutei o que me disseram.			
Criei um ambiente favorável e empático.			
Vou continuar a investir na minha formação de modo a desempenhar cada vez melhor o meu papel.			
Tentei estabelecer todos os indicadores que fazem parte do papel de um supervisor: encorajar, valorizar, escutar, ajudar, colaborar, apoiar motivar, comunicar, refletir,...			

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Afonso, N. e Canário, R. (2002). *Estudos Sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Porto Editora.

Alarcão, I. (1987). *Formação Reflexiva de Professores- 1ª edição*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores- 2ª edição*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In. *Oliveira-Formosinho (Org.), A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à Escola*. Porto : Porto Editora.(pp-230-232).

Alarcão, I. e. Tavares (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 1ª edição. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. e. Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. e. Tavares (2007). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, J. (2009). *A Dinâmica dos Atores e a Problemática Comunicacional na Construção e Implementação do Projeto Educativo Comum do Agrupamento de Escolas*. – Um estudo de caso múltiplo. Tese de doutoramento em Ciências da Educação – inédito. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.

Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escolas - Suportes teórico-práticos*. 1ª edição. Porto. Edições ASA.

Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa Editores.

Amado, J. (2005) Características gerais da situação de aula. Uma reflexão necessária para a formação de professores. In José Carlos Morgado e Maria Palmira Alves (Org.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores / Professores?* Braga. CIED, Universidade do Minho, pp. 11-15.

Amblard, H. (1989). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa : Editorial Presença.

Antão, J.A.S. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA.

Bandeira. M. H. (2007). *A Supervisão na Rede Pública de Educação de Adultos, no Algarve*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em supervisão, especialização em ensino básico 1º ciclo - inédito. Universidade do Algarve. Faro. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Barbosa, L. (1999). *A avaliação e a Supervisão, Instrumentos de Gestão Estratégica das Organizações Educativas*. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus.

Barbosa, M. (2001). *Educação do Cidadão. Recontextualizando e redefinição*. Braga: APPACDM de Braga.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: IIE.

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Batista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro. A educação como Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação, processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 3ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Billington, R. (1998). *An Introduction to Moral Thought*. London e New York: Routledge.
- Blau, P., e Scott, W. (1979). *Organizações Formais: Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Atlas.
- Boavida, A. M., e Ponte, J. P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (pp. 43-55).
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brite, B.R. (2007). *O Trabalho do Coordenador Pedagógico como Fator Contribuinte do Processo de Resiliência dos Professores no Ambiente Escolar*. Rio de Janeiro: Subsecretaria de Estudos e Pesquisa em administração Pública.
- Burgess, R. G. (1984). *The Social Organization of Schools*. Londres: B.T. Batsford.
- Busher e Saran (1994). *Toward a Model of School Leadership*. In *Educational Management and Administration*. Vol.22, nº. 1, pp. 5-13.

Carvalho, S. (1995). *Administração de Recursos Humanos*. 2ª edição. São Paulo: Pioneira.

Challub, S. (1990). *Funções da Linguagem*. São Paulo. Editora Ática.

Chanfrault-Duchet, T. M. F. (1988), Le Système Interaccionnel du Récit de Vie. In *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Ed. Masson, n. ° 18, pp. 26-31.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional. A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campos.

Cloutier, J. (1975). *A Era de EMEREC*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica. Instituto de Tecnologia Educativa.

Colnerud, G. (2006). *Teacher Ethics as a Research Problem: syntheses achieved and new issues. Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 3, pp. 365-385.

Cordero, J. (1986). *Ética y Profession en el Educador: su doble viculacion*. In revista *Espanhola de Pedagogia*, ano XLIV, nº174, p:463-482.

Cottrell, S. (2000). *A comparision of the role of leader, manager and clinical supervisor*. Http: [\\www.clinical_supervision.com/role%20comparison.htm](http://www.clinical_supervision.com/role%20comparison.htm). Recuperado em 20 de maio de 2010.

Cottrell, S. (2002). *Introduction to Clinical Supervision*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Teconologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* 15(1), pp.221-224. CIED- Universidade do Minho.

Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.

- Daniels, A.C. (1994) *Bringing Out the Best in People*. New York: McGraw-Hill.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dersal, W. (1962). *O supervisor eficiente na empresa pública e particular*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Dewey, J. (1989). *Còmo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dubar, C. (2003). *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna*. São Paulo: Atlas.
- Erickson, F. (1986). *Qualitive Methods in Research on Teaching*. New York: NY Macmilan.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Estrela, M. (1999). *Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, 52, 27-35.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T., Esteve, M. e Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.
- Etzioni, A. (1964). *Organizações Modernas*. São Paulo: Pioneira.

Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Evertson, C. e Green. (1996). *Observation as Inquiry and Method*. In *3 rd Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

Ferreira, J.M.C., Neves, J. e Caetano, A. (2001). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. Lisboa: McGraw-Hill.

Fidel, R (1992). *The case Study Method: a Case Study*. Englewood, CO. Libraries Unlimited.

Firth, G. e Pajak, E. F. (1998). *Handbook of Research on School Supervision*. New York: NY: Simon & Schuster Macmillan.

Flores, J. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos - Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPV.

Flores. M. A e Pacheco. J.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Francisco, C.M. (2001). *Contributos da Supervisão para o Sucesso do Desempenho do Aluno Estagiário*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação Física Escolar. Universidade de Coimbra. Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Freire, I. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares - dois estudos de caso*. Universidade de Lisboa. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Extensão ou Comunicação?* 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

Freixo, M.J. (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa. Instituto Piaget.

Garmston, R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 60-68.

Gil, A. (1994). *Administração de Recursos Humanos: um enfoque profissional*. São Paulo: Atlas.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Goldhammer, R. Anderson, R.H. e Krajewski, R. J. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gómez, A. P. (1995). *O Pensamento Prático do Professor*. In Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Gómez, G., Flores, J. e Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gómez, G., Flores, J. e Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, M. R. (1997). Humanizar a Formação: Dimensão Relacional e Formação de Professores. In *Caminhos para o Encontro Educativo*. II Encontro lusohispano de educação (pp. 25-32). Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve/ Departamento de Educación – Universidad de Huelva.

Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). Haverá Lugar para os Afetos na Gestão Curricular? In *Gestão Curricular- Percurso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.

Gonçalves, J. A. e Gonçalves, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In M. Fernandes et al. (orgs.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação*. Atas do 5º. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 555-604.

Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência: a Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guba, E., Lincoln. Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association, pp. 826-857.

Hersey, P. e Blanchard, K. (2007). *Management of Organizational Behaviour*. 5ª edição. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hoffman, M. (1981). *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment*. In N. Eisenberg, e J. Strayer (Eds), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.

Houaiss, A. (2004). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Hoy, W. (1986). *Effective Supervision: Theory and Practice*. New York: Random House.

Ickes, W. (2003). *Everyday mind reading*. Amherst, New York: Prometheus Books.

Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A. e Martín, A., (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Conceções e Práticas de Orientação*. Lisboa: DEB - Ministério da Educação.

Janosik, S. e Creamer, D. (2003). Introduction. A Comprehensive Model. In S. Janosik (ed.). *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practitioners*. New York: Brunner Routledge, pp. 123-151.

Jean, G. (1978). *Cultura Pessoal e Ação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Asa Editores.

Kaufmann, J.C. (1996), *L'entretien Compréhensif*. Paris: Ed. Nathan.

Keller, M. e Meuss, S. (1984). *Action Theoretical Reconstruction of the Development of Social Cognitive Competence*. New York, McGraw-Hill.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In Goslin, D. A. (ed), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally, pp. 347-480.

Kohlberg, L. (1971). *How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York: Academy Press.

Kohlberg, L. (1974). *Moralization: The Cognitive-Developmental Approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.

Kohut, H. (1984). *How Does Analysis Cure*. Chicago: University Chicago Press.

Lafitte, E. e Nunes, A.M. (1999). *Bioação, uma abordagem relacional para o sucesso organizacional*. Curitiba: Ed. Comemorativa dos Autores.

Laville, C. e Dionne, J. A. (1999). *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed. Editora: UFMQ.

Leach, E. (1992). *Cultura e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.

Leite, C. (1997). *As Palavras Mais Do Que Os Atos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Leite, S. e Tagliaferro, A. (2005). *A Afetividade na Sala de Aula: Um Professor Inesquecível*. Psicologia Escolar e Educacional: Vol: 9. Campinas: SP Brasil, pp. 247-260.

Leite, S. e Tassoni, E. (2002). A Afetividade em Sala de Aula: As Condições de Ensino e a Mediação do Professor. In R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 113-141.

Le Grand, J. L. (1988), «Histoire de Vie de Groupe. À la Recherche d'une 'Lucidité Méthodologique. In *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Ed. Masson, n. ° 18, pp. 3-4

Lerner, J. V., e Lerner, R.M. (1986). *Temperament and Psychosocial Interaction in Infancy and Childhood. New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Léssard-Hébert, M .Goyette,G., Boutin. G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. 3ªedição. Lisboa. Instituto Piaget.

Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Coimbra: Almedina.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial novembro.

Machado, C. (2002). *O Desenvolvimento do Professor*. Textos policopiados. Universidade de Évora.

Martins, Vera.(2005). *Seja Assertivo*. São Paulo: Campus.

Mendes, E. e Junqueira, L. A. (1999) - *Falar em Público: Prazer ou Ameaça? Pequenos Grandes Segredos Para o Sucesso nas Comunicações Formais e Informais*. Rio de Janeiro, Qualitymark.

Merriam, S.(1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. e Huberman,M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: CA: Sage.

Miles, M. e Huberman, M. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Miles, M. e Huberman, M. (2003). *Analyse des Données Qualitatives..Recueil de Nouvelles Méthodes*. 2ªedição Bruxelles: De Boeck Université.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mintzberg, H. Q. (2001). *O processo de estratégia*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Mintzberg, H. (2003). *Criando Organizações Eficazes*. São Paulo: Atlas.

Moles,A. (1974). *Sociodinâmica da Cultura*. São Paulo. Ed. Perspetiva.

Monteiro, C. Caetano, J. Marques, H. Lourenço, J. (2008).*Fundamentos de Comunicação*. 2ªedição. Lisboa. Edições Sílabo.

Montiel, A. (2004). *Aprendendo a Viver Juntos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Morgan, D. L. (1988). *Fcus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: NY: Anchor.

Moscovici, F. (2008). *Desenvolvimento Interpessoal*. 17ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio.

Mosher, R. L. e Purpel, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.

Mucchielli. (1982). *La Methode des Cas*. Paris: E.S.F

Munõz, J.E. (1995). *La Escuela Como Organización y el Cambio Educativo*. In Martin Moreno (ed.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED, pp 313-348.

Neves, I. (2007) - *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12, p.79-95.

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Onofre, M. (1996). *A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.

Oliveira, L. (1992). *O Clima e Diálogo na Supervisão de Professores*. Aveiro: Cidine.

Oliveira, M. (2000). *O papel do gestor intermédio na supervisão escolar*. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto : Porto Editora, pp. 43-54.

Oliveira, L. (2002 b). *Textos de apoio policopiados e distribuídos pela autora na disciplina de Modelos e Processos de Supervisão I , do Mestrado em Educação: variante Supervisão Pedagógica*. Évora: Universidade de Évora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oser, F. K. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Educational Research*, pp. 57-121.

Pankey, L. (1997). *Uma Filosofia da Prática Odontológica*. São Paulo: Atlas.

Passadori, R. (1999). *Comunicação Essencial*. São Paulo. Editora Gente.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Lisboa: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas Estratégias de Inovação*. Porto: ASA Editores.

- Perrow, C. B. (1981). *Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico*. São Paulo: Atlas.
- Pollard, A. e Tann, S. (1987). *S. Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM, pp. 5-28.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina
- Power, F. C., Higgins, A., Kohlberg (1989). *Lawrence's Kohlberg Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Preston, S. D. e de Waal, F.B.M. (2002). *Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. Behavioural and Brain Sciences*, 25 (1), pp. 1-71.
- Queiroz, A. A. (2004). *Empatia Respeito*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Quivy, R. e Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Rego, A. (1999). *Comunicação nas organizações*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Rogers, C. (1977). Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In C. Rogers e R. Rosenberg. *A Pessoa Como Centro*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, pp. 69-89.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

Rogers, C. e Stevens, B. (1987). *De Pessoa Para Pessoa*. São Paulo. Pioneira.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, pp. 24-29.

Sá, A. L. (2000). *Ética Profissional*. 3ª.Edição. São Paulo: Atlas.

Sá - Chaves, I. (1996). *Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A Distância entre Alfa e Ómega*. *Revista de Educação*, vol VI, nº1, p.37 - 42.

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspetiva 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, pp. 50-118.

Sá-Chaves, I. (1999). *A construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, J.R. (1992). *O que é a comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural.

Sarmiento, P. Rosado, A. Rodrigues, J. Veiga, A. Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de apoio*. Lisboa: F.M.H.

Sarmiento, M. (1998). *Autonomia e Regulação da Mudança Organizacional das Escolas*. *Revista de Educação*, vol. VII, nº2, pp 15-26.

Schermerhorn, J.R. (1996). *Administração, LTC*. 5ª edição. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos Editora.

Scott, W. (1970). *Social Processes and Social Structures: An introduction to Sociology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Scott, W. (1987). *The Adolescence of Institutional Theory*. *Administrative Science Quarterly*. Chicago: The University of Chicago Press.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Seiça, A. (1999). *Ética e Deontologia da Profissão Docente*. Sintra: Edições A.P.S.

Seiça, A. (2003). *A docência como Práxis Ética e Deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Selman, R. L., Beardslee, W., Shultz, L.H., Krupa, M. e Podorefsky, D. (1986). *Assessing Adolescent Interpersonal Negotiation Strategies: Toward the Integration of Structural and Functional Models*. *Development Psychology*, 22, pp. 450-459.

Serafini, O. e Pacheco. (1990). A Observação Como Estratégia de Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2) pp. 63-71.

Serrano, C. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos - 3ª ed.* Madrid: La Muralla.

Silva, M. L. (1994). *A Profissão Docente. Ética e Deontologia Profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Universidade de Lisboa: Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, R. (2004). *Teorias da Administração*. 3ª edição. Editora São Paulo. Pioneira Thompson.

Sousa, M. V., e Fernandes, J.A. (2004). *Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial*. Lisboa Quadrante 13 (1), pp.91-144.

Sprinthall, N.A., e Collins, W.A. (1994). *Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (1995). *The Art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.

Tavares, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Cidine.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade Que Aprende e se Desenvolve - relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1998). *Construção do Conhecimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.

Torquato, G. (1991). *Cultura, Poder, Comunicação e Imagem: Fundamentos da Nova Empresa*. São Paulo: Pioneira.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ªedição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2004). Algumas Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. O Estudo de Caso. Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Vol.5, pp 171-202.

Vieira, F. (1995). Pedagogia para a Autonomia - Implicações Discursivas e Análise da Interação. In: I. Alarcão (ed.), *Supervisão de Professores e inovação educacional*. Aveiro: Edição Cidine, pp. 53-68.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher*. Cambridge: CUP.

Warnock, M. (1994). *Os Usos da Filosofia*. São Paulo: Papirus.

Wideen, M. e Tisher, R. (1990). "The Role Played by Research in Teacher Education". In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press, pp. 1-11.

Willemse, M.; Lunenberg, M. & Korthagen, F.(2005). *Values in Education: A Challenge for Teachers Educators. Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 205-217.

Williams, R. (2005). *Preciso de saber se estou indo bem*. São Paulo: Editora Sextante.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª edição. Thousand Oaks, CA: SAGE, Publications.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

Constituição da República Portuguesa de Abril de 1976

Decreto-Lei nº 370/83 de 6 de outubro

Decreto-Lei nº 115 –A/98 de 4 de maio

Despacho Conjunto nº 189/99 – Perfis de formação na formação especializada de professores.

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

ANEXO 1
GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

Supervisão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- O que entende por supervisão pedagógica?- Quais as maiores dificuldades encontradas no papel do supervisor?
Percurso Formativo do supervisor	<ul style="list-style-type: none">- Tem formação específica para desempenhar o papel de supervisor?- Considera importante que exista uma formação especializada na área da supervisão pedagógica?-Fundamente a sua resposta.
Representações do professor cooperante sobre o futuro desempenho profissional do aluno estagiário	<ul style="list-style-type: none">- Enquanto supervisor que tipo de relação considera pertinente estabelecer com o aluno estagiário?
Comunicação entre supervisor e aluno estagiário	<ul style="list-style-type: none">-Concorda que a forma como um supervisor comunica tem influência no processo de supervisão?- Sente que estabelece uma comunicação imparcial e empática no encontro pós-observação de aulas?- Indique algumas características que julgue necessárias e importantes para que se estabeleça uma comunicação imparcial e empática quando dá o feedback sobre as aulas assistidas?- O que entende como uma “boa comunicação” no processo de supervisão?

ANEXO 2

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PERGUNTAS DA ENTREVISTA

Quadro de categorização das perguntas da entrevista

Categoria	Sub-categoria	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	<p>Posição, estatuto e papel do entrevistado /entrevistador</p> <p>Confidencialidade e anonimato</p>	<p>Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista</p> <p>Garantir a confidencialidade da parte de informação e anonimato das respostas do discurso produzido</p> <p>Agradecer a participação no estudo.</p>	<p>Boa tarde, esta entrevista situa-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado de Supervisão Pedagógica. Tem como objetivo analisar se os supervisores comunicam com imparcialidade e empatia as suas observações aos supervisionados.</p>
Supervisão Pedagógica	<p>Caracterização do conceito de supervisão</p> <p>Opinião pelo desempenho do papel de supervisor e dificuldades sentidas no ciclo da supervisão</p>	<p>Obter dados que permitam caracterizar o conceito de supervisão</p> <p>Enunciar as maiores dificuldades na função de supervisor</p>	<p>1-O que entende por supervisão?</p> <p>2- Quais as maiores dificuldades que encontra no papel de supervisor?</p>
Percurso Formativo do Supervisor	Formação do Supervisor	<p>Caracterizar a formação do supervisor</p> <p>Recolher dados que permitam avaliar a importância de uma formação especializada</p>	<p>3- Tem formação específica para o desempenhar o papel de supervisor?</p> <p>4- Considera importante que exista uma formação especializada na área da supervisão pedagógica?</p> <p>5- Fundamente a sua resposta.</p>

<p>Representações do professor cooperante sobre o futuro desempenho profissional do aluno estagiário</p>	<p>Relação de professor cooperante e aluno estagiário – relação interpessoal</p>	<p>Compreender a influência do supervisor na prática profissional do aluno estagiário</p>	<p>6- Enquanto Supervisor que tipo de relação considera pertinente estabelecer com o aluno estagiário?</p>
<p>Comunicação entre supervisor e aluno estagiário</p>	<p>A comunicação no encontro pós-observação de aulas</p> <p>Comunicação imparcial e empática</p>	<p>Analisar a importância do processo de comunicação na Supervisão Pedagógica</p> <p>Caracterizar a comunicação no processo de Supervisão</p>	<p>7- Concorda que a forma como um supervisor comunica tem influência no processo de supervisão?</p> <p>8- Sente que estabelece uma comunicação imparcial e empática no encontro pós-observação de aulas?</p> <p>9- Indique algumas características que julgue necessárias e importantes para que se estabeleça uma comunicação imparcial e empática quando dá o feedback sobre as aulas assistidas?</p> <p>10- O que entende como uma “boa comunicação” no processo de supervisão?</p>

ANEXO 3
PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Protocolo da entrevista

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia ----- do mês de outubro, pelas ----- horas, no _____ e pedir a sua permissão para realizar a gravação áudio da mesma. A duração prevista para a entrevista será cerca de 30 minutos, podendo surgir algumas alterações no seu desenvolvimento.

Esta entrevista insere-se no âmbito da pesquisa de uma investigação para a realização de um relatório final na área do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, que estou efetuar e onde procuro conhecer se o supervisor estabelece uma comunicação imparcial e empática com o aluno estagiário no decorrer do processo de supervisão pedagógica.

Assim a realização desta técnica de recolha de dados tem como objetivos:

- a) obter dados para análise, com base nas unidades de análise Formação Especializada, Supervisão Pedagógica, comunicação imparcial e empática;
- b) entender qual a definição que o entrevistado tem face ao conceito de Supervisão Pedagógica;
- c) perceber quais as maiores dificuldades que encontra no desempenho das suas funções;
- d) compreender se uma formação em Supervisão Pedagógica facilita a tarefa do supervisor;
- e) compreender a influência do supervisor na prática profissional do aluno estagiário tendo em conta a relação interpessoal que se estabelece entre os dois;
- f) analisar a importância do processo de comunicação no processo da Supervisão Pedagógica
- g) caracterizar o tipo de comunicação estabelecida
- h) entender como o supervisor define um bom processo de comunicação.

Grata pela atenção dispensada,

Procedimentos para a realização da Entrevista:

1. Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, os objetivos do trabalho. Explicar ao entrevistado que a sua colaboração é primordial para o sucesso do trabalho;
2. Garantir ao entrevistado a confidencialidade da parte de informação transmitida e o anonimato das respostas do discurso produzido;
3. Solicitar ao entrevistado autorização para gravar a entrevista que posteriormente será transcrita para uma melhor análise e interpretação dos dados;
4. Proporcionar ao entrevistado um ambiente empático e acolhedor e estabelecer um diálogo propício à obtenção de respostas para a concretização do trabalho em questão;
5. Agradecer a colaboração do entrevistado.

ANEXO 4
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito por questionário

A realização deste questionário insere-se no âmbito de uma investigação na área de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, que estamos a realizar e em que procuro saber se a comunicação estabelecida entre supervisor e supervisionado

Os resultados obtidos nesta técnica de recolha de dados são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação.

Não existem respostas certas ou erradas. Interessa recolher opiniões concretas e sinceras em todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

1 – Para que o processo de supervisão decorra de um modo mais favorável para todos os intervenientes, torna-se necessário criar um clima adequado e uma atmosfera afetivo - relacional positiva. Para que tal aconteça é necessário que o supervisor desenvolva no seu processo de supervisão algumas qualidades.

(Escolha 4 das qualidades abaixo indicadas, assinalando-as de 1 a 4, por ordem de preferência).

- Empatia.
- Imparcialidade.
- Objetividade.
- Justiça.
- Assertividade.
- Respeito
- Autenticidade
- Afeto
- Orientação
- Colaboração

Justifique as suas opções.

2 – O que representa para si ser supervisor?

(Classifique por ordem de importância, de 1 a 6)

- Criar condições para que o aluno estagiário se desenvolva humana e profissionalmente.
- Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação
- Observar, analisar e interpretar os dados observados
- Analisar criticamente os programas, textos de apoio e outros documentos
- Planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e definir planos de ação a seguir
- Identificar problemas e dificuldades que surjam

Justifique as suas opções.

3 – Considera que o supervisor necessita de uma formação especializada na área da Supervisão Pedagógica?

Sim

Não

Explique a sua opção:

4 – Considerando algumas áreas em que os supervisores podiam estar manifestamente melhor preparados, avalie em quais considera pertinente alguma formação:

(Assinale com uma cruz)

Formação	Pouco importante	Importante	Muito importante
Formação baseada na experiência e na atualização contínua de conhecimentos			
Atualização de conhecimentos específicos			
Formação em supervisão de estágios			
Formação que promova o desenvolvimento pessoal e profissional			
Formação em Ciências de Educação			
Auto – Formação			

Justifique:

5 – Sendo o processo de comunicação muito importante no papel do supervisor, indique três características que o seu diálogo com o supervisionado deve evidenciar:

Fundamente as suas escolhas:

Código do Inquérito: I₁

ANEXO 5

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Percurso Formativo do Supervisor	Formação do Supervisor	“ Tenho uma pós graduação em Supervisão Pedagógica.” (UR015)	E ₁
		“Neste momento tenho uma pós graduação em mestrado” (UR016)	E ₂
		“ Não, não tenho, mas sinto muita a falta de não ter uma formação a esse nível.” (UR017)	E ₃
	Importância de uma formação específica	“ Considero vital esta formação que me encontro a realizar.” (UR018)	E ₁
		“ Obviamente, acho que deveria ser obrigatório.” (UR019)	E ₂
		“Acho que sim.” (UR020)	E ₃
		“...toda a formação contribui para o desenvolvimento da qualidade...”(UR021)	E ₁
		“...considero muito importante esta formação, já que a supervisão pedagógica faz parte do meu dia a dia de educadora, porque diariamente recebo alunas do curso superior...” (UR022)	E ₁
		“Facilitaria muito o trabalho de quem supervisiona...através da formação. Acho que a formação é essencial para conseguir esse papel” (UR023)	E ₂
		“Acho que a formação é essencial para conseguir esse papel” (UR024)	E ₂
		“... porque a supervisão só ganha com isso.” (UR025)	E ₃
		“Porque trabalhar com adultos não é o mesmo que trabalhar com crianças...” (UR026)	E ₃
		“... é diferente que ajudar a ajudar os outros a aprender e nós não temos essa formação. Nem a trabalhar com adultos na forma de lidar com eles e naquilo que é importante...” (UR027)	E ₃

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
<p>Representações do supervisor sobre o desempenho profissional do aluno estagiário profissional do aluno estagiário</p>	<p>Relação do supervisor com o aluno estagiário – relação interpessoal</p>	<p>“ Nunca deverá ser uma relação de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo.”(UR028)</p> <p>“Terá de ser uma relação aberta.” (UR029)</p> <p>“ Quanto ao supervisor deverá manter a proximidade e a coerência suficiente de maneira a ajudar e orientar o supervisionado.” (UR030)</p> <p>“ Eu acho que a primeira relação é uma relação de confiança...” (UR031)</p> <p>“ ... não digo uma relação de amizade, a amizade é boa dentro do corpo docente...” (UR032)</p> <p>“ ... o ser verdadeiro...” (UR033)</p> <p>“... através também de respeito por ambas as partes...acho que basicamente confiança, amizade, no caso se for por exemplo do corpo docente que também podem ter o papel de supervisores.”(UR034)</p> <p>“... Tem de ser uma relação objetiva, assertiva,... imparcial...e disponível.” (UR035)</p>	<p>E₁</p> <p>E₁</p> <p>E₁</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₃</p>

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Comunicação entre supervisor e aluno estagiário	<p>A comunicação no encontro pós – observação de aulas</p> <p>Comunicação imparcial e empática</p>	<p>Sim, concordo. Uma boa comunicação surge como fator vital para que este processo decorra da melhor forma... ” (UR036)</p> <p>“Sim, é bastante determinante, ou seja se não houver essa comunicação ou se essa comunicação não for total, completa,... se eu não conseguir comunicar... uma aula avaliada ou de um desempenho pedagógico avaliado, dificilmente o estagiário consegue melhorar...” (UR037)</p> <p>“ ... essa comunicação tem que ser aberta, clara, direta.” (UR038)</p> <p>“ Sim, desde que seja uma boa comunicação.” (UR039)</p> <p>“ Sim, penso que sim...” (UR040)</p> <p>“... acho que a empatia é também um aspeto muito importante na parte da supervisão...” (UR041)</p> <p>“ ... pelo menos eu, tento ser extremamente imparcial nas minhas avaliações...” (UR042)</p> <p>“... ao longo de um certo período, a empatia começa-se a criar laços e relações que vão de encontro talvez somente a ajudar...” (UR043)</p> <p>“... se formos imparciais, a nossa avaliação vai ser mais coerente e melhor, ou seja, a imparcialidade vai beneficiar sempre o nosso trabalho.” (UR044)</p>	<p>E₁</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₃</p> <p>E₁</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₂</p>

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Comunicação entre supervisor e aluno estagiário	Comunicação imparcial e empática	<p>“ ... se eu, por alguma razão beneficiar este ou aquele, estou a ser injusto...” (UR045)</p> <p>“ ... quando há situações onde os supervisionados são pessoas conhecidas, ... esse trabalho torna-se um bocado ... difícil.” (UR046)</p> <p>“ ... às vezes essa imparcialidade pode tornar-se numa forma negativa para a pessoa.” (UR047)</p> <p>“ Eu esforço-me por isso, mas...” (UR048)</p> <p>“ Nós temos que ser justos com eles independentemente de quem eles sejam...” (UR049)</p> <p>“ Em virtude de ter alunos estagiários que foram meus colegas, no início... foi extremamente difícil para mim, porque eu tinha medo de ser demasiado objetiva e demasiado imparcial...” (UR050)</p> <p>“ ... há casos de estagiários que são mesmo meus amigos... eu acho que eles às vezes ficam à espera que eu reaja de maneira diferente ou que diga outro tipo de coisas, ou que seja mais amiga e não tão objetiva.” (UR051)</p>	<p>E₂</p> <p>E₂</p> <p>E₃</p> <p>E₃</p> <p>E₃</p> <p>E₃</p> <p>E₃</p>

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Comunicação entre supervisor e aluno estagiário	Características de uma comunicação imparcial e empática	“ Imparcialidade acima de tudo... honestidade e frontalidade.” (UR052)	E ₁
		“ ... uma das primeiras características será a forma clara como eu irei transmitir as informações ou os aspetos da aula, clareza do discurso, ... ser claro, ser direto, ser justo.” (UR053)	E ₂
		“ ... imediata, ser clara, não restarem dúvidas.” (UR054)	E ₃
	Como comunicar	“ A comunicação tem um grande valor, uma vez que todos os intervenientes se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (UR055)	E ₁
		“Devemos comunicar de forma clara, imparcial e simultaneamente estabelecer uma relação empática, pormo-nos no lugar do outro.” (UR056)	E ₁
		“ ... é uma comunicação sem rodeios, direta, justa, clara, sem interferências, ouvindo todas as partes, ou seja havendo um discurso direto.” (UR056)	E ₂
		“ Saber primeiro o que o estagiário achou da sua prestação para depois poder fazer um apanhado com a minha avaliação, acho que é importante haver essa, esta clareza com o facto de ser direto.” (UR057)	E ₂
	“ Objetividade, sempre... assertividade... pensar na outra pessoa... e demonstrar disponibilidade para ajudar, seja o feedback bom ou mau.” (UR058)	E ₃	

ANEXO 6
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição das entrevistas

Entrevista n.º 1

1-O que entende por supervisão?

A Supervisão é uma missão muito difícil de desempenhar... É um processo de monitorização, avaliação e gestão do currículo, no meu caso do currículo escolar, e tem por fim melhorar a qualidade de ensino. É uma ferramenta de orientação e formação e é através dela que se faz a comunicação e a articulação entre supervisores e supervisionados, no meu caso, alunos da formação inicial, do curso de educação básica. Tem como finalidade trabalhar as competências dos alunos, articular estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade entre os supervisores e supervisionados.

2- Quais as maiores dificuldades que encontra neste papel de supervisor?

A minha maior dificuldade é sem dúvida avaliar. O sentir que poderei não estar a ser justa é mesmo o que me custa mais. Não é o facto de ter estagiárias, de ter de as ajudar e ensinar em todo este processo, mas ter de assistir às aulas delas e no final do período de estágio, ter que quantificar ou qualificar toda a prestação que tiveram na minha sala de aula, apesar de eu saber de que sem avaliação todo este processo não fazia sentido...

3- Tem formação específica para o desempenhar o papel de supervisor?

Neste momento sim... Tenho uma pós graduação em Supervisão Pedagógica, mas apenas a concluí no ano letivo passado, até então não tinha nenhuma formação específica nesta área. Neste ano letivo, estou no segundo ano do mestrado de Supervisão Pedagógica.

4- Considera importante que exista uma formação especializada na área da supervisão pedagógica?

Considero vital esta formação que me encontro a realizar...

5- Fundamente a sua resposta.

Pois toda a formação contribui para o desenvolvimento da qualidade, e neste caso em particular, considero muito importante esta formação, já que a supervisão pedagógica faz parte do meu dia a dia de educadora, porque que diariamente recebo

alunos do curso superior, que no futuro irão exercer a profissão de educadores ou de professores.

6- Enquanto Supervisor que tipo de relação considera pertinente estabelecer com o aluno estagiário?

Nunca deverá ser uma relação de "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". Terá de ser uma relação aberta, em que o supervisionado tenha a abertura suficiente para expor as suas dúvidas e procurar junto do supervisor a resposta e ajuda necessária no processo. Quanto ao supervisor deverá manter a proximidade e a coerência suficiente de maneira a ajudar e orientar o supervisionado.

7- Concorda que a forma como um supervisor comunica tem influência no processo de supervisão?

Sim, concordo. Uma boa comunicação surge como fator vital para que este processo decorra da melhor forma, já que o supervisor através dos seus conhecimentos ajuda o supervisionado transmitindo-lhe todo o que necessita para a sua prática.

8- Sente que estabelece uma comunicação imparcial e empática no encontro pós-observação de aulas?

Sim, penso que sim...

9- Indique algumas características que julgue necessárias e importantes para que se estabeleça uma comunicação imparcial e empática quando dá o feedback sobre as aulas assistidas?

Imparcialidade acima de tudo... Honestidade e frontalidade.

10- O que entende como uma “boa comunicação” no processo de supervisão?

A comunicação tem um grande valor, uma vez que todos os intervenientes (supervisor/supervisionado) se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem, e neste processo de supervisão, o supervisionado necessita obrigatoriamente de alguém que os acompanhe neste processo. Acima de tudo o supervisor deverá ter a função de ajudar e ensinar neste processo tão importante que é a formação inicial e terá de seguir muito de perto todo o percurso do supervisionado e estar atento a todas e quaisquer dificuldades que poderão surgir.

Entrevista n.º 2

1- O que entende por supervisão?

Bom, supervisão eu penso que seja o ato de alguém observar, analisar, avaliar, comunicar determinadas práticas, neste caso práticas educativas pedagógicas, de modo a obter melhores resultados e que haja um melhor ambiente saudável, mas também ... que consiga obter as melhores práticas, para alcançar os objetivos, objetivos de excelência.

2- Quais as maiores dificuldades que encontra neste papel de supervisor?

Bom, eu penso que as maiores dificuldades que tenho em relação a essa supervisão para começar...inicialmente não houve uma formação específica...para preparar por exemplo um professor recém licenciado , no meu caso aconteceu há 3 anos, ahhh, para conseguir analisar de forma coerente e completa aulas dadas por colegas , ou seja, por estagiários que estavam também quase a terminar o curso, essa foi a maior dificuldade. Arranjar bases que sustentassem a minha avaliação, com a prática isso foi melhorando. Agora a maior dificuldade que tenho ...resume-se ao tempo que eu tenho para dar lhes dar o feedback em relação às aulas e muitas vezes isso não é possível ,ou seja, as aulas têm a duração de....ocupam quase a manhã inteira e depois é difícil dar o feedback de uma forma imediata, às vezes ficam coisas por dizer, a mensagem muitas vezes não chega... eu penso que basicamente essa foi a maior dificuldade que eu tive. No início da minha carreira como docente e de supervisor não ter uma formação específica para avaliar, para supervisionar... me desse bases de sustentabilidade e depois agora é uma questão também acho mais de tempo.

3- Tem formação específica para o desempenhar o papel de supervisor?

Neste momento tenho uma pós graduação em mestrado de supervisão pedagógica... quase em o papel a terminar o mestrado, a fazer a discussão da tese, logo aí me deu bases para conseguir fazer uma avaliação, para perceber não só a avaliação mas também, o papel de um supervisor pedagógico. Nessa tarefa fez com que conseguisse melhorar através da prática também, mas também através da... dessa..., desses programas de formação.

4- Considera importante que exista uma formação especializada na área da supervisão pedagógica?

Obviamente, acho que deveria ser obrigatório.

5- Fundamente a sua resposta.

Facilitaria muito o trabalho de quem supervisiona... através da formação. Acho que a formação é essencial para conseguir esse papel.

6- Enquanto Supervisor que tipo de relação considera pertinente estabelecer com o aluno estagiário?

Eu acho que a primeira relação é uma relação de confiança..., obviamente que ... não digo uma relação de amizade, a amizade é boa dentro do corpo docente... pode ser mal interpretada, por exemplo quando se supervisiona estagiários, alunos que estão a terminar o curso. Mas acho que a confiança, o ser verdadeiro, ou seja, conseguir transmitir as nossas insatisfações ou que eles consigam perceber onde é que devem melhorar, ou seja, através de uma boa comunicação, através de também de respeito por parte de ambas as partes... acho que basicamente confiança, amizade, no caso se for por exemplo do corpo docente que também podem ter o papel de supervisores.

7- Concorda que a forma como um supervisor comunica tem influência no processo de supervisão?

Sim, é bastante determinante, ou seja se não houver essa comunicação ou se essa comunicação não for total, completa, ou seja de ambas as partes, se eu não conseguir comunicar... quais foram os aspetos positivos ou os aspetos a melhorar... de uma aula avaliada ou de um desempenho pedagógico avaliado, dificilmente o estagiário consegue melhorar colmatando assim os erros para as próximas ocasiões, ou seja através minha experiência, através da aprendizagem que ele está a ter, a comunicação é essencial e essa comunicação tem que ser aberta, clara, direta.

8- Sente que estabelece uma comunicação imparcial e empática no encontro pós-observação de aulas?

Lá está acho que a empatia é, também é um aspeto muito importante na parteda supervisão e... nós, eu penso que eu, pelo menos eu, tento ser extremamente imparcial nas minhas avaliações. Talvez não consiga ou não me aperceber, mas ao longo de um certo período, a empatia começa-se a criar laços e relações que vão de encontro talvez somente a ajudar, ou seja se formos imparciais a nossa, a nossa avaliação vai ser mais coerente e melhor, ou seja, a imparcialidade vai beneficiar

sempre o nosso trabalho. É por isso que eu tento ser sempre o mais imparcial possível. Se eu não for imparcial, ou seja, se eu por alguma razão beneficiar este ou aquele, estou a ser injusto e na minha maneira de ver as coisas eu tento ser o mais imparcial possível. Por outro lado... e quando há situações onde os supervisionados são pessoas conhecidas porque... em determinadas situações, esse trabalho torna-se um bocado... difícil. No entanto, eu tento ser sempre imparcial e às vezes essa imparcialidade pode tornar-se numa forma negativa para a pessoa.

9- Indique algumas características que julgue necessárias e importantes para que se estabeleça uma comunicação imparcial e empática quando dá o feedback sobre as aulas assistidas?

Hummm,... eu acho que uma das primeiras características será a forma clara como eu irei transmitir as informações ou os aspetos da aula, clareza do discurso, não , não andar a rondar muito o que se passou, ser claro, ser direto, ser ... justo.

10- O que entende como uma “boa comunicação” no processo de supervisão?

Eu acho que é uma comunicação sem rodeios, direta, justa, clara sem interferências, ouvindo todas as partes, ou seja havendo um discurso direto. Saber primeiro o que o estagiário achou da sua prestação para depois poder fazer um apanhado com a minha avaliação, acho que é importante haver essa, esta clareza com o facto de ser direto.

Entrevista n.º 3

1- O que entende por supervisão?

Supervisão? Neste caso, eu acho que é...ajudar a encontrar os alunos, os alunos estagiários a encontrarem respostas para o que eles precisam ... respostas no sentido de estratégias, ou seja ajudá-los a que eles sozinhos consigam encontrar estratégias para resolver os problemas deles dentro da nossa realidade.

2- Quais as maiores dificuldades que encontra neste papel de supervisor?

Falta de formação para supervisionar. A formação que eu tenho é para trabalhar com crianças e não para supervisionar alunos estagiários.

3- Tem formação específica para o desempenhar o papel de supervisor?

Não, não tenho, mas sinto muito a falta de não ter uma formação a esse nível.

4- Considera importante que exista uma formação especializada na área da supervisão pedagógica?

Acho que sim.

5- Fundamente a sua resposta.

Nós que temos esse papel... sim, porque a supervisão só ganha com isso. Porque trabalhar com adultos não é o mesmo que trabalhar com crianças, porque é diferente ajudar crianças, ajudá-los a aprender é diferente que ajudar adultos a ajudar os outros a aprender e nós não temos essa formação, nem a trabalhar com adultos na forma de lidar com eles e naquilo que é importante trabalhar com eles, nem como é que eles... nem a ajudá-los a encontrar as respostas deles. Nós temos as nossas que são a nossa visão e há muitas visões diferentes para fazer as coisas.

6- Enquanto Supervisor que tipo de relação considera pertinente estabelecer com o aluno estagiário?

Tem de ser uma relação objetiva, assertiva... imparcial... e disponível.

7- Concorda que a forma como um supervisor comunica tem influência no processo de supervisão?

Sim, desde que seja uma boa comunicação.

8- Sente que estabelece uma comunicação imparcial e empática no encontro pós-observação de aulas?

Eu esforço-me para isso, mas, ... claro que é possível fazer sempre isso, mas eu esforço-me para ser imparcial e objetiva. Nós temos que ser justos com eles independentemente de quem eles sejam, não è, e só se formos objetivos é que podemos ajudá-los a encontrar as respostas. Em virtude de ter alunos estagiários que foram meus colegas, no início, nos primeiros três meses, foi extremamente difícil para mim, porque eu tinha medo de ser demasiado objetiva e demasiado imparcial, porque não queria mesmo misturar as coisas e queria que eles percebessem, e tenho casos, há casos de estagiários que são mesmo meus amigos, ou pelo menos que tinham sido da minha turma, ... eu acho que para eles é mais estranho do que para mim, porque eu acho que eles às vezes ficam à espera que eu reaja de maneira diferente ou que diga outro tipo de coisas ou que seja mais amiga e não tão objetiva.

9- Indique algumas características que julgue necessárias e importantes para que se estabeleça uma comunicação imparcial e empática quando dá o feedback sobre as aulas assistidas?

Características? Pode ser... imediata, ser clara, não restarem dúvidas...

10- O que entende como uma “boa comunicação” no processo de supervisão?

Objetividade, sempre ... assertividade, pensar na outra pessoa... e demonstrar disponibilidade para ajudar ,seja o feedback bom ou mau. Hesitação... tentar sempre ser a outra pessoa, pormo-nos no lugar do outro, sim a empatia também e pensar que já estivemos do outro lado, que às vezes não nos lembramos.

ANEXO 7

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Quadro de categorização das respostas dos inquéritos por questionário

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Qualidades da supervisão	Objetividade	<p>...sendo objetivo..." (UR013)</p> <p>"A objetividade é importante em qualquer relação pedagógica..." (UR015)</p> <p>"...ser objetivo na orientação que efetua é imprescindível" (UR021)</p> <p>" O processo de supervisão deverá ser objetivo." (UR033)</p> <p>" O essencial que haja objetividade naquilo que pedimos e depois naquilo que criticamos." (UR037)</p> <p>" O supervisor deve ser objetivo quanto áquilo que pretende, deixando bem claro qual a finalidade e o propósito de determinada atividade." (UR045)</p>	<p>l₃</p> <p>l₄</p> <p>l₆</p> <p>l₁₂</p> <p>l₁₃</p> <p>l₁₄</p>
	Justiça	"...deve ser justo"(UR006)	l ₂
	Assertividade	<p>"...o supervisor deve ter a missão de.... e de ser assertivo"(UR004)</p> <p>"...mas com assertividade" (UR009)</p> <p>"... a assertividade garante que o canal aluno-supervisor não se feche" (UR016)</p> <p>"...apenas sendo assertivo nas suas opiniões e delegações consegue criar boas práticas de supervisão" (UR022)</p>	<p>l₁</p> <p>l₂</p> <p>l₄</p> <p>l₆</p>
	Respeito	<p>"...o respeito é a primeira qualidade que um supervisor deve ter" (UR001)</p> <p>"...tem de saber respeitar para que o respeitem" (UR005)</p> <p>"...é condição necessária a existência de um enorme respeito pela pessoa humana" (UR019)</p> <p>" O respeito é primordial para que haja abertura e harmonia." (UR030)</p> <p>" Para criar um clima adequado e uma atmosfera afetivo-relacional positiva o respeito é essencial." (UR041)</p>	<p>l₁</p> <p>l₂</p> <p>l₅</p> <p>l₁₁</p> <p>l₁₄</p>
	Autenticidade	<p>"... permitirá a criação de uma atmosfera de confiança, autêntica e colaborante." (UR028)</p> <p>" Autenticidade – sem verdade o processo não poderá decorrer de modo favorável." (UR031)</p>	<p>l₁₀</p> <p>l₁₁</p>
	Afeto		
	Orientação	<p>"...o supervisor deve ter a missão de orientar" (UR003)</p> <p>"...assim como orientar de forma a saber corrigir o que aponta como menos negativo" (UR008)</p> <p>"...acima de tudo precisa de orientar" (UR011)</p> <p>" A supervisão constitui-se um processo de apoio e orientação do futuro educador..." (UR025)</p> <p>" ... para ajudar e orientar o seu supervisionado..." (UR035)</p> <p>"Para que tudo corra bem, é necessário que haja uma correta orientação." (UR038)</p> <p>" Tem de se referir a orientação pois é responsabilidade do supervisor e do supervisionado que esta efetivamente aconteça." (UR042)</p> <p>" ... subentende-se que o supervisor tenha skills de orientação." (UR043)</p>	<p>l₁</p> <p>l₂</p> <p>l₃</p> <p>l₁₀</p> <p>l₁₂</p> <p>l₁₃</p> <p>l₁₄</p> <p>l₁₄</p>

Categorias	Sub categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Qualidades da supervisão	Colaboração	<p>...mas com colaboração" (UR010)</p> <p>"...e numa íntima colaboração" (UR012)</p> <p>"...temos a colaboração, a forma de cativar e motivar o aluno a crescer e a aprender" (UR018)</p> <p>"... de forma a saber corrigir o que aponta como menos positivo mas com colaboração."(UR010)</p> <p>" Deverá seguir de perto este processo e numa íntima colaboração." (UR012)</p> <p>"... temos a colaboração, a forma de cativar e motivar o aluno a crescer e a aprender."(UR018)</p> <p>" O supervisor deve colaborar com o supervisionado com o intuito de partilhar os seus conhecimentos..." (UR026)</p> <p>" ... colaborando na melhoria do seu desempenho profissional." (UR036)</p>	<p>I₂</p> <p>I₃</p> <p>I₄</p> <p>I₂</p> <p>I₃</p> <p>I₄</p> <p>I₁₀</p> <p>I₁₂</p>
	Empatia	<p>"...é importante que exista entre eles empatia para criar um clima adequado" (UR002)</p> <p>"...no processo de supervisão é importante que haja empatia entre os intervenientes" (UR023)</p> <p>"... esta situação será possível se existir uma relação empática e autêntica..." (UR027)</p> <p>" Em qualquer processo de relações humanas, a empatia favorece de forma positiva..." (UR029)</p> <p>" É necessário que o supervisor tenha uma relação de empatia..." (UR034)</p>	<p>I₁</p> <p>I₉</p> <p>I₁₀</p> <p>I₁₁</p> <p>I₁₂</p>
	Imparcialidade	<p>"...deve ser...e automaticamente imparcial perante situações delicadas" (UR007)</p> <p>"Deverá seguir de perto este percurso...sendo imparcial" (UR014)</p> <p>"...a imparcialidade garante que o canal aluno - supervisor não se feche" (UR017)</p> <p>"...ao ser imparcial...será mais fácil desenvolver esse processo (supervisão) (UR020)</p> <p>" Tem que existir uma certa "ligação", mas sempre de forma imparcial" (UR024)</p> <p>" Quanto à imparcialidade também é importante sob pena de desfavorecer todo o processo." (UR032)</p> <p>" A imparcialidade já implica respeito mútuo." (UR038)</p> <p>" A imparcialidade surge como outro dos fatores essenciais ao sucesso." (UR044)</p>	<p>I₂</p> <p>I₃</p> <p>I₄</p> <p>I₆</p> <p>I₉</p> <p>I₁₁</p> <p>I₁₃</p> <p>I₁₄</p>

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto		
Funções de supervisor	Criar condições para que o aluno estagiário se desenvolva humana e profissionalmente	“ Em primeiro lugar valorizo o estagiário enquanto pessoa e só depois me preocupo com os aspetos...relacionados com a prática pedagógica” (UR046)	I ₁		
		“ Toda a pessoa que trabalha em conjunto com outros deve tentar realizar um clima de trabalho o melhor possível...” (UR047)	I ₂		
		“ Acima de tudo o supervisor terá de proporcionar ao supervisionado um clima, onde existam condições para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva da melhor maneira” (UR049)	I ₃		
		“... a minha escolha segue uma lógica de sustentabilidade de uns pontos com os outros.” (UR052)	I ₅		
		“ O supervisor deve promover a troca de experiências, de modo a que o aluno estagiário se desenvolva não só como profissional, mas como ser humano.” (UR054)	I ₆		
		“ Ser supervisor significa criar um clima positivo, empático e de entreajuda com o aluno estagiário...” (UR055)	I ₇		
		“ O supervisor deve ter capacidade de controlar e manter-se a para do trabalho desenvolvido pelo aluno estagiário, ter boas relações humanas, compreender as atitudes e os comportamentos ...ser bom observador.” (UR056)	I ₈		
		“...iríamos criar condições para eles se desenvolverem humana e profissionalmente (UR058)	I ₉		
		“ Penso que o desenvolvimento humano a par com o profissional é primordial.” (UR061)	I ₁₁		
		“...ter a capacidade de criar condições visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (UR067)	I ₁₁		
		“Para que tudo corra bem, têm de ser criadas as condições (por parte do orientador) para que o estagiário desenvolva um bom trabalho.” (UR071)	I ₁₃		
		“como primeira opção está o desenvolvimento humano e profissional do aluno estagiário pois considero ser esse o principal objetivo de qualquer formação e a chave do sucesso para o exercício de uma futura profissão.” (UR072)	I ₁₄		
			Desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação	“ Considero como objetivo primordial o de ajudar o aluno a encontrar o seu caminho, sempre com um espírito crítico e de autoanálise” (UR051)	I ₄
				“... julgo mais importante o desenvolvimento do espírito de reflexão, do autoconhecimento e da inovação.” (UR053)	I ₆
“...ser capaz de orientar, desenvolvendo o espírito reflexivo do supervisionado.” (UR066)	I ₁₂				
“... esse desenvolvimento lhes permitirá evoluir, identificando aquilo que necessita de ser melhorado.” (UR069)	I ₁₃				
“Promover o diálogo construtor da aprendizagem, com partilha de conhecimentos, metodologias e com momentos de auto avaliação, será o segundo fator mais importante neste processo.” (UR073)	I ₁₄				

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Funções do supervisor	Observar, analisar e interpretar os dados observados	<p>“ O supervisor deve... ser bom observador.” (UR056)</p> <p>“... temos que observar os estagiários de forma a identificar os problemas e as dificuldades.” (UR057)</p> <p>“ O supervisor deve possibilitar uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva...” (UR060)</p> <p>“... saber observar para poder analisar e interpretar os dados.” (UR064)</p>	<p>l₈</p> <p>l₉</p> <p>l₁₀</p> <p>l₁₁</p>
	Planificar e avaliar	<p>“... para que depois se possa planificar e realizar a autocritica de forma passiva.” (UR048)</p> <p>“ O supervisor deve manter-se a par do trabalho desenvolvido pelo aluno estagiário...” (UR056)</p> <p>“... o supervisor deve imprimir responsabilidade e eficácia ao seu desempenho (aluno estagiário)...” (UR059)</p> <p>“ O supervisor terá de saber fazer uma boa reflexão do que observa...” (UR063)</p> <p>“... tem de saber planificar e avaliar todo o processo definindo qual o melhor caminho para o seu desenvolvimento pessoal e profissional do seu supervisionado.” (UR068)</p> <p>“...haver uma correta planificação e avaliação do processo ensino-aprendizagem...” (UR070)</p>	<p>l₂</p> <p>l₈</p> <p>l₁₀</p> <p>l₁₁</p> <p>l₁₂</p> <p>l₁₃</p>
	Definir planos de ação		
	Identificar problemas e dificuldades	<p>“ Deverá também acompanhar ...o supervisionado, de modo a ajudá-lo a superar eventuais dificuldades...” (UR050)</p> <p>“ Ajudar a resolver problemas e dificuldades para evitar mal entendidos.” (UR062)</p> <p>“O supervisor tem de ser capaz de identificar o problema...” (UR065)</p>	<p>l₃</p> <p>l₁₁</p> <p>l₁₂</p>

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
<p>Importância da formação do supervisor em Supervisão Pedagógica</p>		<p>“ Se o supervisor tiver uma formação especializada nesse âmbito poderá ajudar e orientar melhor os estagiários.” (UR074)</p> <p>“ ...tem sempre necessidade de ter formação sobre alguns aspetos para que essa supervisão decorra da melhor forma...” (UR075)</p> <p>2... já que ao termos essa formação adquirimos funções que as podemos aplicar depois, ao exercer a função de supervisor pedagógico.” (UR076)</p> <p>“ Se podes ser melhor do que és, é evidente que não és tão bom como deves.” (UR077)</p> <p>“ ... um supervisor pedagógico sem formação, dificilmente consegue apoiar ou criar condições de desenvolvimento nos processos de ensino – aprendizagem, pois não conhece o meio envolvente.” (UR078)</p> <p>“ Considero que é importante a formação na área, na medida em que nos permite utilizar “instrumentos” mais eficazes na resolução de eventuais problemas. O saber não ocupa lugar.” (UR079)</p> <p>“ Sendo a supervisão um processo educativo e contínuo, então deve ter como objetivo aumentar os conhecimentos científicos...”(UR080)</p> <p>“É importante uma pessoa atualizar-se e aprender coisas novas.” (UR081)</p> <p>“Uma formação especializada permite ao supervisor estar mais informado e atualizado relativamente ao desenvolvimento do processo de Supervisão Pedagógica e facultar-lhe técnicas, instrumentos e conhecimentos que tornem a condução desse processo mais eficaz e com qualidade..” (UR082)</p> <p>“ Só tendo professores bem formados académica e humanamente teremos cidadãos para construir um mundo cada vez melhor.” (UR083)</p> <p>“È necessário que o supervisor tenha uma formação especializada nesta área para assim poder orientar, ajudar da melhor forma o seu supervisionado.” (UR084)</p> <p>“Porque é uma ferramenta fundamental para uma correta orientação da prática pedagógica.” (UR085)</p> <p>“Por muitas leituras autónomas que o supervisor possa desenvolver por si próprio, a formação académica é fundamental para o desempenho deste cargo. Além de desenvolver no supervisor skills nesta área, suprime ainda alguns conceitos pré concebidos e demasiado ligados à avaliação. Por outro lado, creio que esta certificação traz uma maior serenidade ao grupo, tornando o supervisor mais credível perante este.(UR086)</p>	<p>I₁</p> <p>I₂</p> <p>I₃</p> <p>I₅</p> <p>I₆</p> <p>I₇</p> <p>I₈</p> <p>I₉</p> <p>I₁₀</p> <p>I₁₁</p> <p>I₁₂</p> <p>I₁₃</p> <p>I₁₄</p>

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Formação do Supervisor	... baseada na experiência e atualização de conhecimentos	<p>“Os professores devem estar em constante formação (contínua) para estarem sempre a par das novas metodologias e conhecimentos” (UR087)</p> <p>“... um supervisor tem de contactar com várias pessoas formadas em várias áreas...” (UR089)</p> <p>“... a formação é importantíssima para poder supervisionar alguém...” (UR092)</p> <p>“... o supervisor deve assim possuir um conhecimento abrangente sobre as atividades de quem ensina e a melhor forma de as encaminhar. Daí tudo o que represente uma valorização do seu conhecimento é fundamental.” (UR093)</p> <p>“Caso essa formação seja conciliada com a experiência e a atualização dos conhecimentos melhor preparado estará o supervisor.” (UR095)</p> <p>“É necessário que haja uma constante atualização de conhecimentos, sejam eles mais específicos ou mais gerais.” (UR098)</p> <p>“...toda e qualquer formação, independentemente de ser específica ou generalista é importante para o supervisor. Enriquece os seus conhecimentos, experiências, desenvolve novas competências...” (UR099)</p> <p>“ Tudo o que se aprende é sempre uma mais valia para o supervisor, este deverá estar sempre em atualização.” (UR0100)</p> <p>“Os conhecimentos deverão ser atualizados continuamente...e dessa forma, conseguiremos dar respostas convenientes.”(UR0101)</p> <p>“... a contínua formação e atualização de conhecimentos abre portas à inovação.” (UR0105)</p>	<p>l₁</p> <p>l₂</p> <p>l₄</p> <p>l₅</p> <p>l₆</p> <p>l₉</p> <p>l₁₀</p> <p>l₁₁</p> <p>l₁₃</p> <p>l₁₄</p>
	Atualização de conhecimentos específicos	<p>“... o supervisor seja uma pessoa acessível e que se envolva na construção do conhecimento profissional.” (UR 096)</p>	<p>l₇</p>
	...em Supervisão de Estágios	<p>“ Uma especialização em supervisão de estágios é igualmente importante para ajudar o professor a desempenhar melhor o seu papel de supervisor.” (UR088)</p> <p>“...considero muito importante a formação em supervisão de estágios...” (UR090)</p> <p>“... a formação em supervisão é muito importante para a execução das tarefas de supervisor.” (UR094)</p> <p>“Ter formação na Supervisão de Estágios é fundamental, porque desta forma estamos mais preparados para dar resposta às suas necessidades, sem que seja feito de forma empírica.” (UR0102)</p>	<p>l₁</p> <p>l₃</p> <p>l₆</p> <p>l₁₃</p>

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Formação do supervisor	... que promova o desenvolvimento pessoal e profissional	"... considero muito importante a formação que promova o desenvolvimento pessoal e profissional." (UR091)	I ₃
	...em Ciências da Educação	" A formação ao longo da vida, e em particular a formação em Ciências de Educação, deve ser entendida como uma estratégia de sucesso e que dota os supervisores de capacidades de responder às preocupações dos professores e à prevenção de determinados fenómenos que poderão surgir nas escolas." (UR0104)	I ₁₄
	Auto-Formação	" O supervisor deve melhorar através de formação para o desenvolvimento qualitativo da própria organização onde desempenha as suas funções." (UR097) " A formação não deve partir sempre de propostas externas, a vontade de aprender tem de ser interna e a sua procura também." (UR0103)	I ₈ I ₁₃

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Características do diálogo entre supervisor e supervisionado		<p>“ Respeito – empatia – assertividade: com estas três características... penso que consigo construir uma comunicação clara e objetiva com os supervisionados” (UR0106 e UR0107)</p>	I ₁
		<p>“ ... ser correto, diplomata e ter respeito...” (UR0108)</p>	I ₂
		<p>“ Clareza, honestidade, ajuda: ao falarmos com os nossos estagiários devemos acima de tudo ser claros e explicar exatamente o que pretendemos. A honestidade, acerca de todos os aspetos positivos e a melhorar deverão também ser debatidos.” (UR0109 e UR0110)</p>	I ₃
		<p>“ Objetividade, assertividade e exigência: estas características permitem criar um diálogo e uma relação objetiva, clara e sólida.” (UR0112)</p>	I ₄
		<p>“ Dominar a técnica de feedback, ultrapassar as barreiras da comunicação e ser assertivo: ...relacionadas com as competências que um supervisor deve desenvolver em termos comunicacionais, ou seja, ao nível da comunicação assertiva, escuta ativa, capacidade de fornecer e pedir feedback, capacidade de síntese, empatia e inteligência emocional.” (UR0113 e UR0114)</p>	I ₅
		<p>“ O supervisor deve saber ouvir e deve saber ser escutado. Deve estimular a participação com as suas opiniões, ideias ou conhecimentos. (UR0115)</p>	I ₆
		<p>“... ser extremamente importante existir um diálogo aberto, sem fronteiras, onde as mensagens são transmitidas claramente.” (UR0116)</p>	I ₆
		<p>“ Deve evidenciar uma comunicação bilateral, clara e objetiva...” (UR0117)</p>	I ₇
		<p>“... é fundamental que haja uma troca de ideias e experiências entre os intervenientes e não apenas uma comunicação unilateral, onde o supervisor expõe as suas ideias e o supervisionado ouve e aceita sem as questionar.” (UR0118)</p>	I ₇
		<p>“Capacidade de observação, compreendendo atitudes e comportamentos, boas relações humanas, capacidade de ensinar e respeito pelos princípios éticos.” (UR0119)</p>	I ₈
		<p>“ Imparcialidade, assertividade e coerência: imparcialidade porque é preciso ser justo. Assertividade, uma vez que é importante o supervisor saber afirmar-se...” (UR0120 e UR 0121)</p>	I ₉
		<p>“ Diálogo franco e aberto, diálogo construtivo, diálogo face-a-face.” (UR0122)</p>	I ₁₀
		<p>“ Falar sem ferir suscetibilidades dizendo sempre a verdade com respeito. O saber falar/comunicar é imprescindível ... Tudo pode ser dito não esquecendo que a outra pessoa é um ser humano como nós.” (UR0123 e UR0124)</p>	I ₁₁
		<p>“ Objetivo para não se perder informação; face-a-face, pois até um gesto pode ser uma forma de comunicar e assim enriquecer o processo; aberto/sincero para que o clima e o diálogo de supervisão se complementem e os intervenientes sejam honestos, visando a melhoria das práticas.” (UR0125)</p>	I ₁₂
<p>“ Claro, porque só dessa forma irão entender o que digo;... conciso, para que não se percam no pensamento e retenham o mais importante; assertivo, porque tem de haver um reforço positivo...” (UR0126)</p>	I ₁₃		
<p>“ Compreensão, indicar sugestões que melhorem a prestação do supervisionado e objetividade.” (UR0127)</p>	I ₁₄		

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
Características do diálogo entre supervisor e supervisionado		<p>“ Partilhar experiências e atitudes e ser objetivo e claro quando se está a dar o feedback de uma aula é essencial neste processo. Ao comunicar é necessário que exista entendimento, é necessário que os indivíduos que comunicam entre si se compreendam mutuamente. Ao supervisionado não basta ouvir o que está errado. Ele necessita de ouvir estratégias e propostas que melhorem a sua prestação.” (UR0128)</p>	I ₁₄