

1 - INTRODUÇÃO

A complexidade do mundo atual leva-nos a entender a escola não como sendo o local de transmissão de conhecimentos, mas como um “espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, que leve à conscientização de muitas normas, valores e crenças contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura” (Formosinho, 2002, p. 9).

Entre os anos 70 e 80, começou-se a olhar para a formação inicial de professores com alguma preocupação e numa direção mais rigorosa e profissionalizante. Já nos anos 90, se considera que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos e técnicas. É alguém que, para além dessas competências, também é um ser em construção que necessita de formação constante para se tornar um professor eficaz e coerente. Um professor é, então, considerado um aprendiz que também está em constante aprendizagem. Tendo esta ideia subjacente, começa-se a dar grande importância à formação contínua de professores, chegando-se, mesmo, até aos dias de hoje, a condicionar a progressão na carreira à frequência de modalidades de formação, para além da exigência de qualidade da formação inicial de professores.

Por estas razões, e pelo facto da tomada de consciência de que a escola prepara futuros cidadãos é necessário que o corpo docente seja cada vez mais qualificado e esteja preparado para os desafios que lhes são propostos diariamente. Só assim conseguimos que a qualidade de ensino e que os resultados escolares, uma vez que se encontram estreitamente interligados, sejam eficazes. Sendo assim e tendo em vista um melhor desenvolvimento profissional dos nossos docentes é necessário e fundamental o investimento nas suas formações.

Corroborando esta ideia, Hargreaves (1998) espera que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (p.23).

O conceito de supervisão era antigamente entendido como sinónimo de controlo e vigilância, ao qual estava inerente a ideia de submissão. Hoje em dia, esta ideia encontra-se ultrapassada dando lugar a um diálogo, no âmbito do qual a partilha e colaboração são peças essenciais.

A supervisão é considerada essencial para o crescimento profissional e formativo dos nossos docentes. O papel do supervisor torna-se, então, chave essencial, pois permite o desenvolvimento de capacidades e competências que melhoram a profissão docente e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos.

Com este estudo, que tem como tema geral - O processo de supervisão – A perspectiva do supervisor, pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

QA – Quais as competências que os supervisores consideram essenciais para o exercício das suas funções?

QB – Como decorre o processo de supervisão?

QC – Quais os efeitos que o processo de supervisão provoca no desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor?

Mais especificamente, este trabalho pretende:

- Analisar as competências essenciais para o exercício da função do orientador cooperante e identificar os modelos de supervisão implementados em função dos diferentes níveis de ensino;
- Analisar os efeitos do processo de supervisão no desenvolvimento profissional dos orientadores cooperantes.

Para podermos alcançar os objectivos referidos anteriormente, sentimos necessidade de aplicar inquéritos por questionário a uma amostra, o mais heterogénea possível, abrangendo orientadores cooperantes de diferentes ciclos de ensino.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo pretendeu-se pesquisar, estudar e fazer uma revisão bibliográfica em profundidade sobre os seguintes temas: conceito de supervisão, papel do Supervisor, tipos de supervisor, processo de supervisão, cenários de supervisão e estratégias supervisivas.

2.1 Conceito de supervisão

O conceito de supervisão aparece, em Portugal, nos anos 70, embora tenha grande desenvolvimento nos anos 80 e 90, quando se começou a olhar para a profissão docente com mais seriedade e profissionalismo.

Etimologicamente, a palavra supervisão significa “visão sobre”.

Este conceito tem vindo a sofrer grandes alterações ao longo do tempo. Anteriormente era sinónimo de controlo e vigilância, sendo o supervisor entendido com uma posição hierárquica superior à do professor supervisionado.

Este conceito e forma de pensar está actualmente ultrapassado. Existem vários autores que o entendem de diferentes formas e que lhe conferem perspetivas também diferentes. Segundo Stones, citado por Vieira (1993), para se ser supervisor e fazer supervisão, o sujeito tem de deter várias capacidades e competências:

Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa (p. 27).

Sá-Chaves (1993) define supervisão “no contexto da formação de formadores, como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

A mesma autora entende a supervisão como uma atividade muito complexa, seguindo também as ideias de Stones. De acordo com esta autora, entre supervisor e supervisionado é fundamental a existência de uma relação colaborativa e reflexiva para que o objetivo final seja cumprido, o desenvolvimento de competências e capacidades que melhorem as práticas letivas do supervisionado.

Vieira (1993) também considera essencial a reflexão conjunta entre supervisor e supervisionado. Este conceito é entendido como sinónimo de uma “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor” (p. 28).

Entre os muitos investigadores portugueses que se dedicam a este tema, temos Alarcão (1982), Villas-Boas (1991), Vieira (1993), Sá-Chaves (2000), Oliveira-Formosinho (2002), Tavares (2003), entre outros.

De acordo com Alarcão & Tavares (2003):

Entendemos supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica (p.197).

Segundo Mosher & Purpel (1972) existem três princípios fundamentais à prática da supervisão pedagógica, transversais a qualquer tipo de supervisão:

- 1 – the individual teacher is the key agent of education.
- 2 – given proper support and strength, the teacher's talents can achieve full expression.
- 3 – this talent is sufficient in the teacher and in the teaching profession to warrant extensive efforts to provide the resources of supervisory assistance (p. 19).

Não podemos falar sobre o conceito de supervisão sem falar no ambiente e contexto em que este processo se insere. É, de facto, necessário que todo o processo se desenrole nas melhores condições havendo um clima e uma atmosfera favoráveis. Queremos com isto dizer que a relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado é de extrema relevância. A atmosfera deverá ser “uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61).

Segundo Alarcão & Tavares (2003), todo o processo de supervisão deverá desenrolar-se

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 actividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos (p.61).

2.2 Papel do supervisor

Um supervisor tem de ter determinadas características e de ter a consciência de como é importante a sua função e de como pode influenciar a vida profissional dos seus supervisionados. Não se pode esquecer de que todo o processo se realiza num determinado contexto escolar e que, por sua vez, essa escola se encontra inserida num determinado contexto, com pessoas e alunos únicos.

O supervisor deve, antes de iniciar qualquer processo de supervisão, ter todas estas variáveis em consideração, ou seja, o indivíduo e o seu contexto profissional e pessoal, a escola e o contexto onde está inserida e os alunos oriundos de contextos, também eles diversificados.

À escola, como lugar de todos, pede-se a responsabilidade ética de se transformar num lugar de contacto, de diálogo e de sensibilidade, onde os supervisores se apresentem como agentes que potenciem o desenvolvimento profissional das equipas de docentes. Os supervisores deverão ter consciência de que o contacto é gerador de sentimentos, de afetos, de ideias, de memórias, de desejos e de valores. A razão não pode andar divorciada da sensibilidade e do bom senso, pois necessita de ser doseada pela proximidade que o supervisor deverá ter com o professor. A proximidade e a intimidade entre supervisor e professor são atributos essenciais para que todo o processo supervisivo tenha sucesso. Existem já várias investigações que confirmam que o calor humano está relacionado com a eficácia de um professor, quer ao nível escolar quer ao nível de orientação da prática pedagógica.

Em primeiro lugar e, como já foi dito anteriormente, ser supervisor implica ter consciência de que através do diálogo e da partilha se constrói uma supervisão eficaz e um caso de sucesso. Tão importante como esta consciência é ter a capacidade de analisar cada caso sem generalizar e considerá-lo único. Para que isto aconteça é necessário que o supervisor conheça em profundidade o contexto escolar onde está inserido e o contexto dos profissionais que está a supervisionar.

Para Parente (2009), citado por Alves e Flores (2011), “ a função de supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo”(p. 240).

Outra característica que o supervisor deverá ter é consciencializar os profissionais da importância de um relacionamento saudável entre todos, deve incentivar que os professores convivam, promovendo relações assentes no bem e na auto confiança respeitando a liberdade do outro. Smyth defende que “teachers who interact with their peers learn and practice many of the interpersonal skills and develop the repertoire of tactics they are likely to require for effective supervision” (1984, p. 28).

Deverá gradualmente promover-se a autonomia do professor propondo um espaço de reflexão, de negociação onde o professor supervisionado possa crescer profissionalmente.

Para Alarcão & Tavares (2003), os objectivos que o supervisor deve ter em conta no desenvolvimento das capacidades dos seus formandos são os seguintes:

- a) Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- b) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- d) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- e) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- f) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- g) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- h) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo” (p.72).

Na supervisão torna-se fundamental estabelecer um equilíbrio entre a emoção e a razão para que todo o processo supervisivo e as relações interpessoais sejam entendidos como algo que se constrói e que vai sofrendo alterações. Enquanto as emoções são trabalhadas em articulação com a razão, a relação entre o supervisor e o professor também deverá ser trabalhada e desenvolvida de forma reflexiva.

É fundamental que um supervisor faça o apelo à reflexão e à abertura de espírito e que estimule o professor no sentido de permitir o fluir das emoções e o diálogo sobre estas sem constrangimentos e sem receios.

Neste sentido, as atitudes do supervisor revelam-se determinantes nas relações interpessoais, devendo estas ser dinâmicas, encorajantes e facilitadoras do processo de desenvolvimento profissional. Como acentua Zahoric (1992), citado por Alarcão & Tavares (2003), há que

respeitar a filosofia de ensino do professor, muitas vezes inconsciente e que é necessário ajudar a trazer ao de cima através do desenvolvimento da pesquisa de autoconhecimento e auto-reflexão, e de tomada de consciência da ética das posições assumidas, porque o ensino é uma atividade pessoal, e intransmissível (p. 71).

Assim sendo, o supervisor tem de ter grande capacidade de observação e de reflexão pois só assim todo o processo de supervisão será considerado um processo de excelência e exigência. Cabe ao supervisor compreender as razões dos fenómenos observados e compreender as motivações de determinados comportamentos por parte dos professores observados.

Torna-se, portanto, fulcral a capacidade de reflexão do supervisor. Alarcão & Roldão (2008) defendem que, caso o supervisor esteja dotado desta faculdade, todo o processo supervisivo será, de certeza de maior exigência, e irá também:

- Consciencializar para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Contribuir para a perceção da relação teoria/prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- Promover uma atitude analítica da ação e da prática profissionais;
- Desenvolver o autoconhecimento e a autonomia;
- Proporcionar maior segurança no ato de ensinar;
- Conferir maior interesse às novas abordagens e uma motivação acrescida para a experimentação das mesmas (p.30).

Cabe ao supervisor tornar-se capaz de motivar para a melhoria da escola. Em primeiro lugar, deverá fazer com que os professores supervisionados sejam capazes de desenvolver o seu trabalho com os alunos com eficácia e qualidade, promovendo a resolução colaborativa dos problemas, passando da aprendizagem em grupo, para a reflexão formativa na e sobre a sua ação.

Este deverá ser o grande impulsionador da melhoria da escola, repercutido no desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos com quem trabalha e, consequentemente, levar à melhoria das aprendizagens dos alunos. Ao supervisor é exigida a capacidade de compreensão profunda dos factos que vai muito mais longe do que uma simples observação e constatação.

Na formação inicial, o supervisor tem ainda um papel importante ao nível da integração dos novos professores na vida da escola e na formação contínua ao nível da dinamização e orientação da escola.

Alarcão & Tavares (2003), ao citarem os estudos de Glickman (1985) consideram pertinentes as dez categorias de relacionamento interpessoal identificadas:

- 1) Estar atento. O supervisor deve estar atento a todas as manifestações do professor. Essa atenção tem de ser eficaz e perceptível.
- 2) Clarificar. O supervisor ajuda o professor a clarificar o seu próprio pensamento, fazendo com que este se interroge e compreenda melhor as suas ações.
- 3) Encorajar. O supervisor deve estimular no professor a vontade de falar e pensar em voz alta sem receios.
- 4) Servir de espelho. O supervisor deve repetir o que o professor diz com o objectivo de verificar se percebeu bem a mensagem.
- 5) Dar opinião. O supervisor deve dar a sua opinião sobre os assuntos discutidos com o professor.
- 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas. O supervisor, depois de ouvir o professor, deve pedir ao próprio soluções para a resolução dos problemas. Deve incentivar e ensinar o professor a procurar as soluções.
- 7) Negociar. O supervisor deve ajudar o professor a refletir nos pós e contras das soluções que arranja para resolver os problemas.
- 8) Orientar. O supervisor diz ao professor, caso este não tenha soluções, como deve fazer para resolver um determinado problema que possa surgir.
- 9) Estabelecer critérios. O supervisor informa detalhadamente o professor de que este deve cumprir as orientações dadas por ele e quais as consequências do incumprimento dessas mesmas orientações.
- 10) Condicionar. O supervisor explica quais as consequências de determinado comportamento adotado.

2.3 Tipos de supervisor

Temos de ter em consideração que um supervisor é um ser humano com capacidades, competências únicas, assim como o supervisionado. É sempre necessário um encontro destas duas personalidades. Segundo Glickman (1985), citado por Alarcão & Tavares (2003), as atitudes do supervisor poderão recair em três tipos de supervisor: não directivo, colaborativo e directivo.

O supervisor não directivo é aquele que presta atenção, clarifica, encoraja o professor a expressar as suas ideias e a pô-las em prática. Ajuda o professor a clarificar-se a si próprio, escutando-o e ajudando-o no seu percurso de aprendizagem. Faz com que o professor encontre, ele próprio, as soluções para os seus problemas.

O supervisor colaborativo acrescenta às características do supervisor não directivo o facto de sugerir soluções que não sejam encontradas pelo próprio professor, ou seja, em dar a sua própria opinião. Ajuda o professor a encontrar as soluções, negociando com este o melhor caminho para a resolução dos problemas.

O supervisor directivo está mais preocupado em orientar, estabelecer critérios e condicionar atitudes do próprio professor.

É claro que, como refere Glickman, citado por Alarcão & Tavares (2003), “ estas atitudes e comportamentos não são exclusivos de um ou de outro estilo de supervisão. Na sua apresentação gráfica, eles aparecem num contínuo e vão de um lado para o outro do quadro” (p. 75,76).

Comportamentos/ Estilos de Supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer Critérios	Condicionar
Não directivo										
De Colaboração										
Directivo										

Fig.ª 1 - Estilos de Supervisão, segundo Glickman (1985)

Também Blumberg (1980), citado por Alarcão & Tavares (2003), estudou os vários tipos de supervisor, debruçando-se mais concretamente no tipo de relação que supervisor e professor estabelecem, agrupando-os em quatro grupos: a) uma relação muito directa e muito indirecta; b) uma relação muito directa e pouco indirecta; c) uma relação pouco directa e muito indirecta e d) uma relação pouco directa e pouco indirecta. No grupo a) o supervisor ouve e toma em consideração a opinião do professor, na b) essas opiniões já não são tidas em conta. O supervisor quase já nem presta atenção às sugestões do professor supervisionado. No grupo c) o supervisor, ouve, faz perguntas, presta atenção e resolve os problemas com as ideias do supervisionado sem deixar transparecer qual a sua opinião. Na d) o “supervisor assume um papel passivo, muitas vezes pseudo-democrata” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 76).

Vieira (1993) considera que as funções fundamentais que um supervisor colaborativo e reflexivo deverá desempenhar são:

1. Informar. O supervisor deve procurar ser um profissional actualizado e informado de forma a poder transmitir toda a informação ao professor. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem sai mais enriquecido.
2. Questionar. O supervisor deve promover constantemente o questionamento do professor, fazendo com que este reflita sobre a sua realidade. Esta postura reflexiva que o supervisor tem de fomentar é de extrema importância, pois só assim é que se formam professores conscientes do seu trabalho e das suas competências.
3. Sugerir. O supervisor pode sugerir determinadas soluções para os problemas, partilhando ideias, práticas e soluções com o objectivo de responsabilizar e emancipar o próprio professor.
4. Encorajar. O supervisor tem de criar um relacionamento saudável com o professor, baseado na confiança e na abertura para o diálogo. Desta forma, com base nesta relação de confiança, o professor consegue crescer profissional e socialmente e como pessoa.
5. Avaliar. O supervisor deve esclarecer quais os critérios que utiliza para a avaliação do professor. Este diálogo deverá acontecer num ambiente saudável e aberto de forma a que professor não tenha receio de manifestar as suas opiniões. É, também, através desta competência que o supervisor deverá ter, que se promove o crescimento profissional do avaliado e se promove a sua emancipação.

Para Mosher & Purpel (1972), referidos por Alarcão & Tavares (2003), o supervisor deve manifestar características em seis áreas distintas:

- 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. 73).

2.4 PROCESSO DE SUPERVISÃO

Para se compreender o ciclo de supervisão é necessário, antes de mais, debruçarmo-nos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Alarcão & Tavares (2003), existem quatro elementos importantes à compreensão de todo o ciclo de supervisão:

- Os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspetos da sua personalidade;
- As tarefas a realizar,
- Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar;
- A atmosfera afectivo-relacional envolvente” (p. 48).

Para orientação das práticas de supervisão, Alarcão & Tavares (2003) identificam nove cenários possíveis que passamos a descrever. Estes autores referem e salientam, ainda, a importância de estes cenários não serem estanques, pois não se excluem e podem facilmente coexistir um, dois ou mais cenários em simultâneo.

2.5 CENÁRIOS DE SUPERVISÃO

A supervisão é hoje importante e fundamental nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, quer seja em processos de formação inicial, quer seja em processos de formação contínua. É através dela que o professor desenvolve uma dimensão auto formativa e de investigação sobre as suas próprias práticas.

Tendo em conta a experiência profissional e pessoal de cada supervisor é natural que este adote, adapte e crie o cenário ou cenários que melhor se adaptem às situações quer profissionais do professor avaliado quer do contexto onde todo o processo se desenrola. Alarcão & Tavares (2003) identificam nove cenários possíveis:

a) **O cenário da imitação artesanal** – O professor imita o mestre não havendo espaço para que se faça aquilo que se pensa e o que se acha mais correto. O mestre é encarado como um modelo único, detentor de todo o saber que não pode nem deve ser questionado. A desvantagem deste cenário é a perpetuação do saber, das práticas, métodos e estratégias.

b) **O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** – O professor aprende através da sua própria experiência: observando, refletindo, formulando hipóteses e soluções. Enfim, pretende-se que tenha “(...) um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu

contexto na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.21). Estes mesmos autores referem como maior dificuldade da aplicação deste cenário a articulação entre a prática e a teoria.

Por vezes, os professores estagiários, como não fizeram observações de aulas de professores mais experientes, não têm capacidade para fundamentar, através de teoria adquirida, as suas escolhas nas suas práticas letivas.

c) **O cenário behaviorista** – Este cenário é caracterizado como sendo um treino por competências, ou seja, cada competência será trabalhada separadamente das outras. São analisadas situações de microensino, isto é, a observação de professores a executarem pequenas tarefas em ordem ao desenvolvimento de determinada competência. Neste cenário dá-se mais importância à forma como o professor ensina do que aos conteúdos lecionados.

d) **O cenário clínico** – Neste cenário, a figura central é o próprio professor, ficando como figura secundária o supervisor. Aqui, o supervisor tem funções de acompanhamento, ajuda e análise sempre em conjunto com o seu avaliado. Esta nova forma de olhar a supervisão foi proposta por vários autores. Segundo Alarcão & Tavares (2003)

este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise (p.24).

Os pressupostos que estão na base da supervisão clínica são variados: promover uma relação de formação colaborativa onde exista um ambiente em que o professor e supervisor conversem abertamente e expressem as suas opiniões livremente; promover um questionamento sistemático da acção; promover a reflexão das e sobre as práticas letivas.

O objetivo deste processo é de uma maior autonomização que deverá ser progressiva e de uma maior responsabilização pela acção tendo em vista a melhoria da prática do professor bem como da sua própria emancipação profissional.

Tais como os outros cenários, apresenta vantagens e potencialidades, bem como alguns constrangimentos. Relativamente às vantagens, Alarcão & Tavares (2003) salientam o facto de o professor adquirir uma maior flexibilidade e abertura à mudança da sua praxis, existindo um aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio, uma melhoria

relativamente aos processos de resolução dos seus próprios problemas e promoção do questionamento sistemático da sua prática.

Por vezes, surgem alguns constrangimentos, referidos pelos autores anteriormente apresentados, que são os seguintes: a inexistência de recursos humanos e materiais necessários e a falta de supervisores capazes e conscientes da dificuldade e exigência de implementação deste modelo.

A Supervisão Clínica é um processo que se desenvolve em cinco fases: encontro de pré-observação, no qual o supervisor e professor se reúnem com o objectivo da criação de um ambiente saudável e colaborativo, no âmbito do qual o professor sente liberdade para expressar as suas opiniões. É também, nesta fase, que é apresentada a planificação da aula a observar, bem como a forma como a mesma vai ser observada; a observação é o momento da recolha de informação sobre a acção do professor. Análise e estratégia, na qual o supervisor e o professor, separadamente, fazem uma reflexão sobre toda a acção, procurando compreender os acontecimentos que tiveram maior e menor impacto na aprendizagem; Encontro de pós-observação, no qual o supervisor e o professor apresentam as suas opiniões sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste momento, é espectável que o professor, orientado pelo supervisor, tenha ou crie capacidades de auto-análise, tendo em vista uma autonomização das suas planificações e da análise das suas atuações em aula. Alarcão (1982) identifica que é nesta fase que é feito um “(...) esforço conjunto de análise objectiva quanto aos efeitos da interacção professor-aluno no de processo ensino aprendizagem” (p.163).

Como última fase, temos a análise do ciclo de supervisão, no qual supervisor e professor refletem e avaliam todo o ciclo.

e) **O cenário psicopedagógico** – Este modelo é defendido por Stones (1984), que defende que primeiramente o professor terá de teorizar conceitos, capacidades e estratégias de resolução de problemas inerentes à sua prática. Só depois de ter adquirido a teoria é que o professor poderá aplicá-la na prática. O Professor deve ajudar os seus alunos na construção do seu próprio saber e no desenvolvimento de capacidades para as suas vidas futuras.

O objectivo deste modelo é ensinar os professores a ensinar.

f) **O cenário pessoalista** – Foram vários os investigadores que se debruçaram sobre este cenário, uma vez que este assenta na importância do conhecimento e desenvolvimento do próprio indivíduo. É o cenário baseado nas teorias de Piaget que defendem que a formação de professores tem de ter em conta o nível de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Neste cenário dá-se muita

importância ao que os professores já transportam, ao que refletem e ao que sentem, tendo em vista uma maior maturidade psicológica dos indivíduos.

g) **O cenário reflexivo** – De acordo com Alarcão & Tavares (2003), este cenário

combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão (p.24).

Este cenário particulariza-se pelo facto de se dar extrema importância à reflexão durante e sobre a acção. O professor terá de desenvolver a capacidade de refletir enquanto a acção decorre e posteriormente depois de ela ocorrer. O papel do supervisor neste cenário é de incentivar e ajudar o professor a desenvolver estas capacidades: compreender em profundidade o que se passa, assim como adquirir capacidades de intervir e interagir em situações concretas.

De acordo com Schön (2000), citado por Alarcão & Tavares (2003), este cenário pode levar-nos a novas estratégias de supervisão, como por exemplo: a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiências multifacetadas.

h) **O cenário ecológico** – Neste cenário tem-se em consideração que o profissional que se encontra em constante desenvolvimento está inserido num contexto e num meio também eles em constantes transformações. E não se podem dissociar estas duas vertentes interligadas. Por esta razão, é mais rico o profissional que experiencia diferentes experiências e diferentes meios, pois cria a capacidade de desempenhar novas actividades e de criar novas estratégias face ao que lhe vai sendo pedido.

Segundo Alarcão & Tavares (2003),

Neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (p.37).

É ilustrativo deste cenário o exemplo de duas professoras estagiárias apresentado por Formosinho (2002):

As educadoras precisam de conceptualizar a sua acção como ligada aos conhecimentos, técnicas, e destrezas que sustentam a sua profissionalidade, mas também têm de referir

essa acção aos valores e crenças inextricavelmente ligados a esses conhecimentos, técnicas e destrezas e aos valores e crenças da sociedade, isto é, à cultura envolvente que permeia, unifica, orienta, dá sentido histórico, social e cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem (p.117).

O cenário dialógico – Neste cenário, como o próprio nome nos sugere dá-se o papel principal à linguagem e ao diálogo crítico como meios de criação do conhecimento próprio dos professores. Neste cenário também se dá extrema importância aos factores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da profissão docente.

De acordo com Alarcão & Tavares (2003)

(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão (p.40).

Alarcão & Tavares (2003) referem e salientam a importância de estes cenários não serem estanques, pois não se excluem e podem facilmente coexistir um, dois ou mais cenários em simultâneo.

2.6 Estratégias supervisivas

Para haver uma supervisão com qualidade e com repercussões no supervisionado (profissional reflexivo e crítico) é necessário que se avalie em concreto quais os princípios a serem desenvolvidos e, de acordo com esses princípios, fazer-se uma escolha adequada das estratégias supervisivas a serem desenvolvidas.

As estratégias, segundo Alarcão (1996), citando Lucas (1993), “aparecem como instrumentos de apoio à própria prática, de modo a melhorar essa prática e a aprofundar o próprio conhecimento dela” (p.100).

A escolha das estratégias deverá ser feita com muito cuidado e sensibilidade por parte do supervisor pois é este o grande responsável por esta fase. Uma vez escolhidas poderão ser sempre ajustadas ou até mesmo alteradas caso o supervisor tenha detectado alguma incompatibilidade. Segundo Alarcão (1996), as estratégias seleccionadas também não são mutuamente exclusivas podendo a escolha de uma implicar o recurso a outras.

Todas elas, como já foi anteriormente referido, promovem a reflexão do professor que poderá ser de vários níveis. Segundo Alarcão (1996), citando Manen (1992), a reflexão poderá apresentar três níveis: nível técnico, nível prático e nível crítico ou emancipatório.

O primeiro nível caracteriza-se por ser uma reflexão a curto prazo no âmbito da qual os formandos se preocupam e refletem sobre o seu próprio ensino. O segundo caracteriza-se pela “preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as ações estão interligadas” (Alarcão, 1996, p. 101). No terceiro e último nível “a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral” (Alarcão, 1996, p. 101).

Apresentaremos algumas estratégias de supervisão bem como as suas principais características e vantagens.

2.6.1 Narrativas

As Narrativas têm um papel fundamental no desenvolvimento profissional e nas práticas de reflexão. É um recurso que pode ser utilizado não apenas associado à observação de aulas mas também a tudo o que tenha a ver com a atividade docente, como, por exemplo, uma simples reunião entre supervisor/formando. É através da escrita que o professor se encontra consigo próprio e com o seu mundo (escola, alunos, colegas, contexto, entre outros). Segundo Alarcão & Tavares (2003) “as narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo e implicam reflexões a níveis de profundidade variados” (p.104). De acordo com estes autores, as narrativas devem conter “não apenas os factos mas também o contexto físico, social e emocional que envolve o momento narrado” (Alarcão & Tavares, 2003, p.104).

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), citando Holly (1991), as narrativas poderão ser de três tipos: diário de bordo, diário íntimo e o registo quotidiano. O diário de bordo caracteriza-se pelo facto de narrar e descrever os acontecimentos, sendo, por isso, o mais objectivo de todos. O diário íntimo caracteriza-se por refletir sobre os factos, permitindo ao formando quando o lê novamente voltar a refletir sobre as suas ações e reflexões. Tornando-se, por isso, o mais subjectivo. O registo quotidiano poderá dizer-se que se trata de uma mistura entre diário de bordo e diário íntimo apresentando características de um e de outro, ou seja, uma vez que não apresenta somente os factos mas também sentimentos e reflexões sobre a prática do formando.

Para Vieira & Moreira (2011), o objetivo principal das narrativas é “desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar dilemas e emoções”(p.40).

Seguindo o mesmo raciocínio, Alarcão & Tavares (2003) consideram que o profissional que utilize esta estratégia na sua formação conseguirá “analisar a vida, desdobrar o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registará aspectos

conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial profissional a partilhar com os colegas.” (p.104).

Para que o formando adira na sua vida profissional a este tipo de estratégia é necessário que na sua formação inicial o faça e perceba as suas potencialidades e benefícios. Para isso é necessário que o supervisor tenha um papel fundamental. Segundo Amaral et al. (1996), o supervisor deverá

Ajudar os estagiários a estruturar as narrativas partindo de perguntas mais simples para as mais complexas, tornando-os cada vez mais autónomos nessa redacção; 2. Ajudar à análise das mesmas, de modo a que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de atuação e encontrar os problemas que necessitem de remediação; 3. Criar um clima que permita que essas narrativas sejam partilhadas, habituando assim aquele grupo de estagiários a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativos para todos os intervenientes (p.107).

2.6.2 Observação de aulas

A observação de aulas é um instrumento importantíssimo utilizado em supervisão que apresenta vários objetivos, como enumera Amaral et al. (1996), citando Allwright (1988), Richards (1990) e Day (1990):

ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática (...); desenvolver (...) o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas; adquirir conhecimento científico-pedagógico (...) que consiste na forma de conhecimento-base de ensino, num misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição (...); obter feedback sobre comportamentos de modo a poder intervir para melhorar e inovar o seu desempenho; refletir criticamente sobre o ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica; passar gradualmente, do supervisor para o formando, a responsabilidade de melhorar práticas de ensino (...); ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas (p. 110).

Podemos considerar, de acordo com Estrela (1986), citado por Amaral et al. (1996), três tipos de observações: a observação naturalista, a observação ocasional e a observação sistemática.

A observação naturalista é caracterizada pelo registo de tudo o que ocorre na sala de aula. O observador escreve tudo o que vê e ouve sem fazer qualquer tipo de interpretação ou sem qualquer preconceito, não podendo influenciar a própria

observação. Trata-se de um registo exaustivo e difícil de fazer. Para auxílio desta observação costuma-se recorrer a gravações áudio e/ou vídeo que permitem aos formandos visionarem-se e ouvirem-se como se fossem os seus próprios alunos.

A observação ocasional caracteriza-se por ser uma observação do tipo naturalista mas selectiva, onde aparecem registados apenas alguns comportamentos previamente detetados. Esta observação utiliza-se mais frequentemente quando se identifica um problema específico e se pretende resolvê-lo. Segundo Amaral et al. (1996), esta observação “procura isolar um determinado aspecto que vai ser objecto de uma descrição detalhada e precisa, que procura estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a acção” (p.111).

A observação sistemática recorre a instrumentos: sistemas de categorias ou de sinais, que são formados por “inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo” (Amaral et al., 1996, p.112).

Segundo Vieira & Moreira (2011), a observação de aulas deverá obedecer a um conjunto de princípios:

- As funções prospetiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução das práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem;
- A observação é fortemente condicionada por factores do observador (...), importando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas;
- Formação dos professores na observação, visto que esta é fortemente condicionada pelo observador;
- Os objetivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado (...);
- O carácter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento dos contextos como condição de compreensão do que observa (...);
- O ciclo de observação deve ser objeto de regulação, sobretudo pela avaliação participada da sua eficácia no desenvolvimento profissional do professor;
- A observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar (p.30-31).

2.6.3 Investigação-ação

Tendo em vista uma educação transformadora, a investigação-ação torna-se uma estratégia muito utilizada na formação inicial de professores mas também na formação dos próprios supervisores. É caracterizada por ter como finalidade a melhoria das ações

e das práticas do professor, assim como dos seus alunos. Esta finalidade é conseguida através de uma ação participada e colaborativa aliada ao acto reflexivo, tendo em vista o desenvolvimento emancipatório do professor e dos seus alunos. Vieira & Moreira (2011), citando Mckernan (1996), consideram a investigação-ação

uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática ou, ainda como o estudo sistemático das tentativas de mudança e melhoria da prática educativa, feito por grupos de participantes, através das suas ações na prática e através da sua reflexão sobre os efeitos dessas ações (p.57).

Esta estratégia é caracterizada pelas constantes interligações estabelecidas entre teoria e prática em que o professor intervém no seu próprio espaço, pesquisando, analisando e produzindo soluções e consequências diretas sobre a sua prática. Esta metodologia, segundo Amaral et al. (1996), permite “estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática (...); integrar vários momentos de formação (...); formar produtores de inovação através de uma reflexão colectiva sobre as práticas; facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares” (p 116).

Segundo Vieira & Moreira (2011), a investigação-acção é regulada por quatro princípios: participação, colaboração, transformação e contextualização.

Quando estes autores falam em participação referem-se a uma participação direta do sujeito com o seu grupo e com o seu supervisor. A colaboração é entendida, por Vieira & Moreira (2011), como sinónimo de “processos de partilha, reflexão e confronto de ideias e práticas, de teorias pessoais e públicas, de processos e produtos” (p.58) entre todos os intervenientes desta metodologia. A transformação tal como a própria palavra sugere visa mudar as práticas e promover a inovação.

Por último, a contextualização, ou seja, a sua relevância e o impacto que provoca na formação dos professores e alunos.

As vantagens desta metodologia são variadas, podendo salientar-se algumas. Segundo Amaral et al. (1996), referindo Nunan (1989) e Correia e Canário (s/d), destacam-se as seguintes:

- Desenvolve-se a partir do conhecimento acumulado pelos professores e expande esse conhecimento;
- Centra-se nos seus problemas imediatos e orienta-se para a sua resolução;
- aproxima a teoria da prática, permitindo-lhe uma maior interpretação do que se passa na sala de aula;
- desenvolve as suas capacidades de observação e análise crítica;

- promove a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino;
- ajuda-o a melhor articular processos de ensino-aprendizagem;
- valoriza a análise de necessidades de formação como elemento fundamental;
- facilita a participação e gestão da sua própria formação;
- desenvolve a função crítica da formação” (p.117).

2.6.4 Estudo de casos

Os casos são registos reais de determinados acontecimentos que ocorrem dentro da sala de aula. Utiliza-se este recurso para que posteriormente o caso possa ser explicado, interpretado, dissecado e reconstruído pelos sujeitos que o observam. O estudo de casos permite, desta forma, “a análise, reflexão e discussão detalhadas sobre os acontecimentos descritos, possibilitando, ainda, a partilha de pontos de vista sobre uma mesma situação” (Amaral et al.,1996, p.108). É de salientar que os sujeitos têm em si fundamentos e pressupostos teóricos que irão influenciar toda esta fase de interpretação e discussão. Quando se analisa ou estuda em profundidade um caso, temos de ter em conta que as soluções que apresentarmos serão sempre soluções contextualizadas no tempo e espaço, conferindo assim um carácter particular a essas mesmas soluções. O estudo de caso “promove a colegialidade, a reflexão partilhada, a discussão através de lentes teóricas e a resolução do problema com várias alternativas” (Amaral et al., 1996, citando Richert, 1992, p. 109).

Segundo Mcannich (1993), citado por Amaral et al. (1996), a análise de casos tem três objectivos: “1. Desenvolver o conhecimento teórico dos estagiários (...); 2. Orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal (...); 3. Encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos” (p.108).

2.6.5 Trabalho de Projeto

É um trabalho que implica uma troca recíproca de conhecimentos entre formandos e supervisor, contribuindo assim para o desenvolvimento de ambas as partes. Este trabalho tem início na deteção de um problema que seja comum a um grupo de formandos e tem como objectivo principal encontrar soluções para este, encontradas pelos próprios participantes. Os momentos de reflexão são de extrema importância quer para o desenvolvimento profissional dos formandos quer para o supervisor. Segundo Amaral et al. (1996) trata-se de uma metodologia “que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos

os participantes que assumem esse trabalho (...) que leva ao desenvolvimento do professor reflexivo” (p.114). Os mesmos autores referem que esta metodologia implica que os participantes “se envolvam em momentos de pesquisa no terreno, momentos de reflexão sobre a ação, consultas bibliográficas, troca de impressões sistemáticas (...)” (p.114).

Segundo Amaral et al. (1996), citando Leite et al (1989), o trabalho de projeto apresenta as seguintes finalidades:

- Produzir conhecimento;
- Sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
- Estabelecer relações entre teoria e prática;
- Implicar uma conceção ativa da aprendizagem;
- Desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- Saber observar e questionar;
- Compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- Experimentar métodos e técnicas diversificados (...);
- Despertar e desenvolver capacidades criativas;
- Desenvolver capacidades de trabalho em equipa (...)” (p.115).

3 - METODOLOGIA

3.1 Introdução

De seguida, apresentam-se as questões de investigação, os objectivos gerais e específicos do estudo, o cronograma, a caracterização da amostra, o protocolo de elaboração e aplicação dos inquéritos por questionário.

No presente estudo, pretende-se aferir quais as competências que os supervisores consideram essenciais para exercerem a sua função; compreender como decorre todo o processo supervisoivo; identificar quais os efeitos que o processo de supervisão provoca no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio supervisor. Para isso, foi administrado um inquérito por questionário (composto por parte I e parte II) a orientadores cooperantes de vários níveis de ensino e de vários departamentos.

3.2 Questões da Investigação

Pretende-se, com este estudo, dar resposta às seguintes questões:

QA – Quais as competências que os supervisores consideram essenciais para o exercício das suas funções?

QB – Como decorre o processo de supervisão?

QC – Quais são os efeitos que o processo de supervisão provocou no desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor?

3.3 Objectivo Geral

Este trabalho tem como objectivo geral compreender, na perspectiva do supervisor, como todo o processo supervisivo acontece e qual a sua influência no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

3.4 Objetivos Específicos

O objetivo específico deste trabalho é identificar, na perspectiva do supervisor, quais as competências e as estratégias que os supervisores consideram mais relevantes para o exercício da supervisão e os efeitos que um processo de supervisão pode provocar no desenvolvimento profissional e pessoal do próprio supervisor.

3.5 Cronograma

Atividades	Janeiro a Fevereiro 2013	Março a Junho de 2013	Julho a Novembro de 2013	Novembro de 2013 a Março de 2014	Março a Maio de 2014	Junho de 2014	Julho de 2014
Elaboração pré-projecto	x						
Pesquisa bibliográfica		x	x	x			
Escrever o referencial teórico		x	x	x			
Recolha dos dados				x			
Apresentação e discussão dos dados					x		
Conclusão					x	x	
Entrega da dissertação						x	x
Discussão da dissertação							x

3.6 Caracterização da Amostra

A população alvo inclui orientadores cooperantes na formação inicial de professores em diversas áreas e níveis de ensino. Quanto aos níveis de ensino, foram inquiridos orientadores cooperantes que exercem funções em jardins-de-infância – educação pré-escolar – e em escolas de 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Relativamente à zona geográfica, estão representadas as zonas da Grande Lisboa e Grande Porto, Coimbra e Castelo Branco.

O critério de seleção da amostra foi o exercício da função de orientador cooperante na formação inicial de professores (de qualquer área/grupo e nível de ensino) que estivessem em exercício de funções, ou que já tivessem exercido essa função nos últimos cinco anos. A amostra é, então, constituída por 94 supervisores (N=94) que aceitaram preencher o inquérito por questionário.

3.7 Instrumentos de Recolha de Dados

O questionário foi elaborado durante o mês de Outubro após várias pesquisas sobre a temática em estudo. Tendo em conta os objectivos que se pretendem alcançar neste estudo, foi elaborada a primeira versão do questionário, a qual foi sujeita à validação por parte de especialistas que apresentaram sugestões. Seguidamente, após a inclusão das sugestões, a segunda versão foi administrada a uma amostra de dez orientadores cooperantes, não pertencentes à amostra, que a validaram.

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário dividido da seguinte forma:

- A parte I tem como objectivo contextualizar os dados de cada participante. Pretendeu-se caracterizar o participante, nomeadamente em termos de idade, de género, tipo de escola, nível de ensino e departamento, formação de base e complementar, tempo de serviço, categoria profissional e tempo de serviço na escola onde se encontra a leccionar.
- A parte II subdivide-se em quatro subpartes distintas, com objectivos distintos:
 - Da questão 3 até à questão 10, pretende-se caracterizar que tipo de relações se estabelecem entre supervisor/orientador e professor/formando e aferir como decorre a prática de supervisão. Nesta parte as questões são dicotómicas.
 - As questões 11, 12 e 13 pretendem aferir e avaliar as competências que o supervisor considera essenciais para o exercício da sua função, caracterizar, na prática, o processo supervisivo e aferir os efeitos que um processo supervisivo provoca no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio supervisor, através de uma escala de Likert.

Os inquéritos por questionário administrados mantiveram o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

3.8 Aplicação dos inquéritos por questionário

Após contacto, via email, com várias instituições públicas e privadas, e aceitação da sua colaboração, foram enviados, via email, para os responsáveis dos respectivos gabinetes de estágio o referido inquérito por questionário, o qual foi reencaminhado pessoalmente para cada orientador/supervisor de estágio. Foram contactadas ao todo vinte e uma instituições, conseguindo-se apenas a colaboração de nove instituições. Duas das instituições colaborantes foram a Associação de Professores de Matemática e de Português. Apenas noventa e quatro inquéritos foram devolvidos e preenchidos devidamente. O envio dos inquéritos começou a ser realizado na segunda quinzena do mês de Novembro de 2013 e foram sendo devolvidos desde essa data até dia 10 de Janeiro de 2014 (data do último inquérito recebido), tendo sido enviados grande parte durante o período de férias Natal.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos professores que responderam ao inquérito

O número de participantes do estudo é constituído por noventa e quatro (N=94) educadores/professores de todos os níveis de ensino, ou seja, que vão desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário de Portugal Continental.

Idade dos Inquiridos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Entre 30 e 45 anos	3	3,19	3,19	3,19
Valid Entre 45 e 55 anos	57	60,64	60,64	67,9
Valid Mais de 55 anos	34	36,17	36,17	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 1: Idade dos Inquiridos

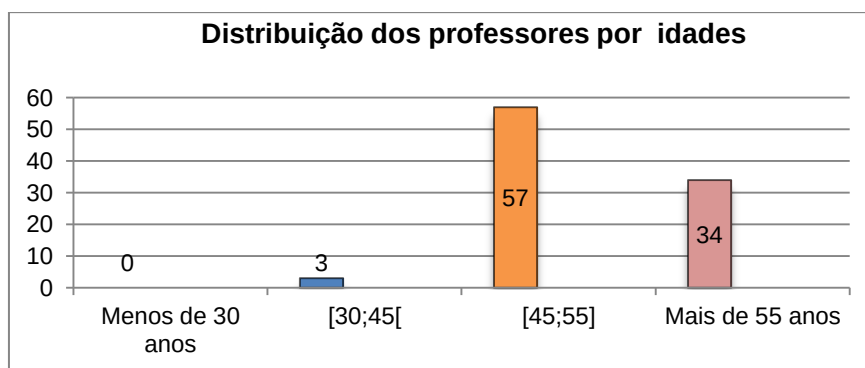


Gráfico 1: Distribuição dos professores por idades

Através do primeiro item, foi possível concluir que as suas idades variam entre os 30 e 65 anos. Três professores com idades compreendidas entre 30 e 45 anos, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, cinquenta e sete inquiridos com idades compreendidas entre 45 e 55 anos, o que equivale a 60,64% dos inquiridos, e trinta e quatro com idade superior a 55 anos, o que equivale a 36,17% dos inquiridos. A maioria dos inquiridos encontra-se, portanto, com idades compreendidas entre 45 e 55 anos (classe modal).

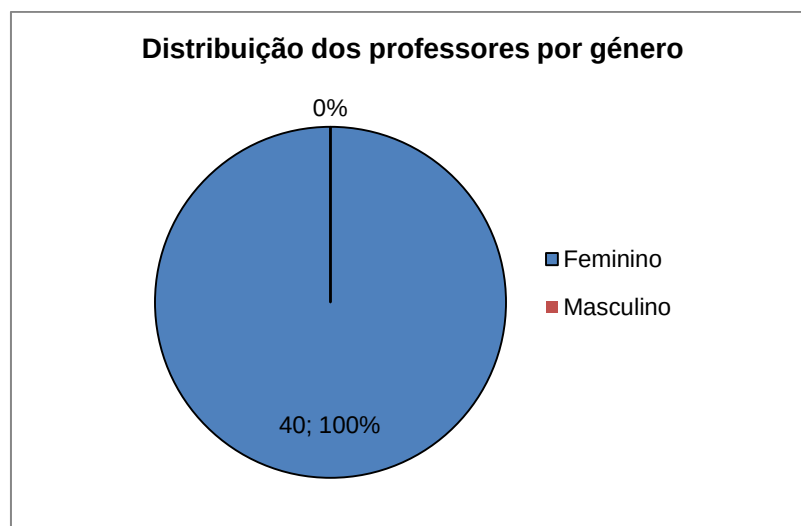


Gráfico 2: Distribuição dos professores por género

Relativamente aos géneros: os 94 inquiridos são do sexo feminino, o que equivale a 100 % da amostra (ver gráfico 2).

A lecionar no ensino:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Público	93	98,94	98,94	98,94
Valid Privado	1	1,06	1,06	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 2: A lecionar no ensino...

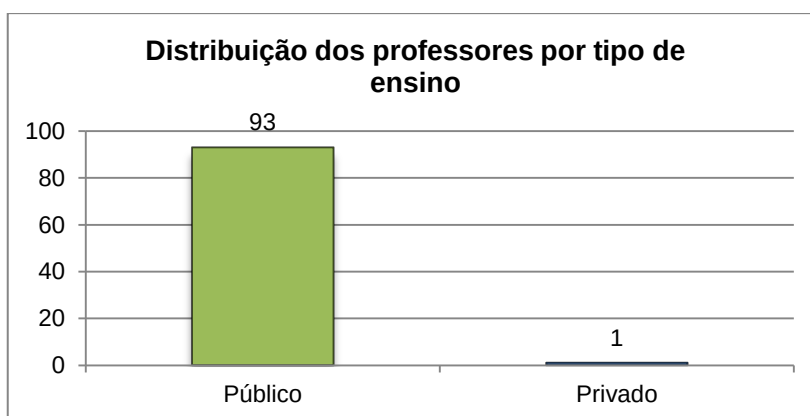


Gráfico 3: Distribuição dos professores por tipo de ensino

Relativamente à distinção entre lecionar no ensino público ou no ensino privado: noventa e três inquiridos lecionam no ensino público, o que equivale a aproximadamente 99% dos inquiridos, e apenas um inquirido leciona no ensino privado, o que equivale aproximadamente a 1% dos inquiridos.

Relativamente ao nível de ensino que lecionam, os dados apresentam-se na tabela abaixo indicada (tabela 3).

Nível de ensino				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-escolar	32	34,04	34,04	34,04
1ºciclo	32	34,04	34,04	68,08
Valid 3ºciclo	7	7,45	7,45	75,53
Secundário	23	24,47	24,47	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 3: Nível de ensino de lecionação dos professores inquiridos

Trinta e dois dos participantes encontram-se a lecionar na educação pré-escolar, o que equivale a 34,04% dos inquiridos, trinta e dois no 1ºciclo do ensino básico, o que equivale a 34,04% dos inquiridos, sete no 3ºciclo do ensino básico, o que equivale a 7,45% dos inquiridos, e vinte e três no ensino secundário, o que equivale a 24,47% dos inquiridos. Adicionando o número de professores do 3ºciclo do ensino básico e o número de professores do ensino secundário, os quais têm uma formação inicial idêntica, atinge-se o número de 30 professores que leccionam no 3ºciclo do ensino básico e no ensino secundário, o que equivale aproximadamente a 32% dos inquiridos.

O item 2.3 do inquérito aplicado pretendia saber a que departamento os professores inquiridos pertenciam. As repostas encontram-se nas tabelas e gráficos seguintes (tabela 4 e gráfico 4):

Departamento a que pertence				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Matemática e Ciências Experimentais	10	10,64	10,64	10,64
Línguas	15	15,96	15,96	26,6
Ciências Sociais e Humanas	2	2,13	2,13	28,73
Valid Expressões	2	2,13	2,13	30,86
Educação Física	1	1,06	1,06	31,92
1ºciclo	32	34,04	34,04	65,96
Educação Pré-escolar	32	34,04	34,04	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 4: Departamento a que pertencem os professores inquiridos

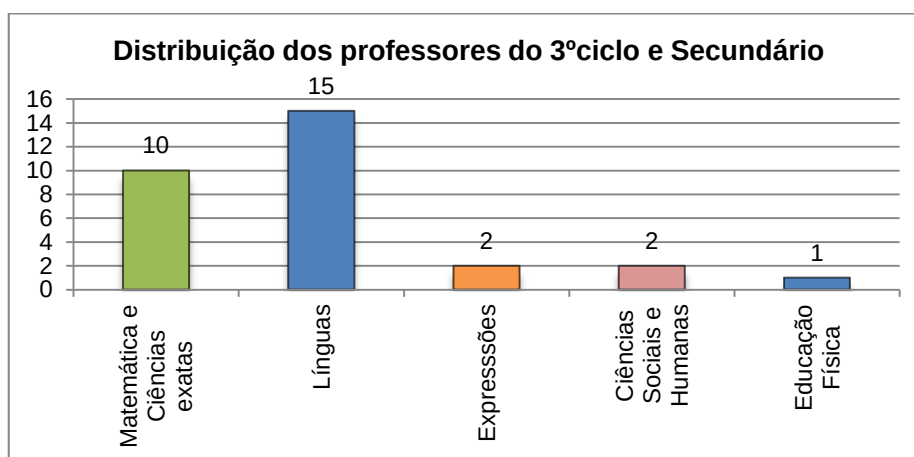


Gráfico 4: Distribuição dos professores de 3ºciclo e secundário por departamento

Trinta e dois dos inquiridos pertencem à educação pré-escolar, o que equivale a 34,04% dos inquiridos, trinta e dois pertencem ao 1ºciclo do ensino básico, o que equivale a 34,04% dos inquiridos, e os restantes, que são os professores de 3ºciclo e secundário, encontram-se distribuídos por vários departamentos: dez pelo departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o que equivale a 10,64% dos inquiridos, quinze inquiridos pertencem ao departamento de línguas, o que equivale a 15,96% dos inquiridos, dois no departamento de expressões, o que equivale a 2,13% dos inquiridos, dois ao departamento de Ciências Sociais, o que equivale a 2,13% dos inquiridos e um ao departamento de Educação Física, o que equivale a 1,06% dos inquiridos.

Relativamente ao tempo de serviço, podemos observar a tabela e o gráfico seguintes (tabela 5 e gráfico 5).

Tempo de profissão				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De 16 a 20 anos	3	3,19	3,19	3,19
Valid Mais de 20 anos	91	96,81	96,81	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 5: Tempo de profissão

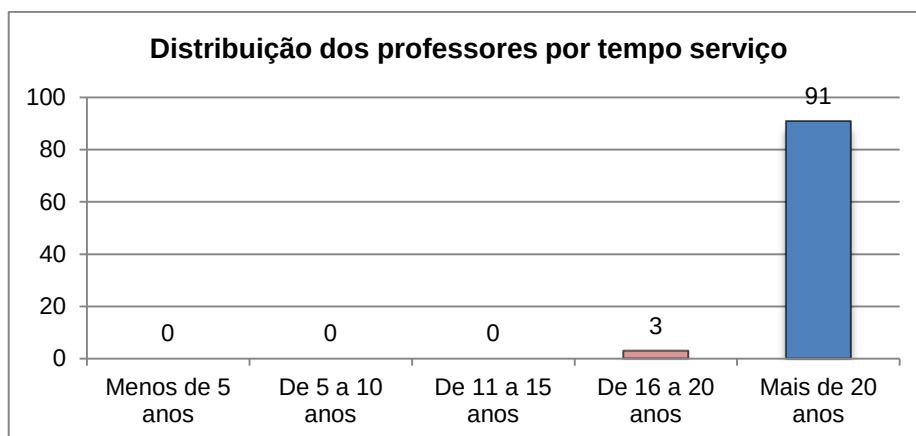


Gráfico 5: Distribuição dos professores por tempo de serviço

Três inquiridos têm entre dezasseis e vinte anos de serviço, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, e os restantes noventa e um têm mais de vinte anos de serviço, o que equivale a 96,81% dos inquiridos. Podemos constatar que todos os inquiridos lecionam há mais de dezasseis anos.

Relativamente ao tempo de serviço na escola onde lecionam neste momento vejamos a tabela e o gráfico abaixo seguintes (tabela 6 e gráfico 6):

Tempo de exercício profissional na escola onde lecciona				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Menos de 5 anos	16	17,02	17,02	17,02
De 5 a 10 anos	19	20,21	20,21	37,23
De 11 a 15 anos	21	22,34	22,34	59,57
De 16 a 20 anos	24	25,54	25,54	85,11
Mais de 20 anos	14	14,89	14,89	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 6: Tempo de exercício profissional na escola onde lecciona

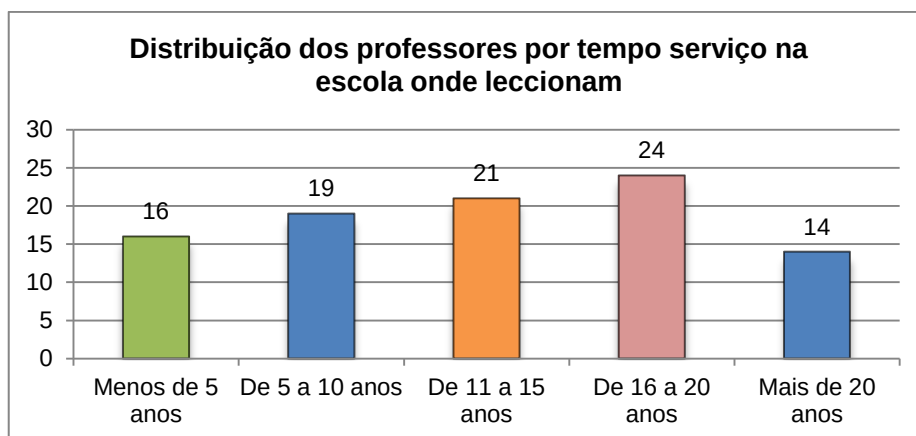


Gráfico 6: Distribuição dos professores por tempo de serviço na escola onde leccionam

Dezasseis dos participantes, o que equivale a 17,02% dos inquiridos, lecionam há menos de cinco anos na escola onde estão a trabalhar este ano, dezanove apresentam entre cinco e dez anos de serviço, o que equivale a 20,21% dos inquiridos, vinte e um têm entre onze e quinze anos, o que equivale a 22,34% dos inquiridos, vinte e quatro têm entre dezasseis e vinte anos, o que equivale a 25,54% dos inquiridos, e catorze encontram-se a leccionar há mais de vinte anos, o que equivale a 14,9% dos inquiridos.

Em seguida, pretendeu-se estudar a categoria profissional dos participantes, distinguindo-se entre professor contratado, professor de quadro de zona pedagógica (QZP) e professor de quadro de escola (QE), caso os participantes lecionassem no ensino público, uma vez que no privado não se encontram distribuídos por estas categorias.

Vínculo				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
QE	93	98,94	98,94	98,94
Valid privado	1	1,06	1,06	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 7: Vínculo

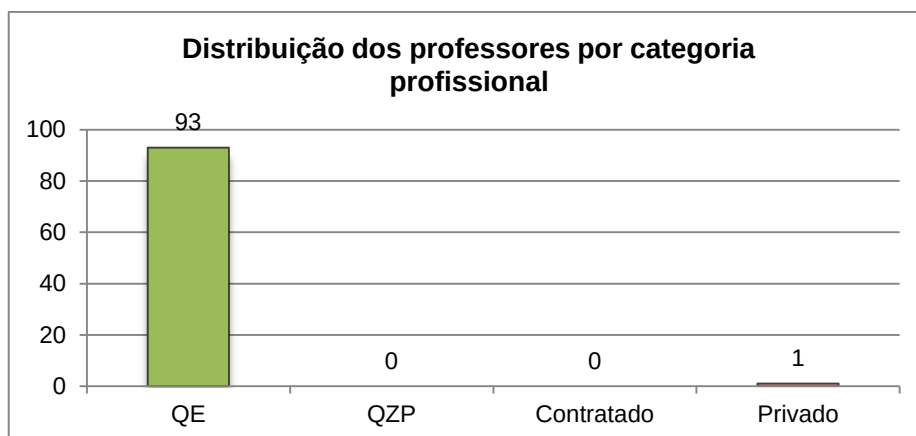


Gráfico 7: Distribuição dos professores por categoria profissional

Noventa e três participantes em QE, o que equivale aproximadamente a 99% dos inquiridos, nenhum participante em QZP nem como professor contratado. Temos apenas um professor que leciona no ensino privado que relativamente a esta questão não respondeu, o que equivale aproximadamente a 1% dos inquiridos.

Habilitações literárias				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Licenciatura	14	14,89	14,89	14,89
Pós graduação	16	17,02	17,02	31,91
Mestrado	64	68,09	68,09	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 8: Distribuição das habilitações literárias dos professores inquiridos

Relativamente às habilitações literárias dos nossos inquiridos, temos 14,89% com licenciatura, catorze inquiridos; 17,02% com pós-graduação, dezasseis inquiridos; 68,09% com mestrado, sessenta e quatro inquiridos, e nenhum inquirido com doutoramento. Também nenhum inquirido respondeu ter bacharelato.

Após saber as habilitações literárias pretendeu-se estudar quais as áreas de formação suplementar que os nossos inquiridos apresentavam. A tabela a seguir apresenta os resultados desta questão (tabela 9):

Área de Formação				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Supervisão Pedagógica	3	3,19	3,19	3,19
Administração Escolar	2	2,13	2,13	5,32
Não respondeu	81	86,19	86,17	91,51
Especialização em Creche	1	1,06	1,06	92,57
Formação de Professores e	1	1,06	1,06	93,63
Formação de Formadores	1	1,06	1,06	94,69
Educação Especial	1	1,06	1,06	95,75
Formação de Formadores	3	3,19	3,19	97,88
Formação de adultos	1	1,06	1,06	98,94
TIC	1	1,06	1,06	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 9: Distribuição das formações complementares dos inquiridos

Oitenta e um inquiridos não responderam a este item, o que equivale a 86,19% dos inquiridos, restando doze que responderam, manifestando, desta forma, as áreas suplementares de formação: três com formação em supervisão pedagógica, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, dois em administração escolar, o que equivale a 2,13% dos inquiridos, um com especialização em creche, o que equivale a 1,06% dos inquiridos, um com formação de professores e formação de formadores, o que equivale a 1,06% dos inquiridos, três com formação de formadores, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, um com formação em educação Especial, o que equivale a 1,06% dos inquiridos, e um com formação de adultos, o que equivale a 1,06% dos inquiridos.

4.2 A relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado

Na segunda parte do inquérito, pretendeu-se estudar a relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado.

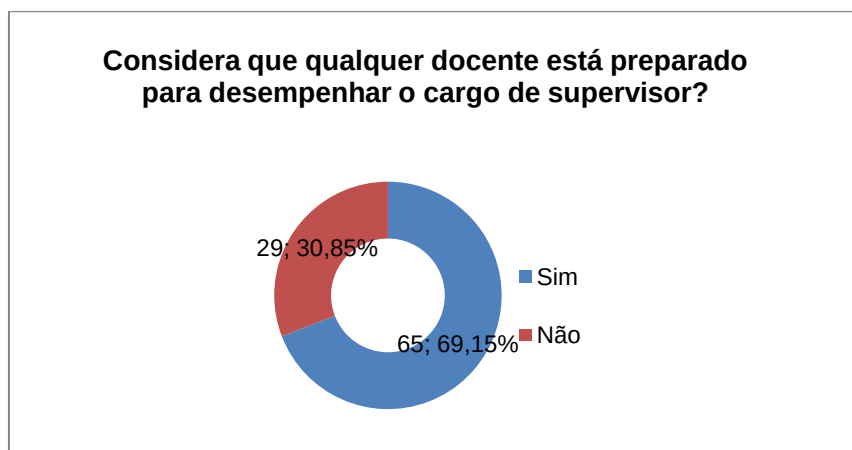


Gráfico 8: Considera que qualquer docente está preparado para desempenhar o cargo de supervisor?

Relativamente ao item 3, a maioria dos inquiridos, 69,15%, considera que qualquer professor se encontra em condições para exercer a função de supervisor, o que equivale a sessenta e cinco inquiridos. Apenas, 30,85% dos inquiridos considera o contrário, o que equivale a vinte e nove inquiridos.

Ao item 4, que pretendia verificar o grau de proximidade e o tipo de relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado as respostas foram as seguintes (gráfico 9):

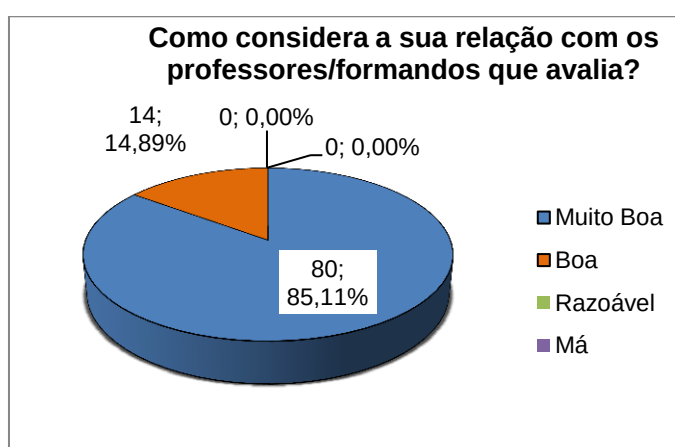


Gráfico 9: Como considera a sua relação com os professores/formandos que avalia?

Oitenta e cinco ponto onze por cento dos inquiridos respondeu que tinha uma relação Muito Boa, o que equivale a oitenta inquiridos, e 14,89% respondeu ter uma relação Boa,

o que equivale a catorze inquiridos. É de salientar que nenhum inquirido respondeu ter uma relação razoável ou má com o seu supervisionado.

O item 5 pretendia saber com que frequência se estabelece o diálogo entre supervisores e formandos.

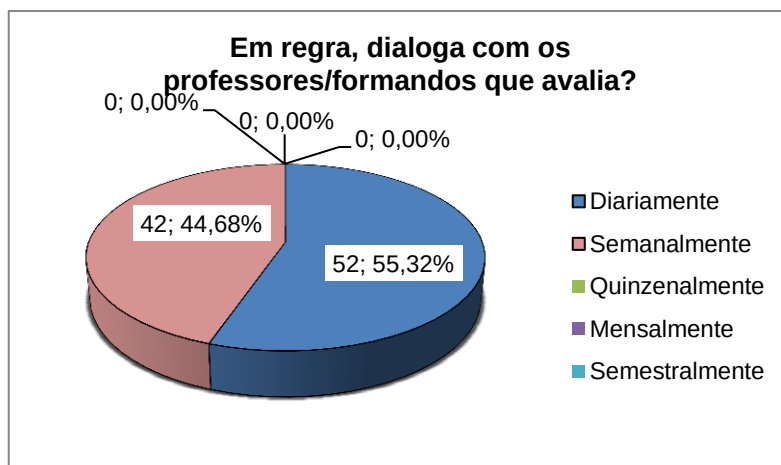


Gráfico 10: Em regra, dialoga com os professores/formandos que avalia?

Obtivemos como respostas (ver gráfico 10) que 55,32% dos inquiridos dialoga diariamente, o que equivale a cinquenta e dois inquiridos, e 44,68% dialoga semanalmente, o que equivale a quarenta e dois inquiridos. Nenhum inquirido respondeu dialogar com o seu supervisionado quinzenalmente, mensalmente ou semestralmente.

Relativamente ao item 6, que pretendia verificar se os supervisores dão abertura aos formandos para estes possam observar as suas aulas, as respostas foram as seguintes:

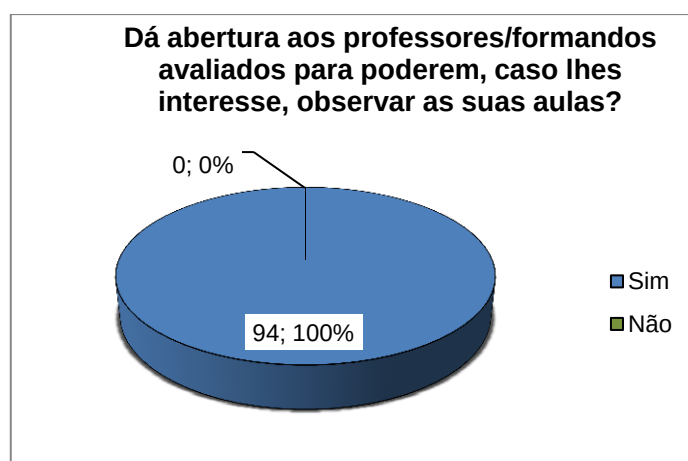


Gráfico 11: Dá abertura aos professores/formandos avaliados para poderem, caso lhes interesse, observar as suas aulas?

A totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente (o que equivale 100% dos inquiridos).

A pergunta 7 questionava o supervisor sobre se os formandos, de facto, pedem para observar as suas aulas.

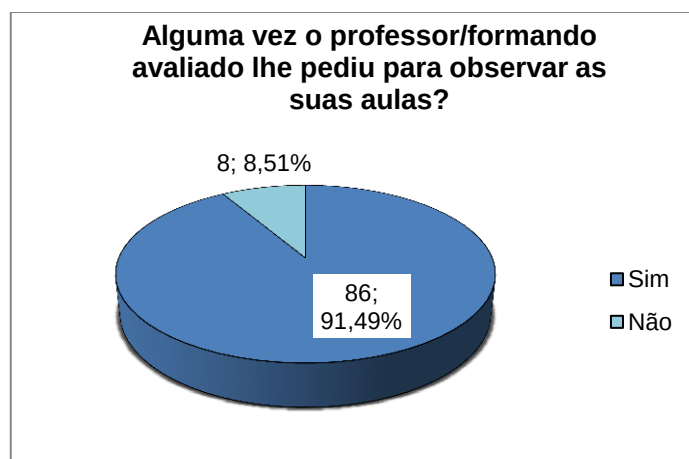


Gráfico 12: Alguma vez o professor/formando avaliado lhe pediu para observar as suas aulas?

Oitenta e seis dos inquiridos referem que os formandos pedem para observar as aulas dos supervisores, o que equivale a 91,49% dos inquiridos, e apenas oito dos inquiridos não manifesta essa vontade, o que equivale a 8,51% dos inquiridos.

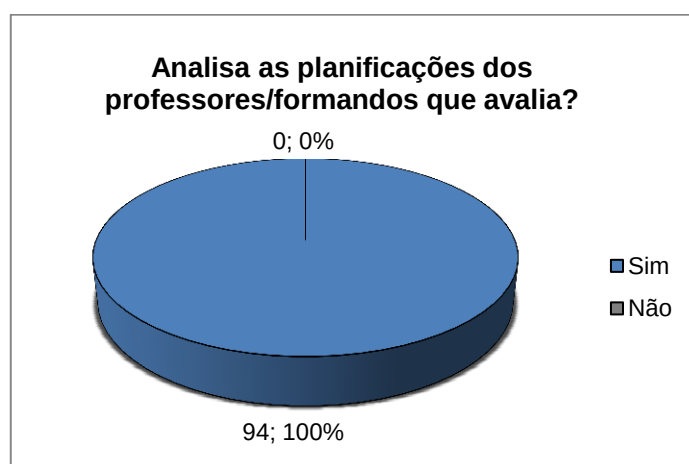


Gráfico 13: Analisa as planificações dos professores/formandos que avalia?

Relativamente ao facto de o supervisor efetuar a análise das planificações dos seus formandos, 100% dos inquiridos responde afirmativamente e nenhum inquirido respondeu negativamente.



Gráfico 14: Os professores/formandos planificam bem as suas aulas?

Sobre o facto de os formandos planificarem bem as suas aulas, a maioria dos supervisores, oitenta e nove dos inquiridos respondeu que sim, o que equivale a 94,68% dos inquiridos, e apenas cinco inquiridos respondeu que não, o que equivale a 5,32%.

O item 10 questionava o supervisor se promove a reflexão dos seus formandos sobre as práticas letivas depois das aulas observadas.

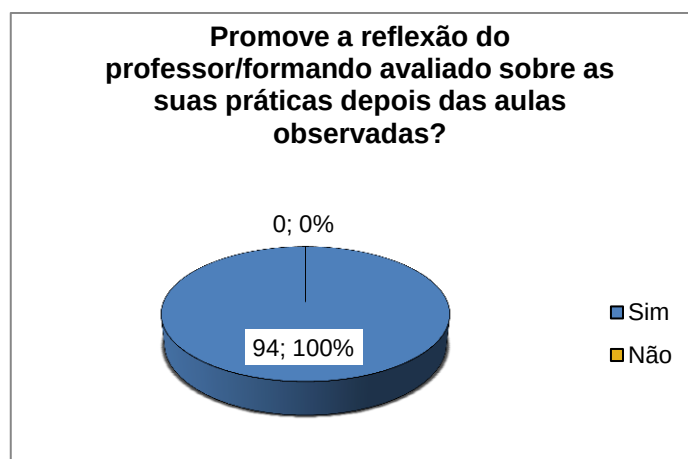


Gráfico 15: Promove a reflexão do professor/formando avaliado sobre as suas práticas depois das aulas observadas?

As respostas encontram-se no gráfico 15: 100% dos inquiridos responderam afirmativamente e nenhum supervisor respondeu negativamente.

4.3 O posicionamento do inquirido face às competências que deve um supervisor ter para o exercício da sua função

O item 11 pretendeu perceber e avaliar quais as competências que são consideradas essenciais para o exercício da supervisão.

Controlo as práticas dos colegas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	14	14,89	14,89	14,89
Discordo	31	32,98	32,98	47,87
Não discordo nem concordo	10	10,64	10,64	58,51
Concordo	24	25,53	25,53	84,04
Concordo Totalmente	15	15,96	15,96	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 10: Controlo as práticas dos colegas

Controlo as práticas dos colegas

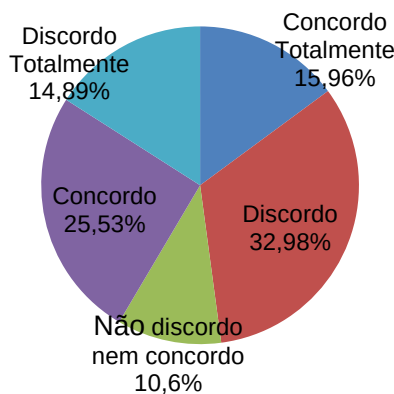


Gráfico 16: Controlo as práticas dos colegas

Relativamente à questão “Controlo as práticas dos colegas”: catorze dos inquiridos discordam totalmente, o que equivale a 14,89% dos inquiridos, e trinta e um discordam, o que equivale a 32,98% dos inquiridos, dez não discordam nem concordam, o que equivale a 10,64% dos inquiridos, vinte e quatro concordam, o que equivale a 25,53% dos inquiridos e quinze concordam totalmente, o que equivale a 15,96% dos inquiridos. Quarenta e sete ponto oitenta e sete por cento dos inquiridos responderam que não controlavam as práticas dos colegas, percentagem superior à de 41,49% que exprimem a sua concordância com a afirmação.

Promovo o trabalho de cooperação entre todos os docentes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	2	2,13	2,13	2,13
Não discordo nem concordo	3	3,19	3,19	5,32
Valid Concorde	32	34,04	34,04	39,36
Concorde Totalmente	57	60,64	60,64	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 11: Promovo o trabalho de cooperação entre todos os docentes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas.

Promovo o trabalho de cooperação entre todos os docentes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas.

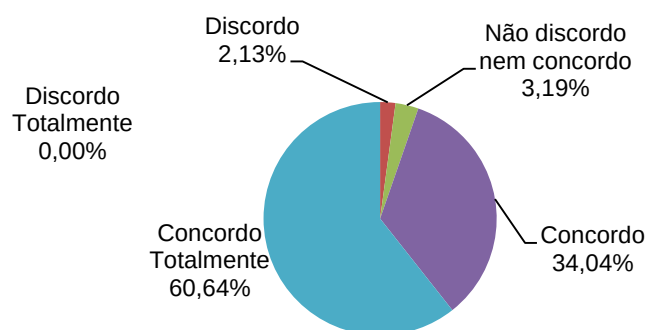


Gráfico 17: Promovo o trabalho de cooperação entre todos os docentes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas.

Relativamente ao item “Promovo o trabalho de cooperação entre todos os docentes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas”: dois inquiridos discordaram da afirmação, o que equivale a 2,13% dos inquiridos, três responderam não discordo nem concordo, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, trinta e dois responderam concordo, o que equivale a 34,04% dos inquiridos, e cinquenta e sete concordaram totalmente, o que equivale a 60,64% dos inquiridos. A maioria dos inquiridos, 94,68%, promove o trabalho de cooperação entre todos os docentes tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas.

Planifico com o professor as aulas observadas e oriento-o em relação ao desempenho das suas tarefas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	2	2,13	2,13	2,13
Não discordo nem concordo	3	3,19	3,19	5,32
Valid Concorde	32	34,04	34,04	39,36
Concorde Totalmente	57	60,64	60,64	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 12: Planifico com o professor/formando as aulas observadas e oriento-o em relação ao desempenho das suas tarefas.

Planifico com o professor/formando as aulas observadas e oriento-o em relação ao desempenho das suas tarefas.

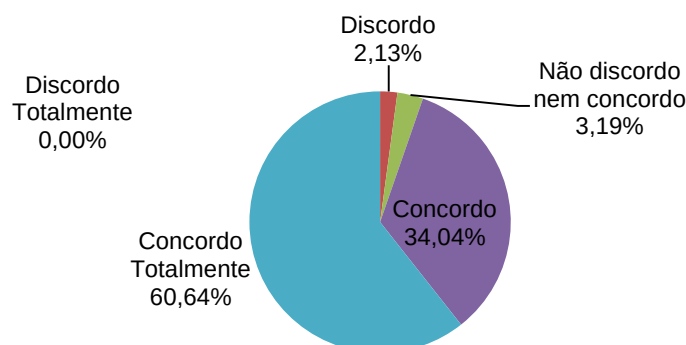


Gráfico 18: Planifico com o professor/formando as aulas observadas e oriento-o em relação ao desempenho das suas tarefas.

Relativamente ao item “Planifico com o professor/formando as aulas observadas e oriento-o em relação ao desempenho das suas tarefas”: dois inquiridos discordaram, o que equivale a 2,13% dos inquiridos, três não discordam nem concordam, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, trinta e dois concordam, o que equivale a 34,04% dos inquiridos, e cinquenta e sete concordam totalmente, o que equivale a 60,64% dos inquiridos. A esmagadora maioria, 94,68%, dos supervisores planifica com o professor as aulas observadas e orienta-o no seu desempenho. Contudo, ainda existem alguns supervisores que são de opinião contrária.

Relativamente à questão “Ajudo os docentes a desenvolver as suas competências profissionais” as respostas apresentam-se a seguir:

Ajudo os docentes a desenvolver as suas competências profissionais.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	33	35,11	35,11	35,11
Valid Concordo Totalmente	61	64,89	64,89	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 13: Ajudo os docentes/formandos a desenvolver as suas competências profissionais.

Ajudo os docentes/formandos a desenvolver as suas competências profissionais

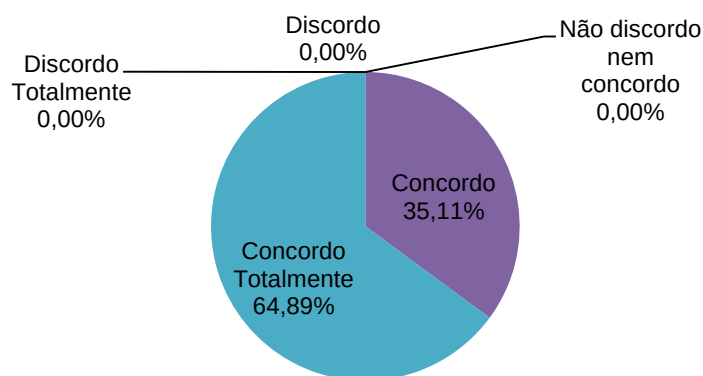


Gráfico 19: Ajudo os docentes/formandos a desenvolver as suas competências profissionais.

Relativamente ao item “Ajudo os docentes a desenvolver as suas competências profissionais”: trinta e três dos inquiridos concordaram com a afirmação, o que equivale a 35,11% dos inquiridos, e sessenta e um dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 64,89% dos inquiridos. Podemos constatar que todos os supervisores ajudam os seus formandos a desenvolverem as suas competências profissionais.

Não me certifico de que as práticas letivas dos professores estão em conformidade com o Projeto Educativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	41	43,62	43,62	43,62
Discordo	34	36,17	36,17	79,79
Não discordo nem concordo	9	9,57	9,57	89,36
Valid Concordo	7	7,45	7,45	96,81
Concordo Totalmente	3	3,19	3,19	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 14: Não me certifico de que as práticas letivas dos professores/formandos estão em conformidade com o Projeto Educativo.

Não me certifico de que as práticas letivas dos professores/formandos estão em conformidade com o Projeto Educativo.

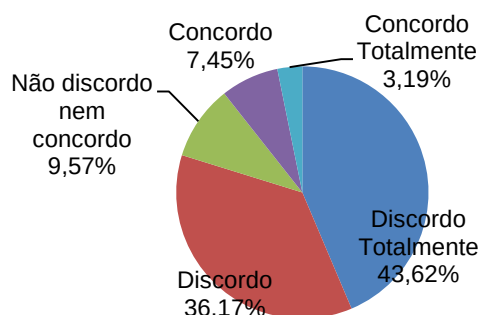


Gráfico 20: Não me certifico de que as práticas letivas dos professores/formandos estão em conformidade com o Projeto Educativo.

Relativamente ao item “Não me certifico de que as práticas letivas dos professores estão em conformidade com o Projeto Educativo.”: quarenta e um dos inquiridos discordam totalmente da afirmação, o que equivale a 43,62% dos inquiridos, trinta e quatro discordam, o que equivale a 36,17% dos inquiridos, nove não discordam nem concordam, o que equivale a 9,57% dos inquiridos, sete concordam, o que equivale a 7,45% dos inquiridos, e três concordam totalmente, o que equivale a 3,19% dos inquiridos. A grande maioria dos supervisores, 79,79% dos inquiridos, certifica-se da conformidade entre as práticas letivas dos formandos com o projeto educativo da escola onde estão inseridos. Contudo, existem alguns supervisores que não se certificam desta conformidade, o que equivale a 10,64% dos inquiridos.

Empenho-me no sentido do exercício das minhas funções, no quadro de uma liderança autocrática.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	20	21,28	21,28	21,28
Discordo	6	6,38	6,38	27,66
Não discordo nem concordo	10	10,64	10,64	38,3
Concordo	25	26,6	26,6	64,9
Concordo Totalmente	33	35,1	35,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 15: Empenho-me no sentido do exercício das minhas funções, no quadro de uma liderança autocrática.

**Empenho-me no sentido do exercício das
minhas funções, no quadro de uma liderança
autocrática.**

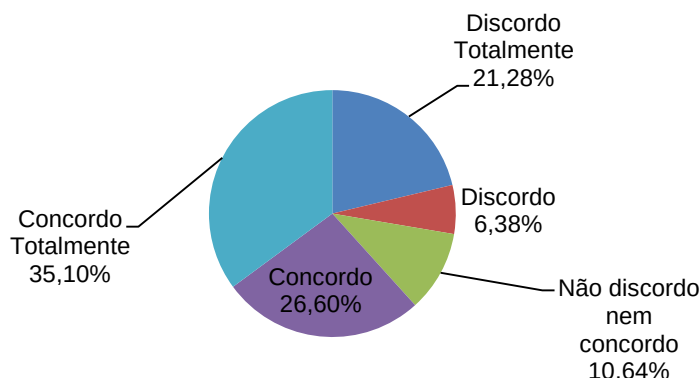


Gráfico 21: Empenho-me no sentido do exercício das minhas funções, no quadro de uma liderança autocrática.

Relativamente à questão “Empenho-me no sentido do exercício das minhas funções, no quadro de uma liderança autocrática.”: vinte dos inquiridos evidenciaram discordar totalmente, o que equivale a 21,28% dos inquiridos, seis evidenciaram discordar, o que equivale a 6,38% dos inquiridos, dez evidenciaram não discordar nem concordar, o que equivale a 10,64% dos inquiridos, vinte e cinco evidenciaram concordar, o que equivale a 26,6% dos inquiridos, e trinta e três evidenciaram concordaram totalmente, o que equivale a 35,1% dos inquiridos. A maioria dos inquiridos, 61,7% dos inquiridos, revela empenho no exercício das suas funções, ainda que num quadro de uma liderança autocrática, o que parece discrepante relativamente ao processo de supervisão que se deseja. Embora ainda haja 27,66% dos inquiridos que são de opinião contrária.

**Estabeleço uma comunicação eficaz e um diálogo sistemático, de modo
a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do professor.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	43	45,74	45,7	45,7
Valid Concordo Totalmente	51	54,26	54,3	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 16: Estabeleço uma comunicação eficaz e um diálogo sistemático, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do professor/formando.

Estabeleço uma comunicação eficaz e um diálogo sistemático, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do professor/formando.

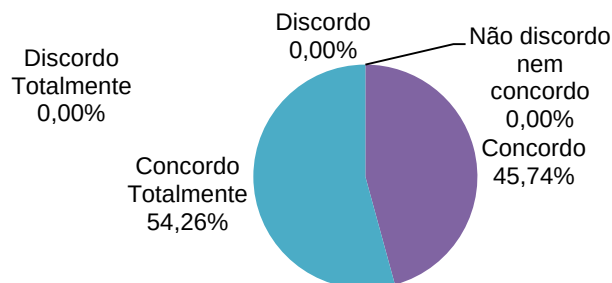


Gráfico 22: Estabeleço uma comunicação eficaz e um diálogo sistemático, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do professor/formando.

Relativamente à questão “Estabeleço uma comunicação eficaz e um diálogo sistemático, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do professor.”: quarenta e três dos inquiridos concordam com a afirmação, o que equivale a 45,74% dos inquiridos, e a maioria, cinquenta e um dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 54,26% dos inquiridos. A globalidade dos orientadores cooperantes estabelece uma comunicação eficaz e um diálogo sistemático, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do professor.

Sei ouvir e proporciono o diálogo e a partilha, relativamente ao desempenho docente e à expressão de opiniões e sentimentos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não discordo nem concordo	4	4,26	4,26	4,26
Concordo	29	30,85	30,85	35,11
Concordo Totalmente	61	64,89	64,89	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 17: Sei ouvir e proporciono o diálogo e a partilha, relativamente ao desempenho docente e à expressão de opiniões e sentimentos.

Sei ouvir e proporciono o diálogo e a partilha, relativamente ao desempenho docente e à expressão de opiniões e sentimentos.

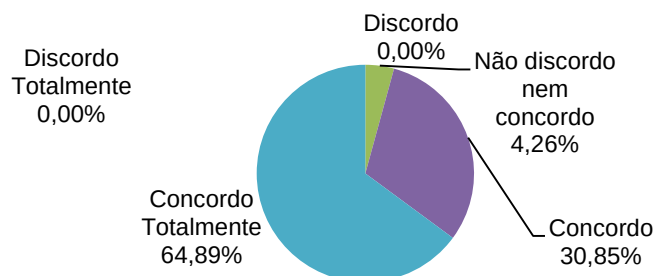


Gráfico 23: Sei ouvir e proporciono o diálogo e a partilha, relativamente ao desempenho docente e à expressão de opiniões e sentimentos.

Relativamente à questão “Sei ouvir e proporciono o diálogo e a partilha, relativamente ao desempenho docente e à expressão de opiniões e sentimentos.”: quatro responderam não discordo nem concordo, o que equivale a 4,26% dos inquiridos, vinte e nove responderam concordo, o que equivale a 30,85% dos inquiridos, e sessenta e um responderam concordo totalmente, o que equivale a 64,89% dos inquiridos. A maioria, 95,74% dos orientadores cooperantes, revela capacidades para ouvir e proporciona o diálogo e a partilha, relativamente ao desempenho docente e à expressão de opiniões e sentimentos.

Faço com que os professores reflitam sobre as suas práticas letivas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	36	38,3	38,3	38,3
Valid Concordo Totalmente	58	61,7	61,7	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 18: Faço com que os professores/formandos reflitam sobre as suas práticas letivas.

Faço com que os professores/formandos reflitam sobre as suas práticas letivas.

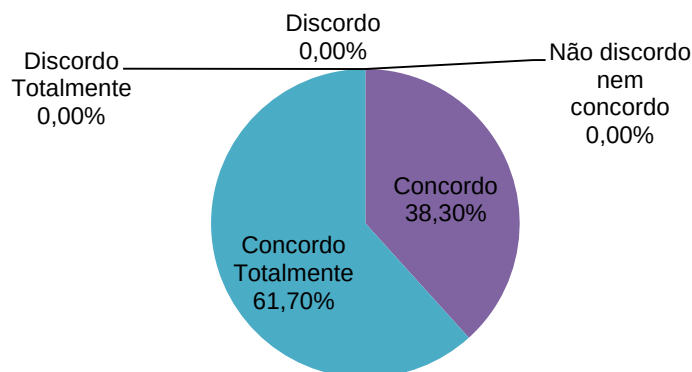


Gráfico 24: Faço com que os professores/formandos reflitam sobre as suas práticas letivas.

À questão “Faço com que os professores reflitam sobre as suas práticas letivas.”: trinta e seis dos inquiridos concordam, o que equivale a 38,3% dos inquiridos, e a maioria, cinquenta e oito dos inquiridos responderam que concordam totalmente, o que equivale a 61,7% dos inquiridos. A globalidade dos orientadores cooperantes faz com que os formandos reflitam sobre as suas práticas letivas.

Não promovo a participação do professor em algum ou alguns projetos da escola.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	63	67,02	67,02	67,02
Discordo	22	23,4	23,4	90,42
Valid Não discordo nem concordo	4	4,26	4,26	94,68
Concordo	5	5,32	5,32	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 19: Não promovo a participação do professor/formando em algum ou alguns projetos da escola.

Não promovo a participação do professor/formando em algum ou alguns projetos da escola

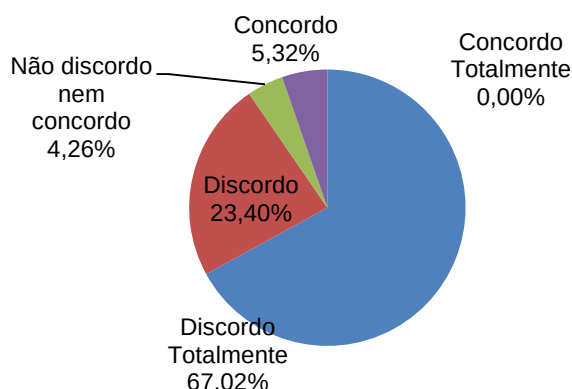


Gráfico 25: Não promovo a participação do professor/formando em algum ou alguns projetos da escola.

Sessenta e três dos inquiridos discordaram totalmente do facto de não promoverem a participação do professor em algum ou alguns projetos da escola, o que equivale a 67,02% dos inquiridos. Vinte e dois discordaram desta afirmação, o que equivale a 23,4% dos inquiridos, quatro não discordaram nem concordaram, o que equivale a 4,26% dos inquiridos, e cinco concordaram, o que equivale a 5,32% dos inquiridos. A maioria dos orientadores cooperantes, 90,42%, promove a participação dos seus formandos em projetos de escola.

Possuo uma formação específica nos domínios da educação, das didáticas ou metodologias de ensino e respetivas tecnologias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	3	3,19	3,19	3,19
Discordo	1	1,06	1,06	4,25
Não discordo nem concordo	19	20,21	20,21	24,46
Concordo	37	39,36	39,36	63,82
Concordo Totalmente	34	36,18	36,18	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 20: Possui uma formação específica nos domínios da educação, das didáticas ou metodologias de ensino e respetivas tecnologias.

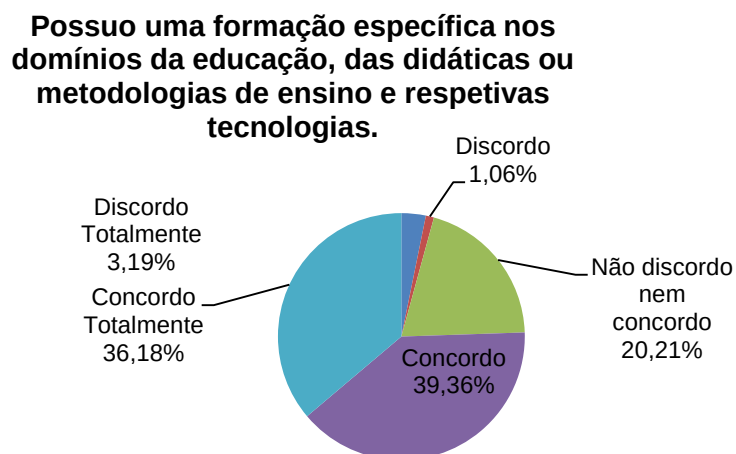


Gráfico 26: Possuo uma formação específica nos domínios da educação, das didáticas ou metodologias de ensino e respetivas tecnologias.

Relativamente à questão “Possuo uma formação específica nos domínios da educação, das didáticas ou metodologias de ensino e respetivas tecnologias”: três dos inquiridos discordaram totalmente, o que equivale a 3,19% dos inquiridos, um inquirido manifestou discordar, o que equivale a 1,06% dos inquiridos, dezanove manifestaram não discordar nem concordar, o que equivale a 20,21% dos inquiridos, trinta e sete manifestaram concordar, o que equivale a 39,36% dos inquiridos, e trinta e quatro manifestaram total concordância, o que equivale a 36,18% dos inquiridos. A maioria dos orientadores cooperantes, 75,54%, considera que possui uma formação específica nos domínios da educação, das didáticas ou metodologias de ensino e respetivas tecnologias.

4.4 A prática do professor supervisor e todo o processo superviso

Com o objectivo de perceber como é que o supervisor coloca em prática todo o processo superviso do formando que avalia, fizeram as questões que se apresentam:

Considero relevante a integração do professor na dinâmica organizacional da escola				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	39	41,49	41,49	41,49
Valid Concordo Totalmente	55	58,51	58,51	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 21: Considero relevante a integração do professor/formando na dinâmica organizacional da escola.

Considero relevante a integração do professor/formando na dinâmica organizacional da escola.

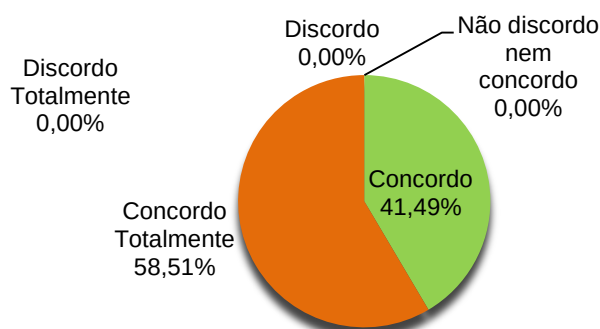


Gráfico 27: Considero relevante a integração do professor/formando na dinâmica organizacional da escola.

Relativamente à questão “Considero relevante a integração do professor/formando na dinâmica organizacional da escola”: trinta e nove dos inquiridos manifestam concordância com a afirmação, o que equivale a 41,49% dos inquiridos, e a maioria, cinquenta e cinco dos inquiridos manifestam uma concordância total, o que equivale a 58,51% dos inquiridos. Por isso, podemos constatar que todos os supervisores inquiridos consideram importante a integração do seu formando na dinâmica organizacional da escola.

Tenho em consideração se o professor conhece o Projecto Educativo de Escola, os Projectos de Turma e o Regulamento Interno

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	40	42,55	42,55	42,55
Valid Concordo Totalmente	54	57,45	57,45	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 22: Tenho em consideração se o professor/formando conhece o Projecto Educativo de Escola, os Projectos de Turma e o Regulamento Interno.

Tenho em consideração se o professor/formando conhece o Projecto Educativo de Escola, os Projectos de Turma e o Regulamento Interno.

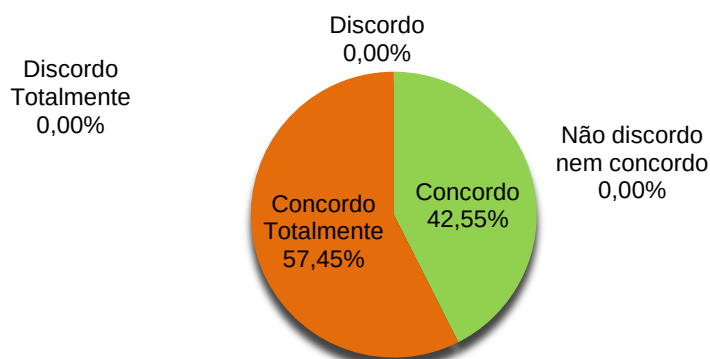


Gráfico 28: Tenho em consideração se o professor/formando conhece o Projecto Educativo de Escola, os Projectos de Turma e o Regulamento Interno.

Relativamente à questão “Tenho em consideração se o professor/formando conhece o Projecto Educativo de Escola, os Projectos de Turma e o Regulamento Interno.”: quarenta dos inquiridos concordaram com a afirmação, o que equivale a 42,55% dos inquiridos, e a maioria, cinquenta e quatro dos inquiridos manifesta uma concordância total, o que equivale a 57,45% dos inquiridos. Constatamos, então, que todos os orientadores cooperantes têm em consideração se o seu formando conhece o Projecto Educativo de Escola, os Projectos de Turma e o Regulamento Interno.

Proporciono um clima favorável para a discussão das práticas letivas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	34	36,17	36,17	36,17
Valid Concordo Totalmente	60	63,83	63,83	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 23: Proporciono um clima favorável para a discussão das práticas letivas.

Proporciono um clima favorável para a discussão das práticas letivas.

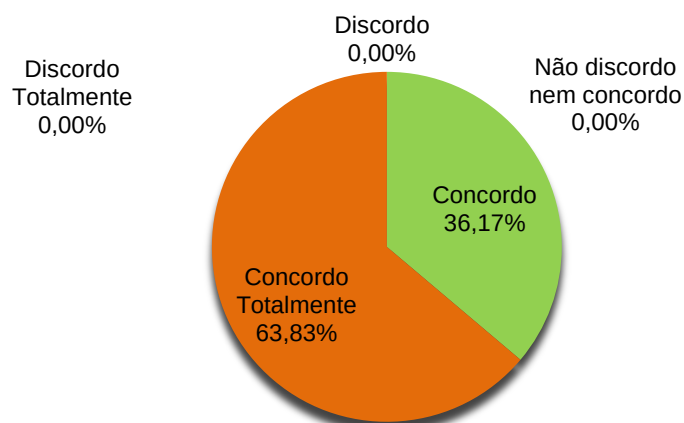


Gráfico 29: Proporciono um clima favorável para a discussão das práticas letivas.

À questão “Proporciono um clima favorável para a discussão das práticas letivas.”: trinta e quatro dos inquiridos concordam com a afirmação, o que equivale a 36,17% dos inquiridos, e a maioria, sessenta dos inquiridos manifesta uma concordância total, o que equivale a 63,83% dos inquiridos. Podemos constatar que a globalidade dos orientadores cooperantes proporciona um clima favorável para a discussão das práticas letivas.

Reúno, periodicamente, com o professor, para analisar a forma como a prática pedagógica está a decorrer

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	34	36,17	36,17	36,17
Valid Concordo Totalmente	60	63,83	63,83	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 24: Reúno, periodicamente, com o professor/formando, para analisar a forma como a prática pedagógica está a decorrer.

Reúno, periodicamente, com o professor/formando, para analisar a forma como a prática pedagógica está a decorrer.

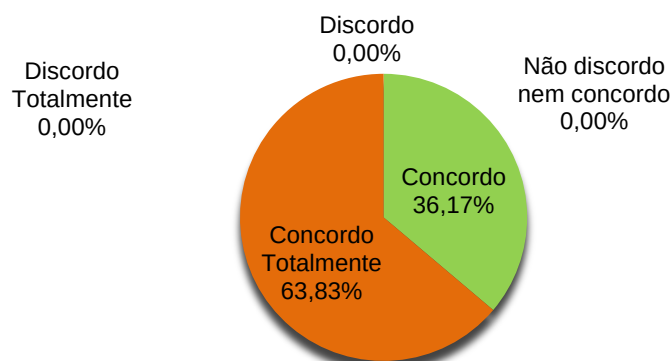


Gráfico 30: Reúno, periodicamente, com o professor/formando, para analisar a forma como a prática pedagógica está a decorrer.

Relativamente à questão “Reúno, periodicamente, com o professor/formando, para analisar a forma como a prática pedagógica está a decorrer.”: trinta e quatro dos inquiridos concordam com a afirmação, o que equivale a 36,17% dos inquiridos, e a maioria, sessenta dos inquiridos manifesta uma concordância total, o que equivale a 63,83% dos inquiridos. Constatamos que todos os supervisores reúnem periodicamente com os seus formandos para analisarem e conversarem sobre como estão a decorrer as suas práticas letivas.

Favoreço a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	46	48,94	48,94	48,9
Valid Concordo Totalmente	48	51,06	51,06	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 25: Favoreço a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado

Favoreço a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado.

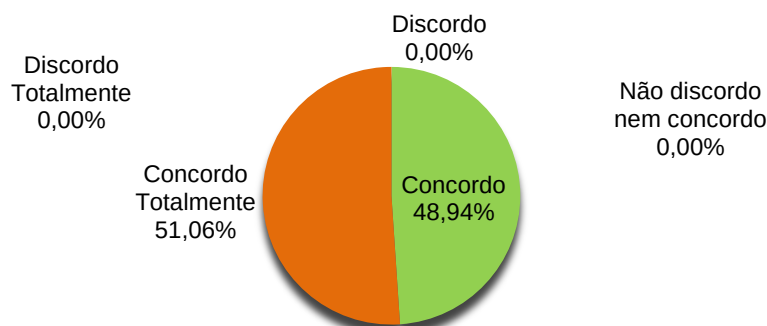


Gráfico 31: Favoreço a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado

Relativamente à questão “Favoreço a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado.”: quarenta e seis dos inquiridos concordam com a afirmação, o que equivale a 48,94% dos inquiridos, e a maioria, quarenta e oito dos inquiridos manifesta uma concordância total, o que equivale a 51,06% dos inquiridos. A globalidade dos orientadores cooperantes favorece a comunicação interpessoal e manifesta atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, escutando com atenção e proporcionando o feedback ajustado.

Não colaboro com o professor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre a ação e respetiva avaliação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	70	74,47	74,47	74,5
Valid Discordo	24	25,53	25,53	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 26: Não colaboro com o professor/formando com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre a ação e respetiva avaliação.

Não colaboro com o professor/formando com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre a ação e respetiva avaliação.

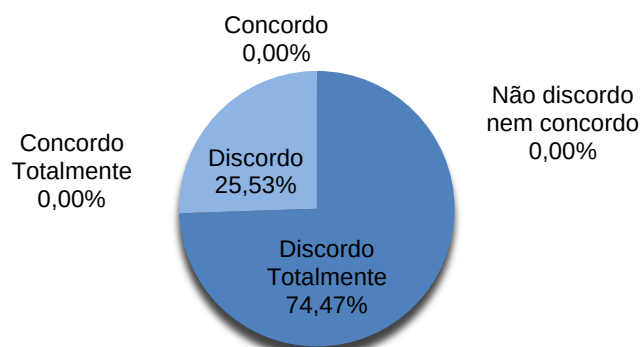


Gráfico 32: Não colaboro com o professor/formando com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre a ação e respetiva avaliação.

Relativamente à questão “Não colaboro com o professor/formando com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre a ação e respetiva avaliação.”: setenta dos inquiridos discordam totalmente da afirmação, o que equivale a 74,47% dos inquiridos, e vinte e quatro dos inquiridos discordam, o que equivale a 25,53% dos inquiridos. Constatamos que todos os supervisores colaboram com os seus formandos com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre a ação e respetiva avaliação.

Não averiguo se a planificação do professor se encontra de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	53	56,38	56,38	56,38
Discordo	39	41,49	41,49	97,87
Não discordo nem concordo	2	2,13	2,13	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 27: Não averiguo se a planificação do professor/formando se encontra de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.

Não averiguo se a planificação do professor/formando se encontra de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.

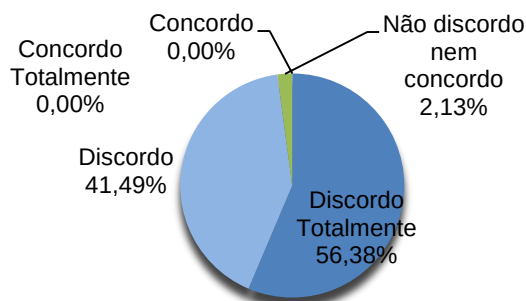


Gráfico 33: Não averiguo se a planificação do professor/formando se encontra de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.

Relativamente à questão “Não averiguo se a planificação do professor/formando se encontra de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.”: cinquenta e três dos inquiridos manifestam discordar totalmente, o que equivale a 56,38% dos inquiridos, trinta e nove manifestam discordar, o que equivale a 41,49% dos inquiridos e apenas dois manifestam não discordar nem concordar, o que equivale a 2,13% dos inquiridos. A maioria dos supervisores, 97,87%, averigua e confrontam as planificações dos seus formandos com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.

Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas, envolvendo o professor em processos de reflexão sobre as mesmas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	2	2,13	2,13	2,13
Não discordo nem concordo	5	5,32	5,32	7,45
Valid Concordo	34	36,17	36,17	43,62
Concordo Totalmente	53	56,38	56,38	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 28: Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas, envolvendo o professor/formando em processos de reflexão sobre as mesmas.

Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas, envolvendo o professor/formando em processos de reflexão sobre as mesmas.

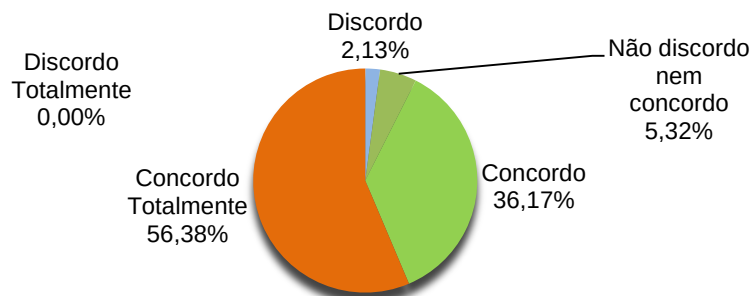


Gráfico 34: Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas, envolvendo o professor/formando em processos de reflexão sobre as mesmas.

Relativamente à questão “Participo regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas, envolvendo o professor em processos de reflexão sobre as mesmas.”: trinta e quatro dos inquiridos concordam com a afirmação, o que equivale a 36,17% dos inquiridos, cinquenta e três dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 56,38% dos inquiridos, dois discordam, o que equivale a 2,13% dos inquiridos e apenas cinco não discordam nem concordam, o que equivale a 5,32% dos inquiridos. A maioria dos supervisores, 92,55%, participa com regularidade nas planificações dos seus formandos envolvendo-os em processo de reflexão sobre as mesmas.

Não promovo um diálogo aberto e franco em ordem a um trabalho colaborativo e de partilha

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	67	71,28	71,28	71,28
Valid Discordo	27	28,72	28,72	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 29: Não promovo um diálogo aberto e franco em ordem a um trabalho colaborativo e de partilha.

Não promovo um diálogo aberto e franco em ordem a um trabalho colaborativo e de partilha.

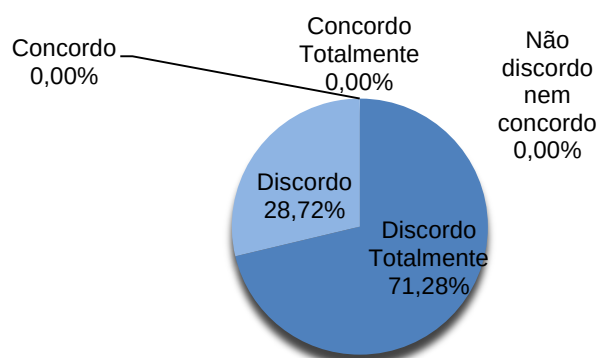


Gráfico 35: Não promovo um diálogo aberto e franco em ordem a um trabalho colaborativo e de partilha.

À questão “Não promovo um diálogo aberto e franco em ordem a um trabalho colaborativo e de partilha.”: sessenta e sete dos inquiridos discordam totalmente da afirmação, o que equivale a 71,28% dos inquiridos, e vinte e sete dos inquiridos discordaram o que equivale a 28,72%. Todos os supervisores promovem um diálogo aberto e franco com os seus formandos tendo em vista a um trabalho colaborativo e de partilha.

Não faço elogios merecidos e críticas construtivas relativamente ao trabalho dos meus avaliados

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	55	58,51	58,51	58,51
Valid Discordo	39	41,49	41,49	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 30: Não faço elogios merecidos e críticas construtivas relativamente ao trabalho dos seus avaliados.

Não faço elogios merecidos e críticas construtivas relativamente ao trabalho dos meus avaliados.

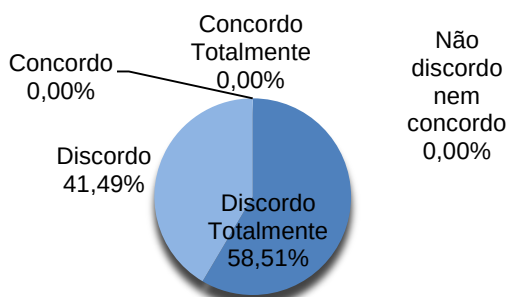


Gráfico 36: Não faço elogios merecidos e críticas construtivas relativamente ao trabalho dos seus avaliados.

À questão “Não faço elogios merecidos e críticas construtivas relativamente ao trabalho dos meus avaliados.”: cinquenta e cinco dos inquiridos discordam totalmente da afirmação, o que equivale a 58,51% dos inquiridos, e trinta e nove discordam, o que equivale a 41,49% dos inquiridos. Constatamos que todos os supervisores fazem elogios e críticas construtivas ao trabalho dos seus formandos.

Não realizo pesquisas e estudos de forma a melhor poder responder às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	48	51,06	51,06	51,06
Discordo	24	25,54	25,54	76,60
Valid Não discordo nem concordo	19	20,21	20,21	96,81
Concordo	3	3,19	3,19	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 31: Não realizo pesquisas e estudos de forma a melhor poder responder às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem

Não realizo pesquisas e estudos de forma a melhor poder responder às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem

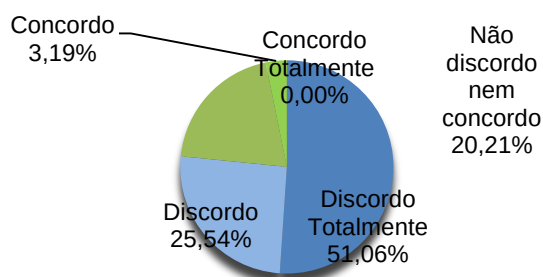


Gráfico 37: Não realizo pesquisas e estudos de forma a melhor poder responder às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem

À questão “Não realizo pesquisas e estudos de forma a melhor poder responder às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem”: quarenta e oito dos inquiridos discordam totalmente da afirmação, o que equivale a 51,06% dos inquiridos, e vinte e quatro dos inquiridos discordaram o que equivale a 25,54%. Temos, ainda dezanove inquiridos a responder que não concordam nem discordam, o que equivale a 20,21% dos inquiridos. E três inquiridos a responder que concordam, o que equivale a 3,19% dos inquiridos. A grande maioria dos supervisores realiza pesquisas e estudos de forma a melhorar todo o processo de ensino aprendizagem.

4.5 Os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor após ter passado por um processo de supervisão

Com o objetivo de detetar os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor após ter passado por um processo de supervisão realizaram-se uma série de perguntas cujas respostas se encontram apresentadas a seguir:

Não melhorou a minha capacidade de liderança.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	40	42,55	42,55	42,55
Discordo	31	32,98	32,98	75,53
Valid Não discordo nem concordo	22	23,41	23,41	98,94
Concordo	1	1,06	1,06	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 32: Não melhorou a minha capacidade de liderança.

Não melhorou a minha capacidade de liderança.

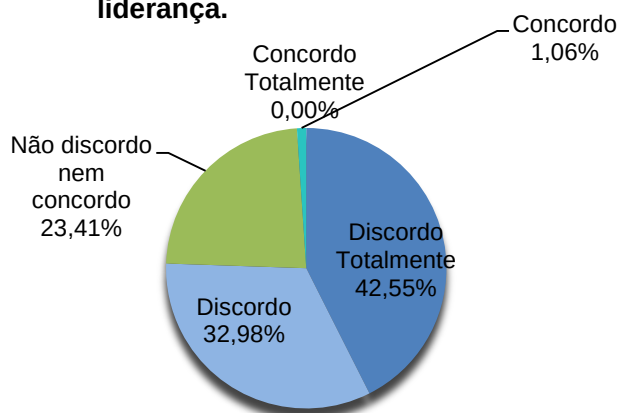


Gráfico 38: Não melhorou a minha capacidade de liderança.

Relativamente à questão “Não melhorou a minha capacidade de liderança.”: um inquirido concorda com a afirmação, o que equivale a 1,06% dos inquiridos, vinte e dois não discordam nem concordam, o que equivale a 23,41% dos inquiridos, trinta e um discordam, o que equivale a 32,98 % dos inquiridos, e quarenta discordam totalmente, o que equivale a 42,55% dos inquiridos, ou seja a percentagem mais relevante. A maioria dos supervisores, 75,53%, considera que os processos de supervisão melhoraram as suas capacidades de liderança, embora ainda haja uma quantidade considerável, 23,41% dos inquiridos, que não tem opinião formada sobre este assunto.

Aprendi a investigar e a divulgar novas formas de ensinar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não discordo nem concordo	5	5,32	5,32	5,32
Concordo	56	59,57	59,57	64,89
Concordo Totalmente	33	35,11	35,11	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 33: Aprendi a investigar e a divulgar novas formas de ensinar.

Aprendi a investigar e a divulgar novas formas de ensinar.

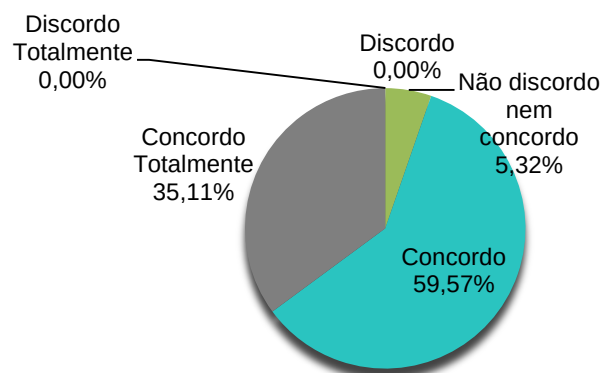


Gráfico 39: Aprendi a investigar e a divulgar novas formas de ensinar.

Relativamente à questão “Aprendi a investigar e a divulgar novas formas de ensinar.”: a maioria dos inquiridos, cinquenta e seis, concordam com a afirmação, o que equivale a 59,57% dos inquiridos, trinta e três responderam que concordam totalmente, o que equivale a 35,11% dos inquiridos, cinco responderam não discordo nem concordo, o que equivale a 5,32% dos inquiridos. A grande maioria dos supervisores, 94,68% dos inquiridos, considera que esta função os fez aprender a investigar e a analisar novas formas de ensinar.

**Reforçou as minhas competências enquanto professor melhorando as
minhas próprias práticas letivas.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não discordo nem concordo	2	2,13	2,13	2,1
Concordo	52	55,32	55,32	57,45
Concordo Totalmente	40	42,55	42,55	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 34: Reforçou as minhas competências enquanto professor/formando melhorando as minhas próprias práticas letivas.

**Reforçou as minhas competências
enquanto professor/formando melhorando
as minhas próprias práticas letivas.**

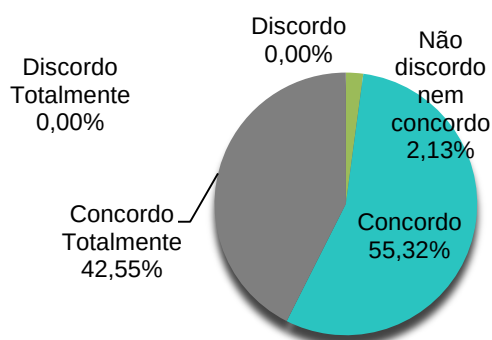


Gráfico 40: Reforçou as minhas competências enquanto professor/formando melhorando as minhas próprias práticas letivas.

À questão “Reforçou as minhas competências enquanto professor/formando melhorando as minhas próprias práticas letivas.”: cinquenta e dois concordam, o que equivale a 55,3% dos inquiridos, quarenta concordam totalmente, o que equivale a 42,55% dos inquiridos, e dois não discordam nem concordam, o que equivale a 2,13 % dos inquiridos. A grande maioria dos supervisores, 97,87% dos inquiridos, considera que as suas competências foram reforçadas enquanto professores e as suas práticas letivas também.

Aumentou a minha capacidade de reflexão, com identificação das causas do insucesso dos alunos e apresentação de propostas de melhoria.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não discordo nem concordo	7	7,45	7,45	7,45
Concordo	39	41,49	41,49	48,94
Concordo Totalmente	48	51,06	51,06	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 35: Aumentou a minha capacidade de reflexão, com identificação das causas do insucesso dos alunos e apresentação de propostas de melhoria.

Aumentou a minha capacidade de reflexão, com identificação das causas do insucesso dos alunos e apresentação de propostas de melhoria.

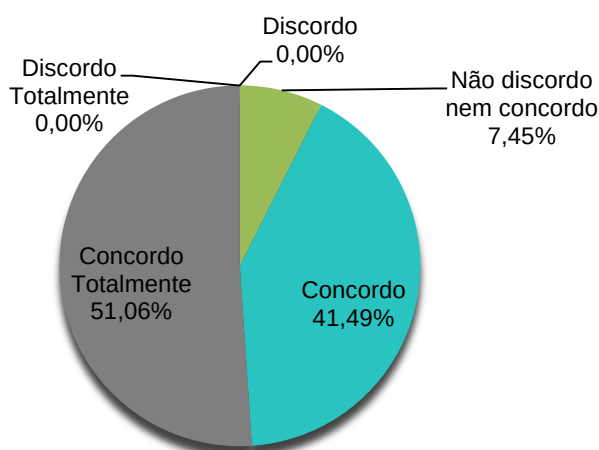


Gráfico 41: Aumentou a minha capacidade de reflexão, com identificação das causas do insucesso dos alunos e apresentação de propostas de melhoria.

Relativamente à questão “Aumentou a minha capacidade de reflexão, com identificação das causas do insucesso dos alunos e apresentação de propostas de melhoria.”: trinta e nove dos inquiridos concorda com a afirmação, o que equivale a 41,49%, quarenta e oito dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 51,06%, e sete dos inquiridos não discordam nem concordam, o que equivale a 7,45%. A maioria dos supervisores, 92,55%, considera que aumentaram a sua capacidade de reflexão no que diz respeito à identificação das causas de insucesso dos seus alunos e na apresentação de soluções de melhoria.

Não aumentou a minha vontade de aquisição e atualização dos conhecimentos profissionais

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	39	41,48	41,49	41,48
Discordo	38	40,43	40,43	81,91
Não discordo nem concordo	7	7,45	7,45	89,36
Concordo	7	7,45	7,45	96,81
Concordo Totalmente	3	3,19	3,19	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 36: Não aumentou a minha vontade de aquisição e atualização dos conhecimentos profissionais.

Não aumentou a minha vontade de aquisição e atualização dos conhecimentos profissionais.

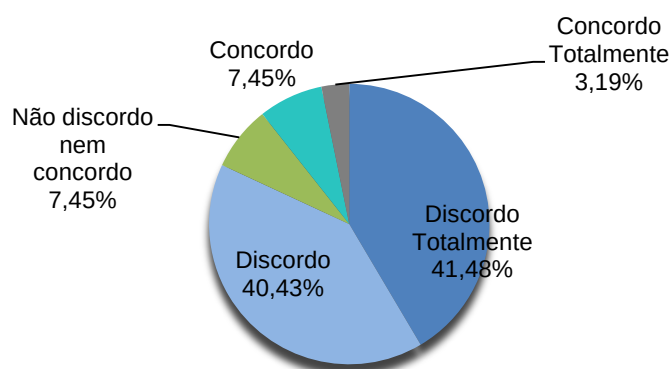


Gráfico 42: Não aumentou a minha vontade de aquisição e atualização dos conhecimentos profissionais.

Relativamente à questão “Não aumentou a minha vontade de aquisição e atualização dos conhecimentos profissionais.”: sete dos inquiridos concordam, o que equivale a 7,45%, três dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 3,19%, sete dos inquiridos não discordam nem concordam, o que equivale a 7,45%, trinta e oito dos inquiridos discordam, o que equivale a 40,43%, e trinta e nove dos inquiridos discordam totalmente, o que equivale a 41,48%. A maioria dos supervisores, 81,91%, manifesta uma vontade maior na aquisição e atualização dos seus conhecimentos profissionais depois de ter passado por um processo superviso. Constatamos que existem ainda alguns supervisores, 10,64%, que não reconhecem esta melhoria e este aumento de vontade de aquisição de mais conhecimentos.

O processo burocrático inerente a qualquer processo de supervisão não me criou muita ansiedade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	38	40,43	40,43	40,43
Discordo	20	21,27	21,27	61,70
Não discordo nem concordo	3	3,19	3,19	64,89
Concordo	31	32,98	32,98	97,87
Concordo Totalmente	2	2,13	2,13	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 37: Não aumentou a minha vontade de aquisição e atualização dos conhecimentos profissionais.

O processo burocrático inerente a qualquer processo de supervisão não me criou muita ansiedade

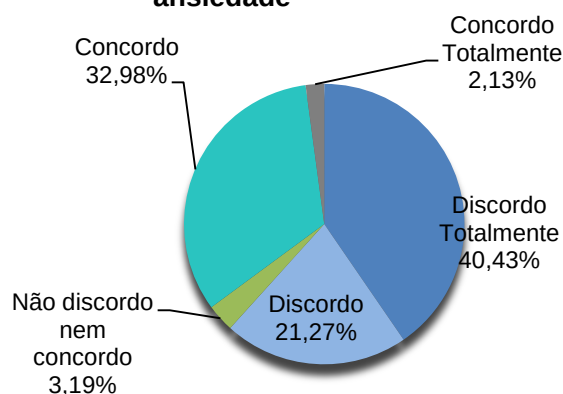


Gráfico 43: O processo burocrático inerente a qualquer processo de supervisão não me criou muita ansiedade.

Relativamente à questão “O processo burocrático inerente a qualquer processo de supervisão não me criou muita ansiedade.”: trinta e oito dos inquiridos discordam totalmente, o que equivale a 40,43%, vinte dos inquiridos concordam com a afirmação, o que equivale a 21,27%, três dos inquiridos não discordam nem concordam, o que equivale a 3,19%, trinta e um dos inquiridos concordam, o que equivale a 32,98%, e dois dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 2,13%. Esta questão apresenta uma grande dispersão relativamente aos resultados. A maioria dos supervisores, 61,7%, considera que os processos burocráticos inerentes a qualquer processo de supervisão lhes criaram muita ansiedade. Contudo existem alguns orientadores com opiniões contrárias, o que equivale a 35,11% dos inquiridos.

Não aumentou a minha participação em projetos da escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	37	39,36	39,36	39,36
Discordo	30	31,91	31,91	71,27
Valid Não discordo nem concordo	19	20,21	20,21	91,48
Concordo	8	8,52	8,52	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 38: Não aumentou a minha participação em projetos da escola.

Não aumentou a minha participação em projetos da escola

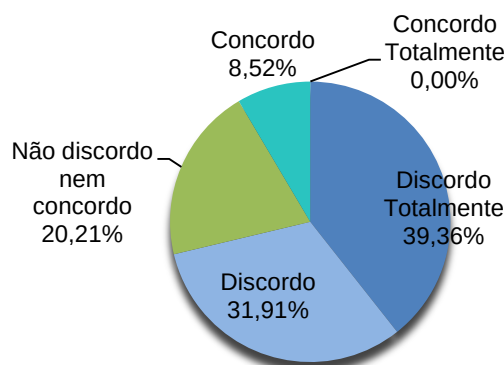


Gráfico 44: Não aumentou a minha participação em projetos da escola.

Relativamente à questão “Não aumentou a minha participação em projetos da escola.”: trinta e sete dos inquiridos discordam totalmente da afirmação, o que equivale a 39,36%, trinta dos inquiridos discordam, o que equivale a 31,91%, dezanove dos inquiridos não discordam nem concordam, o que equivale a 20,21%, e oito dos inquiridos concordam, o que equivale a 8,52%. A grande maioria dos supervisores, 71,27%, considera que a sua função lhes aumentou a participação em projetos de escola. Contudo, ainda temos muitos supervisores a considerarem o contrário.

Promoveu uma maior consciência e sensibilização relativamente ao papel de supervisionado.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	5	5,32	5,32	5,32
Não discordo nem concordo	8	8,51	8,51	13,83
Valid Concorde	31	32,98	32,98	46,81
Concorde Totalmente	50	53,19	53,19	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 39: Promoveu uma maior consciência e sensibilização relativamente ao papel de supervisionado.

Promoveu uma maior consciência e sensibilização relativamente ao papel de supervisionado

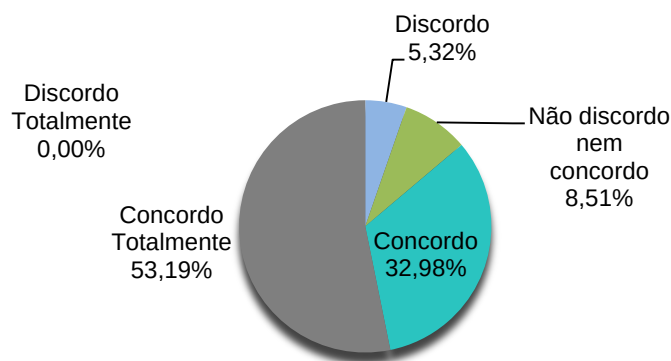


Gráfico 45: Promoveu uma maior consciência e sensibilização relativamente ao papel de supervisionado.

Relativamente à questão “Promoveu uma maior consciência e sensibilização relativamente ao papel de supervisionado.”: cinco dos inquiridos discordam da afirmação, o que equivale a 5,32%, oito dos inquiridos não discordam nem concordam, o que equivale a 8,51%, trinta e um dos inquiridos concordam, o que equivale a 32,98%, e cinquenta dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 53,19%. A maioria dos supervisores, 86,17%, considera que a sua função promove uma maior consciência e sensibilização relativamente aos seus formandos. Contudo existem supervisores que são de opinião contrária, 5,32%, ou seja, não reconhecem que a função de supervisor lhes traga maior consciência e sensibilização relativamente aos supervisionados.

Não aumentou a minha capacidade de ouvir e de interpretar situações de ensino-aprendizagem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo Totalmente	49	52,13	52,13	52,13
Discordo	40	42,55	42,55	94,68
Não discordo nem concordo	5	5,32	5,32	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 40: Não aumentou a minha capacidade de ouvir e de interpretar situações de ensino aprendizagem.

Não aumentou a minha capacidade de ouvir e de interpretar situações de ensino-aprendizagem

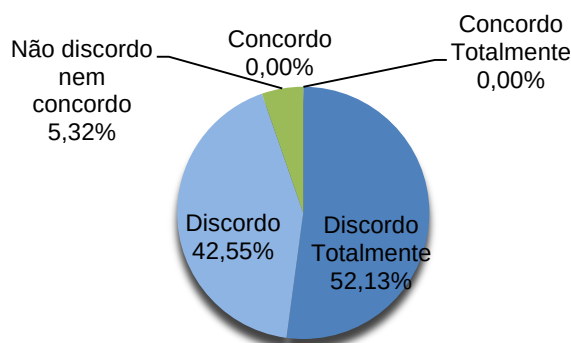


Gráfico 46: Não aumentou a minha capacidade de ouvir e de interpretar situações de ensino-aprendizagem.

Relativamente à questão “Não aumentou a minha capacidade de ouvir e de interpretar situações de ensino-aprendizagem.”: quarenta e nove dos inquiridos discordam totalmente, o que equivale a 52,13%, quarenta dos inquiridos discordam, o que equivale a 42,55% e cinco dos inquiridos não discordam nem concordam, o que equivale a 5,32%. A grande maioria dos supervisores, 94,7%, considera que aumentou a sua capacidade de ouvir e de interpretar situações de ensino-aprendizagem.

Aumentou a minha capacidade de observar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	4	4,26	4,26	4,26
Concordo	41	43,62	43,62	47,88
Concordo Totalmente	49	52,12	52,12	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 41: Aumentou a minha capacidade de observar.

Aumentou a minha capacidade de observar

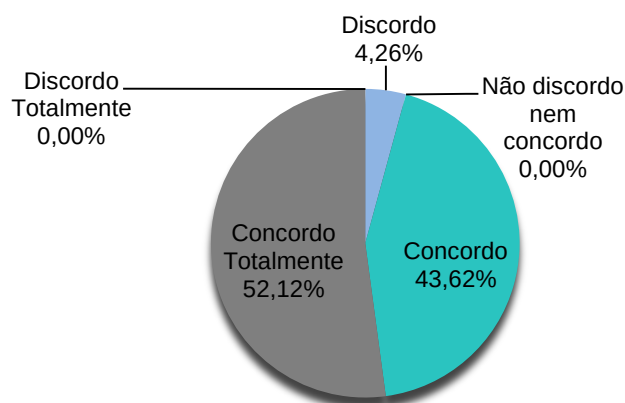


Gráfico 47: Aumentou a minha capacidade de observar.

Relativamente à questão “Aumentou a minha capacidade de observar.”: quatro dos inquiridos discordam da afirmação, o que equivale a 4,26%, quarenta e um dos inquiridos concordam, o que equivale a 43,62%, e, a maioria, quarenta e nove dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 52,12%. A grande maioria dos supervisores, 95,74%, considera que a sua capacidade de observação saiu reforçada pelo facto de terem desempenhado estas funções. É de salientar que ainda existem alguns supervisores, 4,26%, que não reconhecem esta alteração, ou seja, que consideram que a sua capacidade de observar não sofreu alterações.

Aumentou a vontade de expressar a minha opinião sobre situações de ensino-aprendizagem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não discordo nem concordo	12	12,77	12,77	12,77
Concordo	43	45,74	45,74	58,51
Concordo Totalmente	39	41,49	41,49	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabela 42: Aumentou a vontade de expressar a minha opinião sobre situações de ensino-aprendizagem.

**Aumentou a vontade de expressar a minha
opinião sobre situações de ensino-aprendizagem**

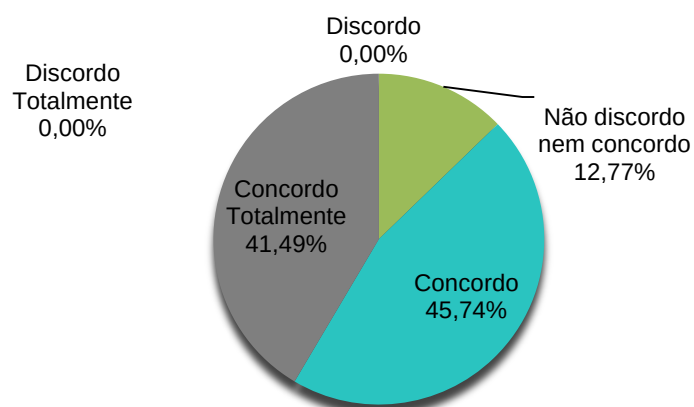


Gráfico 48: Aumentou a vontade de expressar a minha opinião sobre situações de ensino-aprendizagem.

À questão "Aumentou a vontade de expressar a minha opinião sobre situações de ensino-aprendizagem.": doze inquiridos não discordam nem concordam com a afirmação, o que equivale a 12,77%, quarenta e três dos inquiridos concordam, o que equivale a 45,74%, e trinta e nove dos inquiridos concordam totalmente, o que equivale a 41,49%. A grande maioria dos supervisores, 87,22%, aumentou a vontade em expressar as suas opiniões sobre situações de ensino aprendizagem. Embora existam ainda alguns supervisores que são da opinião que esta vontade permanece igual à que já tinham.

4.6 Discussão dos Resultados

1. Relativamente à relação entre orientador cooperante e professor em formação:

Os orientadores cooperantes evidenciam ter representações muito positivas relativamente ao relacionamento interpessoal que estabelecem com os formandos através:

(a) de um diálogo diário ou semanal;

(b) de um espírito de abertura que permite a observação das suas próprias aulas por parte dos formandos;

(c) da promoção sistemática da reflexão sobre as práticas educativas, favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, ainda que considerem que qualquer professor se encontra capacitado para o exercício da função de supervisor, o que parece indiciar uma atitude acrítica sobre o desempenho das funções de supervisor.

2. Em relação às competências necessárias ao exercício da supervisão, consideram essencial:

(a) o trabalho colaborativo no que respeita à planificação das aulas;

(b) o estabelecimento de uma comunicação eficaz e de um diálogo sistemático;

(c) a promoção da participação ativa e envolvimento dos formandos em tarefas de escola;

(d) a promoção da reflexividade sobre a prática letiva;

(e) o desenvolvimento da capacidade de escutar e partilhar, o que se torna discrepante com o facto de se considerarem empenhados no exercício das suas funções, no quadro de uma liderança autocrática;

3. No que respeita ao processo de supervisão, os inquiridos

(a) consideram possuir formação específica no domínio das didácticas específicas e respectivas tecnologias;

(b) promovem a participação dos formandos na dinâmica organizacional da escola;

(c) proporcionam um clima favorável à discussão periódica da prática letiva;

(d) promovem um diálogo saudável e o trabalho colaborativo com vista ao aperfeiçoamento da prática docente;

4. No que concerne os efeitos do desempenho das funções supervisivas no desenvolvimento pessoal e profissional dos inquiridos, estes evidenciam:

(a) uma melhoria da capacidade de liderança;

(b) o reforço da capacidade de investigar e de analisar novas formas de ensinar;

(c) o desenvolvimento da capacidade de reflexão e o desejo de aquisição e alargamento de conhecimentos;

(d) uma participação mais ativa em projectos escolares;

(e) o desenvolvimento da capacidade de observação e de análise das situações de aprendizagem, ainda que os processos burocráticos inerentes ao processo superviso lhes tenham criado alguma ansiedade.

5. CONCLUSÕES

Após a administração dos questionários aos professores cooperantes foi possível encontrar as seguintes respostas às questões colocadas:

Assim, no que diz respeito às competências que um supervisor deverá apresentar salienta-se o facto de promoverem a cooperação e a partilha entre supervisor e supervisionado, tendo como base um diálogo sistemático onde o saber ouvir e a compreensão das dificuldades do professor se tornam peças fundamentais, bem como a reflexão sistemática e a integração dos professores em projetos de escola.

Conclusões estas que corroboram o conceito de supervisão pedagógica explicitado por Alarcão & Tavares (2003) que consideram a supervisão pedagógica uma actividade “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 de colegas...”(p.59).

Concluímos, portanto, que os supervisores cooperantes adotam um modelo reflexivo e colaborativo, valorizando o questionamento, promovendo a reflexão, manifestando desejo e capacidades de entender e escutar o professor, sugerindo e ajudando o formando a encontrar soluções para os seus problemas (Alarcão & Tavares, 2003).

No que diz respeito ao processo supervisivo propriamente dito, tanto o formador como o formando estabelecem uma relação baseada no diálogo frequente e motivador, ao longo do qual o formando fala abertamente sobre as suas práticas e os problemas delas decorrentes. Em conjunto, e, tendo como base a reflexão, os problemas e inquietações são discutidos, num clima saudável, tendo em vista uma melhoria das capacidades e competências do formando. O formador manifesta incentivos constantes para que o formando faça parte da escola onde está inserido. Estas concepções são, igualmente, defendidas por Alarcão & Tavares (2003), que consideram que o supervisor deve estabelecer um clima exigente e estimulante, criar condições de trabalho, desenvolver o espírito de reflexão proporcionando, assim, o desenvolvimento profissional e humano dos seus formandos. Também Amaral et al (1996) defendem que o supervisor “é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos...” (p.97).

Contudo, verificou-se uma discrepância aquando da referência a um desempenho no quadro de uma liderança autocrática, uma vez que um relacionamento interpessoal

saudável e de confiança e o clima de diálogo nos levariam a considerar um quadro de liderança democrática. Esta questão deverá merecer a nossa atenção, em trabalhos futuros, tendo em vista o perfil de supervisor colaborativo e reflexivo que se defende.

Consideramos, portanto, que o conceito de liderança deverá ser revisitado e aprofundado junto dos orientadores cooperantes que evidenciaram uma representação muito positiva acerca do trabalho que desenvolvem, mas, em alguns casos, algo acrítica relativamente à formação específica necessária ao desempenho das funções de supervisão e às características desejáveis de um supervisor.

No que diz respeito aos efeitos no desenvolvimento profissional e pessoal do supervisor, foram de opinião que melhoraram a capacidade de liderança, de reflexão, de observação e interpretação de situações de ensino-aprendizagem. É de salientar o facto de que os processos supervisivos provocaram um estímulo relativamente à procura e vontade de aquisição de novos saberes. Todos estes efeitos eram expectáveis, pois todo o processo supervisivo é feito, lado a lado, num esforço comum em que supervisor e supervisionado se envolvem na resolução de problemas que ambos consideram seus (Alarcão, 1996).

Concluímos, portanto, que os objectivos definidos foram atingidos, sendo, no entanto, de registar o facto de os orientadores cooperantes serem da opinião que qualquer professor está habilitado ao desempenho de funções de supervisão, embora eles próprios possuam formação específica para desempenharem as referidas funções.

Por tudo quanto fica dito, o trabalho não pode quedar-se por aqui. Tratou-se de um estudo exploratório que necessita de ser confirmado através da realização de entrevistas a professores cooperantes e da observação de práticas supervisivas.

FATORES CRÍTICOS

De acordo com as características deste estudo, houve alguns condicionalismos. Inicialmente, pretendia-se a aplicação de questionários a orientadores cooperantes de uma área disciplinar específica: Matemática, de 3ºciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esta escolha recaía nesta área devido ser essa a área de formação de base da investigadora e de esta apresentar curiosidade em estudar aprofundadamente as competências e práticas dos orientadores cooperantes.

Após vários contactos, via email, a departamentos de Matemática de várias faculdades, foi notória a falta de adesão por parte destas entidades. Assim sendo, houve que repensar a população e amostra. Foi, então, que decidimos abrir o leque de graus de ensino, ou seja, passámos a ter interesse em orientadores de várias disciplinas e de graus de ensino desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Freire & O. Formosinho (Orgs.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, (2ª edição). Coimbra: Almedina.

Alves, M. & Flores, M. (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Orgs.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Bogdan R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Formosinho J. (Orgs.) (2002). *A supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Moreira, M. A. (2006). *Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira et al. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (p. 115-135). Ramada: Edições Pedago.

Moreira, M. A. et al. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projeto de supervisão. In F. Vieira et al. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (p. 47-80). Ramada: Edições Pedago.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria E Praxis*. Porto: Porto Editora.

Sá Chaves, I. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos, Estratégias de formação e de supervisão. Formação de Professores: Cadernos Didáticos – Série Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Smyth, J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: a state-of-the-art review. *Journal of education for teaching*, (p. 24-38).

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Vieira, F. (1993). *Supervisão uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. et al. (2010). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Ramada: Edições Pedago.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do desempenho Docente para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

Casanova, M. (n/d). Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. Acedido em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mpazerescasanova.pdf> em 30/10/2013

Costa, H. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1454/1/O%20supervisor%20e%20o%20desenvolvimento%20de%20uma%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20p.pdf> em 25/10/2013

Galveias, F. (2008). *Prática pedagógica: Cenário de Formação profissional*. Acedido em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/351/306> em 17/09/2013

Instituto Superior de Ciências Educativas. (2012). *Normas para elaboração dos trabalhos finais de curso de mestrado*. Acedido em http://www.isce.pt/pdfs/2010-11/normas_mestrado.pdf em 13/01/2013

Oliveira, H. (2008). *O supervisor enquanto mediador*. Acedido em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/775/3/17163_enq_teorico.pdf em 25/10/2013

Rodrigues, S. (2010). *Supervisão da formação de professores em Ciências – Um estudo de caso realizado no 1º e 2º CEB em contexto online*. Acedido em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1439/1/2010001676.pdf> em 30/10/2013

Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Acedido em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf> em 03/11/2013

Toscano, P. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula*. Acedido em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2354/1/TesePaulaToscano.pdf> em 24/09/2013