

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**ACOLHIMENTO AOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL.
UMA PROPOSTA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO**

RITA LUÍS SARMENTO DURÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Julho 2010

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**ACOLHIMENTO AOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL.
UMA PROPOSTA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO**

RITA LUÍS SARMENTO DURÃO

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a Obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a Orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Julho 2010

RESUMO

Este trabalho de investigação foi motivado pelo nosso contexto profissional e pela nossa necessidade de compreender, na sua generalidade, o conceito de supervisão pedagógica na formação inicial e, especificamente, como é que o professor orientador da prática pedagógica desempenha um papel significativo na configuração do acolhimento do aluno estagiário, na concretização do seu estágio prático de formação - prática pedagógica. Temos consciência que a realização de um adequado acolhimento, só será possível compreendendo as suas linhas orientadoras e identificando as estratégias promotoras para o seu desenvolvimento.

Estamos também convictos de que o acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial na prática pedagógica é uma das fases de todo o processo de formação e como tal contribuem para a construção e desenvolvimento pessoal, social e profissional do futuro educador/professor. De facto a formação teórica fornece-nos indicadores sobre a produção de saberes por parte dos alunos, mas é, sem dúvida, na praxis que ele retém os seus saberes de referência, daí a importância primordial de proporcionar através do acolhimento, um processo de formação interactivo e dinâmico, um trabalho reflexivo sobre as práticas, que permita ao professor orientador compreender a globalidade do sujeito e em simultâneo, que possibilite a construção permanente da identidade pessoal do aluno.

Este estudo apresenta uma abordagem metodológica qualitativa cuja pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, que possui como problema de investigação a seguinte questão – Como é que o orientador da prática pedagógica acolhe e integra o aluno estagiário? Para a concretização deste estudo foram aplicados diferentes instrumentos de recolha de dados: entrevista, observação naturalista, inquérito por questionário e análise documental, que nos facultaram dados, que depois de devidamente tratados, analisados e interpretados, nos consentiram a discussão de resultados e as conclusões.

Neste contexto, configuramos um suporte reflexivo sobre a orientação da prática pedagógica, nomeadamente no que concerne ao acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial, procurando no fim, estruturar e materializar a proposta de um guião orientador, adaptável à realidade educativa e formativa de uma Escola Superior de Educação.

Palavras chave: acolhimento do aluno estagiário, competências relacionais da supervisão, desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

This research was motivated by our professional environment and our need to understand, in general, the concept of pedagogic supervision in the initial training and, specifically, how the teacher advisor in pedagogical practice plays a significant role in shaping the hosting of the student trainee in achieving its practical stage of training - pedagogical practice. We are aware that the completion of an appropriate hosting can only be possible if one understands its guidelines and identifying strategies for promoting their development.

We are also convinced that the reception and integration of the student trainee in his (her) initial training is one of the phases of the entire training process and, as such, contribute to the building and personal development, social and professional future educator/teacher. In fact, the theoretical training provides us with indicators on the production of knowledge by students, but it is, undoubtedly, in practice that he (she) retains his (her) knowledge of reference, hence the primordial importance of providing, through the hosting, a interactive and dynamic training process, a reflective work on practice, enabling the teacher advisor to understand the whole subject and simultaneously, allowing for the ongoing construction of personal identity of the student.

This study presents a qualitative methodological approach which research is characterized by a case study, which has the following research question - How does the pedagogical practice supervisor hosts and integrates the student intern? For the achievement of this study, different instruments of data collection were applied: interviews, naturalistic observation, questionnaire survey and documental analysis, which provided us data that, once properly processed, analyzed and interpreted, allowed us to discuss the results and draw conclusions.

In this context, we set up a reflective support on the orientation of pedagogical practice, particularly in regard to the hosting and integration of the student trainee in his (her) initial training, hoping by the end, to design and materialize the proposal for a supervisor script, adaptable to the educative and formative reality of a School of Education.

Keyword: hosting of the student intern, the supervising relational skills, personal and professional development.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração de outras pessoas. Assim, gostaria de manifestar a minha gratidão a todos aqueles que contribuíram directa ou indirectamente para a sua concretização.

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida, meu orientador, o meu reconhecido agradecimento pelo seu saber científico, disponibilidade, paciência, persistência e amizade que sempre demonstrou desde o primeiro momento e que permaneceram ao longo deste trabalho. Agradeço-lhe igualmente a sua orientação, traduzida numa presença constante e numa resposta sempre pronta aos meus apelos, fazendo-se sempre acompanhar de palavras de confiança e de alento.

Ao Mestre José Manuel Correia, o meu enorme obrigado pela orientação científica, pelo apoio e pela confiança e amizade que sempre demonstrou desde o primeiro momento. As suas orientações foram a força impulsionadora deste trabalho de investigação.

Aos professores do Mestrado pelos ensinamentos, apoio, convivência, carinho e firmeza na condução desta jornada.

Às minhas colegas de Mestrado em geral, e em especial, à Susana Pires, Susana Garcia e Rita Costa, que com a sua amizade, troca de ideias e afectos, disponibilidade e apoio me deram alento para prosseguir este trabalho.

A minha querida amiga e colega, “Tica”, companheira de tantas horas de trabalho, agradeço a sincera amizade, apoio, força e alegria que demonstrou nesta etapa das nossas vidas e que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Às educadoras e professoras que durante estes dois anos acompanharam as minhas adoradas filhas, agradeço a amizade, o carinho, a compreensão e a dedicação. Foram umas verdadeiras “Mães da Escola”!

À Sofia Falcão agradeço a simpatia e empenho que sempre demonstrou, na procura de referências bibliográficas essenciais para a realização deste trabalho.

À minha família pela perseverança que sempre mantiveram e pelo apoio, carinho e incentivo manifestados.

Às minhas queridas filhas, Leonor, Madalena e Maria, que com o seu amor, ternura e compreensão, me ajudam a ser uma melhor mãe e educadora.

Ao Pedro, pela companhia, cumplicidade, paciência, disponibilidade, amizade e ternura que sempre demonstrou nesta etapa difícil do meu percurso profissional.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Apresentação da situação	1
2. Objectivos do estudo	2
3. Importância do estudo	4
4. Identificação do estudo	7
5. Apresentação do estudo	11
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO	15
1.1 Clima e cultura organizacional	17
1.2 Organização/Escola que aprende	19
CAPÍTULO 2 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	25
2.1 Supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial	25
2.2 Conceito de supervisão pedagógica e de supervisor	26
2.3 Modelos/cenários de supervisão pedagógica	31
CAPÍTULO 3 – RELEVÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	40
3.1 As relações interpessoais	41
3.2 As qualidades e atributos das relações interpessoais	42
3.3 A comunicação nas relações interpessoais	45
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS	53
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	54
4.1 Fontes de dados	56
4.2 Técnicas e critérios de recolha de dados	57
4.2.1 Entrevista	58
4.2.2 Inquérito por questionário	61
4.2.3 Observação	62
4.2.4 Análise de documentos	63
4.3 Instrumentos de recolha de dados	65
4.3.1 Apresentação dos instrumentos de recolha de dados	65
a) Entrevista	65
b) Inquérito por questionário	68
c) Observação	69
4.4 Análise dos dados recolhidos e tratados	70
CAPÍTULO 5 – ÂMBITO DA PESQUISA	74
5.1 Os protagonistas do estudo.....	74

5.2 O centro educativo	77
5.3 A instituição de educação	78
5.4 A prática pedagógica	79
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS	84
1. Categoria “Necessidade de formação especializada”	85
2. Categoria “Conceito de supervisão pedagógica”	86
3. Categoria “Funções do supervisor”	88
4. Categoria “Atitudes do supervisor”	89
5. Categoria “Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado”	
6. Categoria “Dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica”	90
7. Categoria “Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário”	95
8. Categoria “Competências do supervisor pedagógico”	96
9. Categoria “Importância do acolhimento e integração”	98
10. Categoria “Estratégias de acção para promover o processo de supervisão pedagógica” ...	106
11. Categoria “Estratégias de acção”	106
	108
DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	119
1. Proposta de um guião orientador da prática pedagógica	127
2. Limitações do estudo	130
3. Novas pistas/ desafios	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	138

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e objectivos específicos da entrevista	67
Quadro 2 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados	71
Quadro 3 – Caracterização dos inquiridos/entrevistados	71
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de significação	72
Quadro 5 – Categorização das respostas das entrevistas – Conceito de supervisão pedagógica ...	86
Quadro 6 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 2 do Inquérito por questionário – Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado	92
Quadro 7 – Categorização das respostas das entrevistas – Relação interpessoal	93
Quadro 8 – Categorização das respostas das entrevistas – Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário	97
Quadro 9 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 1 do inquérito por questionário – Competências do supervisor	100
Quadro 10 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 1 do inquérito por questionário – Competências do supervisor	102
Quadro 11 – Categorização das respostas das entrevistas – Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário	104
Quadro 12 – Estratégias de Acção	108
Quadro 13 – Categorização das respostas às entrevistas – Estratégias utilizadas para desenvolver o acolhimento e integração	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Organigrama do corpo docente do centro educativo	76
Figura 2 – Habilitações académicas do corpo docente	77
Figura 3 – Resposta da questão n.º 2 do Inquérito por questionário	90
Figura 4 – Resposta da questão n.º 1 do Inquérito por questionário	99
Figura 5 – Estratégia de acção “Integrar o aluno estagiário na dinâmica organizacional da escola”	109
Figura 6 – Estratégia de acção “Enquadrar o aluno estagiário na dinâmica do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno”	109
Figura 7 – Estratégia de acção “Informar o aluno estagiário do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno”	110
Figura 8 – Estratégia de acção “Acolher e integrar o aluno nas práticas educativas”	110
Figura 9 – Estratégia de acção “Dar a conhecer os objectivos, os conteúdos programáticos e o Modelo T de Planificação do Ensino-Aprendizagem”	111
Figura 10 – Estratégia de acção “Estabelecer com o aluno estagiário um clima favorável, propiciado por uma atmosfera afectivo-relacional”	112
Figura 11 – Estratégia de acção “Favorecer a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação de interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback adequado”	112
Figura 12 – Estratégia de acção “Incentivar o aluno a intervir espontaneamente na acção educativa e pedagógica”	113
Figura 13 – Estratégia de acção “Reunir, periodicamente, com o aluno estagiário, para conversar sobre a forma como a prática pedagógica está a decorrer”	113
Figura 14 – Estratégia de acção “Colabora com o aluno estagiário com vista ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, através da observação, análise, reflexão sobre acção e respectiva avaliação”	114
Figura 15 – Processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica	130

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da situação

Hoje em dia pretende-se cada vez mais consagrar a necessidade de preparar professores como profissionais qualificados. O interesse pela supervisão é para nós relativamente recente, mas desempenha claramente um papel relevante no acompanhamento da prática pedagógica da formação inicial.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), “entendemos supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p.16)

Sabemos que o supervisor é alguém que ajuda o formando a fazer a observação da sua própria aprendizagem no decorrer da prática pedagógica, a questionar, a confrontar, a analisar, a interpretar e a reflectir sobre a sua capacidade de ensinar, a colmatar as dificuldades e a resolver problemas de que vai tendo consciência.

Lamentavelmente na nossa formação inicial, não usufruímos de qualquer tipo de aprendizagem na área da supervisão. No entanto, quando iniciámos o nosso percurso profissional, fomos confrontados com o cargo de orientadores da prática pedagógica e com a exigência que preconiza o desempenho das tarefas que são específicas da supervisão, ainda que sem preparação específica para a exercer.

Também no decorrer da nossa formação inicial, há cerca de dezassete, mais concretamente na realização da prática pedagógica, sentimos alguma apreensão na forma como fomos acolhidos. Em determinados momentos sentimo-nos um pouco perdidos e “desorientados”, talvez pelo facto dos nossos orientadores de prática pedagógica não estarem ainda despertos e sensibilizados para o exercício da supervisão. No entanto, esse sentimento trouxe, contrariamente ao que seria de esperar, mais determinação em querer participar, colaborar e aprender e entusiasmo com a partilha de saberes e conhecimentos.

Actualmente, consideramos que o acolhimento aos alunos estagiários por parte dos professores orientadores da prática pedagógica institui outras formas de actuação, surgindo a

função clara de ajudar o aluno estagiário a relacionar a teoria com a prática e a tomada de consciência por parte dos professores orientadores da prática pedagógica, do seu papel e das suas obrigações como principais colaboradores na formação desses alunos.

Claramente verificamos a importância da supervisão e o papel fundamental que o supervisor desempenha na orientação da prática pedagógica, privilegiando a capacidade de estabelecer um relacionamento interpessoal e a uma eficaz comunicação, de forma a acolher, integrar e envolver os estagiários na dinâmica da instituição educativa, onde a mesma tem lugar.

Contudo, julgamos que o processo de acolhimento ainda tem um longo caminho a percorrer e pelo que foi exposto anteriormente constitui um desafio importante na nossa carreira profissional, uma vez que diariamente desempenhamos as funções de orientadores da prática pedagógica, acolhendo nas nossas salas alunos estagiários das Licenciaturas em Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo e actualmente também da Licenciatura em Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos) e dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Facilmente se compreende que a nossa preocupação e necessidade consiste em aprofundar o conhecimento sobre a forma como decorre o acolhimento aos alunos estagiários nas instituições educativas, onde é realizada a prática pedagógica, mas também e principalmente em apresentar propostas de trabalho, que conduzam ao acolhimento e à integração desses alunos nessas instituições.

2. Objectivos do estudo

O nosso interesse por esta temática resulta de uma conjugação de vivências que se prendem com a nossa participação e experiência na formação inicial, enquanto orientadores da prática pedagógica.

A nossa reflexão sobre essas vivências e o nosso contacto com os alunos estagiários, fazem emergir a necessidade de aprofundar conhecimentos em torno da relação interpessoal que é estabelecida entre o professor orientador e o aluno estagiário. Nesse sentido, torna-se fundamental perspectivar que tipo de relações existe entre ambos.

Igualmente determinante, é ter conhecimento da prática pedagógica, componente curricular específica do processo de formação, que deve constituir um dos momentos mais esperados e valorizados dessa formação inicial. Formosinho (2001) caracteriza-a como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.” (p.50)

Neste mesmo sentido, Formosinho e Niza (2001) afirmam:

“ a prática pedagógica visa ainda a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos.” (p.7)

Assim sendo, torna-se necessário a reflexão sobre a prática pedagógica, de modo a compreender e favorecer uma interacção dialéctica entre teoria e prática e conhecer a adaptação do aluno estagiário ao seu orientador e vice-versa.

Torna-se também evidente clarificar o conceito de supervisão e definir o papel do supervisor, bem como todo um conjunto de atitudes, competências e capacidades interpessoais e técnicas de que este deve ser detentor. Isto porque a supervisão constitui-se num processo de apoio e orientação à formação de um futuro professor no seu desenvolvimento profissional e humano, exercido por um professor com formação específica e também mais experiente e informado e onde se estabelece um relação humanista, de confiança, de cooperação, de partilha, de diálogo comunicante e de reflexão.

Como nos dizem Alarcão e Roldão (2008),

“a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo. Assim, prepara para:

- a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experiência de diferentes papéis;
- o relacionamento plural;
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.” (p. 54)

Neste contexto, perspectiva-se que a orientação dos supervisores na condução da integração e do acolhimento dos alunos estagiários na realização da sua prática pedagógica

numa instituição educativa, ajudando-o a desenvolver-se e a aprender é certamente o objectivo deste trabalho que culminará com o desenvolvimento de uma proposta de um guião orientador, os procedimentos, estratégias e directrizes que potenciem essa integração e esse acolhimento.

Através deste estudo consideramos que será também possível perceber até que ponto os professores orientadores da prática pedagógica trabalham com os seus alunos estagiários da formação inicial e como organizam esse trabalho, de modo a acolherem-nos e contribuir para sua integração e desenvolvimento de competências.

Assim, o nosso problema de investigação é: Como é que o orientador da prática pedagógica acolhe e integra o aluno estagiário? As questões de investigação são: (i) De que forma é encarado o papel da supervisão pedagógica na orientação e no desenvolvimento da prática pedagógica? (ii) Que competências se esperam de um supervisor pedagógico e que papéis e funções deve desempenhar no processo de supervisão pedagógica (acompanhamento da prática pedagógica)? (iii) Que relação se estabelece entre o supervisor pedagógico (orientador da prática pedagógica) e o aluno estagiário? (iv) Quais as adversidades mais frequentes ao desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica? (v) Quais os factores determinantes para o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica? (vi) Que estratégias são, normalmente, utilizadas pelo supervisor pedagógico, no acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica?

Portanto, após a investigação que nos propomos realizar, as questões levantadas são aclaradas e de alguma forma contribuiremos para a melhoria das práticas exercidas pelo professor orientador da prática pedagógica, no sentido de tornar a mais eficaz na sua globalidade, quer em termos das experiências adquiridas, quer em termos das competências desenvolvidas, tendo a integração e o acolhimento proporcionados pelo professor orientador, um papel preponderante no percurso de formação do aluno estagiário da formação inicial.

3. Importância do estudo

Consideramos ser óbvio que numa primeira instância, a importância deste estudo está pautada pelo dever e exigência académica que desejamos ver cumprida. Não obstante a esta exigência existem outros aspectos que determinam a importância que este estudo tem para nós.

Assim, do ponto de vista pessoal, é com alguma curiosidade e expectativa que abordamos a questão do acolhimento e integração dos alunos estagiários na prática pedagógica, já que há dez anos o fazemos diariamente com a mesma convicção e determinação, de modo a tornar essa prática num momento aprendente, de partilha e de reflexão. Este estudo pode então revelar também a sua importância na organização da prática pedagógica, quer na sua concepção, quer principalmente na forma como é praticada.

Pode facilitar aos professores que desempenham as funções de orientadores de estágio a condução e orientação do mesmo, na área da integração e acolhimento dos estagiários, uma vez que este estudo procura dar resposta a dúvidas e receios sentidos e manifestados, por esses professores, principalmente nos primeiros anos de exercício dessas funções.

Pensamos ainda, que este estudo pode também constituir uma mais-valia para as próprias instituições educativas, porque ao fazer-se o seu acolhimento e integração de forma adequada, perspectiva-se nos alunos estagiários um sentimento de envolvimento, de partilha, de espírito de equipa, de satisfação e de participação na dinâmica dessas instituições, contribuindo certamente para um bom ambiente de trabalho e para um melhor desempenho e consequentemente o desenvolvimento da sua formação.

Para além disso, e uma vez que estudo incide numa instituição com vários centros educativos, onde tem lugar a prática pedagógica e a orientação de estagiários, poderá possibilitar uma homogeneidade na forma como decorre a integração e acolhimento dos mesmos nos diferentes centros. Daí advém a importância da apresentação e instituição de um guião orientador de acolhimento aos alunos estagiários para professores orientadores da prática pedagógica.

Gostaríamos de enunciar algumas recomendações, que devem nortear a prática pedagógica, uma vez que é sobre ela que incide a supervisão pedagógica e esta é uma das palavras-chave do nosso estudo. Assim, segundo Estrela et al. (2002):

- a prática pedagógica deve centra-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;

- a prática pedagógica deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, dialogo e de troca;
- a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

No “palco” da prática pedagógica e no círculo da supervisão pedagógica, supervisor e formando são igualmente responsáveis na tarefa que se encontram envolvidos: a de edificar o conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática para poderem intervir de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem das escolas e das crianças. O supervisionado deve ter uma atitude activa e espírito de iniciativa, na construção da sua tarefa de aprendizagem e formação. O supervisor pode encorajar, questionar, sugerir, dirigir, dar atenção, exemplificar, avaliar, ajudando o supervisionado a ir além de si mesmo, de ir mais longe no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

Tem-se assistido, nos últimos anos, a um grande desenvolvimento da supervisão no campo da educação, principalmente ao nível da formação de professores e educadores. Desta forma, tem influenciado, não só a formação contínua e o seu processo de desenvolvimento profissional, como também a formação inicial e a sua orientação da prática pedagógica. A actividade supervisora no seu contexto abrangente da escola, pressupõe uma melhoria na qualidade da formação desses professores e educadores e do ensino que praticam.

Actualmente, a supervisão apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas. A noção de supervisão, nas palavras de Alarcão e Roldão (2008), “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (p.54)

Assim, a relevância deste estudo pode também ser compreendida pela importância que a integração e o acolhimento prestado aos alunos estagiários, pelos orientadores da prática pedagógica têm no seu percurso de formação.

4. Identificação do estudo

Anteriormente referimos que este estudo pretende conhecer a realidade da orientação da prática pedagógica praticada pelos professores orientadores, relativamente ao acolhimento e integração dos alunos estagiários nessa formação curricular.

Pensamos que a melhor forma de fazer a abordagem investigativa deste estudo, será através de uma investigação qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados. Isto porque, neste tipo de investigação, os que a realizam, tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994) “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação.” (p.16) Os mesmos autores salientam ainda que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (p.51)

Assim, ao realizar este tipo de investigação, é possível enfatizar a descrição de determinada situação, a indução, a teoria fundamentada e fazer o estudo as percepções pessoais.

A abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses, mas sim com o objectivo de conhecer os pontos de vista e comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva, sendo os dados recolhidos em função de um contacto profundo com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos e naturais e na busca dos respectivos e sentidos e significados.

Tendo em conta a nossa inexperiência científica, este trabalho apresenta-se sob a forma de um estudo de caso. A este propósito, Bogdan e Biklen (1994), referem:

“(…) espírito prático na escolha deste e à escolha de fonte de dados que fossem compatíveis com os seus recursos e competência. Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*.” (p.89)

Para Merriam (1988), citado pelos autores anteriormente referidos, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89)

Segundo os mesmos autores a investigação qualitativa caracteriza-se por:

1. A fonte directa dos dados ser o ambiente onde decorre a investigação e o investigador ser o seu principal instrumento. Uma das grandes preocupações do investigador qualitativo prende-se com o contexto, ou seja, o investigador deve deslocar-se, sempre que possível ao local do estudo e recolher os dados em situação, complementando-os com a informação que obtém através do contacto directo;

2. Ser descritiva. Os dados recolhidos são palavras ou imagens, isto é, incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais. Os resultados escritos da investigação contêm citações com base nos dados para elucidar e substanciar a apresentação;

3. Incidir mais no processo, do que propriamente nos resultados obtidos;

4. Proceder à análise de dados de forma indutiva, ou seja os dados obtidos não se destinam a confirmar ou a infirmar hipóteses construídas previamente, mas pelo contrário, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares que são recolhidos se vão agrupando;

5. Dar extrema importância ao significado, ou seja, o sentido que os participantes da investigação dão à situação investigada. Os investigadores qualitativos pretendem apreender as perspectivas dos participantes, através de uma dinâmica interna das situações, dinâmica essa, que como já referimos anteriormente, é inacessível ao observador exterior.

A escolha de uma metodologia qualitativa afigura-se pertinente, atendendo ao objectivo do estudo e há que ter presente que o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão da temática abordada pela investigação.

Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso é o estudo de um caso, sempre bem delimitado, através de contornos claramente definidos, em que os investigadores escolhem os locais e as pessoas que possam ser objecto de estudo ou fonte de dados, de forma a descobrir o que há de mais essencial e característico num determinado contexto. Para o desenvolvimento

de uma investigação qualitativa, o estudo de caso apresenta-se como um processo específico, que os autores anteriormente referidos caracterizam da seguinte forma:

1. Visam à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico;

2. Enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza considera as características do âmbito em que se situa, do meio social onde está inserido, os recursos humanos e materiais, as acções, as percepções, os comportamentos/interacções das pessoas que devem ser relacionadas com a situação específica onde ocorrem ou com a problemática determinada a que estão ligados;

3. Retratam a realidade de forma completa e profunda: trata-se de revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo, evidenciando a inter-relação dos seus componentes;

4. Utilizam uma grande variedade de fontes de informação: o investigador recorre a uma variedade de dados, recolhidos em diferentes momentos, em situações variadas e também com diversos tipos de informantes, de modo a possibilitar o cruzamento de informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas;

5. Permitem generalizações naturalísticas: o investigador procura relatar as suas experiências durante todo o estudo de modo a que o leitor possa fazer as suas generalizações, que decorrem do conhecimento experiencial do sujeito;

6. Procuram representar os diferentes e conflituosas perspectivas presentes numa situação social: quando o objecto ou a situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o investigador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando também o seu ponto de vista sobre esta questão. Trata-se de ver a realidade sob diferentes perspectivas, não existindo uma que seja a mais verdadeira;

7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e um formato mais acessível do que outros métodos de investigação: os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por recursos expressivos, citações, exemplo de descrições, de modo a transmitir de forma directa, clara e bem articulada e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. (pp.18-20)

Pelo que foi exposto, a nossa investigação qualitativa irá certamente apoiar-se em procedimentos e estratégias, ou seja, formas de conduzir o estudo, como por exemplo os inquéritos por questionário, a observação, a entrevista e a análise de documento que possibilitam a descrição do que acontece na prática pedagógica, conhecer a forma como é feito o acolhimento e integração do aluno estagiário nessa realidade, analisar e reflectir esse acontecimento e dar ênfase ao significado que ele tem na vida do professor orientador.

Aliás, Bogdan e Biklen (1994) mencionam:

“o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.” (p.50)

Desenvolvermos uma certa empatia e relação interpessoal com o sujeito da investigação, bem como sermos flexíveis, criativos e persistentes, como nos aconselham os autores anteriormente citados, de modo a conseguirmos a sua colaboração é também fundamental na investigação qualitativa.

A investigação qualitativa que pretendemos realizar, como já referimos, é um estudo de caso que consiste na observação participada e pormenorizada de um contexto, de um acontecimento e de indivíduos, e este estudo focaliza-se num aspecto particular de uma organização particular.

Consideramos importante mencionar os sectores da organização, onde o estudo terá lugar, ou seja, a sala de aula, local específico dentro da organização (instituição educativa), os professores orientadores de estágio, grupo específico de pessoas dessa organização e finalmente a orientação da prática pedagógica em termos de acolhimento e integração dos alunos, que é a actividade preconizada na organização.

Esta investigação qualitativa é uma investigação avaliativa e decisória, que pretende realizar a avaliação de determinada situação e decidir em conformidade. Neste estudo de caso procuramos obter informação sobre uma determinada situação, através de uma observação detalhada e específica, para conseqüentemente podermos desenvolver um programa que seja responsável por uma mudança no modo de conduzir essa mesma situação.

Assim, através deste tipo de abordagem investigativa, ficaremos a conhecer as necessidades e/ou dificuldades, bem como as formas de actuação que são evidenciadas pelos

professores orientadores da prática pedagógica, no acolhimento e integração dos alunos estagiários e ainda (sem querermos ser demasiado ambiciosos), apresentar um guião orientador de acolhimento e integração, prestado a esses alunos e para esses professores, com carácter de intervenção na realidade da orientação da prática pedagógica.

5. Apresentação do estudo

Este estudo tem como propósito contribuir para o conhecimento de como é concretizado e praticado o acolhimento e a integração dos alunos estagiários na prática pedagógica, por parte dos professores orientadores da mesma.

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, tendo sido seguidas as orientações formais do Professor Orientador, José Maria de Almeida.

As partes que constituem o trabalho obedecem a uma ordem específica, onde se pretende uma articulação coerente entre si. Apresenta uma estrutura interna, de acordo com as características que deve obedecer um projecto de investigação, dividida da seguinte forma:

1. Introdução - tem a finalidade de introduzir a temática abordada e apresenta cinco secções. Na primeira, Apresentação da Situação, é exposta a necessidade e/ou interesse do objecto do estudo, aclarando a sua finalidade, a coerência do tema em causa e promovendo a sua respectiva sustentabilidade. Seguidamente no Objectivo do Estudo, explicitámos os objectivos do mesmo e clarificamos a sua importância tentando justificar o seu interesse no âmbito pessoal, no que se refere à finalidade e objectivo do trabalho e no âmbito geral, reportando para os autores que já realizaram estudos acerca do fenómeno, na Importância do Estudo. Seguidamente, através da Identificação do Estudo, caracterizamos a abordagem investigativa a que recorreremos e as razões da sua utilização e o tipo de estudo que seleccionámos na investigação, concretamente um estudo de caso e a sua fundamentação. Finalmente, fizemos a Apresentação do Estudo, onde descrevemos a forma como o estudo é apresentado, por quantos capítulos é composto, as secções em que se subdivide, as orientações da pesquisa e o cumprimento de formalismos e regras para a redacção do trabalho.

2. Na Revisão da Literatura/Enquadramento Teórico, foram apresentados e aclarados os conceitos para a fundamentação teórica do estudo, que emergem da sua finalidade e do seu

objectivo. Enquadrámos o fenómeno do estudo nas Ciências da Educação fundamentando-o com estudos e teorias elaboradas por alguns autores com investigações semelhantes. Na Revisão da Literatura apresentamos os conceitos que advém do objectivo do estudo, nomeadamente os conceitos de Organização Aprendiz, Supervisão Pedagógica na Formação Inicial, Prática Pedagógica, Supervisor Pedagógico, Supervisionado, Modelos/Cenários de Supervisão Pedagógica e Relações Interpessoais. (A Revisão da Literatura engloba o Capítulo 1,2 e 3)

3. No Capítulo 4, Metodologia, explicitamos de que forma o tema em estudo foi investigado, quais as formas metodológicas e técnicas utilizadas para a recolha de dados e a apresentação dos procedimentos adoptados para a análise e tratamento dos dados obtidos. Assim, este capítulo foi subdividido em cinco secções: (i) Fonte de Dados, (ii) Técnicas e Critérios de Recolha de Dados, (iii) Instrumentos de Recolha de Dados e (iv) Apresentação dos Dados Recolhidos e Tratados, cuja descrição sucinta passaremos a apresentar. Nas Fontes de Dados, descrevemos o tipo de dados, substantivos, necessários à investigação e as fontes onde serão recolhidos esses dados. Nas Técnicas e Critérios de Recolha de Dados, anunciamos os critérios seguidos e as técnicas utilizadas para a recolha de dados. Nos Instrumentos de Recolha de Dados apresentamos tipos de instrumentos criados para as diferentes técnicas e critérios de recolha de dados. Na Apresentação dos Dados Recolhidos a Tratados, explicitamos a codificação dos dados recolhidos e seu respectivo tratamento.

4. No Capítulo 5, Âmbito da Pesquisa, apresentamos e caracterizamos o campo e o alvo a que se restringiu a nossa investigação.

5. No Capítulo 6, Análise e Interpretação de Dados, apresentamos os dados por categorias e analisados com base nos conceitos aclarados na Revisão da Literatura.

6. Discussão de Resultados e Conclusões – analisamos e avaliamos globalmente tudo o que foi descrito e tratado ao longo de toda a pesquisa de investigação, na direcção da sua finalidade, interagindo com a Revisão da Literatura e com a Análise e Interpretação de Dados apresentada. Concretiza-se a revisão dos objectivos, analisando e avaliando o nível de consecução obtido, explicitando ainda as limitações do estudo. Finalmente, revelamos as novas pistas de investigação, apresentando novas questões/objectivos sustentados pelo nosso estudo.

Gostaríamos também de salientar, que este estudo tem como autora de referência Isabel Alarcão, uma referência na área da formação de professores, contribuiu fortemente, com a sua reflexão situada, para a conceptualização do papel das didácticas específicas. A sua investigação sobre a teoria e prática da supervisão é também muito conhecida, coordenando mestrados nestes domínios e tem orientado projectos de investigação, teses de mestrado e de doutoramento.

De referir ainda que as regras cumpridas para a redacção e apresentação deste estudo estão de acordo com as normas APA – American Psychological Association, tendo sido seguidas as sugestões do Professor Mário Azevedo (2008), para a estruturação e formatação da escrita, explicitadas no seu livro: *Teses, relatórios e trabalhos escolares*.

PARTE I
REVISÃO DA LITERATURA/ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

Um dos mais fortes e constantes impulsos humanos é a necessidade de estabelecer relações com os outros indivíduos. Esta é uma característica fundamental, pois o Homem é um ser eminentemente social, e por isso, deseja fazer parte de uma organização ou de um grupo. O convívio social e as experiências compartilhadas com os colegas são os motivos mais significativos na satisfação do trabalho.

Saber lidar com pessoas, individualmente ou em grupo, é uma qualidade cada vez mais importante no sentido de se obter maior rendimento da execução, com um mínimo de desgaste, sendo conveniente que o administrador de uma organização consiga orientar o sentido das relações humanas, fomentando a cooperação eficaz entre todos os membros de uma comunidade de trabalho, de forma a conseguir criar uma maior satisfação das necessidades materiais e espirituais do Homem.

Perante a actual envolvente e as inúmeras transformações que têm surgindo nos últimos anos na nossa sociedade, assiste-se também a uma mudança e evolução organizacional, levando as organizações a tornarem-se mais competitivas e onde o capital humano e a liderança intelectual passam a ser uma prioridade. As organizações necessitam, por isso, de recorrer a procedimentos, técnicas e instrumentos de gestão que assentem num processo de aprendizagem contínua.

Definir organização não é tarefa fácil e consensual, até porque, as várias propostas de definição diferenciam-se pela perspectiva e ponto de vista seguido pelos autores. No entanto, importa frisar que existem elementos fundamentais e comuns às muitas formulações, embora umas destaquem a componente activa e social e outras enfatizam os aspectos materiais e técnicos. (Ferreira et al., 2001)

Assim, para os mesmos autores, “qualquer que seja a dimensão da organização, a mesma pode definir-se como um conjunto de duas ou mais pessoas, inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos.” (p. xxxi)

As organizações são caracterizadas por sistemas abertos, sujeitas a mudanças que ocorrem no meio envolvente onde actuam e por isso sentem a necessidade de responder aos constantes

desafios impostos pela contínua evolução da tecnologia, informação e comunicação, adoptando novas configurações organizacionais e novos paradigmas de gestão.

Neste contexto, segundo Ferreira et al. (2001), cada organização:

”possui uma estrutura e um sistema de formalização de procedimentos e formas de actuação, um conjunto de formas de organizar e gerir objectivos organizacionais, as motivações e expectativas individuais, bem como as características contextuais como a dimensão, o poder, a idade e a tecnologia.” (p. xxxi)

Para Shein (1982), “uma organização é a coordenação planeada de actividades de uma série de pessoas, para a consecução de algum propósito ou objectivo comum, através da divisão de trabalho e função e, através de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.” (p.12) Nesta definição, estão claramente evidenciados conceitos fundamentais, que importam reter para a sua adequada compreensão, nomeadamente:

1. Coordenação planeada: não basta somente que um conjunto de pessoas actuem com vista a atingir um objectivo comum é igualmente necessário que essas pessoas se organizem estabelecendo relações de cooperação e que desenvolvam as suas actividades de forma coordenada e controlada para atingir determinados fins;
2. Pessoas: são a razão de existir das organizações e interagindo entre si e com a organização vão envolvendo-se e tornando-se mais dependentes da actividade organizacional;
3. Objectivos: representam as metas, os resultados organizacionais que se pretendem obter, ou seja o intuito que justifica toda a actividade desenvolvida ou até mesmo a própria existência da organização. Cada organização deve não só determinar os seus objectivos, como também definir as formas e medidas de actuação para os atingir;
4. Hierarquia de autoridade: estrutura hierárquica dentro da organização que define posições e categorias, às quais são atribuídas tarefas e responsabilidades de forma a assegurar a coordenação planeada com vista a atingir os objectivos estabelecidos.

Assim, recorrendo ao conceito mais clássico de definição de organização, poderemos dizer que esta se define pelo conjunto de duas ou mais pessoas que realizam uma determinada tarefa, quer em grupo, quer individualmente, mas de forma coordenada e controlada, agindo num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um objectivo pré-estipulado através da enfatuação eficaz dos diversos recursos e meios disponíveis, liderados por alguém com a competência de planear, organizar, liderar e controlar.

Esta é também a percepção de Maximiano (2004), que define as organizações como sendo “ (...) grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços.” (p.27) Este autor sustenta que uma organização não é um grupo de pessoas que estão juntas aleatoriamente, mas sim onde se estabelece uma relação consciente e formal para atingir determinados objectivos. Os gestores dessas organizações devem, segundo o mesmo autor, desempenhar papéis, funções e tarefas planeadas e estruturadas de modo a obter resultados que garantam a própria sobrevivência da organização em harmonia com o ambiente externo e as condições internas.

Uma organização requer, indiscutivelmente, a interacção entre indivíduos. Segundo Chiavenato (1993), “as pessoas que ocupam cargos existentes numa empresa estabelecem forçosamente um sistema de interacção social, condição fundamental para a vida social dentro de uma organização que é a sociabilidade humana.” (p.275)

Toda a organização actua num determinado meio ambiente e a sua existência e sobrevivência dependem não só da forma como ela se relaciona com esse meio, como também das características de dinamismo e flexibilidade organizacional, e ainda do seu próprio grupo social, considerando os aspectos de liderança, comunicação e relações interpessoais e salientando as motivações, atitudes e necessidades dos seus indivíduos.

1.1 Cultura e clima organizacional

Chiavenato (2004) refere que a essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhes dá força e vida, com o sentido de atingir padrões de desempenho sem precedentes. Isso significa que o capital humano de uma organização depende de três elementos essenciais básicos que precisam de estar reunidos e integrados de modo indivisível: talentos, estrutura organizacional e cultura organizacional.

Assim, cada organização tem a sua própria cultura. Segundo Chiavenato (2005):

“a cultura constitui a maneira pela qual cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente. É uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, consideradas juntas, representam a maneira particular de uma organização funcionar e trabalhar.” (p.38)

Ainda no entender de Chiavenato (2005), “a cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças, que foram estabelecidos por normas, valores atitudes e expectativas e que são compartilhados por todos os membros da organização. A cultura espelha a mentalidade que predomina em uma organização.” (p.38)

Embora a cultura de uma organização oculte “alguns aspectos informais, tais como as percepções, os sentimentos, as atitudes, os valores, as interações informais, as normas grupais, (...)” (Chiavenato, 2004, p.38) é ela que “define a missão e provoca o nascimento e estabelecimento dos objectivos da organização.” (p.37)

A cultura evidencia a maneira como a organização e os seus participantes se comportam e se relacionam entre si. Envolve hábitos, maneiras de pensar, de agir, e de comportar, expectativas, relacionamentos interpessoais. Pode ser considerada como o conjunto de valores e convicções que sustentam a organização. Consiste na “filosofia-chave” da organização que é desenvolvida a longo do tempo. (Cushway e Lodge, 1998)

Numa organização, o clima, porque é uma das dimensões da cultura organizacional, “ênfatiza os processos da percepção e do conhecimento através dos quais os indivíduos aprendem a realidade organizacional e emitem respostas atitudinais e afectivas (...)” (Ferreira et al., 2001, p.445)

De acordo com Moran e Volkwein (1992), citados por Ferreira et al. (2001), a perspectiva cultural de clima “ênfatiza o modo pelo qual os grupos interpretam e negociam a realidade, tendo por base uma cultura organizacional, mediante a qual a partilha dos pressupostos confere consensualidade e validação à partilha das percepções sobre o funcionamento organizacional.” (p.441)

Nesta perspectiva, numa organização será fundamental, criar um clima organizacional, que “constitui o meio interno de uma organização, a sua atmosfera psicológica” (Chiavenato, 2004, p.52), ou seja, “o ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização realizam o seu trabalho” e que “influencia a motivação, o desempenho humano a satisfação no trabalho.” (p.53).

Segundo Santos Guerra (2001), “o clima da instituição é um caldo de cultura onde os profissionais realizam a reflexão. Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuozos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens.” (p.46)

Assim, o clima gera sentimentos e emoções nos membros de uma organização, que constituem um estímulo e influenciam o seu comportamento na organização.

Dentro de uma organização ocorrem interacções entre as pessoas que pensam de forma criativa e trabalham de forma interactiva e cuja sua capacidade de aprender está continuamente a crescer. Essa interacção gera conhecimento e por sua vez esse conhecimento partilhado e disponibilizado adquire um valor inimaginável.

1.2 Organização/escola que aprende

As organizações têm de ser organizações que aprendem, pois para que estas tenham sucesso e consigam sobreviver no contexto actual, têm de comunicar com o meio onde estão inseridas, assim como, com as pessoas que delas dependem e vice-versa.

Deste modo surge um relacionamento entre as pessoas e a organização, existindo uma forte interacção psicológica entre cada pessoa e a organização na qual participa e trabalha. Dessa interacção sucede um processo de reciprocidade, isto é um “processo de desenvolver um contrato psicológico ente uma pessoa e a sua empresa em que ela trabalha: a pessoa sente que faz parte da organização e, conseqüentemente, comporta-se como um participante dessa organização.” (Chiavenato, 2004, p.44)

Segundo Covey (1991), citado por Chiavenato (2005), são necessárias competências pessoais essenciais às organizações, como é o caso de:

“aprender a aprender: as pessoas devem contribuir construtivamente em tudo e, para tanto, devem ter condições de aprender continuamente. O importante é que aprendam a aprender, Isso significa forçosamente desaprender coisas antigas e sem proveito para a organização para aprender cosas novas e necessárias, Em outros termos, flexibilidade, apreensão e inovação.” (p.10)

Para Nonaka (1991), citado por Canavarro (2000), “a organização que aprende estimula continuamente a capacidade para aprender e conhecer existente no seu interior, o que torna capaz de aperfeiçoar os seus processos e sistemas.” (p.93) Acrescenta ainda que “aprender é um processo de melhoria de capacidades inseparável da acção, é a capacidade de agir bem, é um “saber-fazer” (...).” (p.93)

Senge (1996), criador do conceito Organizações que Aprendem (Learning Organization) refere que estas são “organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua

capacidade de criar resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração colectiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.” (p.3)

Pedler et al. (1991) referem que uma organização que aprende é aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e ao mesmo tempo os transforma. A essência das organizações que aprendem é a habilidade da organização em utilizar a capacidade mental de todos os seus membros para criar processos que melhorem esse processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Canavarro (2000) refere que esta “visão da aprendizagem e do conhecimento como inseparáveis da acção, como um “saber-fazer” individualizado e contextualizado, supera a visão tradicional e positivista da aprendizagem como simples processamento de informação e a procura de princípios universais.” (p.93)

Aliás este mesmo autor utiliza uma metáfora para explicar a realidade organizacional, comparando o cérebro às organizações, isto é, as organizações funcionam com a capacidade de autonomamente se auto-organizarem e possuindo igualmente capacidade de aprender, tal como o cérebro, que é o órgão que é responsável pela capacidade de aprendizagem dos seres humanos.

Assim, será ainda importante referir que:

“uma organização que aprende, procura incrementar desde a base esse processo de aprendizagem através da acção e da reflexão. Cede informação, estabelece comunicação, deixa agir, ou melhor, estimula a acção por parte de todos aqueles que pertencem à organização – pensar e agir fazem parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador.” (Canavarro, 2000, p. 93)

Garvin et al. (1998) sustentam que “as empresas possuem conhecimento organizacional, e este é a capacidade de poder executar tarefas em conjunto que as pessoas não conseguem alcançar de forma isolada, visando essas tarefas criar valor às partes interessadas na organização.” (p.58) Assim, esta definição centra no colectivo humano o papel da construção e aplicação do conhecimento e apresenta-o também como um potencial.

Canavarro (2000) refere também a autora Brooks (1992), que define “uma organização que aprende como aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros, preparando-se dessa forma para lidar com o processo de mudança que caracteriza a sociedade actual.” (p.95)

A aprendizagem individual é condição *sine qua non* para a aprendizagem organizacional. Essa aprendizagem depende da experiência, da percepção, da inteligência, das necessidades e motivações de cada um. Depende, igualmente do ambiente de aprendizagem. Assim, são os indivíduos que caracterizados pela sua especificidade e racionalidade, criam formas organizacionais que possibilitam a aprendizagem de tal modo que facilitam a transformação organizacional.

Para Brooks (1992), citada por Canavarro (2000), "o processo de aprendizagem individual encontra-se relacionado com a capacidade de aprendizagem organizacional e com as formas de lidar com a transformação e mudança que caracterizam o mundo organizacional actual." (p.96)

Ora a escola como organização que é "tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados." (Santos Guerra, 2001, p. 7)

No entender deste autor, "as escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem." (p.7)

De acordo com Bollen (1997), citado por Santos Guerra (2001),

"é evidente que o melhoramento escolar só será possível se a escola, enquanto organização, por capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou directores, mas de forma a que a própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita." (p.9)

A escola é uma instituição que ensina, embora seja e deva ser igualmente uma organização que aprende. Isso significa, "mudança no comportamento dos seus membros, nos processos internos, nos sistemas e nas tecnologias utilizados, a necessidade de aprender continuamente e cada vez mais para poder mudar e inovar." (Chiavenato, 2005, p.171)

A organização que aprende é aquela que desenvolve uma capacidade contínua de adaptação e mudança por meio da aprendizagem. Essa aprendizagem passa não só pela aprendizagem individual como pela aprendizagem organizacional. Deste modo as pessoas são fundamentais para o sucesso das organizações.

Para Senge (2005), a organização que aprende reúne cinco disciplinas de aprendizagem fundamentais que todas as pessoas devem de obedecer para o seu sucesso e para lidar com os dilemas e pressões da educação actual:

- Domínio pessoal: é a prática de articular uma imagem coerente da sua visão pessoal, com uma avaliação realista da sua realidade actual. Isso possibilita aprender a gerar e manter uma tensão criativa aumentando a capacidade de fazer melhores escolhas e alcançar maior número de resultados escolhidos.
- Visão compartilhada: é uma disciplina colectiva que visa estabelecer objectivos comuns. As pessoas com um propósito comum aprendem a manter uma relação de comprometimento com o grupo ou organização e desenvolvem imagens compartilhadas do futuro que pretendem criar.
- Modelos mentais: esta é uma disciplina que possibilita a reflexão e o questionamento. Concentra-se no desenvolvimento da consciência de atitudes e percepções, possibilitando às pessoas ajustar as suas imagens internas do mundo para melhorar as suas decisões e acções.
- Aprendizagem em equipa: é uma disciplina de interacção grupal. A aprendizagem é feita através de pequenos grupos de pessoas que utilizam técnicas de diálogo e discussão para desenvolver o pensamento colectivo de modo a alcançar objectivos comuns e desenvolver uma inteligência e habilidade maior do que a soma dos talentos individuais.
- Pensamento sistémico: é uma disciplina que procura a visão da globalidade. As pessoas aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança e, assim, têm maior capacidade de lidar de forma eficaz com as forças que moldam as consequências das suas acções. (p.17)

Cada organização é o resultado da forma como os seus membros pensam e interagem.

Assim, segundo Senge (2005):

“devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as “verdades” tácitas que consideramos óbvias, as maneiras como criamos o conhecimento e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida. Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir, conectando-nos com processos múltiplos e relações no mundo exterior e esclarecendo nossas visões compartilhadas para a organização e a comunidade mais ampla. Mudar a forma como interagimos significa reestruturar, não apenas as estruturas formais da organização, mas os padrões difíceis de ver de relações entre as pessoas e outros aspectos do sistema, incluindo os do sistema de conhecimento.” (p.24)

As organizações que aprendem necessitam de uma cultura onde todos os indivíduos compartilhem dos valores organizacionais. A estrutura dessa organização deve ser flexível, adaptável, onde os colaboradores participam nas decisões e onde a flexibilidade desse tipo de estrutura permite uma rápida adaptação às mudanças. Um clima de confiança e de respeito compreensível entre todos os intervenientes, bem como a partilha de informação/conhecimento e aspectos como a mudança, adaptação, inovação e criatividade são factores essenciais que permitem às organizações o conhecimento individual dos seus colaboradores e a capacidade em aprender e inovar colectivamente.

Neste capítulo, desenvolvemos a evolução natural que o termo “organização” sofreu na sociedade contemporânea, com a competitividade a impor novas regras, onde o capital humano e a liderança intelectual se tornam prioritários, fazendo com as componentes activa e social compitam com os aspectos naturais e técnicos.

Na definição de organização deve estar presente que se trata de sistemas abertos, sujeitos às mudanças constantes que o meio impõe com o constante reflexo das inovações tecnológicas.

Num conceito mais clássico de organização, pode dizer-se que é a coordenação planeada de actividades por um conjunto de pessoas, tendo em vista a obtenção de objectivos comuns, num ambiente onde existe uma hierarquia estrutural responsável pela interacção imprescindível entre essas mesmas pessoas.

Apoiados em Chiavenato (2004) destacamos o papel fundamental das pessoas na essência das organizações. O capital humano destas resume-se a três elementos fundamentais básicos: talento, estrutura e cultura organizacionais. A cultura é o conjunto de valores e convicções que suportam a organização e reflecte a sua mentalidade predominante. O clima organizacional é como que o ambiente humano, dentro do qual as pessoas realizam o seu trabalho. É o clima que gerando sentimentos e moções nas pessoas que compõem a organização, influenciam a seu comportamento dentro da mesma.

Para as organizações poderem sobreviver, no momento actual, é necessário que a interacção do binómio pessoa/organização desenvolva competências pessoais, de que destacamos o “aprender a aprender”, isto é, aprendizagem contínua, esquecendo por ventura conceitos antigos sem interesse imediato para a organização e aprendendo coisas novas, fundamentais ao seu bom contributo para a organização.

Quando uma organização aprende facilita a aprendizagem a todos os seus membros e da aprendizagem individual, vai resultar a aprendizagem organizacional.

Encarando a escola como uma organização, podemos dizer que ela, sendo uma instituição que ensina, deve igualmente saber aprender, desenvolvendo uma capacidade contínua de adaptação e mudança.

Para Senge (2005), a organização que aprende reúne cinco disciplinas de aprendizagem fundamentais: (i) domínio pessoal; (ii) visão compartilhada; (iii) modelos mentais; (iv) aprendizagem em equipa; (v) pensamento sistémico.

Da forma como as pessoas pensam e interagem assim se caracteriza a organização. Há uma dupla exigência de se olhar para dentro, onde os aspectos individuais das pessoas devem ser interrogados, e de se olhar para fora, explorando novas ideias de pensar e interagir.

Numa organização que aprende deve existir uma cultura que a ponte para os valores organizacionais. Assim, de uma forma flexível, os colaboradores participam nas decisões e da confiança e respeito mútuo entre os intervenientes resultará uma capacidade em aprender e inovar colectivamente.

CAPÍTULO 2

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2.1 Supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial

Quando falamos de supervisão da prática pedagógica, no âmbito dos diferentes cursos de formação de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico do 1.º Ciclo, compreendemo-la como um processo que envolve o aluno estagiário (aluno em formação), os professores orientadores da prática pedagógica (supervisores cooperantes) e os supervisores da instituição de formação. Nesse processo são desenvolvidos procedimentos ao nível da comunicação e da relação interpessoal, que certamente irão contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos nesse processo.

Assim, no entender de Alarcão e Tavares (2003):

“reforçámos a nossa convicção de que a formação inicial é apenas uma etapa na formação que hoje se designa por formação ao longo da vida, estabelecendo assim uma continuidade entre o que se apelidava de formação inicial e de formação contínua e desfazendo a linha divisória, temporal que existia entre as duas.” (p.6).

Verificamos que na formação inicial são necessárias experiências de prática pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação dos professores.

De acordo com Portugal (2001),

“considerando que os educadores de infância (professores) são profissionais generalistas, o que pressupõe uma boa preparação em áreas vastas do conhecimento, qualquer plano de estudos de uma formação em Educação de Infância (Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo) deverá organizar-se por diferentes domínios científicos mediante diversas disciplinas.” (p.162)

Assim, o currículo deve integrar a formação geral ou cultural de base, formação específica, formação pedagógica e didáctica e experiências de prática reflectida. Deste modo, a uma representação da formação centrada simplesmente na aquisição de conhecimentos e competências técnicas, deverá sobrepor-se, no entender de Pereira e Santiago (1999), “uma representação que integre o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de acção dos sujeitos enquanto processo orientado para a promoção do bem-estar social, económico e

cultural” (p.54), possibilitando aos educadores e professores a criação de condições que perspectivem uma acção adequada ao conceito escola como comunidade educativa e também o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, Nóvoa (1992) reforça a importância da interacção entre a qualidade do ensino e a formação de professores, afirmando: “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de professores.” (p. 9)

A formação deverá estruturar-se numa interacção permanente entre a prática e a reflexão individual e colectiva, procurando soluções para a resolução de eventuais problemas que vão surgindo e para recolher dados, através da observação, indispensáveis ao diagnóstico e à tomada de posições críticas e reflexivas, que construtivamente levam à formação dos formandos/supervisionados e dos próprios supervisores.

A prática pedagógica acompanhada, orientada e reflectida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito.

Assim, os professores orientadores da prática pedagógica (supervisores cooperantes) e os supervisores da instituição de formação devem realizar um trabalho conjunto, assumindo ambos, na formação dos alunos estagiários, esse papel facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos formandos e valorizar as interacções entre todos os intervenientes, num verdadeiro entrelaçar de saberes. (Abrantes, 2000).

2.2 Conceito de supervisão pedagógica e de supervisor

Tem-se assistido, nos últimos anos, a um grande desenvolvimento da supervisão no campo da educação, principalmente ao nível da formação de professores e educadores. Desta forma, tem influenciado, não só a formação contínua e o seu processo de desenvolvimento profissional, como também a formação inicial e a sua orientação da prática pedagógica. A actividade supervisiiva, no seu contexto abrangente da escola, pressupõe uma melhoria na qualidade da formação desses professores e educadores e do ensino que praticam.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão é um processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem por objectivo o desenvolvimento humano e profissional.

A palavra supervisão, no contexto da formação de professores, surge nos anos 30 e desenvolveu-se grandemente nos Estados Unidos da América a partir dos anos 50, com o aparecimento da supervisão clínica que consiste em aperfeiçoar a prática do ensino, através do desenvolvimento de conhecimentos e competências interpessoais e técnicas do professor. Este conceito de supervisão veio contrastar com o que a conotava com inspecção, fiscalização, autoritarismo e dirigismo. Actualmente, e à medida que a reflexão sobre as Ciências da Educação se tem desenvolvido e que têm sido criados cursos de mestrado e pós graduação nesta área, o termo tem vindo a clarificar-se e a adquirir maior importância.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), “a supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.” (p.3) Os mesmos autores referem que até 1987 “as funções da supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores.” (p.4)

Já na década de 80 e principalmente na década de 90, esta área encontrou grande expansão e os portugueses “foram-se aculturando à designação e distinguem hoje dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo. Considera-se, por um lado, a função de fiscalização e superintendência (...). Mas reconhece-se, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo.” (p.4)

Para Vieira (1993), a supervisão no âmbito da formação de professores consiste numa actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. A supervisão é analisada por esta autora, como uma postura reflexiva, um processo de monitorização da prática, não só a nível das suas dimensões analítica e interpessoal, que inclui aspectos como as regras e princípios que regulam a supervisão, os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, os estilos e modelos de supervisão e a sua instrumentação, como também, da observação como estratégia de formação, que inclui aspectos relativos às finalidades, objectos e formas de observação da prática pedagógica e finalmente de didáctica que refere o campo especializado

de reflexão/experimentação e que inclui aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Sá-Chaves (2000) refere-se à supervisão no processo de formação com sendo:

“uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.” (p. 75)

Por sua vez, Mintzberg (1995), citado por Alarcão e Tavares (2003), considera que:

“a supervisão implica uma visão de qualidade, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro ” (p. 47), indispensável à compreensão de todo o processo de supervisão.

Oliveira (1992) acrescenta que a supervisão deve criar “um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento.” (p. 20)

Gostaríamos ainda de salientar, que o processo de supervisão não se encerra em si mesmo, mas visa igualmente promover outro processo – o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e ainda reforçar o carácter de abertura de todo o processo de supervisão, por parte de todos os actores intervenientes, perspectivando-se que a supervisão como apoio à formação integra variadas dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula, a escola, a comunidade e a cultura. A supervisão define-se como um processo para promover processos, ou seja, um processo de apoio ao processo de aprendizagem do aluno em formação, que, por sua vez, está ao serviço do processo de aprendizagem das crianças.

Relativamente ao papel do supervisor e ao sentido da supervisão, Alarcão (1995) clarifica:

“Fazer supervisão implica olhar de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com estes microcosmos estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores,

mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens.” (p. 5)

O supervisor é alguém com formação específica, mais experiência e com conhecimentos mais precisos e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo e que deve assumir perante o formando uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Desta forma, o supervisor assume não apenas os papéis e competências ligados às dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica do ensino, mas também o papel facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do supervisionado, através de criação de uma atmosfera envolvente e empática e de um clima auxiliador de aprendizagens significativas.

Para Alarcão (1991), o papel do supervisor consiste em “abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.” (p.10)

Por conseguinte, terá de existir uma relação de empatia e ainda de cumplicidade, uma vez que o supervisor e o supervisionado esforçar-se-ão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), existem um conjunto de actividades que são fundamentais ao acto supervisivo e que passam por estabelecer um bom clima afectivo-relacional: criar condições para que o formando se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; criar condições para que o aluno estagiário desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino; planificar e avaliar o processo ensino-aprendizagem e definir os planos de acção a seguir; identificar os problemas e as dificuldades que surgem; estabelecer estratégias e procedimentos; observar, analisar e interpretar os dados observados; avaliar o processo e definir o novo plano de acção a seguir. Os mesmos autores (2003) definem:

“o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa e profissional.” (p. 43).

Desta forma, desempenhar as funções de supervisor não é uma tarefa fácil, implica grandes responsabilidades e exige formação adequada e especializada em diferentes áreas. Tal como nos diz Alarcão (1995):

“Para que o supervisor possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa desta envergadura terá de dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa formação nos domínios das ciências fundamentais da educação, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido os “skills” específicos e ter uma atitude permanente de bom senso.” (p. 66)

Espera-se então do supervisor, todo um conjunto de competências, capacidades e atitudes que, de acordo com Mosher e Purpel (1972), citados por Alarcão e Tavares (2003), compreendem a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas; a capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos, competências em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino, capacidade de relacionamento interpessoal e responsabilidade sobre os fins da educação. Os autores referem ainda que será de primordial importância, os supervisores apresentarem a capacidade de compreender, de prestar atenção e de saber escutar, de comunicar verbalmente e não verbalmente, de manifestar a atitude e resposta adequadas, de cooperar, de interrogar, tal como é evidenciado pela maioria dos investigadores.

A esta lista de características que o supervisor deve manifestar, devemos ainda acrescentar as dez competências fundamentais ao acto de supervisão, sugeridas por Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003): (i) prestar atenção; (ii) clarificar; (iii) encorajar; (iv) servir de espelho; (v) dar opinião; (vi) ajudar a encontrar solução para os problemas; (vii) negociar; (viii) orientar; (ix) estabelecer critérios e (x) condicionar. Facilmente nos apercebemos da forte componente comunicativa que a proposta de Glickman emana e o quanto é importante estabelecer um clima relacional, de diálogo, de partilha e de reflexão, que contribuem para a formação e crescimento profissional do formando.

2.3 Modelos/cenários de supervisão pedagógica

No contexto da formação inicial, a supervisão da prática pedagógica tem sido enquadrada em vários posicionamentos ou modelos que Alarcão e Tavares (2003) preconizam em nove cenários: (i) o cenário da imitação artesanal; (ii) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; (iii) o cenário behaviorista; (iv) o cenário psicopedagógico; (v) o cenário pessoalista; (vi) o cenário reflexivo; (vii) o cenário ecológico; (viii) o cenário dialógico e (ix) o cenário clínico.

O cenário da imitação artesanal consiste em colocar os futuros professores a praticar a acção como o seu mestre e metodólogo, pessoa experiente e que sabe fazer e ensinar. Para os dois autores mencionados “procura profissionalizar e socializar o professor de acordo com a actuação exemplar dos modelos que deve seguir passivamente (...)” (p.21). Assim, a imitação constitui o melhor caminho para aprender a fazer e perpetuar as qualidades apresentadas pelo mestre. Este cenário baseia-se no paradigma tradicional da aprendizagem e procura profissionalizar e socializar o professor, de acordo com a actuação exemplar dos modelos, que deve seguir passivamente, sem argumentar.” Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, “socializado”.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.17)

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada pressupõe que o futuro professor tenha conhecimento dos modelos teóricos, bem como possibilitar a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações de prática pedagógica. Este cenário reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que orientam o ensino e aprendizagem e na inovação pedagógica. Este cenário, segundo Alarcão e Tavares (2003), “reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.” (p.21)

O cenário behaviorista assenta na ideia de preparar o futuro professor para realizar a sua prática pedagógica com conhecimentos que lhe permitissem identificar, os aspectos positivos e negativos, na actuação dos seus supervisores. Neste cenário intensificam-se os esforços para analisar o acto de ensino e definir competências do professor de qualidade, para a partir daí, identificarem-se as competências a exigir na profissionalização dos professores.

O cenário psicopedagógico acentua o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões ajustadas, bem como o desenvolvimento de um profissional competente. Este cenário apoia a sua teoria de ensino num conjunto de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e portanto enfatiza a relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e a relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos. Neste cenário, a supervisão da prática pedagógica, vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação didáctica entre a teoria e a prática, ou seja, “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”. (Alarcão e Tavares, 2003, p.28)

O cenário pessoalista partilha “a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor” (Alarcão e Tavares, 2003, p.33). A sua formação deve, não só ter em conta o grau de desenvolvimento dos professores em formação, as suas percepções, sentimentos e objectivos, com também organizar experiências vivenciais e ajudar o professor a reflectir sobre elas e sobre as suas respectivas consequências, ou seja, apresenta-se como uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto conhecimento possibilita o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

O cenário reflexivo defende, como o próprio nome indica sugere:

“uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter enorme repercussão na formação de professores. Esta abordagem baseia-se no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção, com o vista à construção situada do conhecimento profissional que se apelidou de *epistemologia da prática*.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.35).

No cenário reflexivo, o papel do supervisor é fundamental para ajudar o aluno estagiário a compreender o contexto, a saber agir em conformidade e a sistematizar o que conhecimento que advém da interacção entre a acção e o pensamento. “Para utilizar expressões shonianas que se tornaram bem conhecidas, o supervisor deverá encorajar a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.35) As duas primeiras dimensões estão directamente relacionadas com a dimensão cognitiva, já a última deixa transparecer o continuar em desenvolvimento ao longo da vida.

O cenário ecológico tem em consideração “as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação”

(Alarcão e Tavares, 2003, p.37). Assim, o processo de formação é influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais largos em que se integram, permitindo uma interacção mútua e progressiva entre o formando activo, em constante crescimento e as características sempre em transformação do meio em que o formando se move.

O cenário dialógico, tal com afirmam Alarcão e Tavares (2003):

”assume aspectos postos em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentista e acentua a dimensão política, emancipatória da formação. A sua novidade consiste em atribuir à linguagem a ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio do professor como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.” (p.40)

Por último, apresentamos o cenário clínico, sobre o qual nos debruçaremos de forma mais pormenorizada, por nos revermos nele, pois parecer-nos de algum modo relacionado com a nossa prática supervisora diária e porque pressupõe logo à partida o estabelecimento de uma relação interpessoal entre supervisor e supervisionado e a criação de uma atmosfera propícia, onde essa relação de possa desenvolver.

Tal como nos dizem Alarcão e Tavares (2003), na supervisão clínica “o objectivo principal consistia em melhorar a prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula” (p.24), através do desenvolvimento de conhecimentos e competências interpessoais e técnicas do professor.

O conceito de supervisão clínica, descrito por Alarcão (1982), determina três concepções indispensáveis e que reflectem bem a posição que o professor deve manifestar face à sua formação: (i) o professor é o agente dinâmico e activo da sua formação; (ii) o professor deverá imprimir responsabilidade e eficácia ao seu desempenho; (iii) deverá existir uma dialéctica entre o ensino e a aprendizagem.

Os teorizadores do modelo da supervisão clínica Cogan, Goldhammer e Anderson, citados por Alarcão e Tavares (2003), que surgiu no final dos anos 50, na Universidade de Harvard, quando os alunos do Master of Arts in Teaching, criticaram os seus supervisores de não os ensinar a ensinar, criaram um programa experimental, implementando o referido modelo, onde o professor tem uma atitude activa no desenvolvimento das suas competências e capacidades e na sua tarefa de ensinar e o supervisor tem a função de orientar, analisar e reflectir o desempenho desse ensino. Surge então o movimento dialéctico da acção-reflexão, que visa a

consciencialização por parte do professor da sua prática educativa, mas também o desejo de aprender e de procurar ajuda no supervisor e que no nosso entender é fundamental para o desenvolvimento humano e profissional do professor.

No que concerne às fases da supervisão clínica Goldhammer (1980), citado por Alarcão e Tavares (2003), enumera cinco:

1. Encontro pré-observação, onde se pretende estabelecer a relação entre supervisor e professor, identificar problemas ou inquietações e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, quando e como observar;
2. Observação, que consiste em descrever com o maior rigor possível factos e actos pedagógicos, recolher dados e informações de natureza prática sobre determinados aspectos do processo ensino/aprendizagem, para posteriormente serem analisados. Esta observação decorre na sala de aula;
3. Análise e estratégia, representa a interpretação dos dados, relacionados com a natureza da observação. Esta análise, em primeiro lugar, deve ser feita separadamente e posteriormente em conjunto. A compreensão do contexto em que decorreu a observação, bem como o comportamento e a relação estabelecida entre professor e aluno, também são alvo desta análise. Desta forma o professor deverá conseguir analisar e compreender a forma como desempenhou a sua tarefa de ensinar e compreender como a desejará desempenhar num futuro próximo;
4. Encontro pós-observação, reside na reflexão sobre o que se passou no processo de ensino aprendizagem e identifica os aspectos que necessitam de ser rectificadas e reestruturadas, possibilitando ao professor tomar decisões e delinear estratégias, em estreita colaboração com o supervisor, relativamente ao novo plano de acção a seguir. Esta colaboração do supervisor deverá ser continuada e não esporádica e engloba uma avaliação;
5. Análise do ciclo da Supervisão, significa a avaliação da acção da supervisão desenvolvida.

Relativamente aos participantes mencionados por Alarcão (1982), temos o professor que como já foi referido, deseja aprender e melhorar o seu ensino e o supervisor que com responsabilidade e formação especializada, orienta, encoraja, escuta, interroga, partilha e relaciona-se com o professor, de modo a tornar o seu desempenho cada vez mais eficaz. Desta

relação surge o binómio professor-supervisor que deve funcionar em plena dinâmica de grupo, num clima de confiança e apoio, mas também de desafio e discordância cognitiva, potenciadoras do contínuo desenvolvimento do professor e da reflexão sobre a prática do ensino. Por fim, temos os alunos que são intervenientes indirectos, mas é sobre eles que recai toda a complexidade do processo de ensino aprendizagem, e como tal possibilitam a compreensão do mesmo.

As vantagens mais significativas da supervisão clínica, apresentadas por Alarcão (1982), são: a descrição dos papéis e funções do supervisor e supervisionado, o relacionamento interpessoal e profissional com vista a alcançar um objectivo comum (melhorar o ensino), a resposta que é dada às dúvidas e problemas sentidos pelos professores, nomeadamente sobre aquilo que acreditam e o que praticam, conduzindo-os com transparência no seu percurso profissional e finalmente clarifica com objectividade os efeitos que o processo ensino aprendizagem tem nos alunos.

Como problemas, Alarcão (1982), constata que a aplicação deste modelo pode ser dispendiosa e exige supervisores com formação especializada para exercer o cargo, bem como tempo, empenho e capacidade intelectual de ambas as partes para o pôr em prática. Revela ainda outro problema, que se prende com a avaliação sumativa a que os professores estão sujeitos por parte dos seus supervisores. Essa avaliação, pode comprometer não só o desempenho do professor, como todo cenário da supervisão clínica, pois o professor tem tendência para ocultar as suas dificuldades e dúvidas e desta forma não consegue estabelecer uma verdadeira relação interpessoal com o seu supervisor e não procura nele a orientação e a colaboração necessárias ao seu desenvolvimento profissional e melhoria do seu ensino. O facto da supervisão clínica suscitar demasiado interesse pelo que se passa na sala de aula e centrar-se demasiado no professor, ignorando outros elementos, como é o caso dos restantes professores, dos alunos, da escola e da própria comunidade, pode também constituir um problema. Por último, Isabel Alarcão (1982), salienta que o termo “clínico” pode levantar problemas, mas esclarece que este não deve ser atribuído a qualquer tipo de deficiência ou tratamento do ensino praticado pelos professores, mas sim relacionar-se com a forma como esse ensino é praticado e reflectido e onde o supervisor preconiza uma atitude de dedicação e de apoio ao professor.

Isabel Alarcão (1994) referiu que “o modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino, sendo o espírito de colaboração um elemento fundamental.” (p.37)

Constatámos neste capítulo que a supervisão da prática pedagógica no âmbito dos cursos de formação de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo é um processo que envolve o aluno estagiário, os professores orientadores da prática pedagógica (supervisores cooperantes) e os supervisores da instituição de formação.

A formação inicial é apenas uma etapa na chamada formação ao longo da vida. O currículo destes cursos deve integrar a formação geral ou cultural de base, formação específica, formação pedagógica e didáctica e experiência de prática reflectida. Assim, vê-se que para além de conhecimentos e competências técnicas, há que acrescentar uma acção integrada das capacidades de reflexão e de acção dos sujeitos, tendo em vista a promoção do bem-estar social, económico e cultural. Só assim educadores e professores criarão condições que visem uma acção adequada ao conceito de escola como comunidade educativa e também ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta formação deve assentar numa interacção permanente entre a prática e a reflexão individual e colectiva, procurando soluções para os problemas que vão surgindo.

A prática pedagógica acompanhada, orientada e reflectida permite que o futuro educador/professor desenvolva as competências e atitudes necessárias a um desempenho eficaz, consciente e responsável. É por isso que os professores orientadores da prática pedagógica (supervisores cooperantes) e os supervisores da instituição de formação devem realizar um trabalho conjunto, que é fundamental à formação dos alunos estagiários, que em muito beneficiam da permuta de saberes.

No conceito moderno de supervisão a prática de ensino aperfeiçoa-se através do desenvolvimento de competências interpessoais e técnicas do professor. Assim, foram-se perdendo as ideias dominantes de inspecção, fiscalização, autoritarismo e dirigismo e, à medida que a reflexão sobre as Ciências da Educação se vem desenvolvendo, com a criação de cursos de mestrado e pós graduação nesta área, o termo tem sofrido esta evolução e dá-se-lhe cada vez maior importância.

É assim que paralelamente à função de fiscalização e de superintendência se vem sobrepondo a necessidade de acompanhamento do processo formativo.

São muitos os autores que interpretam o conceito de supervisão no âmbito da formação de professores. Deles se pode concluir que o processo de supervisão não se encerra em si mesmo, mas visa igualmente promover o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo em conta um carácter de abertura por parte de todos os actores intervenientes e integrando várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula, a escola, a comunidade e a cultura.

Entre o supervisor e o supervisionado terá de existir uma relação de empatia e de cumplicidade que permita conhecerem-se cada vez melhor e trabalharem em conjunto.

Para que o supervisor possa desempenhar as tarefas que se lhe exigem, deverá dominar não apenas os conteúdos programáticos, mas também possuir uma boa formação no domínio das ciências fundamentais da educação, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias.

Sobressaem, através dos autores citados anteriormente, no acto de supervisão as seguintes competências: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar solução para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios, condicionar, reflectir e avaliar.

No contexto da formação inicial, a supervisão da prática pedagógica tem sido enquadrada em vários modelos que Alarcão e Tavares (2003) preconizam em nove cenários:

- cenário da imitação artesanal – que consiste em colocar os futuros professores a praticar a acção como o seu mestre e metodólogo. É a passagem do saber-fazer de geração em geração, como forma de perpetuar a cultura.
- cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – pressupõe que o futuro tenha conhecimentos dos modelos teóricos, bem como facilitar a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações da prática pedagógica.
- cenário “behaviorista” – que assenta na ideia de preparar o futuro professor para realizar a sua prática pedagógica com conhecimentos que lhe permitam identificar os aspectos positivos e negativos na actuação do seu supervisor.

- cenário psicopedagógico – no qual a supervisão da prática pedagógica vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação didáctica entre a teoria e a prática.
- cenário pessoalista – que assenta na ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor.
- cenário reflexivo – que assenta nos valores da reflexão na acção e sobre acção. Aqui o papel do supervisor é fundamental para ajudar o aluno estagiário a compreender o contexto e a saber agir em conformidade.
- cenário ecológico – que enfatiza as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, estando este, por sua vez, também em permanente transformação.
- cenário dialógico – que atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel de grande significado na construção da cultura e do conhecimento do próprio professor.
- cenário clínico – que pressupõe o estabelecimento de uma relação interpessoal entre supervisor e supervisionado e a criação de uma atmosfera propícia para que essa relação se desenvolva. Neste cenário estão presentes três concepções fundamentais:
 - (i) O professor é o agente dinâmico e activo da sua formação;
 - (ii) O professor deverá imprimir responsabilidade e eficácia ao seu desempenho;
 - (iii) Deverá existir uma dialéctica entre o ensino e a aprendizagem.

Por último, e uma vez que o cenário da supervisão clínica nos mereceu maior destaque, enunciamos que as principais vantagens são a descrição dos papéis e funções do supervisor e supervisionado, o relacionamento interpessoal e profissional com vista a alcançar um objectivo comum e a resposta que é dada às dúvidas e problemas sentidos pelos professores.

Como dificuldades à aplicação deste modelo, podemos dizer que talvez seja um pouco dispendioso, exige supervisores com formação especializada para exercer o cargo, exige tempo e empenho e capacidade intelectual de ambas as partes para o executarem. Acresce

ainda que a avaliação sumativa a que os professores ficam sujeitos, por parte dos seus supervisores, pode acarretar outro problema.

Ao abordarmos a supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial, definirmos o conceito de supervisão e de supervisor e enunciarmos os modelos/cenários da supervisão pedagógica, verificamos claramente que existe predominantemente o estabelecimento de uma relação de confiança, partilha, empatia, reflexão, estimulação, comunicação, ou seja, uma verdadeira relação interpessoal, entre o supervisor e supervisionado, que iremos definir e procurar contextualizar de forma mais evidente no processo de supervisão.

CAPÍTULO 3

RELEVÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Julgamos que ficou bem explícito a presença constante de uma dimensão interpessoal no processo de supervisão. De qualquer forma, gostaríamos de reforçar essa ideia através da definição e caracterização da relação interpessoal estabelecida entre supervisor e supervisionado e conseqüentemente da necessidade de uma comunicação segura.

No processo de supervisão torna-se necessário criar um clima adequado, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, onde impere a ajuda, a reciprocidade, a abertura, a assimetria, a espontaneidade, a autenticidade, a dialectividade, a sociabilidade, a cooperação e a empatia entre supervisor e formando, logo nos primeiros encontros, possibilitando que este processo decorra de forma mais propícia para todos os intervenientes. Assim, a supervisão implica uma relação interpessoal dinâmica, baseada no estímulo e facilitadora de toda uma aprendizagem e desenvolvimento convicto e empenhado.

Gonçalves (1997) refere que no processo de formação, o jogo relacional, entre formador e formando, adopta uma importância decisiva, na medida em que a relação entre ambos pode apresentar-se como inibidora do desenvolvimento se for fechada, directiva e constrangedora, ou ao invés disso, facilitadora do crescimento de ambos, se se configurar isenta, espontânea, autêntica e empática. Esta autora acrescenta que toda a relação formativa deve ter por base atitudes de sensibilidade, de compreensão e de respeito, perspectivando igualmente a reciprocidade, onde será fundamental um forte apoio relacional que sirva de alicerce a uma relação progressivamente mais firme, eficiente e exigente, e reconhecidamente indispensável e aceitável. Reforça também a ideia de que a relação interpessoal estabelecida entre formador e formando, potencia, paralelamente ao desenvolvimento dos traços pessoais do futuro professor/educador, a existência de um modelo de formação facilitador da positividade do clima afectivo-relacional que pretende afectar a construção dos seus conhecimentos e o seu desempenho pessoal e profissional.

Ao longo da nossa experiência enquanto orientadores da prática pedagógica (supervisor cooperante), temo-nos apercebido da importância fulcral da relação estabelecida na dimensão afectivo-relacional. Essa relação evidencia mais do que seu grau de informalidade, a sua

clareza e honestidade. Preconiza-se um sentimento e sentido da verdade na relação professor orientador e formando que motiva o envolvimento de ambos enquanto parceiros numa tarefa para a qual existem objectivos comuns. Sem esse sentimento e sentido, consideramos que seria muito difícil realizar um trabalho colaborativo e formativo.

Será também necessário que o supervisor e o supervisionado coloquem-se numa atitude semelhante à de colegas, num clima que lhes possibilita porém ao alcance um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz, com o intuito de que os problemas que surjam no processo ensino aprendizagem e na própria actividade de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.

Como referem Alarcão e Tavares (2003):

“para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva de um modo correcto terá de atender às características dos sujeitos envolvidos, às tarefas a realizar, à sua análise, estruturação e execução, aos processos psicopedagógicos e às estratégias a utilizar, à sua atmosfera afectivo relacional envolvente e aos conhecimentos necessários para operacionalizar, de uma maneira correcta e adequada, todos estes mecanismos.” (p. 70)

3.1 As relações interpessoais

As relações interpessoais assumem um papel primordial no contexto da supervisão pedagógica, mas acima de tudo um estatuto especial na acção humana. Iremos abordar as relações interpessoais, limitando-as, no entanto, aos domínios da formação, já que elas afectam, como é evidente todas as actividades do ser humano. Aliás. Segundo Tavares (1996) é sobre elas que trabalha toda a acção verdadeiramente humana. Qualquer que seja essa acção, ela não resulta, de todo, sem o estabelecimento de relações positivas, já que numa relação interpessoal, outro tipo de relações (negativas ou mistas) seria contraditório, ou seja, não poderiam ser verdadeiras relações interpessoais, já que estas privilegiam laços sólidos nas relações humanas e a sua acção dispõe-se sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criando um clima favorável à integração e colaboração confiante e pertinente. Estas relações, tal como já referimos anteriormente, terão de ser de entreajuda, recíprocas, assimétricas, dialécticas, autênticas, verdadeiras, de pessoa para pessoa, ao mesmo nível, de igual para igual, ou seja, de liberdade, igualdade e fraternidade.

De acordo com Fachada (2010), “uma das exigências fundamentais para que as relações interpessoais se tornem progressivamente ricas, positivas e maduras, é a necessidade de compreensão de si próprio e dos outros.” (p.107)

Gostaríamos ainda de sublinhar, que numa relação interpessoal é extremamente importante que o eu, o sujeito humano que é uma pessoa, terá diante de si um outro sujeito humano, outra pessoa, o mais inteligente, livre e responsável possível que o reconheça ao mesmo nível em que ele próprio reconhece, confirma e aceita o outro em toda a sua dignidade e com todas as suas possibilidades e autonomia. Isto é, aceitar o outro como ele é, de um modo positivo e incondicional, ser capaz de se colocar no seu lugar, confirmá-lo em todas as suas virtudes actuais e potenciais. (Tavares, 1996)

3.2 As qualidades e atributos das relações interpessoais

Para compreender melhor as relações interpessoais, será necessário conhecer as características que as integram, as suas qualidades e atributos, que já tivemos oportunidade de mencionar ao longo deste trabalho, mas que agora iremos especificar segundo Tavares (1996).

Assim começaremos pela *entreaajuda* que procura ajudar mais no sentido de criar ou possibilitar uma margem de liberdade e de espaço para evitar obstáculos e sentir-se permanentemente mais seguro e informado através de um acompanhamento sistemático para resolver por si próprio os problemas que vão surgindo. Para Tavares (1996) “ É através da compreensão este tipo de relações que se consegue entrar verdadeiramente dentro das pessoas, senti-las, compreendê-las pelo lado de dentro, respeitá-las, amá-las, desenvolver atitudes verdadeiramente empáticas.” (p.55)

A *reciprocidade* constitui outra qualidade do relacionamento interpessoal e tal como nos diz Tavares (1996) “(...) pressupõe respeito, aceitação do outro como ele é, uma pessoa em desenvolvimento a tornar-se mais pessoa; pressupõe atenção, justiça, cuidado pelo outro, autenticidade, verdade, liberdade, amizade (...)” (p.57) e onde também está presente a ajuda e deixar-se ajudar, ou seja, a melhor forma de ajudar é poder ser ajudado. Pressupõe uma comunicação entre duas pessoas de modo franco, aberto, espontâneo e nos dois sentidos, isto é, a pessoa dá e recebe na mesma medida e vice-versa.

A *assimetria* também se apresenta como uma das qualidades da relação interpessoal que implica um grau de elevada interdependência, de partilha, de troca e de discussão de concepções e de práticas que possibilitam o desenvolvimento de uma relação formativa de colaboração.

A *dialecticidade* vem confirmar e reforçar a qualidade anterior, ou seja, “uma relação para ser dialéctica exige que os dois pólos da mesma se mantenham firmes um diante do outro, confirmando-se um ao outro numa verdadeira relação dialogal, recíproca e assimétrica, mas sem se diminuírem, reduzirem ou anularem.” (Tavares, 1996, p.58) O mesmo autor refere ainda que a *dialecticidade* deve proporcionar uma relação “em que os dois sujeitos da relação se apresentam e confirmam mutuamente como pessoas, um diante do outro, abertos um para o outro, de forma autónoma, responsável e livre.” (p.58)

A *autenticidade* é um dos atributos do relacionamento interpessoal, que “transparece nos gestos e, sobretudo, no rosto das pessoas” (Tavares, 1996, p.64), já que numa relação, tal como menciona o mesmo autor, “comunicamos muito mais que através de palavras”. (p.65) Quando aceitamos o outro de forma positiva e incondicional, “temos de fazê-lo com verdade e com autenticidade para que assim seja entendido na linguagem gestual e, sobretudo, no face-a-face do rosto, em que essa linguagem atinge a sua maior força de expressão.” (Tavares, 1996, p.65) Deste modo, para o autor a “relação tornar-se-á verdadeiramente empática e autêntica, será interpessoal estabelecendo o contacto ao nível da pessoalidade, tocando o outro no seu próprio “self”.” (p.65)

Para Tavares (1996), as relações interpessoais que são recíprocas, assimétricas, dialécticas, verdadeiras e autênticas somente são possíveis porque na interacção de pessoas que lhes servem de suporte, subsistem as dimensões da *sociabilidade*, da *unicidade* que faz delas seres livres e autónomos, responsáveis pela sua própria construção pessoal. “Ser social e único, *alter* e idêntico a si mesmo constitui a essência da pessoalidade do ser humano” (Tavares, 1996, p.65), capacitando-o de ser livre na sua acção, como sujeito de acções inteligentes, autónomas, responsáveis e empenhadas.

Alarcão e Tavares (2003) referem que a atmosfera do processo de supervisão pedagógica deve assentar numa boa relação entre o supervisor e o professor em formação e por isso,

“é desejável e necessário desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o professor em

formação, tais como: *superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, "fiscalizador-fiscalizado"* e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreaajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objectivos, ainda que de pontos de vista e planos diferentes: o seu desenvolvimento humano e profissional como um factor importante de competência para poder intervir de um modo mais eficiente na educação dos alunos." (p. 62)

Pensamos que também seria importante referir que na análise do processo de supervisão como ensino e formação de professores, "o modelo rogeriano, cujo objectivo terapêutico principal é o de ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa, assenta em três atitudes essenciais: *o realismo, a aceitação e a empatia*" (Alarcão e Tavares, 2003, p.64), fundamentais ao estabelecimento de uma relação interpessoal. "É também sobre estas três atitudes que é possível estabelecer uma relação positiva, congruente, responsável, comprometida entre supervisor e o professor, que permitirá a criação de uma atmosfera de confiança autêntica e colaborante." (Alarcão e Tavares, 2003, p.64)

As relações interpessoais constroem-se através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado profundo que a pessoalidade do sujeito tem para com outro sujeito na interacção recíproca da dinâmica intersubjectiva em cada um dos seus momentos.

Para que a relação entre supervisor e supervisionado se processe de forma autêntica será necessário, como referem Alarcão e Tavares (2003):

" (...) a circulação espontânea e sem barreira entre o mundo do supervisor e o mundo do professor. Isso pressupõe maturidade humana que se alicerça num bom conhecimento de si mesmo e dos seus interlocutores, dos outros, abertura de espírito, compreensão, sensibilidade que vêm à presença no contacto social e, sobretudo, num olhar positivo e acolhedor – uma das expressões mais fortes do humano - e em todos os outros domínios da comunicação verbal e não verbal." (p.64 e 65)

Gostaríamos ainda de salientar que, tal como define Castanyer (2002),

" o facto de uma interacção resultar satisfatória depende de nos sentirmos valorizados e respeitados e isto, por sua vez, não depende tanto dos outros, mas do facto de possuímos uma série de competências para responder correctamente a uma série de convicções ou esquemas mentais que nos façam sentir bem connosco próprios." (p.21)

Assim numa relação humana não basta estabelecer uma relação interpessoal com os outros, será principalmente necessário estabelecer uma relação intrapessoal, ou seja, para nos

relacionarmos bem com os outros temos de relacionarmos bem com nós próprios, querendo-se essa relação segura e em que o sujeito é capaz de se afirmar e corresponder ao que os outros pretendem de si.

A assertividade é, sem dúvida, uma atitude fundamental na relação intrapessoal e interpessoal, que preconiza a auto estima e a auto confiança do sujeito, defendendo sem agressão e com honestidade as suas ideias e posições e expressando compreensão face às posições, sentimentos e exigência dos outros. O comportamento assertivo terá consequências no ambiente envolvente, no seu comportamento e no comportamento dos outros; saber ouvir e escutar, saber aceitar os erros e lidar com a crítica, conseguir refrear quem o ataca, fazer com que os outros se sintam respeitados e valorizados, discordar abertamente e exprimir a sua opinião, são algumas delas.

Segundo Vieira (1992), o estabelecimento de uma relação interpessoal é pois fundamental para o sucesso da formação do futuro professor:

“Ao longo da minha experiência (como professora, supervisora, supervisora/pedagógica, co-investigadora) tenho-me apercebido da importância fulcral dos modelos de relação estabelecidos na dimensão afectiva relacional. Não se trata do grau de informalidade da relação, mas antes da sua clareza e honestidade.

Existe um «sentido da verdade» na relação (formador/formando) que motiva o envolvimento de ambos enquanto parceiros num empreendimento para o qual devem existir algumas metas comuns.

Sem esse sentido, penso que se torna muito difícil realizar um trabalho verdadeiramente colaborativo e formativo” (p.29)

3.3 A comunicação nas relações interpessoais

A palavra comunicação tem origem na palavra latina “communis”, a qual significa comum e na palavra *communicatio* distinguimos três elementos: a raiz *munis* que significa “estar encarregado de”, que, acrescido do prefixo *co*, expressa o sentido de reunião. Por outro lado, se tivermos em conta que o sufixo *tio* significa “actividade”, ficamos com a ideia, que a comunicação consiste numa “actividade realizada em conjunto”.

O termo comunicação não designa todo e qualquer tipo de relação, mas especificamente aquelas onde surjam elementos, em que o objectivo é quebrar o isolamento e conjugar a ideia de uma realização em comum.

Para Caetano et al. (2008), “a comunicação é um processo de relação assente na troca recíproca de mensagens e de sentido, para atingir a compreensão mútua.” (p.56)

Segundo Chiavenato (2004):

“comunicação é um processo de transmissão de informação de uma pessoa para outra, sendo então compartilhada por ambas. Para que haja comunicação é necessário que o destinatário da informação a receba e compreenda. A informação simplesmente transmitida, mas não recebida, não foi comunicada.” (p.149)

Nesta linha de pensamento, Fachada (2010) refere que “comunicar é diferente de informar. Informar é um processo unilateral. Comunicar é um processo interactivo e pluridireccional.” (p.24)

Na comunicação, a acção realizada não será sobre a matéria, nem designa o ser, nem tão pouco a *praxis* social, mas sim um tipo de relação intencional exercida sobre outrem e que transparece como um processo de partilhar um mesmo objecto de consciência.

De acordo com Cushway e Lodge (1998), “a necessidade de comunicar decorre da nossa necessidade de interacção social para atingir determinados resultados. A comunicação eficaz é necessária a todos os níveis de qualquer organização, a fim de assegurar que ela funciona eficazmente e atinge os seus objectivos.” (p.194)

O processo de comunicação é descrito em termos de transmissores e receptores, existindo, igualmente, um certo grau de interferências entre ambas as partes. Existem portanto barreiras à comunicação eficaz e que impedem as finalidades da comunicação: “partilhar informação, considerar ideias, transmitir e trocar opiniões e transmitir sentimentos.” (Cushway e Lodge, 1998, p.191)

Segundo Tannen (1995), citado por Rego (1999),

“Comunicar não é, simplesmente, dizer o que se pretende transmitir. O modo como se dizem as coisas é crucial, e difere de uma pessoa para outra, pois a linguagem usada é um comportamento social aprendido: o que dizemos e ouvimos é profundamente influenciado pela experiência cultural de cada um.” (p. 69)

Na sociedade em que vivemos situamo-nos em grupos (família, empresa, comunidade, etc.) que gerem tensões emocionais: simpatia ou antipatia pelo orador, pelo assunto, dúvidas, ansiedade, invejas, etc. Essas tensões, favoráveis ou desfavoráveis, facilitam ou dificultam a comunicação, transformando-se em factores favoráveis à comunicação ou barreiras inultrapassáveis à comunicação.

As barreiras são também restrições ou limitações que surgem dentro ou entre as etapas do processo de comunicação, fazendo com que nem todo o sinal emitido pela fonte percorra livremente o processo de modo a chegar intacto ao seu destino. Assim, Chiavenato (2004) refere que “as barreiras provocam perda de comunicação entre as pessoas, impedindo o trânsito livre e aberto das mensagens.” (p.153)

Para este autor, “a comunicação é um processo cíclico composto por seis etapas, a saber:

1. Emissor ou fonte: é a pessoa ou coisa ou processo que emite a mensagem. Trata-se do ponto de origem da mensagem.
2. Transmissor ou codificador: é o equipamento que liga a fonte ao canal, isto é, que transporta a mensagem devidamente codificada por algum canal até o receptor de quem a recebe.
3. Canal: é o espaço situado entre o transmissor e o receptor, que geralmente constitui dois pontos fisicamente distantes entre si.
4. Receptor ou decodificador: é o equipamento que liga o canal ou destino. O receptor sintoniza a mensagem codificada no canal e a capta para, então, decodificá-la.
5. Destino: é a pessoa, coisa ou processo para o qual a mensagem é enviada. Trata-se do destinatário da mensagem, que a recebe e compreende.
6. Ruído: é um elemento intrometido no sistema e altamente prejudicial ao seu funcionamento. Na realidade, o ruído é uma interferência estranha à mensagem, tornando a comunicação menos eficaz." (p.150)

De forma a desenvolverem o seu desempenho comunicacional, os intervenientes no processo de comunicação, devem compreender os modos através dos quais a comunicação se processa, assim como os obstáculos que podem afectar o processo comunicacional, as chamadas barreiras à comunicação, cujo impacto nas organizações é significativo.

Rego (1999) enfatiza algumas dessas barreiras que, sucintamente, parecem-nos pertinente enumerar:

- “Ouvir o que esperamos ouvir – experiências passadas influenciam as percepções das ocorrências actuais;
- Percepção colectiva – desconsideração pelas informações que entram em conflito com o que “sabemos”, em detrimento da análise dos factos e mudança de opinião;
- Avaliação da fonte – quando alguém nos comunica algo, a interpretação que fazemos da mensagem é influenciada pela avaliação que fazemos dessa pessoa;
- Diferencial de percepções – as mensagens são interpretadas à luz dos valores, convicções e crenças que as pessoas perfilham, assim como por pressões ambientais que as envolvem;

- Problemas semânticos – as palavras têm interpretações que nem sempre são coincidentes para as diferentes pessoas;
- Sinais não verbais – os nossos gestos, expressões faciais e posturas do corpo também comunicam, podendo ajudar ou dificultar a chegada das mensagens aos destinatários, e influenciar a sua interpretação;
- Efeito das emoções – qualquer que seja a emoção (raiva, medo, excitação, felicidade), ela influencia o nosso modo de comunicar, assim como a interpretação que os outros dão à mensagem;
- Ruído – é tudo aquilo que interfere na transmissão ou recepção das mensagens, sendo uma das principais fontes de erro nas comunicações que pode ocorrer em qualquer ponto do processo comunicacional;
- Diferenças culturais – as diferenças culturais entre as partes intervenientes no processo, tentem a criar mal-entendidos na comunicação;
- Distância física – a distância física faz aumentar o ruído na comunicação, impede o contacto cara-a-cara, não permitindo detectar os sinais não-verbais.” (p. 67)

Assim, uma boa comunicação exige a capacidade para se ultrapassarem as barreiras comunicacionais: saber ouvir, saber obter e fornecer o feedback, ter a capacidade de sentir o mundo interlocutor, ser credível e convincente.

Chiavenato (2004) sublinha que para que a comunicação seja eficaz deve ser considerada um processo bidireccional, ou seja:

“a comunicação é um processo que caminha em duas mãos: basicamente, o processo exige um emissor que transmite a mensagem por meio de um canal a um receptor que descodifica a mensagem para o destinatário que envia de volta algum sinal de retroacção ou retroinformação. Dessa maneira, ambas as partes envolvidas são emissores e receptores no processo.” (p.151)

Segundo Freixo (2006), no contexto da comunicação, a comunicação interpessoal constitui uma das diversas formas de organizar o acto comunicativo e que ocorre em contexto de interacção face-a-face.

Dean Barnlund, citado por Freixo (2006), define que “o estudo da comunicação interpessoal ocupa-se (...) da investigação de situações sociais relativamente informais em que as pessoas em encontros face-a-face sustentam uma interacção concentrada através da permuta recíproca de pistas verbais e não verbais.” (p.158)

O importante na comunicação interpessoal é o cuidado e a preocupação dos interlocutores na transmissão dos dados ou das informações em questão para que se consiga o sucesso no processo desejado. O sucesso na comunicação não depende só da forma como a mensagem é transmitida, a sua compreensão é fundamental, uma vez que vivemos numa sociedade

culturalmente diversificada, e o que, às vezes, parece óbvio para um interlocutor poderá não ser para outro.

Existem factores de carácter pessoal que assumem uma importância excepcional na comunicação oral. Existem pessoas que apresentam maior facilidade que outras em expor as suas ideias, a defendê-las ou em as fazer aceitar. Para Caetano et al. (2008) “a aparência pessoal, a postura e o movimento corporal, o contacto visual, a expressão facial, a fluência, a voz, são factores de índole pessoal do orador que facilitarão ou dificultarão a recepção e aceitação da mensagem por parte dos receptores.” (p. 57)

Na comunicação interpessoal, segundo Rego (1999), é extremamente importante “realçarmos a necessidade de o comunicador tomar em consideração as especificidades dos seus interlocutores (expectativas, valores, código de linguagem, modos de encarar o mundo).” (p.42).

A comunicação em dois sentidos é, pois, aquela em que o emissor envia uma mensagem e recebe o feedback. Para o autor referido anteriormente, “a sua grande vantagem é que permite esclarecer dúvidas, torna o receptor mais seguro das suas avaliações, e permite ao emissor saber se a mensagem foi correctamente recebida.” (p.52)

Amblard et al. (1989) acentua:

“Receber em feedback permite compreender melhor não só como os outros nos percebem e reagem ao que somos, mas também que existem outras maneiras de abordar uma mesma situação e por esta razão isso pode ser uma base de progressão pessoal importante. É uma atitude que deve ser encorajada em cada situação de comunicação.” (p.56)

Assim, a clareza e objectividade devem estar presentes na comunicação, que posteriormente ao ser transmitida de forma adequada ao seu interlocutor, deve ter uma informação e acompanhamento, de modo a transmitir se a recepção da mensagem comunicada foi recebida com eficácia; a este processo chamamos de feedback ou retroacção. A retroacção assume na comunicação uma função reguladora, ajudando o emissor a ajustar a sua mensagem às necessidades e reacções do receptor. Para além disso possibilita ao receptor sentir-se envolvido na comunicação e dar continuidade a esse processo, tornando-o mais eficaz.

A comunicação interpessoal caracteriza-se pela assertividade comunicacional, isto é, a “assertividade consiste em defender a nossa esfera individual, de forma directa, aberta e honesta, sem abusar da esfera individual do nosso interlocutor.” (Rego, 1998, p.113) O mesmo

autor acrescenta que o indivíduo assertivo “é capaz de defender, construtivamente os seus próprios direitos (ou os do grupo) e reconhecer os dos outros.” (p.113)

Também a capacidade de criar empatia, como refere Caetano et al. (2008), é um dos elementos que facilita a comunicação. Esta capacidade de nos projectarmos dentro das personalidades dos outros é fundamental para a interacção na combinação pessoal ou social, na medida em que estabelece uma relação de independência entre a fonte e o receptor. Segundo estes autores,

“É através da empatia que somos capazes de prever as reacções das pessoas com quem falamos, o que nos permite conduzir a conversa para o ponto que julgamos de mais interesse para o nosso interlocutor. É através da empatia que somos capazes de sentir se o que estamos a dizer tem ou não tem interesse para uma determinada audiência: pelas expressões faciais, pelos gestos, pelas posições, etc.” (pp.57-58)

Assim, a comunicação interpessoal vai muito mais além de que uma simples análise técnica do fenómeno da comunicação, ou seja, o contacto como outro sobrepõem-se ao domínio da simples comunicação objectiva. Para tal será fundamental a auto estima e auto confiança que leva as pessoas a saberem tomar iniciativa nos contactos e a exprimir mais claramente a sua posição face a pontos de vista divergentes do seu, capacidade de saber escutar e como vimos anteriormente a capacidade de retroacção, que no fundo representa, através da nossa reacção às palavras de alguém, a mostra clara que damos importância a quem as proferiu.

Neste capítulo, acentuámos que a supervisão implica uma relação interpessoal dinâmica baseada no estímulo e facilitadora de toda uma aprendizagem e desenvolvimento convicto e empenhado. O supervisor e o supervisionado devem colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, num clima que permita porem ao alcance um do outro o máximo de recursos e potencialidades, imaginação, conhecimentos, afectividade e estratégias de que cada um é capaz, no sentido de resolverem as adversidades que surjam no processo ensino-aprendizagem.

As relações interpessoais assumem um papel primordial no contexto da supervisão pedagógica. De forma sucinta, podemos dizer que essa relação se resume a aceitar o outro como ele é, de um modo positivo e incondicional, sendo capaz de se colocar no seu lugar.

São várias as características das relações interpessoais, mencionadas por Tavares (1996), onde se denota uma forte componente afectiva, colaborativa, comunicacional, implicando um

elevado grau de partilha, de troca e discussão de concepções e de práticas, de reciprocidade, que permitem o desenvolvimento formativo enquanto pessoa e profissional.

A atmosfera do processo da supervisão pedagógica deve assentar numa relação de comunhão, de cumplicidade, de confiança e de empatia entre o supervisor e professor em formação, sendo aconselhável desfazer um conjunto de preconceitos em torno do estatuto. Paralelamente é necessário colocar em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se visa atingir objectivos comuns, ainda que de pontos de vista diferentes.

Numa relação humana, para além da relação interpessoal estabelecida com os outros, será necessário estabelecer uma relação intrapessoal, e ambas tem por base um comportamento assertivo que preconiza não só a auto-estima e auto-confiança, como possibilita a criação de um ambiente envolvente valorizado pelo saber escutar, aceitar os erros, lidar com a crítica, discordar abertamente e exprimir a sua opinião. Deve existir um “sentido de verdade” na relação formador/formando que motiva o envolvimento de ambos enquanto parceiros de uma tarefa, que pressupõe a existência de metas comuns.

Da análise da origem da palavra comunicação pode concluir-se que ela significa uma actividade realizada em conjunto. A comunicação exige uma certa cumplicidade entre transmissor e receptor, isto é o destinatário da informação tem não só de receber mas também de a compreender. Daí como nos diz Fachada (2010) comunicar é um processo interactivo e pluridireccional.

As finalidades da comunicação, sintetizadas em “partilhar informação, considerar ideias, transmitir e trocar opiniões e transmitir sentimentos” são por vezes prejudicadas pela existência de barreiras, tais como restrições ou limitações que surgem dentro ou entre as etapas do processo comunicacional.

Na comunicação interpessoal deve imperar a clareza e a objectividade. O ajustamento da mensagem por parte do emissor às necessidades e reacções do receptor, fenómeno designado por retroacção (feedback), possibilita ao receptor sentir-se envolvido na comunicação e contribuir para a sua maior eficácia.

Como nos diz Rego (1999) “só podemos ser eficazes na comunicação com o nosso interlocutor se formos capazes de comunicar com ele de acordo com o seu estilo

comunicacional, isto é, «tocando» nos seus valores, modos de pensar e de encarar o mundo.”
(p. 123)

Assim, é fundamental possuir uma auto-estima e auto-confiança, levando as pessoas tomar a iniciativa nos contactos e exprimir claramente a sua posição de forma assertiva e empática face a pontos de vista divergentes do seu.

PARTE II
ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a investigação que desenvolvemos num estudo que visa conhecer a forma como um grupo de educadores de infância e professores do ensino básico do 1.º ciclo, orientadores da prática pedagógica das licenciaturas em Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo e também da licenciatura em Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos) e do Estágio Profissional dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação de Lisboa, concretiza o acolhimento e a integração dos alunos estagiários no seu centro educativo, bem como tentar criar uma proposta para esses orientadores, que possibilite a regulação desse acolhimento e integração.

O presente trabalho apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem. Tal como refere Afonso (2005), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (p.14)

Este trabalho tem como estratégia de investigação um estudo caso que se caracteriza por “estudar o que é particular, específico e único.” (Afonso, 2005, p.70) Aliás, Basse (1999), citado pelo autor anteriormente referido, define de forma abrangente e detalhada, essa estratégia de investigação:

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.” (pp.70-71)

Assim, neste trabalho procuramos centrar a nossa investigação na narrativa e descrição de um contexto (prática pedagógica), motivada pela compreensão aprofundada do problema de investigação - Como é que o orientador da prática pedagógica acolhe e integra o aluno estagiário? e das seguintes questões de investigação (i) de que forma é encarado o papel da supervisão pedagógica na orientação e no desenvolvimento da prática pedagógica? (ii) que competências se esperam de um supervisor pedagógico e que papéis e funções deve desempenhar no processo de supervisão pedagógica (acompanhamento da prática pedagógica)? (iii) que relação se estabelece entre o supervisor pedagógico (orientador da prática pedagógica) e o aluno estagiário? (iv) quais as adversidades mais frequentes ao desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica? (v) quais os factores determinantes para o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica? (vi) que estratégias são, normalmente, utilizadas pelo supervisor pedagógico, no acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica? e com o intuito do desenvolvimento de uma proposta de intervenção – uma proposta de guião orientador.

Em resumo, e como menciona Stake (1994), citado por Afonso (2005), “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso.” (p.73)

Também é importante referir que neste trabalho de estudo de caso, são conceptualizados contornos de uma investigação-acção, isto é “ trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (Elliot, 1991, citado por Afonso, 2005, p.74), que se destina “a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva.” (Altrichter et al, 1993, citado por Afonso, 2005, p.74)

Em síntese, este trabalho de investigação procura conhecer e orientar as acções e decisões, dos actores educativos, relativamente ao nosso problema de investigação, o que “implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão.” (Afonso, 2005, p.75)

Seguidamente, explicitamos as questões de pesquisa que nos orientam e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adoptados, elaborando os instrumentos de recolha de dados, em concordância com o objectivo e a finalidade desta investigação.

4.1 Fontes de dados

Como já referimos anteriormente, a investigação que iremos efectuar é de natureza qualitativa e a abordagem é um estudo de caso de observação. Neste tipo de estudo, como mencionam Bogdan e Biklen (1994), “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização.” (p.90)

Assim será necessário recolher dados, para tentarmos encontrar respostas para o objectivo do nosso trabalho, dados esses “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16) e que nos permitam compreender de forma mais detalhada e precisa os comportamentos, as perspectivas dos sujeitos e as suas percepções individuais a propósito da temática abordada por este estudo.

Para os dois autores anteriormente referidos:

“O termo *dados*, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevista e notas de campo referentes a observações participantes. (...) Os dados são simultaneamente dados e pistas.” (p.149)

Para recolhermos dados sobre a forma como se processa o acolhimento e integração dos alunos estagiários da formação inicial, no contexto da prática pedagógica, recorreremos a dados substantivos (que se traduzem em opiniões provenientes de pessoas, situações e momentos, não podendo ser quantificáveis).

No nosso estudo, os referidos tipos de dados serão obtidos através de diversas fontes:

1. Pessoas directamente envolvidas no fenómeno – as educadores/professores do centro educativo que são responsáveis pela orientação da prática pedagógica, que exercem este cargo há alguns anos e neste momento a maioria frequenta o 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica ou já possui esse grau académico. Estas pessoas foram escolhidas, não só para concretizarmos a entrevista, como também para aplicarmos o inquérito por administração directa para a recolha de dados substantivos, porque considerarmos fundamentais as suas declarações para o objectivo do estudo. Nesse sentido

Bogdan e Biklen (1994), defendem que “ (...) alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros.” (p.95)

2. Documentos oficiais que nos ajudem a aclararem a situação em análise - o documento seleccionada será o Plano de Estudos da Unidade Curricular – Prática Pedagógica do Curso de Educação Básica (1º Ciclo de Estudos), bem como o seu regulamento. Este documento é elaborado pelo conselho científico da instituição de ensino superior em conjunto com a equipa de supervisão da prática pedagógica, até porque alguns dos seus elementos fazem parte dos dois órgãos e constituirá depois de analisado, uma forma de obter dados substantivos para poder compreender como se desenvolve todo o processo da prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito ao acolhimento e integração dos alunos estagiários. Também será pertinente analisarmos o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno do centro educativo, de modo a verificar se estes documentos contemplam a presença, o acolhimento e a integração do aluno estagiário, já que é nesse centro educativo que realizam a prática pedagógica.

3. Situações a observar – o momento observado foi a sala de aula, no centro educativo, de uma educadora orientadora da prática pedagógica, no dia em que essa educadora recebeu os alunos estagiários para aí realizaram a sua prática pedagógica. Podermos então observar os comportamentos, atitudes, desempenhos e procedimentos da educadora, que constituirão uma fonte de dados substantivos, mas que devido à nossa inserção e até de certa forma participação no fenómeno de estudo, são mais considerados como facultadores da compreensão, interpretação e inferências dos mesmos. Nesse sentido Ludke e André (1986), referem “ (...) o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenómeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm um papel importante na pesquisa naturalística.” (p.26)

4.2 Técnicas e critérios de recolha de dados

A investigação qualitativa é um processo moroso, rigoroso e sistemático que descreve ou

interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação.

Deste modo, de acordo com Bell (1993), “seja qual for o procedimento de recolha de adoptar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido.” (p. 87). Esta autora associa duas características ao processo de recolha de dados: a fiabilidade e a validade dos dados. Se a primeira característica indica a coerência existente entre a formulação de questões e a relevância na obtenção de dados e a sua verificação só ocorrerá aquando do processo experimental de recolha de dados, já a segunda indica “se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.” (p.88)

Outro aspecto igualmente importante é a sensibilidade e o conhecimento do investigador. Assim, Bogdan e Biklen (1994), consideram que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...)” (p.113) e acrescentam não só que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos.” (p.114), como também “(...) os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.” (p.149)

Assim, um estudo de investigação qualitativa está extremamente ligado ao trabalho de campo com o sentido de usufruir da maior variedade de fonte de dados que este nos possa oferecer e à relação que se estabelece com os sujeitos nele inseridos.

Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), referem:

“ Tal como na maioria das decisões que os investigadores qualitativos devem tomar, as relacionadas com a escolha de informadores e distribuição do tempo são sempre tomadas no contexto do estudo. Estas escolhas, (...) devem ser coerentes com os seus objectivos”. (p.95)

Neste estudo, procurámos recolher esses dados, através de métodos qualitativos, através das seguintes técnicas: a entrevista (semi-estruturada), o inquérito (por questionário), a observação e a análise documental, que, seguidamente, são aclarados e justificados.

4.2.1 Entrevista

A entrevista caracteriza-se pelo contacto directo e intencional entre o investigador e o entrevistado, permitido ao primeiro o ponto de vista do segundo, através da recolha de

informações, interpretações e reflexões. Na entrevista “o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível.” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.193)

De acordo com Ketele e Roegiers (1999):

“A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.” (p. 22)

Na perspectiva de Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. Estes dois autores também citam Burgess (1984), referindo que:

“ No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.” Consideram ainda que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (p.134)

Para Estrela (1984), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo.” (p.354)

Para Quivy e Campenhoudt (1992):

“Os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. (...) estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções (...) as suas interpretações ou experiências (...)” (p.193)

Estes autores acrescentam que uma das principais vantagens desta técnica de recolha de dados é “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.” (p.195)

Para além disso e tal como afirmam Bodgan e Biklen (1994), “ o processo de entrevista requer flexibilidade” (p.137) e “os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes das conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito” (p.139).

Ludke e André (1986) mencionam que se se verificar na entrevista “um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.” (p.34) o que permitirá a criação de uma relação de interacção propícia ao desenvolvimento de um ambiente de influência por parte de ambos os intervenientes. Os mesmos autores referem que a entrevista deverá obedecer a um conjunto próprio de procedimentos: “ (...) aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro (...) cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (p.36)

Quivy e Campenhout (1992) relatam que uma das principais vantagens da entrevista semidirectiva é “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência (...)” (p.195)

Na nossa investigação, aplicaremos a técnica de recolha de dados, entrevista semi-estruturada, que é composta por uma lista de questões ou tópicos a serem abordados – guião de entrevista, elaborado pelo entrevistado. Neste tipo de entrevista as questões podem não seguir exactamente a ordem prevista no guião, podem ser colocadas questões que não se encontram no guião (em função do decorrer da entrevista) possibilitando dessa forma, uma relativa flexibilidade.

A entrevista semi-estruturada permite ainda que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada e explorar de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes.

Consideramos que este tipo de entrevista faculta ao investigador o acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada através das palavras dos actores e das suas perspectivas, permitindo-lhe esclarecer alguns aspectos no decorrer da própria entrevista.

Gostaríamos de acrescentar que são aspectos igualmente importantes, o respeito pelo entrevistado, referindo o local e horário com ele acordado deverá ser cumprido, bem como a garantia de sigilo ou anonimato.

Para obtermos a informação pretendida no âmbito deste estudo, e de forma a obter dados substantivos, o tipo de entrevista que realizámos às educadoras orientadoras da prática pedagógica foi, como já referimos anteriormente, semi-estruturada, implicando uma maior flexibilidade no seu decorrer, consoante as dúvidas, o comportamento e as reacções dos

entrevistados. Tal como referem Ludke e André (1986), nas entrevistas semi-estruturadas, não existe a imposição de uma ordem rígida de questões, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações a partir de um esquema básico.

4.2.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em projectos de investigação, pela sua forma rápida de obtenção de dados. Neste sentido Bell (1997) afirma que “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação (...)” (p.100). Para esta autora “o objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações.” (p.25) No entanto, acrescenta que a “(...) concepção de um inquérito, só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita de obter.” (p.99)

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

“O inquérito por questionário (...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p.190)

Estes dois autores identificam duas variantes em relação a este tipo de técnica de recolha de dados. Assim, “o questionário chama-se de “administração directa” quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Chama-se de “administração indirecta” quando é o próprio inquirido que o preenche.” (p.190)

Com a aplicação do questionário pretende-se saber de maneira precisa o que se procura, assegurar que as perguntas têm sentido e que todos os aspectos da temática foram abordados. Deste modo, as perguntas formuladas utilizam uma linguagem clara e adequada ao contexto e pretendem recolher informações respeitantes ao objectivo do estudo, nomeadamente no que concerne às formas de actuação e procedimentos desenvolvidos no acolhimento e integração dos alunos estagiários na prática pedagógica.

No que concerne ao nosso estudo, o inquérito por questionário foi aplicado por administração directa, ou seja, o inquirido recebeu directamente do inquiridor o respectivo

inquirido por questionário, para que se esclarecessem algumas dúvidas que pudessem surgir no âmbito das questões formuladas. Essas questões são semi-abertas, nas quais se combina simultaneamente, a modalidade de questões fechadas e abertas, procedendo-se da seguinte forma: cada inquirido responde a cada questão através das opções dadas e, seguidamente, justifica a sua resposta manifestando a sua opinião.

Considerámos pertinente aplicar os questionários a oito educadores e professores orientadores da prática pedagógica do centro educativo que estão directamente envolvidos com a temática apresentada, pelas funções que desempenham.

4.2.3 Observação

A observação é igualmente uma técnica de recolha de dados importante na investigação qualitativa, pois possibilita o levantamento de informações com características diferentes, como seja o registo no momento de comportamentos que serão posteriormente analisados e interpretados. A observação deve ser concebida em função de um quadro teórico de referência, orientada por um objectivo final e organizador e dirigida a um objecto para recolher informação e, mais concretamente, comportamentos observáveis.

Quivy e Campenhoudt (1992) descrevem esta técnica da seguinte forma: “ (...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (...)” (p.197) e acrescentam “ a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (p.165)

Ludke e André (1986) mencionam a observação como uma técnica que:

“(...) possibilita um contacto pessoal estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência directa é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno. (...)” (p.26)

Quando realizamos uma observação devemos ter sempre em consideração o grau de inferência do observador e a forma empregue para recolher os dados. Bell (1997) afirma que “ (...) o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos.” (p.143). Refere ainda que:

“É o investigador quem decide o foco da investigação, em vez de permitir que o foco surja por si. Contudo, terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia.” (p.143)

Neste estudo, a observação que realizámos, foi efectuada em tempo limitado e previsto, cerca de vinte minutos, preparada de acordo com o objectivo do estudo e consoante os aspectos que se pretendem observar. A observação foi executada pelo próprio investigador, sendo natural (observação em que o observador está presente e observa directamente a situação), descoberta (os observados foram informados da presença do observador), pouco participante (o observador apenas participa no contexto da observação para responder a alguma questão que lhe é colocada), com observadores semi-informados (apenas conhecem a identidade do observador) e única (realiza-se somente uma vez).

Para Quivy e Campenhoudt (1992):

“(...) o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída. (...) A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas. (...) Estas grelhas definem de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar.” (pp. 197-198)

Assim a grelha de observação foi previamente elaborada pelo observador, com base nos objectivos do estudo, de modo a registar as observações e posteriores inferências. Para os dois autores anteriormente referidos a observação apresenta como vantagem:

“a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo. A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo.” (p.199)

4.2.4 Análise de documentos

A análise de documentos é um dos métodos complementares da investigação qualitativa e também tem por objectivo recolher dados substantivos que de alguma forma, possam contribuir, para interpretar os dados recolhidos noutras fontes e aclarar procedimentos e situações ocorridas.

Segundo Philips (1974), citado por Ludke e André (1986), considera como documento “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. (p.38) Para Caulley (1981), citado pelos mesmos autores, “a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p.38)

Para Quivy e Campenhoudt (1992) nesta técnica;

“Os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo. Além disso, os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou fenómenos estudados.” (p. 204)

Ainda segundo os mesmos autores, uma das principais vantagens que a utilização da análise documental apresenta é “(...) que não pára de se enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados.” (p.203). Já como limite ou problema, mencionam que “nem sempre é possível o acesso aos documentos.” (p.203)

Guba e Lincoln (1981), citados por Ludke e André (1986), apresentam, igualmente, uma série de vantagens relativamente ao uso de documentos na investigação:

1. Os documentos constituem uma fonte estável e rica;
2. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos;
3. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador;
4. Os documentos representam ainda uma fonte natural de informação. (p.40)

Como já referimos anteriormente, neste estudo foi analisado um Plano de Estudos da Unidade Curricular – Prática Pedagógica do Curso de Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos), facultado pela instituição de ensino superior. Este plano de estudos foi elaborado em conjunto pelo conselho científico da instituição de ensino superior e a pela equipa de supervisão da prática pedagógica dessa mesma instituição. Analisaremos também o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno do centro educativo, de modo a verificar se estes documentos contemplam a presença, o acolhimento e a integração do aluno estagiário, já que é nesse centro educativo que realizam a prática pedagógica.

Consideramos que esta análise documental facultou-nos dados relativos aos conceitos que emergem do objectivo do nosso estudos e aclarados na revisão da literatura, ou seja, compreender como é concretizado o acolhimento e integração dos alunos estagiários na prática pedagógica e possibilitou-nos a realização da caracterização do âmbito da pesquisa.

4.3 Instrumentos de recolha de dados

Com a realização deste estudo procuramos conhecer como é que o orientador da prática pedagógica acolhe e integra o aluno estagiário da formação inicial, sendo deste modo necessário compreender e analisar de que forma os vários actores educativos intervêm nesse processo, quais as suas orientações, percepções, sentimentos e dificuldades. Aliás esta recolha e tratamento de dados e sua respectiva análise, pretende dar resposta ao nosso problema de investigação e às questões de investigação que dele advém.

De modo a proceder à recolha de dados e de acordo com a metodologia de investigação qualitativa, foram criados para cada técnica e critérios de recolha de dados os seguintes instrumentos específicos: o guião da entrevista, o guião do inquérito por questionário e a grelha de observação. De acordo com os vários instrumentos de recolha de dados a utilizar, procedemos à escolha do material de apoio tendo em conta as características, necessidades e aplicação de cada um desses mesmos instrumentos.

4.3.1 Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

a) Entrevista

A aplicação da entrevista como instrumento de recolha de dados levou à concretização de um guião de entrevista semi-estruturada (Anexo 1), constituído por diversas questões, organizadas em cinco blocos: bloco A - legitimação da entrevista, bloco B – formação académico profissional, bloco C – supervisão pedagógica (prática pedagógica), bloco D – acolhimento e integração do aluno estagiário na pratica pedagógica e bloco E – estratégias de acção. Em cada um desses blocos surgem categorias e subcategorias, que emergem dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura, e através das quais pretendemos obter dados relacionados com as categorias de análise.

Assim, para a construção do guião da entrevista tivemos em consideração os seguintes objectivos:

- a) obter dados para análise, com base nas diversas categorias, das quais destacamos: Necessidade de formação especializada, Conceito de supervisão pedagógica, Competências do supervisor, Factores determinantes no acolhimento e integração e Estratégias de acção;
- b) compreender qual a concepção que o entrevistado tem relativamente aos conceitos supervisão pedagógica, acolhimento e integração, enquanto orientador da prática pedagógica;
- c) perceber qual a função e papeis desempenhados pelo orientador da prática pedagógica;
- d) reconhecer a importância da relação interpessoal que se estabelece entre o orientador e o aluno estagiário;
- e) constatar quais as adversidades sentidas pelo orientador da prática pedagógica no processo de supervisão pedagógica e no acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial;
- f) conhecer quais as estratégias adoptadas pelo entrevistado com vista a promover o processo de supervisão pedagógica e o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

Antes de se proceder a realização da entrevista, o guião foi validado por uma professora do ensino básico do 1.º ciclo e por uma educadora de infância do centro educativo. Esta validação demonstrou que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao entrevistado dar respostas adequadas e ainda verificar que a duração da entrevista e a sequência das questões eram as mais apropriadas. A escolha destes elementos relacionou-se não só com o facto de ambos conhecerem a realidade do campo de pesquisa, como também possuírem conhecimentos e pressupostos metodológicos necessários à construção dos instrumentos de recolha de dados.

Relativamente aos entrevistados, estes foram escolhidos de forma a caracterizarem uma amostra de conveniência dos actores educativos (alvo) que desenvolvem o acolhimento e a integração dos alunos estagiários da formação inicial na prática pedagógica, no centro educativo (campo), sem qualquer intenção de generalização.

Assim, foram realizadas quatro entrevistas semi-estruturadas, que tinham como objectivo geral: conhecer como se desenvolve o acolhimento e integração do aluno estagiário no processo de prática pedagógica e diversos objectivos específicos, directamente relacionados com as categorias estabelecidas, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e objectivos específicos da entrevista

Blocos da Entrevista	Categorias	Objectivos Específicos da Entrevista
Bloco A Legitimação da Entrevista		- Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre a intencionalidade, o contexto e os objectivos da investigação, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.
Bloco B Formação Académico-Profissional	- Formação académica da entrevista bem como o seu percurso de formação contínua e profissional. - Impacto que essa formação tem no desenvolvimento da qualidade da supervisão pedagógica. - Necessidade de formação especializada na área da supervisão pedagógica.	- Conhecer a formação académica da entrevista bem como o seu percurso de formação contínua e profissional. - Reconhecer o impacto que essa formação tem no desenvolvimento da qualidade da supervisão pedagógica. - Compreender a necessidade de formação especializada na área da supervisão pedagógica.
Bloco C Supervisão Pedagógica (Prática Pedagógica)	- Processo de supervisão pedagógica. - Importância da função e do papel desempenhado pelo supervisor no processo de supervisão pedagógica. - Dimensão relacional entre supervisor e supervisionado. - Principais dificuldades sentidas no processo de supervisão pedagógica.	- Percepcionar o processo de supervisão pedagógica. - Reconhecer a importância da função e do papel desempenhado pelo supervisor no processo de supervisão pedagógica. - Caracterizar a dimensão relacional entre supervisor e supervisionado. - Conhecer as principais dificuldades sentidas no processo de supervisão pedagógica.
Bloco D Acolhimento e Integração do Aluno Estagiário na Prática Pedagógica	- Factores determinantes para o acolhimento e a integração do aluno estagiário. - Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário. - Importância do processo de acolhimento e integração do aluno estagiário no desenvolvimento da prática pedagógica.	- Compreender quais os factores determinantes para o acolhimento e a integração do aluno estagiário. - Estabelecer as competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário. - Reconhecer a importância do processo de acolhimento e integração do aluno estagiário no desenvolvimento da prática pedagógica.
Bloco E Estratégias de Acção	- Estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica. - Estratégias utilizadas no processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica	- Identificar as estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica. - Conhecer as estratégias utilizadas pelo supervisor pedagógico (educadora orientadora) que o permitem o desenvolvimento do acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

As entrevistas foram preparadas formalmente, informando com antecedência as entrevistadas sobre a data, a hora e o local da realização da entrevista e procedendo-se à entrega do protocolo da mesma (Anexo 2). De forma a obter dados obter os dados essenciais ao nosso trabalho de investigação, explicitámos às entrevistadas os objectivos pretendidos com a realização da entrevista.

A realização individual das entrevistas ocorreu durante o mês de Março de 2010, tendo a duração média de trinta minutos e foi pedida autorização às entrevistadas para realizarmos a gravação das mesmas, de modo a, posteriormente, procedermos à sua transcrição. Foi, igualmente, garantida a confidencialidade e o anonimato das entrevistadas.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral e fiel do que foi mencionado pelas entrevistadas, sendo atribuído um código (unidade de contexto) a cada entrevista realizada. A gravação das entrevistas foi destruída.

b) Inquérito por questionário

Neste trabalho de investigação foram realizados oito inquéritos (Anexo 3), com questões semi-abertas e administrados de forma directa. Este inquérito por questionário é composto por três questões onde se combina, simultaneamente, a modalidade de questões fechadas e abertas, procedendo-se da seguinte forma: nas duas primeiras questões cada inquirido responde através das opções dadas e, seguidamente, justifica a sua resposta manifestando a sua opinião, na terceira questão assinala a sua resposta de acordo com a sua prática. As opções desta última questão tiveram como base a escala de Lickert.

O objectivo principal da realização deste inquérito por questionário perde-se com a obtenção de dados mais sistematizados e particularizados, possibilitando o acesso a um maior número de indivíduos. Assim, as três questões que foram colocadas advêm das concepções explicitadas na Revisão da Literatura e estão relacionadas com as unidades de análise.

Deste modo, a construção do inquérito por questionário apresenta os seguintes objectivos:

- a) obter dados para análise, com base nas categorias Competências do supervisor, Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado e Estratégias de Acção;
- b) constatar quais as competências de um supervisor pedagógico e que papéis e funções deve desempenhar no processo de supervisão pedagógica (acompanhamento da prática pedagógica);
- c) compreender a relação que se estabelece entre o supervisor pedagógico (orientador da prática pedagógica) e o aluno estagiário;
- d) conhecer quais as estratégias que, normalmente, são utilizadas pelo supervisor pedagógico, no acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

Antes de se proceder a realização do inquérito por questionário, foi realizado um pré-teste a uma professora do ensino básico do 1.º ciclo e por uma educadora de infância do centro educativo, de forma a validá-lo antes da sua aplicação definitiva. Este pré-teste permitiu verificar que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao inquirido responder adequadamente e ainda verificar que a sequência das questões era a mais ajustada e que as instruções dadas eram suficientes.

Relativamente aos inquiridos, estes foram escolhidos de forma a caracterizarem uma amostra de conveniência dos actores educativos (alvo) que desenvolvem o acolhimento e a integração dos alunos estagiários da formação inicial na prática pedagógica, no centro educativo (campo), sem qualquer intenção de generalização.

Os inquéritos por questionário foram aplicados em Março de 2010 e, tal como na realização da entrevista, foi utilizado um código (unidade de contexto), de forma a identificar cada um dos inquéritos.

Os dados provenientes dos inquéritos por questionário foram analisados de acordo com o número de respostas a cada uma das questões e com as respectivas justificações.

c) Observação

Para a concretização da observação foi concebida uma grelha de observação (Anexo 4) com base nos objectivos do estudo, nomeadamente para conhecer como se desenvolve o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

A observação efectuada ocorreu na sala de aula de uma educadora de infância do centro educativo, no dia em que um grupo de alunos estagiários da formação inicial iria dar início à realização da sua prática pedagógica, nessa mesma sala de aula.

Assim, foi realizada uma observação do tipo natural e directa, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação, registando-se as acções e/ou comportamentos desenvolvidos pelos intervenientes, a educadora de infância e os alunos estagiários. Para além do que foi observado, também foram registadas as inferências e a intencionalidade formativa verificadas no decorrer da observação. Durante a observação, foi assegurada a informalidade e a nossa presença foi discreta e passiva, uma vez que nos assumimos como um observador pouco participante.

A observação teve lugar em Dezembro de 2009 e os observados foram informados, no momento, de que as acções e comportamentos decorridos durante o encontro seriam observados e registados, não sendo levantado nenhum obstáculo a essa situação.

4.4 Análise dos dados recolhidos e tratados

Neste estudo, caracterizado pela sua natureza qualitativa, não podemos limitar-nos a organizar e descrever os dados recolhidos através da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Torna-se necessário concretizar diversos procedimentos, recorrendo a técnicas específicas para efectuar o tratamento e análise dos dados obtidos.

Assim, será pertinente recorrer a uma estrutura conceptual, de modo a possibilitar a organização dos dados em categorias específicas, que permitam estruturar e organizar o estudo qualitativo com uma maior especificidade analítica. (Afonso, 2005, p.119)

O processo crucial da investigação é certamente codificar, facultando ao investigador a possibilidade de classificar os dados e demonstrar os resultados subjacentes ao texto, ou seja, os excertos são agrupados em categorias de acordo com “(...) temas comuns e as categorias assumem um nome.” (Morse, 2007, p. 39)

Os dados recolhidos e tratados referem-se aos conceitos - unidades de análise - que foram aclarados e explicitados na Revisão da Literatura. Esses conceitos constituem questões essenciais para compreender, por parte dos sujeitos auscultados, os seus sentimentos, percepções, dúvidas e referências, relativamente ao acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial na prática pedagógica.

De forma a poder codificar e organizar os dados recolhidos referentes às unidades de análise foram criados quadros, grelhas e gráficos, que permitem uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados.

Segundo Afonso (2005, p.121), a construção de uma lista ou grelha de categorias permite a organização dos dados segundo uma hierarquia e a integração de categorias mais específicas em categorias mais abrangentes, possibilitando o desenvolvimento de categorias e subcategorias.

Assim, para a procedermos à apresentação do tratamento de dados foram elaborados quadros de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário e das entrevistas, bem como uma grelha de registo dados (acções e comportamentos) através de

observação. Esses quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna, constam as categorias; na segunda coluna, surgem as subcategorias; na terceira coluna, destacamos a apresentação/descrição dos dados, sistematizando a análise do seu conteúdo, criando desta forma as unidades de registo (UR); na quarta coluna são apresentados os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número, que corresponde à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos. Deste modo, no Quadro 2, podemos observar a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados.

Quadro 2 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E ₁ , E ₂ , E ₃	Entrevistas
I ₁ , I ₂ , I ₃ , I ₄ , I ₅ , I ₆ , I ₇ , I ₈	Inquéritos
O	Observação
D ₁ , D ₂ , D ₃	Documentos

Como já referimos anteriormente, os entrevistados e inquiridos foram seleccionados a partir dos protagonistas do estudo, procedendo-se à sua caracterização no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos inquiridos/entrevistados

Código do Inquirido/ Entrevistado	Idade	Sexo		Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Experiência como Supervisor
		Masculino	Feminino			
I ₁	31		x	Pós Graduação em Supervisão Pedagógica	10	8
I ₂	29		x	Pós Graduação em Supervisão Pedagógica	4	3
I ₃ /E ₂	44		x	Mestrado em Supervisão Pedagógica	24	19

(continua)

Quadro 3 (continuação)

Código do Inquirido/ Entrevistado	Idade	Sexo		Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Experiência como Supervisor
		Masculino	Feminino			
I ₄ /E ₁	36		x	Mestrado em Supervisão Pedagógica	14	12
I ₅	35		x	Licenciatura em Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo	12	2
I ₆	53		x	C.E.S.E. em Desenvolvimento Pessoal e Social	33	32
I ₇	33		x	Pós Graduação em Supervisão Pedagógica	12	9
I ₈ / E ₃	28		x	Pós Graduação em Supervisão Pedagógica	5	5

No quadro que se segue apresentamos as categorias de significação que emergiriam dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura e que permitiram a organização dos dados numa hierarquia e a integração de categorias mais específicas em categorias mais amplas, possibilitando o desenvolvimento de subcategorias através dos dados recolhidos. Estes procedimentos de organização consentiram o tratamento e interpretação da informação empírica recolhida de forma mais minuciosa e em função dos objectivos da pesquisa.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de significação

Categorias	Subcategorias
1. Necessidade de formação especializada	1.1 Melhorar o desempenho das funções exercidas 1.2 Melhorar a qualidade da supervisão pedagógica
2. Conceito de supervisão	2.1 Dar oportunidade de aprender (por imitação) 2.2 Orientar 2.3 Cooperar e partilhar 2.4 Monitorizar e avaliar 2.5 Desenvolver competências
3. Funções do supervisor	3.1 Ensinar o aluno através da “imitação” 3.2 Ensinar a ensinar 3.3 Orientar 3.4 Partilhar e avaliar 3.5 Ajudar e acompanhar

(continua)

Quadro 4 (continuação)

Categorias	Subcategorias
4. Atitudes do supervisor	4.1 Avaliativa 4.2 Colaborativa 4.3 Empática e de ajuda 4.4 Confiança
5. Relação interpessoal estabelecida entre o supervisor e supervisionado (orientador da prática pedagógica e aluno estagiário);	5.1 Avaliativa 5.2 Abertura 5.3 Entreaajuda 5.4 Empática 5.5 Colaborativa e de reciprocidade
6. Dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica	6.1 Imaturidade do aluno estagiário 6.2 Apreensão e distanciamento manifestadas pelo aluno estagiário 6.3 Relação estabelecida com o aluno estagiário 6.4 Avaliar o desempenho do aluno estagiário
7. Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário	7.1 Disponibilidade 7.2 Dar a conhecer o grupo de crianças 7.3 Definir as funções dos intervenientes deste processo 7.4 Existência de um guião orientador 7.5 Dar a conhecer a dinâmica organizacional do centro educativo
8. Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário	8.1 Saber ouvir e sugerir 8.2 Ajudar a colmatar as dificuldades 8.3 Formação pessoal 8.4 Ensinar a ensinar 8.5 Compreender e atender 8.6 Ter formação especializada 8.7 Empatia 8.8 Colaborar 8.9 Privilegiar o acompanhamento
9. Importância do processo de acolhimento e integração do aluno estagiário.	9.1 Motivação
10. Estratégias de acção para promover o processo de supervisão pedagógica	10.1 Partilha, integração e avaliação 10.2 Supervisão clínica 10.3 Integrar na dinâmica da sala de aula
11. Estratégias utilizadas para desenvolver o acolhimento e integração	11.1 Promover a apresentação entre o orientador, o aluno estagiário o grupo de crianças 11.2 Valorizar/avaliar o espírito de iniciativa 11.3 Evidenciar disponibilidade 11.4 Informar sobre a dinâmica organizacional do centro educativo 11.5 Integrar na dinâmica da sala de aula 11.6 Dar a conhecer os planos de ensino aprendizagem, o projecto educativo o projecto curricular de turma e o regulamento interno

CAPÍTULO 5

ÂMBITO DA PESQUISA

Para caracterizarmos o âmbito da pesquisa, analisámos a informação existente em documentos, com o objectivo de obtermos dados relevantes que permitissem a definição e caracterização do campo e do alvo da nossa investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994) e uma vez que este estudo se enquadra no modelo de investigação qualitativa, a fonte directa de dados deve ser o ambiente natural onde o investigador é o principal instrumento, a investigação deve ser descritiva, deve ser dada maior ênfase ao processo do que aos resultados e os factos devem ser analisados de forma indutiva, de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo. (pp.47-51)

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

Para os autores anteriormente referidos, “a área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, situações, sujeitos, materiais, assuntos e temas.” (p. 90). Por conseguinte, delimitámos como alvo do nosso estudo os actores educativos com funções de orientadores da prática pedagógica.

Com base na leitura, interpretação e análise dos documentos: Plano de Estudos da Unidade Curricular – Prática Pedagógica do Curso de Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos), Projecto Educativo e Regulamento Interno do centro educativo, procedemos à caracterização do âmbito da nossa pesquisa, de forma abrangente, profunda e estruturada.

5.1 Os protagonistas do estudo

Uma vez que este estudo retrata o acolhimento prestado aos alunos estagiários da formação inicial, pelos orientadores da prática pedagógica, a escolha dos protagonistas relacionou-se com o facto de os mesmos lidarem diariamente com os alunos estagiários, dos vários anos e

dos diferentes cursos, sendo o seu ambiente natural, tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), a fonte directa de dados da investigação qualitativa que pretendemos realizar.

Os orientadores da Prática Pedagógica têm idades compreendidas entre os vinte e cinco e os cinquenta e três anos de idade e possuem entre um a trinta e três anos de serviço. Esses anos de serviço referem-se, na sua maioria, não só ao número de anos de docência, como também ao número de anos que protagonizam a orientação da Prática Pedagógica, uma vez que, assim que iniciam a sua actividade profissional no centro educativo, principiam igualmente o desempenho de funções de orientadores da Prática Pedagógica.

Relativamente às habilitações académicas, estes educadores e professores possuem praticamente todos o grau de licenciatura em Educadores de Infância ou Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, respectivamente, e a grande maioria encontra-se a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação.

No entanto, gostaríamos de retratar de forma mais explícita o corpo docente (protagonistas do estudo) do centro educativo, uma vez que a amostra de conveniência dos intervenientes do estudo, será seleccionada a partir desse corpo docente.

Assim, o corpo docente do centro educativo é composto por dezanove docentes, sendo este maioritariamente feminino, uma vez que apenas um dos seus elementos pertence ao sexo masculino. Relativamente ao cargo e funções desempenhadas pelos elementos do corpo docente, podemos observar, através da Figura 1, que este é constituído por uma directora, responsável pela gestão e coordenação pedagógica, seis educadoras de infância, oito professores do ensino básico 1.º ciclo, responsáveis pela docência dos vários grupos e anos, respectivamente, e ainda duas educadoras e duas professoras que exercem as funções de apoio educativo, leccionam as aulas de expressão plástica e trabalhos manuais, as aulas de educação física e dinamizam a biblioteca.

À excepção de dois elementos do corpo docente, todos os outros elementos têm um contrato de trabalho em situação de efectividade no centro educativo, ou seja, possuem mais de três anos de serviço. Assim, o vínculo profissional estabelecido com o centro educativo e os educadores e professores varia entre um e os trinta e três anos de serviço.

Todos os elementos do corpo docente se encontram envolvidos na dinâmica organizacional e pedagógica do centro educativo, no sentido de uma intervenção de sucesso, perspectivando a

optimização do acto educativo num caminho de mudança e assumindo a escola como um espaço de educação para uma cidadania empenhada.

Observa-se entre os elementos do corpo docente, um espírito de equipa e de entreajuda, fortalecido por um sentimento de partilha e cumplicidade, conduzidos pela homogeneidade de princípios e valores, que fomentam a participação na construção de uma escola eficaz e estimulante para todos.

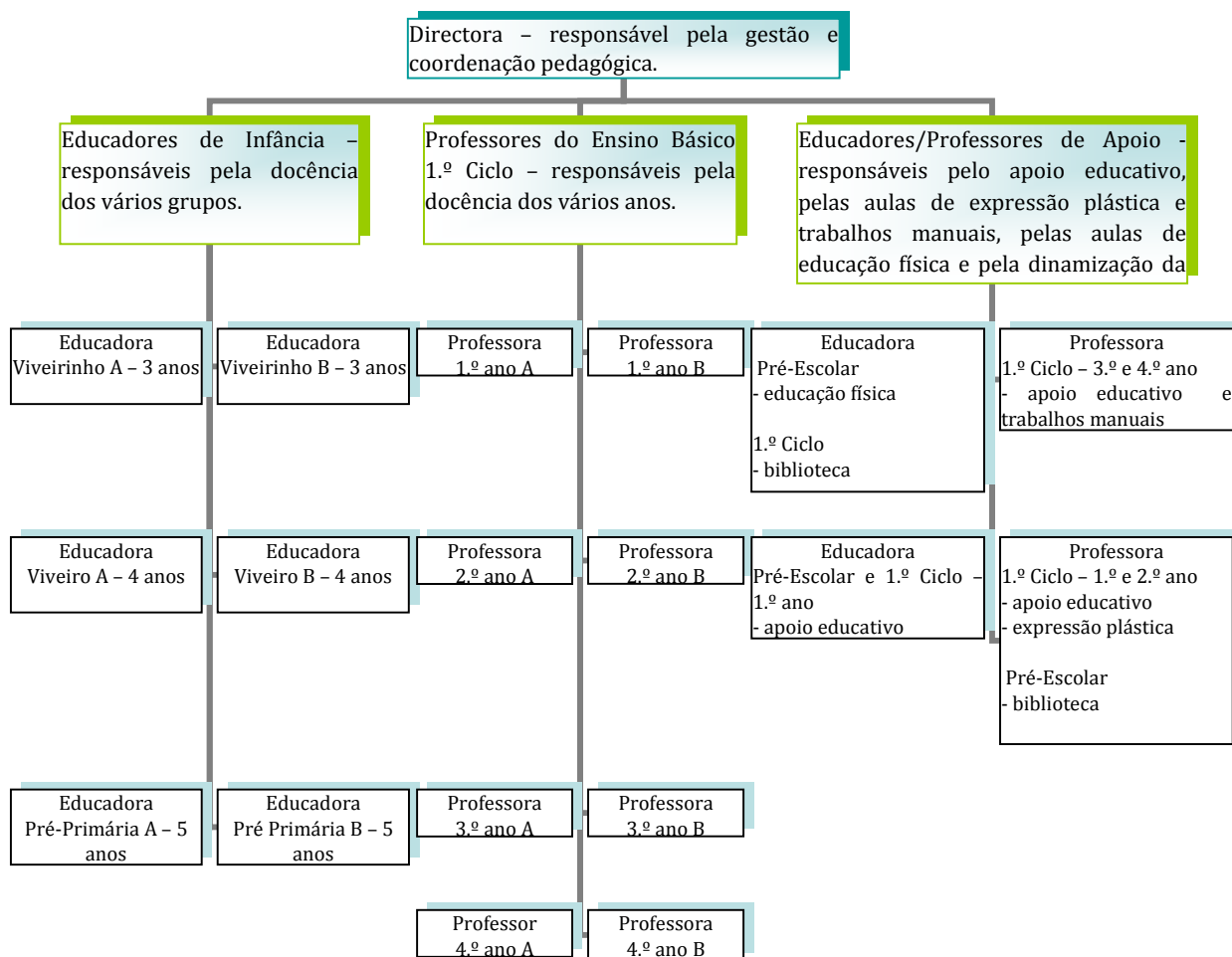


Figura 1 – Organograma do corpo docente do centro educativo

No que concerne às habilitações académicas, todos os elementos do corpo docente, com excepção da directora do centro educativo, concretizaram a sua formação inicial na instituição de educação, bem como a sua formação contínua. Deste modo, todo o corpo docente possuiu um grau de formação superior, tal como se pode verificar pela Figura 2. É ainda de sublinhar,

que nove elementos do corpo docente frequentam o Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica e um elemento se encontra a realizar o Doutoramento em Educação Infantil e Familiar – Investigação e Intervenção Psicopedagógica.

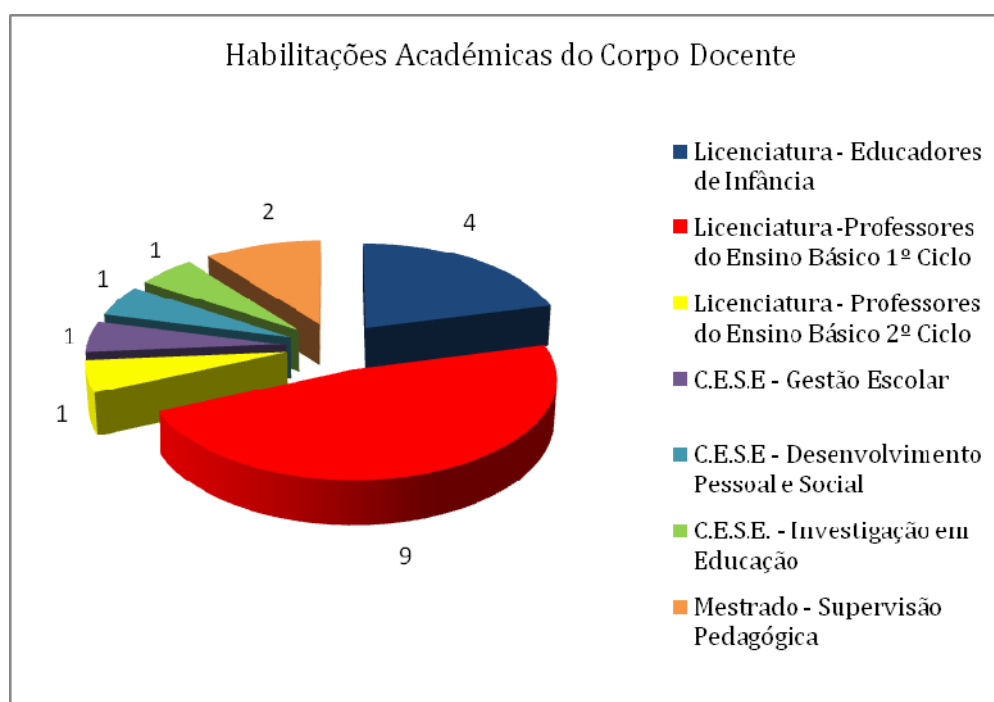


Figura 2 – Habilitações académicas do corpo docente

5.2 O centro educativo

O Centro Educativo é um dos Jardins-Escola pertencentes a uma Instituição de Educação, que constitui uma Associação de Jardins-Escola. Foi fundado em 1915 e está situado na freguesia de Santa Isabel, Concelho e Distrito de Lisboa. O Jardim-Escola foi arquitectado pelo arquitecto Raul Lino, mas posteriormente, em 1975, foi construído um segundo módulo de arquitectura indiferenciada, que foi sendo alvo de algumas reformas até finais de 2002. O estado de conservação do imóvel é razoável, considerando a sua idade e os trabalhos de recuperação e melhoramento que tem vindo a sofrer nos últimos anos.

Os dois módulos que fazem parte actualmente do Jardim-Escola são constituídos no seu conjunto por doze salas de aula, um salão, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multiusos, um ginásio, uma sala de professores, uma secretaria, um gabinete de Direcção, um

gabinete médico, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma arrecadação (para o material de educação física), um vestíbulo, cinco zonas de casa de banho para crianças, quatro zonas de casas de banho para adultos e dois espaços exteriores de recreio.

O Jardim-Escola encontra-se localizado numa zona urbana, nomeadamente numa avenida, que possui diversos tipos de serviços, ligados a diferentes áreas da actividade económica e educacional. Assim nesta avenida podemos encontrar o pequeno comércio tradicional, bancos, escritórios, uma instituição para crianças deficientes, uma escola secundária, uma escola superior de educação e um museu.

Relativamente ao quadro sócio-económico das famílias dos alunos que frequentam o Jardim-Escola, julgamos poder afirmar que pertencem maioritariamente ao nível médio/médio alto, embora este Jardim-Escola pertença a uma Instituição Particular de Solidariedade Social e o nível sócio-cultural dessas famílias é igualmente superior, apresentado um elevado número de licenciados.

5.3 A instituição de educação

Esta Instituição de Educação foi fundada há 127 anos, em 1882, pelo mecenas Casimiro Freire (quando 80% da população era iletrada), constituiu-se em 1920 numa Associação de Jardins-Escola, sendo actualmente uma Instituição Particular de Solidariedade Social – I.P.S.S. e anteriormente tinha sido qualificada de Pessoa Colectiva de Utilidade Pública Administrativa. Desde então, tem-se dedicado à cultura e à educação de forma intensa e próspera, de tal modo que hoje esta instituição tem cerca de 8400 utentes nos seus 45 Centros Educativos distribuídos pelo país, cuja acção educativa se reparte por 34 Jardins-Escola, 5 Centros Infantis, 2 Ludotecas, 2 Museus, um Projecto de Apoio Comunitário e 1 Instituição de Ensino Superior.

Destacamos a instituição de ensino superior, uma vez que é nesta escola que decorre a formação académica dos alunos e porque de forma explícita estabelece-se o estreitamento de relações entre a instituição de ensino superior e o centro educativo onde os alunos desenvolvem a Prática Pedagógica e o Estágio Profissional, possibilitando uma articulação sólida entre a teoria e a prática. Nesta perspectiva, a estrutura curricular privilegia o estabelecimento de uma relação dialéctica entre o pensamento e a prática, que permite uma

acção eficaz sobre a realidade, conduzindo à produção de novos conhecimentos e ao alargamento do campo e dos saberes experienciais.

A aprovação do diploma legal de 9 de Novembro de 1988 possibilitou a criação dos Cursos de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, aos quais se juntaram os Cursos de Estudos Superiores Especializados, C.E.S.E. em Investigação em Educação, Gestão Escolar e Desenvolvimento Pessoal e Social. No ano lectivo 1998/1999 deu-se um novo e importante passo, com a atribuição do grau de Licenciatura em Educação de Infância e Professores do Ensino Básico do 1.º Ciclo.

Esta centenária instituição tem procurado manter um constante crescimento sustentável quer em termos de qualidade do ensino, quer em termos de novas ofertas educativas, como é o caso dos cursos segundo o Modelo de Bolonha. Assim, nesta instituição funciona igualmente o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciatura em Educação Básica, bem como o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Supervisão Pedagógica e de Promoção e Mediação da Leitura. Este ano, em Novembro, foi deferido o pedido de autorização de funcionamento do ciclo de estudos conducente a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De referir ainda, que a instituição pauta a sua matriz pelos princípios de solidariedade, cooperação, convivência, entreajuda, pesquisa e formação permanente, atribuindo grande significado à vertente humanista e preocupando-se, acima de tudo, com o desenvolvimento pessoal e social da criança tendo em vista a sua equilibrada e harmoniosa integração na sociedade.

5.4 A prática pedagógica

Os princípios gerais preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 14 de Outubro) estabelecem, no seu artigo 30.º, alíneas d) e e), que a formação dos educadores e professores deve assentar em dois princípios:

- Ser integrada, quer no plano de preparação científico-pedagógica, quer no de articulação teórico-prática;
- Compreender práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício das suas funções docentes.

No que à Prática Pedagógica diz respeito, o Decreto Lei n.º 344/89 e a Portaria n.º 336/88 estabelecem que esta componente curricular, orientada, de forma articulada, pela instituição formadora e pela escola onde se realiza, visa a formação formal dos alunos na prática profissional docente, concretizando-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, sendo a duração dos períodos crescente e a sua responsabilização progressiva, culminando numa fase designada por estágio, onde se lhes atribui a responsabilidade pela docência.

Deste modo, de acordo com o Plano de Estudos do Curso de Educação de Infância e do Curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, nomeadamente no 3.º e 4.º ano (são actualmente os únicos anos a funcionar desta Licenciatura, uma vez que a instituição de ensino superior desta Instituição de Educação, já aderiu ao Modelo de Bolonha), a Prática Pedagógica é constituída pela disciplina Prática Pedagógica, com uma carga horária semanal de 7 horas no 1.º e 2.º semestres, relativamente ao 3.º ano e com uma carga horária semanal de 12 horas no 1.º e 2.º semestres do 4.º ano, para o Curso de Educação de Infância e finalmente com uma carga horária semanal de 10 horas no 1.º e 2.º semestres do Curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Esta disciplina realiza-se nos Jardins-Escola, num sistema de co-responsabilização dos alunos estagiários, com o professor orientador de estágio e a equipa de professores orientadores da instituição de ensino superior.

Os alunos também realizam o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV (para os alunos o 3.º ano) e VI (para os alunos do 4.º ano), durante três semanas de estágio intensivo (das 9 horas às 17 horas), em Setembro/Outubro e o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa V (para os alunos o 3.º ano) e VII (para os alunos do 4.º ano), durante uma semana de estágio intensivo em Março. No decorrer da sua prática pedagógica os alunos permanecem todo o ano no mesmo Jardim-Escola, à excepção das semanas de estágio intensivo, onde podem escolher outro Jardim-Escola pertencente à Instituição de Educação, rodando por todos os grupos etários do curso a que pertencem.

Os alunos estagiários do 3.º ano devem ministrar obrigatoriamente duas actividades de áreas de aprendizagem diferentes, em cada um dos grupos etários, onde realizam o estágio e ainda uma actividade de vídeo formação, na área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio. Relativamente aos alunos estagiários do 4.º ano, estes tem de leccionar dois tipos de aulas; aula programada, planificada e calendarizada e aula sem o conhecimento antecipado do aluno estagiário (aula surpresa). Assim, os alunos estagiários do Curso de Educação de

Infância devem programar um dia inteiro de actividades que englobe as três áreas curriculares de aprendizagem (Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Língua Portuguesa, Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática/Matemática e Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio) e serão ainda solicitados, pelo professor orientador de estágio, a leccionar duas aulas surpresas. Estes alunos estagiários terão igualmente de ministrar uma aula surpresa e uma aula programada, assistidas pela equipa de professores da prática pedagógica, sendo a última planificada com estes. No que concerne aos alunos estagiários do Curso de Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, estes têm de programar duas manhãs de actividades, que englobem as três áreas curriculares de aprendizagem e ainda leccionar uma aula surpresa. Terão também de leccionar duas aulas surpresa e uma aula programada, que tal como no Curso de Educação de Infância, serão assistidas pela equipa de professores da prática pedagógica, sendo a última planificada conjuntamente com a referida equipa.

No que diz respeito ao Plano de Estudos do Curso de Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos), este apresenta no 1.º ano, a unidade curricular Iniciação à Prática Pedagógica I e II, referente ao 1.º e 2.º semestre respectivamente e com uma carga horária de 70 horas semestrais (3 horas semanais) e no 2.º ano, a unidade curricular Prática Pedagógica I e II, referente ao 3.º e 4.º semestre com a mesma carga horária, referida anteriormente (apenas mencionamos os primeiros quatro semestres deste curso, pois são os que neste momento estão a ser ministrados nesta Escola Superior de Educação). Os alunos do 1.º ano realizam também, a 1ª Semana de Contacto com a Realidade Educativa em Março e os alunos do 2.º ano realizam a 2ª, 3ª e 4ª Semana de Contacto com a Realidade Educativa em Setembro/Outubro e a Vª Semana em Março.

Estes alunos realizam a sua prática pedagógica nos Jardins-Escola, mas também em escolas cooperantes, com quem a instituição de ensino superior estabeleceu protocolos de cooperação. Os alunos estagiários devem acompanhar todas as actividades que o grupo de crianças, da sala onde estão inseridos, realiza e os alunos do 2.º ano devem ainda preparar, com o professor orientador de estágio, uma actividade de vídeo formação, na área de Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio.

Todos os alunos estagiários dos diferentes cursos, referidos anteriormente, devem participar e envolver-se no trabalho preconizado pelas Ludotecas e em outras actividades que a escola promova.

Em Janeiro de 2009, começaram a funcionar na instituição de ensino superior os Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de dois e três semestres, respectivamente. O Plano de Estudos do primeiro Mestrado apresenta a unidade curricular de Estágio Profissional I, II e o segundo a unidade curricular de Estágio Profissional I, II e III.

Ao longo do curso, os alunos estagiários irão ministrar actividades de aprendizagem programadas, planificadas e calendarizadas com o professor orientador da prática pedagógica. Essas actividades devem englobar as três áreas curriculares de aprendizagem. O professor orientador de estágio poderá também solicitar aos alunos estagiários, actividades sem o seu conhecimento antecipado, podendo abranger qualquer uma das áreas. A equipa de supervisores do Estágio Profissional, irá assistir igualmente a estes dois tipos de actividades, realizadas pelos alunos estagiários.

Compete aos centros educativos que acolhem os estagiários, envolvê-los e integrá-los, no Projecto Educativo de Escola e proporcionar-lhes um bom ambiente pedagógico e relacional. Os alunos estagiários devem ser informados dos seus direitos e deveres enquanto membros da comunidade educativa.

No entanto, nem sempre assim acontece e, por vezes, o aluno estagiário revela algum sentimento de desconforto em relação à forma como foi acolhido e integrado pelo professor orientador de estágio e ao mesmo tempo não é estabelecida uma relação de empatia com o referido professor. Por diversas vezes constatámos, através do *feedback* que nos é prestado pelos alunos estagiários, que o processo de orientação da prática pedagógica relativamente ao seu acolhimento e à sua integração, não se desenrola nas melhores condições, ou seja, não é criado um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, autêntica, aberta, espontânea, cordial entre o professor orientador da prática pedagógica e o aluno estagiário. Pelo contrário e como refere Alarcão e Tavares (2003), estes têm de colocar-se numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita colocarem 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. Por conseguinte e segundo os mesmos autores (2003):

“para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva de um modo correcto terá de atender às características dos sujeitos envolvidos, às tarefas a realizar, à sua análise, estruturação e execução, aos processos psicopedagógicos e às estratégias a utilizar, à sua atmosfera afectivo relacional envolvente e aos conhecimentos necessários para operacionalizar, de uma maneira correcta e adequada, todos estes mecanismos.” (p.70)

São precisamente os aspectos que acabámos de referir e nomeadamente, a criação de relações interpessoais e a forma como se perspectiva o acolhimento, acompanhamento e a integração no complexo quotidiano das práticas educativas e na dinâmica organizacional e pedagógica do centro educativo, que consideramos emergente conhecer e dar um sentido prático a esta temática, com a criação de um manual de actividades para os orientadores da prática pedagógica.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo pretendemos realizar a análise e interpretação dos dados, através da apresentação dos resultados obtidos pela aplicação dos vários instrumentos de recolha de dados. Quando esses dados, cujo próprio processo de recolha implica análise e interpretação,

“são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos actores, numa lógica compreensiva global.” (Afonso, 2005, p. 116)

Deste modo, a análise e interpretação dos dados será efectuada com base nas unidades de análise correlacionadas com os conceitos aclarados no capítulo da Revisão da Literatura e que permitirão confrontar os dados obtidos com as concepções teóricas, possibilitando, tal como referem Strauss e Corbin, (1989) citados por Afonso (2005), três abordagens à construção interpretativa: descrição, estruturação conceptual e teorização.

Neste processo interpretativo, em que o investigador aprofunda o conhecimento do material empírico, surge a criação de categorias de significação, organizadas hierarquicamente, como consequência “da interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica de textos.” (Afonso, 2005, p.121)

Como mencionam Bodgan e Biklen (1994):

“o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.” (p.221)

Outro aspecto importante neste contexto metodológico diz respeito à utilização triangulação de dados, isto é, utilização de diferentes fontes de informação sobre um mesmo objecto de estudo/conhecimento, que alcança um maior protagonismo, quando os dados evidenciados são concomitantes. Afonso (2005) explica que a utilização da triangulação permite controlar “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador.” (p. 73) Acrescenta ainda que:

“através da triangulação pretende-se alcançar dois objectivos complementares. Por um lado trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.” (p.73)

Assim, a realização dos inquéritos por questionário, das entrevistas e da observação naturalista permitiu-nos obter dados, os quais foram classificados e organizados procedendo-se à conceptualização de categorias com diferentes níveis de abrangência, surgindo na maioria dos casos subcategorias. Desta forma, iremos proceder à análise e interpretação dos dados de acordo com categorização apresentada no Anexo 7, no entanto, gostaríamos de referir que a categorização do inquérito por questionário apresenta categorias comuns às da entrevista pelo que a sua análise surge de forma conjunta, bem como as observações/inferências efectuadas no decorrer da observação naturalista.

1. Categoria “Necessidade de formação especializada”

A análise de dados permite-nos afirmar que no processo de supervisão pedagógica a necessidade de formação especializada é uma realidade, não só com a intenção de melhorar o desempenho das funções exercidas pelo professor orientador, como também com o intuito de melhorar a qualidade da supervisão pedagógica. Neste sentido, um dos entrevistados refere: “reflectindo sobre aquilo que eu faço diariamente, eu acho que era necessário fazer uma formação para que tivesse mais certezas naquilo que faço.” (UR034, E₁), “saber mais em termos de teoria e (...) depois vamos aplicando na prática.” (UR035, E₁). Esta opinião é reforçada por E₃ que menciona: “a escolha da supervisão, de todos os que tinha ao meu dispor, acho que era o que mais se adequava porque eu também fui de encontro à necessidade que tinha de ajudar os alunos estagiários.” (UR037) e acrescenta: “tive (...) a desempenhar funções de professora cooperante, sem qualquer formação, senti a necessidade de ter formação especializada e quando optei por ir tirar o mestrado fui ao encontro dessa necessidade.” (UR038) Os entrevistados também salientaram que “toda a formação contribui para o desenvolvimento da qualidade, e neste caso em particular, considero muito importante esta formação, já que a supervisão pedagógica faz parte do meu dia-a-dia de educadora,

porque que diariamente recebo alunos do curso superior, que no futuro irão exercer a profissão de educadores ou de professores.” (UR041, E₄)

Deste modo, investindo na formação especializada o supervisor procura dar resposta aos problemas que esta tarefa lhe coloca, fazer face às necessidades sentidas com o desempenho das funções de supervisor, escolhendo as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos alunos estagiários e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem. (Alarcão, 1996)

2. Categoria “Conceito de supervisão pedagógica”

Quadro 5 – Categorização das respostas das entrevistas – Conceito de supervisão pedagógica

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Conceito de supervisão pedagógica	Dar oportunidade de aprender (por imitação)	“A supervisão é precisamente, dar a oportunidade da pessoa que está aprender de retirar de mim aquilo que quer ser e não quer ser quando for educadora de infância.” (UR042)	E ₁
	Orientar	“Tem como função orientar, transmitir ideias, fazer com que o estagiário se sinta dentro da escola onde está a estagiar, de uma forma mais activa, mais à vontade, sempre transmitindo princípios que sinto que têm importância para as suas funções, mas a minha principal preocupação, realmente, é fazer com que eles aprendam (...)” (UR043)	E ₂
	Cooperar e partilhar	“ (...) a supervisão pedagógica para mim é ajudar, partilhar, cooperar, auxiliar (...) é nós ajudarmos a que os nossos alunos estagiários encontrem um caminho para desempenharem melhor as suas tarefas (...) (UR045) (...) é ajudar os nossos estagiários, encorajar (...) os nossos estagiários (...) a encontrarem um melhor caminho para progredirem a nível profissional.” (UR046)	E ₃
	Monitorizar e avaliar	“É um processo de monitorização, avaliação e gestão do currículo e tem por fim melhorar a qualidade de ensino. É uma ferramenta de orientação e formação e é através dela que se faz a comunicação e a articulação entre supervisores e supervisionados (...)” (UR047)	E ₄
	Desenvolver competências	“Tem como finalidade trabalhar competências, articular estratégias, responsabilidade e co-responsabilidade entre os supervisores e supervisionados.” (UR048)	

Através do Quadro 5 constatamos que os entrevistados apresentam perspectivas diferentes em relação ao conceito de supervisão pedagógica. Para E₁ “a supervisão é precisamente, dar a oportunidade da pessoa que está aprender de retirar de mim aquilo que quer ser e não quer ser quando for educadora de infância.” (UR042) Esta forma de conduzir a formação prática dos alunos estagiários está de acordo com o cenário da imitação artesanal

apresentado por Alarcão e Tavares (2003) onde o professor orientar dá a oportunidade ao formando de aprender através da sua actuação e experiência.

Por outro lado, os entrevistados expressam claramente que a função da supervisão pedagógica se situa nos domínios da orientação e da cooperação de forma a possibilitar a aprendizagem, a melhorar o desempenho e a desenvolver competências dos alunos estagiários. Deste modo os entrevistados acentuam que a supervisão “tem como função orientar, transmitir ideias, fazer com que o estagiário se sinta dentro da escola onde está a estagiar, de uma forma mais activa, mais à vontade, sempre transmitindo princípios que sinto que têm importância para as suas funções, mas a minha principal preocupação, realmente, é fazer com que eles aprendam (...)” (UR043, E₂) Referem ainda que “ (...) a supervisão pedagógica para mim é ajudar, partilhar, cooperar, auxiliar (...) é nós ajudarmos a que os nossos alunos estagiários encontrem um caminho para desempenharem melhor as suas tarefas (...) (UR045, E₃), (...) é ajudar os nossos estagiários, encorajar (...) os nossos estagiários (...) a encontrarem um melhor caminho para progredirem a nível profissional.” (UR046, E₃), “tem como finalidade trabalhar competências, articular estratégias, responsabilidade e co-responsabilidade entre os supervisores e supervisionados.” (UR048, E₄)

Estes conceitos de supervisão pedagógica, expressos pelos entrevistados, são enunciados por Smyth (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003), que acentua a importância de uma estreita colaboração entre o supervisor e o aluno estagiário que possibilite o desejo de reflectir sobre a sua *praxis* de forma a contornar os problemas que vão surgindo, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e autêntica. Sá-Chaves (2000) também sublinha a relação de colaboração entre o professor orientador e o formando, procurando a interacção do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão, de questionamento crítico, de aquisição de experiências, comportamentos, valores e atitudes que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por último, E₄ enfatiza que a supervisão “é um processo de monitorização, avaliação e gestão do currículo e tem por fim melhorar a qualidade de ensino. É uma ferramenta de orientação e formação e é através dela que se faz a comunicação e a articulação entre supervisores e supervisionados (...)” (UR047). Esta forma de definir o conceito de supervisão encontra sustentação na concepção de Vieira (1993), que realça na supervisão coexistência de duas dimensões fundamentais, isto é, a dimensão analítica que se refere aos processos de

operacionalização e monitorização da prática pedagógica que implica procedimentos de reflexão e experimentação e a dimensão interpessoal que se refere à relação e interação de reciprocidade existente entre o professor orientador e o aluno estagiário.

Destacam-se destas definições de supervisão como processo de apoio à formação o seguinte:

- (i) Orientar o aluno no desenvolvimento do processo da prática pedagógica;
- (ii) Dar a oportunidade do aluno aprender através da cooperação, da partilha, do diálogo, da comunicação, da experimentação e da acção-reflexão;
- (iii) Monitorizar e avaliar a prática pedagógica, desenvolvendo no aluno competências com vista à aprendizagem profissional que envolve a pessoa e os seus saberes, as suas funções e realizações.

3. Categoria “Funções do supervisor”

As funções do supervisor expressas pelos entrevistados concentram-se numa orientação reflexiva de formação que apresenta o supervisor numa óptica colaborativa. Intimamente ligadas às funções do supervisor surgem as atitudes e competências que serão apresentadas na categoria 4 e 8, respectivamente.

Relativamente às funções do supervisor, um dos entrevistados refere que “(...) as funções do supervisor, são as de: ajudar, informar, questionar, sugerir, e por fim, e quanto a mim, a mais difícil: avaliar.” (UR051, E₄) e acrescenta que “ (...) o supervisor deverá ter a função de ajudar neste processo tão importante que é a formação inicial e terá de seguir muito de perto todo o percurso do supervisionado e estar atento a todas e quaisquer dificuldades que poderão surgir.” (UR053, E₄). Outros entrevistados mencionam que “a função é orientar, ajudar, encorajar, partilhar, ser um bom comunicador para conseguirmos ajudar (...) ” (UR050, E₃), no fundo, trata-se de “(...) ensinar a ensinar.” (UR044, E₂)

Neste contexto, o supervisor surge como um facilitador do desenvolvimento do professor, mas ao fazê-lo também ele se desenvolve, porque tal como o professor, aprende ensinando (Alarcão, 1996). Para além disso, tem a função crucial de ajudar o aluno estagiário a desenvolver-se como professor e a colaborar, através da orientação, do acompanhamento, da análise, da reflexão e da avaliação, para que ambos aprendam, ensinem e se desenvolvam, para

melhor poderem intervir, enquanto educadores, no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (Alarcão e Tavares, 2003)

4. Categoria “Atitudes do supervisor”

No que concerne às atitudes desenvolvidas pelo supervisor, os entrevistados referem que este deve “(...) estar a par do que é que as pessoas sentem, quais é que são as suas dificuldades, para onde é que quer ir, estabelecer metas, avaliar essas metas periodicamente, saber se está tudo correr bem, (...) (UR054, E₁) e deve manifestar disposição para “(...) encorajar, ajudar, ser essencialmente, o tal amigo, não um amigo que falamos a nível pessoal dos nossos problemas, mas um amigo a nível profissional para ajudar a encontrar o caminho mais adequado para a sua formação.” (UR056, E₃) “a atitude do supervisor deverá ser de total transparência e de confiança mútua.” (UR057, E₄) (...) e deve colaborar com os alunos estagiários no desenvolvimento das suas atitudes, das suas competências.” (UR055, E₂)

Através destas perspectivas, sentimos a forte vertente colaborativa no processo de supervisão, no entanto, é de realçar a atitude empática que é privilegiada por um dos entrevistados e também a avaliativa, já que todas estas atitudes acabam inevitável e necessariamente numa fase de avaliação, em que o professor mais experiente (supervisor) acompanha e monitora a formação, de modo a permitir ao aluno alcançar as suas competências profissionais com base em conhecimentos teóricos e científicos que foi experimentando e adaptando às suas práticas. (Alarcão, 1996)

Relativamente às duas categorias anteriormente analisadas e interpretadas, gostaríamos de acrescentar que o supervisor, neste caso concreto, o professor orientador da prática pedagógica, é alguém que colabora com os alunos em formação, sendo igualmente um prescritor de acções e modos de fazer, de forma a otimizar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais no aluno supervisionado. Assim, o supervisor deve:

- (i) Informar sobre os objectivos, estratégias de acção e intervenção e outros aspectos particulares do processo formativo;
- (ii) Questionar o saber e a experiência dos intervenientes neste processo de formação, as técnicas e procedimentos metodológicos;
- (iii) Sugerir ideias, práticas e soluções para eventuais problemas que surjam;

- (iv) Encorajar o relacionamento interpessoal, o diálogo-comunicante e a inovação;
- (v) Avaliar o desempenho do aluno, através do ciclo reflexivo (acção-reflexão) de forma a colmatar as adversidades sentidas e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Será também de primordial importância e significado, a capacidade de prestar atenção e de saber escutar, de compreender, de manifestar a atitude e resposta adequadas, de interrogar, de cooperar, de comunicar sentimentos e opiniões.

5. Categoria “Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado”

Na segunda questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que escolhessem dois tipos de relação que estabelecem com mais frequência, com o aluno estagiário, enquanto supervisores da prática pedagógica, de entre os nove tipos de relação apresentados: colaborativa, empática, assertiva, dialéctica, de entreajuda, avaliativa, de partilha, de reciprocidade e fiscalizadora. Através do gráfico, apresentado na Figura 3, podemos verificar que também nesta questão, não existe uma homogeneidade nas respostas obtidas.

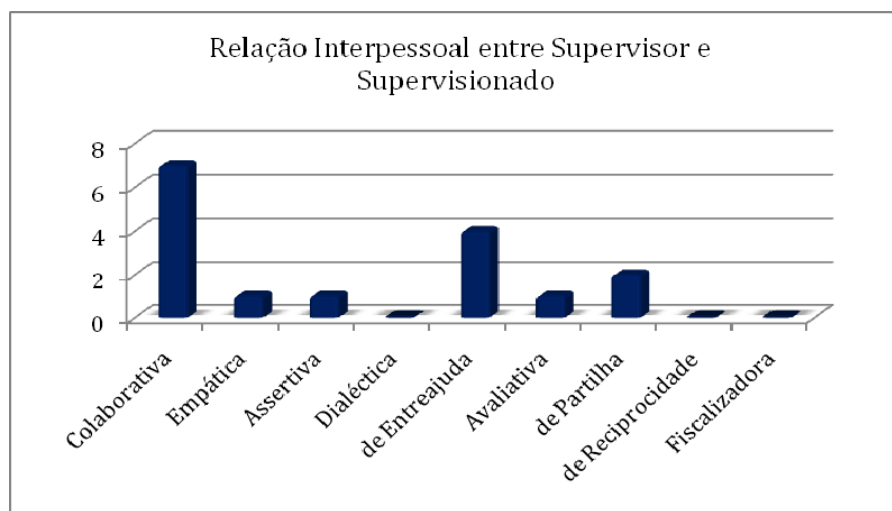


Figura 3 – Resposta da questão n.º 2 do Inquérito por questionário

Constatamos que a relação colaborativa é, sem dúvida, a que é estabelecida com mais frequência pelos inquiridos. Também é dada alguma primazia à relação de entreajuda propiciada entre o supervisor e o aluno estagiário. O desenvolvimento de uma relação de

partilha também é favorecido pelos inquiridos. Finalmente, a relação empática, assertiva e avaliativa, apresentam pouca relevância, já que cada uma delas foi escolhida apenas uma vez por um dos inquiridos. De referir que a relação dialéctica, de reciprocidade e fiscalizadora não mereceram a preferência de nenhum dos inquiridos.

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquiridos por questionário (Quadro 6), verificamos a ênfase colocada no desenvolvimento de uma relação colaborativa entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário: “ (...) tento estabelecer com os alunos estagiários uma relação colaborativa (...) ” (UR024, I₃), “colaborativa na medida em que o supervisor tem o “dever” de ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades profissionais e também pessoais.” (UR020, I₁). Os inquiridos frisaram ainda que este tipo de relação (...) permite ao aluno estagiário atingir o seu objectivo, ajudando-o a ultrapassar dificuldades que sinta e a cimentar bons conhecimentos.” (UR028, I₅) e o supervisor “terá de acompanhar de perto o caminho a percorrer, pelo supervisionado, orientando as práticas do dia-a-dia.” (UR031, I₇)

Através da verificação das justificações das respostas do inquirido por questionário, também constatamos que os inquiridos promovem a relação de entreajuda: “ (...) tento estabelecer com os alunos estagiários uma relação (...) de entreajuda, de forma a criar interesse e aumentar a sua compreensão no processo de ensino-aprendizagem.” (UR025, I₃), “deverá (...) existir um espírito de entreajuda, pois ambas as partes aprendem e ensinam.” (UR032, I₇).

Os inquiridos também se sentem envolvidos nesta relação que criam com o aluno estagiário e isso reflecte-se na sua vida profissional: “ (...) sinto-me grata por poder partilhar (...) o meu trabalho (...) estou a dar-lhe o meu contributo (...)” (UR030, I₆), reconhecendo igualmente que é importante “(...) estabelecer (...) uma relação (...) de partilha.”, “ (...) porque é através da partilha de conhecimentos, de experiências que podemos evoluir e melhorar o processo de supervisão.” (UR021, I₁)

A análise de dados refere ainda que a relação interpessoal deve ser “assertiva, porque devem partilhar ideias, procurar novas formas para fazer sempre melhor, superar dificuldade.” (UR027, I₄), mas também coordenada com uma componente avaliativa: “A relação que estabeleço com mais frequência é a avaliativa (...) avaliação não é um fim mas um meio.” (UR022, I₂)

Quadro 6 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 2 do Inquérito por questionário – Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado	Colaborativa	“ (...) estabelecer (...) uma relação colaborativa (...)” “Colaborativa na medida em que o supervisor tem o “dever” de ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades profissionais e também pessoais.” (UR020)	I ₁
		“A relação colaborativa (...) estabeleço (...) na sequência da relação avaliativa.” (UR023)	I ₂
		“ (...) tento estabelecer com os alunos estagiários uma relação colaborativa (...)”(UR024)	I ₃
		“Colaborativa porque as duas partes devem aprender, ajudar-se para assim poderem crescer.” (UR026)	I ₄
		“ (...) permite ao aluno estagiário atingir o seu objectivo, ajudando-o a ultrapassar dificuldades que sinta e a cimentar bons conhecimentos.” (UR028)	I ₅
		“Gosto muito de ter alguém comigo que se sinta bem em colaborar (...)” (UR029)	I ₆
		“O supervisor tem o papel colaborativo (...). Terá de acompanhar de perto o caminho a percorrer, pelo supervisionado, orientando as práticas do dia-a-dia.” (UR031)	I ₇

Um dos inquiridos caracteriza a relação empática que estabelece com o aluno estagiário desta forma: “acredito que uma boa relação interpessoal juntamente com um clima favorável, podem criar os laços que ajudem o aluno estagiário a desenvolver-se a nível pessoal e profissional.” (UR033, I₈)

Relativamente à relação interpessoal celebrada entre o supervisor e supervisionado (aluno estagiário), Gonçalves (1997) refere o processo de formação deve estar aliado uma dinâmica relacional, que tem por suporte uma dimensão de reciprocidade de experiências, saberes valores e atitudes, baseados no respeito, confiança, clareza, empatia, promotores do crescimento e desempenho pessoal e profissional de ambos. Alarcão e Tavares (2003), salientam que o desenvolvimento do processo de supervisão e orientação da prática pedagógica deve estar envolvido numa atmosfera afectivo-relacional. Aliás, estes dois autores desvanecem de forma esclarecedora os preconceitos criados em torno do estatuto e relacionamento entre o supervisor e o aluno estagiário, dando ênfase à relação colaborativa, de entajuda e de partilha, como forma de desenvolver as capacidades humanas e profissionais do mesmo. Esta dimensão afectivo-relacional também é levada em consideração

por Vieira (1992), referindo que um trabalho verdadeiramente colaborativo e formativo só é possível quando há um envolvimento de ambas as partes. Para Tavares (1996), é precisamente neste ambiente que a relação interpessoal confere aos sujeitos a capacidade de se compreenderem, de se acompanharem, de se aceitarem, de se cuidarem, de se ajudarem mutuamente, desenvolvendo atitudes de empatia e de entreaajuda. Este autor confirma a importância que a partilha, a troca e a discussão de ideias, de concepções e de práticas tem no desenvolvimento formativo do aluno estagiário. O realce dado a valorização e respeito pelos outros, sem esquecer a auto-estima e a auto-confiança, expondo e defendendo as suas ideias, opiniões e sentimentos, compreendendo e respeitando as dos outros, faz da assertividade uma atitude fundamental da relação interpessoal. (Castanyer, 2002)

Quadro 7 – Categorização das respostas das entrevistas – Relação interpessoal

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Relação interpessoal	Avaliativa	“Eu acho que deve ser uma boa relação, empatia não porque empatia é estar-me a colocar totalmente no lugar da pessoa e as pessoas têm que sentir ali algum patamar. Porque infelizmente, às vezes, se confundem os papéis. O estagiário tem que sentir que está a ser avaliado (...)” (UR059)	E ₁
	Abertura	“E a relação que deve existir entre o educador e o estagiário deve ser uma relação aberta (...) embora a pessoa saiba que está a ser avaliada mas não sinta receio de falar sobre as dificuldades (...)” (UR060)	E ₁
	Entreaajuda	“ (...) a cooperação e entreaajuda, para mim são fundamentais (...) mas em parte estou ali a ver como é que funciona, estou a avaliar (...)” (UR061)	E ₂
	Empática	“ (...) uma relação de empatia entre o professor cooperante e o aluno estagiário para que ele se sinta à vontade, para que ele se sinta bem também para me poder dizer as dificuldades sentidas (...)” (UR062)	E ₃
		“ (...) saber estabelecer laços para que o nosso aluno estagiário, se sinta bem, temos que criar um clima favorável para que o nosso estagiário se sinta seguro (...)” (UR063)	E ₃
	Colaborativa e de reciprocidade	“Nunca deverá ser uma relação de "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". Terá de ser uma relação colaborativa, em que o supervisionado tenha a abertura suficiente para expor as suas dúvidas e procurar junto do supervisor a resposta e ajuda necessária no processo. Quanto ao supervisor deverá manter a proximidade e a coerência suficiente de maneira a ajudar e orientar o supervisionado (...)” (UR064)	E ₄
Imparcialidade	“Deverá no entanto existir também um certo distanciamento para que todo o processo de supervisão se paute por um princípio de imparcialidade (...)” (UR058)	E ₄	

No que concerne à opinião dos entrevistados, relativamente ao tipo de relação que deve ser estabelecida entre o orientador da prática pedagógica e o aluno estagiário, constatámos

que ela é um pouco heterogénea. Através do Quadro 7, ficamos com uma ideia global do tipo de relação que é estabelecida e entendemos que é fundamental criar uma relação interpessoal positiva durante todo o processo de supervisão.

Desta forma, um dos entrevistados evidenciou que “ (...) a cooperação e entreajuda, para mim são fundamentais (...) mas em parte estou ali a ver como é que funciona, estou a avaliar (...) ” (UR061, E₂). Um dos entrevistados refere que cria “ (...) uma relação de empatia entre o professor cooperante e o aluno estagiário para que ele se sinta à vontade, para que ele se sinta bem também para me poder dizer as dificuldades sentidas (...) ” (UR062, E₃), considerando importante “ (...) saber estabelecer laços para que o nosso aluno estagiário, se sinta bem, temos que criar um clima favorável para que o nosso estagiário se sinta seguro (...) ” (UR063, E₃) Com uma opinião contrária surge este entrevistado que advoga “eu acho que deve ser uma boa relação, empatia não porque empatia é estar-me a colocar totalmente no lugar da pessoa e as pessoas têm que sentir ali algum patamar. Porque infelizmente, às vezes, se confundem os papéis. O estagiário tem que sentir que está a ser avaliado (...) ” (UR059, E₁) No entanto, defende que “ (...) a relação que deve existir entre o educador e o estagiário deve ser uma relação aberta (...) embora a pessoa saiba que está a ser avaliada mas não sinta receio de falar sobre as dificuldades (...) ” (UR060, E₁)

Também durante a observação que realizámos se confirmou que a relação estabelecida entre a educadora e os alunos estagiários, tem por base um clima afectivo-relacional envolvente estimulante, que potencia uma relação acolhedora, colaborativa, dialéctica, autêntica e esclarecedora, propícia à aprendizagem. (Alarcão e Tavares, 2003)

Anteriormente, com a análise do inquérito por questionário, relativamente a esta categoria, constatámos que a relação interpessoal assume um papel preponderante no contexto da supervisão pedagógica. No entanto, será importante realçar que essa relação interpessoal é caracterizada por diversos atributos e qualidades, mencionados pelos entrevistados, como é o caso da reciprocidade, da entreajuda, da empatia, da assimetria (Tavares, 1996), de forma a motivar o envolvimento do professor orientador e do aluno estagiário a concretizarem um trabalho verdadeiramente colaborativo e formativo. (Vieira, 1992) Relativamente à avaliação, embora esta possa constituir uma das dificuldades das funções do supervisor e tantas vezes prejudica uma boa relação de trabalho entre o professor orientador e o aluno estagiário

(Alarcão e Tavares, 2003, pp.107-111) é, no entanto, fundamental para dois dos entrevistados, baseando na avaliação a relação que estabelecem com o aluno estagiário.

Sabemos que uma das principais competências do supervisor é estabelecer um bom clima afectivo-relacional, e como tal, torna-se importante caracterizar, ainda que de forma sucinta essa relação interpessoal mantida entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário.

Os tipos de relação interpessoal estabelecida entre o supervisor e aluno estagiário, embora apresentados, na questão n.º 2 do questionário por inquérito, separadamente, suscitam alguma correlação, tal como vimos nas respostas obtidas nas entrevistas. Assim, destacamos o seguinte:

- (i) Relação de comprometimento que se alicerça na confiança mútua, na interacção recíproca, na veracidade, no respeito e no conhecimento de si próprio e do outro;
- (ii) Relação que se constrói através de sentimentos, emoções e percepções, permitindo esta carga afectiva, o equilíbrio emocional e uma postura adequada no seu processo de formação pessoal, social e profissional;
- (iii) Relação colaborativa, potencializada por uma atmosfera acolhedora, segura e empática que possibilita a partilha de saberes e experiências, o contornar de adversidades e o desenvolvimento e aprendizagem orientada para o seu melhoramento formativo.

6. Categoria “Dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica”

O desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica está associado ao desenvolvimento e à aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos. O supervisor é responsável pela orientação do processo de ensino-aprendizagem e pelo desenvolvimento do formando, para que este se desenvolva nas melhores condições e consequentemente que a sua intervenção se efectue de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (Alarcão e Tavares, 2003) O acto de supervisionar pressupõe igualmente a capacidade de ajudar o formando a aprender e de promover um desenvolvimento pessoal e profissional adequado às exigências da sua futura profissão. Deste modo, verifica-se que o desenvolvimento deste processo é uma tarefa complexa onde facilmente podem surgir algumas adversidades.

Assim, uma das dificuldades sentidas pelos entrevistados no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica prende-se com a avaliação do desempenho do aluno estagiário: “a minha maior dificuldade é sem dúvida avaliar. O sentir que poderei não estar a ser justa (...) (UR070, E₄), “ (...) apesar de eu saber de que sem avaliação todo este processo não fazia sentido.” (UR071, E₄)

Por E₁ foi destacada a imaturidade dos alunos estagiários, ou seja, “a maior dificuldade é uma grande imaturidade das pessoas que chegam para fazer a prática pedagógica (...) eu acho que se não fossem tão imaturos não teriam tanto medo de se abrirem honestamente, de se exporem (...)” (UR065). Por outro lado, E₂ evidencia como dificuldades a apreensão e distanciamento manifestados pelo aluno estagiário, o que significa que “eles não se sentem com abertura suficiente para perguntar. Eu acho que tem que vir por parte do supervisor o pedir para eles virem ter connosco porque eles muitas vezes não estão abertos a perguntar. E sinto ainda da parte deles, muito receio em vir ter connosco.” (UR066) É ainda de referir que “o tempo, às vezes, é um grande factor de adversidade. (UR068, E₃) podendo, muitas vezes, esta falta de tempo e de disponibilidade contribuir para o surgimento de uma adversidade relacionada com a relação interpessoal que é estabelecida entre o professor orientador e o aluno estagiário como refere E₄, ou seja, “em parte é a relação (...) os períodos de estágio, que por vezes, são curtos e não se consegue manter essa relação, porque as pessoas são seres humanos e há umas mais dadas e outras mais reservadas (...) (UR067)

7. Categoria “Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário”

A realização das entrevistas permitiu-nos obter dados referentes a esta categoria que apresenta diversas subcategorias, que expressam a preocupação dos entrevistados no que diz respeito às normas, costumes e rotinas, bem como dos papéis e responsabilidades e ainda os sistemas e regras essenciais ao acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica. Através do quadro que se segue podemos constatar de forma mais concisa e explícita o que foi referido anteriormente.

Quadro 8 – Categorização das respostas das entrevistas – Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidade de Contexto
Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário	Disponibilidade	“ (...) conseguir dar valor às dificuldades e ajudá-las a superar e não é só assinalar que faz isto ou aquilo errado mas para isso também é necessário tempo para que se possa ter uma conversa realmente diária com a pessoa e de imediato.” (UR072)	E ₁
	Dar a conhecer o grupo de crianças	“ (...) fazer esse acolhimento junto do grupo de crianças (...)” (UR073) “ (...) eles têm que saber como é que funciona a sala de aula, e por sua vez, a forma como devem agir com os meninos (...) a dinâmica do grupo em si ” (UR074)	E ₂
	Definir as funções dos intervenientes deste processo	“Haver uma abertura tanto da parte do professor cooperante como da parte do aluno estagiário, que percebam que cada um tem uma função, cada um tem um papel, que todos são importantes e que não há nenhum mais importante do que outro, que se sintam à vontade, que se sintam bem (...)” (UR075)	E ₃
	Existência de um guião orientador	“ (...) haver um instrumento, um guião, um regulamento, haver qualquer coisa que oriente... para o próprio estagiário saber com que regras é que deve funcionar (...)” (UR076)	E ₃
	Dar a conhecer a dinâmica organizacional do centro educativo	(...) deve ser acolhido, mal entre no seu local de estágio, pelo órgão de gestão da escola, neste caso o director.” (UR077) “ Deverá ser explicado o funcionamento geral da escola e deverá também ser feita uma visita à escola.” (UR078)	E ₄
Dar a conhecer a dinâmica da sala de aula	“ (...) cabe ao supervisor que irá acolher o aluno, falar sobre o trabalho realizado na sala de aula, explicar quais as funções do aluno, fazer um acolhimento onde o aluno se sinta como parte integrante da sala de aula onde irá estagiar.” (UR079)	E ₄	

Deste modo, os dados obtidos apontam no sentido de que aluno estagiário (...) deve ser acolhido, mal entre no seu local de estágio, pelo órgão de gestão da escola, neste caso o director.” (UR077, E₄) e que “ deverá ser explicado o funcionamento geral da escola e deverá também ser feita uma visita à escola.” (UR078, E₄) Para além de dar a conhecer a dinâmica organizacional do centro educativo, “ (...) cabe ao supervisor que irá acolher o aluno, falar sobre o trabalho realizado na sala de aula, explicar quais as funções do aluno, fazer um acolhimento onde o aluno se sinta como parte integrante da sala de aula onde irá estagiar.” (UR079, E₄) e “ (...) fazer esse acolhimento junto do grupo de crianças (...)” (UR073, E₂), isto é, “(...) eles têm que saber como é que funciona a sala de aula, e por sua vez, a forma como devem agir com os meninos (...) a dinâmica do grupo em si ” (UR074, E₂)

Na perspectiva de E₃, um dos factores determinantes no acolhimento e integração é “haver uma abertura tanto da parte do professor cooperante como da parte do aluno estagiário, que percebam que cada um tem uma função, cada um tem um papel, que todos são importantes e

que não há nenhum mais importante do que outro, que se sintam à vontade, que se sintam bem “(...) (UR075). Menciona ainda a importância de “(...) haver um instrumento, um guião, um regulamento, haver qualquer coisa que oriente... para o próprio estagiário saber com que regras é que deve funcionar (...) (UR076).

Também evidenciar disponibilidade para poder conduzir de forma eficaz o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica constitui um outro factor determinante no desenvolvimento desse processo.

Não querendo ser demasiado generalistas e aglutinadores, consideramos que estas concepções apresentadas pelos entrevistados intensificam a importância de dar a conhecer aos alunos estagiários a cultura e o clima da organização, onde estes realizam a sua prática pedagógica. Assim, segundo Chiavenato (2004) é fundamental compreender os componentes da cultura organizacional: as funções e responsabilidades dos indivíduos e grupos da organização incluindo o que se espera deles e que tarefas são responsáveis por concluir; a estrutura da organização, ou seja, o quadro de referência, formal e informal, que retrata o funcionamento da organização e as normas, regras e rotinas que permitem motivar, monitorar e reforçar os comportamentos. Para o mesmo autor é igualmente importante, que todos os participantes mantenham uma relação de reciprocidade, de abertura de forma a melhorar a motivação e o desempenho de ambos os intervenientes neste processo.

Durante a observação compreendemos que a educadora teve o cuidado de fazer o acolhimento dos alunos estagiários, que naquele dia iam realizar a sua prática pedagógica pela primeira vez naquela sala, através de uma pequena conversa, demonstrando disponibilidade para orientar o desenvolvimento do processo de prática pedagógica e ajudar o aluno estagiário a aprender a aprender para continuamente se desenvolver (Alarcão e Tavares, 2003), durante todo o seu percurso de formação.

8. Categoria “Competências do supervisor pedagógico”

Na primeira questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que, de entre as competências que se esperam do supervisor pedagógico, seleccionassem três, das cinco mencionadas, por ordem de importância. Através do gráfico apresentado na Figura 4, podemos verificar que não existe uma uniformidade nas respostas obtidas.



Figura 4 – Resposta da questão n.º 1 do Inquérito por questionário

Assim, pode observar-se, que uma das competências fundamentais do supervisor, que os inquiridos destacaram, foi o *planear com o aluno estagiário as metas individuais a atingir e orientá-lo em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades de crescimento formativo (trabalho colaborativo) (1.4)*. Denota-se ainda, que os inquiridos atribuem uma importância essencial à *capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, um diálogo comunicante, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do aluno estagiário, proporcionando a retroacção, relativamente, ao seu desempenho e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos (1.3)*. Avaliar as metas e os resultados alcançados, bem como as competências individuais, direccionando o trabalho colaborativo para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário (1.5), surge como sendo a opção bastante credível, no leque das competências desejadas num supervisor. Importa igualmente referir, que o facto de o supervisor *criar no aluno estagiário um espírito de investigação-acção, desencadeador do desenvolvimento das suas capacidades enquanto pessoa e profissional (1.1)* e *possuir uma formação específica nos domínios do conhecimento da educação, das didácticas ou metodologias de ensino e respectivas tecnologias (1.2)*, ainda têm

algum relevo para os inquiridos, mas apresentam-se, maioritariamente, como sendo as competências que revelam menos importância.

Quadro 9 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 1 do inquérito por questionário – Competências do supervisor

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Competências do Supervisor	Planear com o aluno estagiário e orientá-lo.	<p>“Confiança essa que se irá reflectir no planeamento das metas que o aluno pretende atingir com sucesso.” (UR003)</p> <p>“ (...) bom senso, vontade, partilha, cooperação (...) para alcançar o caminho para o sucesso.” (UR006)</p>	I ₁
		<p>“ (...) ensinar o aluno estagiário a ensinar.” (UR009)</p> <p>“ O supervisor deve agir de forma colaborativa para proporcionar novos conhecimentos, novas competências, possibilidades de desenvolvimento pessoal e enriquecimento através das suas experiências.” (UR010)</p>	I ₃
		<p>“ (...) importante ajudar o aluno a planear as suas aulas, (...) criar nele um sentido de responsabilidade perante o trabalho que realiza.” (UR015)</p>	I ₆

Através da interpretação deste quadro (que na íntegra se encontra no Anexo 4) a ideia que transparece é que “o supervisor deve agir de forma colaborativa para proporcionar novos conhecimentos, novas competências, possibilidades de desenvolvimento pessoal e enriquecimento através das suas experiências.” (UR010, I₃), devendo igualmente, “ (...) ensinar o aluno estagiário a ensinar.” (UR009, I₃). Neste trabalho colaborativo desempenhado pelo supervisor é “ (...) importante ajudar o aluno a planear as suas aulas, (...) criar nele um sentido de responsabilidade perante o trabalho que realiza.” (UR015, I₆) aliando “ (...) bom senso, vontade, partilha, cooperação (...) para alcançar o caminho para o sucesso.” (UR006, I₁). Deste modo, deve ser estabelecida uma relação de confiança entre o supervisor e o aluno estagiário, “confiança essa que se irá reflectir no planeamento das metas que o aluno pretende atingir com sucesso.” (UR003, I₁).

De facto, esta aptidão do supervisor em potencializar o desenvolvimento contínuo do aluno estagiário, num clima de confiança, mas simultaneamente propondo-lhe desafios de discordância cognitiva é sustentado por Oliveira (1992, p. 20). Sá-Chaves (2000, p.75) reforça a ideia de que uma prática planeada, acompanhada, colaborativa e interactiva, incrementa no aluno estagiário os valores e atitudes fundamentais à acção educativa, mas também o desenvolvimento de conhecimentos e competências que lhe possibilitem o sucesso no

processo de ensino-aprendizagem. No acto supervísivo, Alarcão e Tavares (2003) advogam que é necessário definir e desenvolver um plano de acção, definir estratégias e procedimentos, analisar e colmatar as adversidades surgidas, para posteriormente reflectir e avaliar a prática educativa.

Aliás, uma das competências que os inquiridos distinguiram de forma peremptória foi, *avaliar as metas e os resultados alcançados, bem como as competências individuais, direccionando o trabalho colaborativo para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário (1.5)*, nomeadamente, no que diz respeito ao “ (...) realçar resultados alcançados, mediante metas anteriormente estabelecidas (...) (UR011, I₄), e frisando como é “ (...) importante que cada aluno saiba auto avaliar-se de forma a estabelecer as suas metas individuais” (UR008, I₂). Assim, esta capacidade do supervisor reflectir a avaliar é protagonizada quer no cenário reflexivo quer no cenário clínico da supervisão pedagógica caracterizados por Alarcão e Tavares (2003). No primeiro cenário os autores Alarcão e Tavares (2003, p. 35) enfatizam a *reflexão na e sobre a acção*, como forma de desenvolvimento do conhecimento pessoal, social e profissional, no cenário clínico Goldhammer (1969), citado pelos autores referidos anteriormente, refere que uma das fases da supervisão clínica (encontro pós observação) consiste na reflexão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem que foi preconizado, de forma a colmatar as dificuldades sentidas e traçar um novo caminho que leve à construção da identidade pessoal, social e profissional do aluno estagiário.

Por outro lado, Vieira (1993) refere a necessidade de efectuar uma monitorização sistemática da prática através da experimentação e da reflexão, com vista, numa perspectiva mais abrangente, à análise de todo o processo de supervisão, e numa perspectiva mais detalhada, ao crescimento interpessoal e cognitivo do aluno estagiário.

Quadro 10 – Categorização das respostas abertas à questão n.º 1 do inquérito por questionário – Competências do supervisor

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Competências do supervisor	Estabelecer uma comunicação eficaz	“A comunicação é fundamental no processo de Supervisão.” (UR001)	I ₁
		“ É através dela que o supervisor e aluno estagiário vão estabelecer uma relação de confiança.” (UR002)	
		“Ambos aprendem (...) a troca de opiniões e de experiências deverá ser privilegiada.” (UR004)	
		“ (...) uma comunicação eficaz, é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário.” (UR012)	I ₄
		“ (...) deve ser capaz de interagir com o aluno, quer na troca de ideias e experiências, quer na troca de conhecimentos (...) necessários à boa prática do aluno.” (UR014)	I ₅
		“Considero o diálogo vital no processo de supervisão.” (UR016)	
		“A troca de ideias e saberes (...) que são a base para que este processo seja coroado de sucesso.” (UR017)	I ₇
		“ (...) não deve existir lugar para dúvidas, incertezas e angústias, já que o diálogo entre supervisor e supervisionado irá colmatar esses problemas.” (UR018)	I ₈

A mostra do Quadro 10, retirado do quadro da categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário (Anexo 3), permite-nos verificar que se destaca a convicção de que a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz é, sem dúvida alguma, uma das competências privilegiada pelos inquiridos. Assim, “a comunicação é fundamental no processo de Supervisão.” (UR001, I₁), “é através dela que o supervisor e aluno estagiário vão estabelecer uma relação de confiança.” (UR002, I₁). Os dados enfatizam também que (...) uma comunicação eficaz, é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário.” (UR012, I₄) de tal modo que “considero o diálogo vital no processo de supervisão.” (UR016, I₇). Denota-se que os inquiridos mencionam que o supervisor pedagógico deve suscitar “a troca de ideias e saberes (...) que são a base para que este processo seja coroado de sucesso.” (UR017, I₇), “ (...) deve ser capaz de interagir com o aluno, quer na troca de ideias e experiências, quer na troca de conhecimentos (...) necessários à boa prática do aluno.” (UR014, I₅), isto é “um bom supervisor deverá estabelecer uma comunicação eficaz a fim de poder orientar, ajudar, planear e avaliar o aluno estagiário no seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (UR019, I₈) e “ (...) não deve existir lugar para

dúvidas, incertezas e angústias, já que o diálogo entre supervisor e supervisionado irá colmatar esses problemas.” (UR018, I₇) Estas perspectivas, expressas pelos inquiridos, vão encontro do conjunto de competências, capacidades e atitudes que se esperam do supervisor, propostas por Mosher e Purpel (1972) citados por Alarcão e Tavares (1987), onde sobressai a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, analisar e conceptualizar as dificuldades sentidas, compreender e expressar sentimentos e opiniões. Também Glickman (1985), citado pelos mesmos autores, ao enunciar as dez competências fundamentais do supervisor, apresenta uma proposta com uma intensa componente comunicativa. Alarcão e Tavares (2003) defendem que o processo de supervisão pedagógica tem por objectivo o desenvolvimento humano e profissional, através do acompanhamento de todo o processo formativo.

Os dados recolhidos sugerem que para os inquiridos também é “ importante desenvolver um espírito de investigação-acção no aluno que lhe permita evoluir pessoal e profissionalmente.” (UR007, I₂). Todo o processo de formação do aluno estagiário, ocorre numa organização (instituição de educação/centro educativo), que tal como sustenta Shein (1982), coordena de forma planeada as actividades preconizadas pelas pessoas envolvidas, tendo em vista a consecução de determinados objectivos. Como refere Covey (1991), citado por Chiavenato (2005, p. 10), uma das competências pessoais essenciais à organização é aprender a aprender, isto é, devem ter a capacidade de aprender continua e construtivamente. Também Nonaka (1991), citado por Canavarro (2000, p. 93), associa a capacidade de aprender a um *saber-fazer*, que este último autor incentiva, mencionando que a aprendizagem e o conhecimento são indissociáveis da acção.

A competência do supervisor que surgiu como sendo uma das menos relevantes foi a diz respeito sua à formação específica. “Ter formação específica na área ajuda (...)” (UR005, I₁), já que “o supervisor deve ser competente e dominar toda a envolvência da prática pedagógica para (...) exigir.” (UR013, I₅) Nóvoa (1992) refere a importância de uma adequada formação de professores no sentido de melhorar globalmente a qualidade do ensino. Pereira e Santiago (1999) mencionam que a formação para além de um conjunto de competências técnicas deve impor o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de acção. O desempenho da função de supervisor definida por Isabel Alarcão (1995) corrobora a exigência de uma formação adequada e especializada em áreas diversificadas.

Também os dados obtidos nas entrevistas, tal como podemos observar através do Quadro 11, relativamente às competências necessárias que o supervisor deve possuir para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica, aproximam-se das concepções anteriormente referidas.

Quadro 11 – Categorização das respostas das entrevistas – Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário	Saber ouvir e sugerir	“Certezas daquilo que faço, obviamente que terei que saber ouvir, (...) tenho que saber não só criticar mas dar sugestões do que é que poderia ser feito, dar a oportunidade das pessoas experimentarem essas sugestões (...)” (UR080)	E ₁
	Ajudar a colmatar as dificuldades	“Simplesmente o treino da vida faz com que a pessoa consiga superar praticamente todas as dificuldades.” (UR081)	E ₁
	Formação pessoal	“Tem que haver respeito, tem que haver boa formação pessoal, tem que ter capacidades para entender os outros (...)” (UR082)	E ₂
	Ensinar a ensinar	“ (...) ter competências para ensinar, o tal ensinar a ensinar (...)” (UR083)	E ₂
	Compreender e atender	“muita compreensão e muita paciência (...) ser atento e compreensivo.” (UR087)	E ₂
	Ter formação especializada	“ (...) a formação pessoal, social e formação académica especializada do supervisor (...)” (UR084)	E ₃
	Empatia	“ (...) o relacionamento, (...) a abertura que se dá (...)” (UR085)	E ₃
	Colaborar	“O supervisor deverá ter uma atitude colaborativa, de entajuda de maneira a promover a boa prestação do aluno estagiário dentro da escola.” (UR086)	E ₄
Privilegiar o acompanhamento	“ (...) uma vez que todos os intervenientes (supervisor/supervisionado) se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem, necessitam obrigatoriamente de alguém que os acompanhe neste processo.” (UR052)	E ₄	

Assim, verificamos que os entrevistados valorizam na figura do supervisor as competências do domínio relacional, evidenciando que “o supervisor deverá ter uma atitude colaborativa, de entajuda de maneira a promover a boa prestação do aluno estagiário dentro da escola.” (UR086, E₄), isto é, privilegiar o acompanhamento do aluno estagiário, “ (...) uma vez que todos os intervenientes (supervisor/supervisionado) se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem, necessitam obrigatoriamente de alguém que os acompanhe neste processo.” (UR052, E₄). Saber ouvir, sugerir e deixar experimentar, de modo a conseguir ajudar o aluno estagiário a colmatar as dificuldades sentidas e ainda revelar “muita

compreensão e muita paciência (...) ser atento e compreensivo.” (UR087, E₂), são outros aspectos também focados pelos entrevistados.

Os entrevistados acentuam, igualmente formação pessoal do supervisor: “tem que haver respeito, tem que haver boa formação pessoal, tem que ter capacidades para entender os outros (...)” (UR082, E₂); “(...) ter competências para ensinar, o tal ensinar a ensinar (...)” (UR083, E₂), e a sua formação profissional especializada: “(...) a formação pessoal, social e formação académica especializada do supervisor (...)” (UR084, E₃).

As perspectivas apresentadas, pelos entrevistados veiculam a ideia de que o supervisor é um facilitador ou líder de comunidades aprendentes, que fomenta atitudes de colaboração, de aprendizagem activa, de partilha de opiniões e práticas que se organizam em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes. (Alarcão e Tavares, 2003)

De acordo com análise e interpretação de dados efectuada e não querendo parecer demasiado rígidos na atribuição das competências desejáveis a um supervisor, identificamos aqui as que julgamos mais prementes e de carácter mais generalista e que consideramos fundamentais para o sucesso do processo de supervisão pedagógica (orientação da prática pedagógica):

- (i) Planificar e operacionalizar o processo de ensino aprendizagem com o aluno estagiário, definindo os objectivos e as estratégias adequadas e ajudando-o a identificar as dificuldades e problemas que vão surgindo de forma a colmatá-los;
- (ii) Capacidade de comunicar, de promover um diálogo reflexivo e de proporcionar um feedback de modo a que o aluno estagiário possa intervir, para melhorar e inovar o seu desempenho;
- (iii) Criar e sustentar um clima afectivo-relacional, catalisador de um espírito de abertura, de flexibilidade, de disponibilidade e de sentido crítico;
- (iv) Desenvolver o espírito de reflexão, inovação e colaboração;
- (v) Promover a dialéctica teoria-prática, através da experimentação e recorrendo ao ciclo reflexivo de modo a avaliar o processo de ensino-aprendizagem;
- (vi) Possibilitar o desenvolvimento e a consolidação das competências do aluno estagiário, enquanto pessoa e profissional.

9. Categoria “Importância do acolhimento e integração”

Relativamente à importância que deve ser atribuída ao processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica, os entrevistados apresentam reflexões homogêneas, isto é, consideram que “ (...) esse processo de acolhimento e integração é a chave de ouro da prática pedagógica (...) integrá-los na turma, (...) e em toda a dinâmica da sala de aula para que se sinta motivado.” (UR087, E₃) e evidenciam que “ (...) o primeiro encontro é sempre o mais marcante, por isso considero que um bom acolhimento ao aluno estagiário é em parte a chave do sucesso neste processo (...) considero vital o acolhimento e a integração do aluno quando chega pela primeira vez à sala de aula.” (UR088, E₄)

O acolhimento e integração do aluno estagiário são desta forma considerados como um dos momentos mais esperados e valorizados no processo da formação inicial. Com base numa dimensão relacional e comunicativa muito intensa o professor orientador procura motivar o aluno estagiário com vista à aprendizagem das componentes básicas para o desempenho docente, proporcionando-lhes a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, bem como dar-lhe oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, que fundamentem e orientem a sua acção docente quotidiana.

10. Categoria “Estratégias de acção para promover o processo de supervisão pedagógica”

No que concerne às estratégias utilizadas para promover o processo de supervisão pedagógica a supervisão clínica surge como sendo o modelo alvo de uma atenção preferencial por parte dos entrevistados. Deste modo, E₄ expõe de forma sucinta mas bastante precisa todo este processo, “quando chega a altura de eles darem aulas, mostro-lhes as minhas planificações, das diferentes áreas temáticas, e agendo de acordo com os temas que eles mais gostam as aulas que irão dar.” (UR094) “Em seguida eles têm as ideias, apresentam os planos de aula e eu dou ideias e sugestões do que poderá ser modificado, para que as aulas decorram da melhor maneira.” (UR095) “As aulas decorrem, os restantes colegas do grupo assistem e eu vou anotando o resumo da actividade e os aspectos positivos e a melhorar. No final da actividade ou actividades, sentamo-nos novamente para conversarmos e reflectimos sobre a ou

as actividades. Começa por falar a estagiária que deu a aula, apontando os aspectos positivos e os aspectos a melhorar. Em seguida falam os restantes elementos do grupo e por fim falo eu. No final do período de estágio, a minha avaliação é feita com base no desempenho do estagiário, focando as suas capacidades de auto-avaliação, a participação nas rotinas diárias, o espírito de iniciativa e todo o seu desempenho na prática pedagógica,” (UR096)

Através das concepções expressas por este e pelos restantes entrevistados, o modelo de supervisão clínica envolve uma relação diádica, reunião de pré-observação (definir o quê, como e quando observar), observação focada na sala de aula, análise seguida de uma reunião de pós-observação para efectuar o feedback, a reflexão construtiva e o planeamento com o objectivo de melhorar o ensino e a aprendizagem e finalmente concretizar a avaliação de comportamentos e desempenhos. (Oliveira-Formosinho, 2002)

De acordo com o cenário de supervisão clínica o supervisor tem a função de orientar e de analisar e reflectir o ensino e aprendizagem do formando, ou seja, apresenta uma postura e uma atitude de interacção contínua e de orientação e apoio às necessidades do formando, e este por sua vez, deve ser o próprio agente dinâmico no seu processo de aprendizagem. Os componentes básicos da supervisão clínica consistem em planificar, observar, analisar, reflectir e avaliar, sendo o seu principal objectivo melhorar a prática do ensino ajudando o formado a ensinar (Alarcão, 1982)

Para E₁, também “dar uma informação específica do que é que se pretende que a pessoa faça e como é que funciona a minha sala, portanto, dar todas as ferramentas para que a pessoa se sinta à vontade, que se sinta parte integrante da sala e saber a que é que está a ser avaliada.” (UR089), constitui uma das estratégias para promover o processo de supervisão pedagógica, evidenciando nessa estratégia a partilha de saberes e experiências, a integração do aluno estagiário no funcionamento da sala de aula e ainda a componente avaliativa que este processo implica. Um dos entrevistados, mencionou igualmente, que integrar o aluno estagiário na dinâmica da sala de aula é também uma das principais estratégias de acção para promover o referido processo, ou seja, “assim que os alunos estagiários entram pela primeira vez na minha sala, eu tenho uma conversa com todo o grupo onde lhes explico o funcionamento da sala de aula e o enquadramento de toda a componente lectiva.” (UR093, E₄)

De facto, a supervisão concebe-se como apoio à formação, apresentando a formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a

sala de actividades e a escola, envolvendo saberes, normas, crenças e valores. (Oliveira-Formosinho, 2002)

11. Categoria “Estratégias de acção”

Através da utilização dos vários instrumentos de recolha de dados, foi-nos possível constatar de que forma é que os professores orientadores da prática pedagógica colocam em prática às estratégias de acção que possibilitam o desenvolvimento do acolhimento e integração do aluno estagiário

No quadro que se segue, apresentamos as dez estratégias de acção, que consideramos mais elucidativas, relativamente a esse processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica e que procurámos conhecer como é que o professor as adequa à sua prática, através da questão 3 do inquérito por questionário.

Quadro 12 – Estratégias de acção

Estratégias de acção
E1 – Integrar o aluno estagiário na dinâmica organizacional da escola.
E2 – Enquadrar o aluno estagiário na dinâmica do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno.
E3 – Informar o aluno estagiário sobre o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma e o Regulamento Interno.
E4 – Acolher e integrar o aluno estagiário nas práticas educativas.
E5 – Dar a conhecer ao aluno estagiário os objectivos, os conteúdos programáticos, bem como o modelo T de Planificação do Ensino-Aprendizagem.
E6 – Estabelecer com o aluno estagiário um clima favorável, propiciado por uma atmosfera afectivo-relacional positiva.
E7 – Favorecer a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado.
E8 – Incentivar o aluno estagiário a intervir espontaneamente na acção educativa e pedagógica.
E9 – Reunir, periodicamente, com o aluno estagiário, para conversar sobre a forma como a prática pedagógica está a decorrer.
E10 – Colaborar com o aluno estagiário com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre acção e respectiva avaliação.

Através dos gráficos que se seguem, pretendemos analisar e interpretar as respostas dos inquiridos, variando a opinião expressa pelos mesmos entre o “sempre”, “muitas vezes”, “às vezes”, “poucas vezes” e “nunca”.

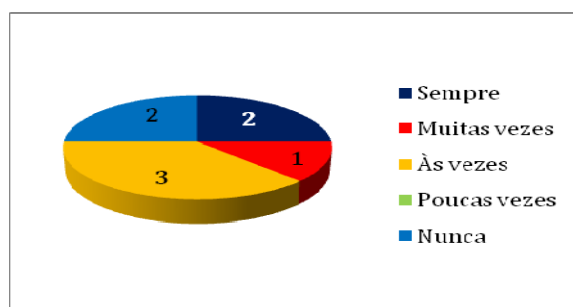


Figura 5 – Estratégia de acção “Integrar o aluno estagiário na dinâmica organizacional da escola”

Através da leitura do gráfico, apresentado na figura 5, constatamos que:

- a maioria dos inquiridos (três) integra “às vezes” o aluno estagiário na dinâmica organizacional da escola onde é realizada a prática pedagógica;
- o mesmo número de inquiridos (dois) escolhem a opção “nunca” e “sempre”, apresentado deste modo uma opinião totalmente divergente, relativamente à aplicação da mesma estratégia;
- somente um inquirido menciona que “muitas vezes” integra o aluno estagiário na dinâmica organizacional do centro educativo onde decorre a prática pedagógica
- a opção “poucas vezes” não foi assinalada pelos inquiridos.

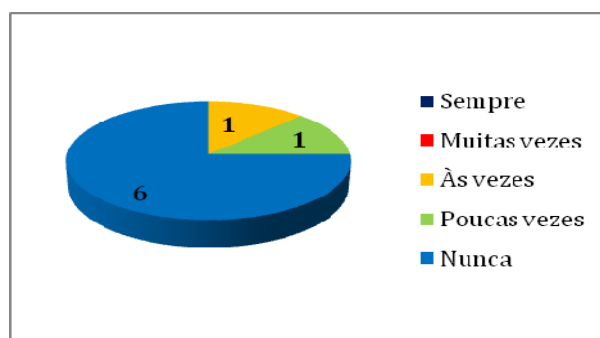


Figura 6 – Estratégia de acção “Enquadrar o aluno estagiário na dinâmica do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno”

A análise do gráfico da figura 6 permite-nos verificar que:

- a maioria dos inquiridos (seis) refere que “nunca” tem por hábito enquadrar o aluno estagiário na dinâmica do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno.
- os restantes dois inquiridos manifestam parecer distinto mas aproximado, ou seja, um escolheu a opção “às vezes” e outro escolheu a opção “poucas vezes”.
- nenhum dos inquiridos assinalou as opções “muitas vezes” e “sempre”.

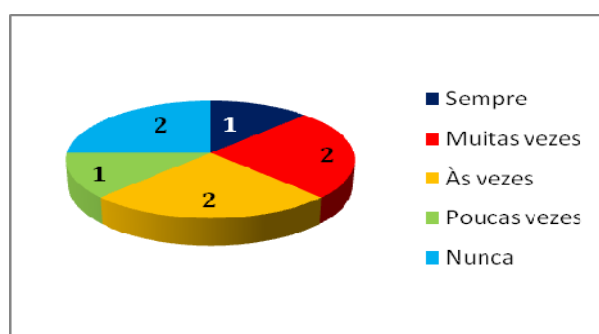


Figura 7 – Estratégia de acção “Informar o aluno estagiário do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno”

No que respeita à informação que é prestada aos alunos estagiários relativamente aos documentos Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Turma e Regulamento Interno, a figura 7 possibilita aferir que a opinião dos inquiridos é bastante divergente. Assim,

- as opções “nunca”, “às vezes” e “muitas vezes” foram seleccionadas, cada uma delas, por dois inquiridos;
- cada uma das opções “poucas vezes” e “sempre” foi preferida por um inquirido.

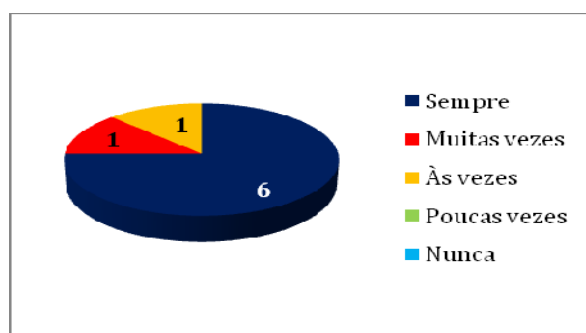


Figura 8 – Estratégia de acção “Acolher e integrar o aluno nas práticas educativas”

O gráfico que consta da figura 8, diz-nos que habitualmente os inquiridos acolhem e integram o aluno estagiário nas suas práticas educativas. Deste modo,

- a) seis inquiridos seleccionaram a opção “sempre”;
- b) as opções “muitas vezes” e “às vezes” foram preferidas, cada uma delas, por um inquirido;
- c) as opções “poucas vezes” e “nunca” não foram assinaladas por nenhum dos inquiridos.

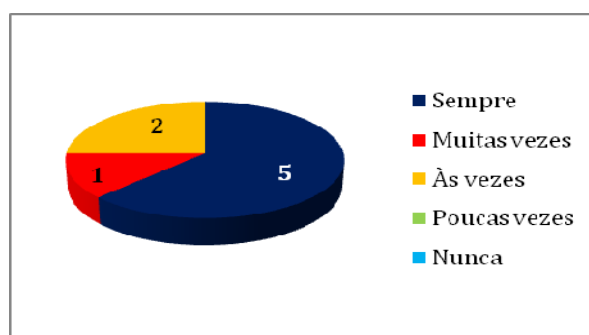


Figura 9 – Estratégia de acção “Dar a conhecer os objectivos, os conteúdos programáticos e o Modelo T de Planificação do Ensino-Aprendizagem”

Pela análise do gráfico da figura 9, reconhecemos que, frequentemente, os professores orientadores da prática pedagógica dão a conhecer aos alunos estagiários os objectivos, os conteúdos e as planificações referentes ao grupo/ano em que leccionam. Assim,

- a) cinco inquiridos expressam que dão “sempre” a conhecer os objectivos, os conteúdos programáticos e o Modelo T de Planificação do Ensino-Aprendizagem;
- b) um dos inquiridos refere que “muitas vezes” dá a conhecer esses instrumentos de trabalho;
- c) a opção “às vezes” foi seleccionada por dois inquiridos;
- d) nenhum dos inquiridos indicou as opções “poucas vezes” e “nunca”.

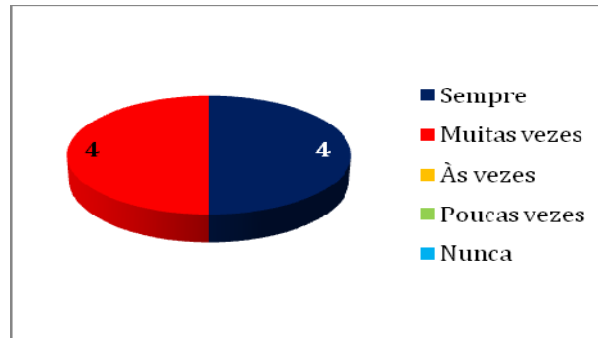


Figura 10 – Estratégia de acção “Estabelecer com o aluno estagiário um clima favorável, propiciado por uma atmosfera afectivo-relacional”

Através da leitura do gráfico, apresentado na figura 10, confirmamos a presença de uma forte carga afectiva no relacionamento interpessoal estabelecido entre o professor orientador e o aluno estagiário, envolvido por um clima positivo. Deste modo, verificamos que:

- as opções “sempre” e “muitas vezes” foram preferencialmente escolhidas, cada uma delas, por quatro inquiridos;
- nenhum dos inquiridos assinalou as opções “às vezes”, “poucas vezes” e “nunca”.

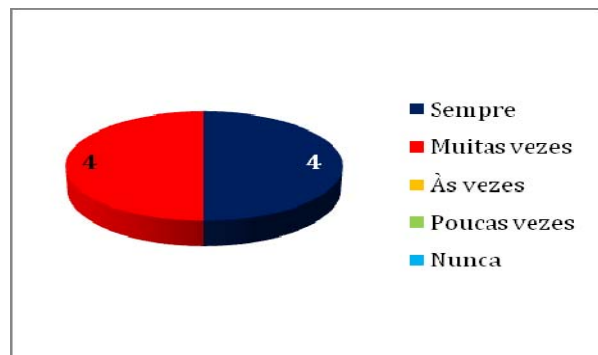


Figura 11 – Estratégia de acção “Favorecer a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação de interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback adequado”

Relativamente à dimensão comunicacional, tal como aconteceu na dimensão relacional, analisada anteriormente, os inquiridos atribuíram-lhe um significado importante. Assim,

- a escolha dos inquiridos foi repartida equitativamente pelas opções “sempre” e “muitas vezes” (quatro inquiridos cada);

- b) as opções “às vezes”, “poucas vezes” e “nunca” não foram apontadas por nenhum dos inquiridos.

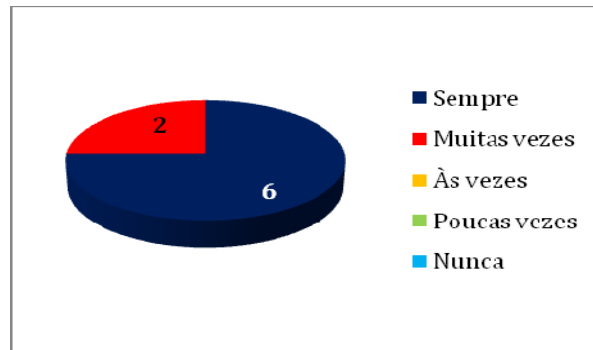


Figura 12 – Estratégia de acção “Incentivar o aluno a intervir espontaneamente na acção educativa e pedagógica”

O gráfico da figura 12 expressa de forma clara que os inquiridos procuram incentivar o aluno estagiário a participar naturalmente na acção educativa e pedagógica do centro educativo. Deste modo, as respostas apresentadas são:

- seis inquiridos manifestam que “sempre” estimularam essa participação;
- dois inquiridos assinalam a opção “muitas vezes”.
- uma vez mais, as opções “às vezes”, “poucas vezes” e “nunca” não foram escolhidas por nenhum dos inquiridos.

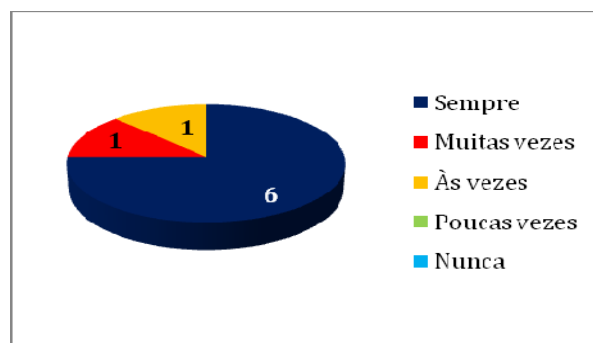


Figura 13 – Estratégia de acção “Reunir, periodicamente, com o aluno estagiário, para conversar sobre a forma como a prática pedagógica está a decorrer”

Através da leitura do gráfico apresentado na figura 13, constatamos que o professor orientador da prática pedagógica tem por hábito reunir com o aluno estagiário com o intuito de se certificar como está a decorrer a mesma. Assim,

- a) a opção “sempre” foi escolhida por seis inquiridos;
- b) as opções “muitas vezes” e “às vezes” foram preferidas, cada uma delas, por um inquirido;
- c) as opções “poucas vezes” e “nunca” não foram assinaladas por nenhum dos inquiridos.

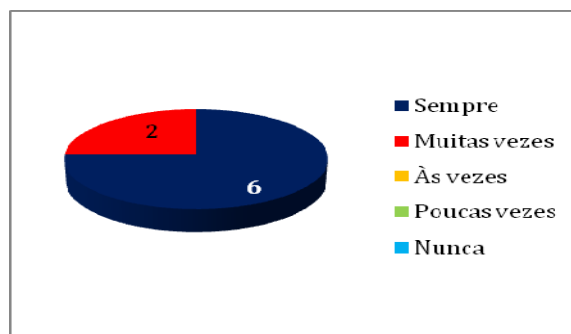


Figura 14 – Estratégia de acção “Colabora com o aluno estagiário com vista ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, através da observação, análise, reflexão sobre acção e respectiva avaliação”

O gráfico apresentado na figura 14 permite-nos presenciar um espírito de colaboração entre o professor orientador e aluno estagiário, de forma a melhorar o desempenho do aluno, através de uma prática reflexiva. Os inquiridos expressaram a sua opinião da seguinte forma:

- a) seis inquiridos manifestam que “sempre” estimularam essa colaboração;
- c) dois inquiridos indicam a opção “muitas vezes”;
- d) de novo, as opções “às vezes”, “poucas vezes” e “nunca” não foram assinaladas por nenhum dos inquiridos.

Após a análise e breve interpretação dos gráficos anteriormente apresentados, inferimos que, na sua globalidade, as estratégias directamente relacionadas com a dimensão institucional, documental e educacional do centro educativo, foram as que apresentaram maior discrepância em relação à forma como são colocadas em prática pelos inquiridos. Estas estratégias dizem respeito à integração na dinâmica organizacional, ao enquadramento na dinâmica do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno do centro educativo, bem como à respectiva divulgação da informação, relativamente a esses documentos. Por outro lado, as estratégias estreitamente ligadas à dimensão educativa,

pedagógica, relacional, comunicacional, metodológica, experiencial, reflexiva e avaliativa, são privilegiadas pelos inquiridos.

De facto, os dados analisados demonstraram que os professores orientadores da prática pedagógica elegem como estratégias fundamentais para o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica, o manter uma relação interpessoal e comunicacional com o aluno estagiário.

De igual modo, evidenciam a importância do aluno estagiário participar de forma interactiva e interventiva na dinâmica da sala de aula, favorecendo claramente o espírito de abertura, proporcionado por um clima de confiança e de diálogo.

Também se pode verificar que, a estas estratégias está implícita, claramente, uma orientação para uma formação de natureza reflexiva. Importa salientar que os professores orientadores da prática pedagógica possibilitam a reflexão explícita e conjunta sobre as formas de concepção, organização e gestão da prática pedagógica e uma avaliação contínua, crítica e construtiva. Estas perspectivas encontram paralelo nas orientações defendidas por Alarcão e Tavares (2003) e por Vieira (1993).

Os dados recolhidos nas entrevistas (Quadro 13) também nos permitiram verificar que os professores orientadores da prática pedagógica valorizam e avaliam o espírito de iniciativa dos alunos estagiários, ou seja, “eu acho que se elas começarem a perceber, que não têm que me pedir tudo e mais alguma coisa, que podem tomar decisões que eu assumo a responsabilidade e lá está, isso faz parte da avaliação delas, se tomam iniciativas ou não, mas que estejam à vontade para tomarem essas iniciativas.” (UR098, E₁)

Promover a apresentação entre o professor orientador, o aluno estagiário o grupo de crianças foi uma das estratégias destacadas pelos entrevistados que referem: “para além de dar os bons dias e dar as boas vindas (...) apresento-lhes os meninos, apresento-as aos meninos como professoras da sala para que se sintam parte e não as estagiárias e para que as crianças as reconheçam logo como uma professora, uma autoridade.” (UR097, E₁), “(...) peço aos meninos para se apresentarem e no fim, peço também a eles para falarem deles aos meninos, ao fim ao cabo, para todos nós nos conhecermos.” (UR100, E₃).

Outra estratégia desenvolvida no acolhimento e integração do aluno estagiário, salientada pelos entrevistados, foi o evidenciar disponibilidade para ajudar no desenvolvimento desse processo formativo. Assim, E₃ menciona “(...) apresento-me, digo quem sou, digo qual é que

foi a minha formação, se precisarem de alguma coisa que estou sempre ao dispor deles, tanto para a parte pedagógica como para as unidades curriculares (...) propondo-lhes para interagirem comigo.” (UR099) e E₄ reforça “ disponibilizo-me para esclarecer e ajudar a ultrapassar toda e qualquer dúvida que vá surgindo no decorrer da prática pedagógica realizada na minha sala.” (UR104)

Quadro 13 – Categorização das respostas às entrevistas – Estratégias utilizadas para desenvolver o acolhimento e integração

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Estratégias utilizadas para desenvolver o acolhimento e integração	Promover a apresentação entre o orientador, o aluno estagiário o grupo de crianças	<p>“Para além de dar os bons dias e dar as boas vindas (...) apresento-lhes os meninos, apresento-as aos meninos como professoras da sala para que se sintam parte e não as estagiárias e para que as crianças as reconheçam logo como uma professora, uma autoridade.” (UR097)</p> <p>“(…) peço aos meninos para se apresentarem e no fim, peço também a eles para falarem deles aos meninos, ao fim ao cabo, para todos nós nos conhecermos.” (UR100)</p>	E ₁ E ₃
	Valorizar/avaliar o espírito de iniciativa	<p>“E eu acho que se elas começarem a perceber, que não têm que me pedir tudo e mais alguma coisa, que podem tomar decisões que eu assumo a responsabilidade e lá está, isso faz parte da avaliação delas, se tomam iniciativas ou não, mas que estejam à vontade para tomarem essas iniciativas.” (UR098)</p>	E ₁
	Evidenciar disponibilidade	<p>“(…) apresento-me, digo quem sou, digo qual é que foi a minha formação, se precisarem de alguma coisa que estou sempre ao dispor deles, tanto para a parte pedagógica como para as unidades curriculares (...) propondo-lhes para interagirem comigo.” (UR099)</p> <p>“ Disponibilizo-me para esclarecer e ajudar a ultrapassar toda e qualquer dúvida que vá surgindo no decorrer da prática pedagógica realizada na minha sala.” (UR104)</p>	E ₃ E ₄
	Informar sobre a dinâmica organizacional do centro educativo	<p>(...) até da própria escola. (...) explicar a dinâmica organizacional da escola.” (UR101)</p>	E ₃
	Integrar na dinâmica da sala de aula	<p>“(…) coloco-os a par do dia-a-dia dos meus alunos, das rotinas e do trabalho desenvolvido. Mostro um dossier de trabalhos de um aluno, para que o grupo de estagiários fique a par do trabalho já desenvolvido anteriormente (...) (UR102)</p> <p>“Explicar a dinâmica da sala de aula (...) (UR104)</p>	E ₄
	Dar a conhecer os planos de ensino aprendizagem, o projecto educativo o projecto curricular de turma e o regulamento interno	<p>“(…) mostro também as minhas planificações, que estão no meu dossier de turma, do qual consta também o projecto curricular de turma, o projecto educativo da nossa escola e falo um pouco do regulamento interno.” (UR103)</p>	E ₄

Por outro lado, E₃ enfatiza que “(...) explicar a dinâmica organizacional da escola.” (UR101), consiste noutra estratégia de acção levada a cabo para acolher e integrar o aluno estagiário na prática pedagógica.

Os entrevistados também destacaram como estratégias promotoras do acolhimento e integração do aluno estagiário o integrar na dinâmica da sala aula: “explicar a dinâmica da sala de aula (...) (UR104, E₃), “ (...) coloco-os a par do dia-a-dia dos meus alunos, das rotinas e do trabalho desenvolvido. Mostro um dossier de trabalhos de um aluno, para que o grupo de estagiários fique a par do trabalho já desenvolvido anteriormente (...) (UR102, E₄) e o dar a conhecer os planos de ensino aprendizagem, o projecto educativo o projecto curricular de turma e o regulamento interno: “ (...) mostro também as minhas planificações, que estão no meu dossier de turma, do qual consta também o projecto curricular de turma, o projecto educativo da nossa escola e falo um pouco do regulamento interno.” (UR103, E₄)

As estratégias anteriormente expostas usufruíram de confirmação com os dados apurados na observação. Assim, o professor orientador da prática pedagógica acolheu o grupo de alunos estagiários, encetando uma breve conversa com os mesmos. Durante essa conversa o professor orientador fez questão de mostrar, pormenorizadamente, o seu dossier de turma. Este dossier continha documentos, tais como: projecto educativo e o regulamento interno do centro educativo, o projecto curricular de turma e as planificações de modelo T de ensino-aprendizagem bem como os objectivos e conteúdos programáticos e também um dossier do aluno sobre os quais foram prestadas algumas informações e esclarecimentos. O professor orientador também integrou os alunos estagiários dinâmica da sala de aula, apresentando-os às crianças e vice-versa e elucidando-os sobre as suas respectivas rotinas diárias no centro educativo. Finalmente, consciencializou os alunos estagiários acerca do processo de supervisão da prática pedagógica e da importância deste para o seu desenvolvimento formativo, quer a nível pessoal, social e profissional, demonstrando sempre uma atitude colaborativa, de entreajuda e disponibilizando-se para ajudar em tudo o que fosse necessário.

Constatámos que as estratégias indicadas nas entrevistas, inquéritos por questionário e na observação, enquadram-se nas concepções apresentadas por Vieira (1993) e por Alarcão e Tavares (2003). Estes autores reforçam que a reflexão sobre a prática emerge como estratégia fundamental para a aquisição do saber profissional e o papel da prática, desenvolvida na realização da prática pedagógica, é encarado como indispensável para a análise e reflexão da

acção do aluno estagiário. Deste modo, parece-nos claro que as estratégias que foram preferencialmente escolhidas pelos professores orientadores possibilitem um adequado acolhimento e integração do aluno estagiário. No entanto, gostaríamos de enunciar, ainda que de forma sucinta, diferentes tipos de estratégias que nos pareceram mais pertinentes para o desenvolvimento do acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica:

- (i) Estratégias organizacionais – mobilizam saberes que estão directamente relacionadas com a dinâmica organizacional do centro educativo, com os projectos e as metodologias do trabalho colectivo desenvolvido, estimulando a comunicação interna e externa e as relações com o meio envolvente;
- (ii) Estratégias didáctico-pedagógicas – envolvem o conhecimento da dinâmica e da organização da sala de aula, das características dos diversos grupos de crianças, das metodologias, dos objectivos e das estratégias utilizadas, favorecendo uma participação interactiva e interventiva do aluno estagiário, o trabalho colaborativo, a comunicação interpessoal, fomentados por uma atmosfera afectivo-relacional envolvente;
- (iii) Estratégias de monitorização e avaliação – definir qual o papel (competências e funções) do professor orientador e do aluno estagiário, prestar informação sobre a dimensão analítica e interpessoal do processo de supervisão, desenvolver o “ciclo da supervisão clínica”, monitorizar e avaliar o processo de supervisão e reunir, com frequência, com o aluno estagiário, com a vista a melhorar a sua prática docente e enriquecer o seu processo formativo.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao abordarmos a temática do acolhimento aos alunos estagiários da formação facilmente nos apercebemos que a prática pedagógica, representa uma componente primordial da formação dos alunos estagiários e funciona, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), “como um processo central de iniciação à profissão” e “tem apoio em todos os conhecimentos anteriormente desenvolvidos.” (p. 107)

Verificámos igualmente que o processo de supervisão da prática pedagógica realiza-se dentro do modelo clássico baseado num triângulo, composto pelo aluno estagiário, pelo professor orientador da prática pedagógica e pela equipa de professores orientadores da instituição de ensino superior, esperando-se que a análise e a reflexão da acção, feita com ambos, “conduza à construção activa de conhecimento-na-acção, apoiada pela construção prévia do conhecimento-para-a-acção” (Oliveira-Formosinho, 2002. p. 102) que na instituição de ensino superior, o aluno estagiário tem vindo a construir.

Compreendemos que os professores orientadores da prática pedagógica devem promover o trabalho conjunto, de colaboração e comunicação com o aluno estagiário (interpretar, analisar, orientar, dialogar, reflectir e criticar construtivamente), valorizar essa comunicação, desenvolver a sua formação pessoal, social, cognitiva e profissional e estabelecer uma relação envolvente e de cumplicidade.

Consideramos que o supervisor tem um papel primordial no estabelecimento das relações interpessoais com o aluno estagiário. O professor orientador abre as portas da sua sala ao aluno estagiário e tal como nos diz Oliveira-Formosinho (2002), “proporciona-lhe um clima positivo indispensável a esta iniciação, mostrando abertura aos interesses, necessidades, motivações e objectivos do estagiário; disponibiliza-se ao diálogo sobre as questões mencionadas e outras que emergem no quotidiano complexo e no fluir veloz das práticas educativas.” (p.108)

Assim, facilmente depreendemos, que durante todo o período da prática pedagógica são estabelecidas e mantidas relações interpessoais com o aluno estagiário. Essa relação está subjacente, em primeiro lugar, ao modo como o aluno é recebido e acompanhado e à orientação e ajuda que lhe é prestada. Em segundo lugar, temos que ter em consideração todo o processo de construção da aprendizagem do aluno estagiário, analisando, ajustando,

planificando formas de actuação, procedendo a clarificações, dando sugestões e como é evidente possibilitando a colaboração e participação na realização de actividades e na dinâmica do centro educativo. Finalmente, será também necessário estabelecer critérios de forma a solucionar problemas que já ocorreram ou que venham a surgir e promover a reflexão crítica e posteriormente a avaliação.

Partilhando da concepção da supervisão como um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional para o aluno estagiário e para o próprio supervisor, consideramos o acolhimento e a integração como um processo fundamental desta modalidade de formação. De facto a supervisão tem como objectivo construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os actores educativos se confrontam no decurso das suas interacções nos contextos educativos, isto é, produzir inovação através da possibilidade de transformar e criar alternativas. Torna-se, por isso, necessário um equilíbrio entre a acção e a reflexão, ou seja, as experiências de acção devem ser objecto de uma reflexão conducente a construções mais férteis dos seus conteúdos e a reorganizações no sentido de maior flexibilidade, abrangência e complexidade.

Uma das condições indispensáveis para o processo de desenvolvimento pessoal surge na articulação de experiências de acção com experiências de reflexão (em acção ou sobre a acção). Na construção desse desenvolvimento teremos de ter em consideração um elemento determinante, a relação, dado a sua natureza interactiva. Para Alarcão (1995), “o processo de desenvolvimento pessoal e profissional ocorre no contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregado, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio.” (p. 145)

Assim, o acolhimento e integração do aluno estagiário proporcionam uma formação significativa através da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal autêntica onde o supervisor e aluno estagiário “são co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais.” (Alarcão, 1995, p.145)

Consideramos que os conceitos aclaradas na Revisão da Literatura e a análise e interpretação dos dados recolhidos nos permitiram dar resposta às questões da investigação relacionadas com os objectivos do estudo e, deste modo, chegar às conclusões e enunciar

algumas pistas para futuros trabalhos de investigação. Assim, de forma detalhada, iremos explicitar as respostas a cada uma das questões colocadas inicialmente.

De que forma é encarado o papel da supervisão pedagógica na orientação e no desenvolvimento da prática pedagógica?

O papel da supervisão pedagógica surge como um processo do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do aluno estagiário e também dos alunos. De facto, a acção de supervisionar ou orientar a prática pedagógica, o ensino e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno estagiário emergem como elementos inseparáveis que colocam em relevo a capacidade de aprender ou de aprender a aprender para de forma continuada se desenvolverem. Deste modo, a supervisão pedagógica é perspectivada como uma actividade ou um processo cuja finalidade se prende com a melhoria e a eficácia do ensino e aprendizagem.

Os dados analisados indicam que a supervisão pedagógica assume, na orientação e desenvolvimento da prática pedagógica, um papel de orientação, aconselhamento e avaliação. Assim, o processo de supervisão pressupõe, por um lado, a função de orientar o aluno no desenvolvimento do processo da prática pedagógica, facultando-lhe a oportunidade de aprender através da cooperação, da partilha, do diálogo, da comunicação, da experimentação e da acção-reflexão. Por outro lado, é entendida como suporte de monitorização e avaliação da prática pedagógica, desenvolvendo no aluno competências com vista à aprendizagem profissional que envolve a pessoa e os seus saberes, as suas funções e realizações. A supervisão pedagógica ambiciona, em última análise, o revigoramento e auto-organização pessoal e profissional do aluno estagiário, ajudando-o a desenvolver um trabalho de análise reflexiva individual e em grupo, valorizando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional permanente.

Que competências se esperam de um supervisor pedagógico e que papéis e funções deve desempenhar no processo de supervisão pedagógica (acompanhamento da prática pedagógica)?

As funções do supervisor pedagógico concentram-se numa orientação reflexiva de formação, que recusa a figura do supervisor como avaliador, em benefício da perspectiva colaborativa. (Wallace (1991), citado por Vieira (1993, p.33)

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) vemos “que as situações de supervisão se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”. (p.71)

No presente estudo, constatámos que as competências do supervisor pedagógico são de certo modo abrangentes, mas também bastante específicas. Assim, através dos dados recolhidos identificámos seis competências do supervisor, ou seja, um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicos, fundamentais ao acompanhamento da prática pedagógica. A planificação e operacionalização de todo o processo de ensino aprendizagem com o aluno estagiário, definindo os objectivos e as estratégias adequadas, ajudando-o a identificar as dificuldades e problemas que vão surgindo de forma a colmatá-los, é sem dúvida, uma das competências fundamentais do supervisor.

Facilmente se compreende que a capacidade de comunicar, de promover um diálogo reflexivo e de proporcionar um feedback adequado, de modo a que o aluno estagiário possa intervir, para melhorar e inovar o seu desempenho, aliada à criação e sustentação de um clima afectivo-relacional, catalisador de um espírito de abertura, de flexibilidade, de disponibilidade e de sentido crítico, são competências do supervisor, que se revestem de uma importância extrema, no processo de desenvolvimento da prática pedagógica.

Simultaneamente, o supervisor deve ter capacidade de desenvolver o espírito de reflexão, inovação e colaboração no aluno estagiário e promover a dialéctica teoria-prática, através da experimentação, recorrendo ao ciclo reflexivo de modo a avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao promover e gerir de forma dinâmica e interventiva o processo de supervisão, irá certamente, possibilitar o desenvolvimento e a consolidação das competências do aluno estagiário, enquanto pessoa e profissional.

Não obstante à explicitação das competências do supervisor pedagógico, será, igualmente, importante enfatizar as funções e as atitudes que se esperam no desempenho do papel de supervisor no processo de supervisão pedagógica. Tal como mencionam Alarcão e Tavares (2003, p. 56) as tarefas de supervisão estão todas elas sujeitas a um verbo categórico: ajudar (a desenvolver-se como professor). No entanto, subjacentes ao ajudar surgem outras funções e atitudes que, igualmente, se revestem de importância e significado:

1. Informar sobre os objectivos, estratégias de acção e intervenção e outros aspectos particulares do processo formativo;
2. Questionar o saber e a experiência dos intervenientes neste processo de formação, as técnicas e procedimentos metodológicos;
3. Sugerir ideias, práticas e soluções para eventuais problemas que surjam;
4. Encorajar o relacionamento interpessoal, o diálogo-comunicante e a inovação;
5. Avaliar o desempenho do aluno, através do ciclo reflexivo (acção-reflexão) de forma a colmatar as adversidades sentidas e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Que relação se estabelece entre o supervisor pedagógico (orientador da prática pedagógica) e o aluno estagiário?

A relação interpessoal entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário é determinante do sucesso ou insucesso da prática da supervisão. Assim, o tempo destinado à construção de uma relação interpessoal positiva e tão ou mais importante, que o tempo dedicado a objectivos de natureza científica e pedagógica. Ao longo deste estudo encontramos a confirmação desta perspectiva na Revisão da Literatura e na análise e interpretação de dados. Aliás, está bem presente a importância atribuída a relação interpessoal e à comunicação social que permitem estabelecer e desenvolver uma atmosfera afectivo-relacional, que facilita, dificulta ou neutraliza o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o processo da supervisão pedagógica. (Alarcão e Tavares, 2003).

Assim, ao analisarmos a temática da relação entre o supervisor pedagógico e aluno estagiário, constatámos que esta assenta em três aspectos essenciais:

1. Relação de comprometimento que se alicerça na confiança mútua, na interacção recíproca, na veracidade, no respeito e no conhecimento de si próprio e do outro;
2. Relação que se constrói através de sentimentos, emoções e percepções, permitindo esta carga afectiva, o equilíbrio emocional e uma postura adequada no seu processo de formação pessoal, social e profissional;
3. Relação colaborativa, potencializada por uma atmosfera acolhedora, segura e empática que possibilita a partilha de saberes e experiências, o contornar de adversidades e o desenvolvimento e aprendizagem orientada para o seu melhoramento formativo.

Deste modo, o trabalho desenvolvido por esta equipa (supervisor e aluno estagiário) coesa, integrada, autónoma, permite definir métodos e procedimentos de trabalho, programas de acção e melhorar continuamente o trabalho, tomar decisões quotidianas, definir rumos, avaliar o desempenho e tomar as acções correctivas necessárias.

Quais as adversidades mais frequentes ao desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica?

Por diversas vezes, ao longo deste trabalho, referimos que a supervisão pedagógica é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno estagiário. Os professores orientadores da prática pedagógica supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. No fundo, funcionam como facilitadores ou gestores das aprendizagens, sendo a prática pedagógica uma componente fulcral no processo de formação dos alunos da formação inicial.

No entanto, e como é natural, no desenvolvimento do processo de supervisão da prática pedagógica surgem algumas dificuldades. No nosso estudo, pudemos constatar que a avaliação constitui uma das dificuldades das funções do professor orientador da prática pedagógica. Não é tarefa fácil a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vai influenciar decisivamente a vida académica e profissional do aluno.

Julgamos que, como consequência desta dificuldade, surgem outras dificuldades auferidas na análise de dados. De facto, este arrelviador problema da avaliação (Alarcão e Tavares, 2003) constitui um elemento que prejudica uma boa relação entre o professor orientador e os alunos estagiários, podendo suscitar alguma apreensão e distanciamento na relação que é estabelecida entre os dois. Um aspecto importante para um bom relacionamento interpessoal é a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz que possibilite perceber as ideias e as opiniões dos alunos estagiários, de os compreender, de manter uma relação aberta propiciada por um clima positivo, que os leve a reflectir sobre as suas práticas e os ajude na construção segura das suas aprendizagens. No entanto, os alunos revelam alguma falta de imaturidade, por um lado, e dificuldade em se exporem abertamente perante o professor orientador, por outro, o que impede muitas vezes uma comunicação aberta, clara, adequada e

oportuna, com o sentido de melhorar a satisfação no trabalho e a eficácia do desenvolvimento da prática pedagógica.

Por outro lado, a falta de disponibilidade dos professores orientadores da prática pedagógica é apontada como uma adversidade, já que estes professores acumulam esta função de supervisão com a função de titular de turma e todas as responsabilidades que esta tarefa acarreta.

Quais os factores determinantes para o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica?

No processo da prática pedagógica, é fundamental, como vimos anteriormente, criar um clima afectivo-relacional favorável à manifestação de atitudes de empatia, de confiança, de apoio, que favoreçam uma comunicação aberta, isenta de preconceitos e juízos de valor. No entanto, para desenvolver o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica, são também imprescindíveis factores normativos e estruturais, bem como a definição de papéis, funções e responsabilidades dos intervenientes deste processo, tal como nos indicam os dados analisados.

Evidenciar disponibilidade para poder conduzir de forma eficaz o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica, constitui outro factor determinante no desenvolvimento da prática pedagógica.

Reforçamos ainda, que é igualmente relevante, a importância de dar conhecer a estrutura e dinâmica organizacional do centro educativo onde é realizada a prática pedagógica, bem como a dinâmica da sala de aula, os alunos e as suas rotinas.

Também a existência de um guião orientador da prática pedagógica é mencionado como um dos factores que possibilitaria conduzir de forma mais adequada, estruturada, decisiva e reflectida o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

Como referimos na resposta dada à questão anterior, a eficácia da comunicação, isto é, saber ouvir e saber transmitir, é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente no que concerne ao acolhimento, pois possibilita integrar os alunos estagiários, fortalecer a consonância e o desempenho, optimizando o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Todos estes factores, parecem-nos directa ou indirectamente relacionados com a cultura e clima da organização e possibilitam enfatizar a acção, fazendo com que as coisas aconteçam para que todos saibam o que fazer, como e quando.

Que estratégias são, normalmente, utilizadas pelo supervisor pedagógico, no acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica?

Como é sabido, a actividade de supervisão tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um. O supervisor pedagógico tem de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização. Assim, os supervisores têm de conhecer a escola, a sua cultura, os seus projectos, os seus alunos de forma a puderem desenvolver o processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica, através de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias.

Como já tivemos oportunidade de referir, os dados recolhidos sugeriram algumas estratégias, que encontram paralelo nas concepções de Vieira (1993) e Alarcão e Tavares (2003). De forma a sistematizar essas estratégias, agrupámo-las em três tipos de estratégias essenciais: organizacionais, didáctico-pedagógicas e de monitorização e avaliação, de acordo com os princípios orientadores em que assentam e os objectivos que preconizam.

1. Estratégias organizacionais – mobilizam saberes que estão directamente relacionadas com a dinâmica organizacional do centro educativo, com os projectos e as metodologias do trabalho colectivo desenvolvido, estimulando a comunicação interna e externa e as relações com o meio envolvente;
2. Estratégias didáctico-pedagógicas – envolvem o conhecimento da dinâmica e da organização da sala de aula, das características dos diversos grupos de crianças, das metodologias, dos objectivos e das estratégias utilizadas, favorecendo uma participação interactiva e interventiva do aluno estagiário, o trabalho colaborativo, a comunicação interpessoal, fomentados por uma atmosfera afectivo-relacional envolvente;
3. Estratégias de monitorização e avaliação – pretendem definir qual o papel (competências e funções) do professor orientador e do aluno estagiário, prestar informação sobre a dimensão analítica e interpessoal do processo de supervisão, desenvolver o “ciclo da supervisão clínica”, monitorizar e avaliar o processo de

supervisão e reunir, com frequência, com o aluno estagiário, com a vista a melhorar a sua prática docente e enriquecer o seu processo formativo.

1. Proposta de um guião orientador da prática pedagógica

Este trabalho de investigação tem como objectivo último desenvolver uma proposta de um guião orientador da prática pedagógica, o que após finalizadas todas as fases que compõem esta investigação, julgamos ter reunido as condições e os conhecimentos necessários para o fazer.

Assim, o guião (Anexo 8) enumera um conjunto de etapas (cinco) decorrentes das estratégias apresentadas nas conclusões, que detêm como objectivo principal acolher e integrar o aluno estagiário da formação inicial na prática pedagógica. São também anunciados objectivos específicos, cujo alcance está intrinsecamente ligado a cada uma das etapas e que procuram incentivar novos caminhos que promovam o processo de acolhimento e integração de maior qualidade, de interacção com todos os seus intervenientes, valorizando a formação do aluno. Assim os objectivos específicos são:

- Definir normas orientadoras da prática pedagógica;
- Desempenhar um papel formativo, normativo e regulador;
- Proporcionar a perspectiva global do trabalho a desenvolver na prática pedagógica;
- Desenvolver uma visão partilhada da dinâmica organizacional da instituição de educação;
- Acolher e integrar na dinâmica da sala de aula;
- Definir o modelo de monitorização, acompanhamento e avaliação;
- Promover experiências de partilha reflexiva e proporcionar o feedback adequado sobre o desempenho.

Como tal, é fundamental que o desenvolvimento do guião seja um trabalho perspectivado de forma partilhada, de encontro ao objectivo comum, apelando às capacidades dos responsáveis pela sua execução e procurando sempre alcançar melhores resultados ao nível das competências relacionais e comunicacionais e do desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário.

Cada responsável (professor orientador da prática pedagógica) pela execução das actividades a realizar, deve colocar ênfase nos aspectos processuais e decisivos, assume um papel comunicador, facilitador, motivador, identifica, acompanha e resolve as adversidades que vão surgindo e assegura um conjunto de condições que torna possível a prossecução do guião.

No entanto, deve existir um elemento – coordenador – que procurará garantir a viabilização do guião, organizando, coordenando e acompanhando as acções estratégicas. Esta função de coordenação do projecto poderá estar a cargo do órgão de gestão ou de um dos professores orientadores do centro educativo onde será implementado o guião orientador.

Também é importante referir a existência da figura do tutor que deverá ser um dos professores orientadores da prática pedagógica, que passarão a acompanhar anualmente o aluno estagiário a partir do seu 3.º ano de curso, altura em que este realiza o seu estágio formativo de contacto com a realidade educativa (prática pedagógica), sempre no mesmo centro educativo.

A equipa de supervisão faz o acolhimento do aluno estagiário na instituição de educação, sendo responsável pela unidade curricular – Prática Pedagógica e respectivo regulamento, onde estão definidas as formas de organização, bem como os critérios de avaliação. A este papel formativo, normativo e regulador acresce ainda a função de acompanhamento da prática pedagógica, através da calendarização de actividades/aulas, sendo algumas delas visualizadas e reflectidas e avaliadas pela equipa.

O guião orientador da prática pedagógica deve ser um instrumento de trabalho flexível e articulado em etapas com a respectiva calendarização, para as quais são enumeradas as principais actividades a serem realizadas, construindo-se progressivamente o acolhimento e a integração do aluno estagiário na prática pedagógica, através da estimulação, da reflexão e da valorização do trabalho desenvolvido.

Na viabilização deste guião é imperativa a relação interpessoal estabelecida entre os seus intervenientes e o recurso a processos de comunicação autêntica, que permitam criar espaços de conhecimento de experiências, sem negar a partilha de valores e a expressão de afectos e de emoções, tão necessárias à estruturação da identidade e ao reforço da auto-estima, isto é, ao equilíbrio do professor orientador e do aluno estagiário.

Quer a qualidade desses contactos, quer os seus resultados dependem de múltiplos factores, de entre os quais a pessoa do professor e a pessoa do aluno são determinantes, envolvendo a subjectividade, as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da sala aula e do centro educativo, os trajectos de vida e os projectos pessoais. É esta combinação de subjectividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor orientador em alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno estagiário, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afectivo. Uma responsabilidade que se alarga para além da construção de cada rumo particular e que atinge a sociedade e o futuro.

A relação interpessoal e comunicacional entre professor orientador e aluno estagiário depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor orientador, da relação empática com aluno estagiário, da sua capacidade de comunicar, ouvir, reflectir e discutir o nível de compreensão dos alunos estagiários e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Deve ser uma relação entre diferenças de competências e, por via disso, uma relação de confiança que pressupõe um alargamento da experiência e essa diferença de experiências possibilitam a aprendizagem.

No entanto, esta relação está revestida de uma certa particularidade, onde se procura manter uma certa distância, mas também a condescendência pela individualidade e personalidade de cada um dos seus intervenientes e pelas suas atitudes, comportamentos, opiniões e perspectivas. A relação interpessoal e comunicacional caracteriza-se pois pela unicidade na diversidade.

Desta forma, apresentamos, de seguida, a figura relativa aos membros relacionados com a implementação do guião orientador da prática pedagógica, bem como as diferentes funções exercidas e as palavras-chave deste processo, espelhando esquematicamente o processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

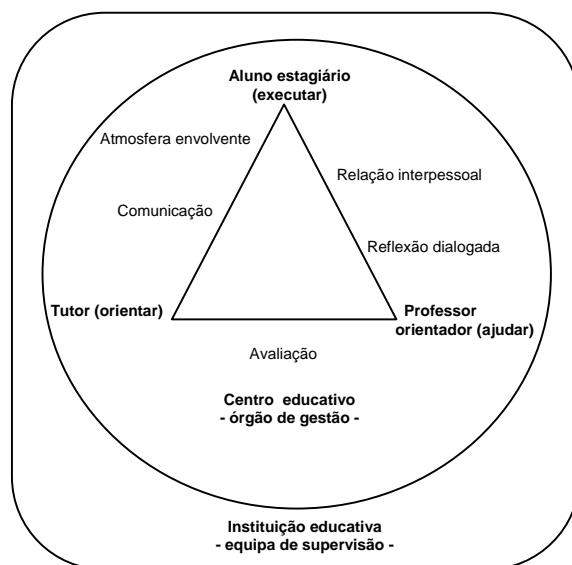


Figura 15 – Processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica

Resta-nos acrescentar que ao abordarmos todos os aspectos envolvidos na temática da supervisão e mais concretamente da realidade da orientação da prática pedagógica desenvolvida pelo supervisor, relativamente ao acolhimento e integração dos alunos estagiários, estes constituem na sua grande maioria uma preocupação comum dos supervisores da prática pedagógica, sendo ainda um ponto de partida para futuras reflexões e pesquisas.

2. Limitações do estudo

O percurso desenvolvido para a elaboração do nosso estudo não escapou à existência de determinados factores limitativos à realização do mesmo.

Assim uma das limitações prende-se com o facto de ser a primeira vez que nos propomos concretizar um estudo desta natureza, com a sua complexidade própria e metodologia específica.

Este estudo, que se traduz no relatório final do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, um relatório a concluir até Julho de 2010, o factor tempo constitui um condicionante deste trabalho de investigação.

Convém ainda sublinhar, que este estudo apenas irá reflectir a opinião e a experiência de um grupo de professores orientadores da prática pedagógica, o que não se pode generalizar a

outras práticas de orientação da prática pedagógica. Embora tenhamos consciência de que os alunos estagiários assumem um papel preponderante neste contexto, não iremos ter em atenção as suas considerações. Tal como nos dizem Ludke e André (1986), “a importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do facto de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo razoavelmente limitado.” (p.22)

Da finalidade deste trabalho, poderia emergir a necessidade de alargá-lo ao processo contínuo da sua aplicabilidade. Embora essa situação pudesse constituir outro desafio, o nosso estudo vai de encontro a um método específico de uma proposta de um guião orientador da prática pedagógica, não contemplando um processo tão amplo – o da sua implementação e controlo.

Poderíamos, igualmente, estudar as implicações que a execução de um guião orientador da prática pedagógica teria no desenvolvimento e acompanhamento da prática pedagógica e consequentemente no desempenho do aluno estagiário.

Por conseguinte, a amplitude e a complementaridade deste processo conduzir-nos-ia a um estudo interessante mas, a grande abrangência do seu contexto e a sua finalidade acaba por constituir, na sua essência e em termos de tempo de investigação, uma limitação ao nosso estudo.

Também como referem Bogdan e Biklen, (1994):

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

Deste modo, este estudo não pretende fazer qualquer tipo de generalização a outros contextos similares, no entanto, procurou apresentar uma proposta de intervenção, no que diz respeito à integração e acolhimento dos alunos estagiários da formação inicial, com a criação de procedimentos para os professores orientadores da prática pedagógica.

3. Novas pistas/desafios

Como referimos no ponto anterior, existem algumas limitações à concretização deste trabalho, mas ainda assim, estamos convictos de que a amplitude do fenómeno em estudo não permite esgotar as possibilidades e pressupostas potencialidades do tema. Deste modo, consideramos pertinente indicar algumas pistas/desafios que podem encorajar futuros trabalhos e projectos de investigação.

- Implementação da proposta do guião orientador da prática pedagógica como forma de regulação desta componente formativa, valorizando a vertente comunicacional e relacional entre os intervenientes;
- Analisar de que forma é que o guião orientador da prática pedagógica, constitui, efectivamente, um instrumento coerente e consistente de organização da prática pedagógica, quer na sua concepção, quer principalmente na forma como é praticada;
- Avaliar em que medida este instrumento pode facilitar ou não, aos professores orientadores da prática pedagógica, o desempenho e a condução das suas funções na área do acolhimento e integração do aluno estagiário;
- Averiguar se perspectivando novas estratégias formativas e de actuação no acolhimento e integração do aluno estagiário, através da implementação do guião orientador, estas poderão, conseqüentemente, ser promotoras de acções e resultados mais satisfatórios ao nível do seu desempenho e desenvolvimento pessoal e profissional;
- Analisar as opiniões, considerações e experiências dos alunos estagiários face a esta temática do acolhimento e integração, de forma a inserir conscientemente o aluno estagiário na vida social e/ou profissional.

Consideramos que este trabalho foi muito enriquecedor, pois todo o esforço de pesquisa bibliográfica realizado, sobre esta temática, bem como a análise de dados obtidos, permitiram uma construção de saberes e de perspectivas de actuação, que foram fundamentais para a apresentação de um guião orientador, de acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial.

Também facilmente compreendemos, que os aspectos abordados neste trabalho são essenciais para nós, já que nos permitem tomarmos maior consciência da abrangência da

supervisão, das competências do supervisor, das estratégias de acção desenvolvidas e da importância determinante que o estabelecimento de uma relação interpessoal e comunicacional entre o professor orientador e os alunos estagiários tem no processo de acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial, no desenvolvimento da prática pedagógica e no processo de formação pessoal, social e profissional do aluno.

Assim, finalizamos estas conclusões com uma breve citação de Freire (2000) que espelha a convicção e a determinação que nos acompanharam na consecução deste trabalho.

“Se, na verdade, não estou no mundo, para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projecto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (p.33)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, M. (2000). *A prática pedagógica – um espaço privilegiado nos currículos da formação inicial*. Educare-Educere. N.º 8. 173-177.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. 1.ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1982). *Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. In Revista Portuguesa de Pedagogia. N.º XVI. 151-168.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Aveiro: CIDINE. 5-21.
- Alarcão, I. (1994). *Supervisão de professores e reforma educativa*, IGE-Informação. Ano 3. N.º1 (Maio). 28-39.
- Alarcão, I. (Ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?* In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amblard, H. et al (1989). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação escrita*. 6.ª Edição. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, J. et al. (2008). *Fundamentos de comunicação*. 2.ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Castanyer, O. (2002). *A assertividade. Expressão de uma auto-estima saudável*. 7.ª Edição. Coimbra: Edições Tenacitas.

- Chiavienato, I. (1993). *Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração*. Volume I. 4.^a Edição. São Paulo: McGraw Hill.
- Chiavienato, I. (2002). *Recursos humanos*. 7.^a Edição. São Paulo: Atlas.
- Chiavienato, I. (2004). *Gestão de pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Brooks.
- Chiavienato, I. (2005). *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo num excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier/Editora Campus.
- Cushway, B. e Lodge, D. (1998). *Organizações, planeamento e comportamento*. Lisboa: Clássica Editora.
- De Ketele, J e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto nacional de Investigação Científica.
- Estrela, T., Esteves, M. e Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora. INAFOP.
- Fachada, M. O. (1996). *Psicologia das relações interpessoais*, 2 Volumes, Lisboa: Edições Rumo.
- Fachada, M. O. (2010). *Psicologia das relações interpessoais*, 1.^a Edição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Ferreira et al. (2001). *Manual da psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Freixo, M. J. V. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In Campos, B. P. (2001) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora. 46-64.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2001). *Projecto de recomendação – iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. INAFOP.
- Garvin, D. et al. (1998). *Aprendendo a aprender*. *HSM management*, 9, 58-64.

- Gonçalves, M. R. (1997). *Humanizar a formação: dimensão relacional e formação de professores*. In *Caminhos para o encontro educativo. II Encontro lusohispano de educação* (pp.25-32) Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve/Departamento de Educación – Universidad de Huelva.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990) *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. (3ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Maximiano, A.C.A. (2004). *Introdução à administração*. 6.ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Minicucci, A. (2001). *Relações humanas. Psicologia das relações interpessoais*. 6.ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Morse, J. (2007). “*Emergindo dos dados*”. *Os processos cognitivos de análise na investigação qualitativa*. In. Morse, J. (2007). *Metodologia de Investigação qualitativa*. Coimbra: FORMASAU.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Aveiro: CIDINE. 13-22.
- Pedler, M. et al. (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.
- Pereira, A e Santiago, R. (1999). *Construção dos currículos no ensino superior. A propósito das expectativas e representações dos actores*. In Marques, R. e Roldão, M.C. (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. 47-62. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2001). *Ser Educador de Infância: Ideias para a Construção do Conhecimento Pedagógico*. In Tavares, J. e Brzezinski, I. (Org.) *Conhecimento Profissional de Professores – a praxis educacional como paradigma de construção*. 153-185. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Editora Plano.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências da Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Rego, A. (1999). *Comunicação nas organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Senge, P. (1996). *A quinta disciplina*. 10.^a Edição. São Paulo: Editora Best Seller.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Shein, E. (1982). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Severino, M. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1992). *A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro

ANEXOS

Anexo 1 – Guião da Entrevista

Blocos da Entrevista	Questões
Formação Académico- Profissional	<ol style="list-style-type: none">1- Qual a sua área de formação inicial?2- Quais as suas habilitações académicas?3- Como foi o seu percurso de formação?4- Há quantos anos exerce o cargo de supervisora pedagógica?5- Tem alguma formação específica na área da supervisão pedagógica?6- Sentiu ou sente necessidade de ter formação especializada nesta área?7- Considera que essa formação contribui para o desenvolvimento da qualidade da supervisão pedagógica?
Supervisão Pedagógica (Prática Pedagógica)	<ol style="list-style-type: none">1- O que entende por supervisão pedagógica?2- Qual(ais) deverá(ão) ser a(s) função(ões) do supervisor pedagógico?3- Qual deve ser a atitude e o papel desempenhado pelo supervisor no processo da supervisão pedagógica?4- Que tipo de relação interpessoal deve ser estabelecida entre o supervisor (orientador) e o supervisionado (aluno estagiário)?5- Quais as dificuldades sentidas no desenvolvimento desse processo?
Acolhimento e Integração do Aluno Estagiário na Prática Pedagógica	<ol style="list-style-type: none">1- Quais os factores que considera determinantes para o desenvolvimento do acolhimento e integração do aluno estagiário?2- Que competências julga serem necessárias, o supervisor (orientador) possuir para promover esse acolhimento e integração?3- Qual a importância que deve ser atribuída ao processo de acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica?
Estratégias de Acção	<ol style="list-style-type: none">1- Que estratégias utiliza de modo a promover o processo de supervisão pedagógica?2- Quais os procedimentos mais usuais utilizados para desenvolver o acolhimento e integração do aluno estagiário?

Anexo 2 – Protocolo da Entrevista

Protocolo da Entrevista

Vimos por este meio solicitar a colaboração de V.Exa. para a realização de uma entrevista no dia ____ do mês Março, pelas _____ horas, no _____ e pedir a sua permissão para efectuar a gravação áudio da mesma. A duração prevista da entrevista será de aproximadamente trinta minutos, podendo no entanto, surgirem alterações no decorrer e no desenvolvimento da mesma.

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação conducente à dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Supervisão Pedagógica, que estou a realizar e em que procuro conhecer como se desenvolve o acolhimento e integração do aluno estagiário no processo da prática pedagógica.

Assim a realização desta técnica de recolha de dados tem como objectivos:

- obter dados para análise, com base nas unidades de análise Formação Especializada, Supervisão Pedagógica (Prática Pedagógica), Acolhimento e Integração, Estratégias de Acção;
- compreender qual a concepção que o entrevistado tem relativamente aos conceitos Supervisão Pedagógica, Acolhimento e Integração, enquanto orientador da prática pedagógica;
- perceber qual a função e papeis desempenhados pelo orientador da prática pedagógica;
- reconhecer a importância da relação interpessoal que se estabelece entre o orientador e o aluno estagiário;
- constatar quais as adversidades sentidas pelo orientador da prática pedagógica no processo de supervisão pedagógica e no acolhimento e integração do aluno estagiário da formação inicial;
- conhecer quais as estratégias adoptadas pelo entrevistado com vista a promover o processo de supervisão pedagógica e o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica.

Grata pela atenção dispensada,

Procedimentos para a realização da Entrevista

1. Iniciar a entrevista, informando o entrevistado sobre a temática apresentada, a intencionalidade do trabalho de investigação, bem como o contexto e o objectivo do mesmo. Motivar o entrevistado explicando que a sua colaboração é fundamental para o sucesso do trabalho;
2. Garantir ao entrevistado o anonimato e a confidencialidade das suas declarações. Solicitar a autorização para gravar a entrevista, o que facilitará a transcrição e tratamento das informações prestadas;
3. Proporcionar um ambiente acolhedor e estabelecer um diálogo-comunicante de forma a obter respostas às questões que são colocadas ao entrevistado;
4. Agradecer a colaboração do entrevistado.

Anexo 3 – Inquérito por questionário

Inquérito por Questionário

A realização deste questionário insere-se no âmbito de uma investigação conducente à dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Supervisão Pedagógica, que estou a realizar e em que procuro conhecer como se desenvolve o acolhimento e integração do aluno estagiário no processo da prática pedagógica.

Os resultados obtidos são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação.

Não existem respostas certas ou erradas. Interessa recolher opiniões concretas e sinceras, relativamente, a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

- 1- De entre as competências que se esperam do supervisor pedagógico, seleccione 3, das abaixo mencionadas, por ordem de importância (1-2-3).

	1.1- Criar no aluno estagiário um espírito de investigação-acção, desencadeador do desenvolvimento das suas capacidades enquanto pessoa e profissional.
	1.2- Possuir uma formação específica nos domínios do conhecimento da educação, das didácticas ou metodologias de ensino e respectivas tecnologias.
	1.3- Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, um diálogo comunicante, de modo a compreender as opiniões, sentimentos e dificuldades do aluno estagiário, proporcionando a retroacção, relativamente, ao seu desempenho e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos.
	1.4- Planear com o aluno estagiário as metas individuais a atingir e orientá-lo em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades de crescimento formativo. (trabalho colaborativo)
	1.5- Avaliar as metas e os resultados alcançados, bem como as competências individuais, direccionando o trabalho colaborativo para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário.

Justifique a sua resposta.

2- Como supervisor da prática pedagógica, que relação estabelece com o aluno estagiário, com mais frequência?

(escolha apenas duas opções, colocando uma cruz (x) na sua escolha)

<input type="checkbox"/>	Colaborativa
<input type="checkbox"/>	Empática
<input type="checkbox"/>	Assertiva
<input type="checkbox"/>	Dialéctica
<input type="checkbox"/>	de Entreajuda
<input type="checkbox"/>	Avaliativa
<input type="checkbox"/>	de Partilha
<input type="checkbox"/>	de Reciprocidade
<input type="checkbox"/>	Fiscalizadora

Justifique a sua resposta.

3- Relativamente ao acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica e tendo em conta as várias estratégias abaixo apresentadas, assinale, com uma cruz (x) na coluna que entender ser a mais adequada à forma como as coloca em prática.

Estratégias de acção	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
3.1- Integra o aluno estagiário na dinâmica organizacional da escola?					
3.2- Enquadra o aluno estagiário na dinâmica do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno?					
3.3- Informa o aluno estagiário do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma e do Regulamento Interno?					
3.4- Acolhe e integra o aluno estagiário nas suas práticas educativas?					

Estratégias de acção	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
3.5- Dá a conhecer ao aluno estagiário os objectivos, conteúdos programáticos, bem como o modelo T de Planificação do Ensino-Aprendizagem?					
3.6- Estabelece com o aluno estagiário e um clima favorável, propiciado por uma atmosfera afectivo-relacional positiva?					
3.7- Favorece a comunicação interpessoal, manifestando atitudes e respostas adequadas de cooperação e interrogação, sabendo escutar com atenção e proporcionando o feedback ajustado?					
3.8- Incentiva o aluno estagiário a intervir espontaneamente na acção educativa e pedagógica?					
3.9- Reúne, periodicamente, com o aluno estagiário, para conversar sobre a forma como a prática pedagógica está a decorrer?					
3.10- Colabora com o aluno estagiário com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, através da observação, análise, reflexão sobre acção e respectiva avaliação?					

Código do Inquérito: I₁

Anexo 4 – Grelha de Observação

Grelha de Observação

Local da observação:

Situação a observar:

Objectivo Geral:

Intervenientes a Observar:

Data:

Hora de início da observação:

Tempo de Observação:

Horas	Material	Intervenientes		Acções/Comportamentos		Observações/ Inferências	Intencionalidade Formativa
		Educadora	Aluno estagiário	Verbais	Não Verbais		

Anexo 4 - Grelha de observação

Grelha de Observação

Local da observação: Sala de aula do centro educativo onde o aluno estagiário realiza a prática pedagógica

Situação a observar: Acolhimento e integração do aluno estagiário realizado por parte do orientador da prática pedagógica

Objectivo Geral: Conhecer como se desenvolve o acolhimento e integração do aluno estagiário na prática pedagógica

Intervenientes a Observar: Educadora orientadora e alunos estagiários

Data: 13.12.2009

Hora de início da observação: 9 horas e 30 minutos

Tempo de Observação: 25 minutos

Horas	Material	Intervenientes		Acções/Comportamentos		Observações/ Inferências	Intencionalidade Formativa
		Educadora	Aluno estagiário	Verbais	Não Verbais		
9 h. 30 m.	Dossier de Turma (este documento contém o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma, o Regulamento Interno, as Planificações de Aprendizagem, os conteúdos e objectivos, o registo de assiduidade, os sumários, as grelhas de avaliação dos alunos, a organização das visitas de estudo, as circulares internas e externas e o registo de atendimento aos pais)	E	A ₁ A ₂ A ₃	Então muito bom dia, vocês já me conhecem, sou a E, sou educadora aqui no Bibe Azul da turma B, não sei se é a primeira vez que estão aqui a estagiar aqui no Bibe Azul ou não? Não. Eu já tive com a professora Rita. Esteve comigo o ano passado que eu lembro-me... Eu não estive aqui na Estrela. Então sejam bem-vindas, durante o vosso período de	Sorri para os alunos estagiários. Olham para a educadora.		
		E			Olha para os		

		E		estágio, eu vou estar sempre aqui, esta é a minha sala este ano e por isso, e portanto sejam bem-vindas, e quero dizer que estou inteiramente disponível para alguma coisa que precisem, venham cá ter comigo para vermos qual é a melhor maneira para vos ajudar e para vocês me ajudarem também. Então o que é que é o Bibe Azul, com certeza que todas já passaram por aqui e já perceberam, mais ou menos, o que é que se passa aqui, na parte da manhã eu faço sempre uma iniciação à leitura. Como sabem, eu dividi a turma em grupos de 4 ou 5, no início formei os grupos, e hoje estão grupos completamente diferentes porque eles vão evoluindo à medida que o ritmo de aprendizagem deles se vai alterando ou não. Há crianças que têm um ritmo mais rápido e há crianças que têm um ritmo mais lento, e nós em função do ritmo de cada criança vamos mudando os grupos, consoante as necessidades deles. Eles por norma dão uma letra por dia, seguimos a letra do dia anterior e só avançamos para a lição seguinte se a criança tiver consolidado bem aquilo que aprendeu no dia anterior. Depois, se ainda tiver tempo durante a manhã porque normalmente, o único dia que não tenho actividades durante a manhã é à 3ª feira e então, se ainda tiver tempo durante a manhã ainda faço iniciação à matemática e que depois terão oportunidade de ver. Mas se eu não tiver tempo porque eles têm o recreio, eu na parte da tarde dou a iniciação à matemática com o material. Eles à 4.ª feira, têm ginástica de manhã das 10.00h às 11.00h., e portanto, só apanharão a matemática da parte da tarde. O dia deles é coordenado desta maneira...E para além da ginástica, eles têm inglês, têm informática na biblioteca e têm música à 6ª feira, são as actividades que eles têm nos 5 anos. Em relação a vocês no Bibe Azul, vocês têm que dar uma aula individual?	alunos estagiários.		Dar a conhecer a rotina diária das crianças.
			A ₃ e A ₄	Sim.		Mantêm-se atentas ao que a educadora está a dizer.	
		E	A ₄	Vocês são do pós-laboral? Eu acho que no 4.º ano é diferente... Mas ela é do mesmo ano do que nós... Nós as três somos do mesmo ano, só que nós as duas somos de dia e ela é da noite. E acho que algumas pessoas estão a dar duas a duas...	Gesticula enquanto fala.	Procura conhecer os alunos que vão estagiar consigo	

9 h. 35 m.	E		Mas vocês preferem dar em conjunto ou preferem dar separadas?			Ausculda as preferências dos alunos relativamente à forma como querem ministrar as aulas.
		A ₂ A ₄	Eu prefiro dar separado. Depende do tema.	Mexe no lápis.		
	E		O tema, vocês é “conhecimento do mundo”...Então tenho aqui o meu dossier de turma e vamos já falar um bocadinho dos temas do conhecimento do mundo mas eu, queria-vos dar um conselho antes da vossa aula propriamente dita, é bom que vocês tenham um contacto com eles antes destas aulas que são para avaliar. Eu já fiz isto com as outras meninas que tiveram aqui anteriormente comigo, eu aconselho-vos a fazer sempre qualquer coisa antes, ler uma história, fazer uma actividade de expressão plástica de maneira que vocês estejam, nem que seja só 5 minutos, mas que estejam sós para ver como é que interagem. Se calhar, ficam sempre muito nervosas porque é avaliação, num primeiro momento que estão diante de uma turma, e que se calhar, cometem erros que se for numa segunda ou terceira vez, já se aperceberam e já não cometem os mesmos erros, isto é um conselho que eu vos dou. Podem ou não segui-lo, podem ou não fazê-lo e por isso, estejam completamente á vontade mas se quiserem ler uma história ou se não quiserem trazer, eu tenho aí várias mas para que o choque não seja numa primeira aula, talvez choque não seja a palavra mais adequada mas para não ser o primeiro impacto logo ali numa noite em que vocês tenham que abordar diversos conteúdos sobre uma determinada temática, que seja uma coisa que gostem mais e que se ambientem mais, uma historia, uma expressão plástica, uma receita de um bolo, qualquer coisa que vocês tenham a turma toda com vocês, é um conselho que eu vos dou. As aulas, eu agora dou-vos o dossier e vocês marcarão de acordo com os vossos tempos, eu só queria que marcassem a aula e que não fossem as três ou as quatro no mesmo dia, poderá ser uma numa 4ª feira e outra para outra e outra para outra. Isto é o meu dossier de turma, não sei se já viram algum de algumas colegas minhas...	Abre o dossier de turma.		Orientar o aluno estagiário no desenvolvimento do processo da prática pedagógica.
		A ₃ e A ₄	Não.	Abanam a cabeça.		

9 h. 40 m.		E	<p>Um dossier de turma tem tudo o que diz respeito e dele contém a listas de alunos, tem aqui os nomes todos deles e isto é uma ficha que se chama – “Quem sou eu” que foi feita por mim e pela Rita. Fazemos sempre no início do ano com várias informações sobre eles, os pais, alergias, os hábitos, saúde, algum problema pertinente que os pais que me queiram transmitir e ficará registado nesta ficha. Os pais devolvem, cada um devolve a sua e a partir destas fichas é feito o plano curricular e tudo. Falta aqui o registo de assiduidade que é feito diariamente mas que eu não o tenho aqui para não andar todos os dias a tirar e a pôr mas depois já vos posso mostrar. Temos aqui o horário, vou tirar uma fotocópia para vocês, não sei se querem meter no relatório?</p>	Folheia o dossier de turma.		Dar a conhecer o conteúdo e os principais documentos do dossier de turma.
		E	<p>Sim, nós estamos a fazer o relatório.</p> <p>Depois dou-vos uma cópia para vocês levarem também para verem a diferença de actividades mas nem tudo o que está aqui, eu cumpro à risca. Se calhar, vão chegar a casa e dizem – Mas hoje, a Susana não deu lengalengas às 3.00h porque este plano está sempre sujeito a alterações porque eu posso dar mais tempo a matemática e este dia não tive tempo para dar uma lengalenga mas faço amanhã, isto tudo é feito durante a semana mas pode não ser feito nestas alturas, está bem? Depois temos aqui o regulamento interno do jardim-escola, aqui as actividades escolares e aqui está o projecto curricular de turma. Temos aqui a análise da turma que é feito depois de serem feitas estas avaliações diagnósticas. Ou seja, eles quando chegam a Setembro, eu vou avaliar certos conteúdos e certas capacidades que eles tenham e são avaliamos em Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante ou Muito Bom. Depois da análise individual de cada aluno, eu vou ver quais é que têm dificuldades de concentração, ao nível do cálculo e ao nível da autonomia, e faço um pequeno texto que é a ficha de caracterização da turma. Por exemplo, eu tenho poucos alunos que têm difícil em articular correctamente as palavras e portanto, eu faço alguns exercícios com eles e vejo que eles têm dificuldades em articular algumas palavras e sei quais são e escrevo na ficha de caracterização. E tenho vários, são vários itens que são avaliados, a concentração, a autonomia como já vos falei e depois é elaborado um pequeno texto onde se</p>		Mostra disponibilidade para facultar os documentos necessários para o relatório dos alunos estagiários.	Explicar o processo de avaliação das crianças.

9 h. 45 m.		E	<p>A₄</p> <p>descrevem todas as dificuldades que tem esta turma. Aqui é feito o apanhado global da distribuição dos alunos, tenho 12 rapazes e 16 meninas, são 29, os pais, qual é o grau de escolaridade dos pais e aqui também, a estrutura das famílias e as preferências de trabalho deles, o que é que eles querem ser quando forem grandes, o que esperam aprender e aqui as dificuldades e aqui é em gráfico e ali é esquematicamente o que é que cada um tem. Depois do PCT, passamos aos objectivos gerais da pré-primária, estes objectivos gerais são apresentados na reunião de pais, cada pai tem acesso a uma fotocópia destas e que mostra resumidamente a nossa planificação anual e tudo o que é feito mas em traços gerais, tudo o que é feito aqui no Bibe Azul. E passamos às tais planificações...</p> <p>E também podemos ter?</p> <p>Podem, podem mas isto é o anual, eu posso-vos dar...E aqui passamos a ter as nossas planificações mas o modelo de aprendizagem, nós planificamos por semana, não planeamos ao mês e podem ver aqui por disciplina, é a planificação anual e o modelo de aprendizagem é a planificação semanal. Para as primeiras oito semanas planificámos isto, e depois a seguir planificámos para seis semanas e a partir daí, digamos que é o “2.º período”, é para doze semanas. Planificamos sempre para semanas e não por mês e neste momento, estamos aqui. Podem ver tudo para trás, e quando forem escolher os temas, eu digo-vos onde é que nós estamos mas é sempre a partir das 12 semanas, está bem? Nós planificamos para as quatro áreas que trabalhamos aqui que é o domínio da linguagem e da escrita, o domínio da matemática, para a expressão artística e a informação (...), está bem? E o conhecimento do mundo é o último e será aqui que vocês irão incidir as vossas aulas. Nós este mês vamos trabalhar os mamíferos, e a partir de meados de Fevereiro, talvez 2.ª semana de Fevereiro vamos começar a falar das aves. Eu depois dou-vos isto para vocês começarem a tirar notas e vão escolher daqui, o que eu preferia que vocês fizessem, porque as características, eles já sabem, eu gostava que vocês escolhessem um animal dos mamíferos, das aves ou dos répteis e falassem o que vocês sabem e o que não sabem porque vão pesquisar e que eles</p>	Sorri para a educadora.	Mostra disponibilidade para facultar as planificações do Modelo T de Aprendizagem.	<p>Apresentar as planificações do Modelo T de Aprendizagem.</p> <p>Informar os alunos sobre as temáticas que estão a ser abordadas na Área de Conhecimento do Mundo.</p>
------------	--	---	--	-------------------------	--	--

			<p>não sabem acerca desse animal. Aquilo que conseguirem arranjar porque há sempre muita coisa e é tudo muito vasto, aquilo que vão pesquisar e daí vamos seleccionar alguma informação mas isso é um trabalho que faremos posteriormente. Dizem – Professor, eu tenho isto e isto – e eu digo-vos – Isto é interessante, isto não é...isto ocupa muito tempo, vamos tirar esta parte. – E portanto, está aqui a planificação, vocês vejam, não quer dizer que seja hoje mas eu estou-vos a mostrar hoje só para vos dar em linhas gerais, o que nós fazemos aqui. Veja, escolham, e depois marcamos na agenda o que iremos fazer. Eu preferia que...</p>			
	E	A ₂	<p>Fossem os animaizinhos.</p> <p>Ou aves, ou mamíferos ou répteis, vocês ficam cá até Abril?</p>			Parece não estar satisfeitas com os temas propostos.
	E	A ₂ , A ₃ e A ₄	<p>Ficamos até Junho...</p> <p>Junho...</p>	Olham para a educadora.		
		A ₂ e A ₄	<p>Aí não, até ao final do semestre, Fevereiro...</p>			
		A ₃ e A ₄	<p>Nós acabamos em Fevereiro.</p>			
	E	A ₂	<p>Eu também acho que sim.</p> <p>Eu depois dou-vos isto, meus amores, continuando com o dossier de turma vem depois as minhas planificações diárias, está aqui por dias da semana, tudo o que eu faço. Isto não é bem uma planificação, é mais um sumário diário de tudo o que eu faço. Depois aparece a cartilha, aparece o conhecimento do mundo, aparece em termos de temática e aquilo que eu dou em cada temática, está bem? Aqui as minhas planificações todas também podem consultar, ver o que eles já deram e o que não deram. Depois dos meus sumários vem então, as grelhas de avaliação (mensais) que eu não tenho aqui porque são entregues mensalmente á Ana Maria mas que eu também posso mostrar a seguir, mais ou menos, como é que eu os avalio. Eu para cada material tenho uma grelha em que avalio aprendizagem deles para a cartilha, tenho uma grelha mas isso, eu depois posso-vos mostrar. Estas são também as avaliações que fiz em</p>	<p>Mexe no cabelo.</p> <p>Folheia o dossier de turma.</p>		
						Dar a conhecer os restantes documentos que compõem o dossier de turma.

9 h. 50 m.		E	<p>A₁, A₂, A₃ e A₄</p> <p>Não...</p> <p>Então sejam bem-vindas, eles neste momento estão na mesa a fazer os seus trabalhos e é suposto, nesta aula estarem com eles na mesa e ir ajudando á medida que eles forem tendo dificuldades e vamos conversando...Sejam bem-vindas e alguma coisa, é só dizer...</p> <p>Meus queridos, estas são as senhoras que vão ficar connosco até ao carnaval, estas senhoras vêm sempre à 4.ª feira, são senhoras estagiárias mas estão quase, quase a serem professoras, como a E ou a Rita e como as professoras lá de cima do bibe amarelo. E portanto, os meninos têm que fazer o que as senhoras dizem, têm que ajudar as senhoras assim como as senhoras vos ajudam a vocês. E quando precisarem de alguma coisa não é chamarem – Ó A₁...! - colocam o braço no ar e esperam que alguém vá ao pé de vocês, está bem? Então agora as senhoras vão dizer o nome delas e a seguir já vamos ver os vossos trabalhos, está bem?</p> <p>A₁</p> <p>Bom dia, eu chamo-me A₁.</p>	<p>Abanam a cabeça.</p> <p>Sorriem. para</p>	<p>Apresenta os alunos estagiários às crianças.</p>	<p>Explicar como se desenvolve o processo de avaliação das crianças.</p> <p>Acolher e integrar o aluno estagiário na dinâmica da sala de aula.</p>
------------	--	---	---	--	---	--

		E	A ₂	Olá, bom dia, eu sou a A ₂ ...	as crianças.		
				Um bocadinho difícil de dizer.			
			A ₂	É um bocadinho difícil.	Sorri para as crianças.		
			A ₃	Olá, eu sou a A ₃ .			
			A ₄	Bom dia a todos, eu chamo-me A ₄ .	Sorri para as crianças.		
		E		Está bem, então agora vamos trabalhar, só me esqueci de perguntar uma coisa, neste novo Modelo de Bolonha, vocês podem escolher uma das hipóteses, já escolheram o que é que querem ser: educadoras ou professoras?		Procura conhecer o que percurso académico querem seguir os alunos estagiários.	
			A ₄	Professora.			
		E		A ₂ ?			
			A ₁	Educadora.			
		E		A ₃ também?			
			A ₃	Professora.			
		E		Mas ainda vai fazer o pré-escolar, não é?			
			A ₂	Mas eu estou inclinada para o 1º e 2º ciclo.			
		E		Está bem mas mais uma vez, sejam bem-vindas.			

Anexo 5 – Quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Competências do supervisor	Criar de um espírito de investigação acção	“Considero importante desenvolver um espírito de investigação-acção no aluno que lhe permita evoluir pessoal e profissionalmente.” (UR007)	I ₂
	Possuir uma formação específica	“Ter formação específica na área ajuda (...)” (UR005)	I ₁
		“o supervisor deve ser competente e dominar toda a envolvência da prática pedagógica para (...) exigir.” (UR013)	I ₅
	Estabelecer uma comunicação eficaz	“A comunicação é fundamental no processo de Supervisão.” (UR001) “É através dela que o supervisor e aluno estagiário vão estabelecer uma relação de confiança.” (UR002) “Ambos aprendem (...) a troca de opiniões e de experiências deverá ser privilegiada.” (UR004)	I ₁
		“(…) uma comunicação eficaz, é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno estagiário.” (UR 012)	I ₄
“(…) deve ser capaz de interagir com o aluno, quer na troca de ideias e experiências, quer na troca de conhecimentos (...) necessários à boa prática do aluno.” (UR014) “Considero o diálogo vital no processo de supervisão.” (UR016) “A troca de ideias e saberes (...) que são a base para que este processo seja coroado de sucesso.” (UR017) “(…) não deve existir lugar para dúvidas, incertezas e angústias, já que o diálogo entre supervisor e supervisionado irá colmatar esses problemas.” (UR018) “Um bom supervisor deverá estabelecer uma comunicação eficaz a fim de poder orientar, ajudar, planejar e avaliar o aluno estagiário no seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (UR019)		I ₅ I ₇ I ₈	
Planejar com o aluno estagiário e orientá-lo.	“Confiança essa que se irá reflectir no planeamento das metas que o aluno pretende atingir com sucesso.” (UR003) “(…) bom senso, vontade, partilha, cooperação (...) para alcançar o caminho para o sucesso.” (UR006)	I ₁	
	“(…) ensinar o aluno estagiário a ensinar.” (UR009) “O supervisor deve agir de forma colaborativa para proporcionar novos conhecimentos, novas competências, possibilidades de desenvolvimento pessoal e enriquecimento através das suas experiências.” (UR010)	I ₃	
	“(…) importante ajudar o aluno a planejar as suas aulas, (...) criar nele um sentido de responsabilidade perante o trabalho que realiza.” (UR015)	I ₆	
Avaliar as metas e os resultados alcançados	“(…) realçar resultados alcançados, mediante metas anteriormente estabelecidas (...)” (UR011)	I ₄	
	“(…) importante que cada aluno saiba auto avaliar-se de forma a estabelecer as suas metas individuais”(UR008)	I ₂	

**Anexo 5 – Quadro de categorização das respostas abertas dos inquiridos por questionário
(continuação)**

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Relação interpessoal entre supervisor e supervisionado	Colaborativa	<p>“(…) estabelecer (...) uma relação colaborativa (...)” “Colaborativa na medida em que o supervisor tem o “dever” de ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades profissionais e também pessoais.” (UR020)</p> <p>“A relação colaborativa (...) estabeleço (...) na sequência da relação avaliativa.” (UR023)</p> <p>“(…) tento estabelecer com os alunos estagiários uma relação colaborativa (...)”(UR024)</p> <p>“Colaborativa porque as duas partes devem aprender, ajudar-se para assim poderem crescer.” (UR026)</p> <p>“(…) permitem ao aluno estagiário atingir o seu objectivo, ajudando-o a ultrapassar dificuldades que sinta e a cimentar bons conhecimentos.” (UR028)</p> <p>“Gosto muito de ter alguém comigo que se sinta bem em colaborar (...)”(UR029)</p> <p>“O supervisor tem o papel colaborativo (...). Terá de acompanhar de perto o caminho a percorrer, pelo supervisionado, orientando as práticas do dia-a-dia.” (UR031)</p>	<p>I₁</p> <p>I₂</p> <p>I₃</p> <p>I₄</p> <p>I₅</p> <p>I₆</p> <p>I₇</p>
	Empática	“Acredito que uma boa relação interpessoal juntamente com um clima favorável, podem criar os laços que ajudem o aluno estagiário a desenvolver-se a nível pessoal e profissional.” (UR033)	I ₈
	Assertiva	“Assertiva, porque devem partilhar ideias, procurar novas formas para fazer sempre melhor, superar dificuldade.” (UR027)	I ₄
	Dialéctica	(esta subcategoria não foi mencionada por nenhum dos inquiridos)	
	de Entreajuda	<p>“(…) tento estabelecer com os alunos estagiários uma relação (...) e de entreajuda, de forma a criar interesse e aumentar a sua compreensão no processo de ensino-aprendizagem.” (UR025)</p> <p>“Deverá (...) existir um espírito de entreajuda, pois ambas as partes aprendem e ensinam.” (UR032)</p>	<p>I₃</p> <p>I₇</p>
	Avaliativa	“A relação que estabeleço com mais frequência é a avaliativa (...) avaliação não é um fim mas um meio.” (UR022)	I ₂
	de Partilha	<p>“(…) estabelecer (...) uma relação (...) de partilha.” “(…), porque é através da partilha de conhecimentos, de experiências que podemos evoluir e melhorar o processo de supervisão.” (UR021)</p> <p>“(…) sinto-me grata por poder partilhar (...) o meu trabalho (...) estou a dar-lhe o meu contributo (...)”(UR030)</p>	<p>I₁</p> <p>I₆</p>
de Reciprocidade	(esta subcategoria não foi mencionada por nenhum dos inquiridos)		
Fiscalizadora	(esta subcategoria não foi mencionada por nenhum dos inquiridos)		

Anexo 6 – Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Funções do supervisor	Ensinar o aluno através da “imitação”	“Aprender com o aluno e ensinar aquilo que poderá ensinar (...) o bom e o mau, e quando eu digo o mau é o aluno ter oportunidade de aprender com os meus erros, à minha responsabilidade.” (UR049)	E ₁
	Ensinar a ensinar	“(...) é ensinar a ensinar.” (UR044)	E ₂
	Orientar	“A função é orientar, ajudar, encorajar, partilhar, ser um bom comunicador para conseguirmos ajudar (...)” (UR050)	E ₃
	Partilhar e avaliar	“(...) as funções do supervisor, são as de: ajudar, informar, questionar, sugerir, e por fim, e quanto a mim, a mais difícil: avaliar.” (UR051)	E ₄
	Ajudar e acompanhar	“(...) o supervisor deverá ter a função de ajudar neste processo tão importante que é a formação inicial e terá de seguir muito de perto todo o percurso do supervisionado e estar atento a todas e quaisquer dificuldades que poderão surgir.” (UR053)	E ₄
Atitudes do supervisor	Avaliativa	“(...) estar a par do que é que as pessoas sentem, quais é que são as suas dificuldades, para onde é que quer ir, estabelecer metas, avaliar essas metas periodicamente, saber se está tudo correr bem, (...)” (UR054)	E ₁
	Colaborativa	“Colaborativo, uma atitude de interacção com eles, sempre deixando a parte deles com uma importância relativa, mas que eles consigam entrar num caminho em que percebam aquilo que estão a fazer (...) e colaborar com eles no desenvolvimento das suas atitudes, das suas competências.” (UR055)	E ₂
	Empática e de ajuda	“(...) encorajar, ajudar, ser essencialmente, o tal amigo, não um amigo que falamos a nível pessoal dos nossos problemas, mas um amigo a nível profissional para ajudar a encontrar o caminho mais adequado para a sua formação.” (UR056)	E ₃
	Confiança	“A atitude do supervisor deverá ser de total transparência e de confiança mútua.” (UR057)	E ₄
Relação interpessoal	Avaliativa	“Eu acho que deve ser uma boa relação, empatia não porque empatia é estar-me a colocar totalmente no lugar da pessoa e as pessoas têm que sentir ali algum patamar. Porque infelizmente, às vezes, se confundem os papéis. O estagiário tem que sentir que está a ser avaliado (...)” (UR059)	E ₁
	Abertura	“E a relação que deve existir entre o educador e o estagiário deve ser uma relação aberta (...) embora a pessoa saiba que está a ser avaliada mas não sinta receio de falar sobre as dificuldades (...)” (UR060)	E ₁
	Entreajuda	“(...) a cooperação e entreajuda, para mim são fundamentais (...) mas em parte estou ali a ver como é que funciona, estou a avaliar(...)” (UR061)	E ₂
	Empática	“(...)uma relação de empatia entre o professor cooperante e o aluno estagiário para que ele se sinta à vontade, para que ele se sinta bem também para me poder dizer as dificuldades sentidas (...)” (UR062) “(...) saber estabelecer laços para que o nosso aluno estagiário, se sinta bem, temos que criar um clima favorável para que o nosso estagiário se sinta seguro (...)” (UR063)	E ₃

Anexo 6 – Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Relação interpessoal	Colaborativa e de reciprocidade	“Nunca deverá ser uma relação de "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". Terá de ser uma relação colaborativa, em que o supervisionado tenha a abertura suficiente para expor as suas dúvidas e procurar junto do supervisor a resposta e ajuda necessária no processo. Quanto ao supervisor deverá manter a proximidade e a coerência suficiente de maneira a ajudar e orientar o supervisionado (...) (UR064)	E ₄
	Imparcialidade	“Deverá no entanto existir também um certo distanciamento para que todo o processo de supervisão se paute por um princípio de imparcialidade (...) (UR058)	E ₄
Dificuldades sentidas no desenvolvimento processo de supervisão	Imaturidade do aluno estagiário	“A maior dificuldade é uma grande imaturidade das pessoas que chegam para fazer a prática pedagógica (...) eu acho que se não fossem tão imaturos não teriam tanto medo de se abrirem honestamente, de se exporem (...)” (UR065)	E ₁
	Apreensão e distanciamento manifestadas pelo aluno estagiário	“Eles não se sentem com abertura suficiente para perguntar. Eu acho que tem que vir por parte do supervisor o pedir para eles virem ter connosco porque eles muitas vezes não estão abertos a perguntar. E sinto ainda da parte deles, muito receio em vir ter connosco.” (UR066)	E ₂
	Relação estabelecida com o aluno estagiário	“Em parte é a relação (...) os períodos de estágio, que por vezes, são curtos e não se consegue manter essa relação, porque as pessoas são seres humanos e há umas mais dadas e outras mais reservadas (...) (UR067)	E ₃
	Falta de tempo	“O tempo, às vezes, é um grande factor de adversidade. (UR068)	E ₃
	Avaliar	“(…) o regulamento que existe fala é da avaliação e para mim, supervisão não é só avaliação, há parâmetros mais importantes no desempenho de supervisão da prática pedagógica do que uma avaliação (...) (UR069) “A minha maior dificuldade é sem dúvida avaliar. O sentir que poderei não estar a ser justa (...) (UR070) “e no final do período de estágio, ter que quantificar ou qualificar toda a prestação na minha sala de aula, apesar de eu saber de que sem avaliação todo este processo não fazia sentido.” (UR071)	E ₃ E ₄ E ₄
Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário	Disponibilidade	“(…) conseguir dar valor às dificuldades e ajudá-las a superar e não é só assinalar que faz isto ou aquilo errado mas para isso também é necessário tempo para que se possa ter uma conversa realmente diária com a pessoa e de imediato.” (UR072)	E ₁
	Dar a conhecer o grupo de crianças	“(…) fazer esse acolhimento junto do grupo de crianças (...)” (UR073) “(…) eles têm que saber como é que funciona a sala de aula, e por sua vez, a forma como devem agir com os meninos (...) a dinâmica do grupo em si ” (UR074)	E ₂
	Definir as funções dos intervenientes deste processo	“Haver uma abertura tanto da parte do professor cooperante como da parte do aluno estagiário, que percebam que cada um tem uma função, cada um tem um papel, que todos são importantes e que não há nenhum mais importante do que outro, que se sintam à vontade, que se sintam bem... (UR075)	E ₃

Anexo 6 – Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário	Existência de um guião orientador	“(…) haver um instrumento, um guião, um regulamento, haver qualquer coisa que oriente... para o próprio estagiário saber com que regras é que deve funcionar (...)”(UR076)	E ₃
	Dar a conhecer a dinâmica organizacional do centro educativo	(.) deve ser acolhido, mal entre no seu local de estágio, pelo órgão de gestão da escola, neste caso o director.” (UR077) “ Deverá ser explicado o funcionamento geral da escola e deverá também ser feita uma visita à escola.” (UR078)	E ₄
	Dar a conhecer a dinâmica da sala de aula	“(…) cabe ao supervisor que irá acolher o aluno, falar sobre o trabalho realizado na sala de aula, explicar quais as funções do aluno, fazer um acolhimento onde o aluno se sinta como parte integrante da sala de aula onde irá estagiar.” (UR079)	E ₄
Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário	Saber ouvir e sugerir	“Certezas daquilo que faço, obviamente que terei que saber ouvir, (...) tenho que saber não só criticar mas dar sugestões do que é que poderia ser feito, dar a oportunidade das pessoas experimentarem essas sugestões (...)” (UR080)	E ₁
	Ajudar a colmatar as dificuldades	“Simplesmente o treino da vida faz com que a pessoa consiga superar praticamente todas as dificuldades.” (UR081)	E ₁
	Formação pessoal	“Tem que haver respeito, tem que haver boa formação pessoal, tem que ter capacidades para entender os outros (...)” (UR082)	E ₂
	Ensinar a ensinar	“(…) ter competências para ensinar, o tal ensinar a ensinar (...)” (UR083)	E ₂
	Compreender e atender	“muita compreensão e muita paciência (...) atento e compreensivo.” (UR087)	E ₂
	Ter formação especializada	“(…) a formação pessoal, social e formação académica especializada do supervisor (...)” (UR084)	E ₃
	Empatia	“(…) o relacionamento, (...) a abertura que se dá (...)” (UR085)	E ₃
	Colaborar	“O supervisor deverá ter uma atitude colaborativa, de entreaajuda de maneira a promover a boa prestação do aluno estagiário dentro da escola.” (UR086)	E ₄
Importância do acolhimento e integração	Motivação	“(…) esse processo de acolhimento e integração é a chave de ouro da prática pedagógica (...) integrá-los na turma, (...) e em toda a dinâmica da sala de aula para que se sinta motivado.” (UR087)	E ₃
		“(…) o primeiro encontro é sempre o mais marcante, por isso considero que um bom acolhimento ao aluno estagiário é em parte a chave do sucesso neste processo (...) considero vital o acolhimento e a integração do aluno quando chega pela primeira vez à sala de aula.” (UR088)	E ₄

Anexo 6 – Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Estratégias de acção para promover o processo de supervisão pedagógica	Partilha, integração e avaliação	“Dar uma informação específica do que é que se pretende que a pessoa faça e como é que funciona a minha sala, portanto, dar todas as ferramentas para que a pessoa se sinta à vontade, que se sinta parte integrante da sala e saber a que é que está a ser avaliada” (UR089)	E ₁
	Supervisão clínica	“Faço os relatórios das actividades que eles dão, (...) reúno-me com eles no fim das actividades para podermos avaliar. Em primeiro lugar falo ao aluno sobre aquilo que fez e o que é que poderia alterar (...), se agiram bem ou se poderiam ter agido de outra forma. Seguidamente os colegas que assistiram à aula falam se eles acham que a colega poderia ter feito de outra forma e por fim, dou eu esse feedback. Sugiro ideias que podem não ter sido postas em prática, (...) mas que são importantes para eles fazerem, elogio, porque como é óbvio, não é só dizer os pontos fracos, frisar os pontos fortes é necessário para aumentar a auto-estima.” (UR090)	E ₂
		“Eu tento sempre que eles venham uma semana antes mostrar a programação (...)” (UR091)	E ₂
		“Fazemos a preparação da aula, depois eles trazem a planificação e tentamos canalizar da melhor forma para que os conteúdos e as estratégias sejam adequados. Eles dão a aula e quem assiste à aula sou eu juntamente com os colegas da prática pedagógica. (...) peço ao aluno que deu a aula para fazer uma reflexão, pensar naquilo que fez, explicar em voz alta para o ajudar a relembrar-se da aula. Ele relembra, explica, eu vou dando algumas pistas para o ajudar nessa dita reflexão, questiono para o levar à reflexão e pergunto ao colegas alunos que viram a aula, se gostaram (...) o que é que poderia ter feito melhor (...) e dou por fim, a minha opinião, sempre no sentido construtivo. (...) não é criticar por criticar, é criticar, mas ajudando o aluno a perceber onde é que errou, o que é que poderia ter feito para resultar melhor.” (UR092)	E ₃
		“Quando chega a altura de eles darem aulas, mostro-lhes as minhas planificações, das diferentes áreas temáticas, e agendo de acordo com os temas que eles mais gostam as aulas que irão dar.” (UR094)	E ₄
		“Em seguida eles têm as ideias, apresentam os planos de aula e eu dou ideias e sugestões do que poderá ser modificado, para que as aulas decorram da melhor maneira.” (UR095)	E ₄
		“As aulas decorrem, os restantes colegas do grupo assistem e eu vou anotando o resumo da actividade e os aspectos positivos e a melhorar. No final da actividade ou actividades, sentamo-nos novamente para conversarmos e reflectimos sobre a ou as actividades. Começa por falar a estagiária que deu a aula, apontando os aspectos positivos e os aspectos a melhorar. Em seguida falam os restantes elementos do grupo e por fim falo eu. No final do período de estágio a minha avaliação é feita com base no desempenho do estagiário, focando as suas capacidades de auto-avaliação, a participação nas rotinas diárias, o espírito de iniciativa e todo o seu desempenho na prática pedagógica.” (UR096)	E ₄
Integrar na dinâmica da sala de aula		“Assim que os alunos estagiários entram pela primeira vez na minha sala, eu tenho uma conversa com todo o grupo onde lhes explico o funcionamento da sala de aula e o enquadramento de toda a componente lectiva.” (UR093)	E ₄

Anexo 6 – Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Estratégias utilizadas para desenvolver o acolhimento e integração	Promover a apresentação entre o orientador, o aluno estagiário o grupo de crianças	<p>“Para além de dar os bons dias e dar as boas vindas (...) apresento-lhes os meninos, apresento-as aos meninos como professoras da sala para que se sintam parte e não as estagiárias e para que as crianças as reconheçam logo como uma professora, uma autoridade.” (UR097)</p> <p>“(…) peço aos meninos para se apresentarem e no fim, peço também a eles para falarem deles aos meninos, ao fim ao cabo, para todos nós nos conhecermos.” (UR100)</p>	E ₁ E ₃
	Valorizar/avaliar o espírito de iniciativa	<p>“E eu acho que se elas começarem a perceber, que não têm que me pedir tudo e mais alguma coisa, que podem tomar decisões que eu assumo a responsabilidade e lá está, isso faz parte da avaliação delas, se tomam iniciativas ou não, mas que estejam à vontade para tomarem essas iniciativas.” (UR098)</p>	E ₁
	Evidenciar disponibilidade	<p>“(…) apresento-me, digo quem sou, digo qual é que foi a minha formação, se precisarem de alguma coisa que estou sempre ao dispor deles, tanto para a parte pedagógica como para as unidades curriculares (...) propondo-lhes para interagirem comigo.” (UR099)</p> <p>“ Disponibilizo-me para esclarecer e ajudar a ultrapassar toda e qualquer dúvida que vá surgindo no decorrer da prática pedagógica realizada na minha sala.” (UR104)</p>	E ₃ E ₄
	Informar sobre a dinâmica organizacional do centro educativo	<p>“(…) até da própria escola. (...) explicar a dinâmica organizacional da escola.” (UR101)</p>	E ₃
	Integrar na dinâmica da sala de aula	<p>“(…) coloco-os a par do dia-a-dia dos meus alunos, das rotinas e do trabalho desenvolvido. Mostro um dossier de trabalhos de um aluno, para que o grupo de estagiários fique a par do trabalho já desenvolvido anteriormente (...) (UR102)</p> <p>“Explicar a dinâmica da sala de aula (...) (UR104)</p>	E ₄
	Dar a conhecer os planos de ensino aprendizagem, o projecto educativo o projecto curricular de turma e o regulamento interno	<p>“(…) mostro também as minhas planificações, que estão no meu dossier de turma, do qual consta também o projecto curricular de turma, o projecto educativo da nossa escola e falo um pouco do regulamento interno.” (UR103)</p>	E ₄

Anexo 7 – Categorias e subcategorias de significação

Categorias	Subcategorias
1. Necessidade de formação especializada	1.1 Melhorar o desempenho das funções exercidas 1.2 Melhorar a qualidade da supervisão pedagógica
2. Conceito de supervisão	2.1 Dar oportunidade de aprender (por imitação) 2.2 Orientar 2.3 Cooperar e partilhar 2.4 Monitorizar e avaliar 2.5 Desenvolver competências
3. Funções do supervisor	3.1 Ensinar o aluno através da “imitação” 3.2 Ensinar a ensinar 3.3 Orientar 3.4 Partilhar e avaliar 3.5 Ajudar e acompanhar
4. Atitudes do supervisor	4.1 Avaliativa 4.2 Colaborativa 4.3 Empática e de ajuda 4.4 Confiança
5. Relação interpessoal estabelecida entre o supervisor e supervisionado (orientador da prática pedagógica e aluno estagiário);	5.1 Avaliativa 5.2 Abertura 5.3 Entreajuda 5.4 Empática 5.5 Colaborativa e de reciprocidade
6. Dificuldades sentidas no desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica	6.1 Imaturidade do aluno estagiário 6.2 Apreensão e distanciamento manifestadas pelo aluno estagiário 6.3 Relação estabelecida com o aluno estagiário 6.4 Avaliar o desempenho do aluno estagiário
7. Factores determinantes no acolhimento e integração do aluno estagiário	7.1 Disponibilidade 7.2 Dar a conhecer o grupo de crianças 7.3 Definir as funções dos intervenientes deste processo 7.4 Existência de um guião orientador 7.5 Dar a conhecer a dinâmica organizacional do centro educativo
8. Competências necessárias para promover o acolhimento e integração do aluno estagiário	8.1 Saber ouvir e sugerir 8.2 Ajudar a colmatar as dificuldades 8.3 Formação pessoal 8.4 Ensinar a ensinar 8.5 Compreender e atender 8.6 Ter formação especializada 8.7 Empatia 8.8 Colaborar 8.9 Privilegiar o acompanhamento
9. Importância do processo de acolhimento e integração do aluno estagiário.	9.1 Motivação
10. Estratégias de acção para promover o processo de supervisão pedagógica	10.1 Partilha, integração e avaliação 10.2 Supervisão clínica 10.3 Integrar na dinâmica da sala de aula
11. Estratégias utilizadas para desenvolver o acolhimento e integração	11.1 Promover a apresentação entre o orientador, o aluno estagiário o grupo de crianças 11.2 Valorizar/avaliar o espírito de iniciativa 11.3 Evidenciar disponibilidade 11.4 Informar sobre a dinâmica organizacional do centro educativo 11.5 Integrar na dinâmica da sala de aula 11.6 Dar a conhecer os planos de ensino aprendizagem, o projecto educativo o projecto curricular de turma e o regulamento interno

Anexo 8 – Proposta de um guião orientador da prática pedagógica

Guião Orientador da Prática Pedagógica			
Destinatário: professor orientador da prática pedagógica (supervisor cooperante)			
Local de implementação: instituição de educação onde é realizada a formação académica (1.ª Etapa) e centro educativo onde é realizada a prática pedagógica (estágio formativo de contacto com a realidade educativa)			
Objectivo principal: acolher e integrar o aluno estagiário da formação inicial na prática pedagógica			
Etapas/Objectivos	Calendarização	Responsável pela execução	Principais actividades
<p>1.ª Etapa - Definir normas orientadoras da prática pedagógica</p> <p>Desempenhar um papel formativo, normativo e regulador</p> <p>Proporcionar a perspectiva global do trabalho a desenvolver na prática pedagógica</p>	<p>Início do ano lectivo (Setembro)</p> <p>Trimestralmente</p>	<p>Equipa de supervisão pedagógica da instituição de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma reunião formal de forma a: <ul style="list-style-type: none"> - Delinear estratégias orientadoras e procedimentos para o desenvolvimento da prática pedagógica - Definir critérios de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica - Calendarização das actividades/aulas - Apoiar os alunos estagiários no decurso do seu estágio formativo
<p>2.ª Etapa - Desenvolver uma visão partilhada da dinâmica organizacional da instituição de educação (atender a especificidade de cada centro educativo)</p>	<p>Início do período de estágio, em cada um dos centros educativos</p>	<p>Órgão de gestão do centro educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar o aluno estagiário no Projectivo Educativo de Escola e no Regulamento Interno • Realizar uma sessão de acolhimento: <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do contexto educativo e da estrutura e dinâmica organizacional (corpo docente, horários, espaço, actividades curriculares extracurriculares) - Definir as linhas orientadoras da estrutura organizacional do processo de acolhimento e integração - Efectuar uma visita guiada ao centro educativo <p>(Recursos: apresentação de um power-point)</p>

Anexo 8 – Proposta de um guião orientador da prática pedagógica (continuação)

Etapas/Objectivos	Calendarização	Responsável pela execução	Principais actividades
<p>3.ª Etapa - Acolher e integrar na dinâmica da sala de aula</p>	<p>Início do período de estágio em cada grupo/ano do centro educativo</p>	<p>Professor orientador da prática pedagógica (supervisor cooperante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do contexto educativo e da estrutura e dinâmica da sala de aula - Integrar o aluno estagiário no Projecto curricular de Turma - Informar como se processa a rotina diária das crianças - Inteirar o aluno estagiário dos objectivos, os conteúdos programáticos, bem como o modelo T de Planificação do Ensino-Aprendizagem.
<p>4.ª Etapa - Definir o modelo de monitorização, acompanhamento e avaliação</p>	<p>Início do período de estágio em cada grupo/ano do centro educativo</p> <p>Durante o decorrer da prática pedagógica</p>	<p>Professor orientador da prática pedagógica (supervisor cooperante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de mecanismos de coordenação, monitorização e avaliação • Traçar metas, objectivos e critérios que permitam acompanhar e avaliar o desenvolvimento da prática pedagógica • Calendarização das iniciativas/actividades a desenvolver no decorrer da prática pedagógica • Ajudar a planificar as estratégias de acção pedagógica • Favorecer a construção de interacções positivas com as crianças • Viabilizar a experimentação progressiva

Anexo 8 – Proposta de um guião orientador da prática pedagógica (continuação)

Etapas/Objectivos	Calendarização	Responsável pela execução	Principais actividades
<p>5.^a Etapa – Promover experiências de partilha reflexiva e proporcionar o feedback adequado sobre o desempenho</p>	<p>Mensalmente</p>	<p>Professor orientador da prática pedagógica (supervisor cooperante) e Tutor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma reunião formal para: <ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre o desempenho do aluno estagiário - Identificar e as dificuldades e as contrariedades sentidas - Planear novas formas de actuação