



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA

***SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
SUPERVISORES E ESTILOS DE SUPERVISÃO***

Maria Amália Fazenda Severino

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Maio de 2004

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação; Variante Supervisão Pedagógica

***SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
SUPERVISORES E ESTILOS DE SUPERVISÃO***

Maria Amália Fazenda Severino

147 152

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Maio de 2004

A todos os que tenho a sorte de ter a meu lado e que para mim foram essenciais nesta caminhada, porque....

*Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.*

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que nos proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata. Correndo o risco de incorrer em algum esquecimento, agradeço em especial:

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela competente orientação dispensada, ao longo da qual, como um “verdadeiro supervisor” soube sempre encontrar o equilíbrio entre as preciosas indicações dadas e a liberdade de fazer, num clima onde a disponibilidade, o encorajamento e ajuda permanentes constituíram a base de uma relação proporcionadora de crescimento pessoal e profissional.
- Ao Professor Doutor António Neto, director deste Mestrado em Supervisão, não só pelo modo como o organizou, mas também pela forma humana com que sempre nos acolheu, pela atenção que nos dispensou, pelos conselhos, pela disponibilidade e compreensão para com todos, em especial para os que vinham de longe.
- À Universidade do Algarve, na pessoa do seu Reitor e aos Conselhos Directivo e Científico da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, designadamente pela dispensa de serviço docente.
- À Rosa Gonçalves que, com as sugestões de quem “está por dentro” da supervisão e a vive com o coração, partilhou o seu saber com a alegria, tantas vezes necessária, aos nossos momentos de solidão.
- Aos professores e colegas do Mestrado com quem foi um prazer partilhar aprendizagens.
- À Paula Linares que esteve na primeira linha deste processo, sempre amiga em todas as horas.
- À Marília Mendonça, uma colega que sempre nos incentivou a procurar novas aprendizagens que nos levassem a encontrar o “nosso caminho”.
- À Milene, que aceitou o desafio de substituir-me nas minhas tarefas, desempenhando-as com entusiasmo e competência.

- Às minhas colegas Educadoras de Infância, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, que possibilitaram com a sua experiência e disponibilidade a realização deste trabalho.
- À Maria da Conceição Santos, pela ajuda prestada ao iniciar-me nos caminhos do SPSS.
- À Ermelinda Marques, colega e amiga, pela ajuda manifestada nos constantes sinais de apoio e cumplicidade de quem entende as nossas palavras ou os nossos silêncios e nos “dá a mão”.
- À Olga Ludovico e à Manuela de Jesus, pelos momentos que partilhámos, através das muitas horas e quilómetros, e pela aprendizagem conjunta que fizemos nas nossas vidas.
- À Fernanda Lota, à Antonieta Valagão e à Emília Monteiro porque a amizade nos dá segurança, ajuda a crescer e a descobrir a “força” onde ainda não sabíamos existir.
- Ao Álvaro Cruz da Silva, pelo apoio com que sempre podemos contar e que constitui a prova de que, na verdadeira amizade, não existem distâncias.
- À Lena, ao Tomás e ao Bravo, elementos de suporte afectivo e emocional, fundamentais ao meu equilíbrio durante todo processo.
- Ao João por ter sabido respeitar o meu ritmo e as minhas necessidades de solidão, dando-me espaço para me dedicar ao meu trabalho, ainda que, por vezes, restasse pouco tempo para ele.
- Aos meus pais por me criarem com sonhos e projectos e me terem ajudado a chegar aqui.

RESUMO

Esta investigação foi determinada pelo nosso contexto profissional, primeiramente como supervisora cooperante e depois como supervisora da ESE da Universidade do Algarve, que levou a apercebermo-nos das diferentes formas de actuação dos supervisores com os alunos-formandos, na promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

O presente estudo, de natureza essencialmente qualitativa, corresponde a este nosso interesse, sendo seu objectivo principal identificar e caracterizar os estilos de supervisão das quinze educadoras cooperantes, do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância, em 2001/2002, e complementarmente, através do estudo de “quatro casos”, tentar compreender de forma exploratória, se esses estilos são influenciados pela fase da carreira em que cada uma das supervisoras se encontra (Zahorik, 1988; Gonçalves, 2000).

Em síntese, o estudo aponta para a existência de estilos determinantes, embora a acção supervisiva recorra a funções múltiplas, que resultarão mais das características pessoais das supervisoras do que da fase da carreira em que as mesmas se encontram.

PALAVRAS CHAVE

Supervisão; Estilos de Supervisão; Educação de Infância; Formação de Educadores; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Comunicação; Relações de Formação.

ABSTRACT

This investigation was determined according to our professional context – as a pre-school teacher supervisor, first, and later as a supervisor at Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve –, which led to an awareness of the different attitudes of supervisors towards the students in the promotion of their development and learning process.

The present research study – of a quality nature – addresses this interest, and its main goal is to identify and to determine the character of the supervising styles of fifteen pre-school teachers supervisors in the 4th year of the Course of Children's Education during the school year of 2001/2002. In addition, we will try to understand and explain through the analysis of four study-cases, to what extent those styles are influenced by the moment each supervisor is undergoing in her career (Zahorik, 1988; Gonçalves, 2000).

To sum up, the study establishes the existence of relevant styles in supervising, despite the fact that supervision makes use of a multitude of functions, which are less determined by the moments in the career than by the personal characteristics of the supervisors.

KEY WORDS

Supervision; Supervision Styles; Children's Education; Pre-school Teachers Education; Pedagogical Practice; Personal and Professional Development; Communication; Educational Relationships.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras	xv
Índice de Gráficos	xvi
INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE – QUADRO CONCEPTUAL	7
Capítulo I – A formação dos educadores de infância:	
Prática pedagógica e supervisão	8
1. A prática pedagógica no contexto da formação dos educadores de infância	9
2. A supervisão da prática pedagógica	15
2.1. Conceitos de supervisão e de supervisor	15
2.2. Linguagem e comunicação no processo de supervisão	22
2.3. A actividade reflexiva na supervisão: metacognição e resolução de problemas	29
2.4. Os estilos de supervisão dos supervisores	34
2.5. Os modelos de supervisão como referenciais	41
Capítulo II – Carreira docente e supervisão	45
1. A carreira docente	46
2. Prática pedagógica e socialização profissional	52
3. As etapas da carreira docente	55

Capítulo III – A formação de educadores de infância na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve	59
1. Princípios orientadores	60
2. A prática pedagógica no plano de estudos do curso de formação de educadores de infância	64
2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	66
Capítulo IV – Metodologia	67
1. Natureza do estudo	68
2. Objectivos	71
3. Questões de pesquisa	71
4. Protagonistas do estudo	73
5. Opções e procedimentos metodológicos	75
5.1. Delineamento do estudo	75
a) Primeira fase	75
b) Segunda fase	75
5.2. Recolha e tratamento dos dados	76
5.2.1. 1ª Fase do estudo: O questionário	76
a) Construção do questionário	76
b) Pré – Testagem do questionário	78
c) Aplicação do questionário	79
5.2.2. 2ª Fase do estudo: Entrevistas	81
a) Elaboração do guião da entrevista	82
b) Realização das entrevistas	83
c) Análise dos dados obtidos por entrevista	83
5.3. Análise e interpretação dos dados	86
Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa dos dados	88
A – 1ª Fase do Estudo	89
1. As cooperantes enquanto alunas	90
1.1. Necessidade de apoio, na condição de formanda	90
1.1.1. Caracterização de apoio necessitado	91
1.1.2. Caracterização de apoio prestado	92

1.2. Experiência como estagiária	94
1.2.1. Justificações aduzidas	94
1.3. Relação com a supervisora cooperante	97
1.4. Influência na sua acção como supervisora	98
1.5. Atitudes da supervisora cooperante	99
1.6. O primeiro dia de estágio	101
2. As cooperantes enquanto supervisoras	104
2.1. Razões para ser supervisora	104
2.2. Áreas de desempenho dos formandos	105
2.3. Funções do supervisor	107
2.4. Registo da acção dos estagiários	123
2.5. Participação dos estagiários	124
2.6. Recepção dos estagiários	126
2.7. Papel da supervisora	127
2.8. Tornar-se supervisora	130
2.9. Atitude para com os formandos	132
2.10. Atitude dos formandos	132
2.11. Formação das supervisoras	136
2.12. Tipos de formação do supervisor	137
3. Análise do conjunto	138
3.1. Distribuição das escolhas das supervisoras de acordo com os estilos de supervisão e respectivas funções	142
3.1.1. Estilo prescritivo	143
3.1.2. Estilo interpretativo	143
3.1.3. Estilo apoiante	144
3.2. Distribuição das supervisoras de acordo com a média por estilo ...	145
B – 2ª Fase do Estudo	147
1. Selecção dos “casos”	147
2. Estudo dos “casos”	154
2.1. Supervisora Ana	154
2.1.1. Percurso pessoal/profissional	154

2.1.1.1.	Anos de Serviço	154
2.1.1.2.	Situação profissional	155
2.1.1.3.	Relacionamento	155
	a) Com as crianças	155
	b) Com os pais	156
	c) Com os colegas	156
2.1.1.4.	Atitude Profissional	157
	a) Trabalho com as crianças	157
	b) Formação	157
	c) Investimento profissional	158
2.1.1.5.	Satisfação/Insatisfação	159
	a) Satisfação	159
2.1.2.	Estilo de Supervisão	159
	2.1.2.1. Características pessoais	159
	2.1.2.2. Modos de actuação característicos do estilo ...	160
2.1.3.	Síntese do “caso”	161
2.2.	Supervisora Joana	162
	2.2.1. Percurso pessoal/profissional	162
	2.2.1.1. Anos de serviço	162
	2.2.1.2. Situação profissional	163
	2.2.1.3. Relacionamento	163
	a) Com as crianças	163
	b) Com os pais	164
	c) Com os colegas	164
	2.2.1.4. Atitude profissional	165
	a) Coordenação institucional	165
	b) Trabalho com as crianças	165
	c) Formação	166
	d) Investimento profissional	166
	2.2.1.5. Satisfação/Insatisfação	167
	a) Satisfação	167
	b) Insatisfação	167
2.2.2.	Estilo de supervisão	168
	2.2.2.1. Características Pessoais	168

2.2.2.2.	Modos de actuação característicos do estilo ...	168
2.2.3.	Síntese do “caso”	169
2.3.	Supervisora Inês	171
2.3.1.	Percurso pessoal/profissional	171
2.3.1.1.	Anos de serviço	171
2.3.1.2.	Situação profissional	171
2.3.1.3.	Relacionamento	172
2.3.1.4.	Atitude profissional	173
a)	Coordenação institucional	173
b)	Formação	173
2.3.1.5.	Satisfação/Insatisfação	174
a)	Satisfação	174
b)	Insatisfação	174
2.3.2.	Estilo de supervisão	175
2.3.2.1.	Características pessoais	175
2.3.2.2.	Modos de actuação característicos do estilo ...	176
2.3.3.	Síntese do “caso”	176
2.4.	Supervisora Matilde	178
2.4.1.	Percurso pessoal/profissional	178
2.4.1.1.	Anos de serviço	178
2.4.1.2.	Situação profissional	179
2.4.1.3.	Relacionamento	179
a)	Com os pais	180
b)	Com os colegas	180
c)	Com a comunidade	181
2.4.1.4.	Atitude profissional	181
a)	Formação	181
b)	Investimento profissional	182
2.4.1.5.	Satisfação/Insatisfação	183
2.4.2.	Estilo de supervisão	183
2.4.2.1.	Características pessoais	183
2.4.2.2.	Modos de actuação característicos do estilo ...	184
2.4.3.	Síntese do “caso”	184
3.	Síntese final	186

Considerações Finais	189
Bibliografia *	198
Índice remissivo de autores	225
Anexos	(em separata)

* Seguiram-se as normas de referência utilizadas pela APA e apresentadas por Azevedo (2003), tanto no que diz respeito às normas bibliográficas inseridas no texto, como em relação à organização da presente lista.

INDÍCE DE QUADROS

Quadro 1 – Protagonistas do estudo	74
Quadro 2 – Grelha de categorização	85
Quadro 3 – Categorização do apoio necessitado – áreas da sua efectivação	91
Quadro 4 – Apoio prestado pela supervisora	93
Quadro 5 – Caracterização do apoio prestado pela supervisora	93
Quadro 6 – Qualidade da experiência enquanto estagiárias	95
Quadro 7 – De aluna a supervisora - influências sentidas	98
Quadro 8 – Atitude da supervisora cooperante	100
Quadro 9 – Recepção no primeiro dia de estágio	102
Quadro 10 – Importância do registo de situações	124
Quadro 11 – Participação dos estagiários nas decisões da instituição	125
Quadro 12 – Recepção aos estagiários	126
Quadro 13 – Papel do supervisor	128
Quadro 14 – O que é ser supervisor	131
Quadro 15 – Atitude para com os formandos	132
Quadro 16 – Opinião das supervisoras relativamente à atitude dos formandos	133
Quadro 17 – Distribuição da opinião (concordante e discordante) das supervi- soras	135
Quadro 18 – Razões aduzidas	136
Quadro 19 – Tipo de formação considerada necessária	137
Quadro 20 – Quem deve proporcionar a formação aos supervisores	138
Quadro 21 – Distribuição dos estilos de supervisão (Zahorik, 1988) de acordo com as dimensões privilegiadas e com as funções-chave	141
Quadro 22 – Estilo prescritivo	143
Quadro 23 – Estilo interpretativo	144
Quadro 24 – Estilo apoiante	145
Quadro 25 – Distribuição das médias obtidas em cada estilo	146
Quadro 26 – Posição das supervisoras relativamente a cada estilo	148
Quadro 27 – Posições ordenadas de acordo com a distribuição das supervi- soras relativamente aos três estilos	149
Quadro 28 – Posições de cada supervisora relativamente aos três estilos	150

Quadro 29 – Distribuição das supervisoras de acordo com as etapas da carreira docente (Gonçalves, 2000)	151
Quadro 30 – Distribuição das supervisoras de acordo com as etapas da carreira docente (Gonçalves, 2000) e com os estilos de supervisão (Zahorik, 1988)	153
Quadro 31 – Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço	154
Quadro 32 – Percurso pessoal/profissional: Situação profissional	155
Quadro 33 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com as crianças	156
Quadro 34 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com os pais ...	156
Quadro 35 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com os colegas	157
Quadro 36 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Trabalho com as crianças	157
Quadro 37 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Formação .	158
Quadro 38 – Percurso pessoal/profissional: Atitude Profissional – Investimento profissional	159
Quadro 39 – Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional	159
Quadro 40 – Estilo de supervisão: Características pessoais	160
Quadro 41 – Número de indicadores por função	160
Quadro 42 – Número de funções por estilo	162
Quadro 43 – Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço	163
Quadro 44 - Percurso pessoal/profissional: Situação profissional	163
Quadro 45 - Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com as crianças	164
Quadro 46 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com os pais ...	164
Quadro 47 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com os colegas	165
Quadro 48 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Coordenação Institucional	165
Quadro 49 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Trabalho com as crianças	166
Quadro 50 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Formação .	166
Quadro 51 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Investimento profissional	167
Quadro 52 – Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional	167

Quadro 53 – Percurso pessoal/profissional: Insatisfação profissional	168
Quadro 54 – Estilo de supervisão: Características pessoais	168
Quadro 55 – Número de indicadores por função.....	169
Quadro 56 – Número de funções por estilo.....	170
Quadro 57 – Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço	171
Quadro 58 – Percurso pessoal/profissional: Situação profissional	172
Quadro 59 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com as crian- ças	172
Quadro 60 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Coordena- ção institucional	173
Quadro 61 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Formação .	174
Quadro 62 – Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional	174
Quadro 63 – Percurso pessoal/profissional: Insatisfação profissional	175
Quadro 64 – Estilo de supervisão: Características pessoais	175
Quadro 65 – Número de indicadores por função	176
Quadro 66 – Número de funções por estilo	178
Quadro 67 – Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço	179
Quadro 68 – Percurso pessoal/profissional: Situação profissional	179
Quadro 69 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com os pais ...	180
Quadro 70 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com os colegas	180
Quadro 71 – Percurso pessoal/profissional: Relacionamento – Com a comu- nidade	181
Quadro 72 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Formação .	182
Quadro 73 – Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional – Investimen- to profissional	182
Quadro 74 – Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional	183
Quadro 75 – Estilo de supervisão: Características pessoais	183
Quadro 76 – Número de indicadores por função	184
Quadro 77 – Número de funções por estilo	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Processos comunicativos nas relações de supervisão	27
Figura 2 – Estilos de supervisão	35
Figura 3 – Acção do supervisor	54
Figura 4 – Fases da carreira docente, segundo Gonçalves (2000)	56

INDÍCE DE GRÁFICOS

Gráfico1 – Necessidade de apoio sentida	90
Gráfico 2 – Experiência como estagiária	94
Gráfico 3 – Tipo de relação estabelecida com a supervisora cooperante	97
Gráfico 4 – Atitude da supervisora	101
Gráfico 5 – Ser supervisora – Razões aduzidas	105
Gráfico 6 – Áreas de desempenho dos formandos	106
Gráfico 7 – Função: Reflectir	107
Gráfico 8 – Função: Avaliar	108
Gráfico 9 – Função: Criticar	109
Gráfico 10 – Função: Aconselhar	110
Gráfico 11 – Função: Ajudar	110
Gráfico 12 – Função: Encorajar	111
Gráfico 13 – Função: Escutar	112
Gráfico 14 – Função: Valorizar	112
Gráfico 15 – Função: Apoiar	113
Gráfico 16 – Função: Sugerir	114
Gráfico 17 – Função: Demonstrar	114
Gráfico 18 – Função: Informar	115
Gráfico 19 – Função: Corrigir	115
Gráfico 20 – Função: Exigir	116
Gráfico 21 – Função: Liderar	117
Gráfico 22 – Função: Cooperar	117
Gráfico 23 – Função: Comunicar	118
Gráfico 24 – Função: Interagir	119
Gráfico 25 – Função: Questionar	120
Gráfico 26 – Função: Ensinar	120
Gráfico 27 – Função: Orientar	121
Gráfico 28 – Função: Conhecer	122
Gráfico 29 – Função: Motivar	122

INTRODUÇÃO

Perceber-se como um ser em constante mudança, num mundo de mudanças profundas, reconhecer-se disponível e aberto para ouvir o mundo, cheirar os cheiros do quotidiano, provar o gosto que tempera e acima de tudo abrir a porta e deixar a vida entrar.

Assim deve ser o trabalho do supervisor/orientador.

Rosy Rosalina Scapin (1999, p. 428)

Ao falarmos de supervisão da Prática Pedagógica, no âmbito dos cursos de formação de Educadores de Infância, entendêmo-la como um processo que envolve formandos, supervisores cooperantes e supervisores da instituição de formação, durante o qual se desenvolvem processos ao nível da comunicação/relação, que irão contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse mesmo processo. Na verdade, segundo Zeichner (1983), a formação constitui-se essencialmente como uma forma de desenvolvimento e um processo de tornar-se pessoa e não como um processo de ensinar alguém como ensinar.

De acordo com Alarcão (1996), no processo de supervisão deve perspectivar-se uma formação em que o sujeito é aceite como pessoa que pensa, com o direito de construir o seu saber, e em que se valoriza “a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (p. 175).

Na verdade, partindo do pressuposto de que a supervisão deve assentar em concepções humanistas e desenvolvimentistas (Alarcão e Tavares, 1987), configura-se a mesma como um processo essencialmente relacional, gerador de desenvolvimento humano que proporciona e fomenta o crescimento dialéctico do supervisor e do supervisando, uma vez que as relações interpessoais são geradoras de cumplicidades únicas e motor de

INTRODUÇÃO

aprendizagens significativas, pois, como afirma Day (2001), a “perspectiva para o século XXI é que um bom ensino será reconhecido como um trabalho que envolve tanto a cabeça como o coração e que é, numa primeira instância, uma actividade interpessoal” (p. 316).

Tal processo exige que todos os elementos nele intervenientes ajam de forma coerente, empática e encorajadora, de modo a possibilitar a emergência das condições e situações geradoras de desenvolvimento.

Neste contexto, assume particular relevância a acção concertada do educador cooperante e do supervisor da instituição de formação, que deverão realizar um trabalho conjunto, uma vez que ambos desenvolvem tarefas complexas em duas dimensões fundamentais e complementares da supervisão: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca)” (Vieira, 1993, p. 29).

É neste quadro conceptual que se insere o tema que nos propomos desenvolver no presente trabalho, que tem como objectivo principal procurar identificar os estilos de supervisão dos supervisores cooperantes, enquanto sujeitos que adoptam determinadas práticas educativas na vivência do seu quotidiano profissional, as quais dependerão, porventura, das etapas ou fases das respectivas carreiras.

A razão directriz do nosso interesse pelo tema resulta da nossa prática de supervisão da Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, na certeza de que a supervisão se constitui como uma das componentes fundamentais da formação dos profissionais da educação, designadamente no que respeita à articulação entre a teoria e a prática e ao do início da socialização profissional docente.

O contacto com os educadores cooperantes, com quem permanentemente interagimos, tem-nos permitido perceber que a sua actuação como

INTRODUÇÃO

formadores/supervisores pressupõe e revela a existência de diferentes estilos de supervisão, que influenciam, de modo decisivo, o processo de desenvolvimento profissional dos alunos-formandos.

Assim sendo, e na lógica do que já afirmámos, com o presente estudo pretendemos não só conhecer e caracterizar os diferentes estilos de supervisão dos educadores cooperantes com quem trabalhamos, mas também a sua acção e influência no referido processo de desenvolvimento.

A propósito, Formosinho (2001) refere como determinante a importância dos cooperantes na prática dos educadores, considerando-os elementos de referência profissional e afectiva, salientando que o “seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível” (p. 58).

Evidenciada a dimensão formativa da supervisão e tendo presente os objectivos principais do estudo a realizar, recorreremos, para a sua concretização, à conceptualização de Zahorik (1988) acerca dos estilos de supervisão, segundo a qual são três os grandes grupos de supervisores, tendo em conta o que cada um deles, respectivamente, privilegia: os comportamentos, as ideias ou as pessoas.

Em termos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes. A primeira corresponde ao quadro conceptual que a suporta e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo. Pretendendo-se que este se constitua como um todo coerente e sequencial, integrámos, na primeira parte, três capítulos e na segunda dois, procurando que cada um deles possuisse uma unidade interna, quer a nível da forma, apresentada com separações em termos gráficos, quer pela inclusão de alguns parágrafos iniciais, de carácter introdutório, seguindo-se o seu desenvolvimento.

Deste modo, após a introdução, onde se antecipa o desenvolvimento do estudo, inicia-se a primeira parte do trabalho com a revisão da literatura. Num primeiro capítulo, consignado à Formação dos Educadores de Infância, colocamos em evidência a prática

INTRODUÇÃO

pedagógica e a supervisão como componentes essenciais do processo formativo docente. Neste contexto enfatizamos o modelo de supervisão de Zahorik (1988), o primeiro modelo que tomámos como referência para a consecução do estudo, para depois nos determos num segundo modelo referencial (Gonçalves, 2000), que integra o segundo capítulo, onde abordamos a carreira docente e a supervisão.

O terceiro capítulo foca a Formação de Educadores de Infância na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, que constitui o contexto formativo de referência desta investigação.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra os quarto e quinto capítulos. O quarto capítulo é dedicado à apresentação e descrição de todo o processo metodológico usado na investigação. Explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objectivos definidos, os protagonistas do estudo, assim como as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados ligados à sua realização.

No quinto capítulo, procede-se à análise interpretativa dos dados recolhidos nas duas fases de recolha de dados, apresentando-se uma síntese final.

As considerações finais, decorrentes de todo o processo investigativo, são constituídas, na globalidade, por algumas reflexões que o mesmo proporciona, a que acrescem algumas sugestões ou pistas de trabalho para estudos futuros.

Finalmente, são apresentadas as obras bibliográficas consultadas e apresentadas no trabalho, a legislação de suporte e os anexos, onde se incluem o questionário utilizado e os respectivos quadros de sistematização de dados, o guião da entrevista e os respectivos protocolos e tratamento dos dados obtidos no estudo dos quatro “casos”.

A concluir, esperamos que a realização do presente trabalho nos ajude a melhorar a nossa acção como supervisora, porque, tal como Ribeiro (2000), também nos parece que é “importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de

INTRODUÇÃO

características de personalidade, quer de profissionalidade” (p. 89), uma vez que umas e outras não podem dissociar-se, constituindo o todo que compõe cada indivíduo.

Acreditamos que fazer da prática actual um lugar de formação parece poder ser a chave da aquisição de competências indispensáveis a uma inserção qualificante, projectando, ao mesmo tempo, um trajecto formativo futuro.

A formação deverá criar situações de busca e questionamento, procurando inquietar os formandos despertando-os para uma atitude crítica relativamente ao seu papel de futuros educadores, que se pretende seja o de «agentes activos» (Cortesão, 1991).

1ª PARTE

QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I
A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE
INFÂNCIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA
E SUPERVISÃO

No contexto actual e no âmbito de uma concepção renovada da Formação de Educadores e Professores, reconhecemos a importância de aprofundar as concepções, processos e dinâmicas a ela inerentes, onde se configura como inquestionável o valor conferido à prática pedagógica e à supervisão, uma vez que estas são consideradas fundamentais à análise e reflexão da acção dos educadores e dos professores, como dimensões constituintes e contributo essenciais ao desenvolvimento de todos os envolvidos no processo formativo.

1. A prática pedagógica no contexto da formação inicial dos educadores de infância

Os desafios e as mudanças que se colocam actualmente aos educadores e às instituições enraízam-se numa transição sócio-histórica de um período de *modernidade* para outro de *pós-modernidade* (Hargreaves, 1998), marcado, de acordo com Fernandes (2000), por uma perspectivação dilemática da formação e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional de educadores e professores em dois grandes campos: o da mudança propriamente dita e o do currículo.

Assim sendo, e ainda segundo a mesma autora, a actualidade educativa, do plano macrossistémico ao microssistémico, é marcada por um conjunto de dilemas, traduzidos em tensões

entre quantidade e qualidade, entre exclusão e inclusão, entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil, entre a ideia de currículo como uma prescrição rígida e a ideia de projecto curricular cuja gestão exige flexibilidade e sentido de projecto, . . . entre fragmentação disciplinar e integração curricular, . . . entre centralização e territorialização, entre individualismo e diversas formas de participação e colaboração, . . . entre burocracia e profissionalismo. (pp. 144-145)

Por consequência, para que os educadores e professores, no seu quotidiano, sejam capazes de agir de forma consequente no quadro de instabilidade que tais tensões determinam, necessário se torna que os processos formativos privilegiem a inovação e a mudança e que a componente de prática pedagógica desses mesmos processos seja perspectivada nessas dimensões, aí concorrendo de forma não despendiosa o processo de supervisão e as próprias pessoas dos supervisores.

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

Os dilemas que a pós-modernidade coloca ao sistema educativo e à educação em geral, bem como a concepção da vida como permanente mudança, exigem profissionais interventivos num contexto complexo e dinâmico, para que concorre a interacção simultânea de inúmeros factores e condições, profissionais estes que terão de se assumir não como meros técnicos, mas como professores reflexivos em desenvolvimento permanente (Cardoso, 2003).

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

Perante os inúmeros conhecimentos e informações que nos chegam de todo o mundo, a qualidade da formação prestada aos educadores tem um papel decisivo, bem como as relações estabelecidas entre os estabelecimentos de formação e os diferentes contextos

educativos. Muxfeld, Franzoni, e Pereira (s.d.) salientam a importância de “que com a globalização, um novo perfil profissional é exigido. Dele espera-se que seja um empreendedor” (p. 1), isto é, alguém que seja capaz de enfrentar e resolver problemas e de tomar decisões.

Já Landsheere e Landsheere (1983) afirmavam, fazendo alusão à etimologia da palavra *educar*, que significando esta *conduzir*, não bastava conduzir a algum lado, porque “o fim da educação é essencialmente positivo” (p. 7). Tal é evidente em Tavares (1999), ao referir o acto educativo como “toda a educação que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa que constitui o ponto de partida e de chegada de toda uma dinâmica progressiva e em espiral” (p. 91), no qual estão implicados interactivamente o educando e o educador.

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

De acordo com esta posição, entendemos os formandos como intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação e não como meros consumidores do saber. O modelo construtivista, que tomamos como referente, concebe o indivíduo como construtor de conhecimento, num processo assente na acção, investigação e reflexão constantes, promotoras de desenvolvimento permanente. O aluno não será, deste modo, nas palavras de Vieira (2000), um “consumidor passivo”, mas antes um “consumidor crítico e produtor criativo do saber” (p. 107).

Assim, a formação, segundo Tavares e Moreira (1990), deverá ser um processo de construção de conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no

contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de intervenção social.

Já em 1897, Dewey (citado em Archambault, 1974) salientava a obrigação de insistir na escola como o principal e mais eficaz mecanismo de reforma e progresso social, referindo que, ao conceber assim a educação, se “assinala a união mais perfeita e íntima da ciência e da arte na experiência humana” (p. 15). Ao que Woods (1999) acrescenta: o “ensino é, claramente, ciência e arte - e ainda muito mais do que isso” (p. 44), dada a dimensão social da educação.

No processo formativo, a prática pedagógica, como uma das suas componentes fundamentais, configura um contexto ecologicamente complexo e determinante, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições, em que o aluno--futuro professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que requerem um tratamento singular (Gómez, 1992). Reforçando esta ideia, Sarmiento (1988) afirma mesmo que a aquisição de algumas competências só ocorre “pelo confronto com os problemas que o real coloca, na rede das interações em que se estabelece” (p. 315).

Formosinho (2001), por seu lado, define a prática pedagógica como a componente curricular da formação “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Ver deste modo a formação é, ainda, segundo o mesmo autor, possuir uma visão abrangente, “que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem” (p. 50).

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

A propósito, Nóvoa (1992) julga fundamental salientar a importância do trabalho, no sentido de serem diversificados os modelos e as práticas de formação, acentuando a importância das relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A inovação e a experiência, bem como a reflexão crítica sobre as mesmas, têm cada vez mais significado, devendo a formação passar por processos de investigação, em articulação directa com as práticas educativas.

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

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

De acordo com a concepção de professor como prático reflexivo (Schön, 1992a), a actividade formativa deverá contribuir para desenvolver capacidades reflexivas e investigativas, que são importantes dimensões da profissionalidade docente, atrever-nos-íamos, mesmo, a afirmar indispensáveis, nos dias de hoje, ao exercício da actividade docente.

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). Acrescentando, ainda, que é necessária uma perspectiva ecológica de mudança interactiva entre professores e contextos educativos capaz de conferir um novo sentido

às práticas, dado que “a formação não se faz antes das mudanças, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola” (idem, p. 28).

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

Formar(-se) será, neste quadro, valorizar soluções diversificadas que envolvam, para além do desenvolvimento da complexidade e flexibilidade nas várias dimensões psicológicas, a importância dos aspectos contextuais da realidade. Leandro (2000) considera que “a prática como eixo central da formação permite e provoca conhecimentos, desenvolve capacidades e competências num diálogo permanente com a situação real” (p. 56), onde se operam aprendizagens e (re)aprendizagens que legitimam a supervisão (Sarmiento, 1988). Em seu entender, esta é “a instância que permite, pelo feed-back permanente, que o formando possa rever o conjunto de procedimentos que adoptou, conjugue essa análise com os seus próprios conceitos educativos e perspetive novas formas de procedimento enriquecidas por este processo reflexivo” (idem, p. 318).

No entanto, é necessário ajudar o aluno/supervisando a tomar as suas próprias decisões a respeito da sua actuação, o que exige um esforço conjunto do supervisor e do supervisando. Para haver progressão do formando, este necessita de ter consciência dos pontos menos bons da sua acção, carecendo, para tal, de observar, de diagnosticar e de tomar posições, num movimento dialéctico de acção-reflexão (Alarcão, 1982). Este trabalho deverá ocorrer primeiramente com o supervisor para que, um dia (conseguida a autonomia), o formando possa realizar sozinho, de acordo com as suas capacidades e opções.

A formação deverá, em suma, inscrever-se numa perspectiva em que o supervisor da Instituição de formação e o supervisor do Jardim de Infância (cooperante) realizarão um trabalho conjunto, assumindo ambos o papel de facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem dos formandos. E, para que tal aconteça, deverá existir uma relação de proximidade entre estes dois contextos de formação, a qual passa, sobretudo, pelo conhecimento, colaboração, articulação, implicação e relação entre os supervisores institucional e cooperante.

Tendo como pressuposto que o papel de ambos deverá ser o de criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento/aprendizagem dos formandos, têm necessariamente de ser valorizadas, no processo da prática pedagógica e, conseqüentemente no da supervisão, as interações entre todos os seus intervenientes, num verdadeiro *entrelaçar* de saberes (Abrantes, 2000).

2. A supervisão da prática pedagógica

2.1- Conceitos de supervisão e de supervisor

A supervisão educativa tem-se constituído, nas últimas décadas, como uma área de interesse nuclear no contexto da formação de professores, sendo disso reveladores diversos estudos e conceptualizações (Alarcão e Tavares, 1987; Glickman, 1989; Vieira, 1993; Zahorik, 1988; Zeichner e Tabachnick, 1982; Zimpher e Howey, 1987, entre outros), que se apresentam como importantes contributos para o seu conhecimento.

Assumindo a supervisão educativa dos cursos de formação inicial de educadores de infância - e dos docentes em geral - particular relevância, como uma das suas componentes, necessita a mesma de ser (re)pensada, uma vez que se constitui como um contexto de desenvolvimento interpessoal e construtivo dos sujeitos nela envolvidos. As estruturas dos planos de estudo e os programas das disciplinas devem ser revistos, tendo em atenção a componente de prática pedagógica, de modo a proporcionarem aos alunos-

-futuros educadores de infância uma melhor preparação e uma autêntica imersão no mundo do exercício profissional.

Alarcão (1996), reflectindo sobre as ideias de Schön, considera essencial a revisão dos cursos de formação inicial, ao nível dos currículos e da epistemologia da prática, de modo a que seja dado a esta componente o seu devido valor, o que implicará, também eleger-se, para a sua orientação, os melhores elementos do corpo docente.

Entendemos, nesta mesma linha, ser necessário atribuir maior importância à componente supervisiva da prática pedagógica dos Cursos de Educadores de Infância porque, como refere Sá-Chaves (1994), se trata de uma prática que se deverá efectuar com acompanhamento, numa interacção que se pretende colaborativa e reflexiva, com o objectivo de desenvolver nos alunos um quadro de valores, capacidades e competências necessárias ao seu progressivo sucesso, nas condições únicas de cada acto educativo.

“Esta situação de prática orientada, que tem como principal objectivo uma iniciação à profissão, não se pretende que seja - é preciso dizê-lo - uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação” (Alarcão, 1991, p. 9) e de um progressivo “sentir-se” educador ou professor.

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

Para esta nova postura epistemológica contribuíram, entre outros, Rogers, Piaget e Bruner, cujos estudos deram um sentido humanístico à investigação da “pessoa” e do seu desenvolvimento, concebendo aquela como construtora de si e das suas aprendizagens e este como um processo contínuo de “ser” e “tornar-se”.

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

Tal procedimento ir-se-á, por certo, reflectir positivamente no desempenho profissional futuro dos formandos, considerando que, de acordo com Ralha-Simões (2002), *tornar-se professor* e as acções que caracterizam uma actuação educativa adequada “são determinados por processos cognitivos de mediação interna, no quadro dos quais a experiência individual vai adquirindo significado” num “percurso progressivo de produção de desenvolvimento psicológico humano” (p. 86).

Acerca da natureza do objecto da supervisão, Hoy (1986) define-a como o trabalhar em cooperação com os supervisandos e não o fazer julgamentos, ou contestar o seu trabalho. Com efeito, o supervisor deverá ser um *mediador* entre o supervisando e o seu ambiente, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o supervisando poderá construir novos significados (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002).

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

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

É este o sentido do afirmado por Jesus (2000), quando assegura que a formação deve ser enquadrada num modelo relacional, que prepare os potenciais professores para uma prática também relacional, isto é, simultaneamente personalizada e situacional (p. 448).

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

A propósito, Soares (1995) caracteriza a formação docente como “um domínio em que os factores de natureza emocional e relacional são intrinsecamente relevantes” referindo o estudo de Case, Hayward, Lewis e Hurst (1988), no qual estes autores se debruçaram sobre as interrelações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, considerando, assim, que tanto a *cognição* como a *emoção* “são geradas por diferentes sistemas psicológicos, cada um dos quais é indispensável ao normal funcionamento dos indivíduos e que, em conjunto, produzem as estruturas que são características do desenvolvimento humano” (p. 141). Desta forma, “numa profissão onde tudo se vive na relação” (Machado, 1999, p. 51) a supervisão dos formandos não se pode “limitar aos aspectos metodológicos e didácticos, para se centrar, também, nos aspectos afectivos e interpessoais da relação educativa, tornando-se, assim, propiciadora de oportunidades de crescimento pessoal” (idem, p.51). Perspectiva-se, deste modo, a relação educativa como uma “ocasião para uma evolução conjunta” (Postic, 1990, p. 277) de todos os seus participantes ou agentes.

Neste quadro, é de salientar a importância atribuída ao encorajamento como uma das principais funções do supervisor. Como refere Vieira (1993), este “assume um papel inestimável na relação de supervisão”, em que a “carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como uma postura global face ao processo de formação profissional” (p. 33). Para Tavares (1992), “o encorajamento não pode ser considerado apenas como um factor ou uma simples variável do processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, ele revela-se cada vez mais como que a sua própria atmosfera” (p. 60).

Consideramos, em síntese, que o supervisor é alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, que deve assumir-se perante o formando como um colega e colaborador. Deverá ajudar a “colocar andaimes” (“scaffolding”)¹, no sentido de ajudar os formandos a conseguir ir mais além. O processo de “colocar andaimes” permite ao supervisor actuar na zona de desenvolvimento próximo dos supervisandos, definida por Vygotsky (1978, citado em Vasconcelos, 2000) como “a distância entre o grau de desenvolvimento presente determinado pela resolução independente de problemas e o grau de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou um par mais capaz” (p. 45).

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

¹ “processo que permite a uma criança ou pessoa mais experimentada, resolver um problema, desempenhar uma tarefa ou alcançar um objectivo que está para além dos seus esforços quando estes não são apoiados” (Wood, Bruner e Ross, 1976, citados em Vasconcelos, 2000, p.45).

Pensar deste modo a supervisão é atribuir ao supervisor não apenas os papéis e competências ligados às dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica de ensino (Zimpher e Howey, 1987), mas também o papel de facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do supervisando, através da criação de uma atmosfera envolvente e empática e de um clima facilitador de aprendizagens significativas, na acepção de Ausubel (1978).

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

Face ao que temos vindo a referir, defendemos, pois, tal como Sarmiento (1988, p. 318), que a supervisão deve constituir “uma função profissional especializada, cujo exercício implica um conjunto de conhecimentos e competências próprias”, tendo sempre presente que ela não é um acontecimento, mas sim, um processo complexo e cumulativo em que se combinam personalidade e características institucionais e pessoais, a que se “juntam” a quantidade e a qualidade das interações entre supervisores e supervisandos, que ditam o sucesso do processo de supervisão (Winston e Hirt, 2003).

Estamos, assim, perante uma concepção de supervisão que reconhece as necessidades de desenvolvimento pessoal e as metas das organizações, num processo dual em que supervisor e supervisando têm que aprender a utilizar confluências de esforços e de energias e uma comunicação bi-lateral, com enfoque nas competências e metas da organização para o crescimento pessoal e profissional, que é designada por Janosik e Creamer (2003) por *supervisão sinérgica*.

Supervisores e supervisandos assumirão, então, um compromisso de qualidade no seu desempenho, devendo estabelecer um plano de acção dinâmico e colaborativo, que se deverá pautar pela flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade, tendo em conta que está em jogo a vida das pessoas e as suas carreiras, como afirmam Creamer e Janosik (2003). De acordo ainda com estes autores, os supervisandos deveriam ser cuidadosamente ‘nutridos’ por ‘sábios’ e ‘atenciosos’ supervisores e ‘imbricados’, desde o princípio da sua relação com a instituição formadora, uma vez que eles constituem uma parte vital de uma relação sinérgica com colegas, com os supervisores e com a cultura institucional. Uma formação baseada nestes pressupostos, projecta e executa um trabalho que beneficia todos os intervenientes no processo formativo.

Armínio e Creamer (2001, citados em Creamer e Janosik, 2003) apontam a *supervisão de qualidade* como um imperativo das instituições formadoras, no sentido da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos formandos, devendo a mesma, na sua opinião, caracterizar-se por:

- a) relações de sinergia entre formadores e formandos;
- b) um permanente envolvimento constantemente ‘nutrido’ pelos formadores;
- c) um enfoque dual nas necessidades individuais e institucionais;
- d) um ambiente estável e encorajador, como condição de eficácia.

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

2.2-Linguagem e comunicação no processo de supervisão

O desenvolvimento do indivíduo efectua-se através das influências que o meio exerce sobre ele e vice-versa, em permanente interacção social, construindo referências que lhe vão permitir tomar consciência do que está certo e/ou do que está errado e dos seus deveres e condutas, para consigo e para com os outros.

Transposto este processo para o campo da formação inicial de educadores de infância e, mais concretamente, para o da supervisão, fácil se torna compreender como é difícil o papel do supervisor, porque, através do que explicita ou não, do que permite ou proíbe, no que incentiva ou desconhece, transmite o que valoriza (Valente, 1989), tudo isso acontecendo num quadro de relações interpessoais em que se implicam as dimensões pessoal e profissional.

Assim, entendemos que, não negligenciando a didáctica, os supervisores (cooperantes) das práticas pedagógicas deverão estabelecer com o estagiário uma relação de interajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea. Tais factores surgem como facilitadores do processo de comunicação e compreensão, permitindo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. A propósito, Tavares (1998, p. 24) afirma que “conhecer, aprender, comunicar são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes, não são compreensíveis isoladamente.”

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

Neste quadro, é importante compreender o que acontece quando uma pessoa comunica com outra: os processos comunicativos e interactivos que se desencadeiam são determinantes do sucesso ou insucesso de um processo de supervisão, uma vez que, de acordo com Perrenoud (1993), numa *profissão relacional complexa* como a docente se considera a *pessoa* como o principal “instrumento de trabalho” (p.180), daí decorrendo a necessidade de que os programas de formação de educadores e professores se preocupem com o desenvolvimento nos formandos de competências comunicacionais específicas (Sá, 2000). São estas que, em grande medida, lhe possibilitarão interagir com os outros, tendo presente, de acordo com Beaudichon (2001), que a interacção é a “noção-chave no estudo das condutas pessoais” (p.20).

Para Vieira (1995), “as situações geradoras de uma interacção verdadeiramente educativa são as que favorecem a *comunicação*, a *negociação*, a *argumentação* e a *actuação estratégica dos interlocutores*” (p. 56), dando assim corpo e substância ao processo de supervisão.

Consideramos, pois, de primordial importância, como já antes se acentuou, a dimensão relacional do processo de supervisão, uma vez que a mesma contribuirá para a formação de educadores “relacionalmente competentes, capazes de entrar em relação com os outros, de criar um espaço comunicacional e interaccional de convivência” (Gonçalves, 1998, p. 21). É neste plano e centrando-nos, de modo específico, nas competências que o supervisor deve possuir, que Traldi (1987) afirma “que são importantes, no pensamento e acção da Supervisão, as relações entre os indivíduos” (p. 267).

Na opinião de Rogers (1985), “eu posso, com a minha própria atitude, criar uma segurança na relação, o que torna muito mais possível a comunicação” (p. 31). Assim sendo, considerarmos um indivíduo *competente em comunicação* é defini-lo não apenas como alguém que sabe de cor o que vem nos livros, mas, sim, como aquele que sabe fazer-se compreender sobre o que sabe, o que faz e quando o faz (Beaudichon, 2001). Já

Dewey (1897, citado em Archambault, 1974) realçara o papel da linguagem como instrumento da comunicação, atribuindo-lhe uma finalidade social, quando se partilham ideias e sentimentos uns com os outros.

Ainda referindo-se ao papel da linguagem, Doly (1999) designa-a como “instrumento” privilegiado da transferência das competências metacognitivas e salienta, à semelhança de Bruner (1987), a sua dupla função: “uma função de representação” e uma “função de comunicação” (p. 34).

No plano da supervisão, e quanto à natureza das relações que se estabelecem entre o supervisor e o aluno em formação, dadas as condições específicas em que as mesmas acontecem, são elas, tendencialmente no início do processo, segundo Alarcão (1996), por vezes “de medo, constrangimento, auto-defesa, confusão” (p. 23). Estes sentimentos, inibidores no início da prática pedagógica, são perfeitamente compreensíveis, uma vez que os formandos não conhecem o supervisor cooperante nem os contextos educativos onde a prática vai decorrer. Reagem, então, como se auto-defendessem, porventura como consequência da atitude assumida pelos supervisores, nos primeiros contactos, que nem sempre será a mais aconselhável à construção de atitudes positivas e de confiança.

Na verdade, referindo-se aos estagiários, Caires (2001) designa a primeira abordagem destes à instituição onde realizam a prática pedagógica como tanto ou mais importante do que as restantes situações de estágio, esperando o formando, naquele contexto, “encontrar no supervisor alguém que se encarregue da sua integração e que lhe ensine as ‘artes’ e ‘manhas’ do ofício” (p. 70), ou seja, as “primeiras tramas” da profissão (Pacheco, 1995).

Deste modo, se não se conseguir ultrapassar os “entraves” iniciais, a relação estabelecida entre supervisor e supervisando poderá ser fria e distante, ficando a comunicação restrita a processos unilaterais de transmissão de conhecimentos, em que o aluno tem uma atitude passiva, sem intervenção no seu processo educativo. No entanto,

se o supervisor estabelecer com o supervisando uma relação de ajuda esta servirá para aumentar e alimentar a comunicação (Barbosa, 2001), tendo presente que esta “é não só o meio de relação com o outro, mas também um instrumento regulador das condutas, um meio de substituição e de apoio em caso de carência, quer se trate de carências socioafectivas ou cognitivas” (Beaudichon, 2001, p. 112).

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

É necessário reduzir os motivos de receio ou de defesa para que os formandos possam comunicar livremente o que sentem (Rogers, 1985), uma vez que o tipo de relação que se estabelece na situação de supervisão, de acordo com Portugal (2002), “parece ser o elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direcções” (p. 102), assegura esta autora.

Verdade é também que se pretendermos que na formação ocorram aprendizagens significativas, deverá então o professor ou formador, segundo Rogers (1985), ser “capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reacções de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria” (p. 260).

Por outro lado, as relações interpessoais pressupõem, de acordo com Tavares (1995), um bom funcionamento e equilíbrio das relações intrapessoais nas actividades de formação, facilitando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo. De facto, o conhecimento e a consciência de si



próprio é factor determinante para a aceitação compreensiva do(s) outro(s) num processo interaccional.

Ainda no que ao sentimento de insegurança dos alunos-formandos se refere, Goodson (1992) afirma que deveríamos “recordar como a maior parte de nós se sente inseguro acerca do nosso trabalho como professores” (p. 69), nunca esquecendo, como Gonçalves e Silva (1992) afirmam, que, “quanto mais o indivíduo se sentir aceite e valorizado, tanto mais se torna ele mesmo autêntico e verdadeiro, sem receio de ser julgado pelos outros” (p. 49).

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

Assim concebida, a prática de supervisão poderá ser enquadrada num modelo humanista, uma vez que nela se evidencia, como refere Oliveira (1992), a “relação interpessoal entre o supervisor e o formando, apoiando-se em princípios que encontram as suas raízes nas teorias rogerianas e que se traduzem numa comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e interajuda entre os intervenientes no processo” (p. 18).

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

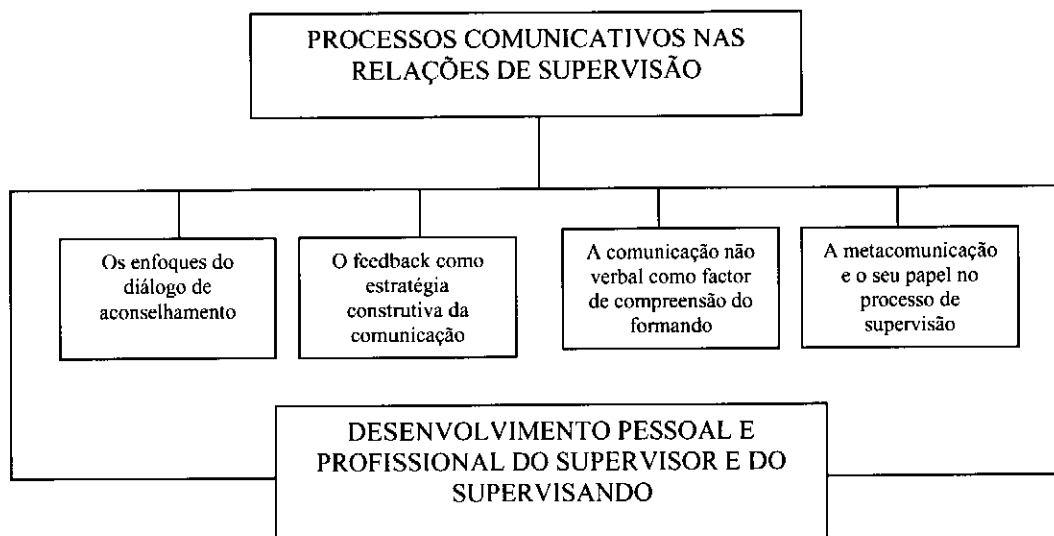


Figura 1 - Processos comunicativos nas relações de supervisão²

De acordo com a sua conceptualização e tal como é evidenciado pela figura, tais processos comunicativos são:

- i) o diálogo de aconselhamento, que deve ser colaborativo, aberto, franco e empático, por forma a desenvolver o pensamento reflexivo do formando, com vista à construção de um estilo pessoal de intervenção;
- ii) o “feedback”, utilizado como estratégia construtiva da comunicação, que deve ser objectivo e descritivo, salientando os aspectos mais positivos da acção do supervisando, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua acção futura;
- iii) a comunicação não verbal, que, como factor de compreensão do formando, possibilita que o supervisor interprete as mensagens não verbais do supervisando, ajudando-o a superar as dúvidas, anseios e preocupações, que este não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido;

² In Gonçalves e Gonçalves (2002, p. 598).

- iv) a metacomunicação, que possibilita ao supervisor, considerada a simultaneidade da comunicação verbal com a não verbal, a compreensão digital do conteúdo das comunicações verbais e analógica das não verbais, pensando a própria comunicação e, ao mesmo tempo, tentando perceber as percepções dos outros e compreender o seu código analógico.

Em termos processuais, e ainda quando à importância do “feedback”, Cooper e Saunders (2003) afirmam também a importância do processo comunicativo, enfatizando a necessidade da sua regularidade, tanto em termos qualitativos como quantitativos, aconselhando que o mesmo se traduza em determinados aspectos da acção do supervisor:

- criticar em privado;
- colocar o enfoque nos contributos positivos, para além dos negativos;
- identificar todos os comportamentos negativos, mas gastar a maior parte da conversação focando estratégias para melhorar;
- fazer com que o formando elabore, com o seu conselho, um plano de melhoria, adequado às suas necessidades específicas;
- documentar a conversação estabelecida com o supervisando, guardando cópias do referido plano;
- seguir a implementação desse plano.

De acordo com investigações realizadas por vários autores (Angulo, 1995; Alarcão, 1991, 1995; Garcia, 1995; Paquette, 1985; Sá-Chaves, 1994; Schön, 1992a; Tavares,

1992; Zeichner, 1993), a formação inicial deverá ser o ponto de partida para a consciencialização de que uma postura reflexiva e crítica será a base sobre a qual se irá construindo o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos-futuros educadores. Tal dever-se-á manter ao longo da vida, não esquecendo que, como defendia Dewey (1989), um ensino reflexivo implica abertura mental, responsabilidade e atitude positiva face à experiência.

2.3- A actividade reflexiva em supervisão: metacognição e resolução de problemas

Segundo Alarcão (1995), “ser-se educador reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento crítico como via de atribuição de sentido às teorias, às práticas e às circunstâncias educativas” (p. 15).

Por seu lado, Tavares (1992), ao referir-se ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, designa-o como um processo de resolução de problemas, referindo que aprender, ensinar e desenvolver-se “implicam necessariamente actividades, tarefas, problemas a resolver” (p. 36), o que se enquadra no contexto da metacognição. Na mesma linha de pensamento se situa Soares (1995), ao considerar que as experiências significativas, em termos de desenvolvimento, “parecem ser as que adquirem significado para o sujeito, são geradoras de envolvimento emocional, são desafiantes e exigem esforço no sentido da sua resolução” (p.144).

Neste processo de relação intrínseca entre reflexão e metacognição Yussen (1985, citado em Doly, 1999) afirma que “metacognição é aquela actividade mental pela qual os outros estados ou processos mentais se tornam objecto de reflexão” (p. 22).

Ainda ao referir-se à metacognição, Doly (1999) salienta o estudo de Brown e Campione (1995), no que concerne ao aspecto processual da gestão metacognitiva das

tarefas, em que o sujeito, pela utilização de processos específicos, regula a actividade através da relação dos seus procedimentos com o fim em vista. Segundo o autor referido temos, nesse processo, de considerar os seguintes aspectos:

- *operações de antecipação*: a planificação e a previsão (revisão de tarefas e escolha de estratégias em relação aos resultados da acção do formando);
- *operações de avaliação-regulação*: a monitorização, consistindo no controlo de que se está efectivamente a caminhar para o objectivo (avaliando os desvios, notando os erros e/ou mantendo um rumo);
- *operações de avaliação terminal* dos resultados, em função do fim visado.

Develay (1992, citado em Dolly, 1999, p. 27) refere, a propósito, que “há metacognição cada vez que existe um recuo em relação à acção a analisar”. Por sua vez, Doly (1999), com base nos estudos de Vygotsky (1985), salienta dois conceitos fundamentais - o de *zona de desenvolvimento próximo* e o de *interacção social* - , evidenciando o papel fundamental da linguagem nesta interacção. As consequências de uma actuação dentro desta zona do indivíduo, leva-o a aprender, fazendo coisas que não sabia fazer sozinho. Desde que apoiado, de uma forma eficaz.

Tendo em atenção o referido anteriormente, Sá-Chaves (2000), investigando a importância da actuação na zona de desenvolvimento próximo, alerta para a acção mediadora que o supervisor pode assumir no processo de formação, tendo os alunos a possibilidade de aceder a níveis de desenvolvimento aos quais, por si sós, não teriam acesso, ou dificilmente conseguiriam atingir.

Segundo Zeichner (1993), “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (p. 20). Ainda segundo o mesmo autor, a reflexão consiste “na vinda à superfície das teorias

práticas dos professores, para análise, crítica e discussão” (idem, p. 21). Deste modo, considera-se o movimento da prática reflexiva um “vai-vem necessário”, não só porque, como nos diz Garcia (1992), “a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos” (p. 59), mas, sobretudo, porque, como afirma Nunes (2000), ser prático-reflexivo “é uma maneira de estar na profissão” (p. 9) .

O supervisor deve, pois, envolver-se na procura constante de respostas às perguntas que surgem a partir das *idas e vindas*, inerentes ao *movimento* do quotidiano escolar, tentando encontrá-las no seu próprio interior e partilhá-las com os que vivenciam o processo (Scapin, 1999, p. 428).

Referindo-se ao educador e às análises reflexivas da prática, Alarcão (1995) salienta que, ele, “pelo conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua acção educativa, ascende à capacidade de responsabilmente decidir o que é correcto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua actividade profissional” (p.15). Torna-se, deste modo, evidente, a necessidade de reflectir sobre cada realidade e cada percurso e tomar consciência da importância que essa actividade reflexiva tem.

Nos modelos desenvolvimentistas subjacentes à supervisão, o supervisor configura-se, como vimos, como um orientador e facilitador que compreende e aceita o supervisando tal como ele é, com os seus direitos pessoais. O supervisor é capaz de negociar com o formando as questões ligadas tanto à acção deste como quanto aos aspectos que dizem respeito ao seu modo de ver e de pensar, uma vez que “a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal estão indissolivelmente ligados, pois os processos vividos na construção de um vão determinar a finalidade do outro” (Jean, 1978, pp. 70-71).

A prática pedagógica, enquanto importante momento de contacto com a realidade educativa, deverá proporcionar aos alunos, como salientam Quintas, Arco, Mestre, e Gonçalves (1997), “experiências que lhes permitam reflectir sobre as suas práticas, tornando-os capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e, deste

modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento pessoal” (p. 124). Por seu lado, o supervisor deverá ser, nesse processo, um promotor de desenvolvimento de competências metacognitivas nos alunos. A acção de supervisionar deverá, então, ser entendida como um auxílio ao desenvolvimento do projecto de cada supervisando, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido crítico e do seu pensamento autónomo e problematizante, e, conseqüentemente, como promotora da investigação, do planeamento e da execução de uma acção de qualidade.

Ao evidenciar-se o papel do supervisor, julgamos igualmente pertinente lembrar aqui o que Paulo Freire (1988) afirmava relativamente à tarefa do educador, defendendo ser esta a de problematizar o educando, sendo que, ao fazê-lo, ele se encontra também “problematizado”. Acrescenta, ainda, que “a problematização é a tal ponto dialética [sic] que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo” e que a “problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato [sic], ou sobre o próprio ato [sic], para agir melhor, com os demais, na realidade”(p. 81-83).

Com efeito, um processo de supervisão com uma orientação baseada no questionamento, na reflexão individual e colectiva, em que se confrontam quadros teóricos e práticas, promove o processo de reestruturação dos quadros de referência, facilitando as transformações de atitudes dos formandos que os levem a assumir-se como práticos autodirigidos, que colocam e resolvem problemas, ao mesmo tempo que promove a mudança nas suas práticas pedagógicas (Oliveira, 1997; Garmston et al., 2002).

O conceito de reflexão, como já se deu a entender, tem origem em Dewey (1989, p. 25, citado em Garcia, 1995, p. 60), que a definiu como “o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que a suportam e das conclusões” a que conduz, tendo igualmente distinguido “acção reflexiva” – a que tem em consideração, de forma activa e persistente, as razões que estão na base das decisões tomadas –, de “acção rotineira”- a

que é orientada pela tradição, pela autoridade externa e pelas circunstâncias. Salientou, a propósito, a necessidade de promover o desenvolvimento, nos professores, de características como a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade, acrescentando, ainda, que capacidades como a observação e a análise são atributos que conduzem à acção reflexiva e, portanto, indispensáveis a docentes e a formadores.

De acordo com Moreira e Alarcão (1997), “a reflexão é retrospectiva e prospectiva: olha-se para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de acção utilizada, procurando dela retirar algum significado, mas com o objectivo de se reconstruir a situação” (pp. 126-127), projectando-a, assim, no futuro.

Para Zeichner (1993), o movimento da prática reflexiva assenta numa concepção de professor como ser autónomo, com ideias próprias acerca da sua acção e cujo conhecimento profissional se constitui como consequência de um processo contínuo de autoconstrução. Para ele a reflexão consiste “na vinda à superfície das teorias práticas dos professores, para análise, crítica e discussão” (p. 36), sendo a capacidade reflexiva entendida, nesta perspectiva, como a capacidade de interpelar o quotidiano pedagógico e a personalidade do professor, questionando, identificando e submetendo todos os dados a processos de análise, focalizados de diferentes ângulos, construindo-se, assim, um novo conhecimento com base no precedente.

Para Gomes (2001), a reflexão sobre o exercício da profissão leva o profissional à procura de soluções para os problemas que ela suscita, passando, pois, a resolução de problemas “a adquirir uma importância crucial como motor do acto de pensar e, com isso, da própria actividade inteligente” (Neto, 1998, p.18).

Day (1993) define, a propósito, a existência de quatro pressupostos no que à prática reflexiva se refere, de importante significado para o processo supervisoivo, que sistematiza do seguinte modo:

- implica um processo de resolução de problemas e de reconstrução de significados;

- manifesta-se através de um posicionamento que o professor deve assumir perante a investigação e a pesquisa;
- deve ser perspectivada como um *continuum*, com um *spectrum* amplo de abrangência e não como um acto singular;
- ocorre num contexto social, não sendo, portanto, um fenómeno isolado.

Em suma, poderemos afirmar, de acordo com Alarcão (1995), que ocorre formação significativa “quando a partir da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-autores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais” (p. 145).

2.4- Os estilos de supervisão dos supervisores

Vários são os autores que têm efectuado estudos sobre os estilos de supervisão dos supervisores e sobre as características que os determinam ou integram no intuito de acederem à compreensão das atitudes e da acção desses professores-formadores no quadro específico da acção supervisiva e, simultaneamente, nos “efeitos” que as mesmas determinam nos respectivos formandos.

De todos esses estudos evidencia-se, pela sua pertinência e grau de sistematização conceptual, Zahorik (1988), autor cujo interesse pelos estilos relacionais presentes na supervisão o levou a investigar as relações estabelecidas entre dez supervisores e os seus formandos, tendo, como consequência, estabelecido um modelo que caracteriza os tipos de supervisores, bem como os estilos de supervisão por eles praticada, de acordo com o que é valorizado e que, sinteticamente, pode assim ser esquematizado (Figura 2).

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

Figura 2 - Estilos de Supervisão³

Como se pode observar na figura, Zahorik, ao combinar metas e estilos de supervisão, estabeleceu dois tipos gerais de supervisão - supervisão activa e supervisão reactiva - e três tipos específicos de supervisor (o prescritivo, o interpretativo e o apoiante), que compreendem alguns “sub-tipos” que adiante discriminaremos.

Quanto aos tipos de supervisão, a **supervisão reactiva** traduz-se em apoiar os pensamentos e as acções dos supervisandos, pelo que os supervisores que a desenvolvem encorajam e permitem que os supervisandos confirmem a essência dos encontros de supervisão. Centrando-se na pessoa e numa dimensão apoiante, a supervisão reactiva difere da **supervisão activa** que se manifesta em estilos de actuação prescritiva e interpretativa. Neste tipo de supervisão (activa), baseada na prescrição de comportamentos, e/ou na interpretação das ideias, os supervisores dão instruções no sentido de que os supervisandos usem alguns comportamentos e evitem outros.

³ Adaptado de Zahorik (1988)

Prosseguindo na análise da Figura 2, Zahorik estabelece três grupos de supervisores: o **prescritivo**, o **interpretativo** e o **apoiantes**. De acordo com o referido e em função das percepções dos supervisores sobre o enfoque dado à supervisão, considera que os dois primeiros praticam um tipo de **supervisão activa**, enquanto que o terceiro pratica um tipo de **supervisão reactiva**.

Continuando a seguir a conceptualização de Zahorik (1988), que nos serve de referência, o supervisor **prescritivo** enfatiza os comportamentos a desenvolver pelos supervisandos, dizendo “directamente ao formando o que deve ou não deve fazer” (p. 11). Demonstra, assim, privilegiar a competência técnica, porque a entende como a mais securizante para os supervisandos, através do desenvolvimento de *skills* instrucionais e de técnicas de gestão do grupo/turma. Dentro deste estilo, Zahorik distingue ainda quatro tipos de supervisor: o *académico*, o *mestre*, o *mentor* e o *crítico*, que se caracterizam, respectivamente, pelos seguintes traços:

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

Por sua vez, o **supervisor interpretativo** valoriza, em primeiro lugar, as ideias, pelo que “fornece as suas próprias percepções e interpretações, em vez de enfatizar os pontos de vista dos formandos” (Zahorik, 1988, p. 11), e, embora manifeste um uso acentuado do poder, vai apresentando as suas convicções e sugerindo modos para tentar provocar mudanças e impelir à acção.

Dois tipos de supervisores se enquadram neste estilo, de acordo com Zahorik: o *humanista* e o *reformulador*, assim caracterizados:

a) o *humanista* leva o supervisando a tomar consciência do que ocorre na sala de aula, questionando a sua prática pedagógica e sugerindo modos conducentes à mudança;

b) o *reformulador*, embora muito semelhante ao anterior, é mais enfático sobre as acções que o supervisando deve desenvolver, prescrevendo e até exemplificando comportamentos, melhorando, assim, as relações estabelecidas.

O terceiro estilo de actuação do supervisor – o **apoiente** – caracteriza-se no apoio às pessoas, pelo que os supervisores apoiantes procuram facilitar a decisão dos supervisandos, através da criação de um clima que permita e encoraje cada um a pensar por si.

O supervisor apoiente é, pois, definido como aquele que valoriza a pessoa, diferindo do prescritivo e do interpretativo porque usa uma prática reactiva que o leva a “analisar e aceitar os pensamentos e as acções dos formandos” (Zahorik, 1988, p. 11). Neste grupo, os supervisores podem ser de três tipos: *terapeutas*, *defensores* ou *investigadores*, em função dos seguintes aspectos caracterizadores:

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

- análises feitas pelos mesmos e ajudando-os a projectar o seu plano de acção, sendo, por outro lado, intensamente afectivo, empático e encorajador;
- b) o *defensor* elimina ou reduz as dificuldades surgidas na sala de aula ou na escola, impelindo o supervisando a tomar decisões responsáveis, o que pressupõe mediação e cooperação com este;
 - c) o *investigador* assume-se como um questionador do supervisando, com o intuito de conhecer pormenorizadamente as suas práticas de ensino, avaliando a eficiência destas e decidindo futuros caminhos para a acção.

Além das dimensões activa e reactiva, os três tipos principais de supervisão variam também nas bases conceptuais que explicam as acções dos supervisores e no enfoque dado ao tempo e aos lugares. No entanto, a evidência principal do estudo de Zahorik (1988), relativamente ao papel dos supervisores, consistiu, como vimos, na identificação de três tipos gerais de supervisão, com base na prescrição de comportamentos, na interpretação das ideias e no apoio à pessoa.

Em síntese, os três tipos de supervisão que emergiram do referido estudo, segundo o autor, são semelhantes aos dos modelos apresentados por Zeichner e Tabachnick (1982): o *técnico-instrumental*, o *pessoal* e o *crítico*, ou o de Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987), que relaciona a *competência do professor* com a forma empática e a precisão adequadas às necessidades dos formandos, ou ainda correspondentes às quatro dimensões que Zimpher e Howey (1987) propuseram, baseadas em tipos de competências do supervisor: a *técnica*, a *clínica*, a *pessoal* e a *crítica*, ou, por último, ao modelo de Glickman (1989) que apresenta três estilos de supervisão: *supervisão directiva*, *supervisão colaborativa* e *supervisão não directiva*.

Destes quatro modelos, por mais diferenciados, refiram-se, de modo mais específico, os de Zimpher e Howey (1987) e o de Glickman (1989).

O modelo de Zimpher & Howey (1987) apresenta como dimensões indispensáveis a um supervisor competente: a dimensão **técnica**, a **clínica**, a **peçoal** e a **crítica**.

A dimensão **técnica** centra-se em questões de carácter curricular, que suportam a organização e planificação do processo supervisivo. Diz respeito aos objectivos a alcançar e às metodologias utilizadas.

A dimensão **clínica** consubstanciada na relação dialéctica entre a teoria e a prática, evidencia a capacidade de identificação e resolução de problemas, bem como a reformulação da acção baseada na reflexão e na adequação contextualizada, que determinam o carácter único de cada situação supervisiva.

A dimensão **peçoal** assenta no desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre supervisor e supervisando. Reporta-se às características pessoais do supervisor, que deverão promover o desenvolvimento de ambos os envolvidos no processo de supervisão.

Por fim, a dimensão **crítica** prende-se com a capacidade do supervisor actuar como agente de mudança. Assumindo-se como profissional interventivo, a presença da consciência social e do espírito crítico conduzem o desenvolvimento da sua acção, baseada na reflexão permanente sobre as questões éticas e ideológicas.

Quanto a Gickman (1989), o modelo que apresenta compreende três estilos de supervisão: a **supervisão directiva**, a **supervisão colaborativa** e a **supervisão não directiva**, que enformam as concepções do supervisor e os seus comportamentos.

O estilo de **supervisão directiva** assenta num conjunto de *skills* técnicos, de competências e conhecimentos adoptados para todos os supervisandos. Modelando os supervisandos de acordo com informações e comportamentos, o supervisor assume o papel de “controlador da situação”.

O estilo de **supervisão colaborativa** baseia-se na negociação conjunta entre supervisor e supervisando. O ensino é tido como um processo de resolução de problemas, onde o supervisor sabe ouvir e guia o supervisando, utilizando de forma consensual as estratégias consideradas mais adequadas para a sua resolução.

O supervisor de estilo **não directivo** acredita no ensino como experiência individual e assume-se como um facilitador e promotor do desenvolvimento dos supervisandos, recaindo sobre estes a responsabilidade do seu próprio processo de desenvolvimento, para o qual devem procurar encontrar as soluções de acordo com os problemas com que se confrontam. O supervisor utiliza o encorajamento, escutando os problemas do supervisando, clarificando pontos de vista e ajudando-o nas tomadas de decisão.

Refira-se, no entanto, que os diversos estudos que têm versado os estilos de supervisão e/ou de supervisor revelam, na generalidade, a não existência de “estilos puros”, mas que havendo um predominante, que permite situar em termos de categorização a pessoa e a acção do supervisor, dimensões várias podem ser encontradas num mesmo supervisor.

Após a pesquisa bibliográfica efectuada, e tendo procurado abordar alguns dos aspectos mais significativos da supervisão, somos levados a apercebermo-nos de que, tal com afirma Neto (1998), “existe . . . uma diversidade de abordagens entre as quais se escolhe a que melhor parece ajustar-se e não aquela que exactamente se ajusta”, pelo que “a solução não termina necessariamente o processo; cada solução abre caminho para novos problemas” (p. 51). Na verdade, neste estudo, tomaremos por referência o modelo de Zahorik, por o considerarmos mais completo e sistematizado, o que não significa menosprezo pelos restantes, designadamente os referidos, que, aliás, não são substantivamente distintos do adoptado.

2.5. Os modelos de supervisão como referenciais

Uma vez que o supervisor não é só um comunicador, mas também um “modelo” (Bruner, 1998) e que os formandos sofrem, ao longo da sua formação, a influência de diferentes modelos, consideramos pertinente fazer uma pequena abordagem ao papel dos modelos de acção educativa, enquanto referenciais que contribuem para desenvolver, condicionar ou impedir o pensamento e a acção dos futuros educadores.

No que à supervisão respeita, Tracy (2002) defende que os supervisores devem começar por *aprender algumas competências de supervisão iniciais* constituindo um padrão coerente de comportamento, baseando-se num grupo consistente de assunções (modelo). Esta aprendizagem inicial, não ficando por aqui, dará lugar a outras, dado que, cada vez que os supervisores põem à prova as competências adquiridas, procedem à identificação de situações que verificam ou não a sua eficácia, originando novas competências e novos padrões de comportamento. De acordo com a autora, são experimentadas diferentes combinações, em diferentes situações, sendo que um modelo, ao servir como *ponto de partida*, “auxilia na predição de resultados, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento de competências. O(s) modelo(s) inicialmente aprendido(s) não pretende(m) constituir o modelo *correcto* de praticar supervisão” (p. 22).

Todavia, não poderemos, então, afirmar, de acordo com Estrela (1994), que existe um modelo de bom professor e, consequentemente, de bom supervisor, mas antes “uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis em situação” (p. 57). Ainda na opinião deste autor, “se os modelos constituem pólos de referência indispensáveis, é importante, contudo, a possibilidade de eles serem analisados, «desmontados», assumidos ou rejeitados de forma consciente e crítica” (idem, p. 58). Cabe então ao supervisor o papel de ajudar os supervisandos a desmontarem eventuais estruturas modeladas, de modo a que estes possam tomar consciência das relações que estabelecem entre o seu pensamento e a sua acção, as suas intenções e as suas realizações (Costa, Paixão e Monteiro, 2000).

Os modelos são apenas estruturas que nos ajudam a organizar o nosso mundo (Tracy, 2002), pois, segundo Benavente (1992), “mesmo quando se procura aplicar modelos, estes são sempre transpostos e interpretados por sistemas de pensamento e de acção dos actores, por «habitus» e por sistemas de representações, pelos universos simbólicos” (p. 31), significando isto que cada sujeito procede à reintrepretação dos modelos.

Deste modo, não se pretende que os educadores copiem um modelo, ou adoptem comportamentos sem analisar os seus efeitos, é necessário, sim, que eles se questionem sobre qual o tipo de educação para o qual desejam dar o seu contributo (Cortesão, 1991). Assim sendo, deverão, pois, os modelos, em vez de nos limitarem a padrões restritos, apresentar-se como janelas que iluminam a nossa investigação e prática de supervisão (Tracy, 2002).

Woolhouse (2002) refere que Exley e O'Malley (1999) apontaram a inexistência de um “modelo certo” para supervisionar. No coração do estudo referenciado, encontrava-se um desejo compartilhado para melhorar o processo de supervisão a partir do desejo daqueles dois investigadores de se ocuparem do desenvolvimento profissional do supervisando, que, em seu entender, aumentaria com a sua aprendizagem.

Tracy (2002), por seu turno, acentua a necessidade de efectuar uma análise cuidadosa dos modelos existentes com o fim de criar *novas e ecléticas abordagens* que vão ao encontro das nossas necessidades e convicções, apontando três áreas principais no que concerne à análise i) de valores e convicções; ii) das necessidades do indivíduo; e iii) das necessidades da organização.

Acrescentamos, ainda, de entre os vários aspectos identificados por Exley e O'Malley (1999) e considerados essenciais a uma “supervisão feliz” (p.48), a *identificação das expectativas*, aspecto que reputam como essencial. Nesta mesma linha se situam Phillips e Pugh (2000), quando enfatizaram o vínculo entre a supervisão efectiva e a compreensão clara das expectativas dos supervisandos, afirmando que “para os supervisores melhorarem o seu desempenho, têm que perceber melhor o que é que os

estudantes esperam deles” (p. 161). Saunders e Cooper (2003) apontam igualmente a importância das expectativas dos supervisandos, relativamente à sua actuação no presente e no futuro profissional, uma vez que consideram os futuros profissionais como ‘peritos’.

De acordo com Delamont, Atinkson e Parry (1997) “uma supervisão de grau superior, próspera, agradável, com sucesso, baseia-se em explicitar a si próprio e aos estudantes quais são os processos e assuntos” (p. 1), declarando, ainda, que “muitos dos problemas que surgem de raiz são porque os supervisores pensam que os estudantes sabem coisas que eles não sabem e vice-versa, ou ambos” (idem, p. 1). Nos estudos efectuados sobre as expectativas dos supervisores e dos supervisandos, os estudantes esperam que os seus supervisores sejam críticos construtivos.

É necessário recordar aos supervisores que o desenvolvimento é importante nos contextos funcionais, institucionais e pessoais. É importante projectar, implementar e avaliar o desenvolvimento das necessidades existentes em todos esses contextos, considerando o grau de satisfação das expectativas iniciais (Hirt e Winston, 2003).

Por outro lado, a investigação deve acompanhar o processo supervisoivo, tanto em termos de reconceptualização dos conhecimentos, como de produção de novos conhecimentos sobre a formação e a prática educativa. Rowland (2000) vê mesmo o processo de investigar a própria prática da pessoa como um processo que ‘conduz directamente’ para melhorar a qualidade de ensino.

A concluir, podemos referir algumas condições gerais que permitirão implementar de forma consequente o processo de supervisão, a saber:

- discutir expectativas com os supervisandos no começo da relação;
- desenvolver uma aproximação flexível;
- enfatizar a importância da pesquisa para melhorar a prática profissional;

- desenvolver encontros de supervisão mais estruturados, incluindo aspectos identificados pelos supervisandos como necessários;
- introduzir estratégias para encorajar mais autonomia.

Em síntese e no que à atitude e acção dos supervisores se reporta, podemos afirmar, parafraseando Woolhouse (2002), que a chave profissional está em saber decidir e aplicar uma “medida” tendo em atenção quanta pressão e quanta liberdade dar para encorajar, no sentido de ir ao encontro do equilíbrio.

CAPÍTULO II
CARREIRA DOCENTE E SUPERVISÃO

Sabendo nós, por um lado, que, ao longo das suas carreiras, educadores e professores passam por fases ou etapas distintas, com características próprias, que determinam as suas representações e a sua maneira de estar e ser como profissionais, sabendo também, por outro lado, que esse processo é indissociável daquilo que eles são como pessoas, afigurou-se-nos pertinente que nos interrogássemos sobre as repercussões que este processo de desenvolvimento pessoal e profissional poderia ter nas atitudes e acção das educadoras cooperantes, enquanto supervisoras da prática pedagógica do curso de formação inicial de educadores de infância.

Esta preocupação levou-nos, pois, a tentar identificar uma eventual relação entre as fases ou etapas da carreira e os estilos de supervisão evidenciados pelas protagonistas do estudo, razão pela qual, naturalmente, no presente Capítulo, procuraremos traçar uma breve resenha do processo de desenvolvimento da carreira profissional docente, recorrendo, para o efeito, essencialmente, ao modelo estabelecido por Gonçalves (1990; 2000).

1. A carreira docente

Uma vez que cada supervisor é um ser único e actua de forma diferente, interessámo-nos, para além de tentar conhecer os estilos de supervisor das educadoras cooperantes da ESE da Universidade do Algarve, no ano de 2001/2002, por estudar a carreira docente no sentido de tentar compreender as diferentes formas de agir das supervisoras ao longo dela e, ao mesmo tempo, perceber a eventual interacção desta com a sua forma de supervisionar.

Para Gonçalves (1996), “o docente do Terceiro Milénio terá de se afirmar como a pessoa-profissional-professor que a si próprio, reflexivamente, se constrói, ao longo do seu percurso de vida e, ao mesmo tempo, de formação” (p. 34). Fazer da nossa prática

um lugar de formação parece, pois, poder ser a chave da aquisição de competências indispensáveis a uma inserção qualificante, projectando, ao mesmo tempo, um trajecto formativo futuro.

Neste âmbito, apresenta-se-nos como significativo o tentar aprofundar o nosso conhecimento acerca da construção da identidade profissional, onde “se cruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que [o professor] é, com os trajectos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa” (Cavaco, 1995, p.161). Com efeito, torna-se pertinente considerar a importância dos espaços e das “situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectiva” (idem, p. 161).

Moita (1991) afirma que “ninguém se forma no vazio”, porque a formação “supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”, numa “dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa” (p. 115), tal como se construirá a identidade do supervisor. Reforçando esta ideia, Goodson (1992, pp. 71-72), assegura que as “experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos no nosso ‘eu’ no ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”. Geralmente, “uma característica comum do ambiente sociocultural colhida das narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno” (idem, p. 72), que funciona como modelo subjacente ao professor que se é e, por certo, quando nos encontramos na situação de supervisor.

Para Machado (2002) “aprender a educar” – ou a formar, acrescentamos nós – consiste num processo de desenvolvimento que decorre ao longo da vida, durante o qual se vai progressivamente (re)descobrir um estilo próprio de intervenção, mediante reflexões

e análises críticas acerca da nossa vida. Interrogarmos a nossa experiência, identificando diferentes fases pelas quais já passámos e percebendo como têm influência na pessoa que somos e na profissão que temos ou na função que desempenhamos. Descobrir, afinal, como, enquanto indivíduos integrados num grupo, nos apropriamos de um conjunto de significados, graças aos quais damos sentido à nossa existência (Nóvoa, 1988) e à nossa acção.

Referindo-se, em concreto, às educadoras de infância, Sarmento (1999) salienta que cada uma “pensa, sente, actua em função da sua própria história de vida”, acrescentando que a construção de uma identidade não é um processo solitário, antes fazendo-se “em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida: profissional, comunitário e familiar” (p. 20).

De acordo com Ferry (1990), o educador é um especialista das «relações humanas» que deve ver e viver a sua prática assumindo uma dinâmica de interacção e que, tal como todos nós, profissionais da educação, “ocultamos e desocultamos passado e presente, razão e sentimentos, o ser que somos, o ser que queremos que os outros vejam, o ser que os outros vêem, construimo-nos” (Costa, et al., p. 180), como pessoas e como profissionais num processo inequivocamente intra e interpessoal, ecologicamente contextualizado.

A forma como aprendemos a perceber as situações e a reflexão/avaliação que fazemos no nosso percurso de vida pessoal/profissional está necessariamente relacionada com o nosso quadro de referência e de valores e com as situações de fracasso ou de sucesso por nós vividas, porque, segundo Goodson (1992), “existem incidentes críticos na vida dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afectar a sua percepção e prática profissionais” (p. 74).

Assim, segundo Gonçalves e Simões (1991), a “evolução dos indivíduos pode variar em função das condições internas ou externas, designadamente as ligadas ao processo de formação inicial, durante o qual são socializadas as potencialidades requeridas para a construção da competência pessoal” (p. 142). No entanto, pensamos que o sentido da competência individual passa, cada vez mais, pelo reconhecimento da capacidade e disponibilidade para aprender e “o ensino implica conjuntos complexos de interações pessoais diferenciadas com alunos que nem sempre estão motivados para aprender” (Day, 2001, p. 45).

Sendo a relação pedagógica uma relação contextualizada, deve orientar-se para os domínios do pensamento, do sentimento e da vontade do educando, desenvolvendo neste a capacidade de construção de conhecimento e conduzindo o seu processo de aprendizagem, no quadro da sua vida real (Reimão, 2001).

Tal como refere Gonçalves (1992) “o desenvolvimento profissional, mais que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos factores de contexto” (p. 148). Assim sendo, e considerando as exigências actuais do próprio ensino, não poderemos conceber a carreira dos professores sem o empenhamento de cada um pelo seu próprio processo de desenvolvimento profissional, dependendo o sentido do mesmo das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e dos contextos de trabalho (Day, 2001). Não esqueçamos, todavia, que “as experiências profissionais não são formadoras *de per se*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (Moita, 1992, p. 137).

A propósito, Gonçalves (1995) assegura que “a sempre difícil socialização profissional, agravada pelo isolamento em termos de trabalho, pelo afastamento da família, pela mudança consecutiva de escola . . . revelam-se como dificuldades acrescidas” (p. 375), no processo de tornar-se professor ou educador. Na verdade, para além de factores pessoais, o que acontece, por vezes, é que não se consegue nem aceitar as expectativas definidas pelo contexto, nem (re)estruturá-lo, porque se apresenta demasiado inflexível e impeditivo de qualquer autonomia e criatividade, não permitindo abrir as portas à inovação (Machado, 2002) e à personalidade. É por isso que, numa tentativa de dar

sentido aos acontecimentos e de os influenciar, o indivíduo age com o corpo e com o espírito, com os sentimentos, com as palavras e os gestos (Perrenoud, 1993). Segundo Hamein (1985) o questionamento tirado da prática, contextualizado, constitui não somente a base de uma formação profissional, mas igualmente a origem de uma problemática e uma tentativa de procurar investigar.

Machado (1997) refere que o processo de tornar-se professor “ocorre ao longo da vida”, entrecruzando-se realidade e idealidade, num “refluxo contínuo, pressupondo a construção pessoal de um saber sobre os caminhos e os fins, sobre si e sobre os modos de estar na relação interpessoal, que é o acto educativo” (p. 153). Tal construção acontece como resultado de transições de vida, de natureza ecológica, que acontecem, de acordo com Bronfenbrenner (1977), “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas” pelo mesmo (citado em Portugal, 1992 p. 46).

Os momentos de transição ecológica delimitam na vida um processo, onde acontecem discontinuidades que implicam mudanças significativas nas nossas vidas, mas “importante é que, durante os momentos de experimentação das suas possibilidades num contexto relacional habitual, os indivíduos possam ser apoiados efectivamente para avançarem nos seus ensaios de serem diferentes” (Sainsaulieu, 1987, p. 260, citado em Sarmiento, 1999), que no caso da formação e da supervisão das práticas pedagógicas, em concreto, se traduzirá num progressivo assumir-se como educadores ou professores.

Os supervisores são professores extremamente importantes no plano formativo, os quais, adoptando *padrões razoáveis de responsabilidade* na experiência formativa, podem, através do estabelecimento de relações interpessoais, ser muito úteis aos supervisandos (Cooper e Saunders, 2003).

A carreira dos educadores e dos professores – e os supervisores são-no – não é um percurso fácil nem linear, afirmando, a propósito, Huberman (1992, p. 37), citando Super (1985):

há pessoas que «estabilizam cedo», outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (pp. 407-408)

Na actualidade, para poderem ir ao encontro dos desafios da *aprendizagem para e no* século XXI, as capacidades dos docentes são condicionadas pelos contextos de trabalho e pelas suas *próprias visões do mundo*, sendo a aprendizagem afectada por doze factores enunciados por Day (2001, pp. 312-313):

- a experiência de trabalho;
- as histórias de vida;
- a fase da carreira;
- as condições e os contextos sociais e políticos externos;
- as culturas da escola;
- a liderança e o apoio dos pares;
- as oportunidades para a reflexão;
- o diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema;
- a qualidade das experiências de aprendizagem;
- a relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais;
- a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos;
- a assunção da sua aprendizagem.

Todos estes factores modelam e condicionam a dimensão prática da acção educativa, facilitando ou condicionando - pela sua não assunção ou ausência - a prática pedagógica quotidiana.

2. Prática pedagógica e socialização profissional

A importância da prática pedagógica e do seu papel no processo de “tornar-se professor” é indiscutível, para isso concorrendo, de forma indelével a acção do supervisor.

A propósito, Ribeiro (2000) enfatiza *o papel do supervisor da prática*, uma vez que este é um desencadeador de processos de socialização profissional, e considera, ao mesmo tempo, a importância da formação inicial “na socialização dos sujeitos em formação e da construção da sua auto-imagem, na qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo da formação e da supervisão” (p. 89).

Por seu lado, para Machado (1999), as experiências de prática pedagógica representam para muitos formandos um primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que as mesmas são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão. Durante as experiências decorrentes do processo de formação, os alunos são confrontados com perspectivas e “modelos” que lhes permitem, ao interpretá-los, organizá-los, confrontá-los e compreendê-los, efectuar construções individuais que constituem representações, ou seja, imagens mentais da realidade (Berbaum, 1992) educativa e profissional docente.

Ora, as representações baseiam-se, na perspectiva de Braga (2001), “em valores que variam segundo os grupos sociais em que emergem e segundo os saberes anteriores reactivados pela situação, o que significa que estão relacionadas com sistemas de pensamento mais abrangentes, ideológicos e culturais” (p. 31). Acrescenta ainda esta

autora, que as representações “estão também relacionadas com o estágio dos conhecimentos científicos, com as condições sociais e com a esfera de experiência privada e afectiva dos indivíduos” (p. 31). A reflexão sobre as representações, elas mesmas construções descentradas, poderá “trazer novos conhecimentos, novas construções e novas possibilidades quando se regressa subsquentemente a uma reflexão sobre essa experiência” (Fosnot, 1999, p. 49).

Assim sendo, podemos dizer que a formação corresponde a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, na medida em que confronta permanentemente os formandos com *outras visões* da actividade profissional (Canário, 1999), o que assume uma particular relevância no campo da supervisão.

Se, enquanto supervisores, olharmos a prática pedagógica como um espaço e um tempo de vivência e reflexão acerca da profissão e de nós próprios, enquanto pessoas e profissionais (Machado, 1999), então compete-nos ajudar os supervisandos “a desmontar eventuais estruturas modeladas e a tomarem consciência das relações que estabelecem entre o que pensam e o que fazem, entre as suas intenções e as suas realizações” (Costa, et al., 2000, p. 183). As práticas profissionais, designadamente as de supervisão, não podem ser aplicações de *receitas* (Canário, 1999; Benavente, 1992), uma vez que devem ser, elas mesmas, as principais fontes de transformação das representações (Maia, 2000). Curiosa é a perspectiva de Schön (1992b), a este propósito, ao defender que a imitação não é apenas mímica mecânica, mas uma forma de actividade criativa, porque ao imitar a acção do outro, eu tenho que entender o que há nela de essencial.

São, em nosso entender, as representações que construímos durante a formação inicial e as decorrentes da nossa experiência profissional que contribuem, em larga medida, para o supervisor que somos e, conseqüentemente, para o modo como actuamos, isto é, para a construção da nossa prática supervisiva, tal como na Figura 3 se procurou sistematizar.

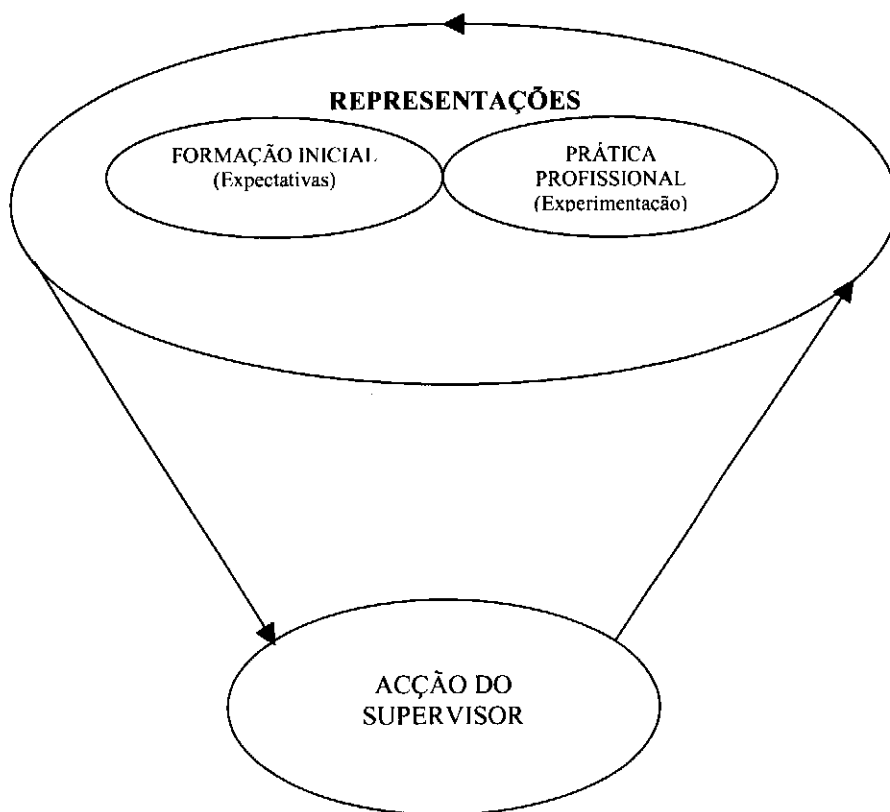


Figura 3: Acção do supervisor

As representações que os supervisandos têm a propósito do seu supervisor deverão ser um dos factores a ter em conta no processo de formação, uma vez que elas tanto podem pôr em causa como incrementar o seu processo de ensino-aprendizagem (Pinho, 1990). Por outro lado, apresentam-se como determinantes da construção da profissionalidade docente.

Segundo o autor, são “de efeito imediato”, nas representações, os aspectos sócio--afectivos e relacionais entre formador/formando, de entre os quais se destaca a *empatia*, que possibilita que as relações se estruturem em função do grau de abertura a outrém e aos seus sentimentos.

Assim sendo, as atitudes dos supervisores “podem ser geradoras de representações empáticas e não-empáticas, por parte dos alunos, promovendo nestes uma maior ou menor implicação no processo de aprendizagem” (idem, p. 52).

Nas inúmeras horas que o aluno passa em contacto com os colegas e com os professores, desenvolvendo actividades, adquire experiências e constrói imagens que irão certamente ter influência no momento em que se *tornar* professor. O seu percurso de aluno é marcado pelo confronto com muitos professores, tendo cada um deles um estilo próprio de intervir, cujos aspectos positivos e/ou negativos estarão presentes ao iniciar a sua actividade profissional (Pacheco, 1995), configurando-se aí, como particularmente significativa, a imagem do educador ou professor cooperante, pela sua associação intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem.

3. As etapas da carreira docente

Segundo Gonçalves (1992), os estudos sobre o percurso profissional dos professores têm-se centrado, na sua maioria, nos períodos de formação profissional ou de início da carreira, sobretudo de docentes do ensino secundário, havendo poucos que digam respeito aos professores do ensino primário, actual 1º Ciclo do Ensino Básico, e menos ainda aos educadores de infância, excepção feita ao estudo de Katz (1972).

Gonçalves (2000), em estudo de carácter longitudinal que realizou acerca da carreira das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, identificou cinco fases ou etapas que compõem o seu perfil da carreira (Figura 4).

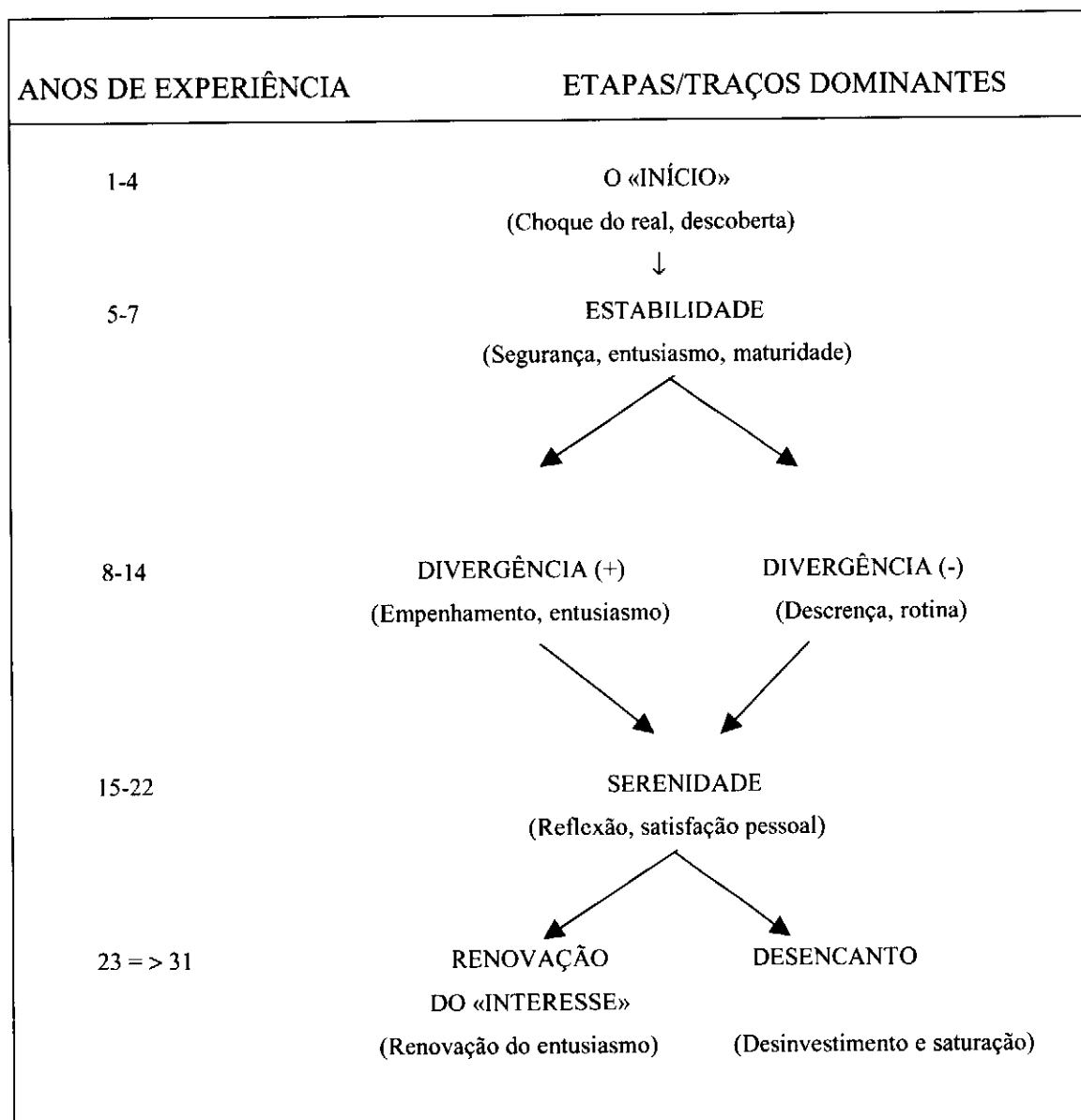


Figura 4 : Fases da Carreira Docente, segundo Gonçalves, 2000, p. 438).

De acordo com o modelo representado, cada uma dessas fases ou etapas caracteriza-se pelos seguintes traços:

Fase 1: O «Início»

A primeira fase ou etapa corresponde aos primeiros 4 anos da carreira e caracteriza-se por uma oscilação entre a luta pela “sobrevivência”, consequência do “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” do mundo profissional.

Fase 2: Estabilidade

Esta fase do percurso profissional oscila entre os 5 e os 7 anos da carreira, podendo prolongar-se até cerca dos 10 anos. Caracteriza-se por uma afirmação de confiança, resultante de uma capacidade acrescida na gestão do processo de ensino-aprendizagem e pela satisfação e gosto pelo ensino, que em algumas professoras se terá cimentado.

Fase 3: Divergência

A fase denominada de Divergência ocorre entre os 8 e os 14 anos de serviço e traduz-se numa separação de sentidos (positivo ou negativo) de desenvolvimento da carreira, conduzindo, nuns casos, à forma empenhada com que as professoras continuam a investir na carreira, enquanto, noutros, contrariamente, se alheiam, caindo na rotina, manifestando “cansaço” e “saturação”.

Fase 4: Serenidade

Esta fase situa-se entre os 15 e os 22 anos de carreira e caracteriza-se por uma *acalmia*, consequência da quebra de entusiasmo anterior, sobretudo, por um «*distanciamento afectivo*» e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização”, como pela experiência.

Fase 5: Renovação do «interesse» e desencanto

Composta pelas docentes *em fim de carreira*, situa-se entre os 23 e os 31 e mais anos de serviço e pode manifestar-se de forma divergente, de sentidos opostos. Algumas professoras mostram cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto outras se mostram entusiasmadas, parecendo “reinvestir” na profissão, manifestando, mesmo, entusiasmo por novas aprendizagens e novas experiências profissionais.

De entre os estudos portugueses tomámos como referência o modelo acabado de descrever, na medida em que o mesmo foi estabelecido por referência à realidade portuguesa e na pressuposição de que, modificando-se, ao longo das fases da carreira o modo como os professores/educadores perspectivam o processo educativo e a própria relação com as crianças ou alunos, outrotanto poderá acontecer relativamente à situação de supervisão.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Na actualidade, as Escolas de Formação, dadas as modificações ocorridas na sociedade contemporânea, têm de perspectivar a sua acção de forma flexível e aberta, no sentido de se (re)adaptarem à multiplicidade de funções inerentes ao exercício da profissão docente.

Assim sendo, afirmar-se-á a necessidade de (re)pensar a formação dos professores e dos educadores como um contexto educativo complexo e dinâmico, estruturalmente determinante da construção de profissionais empenhados, activos, críticos e reflexivos, em permanente desenvolvimento.

1. Princípios orientadores

De acordo com Rodrigues de Sousa (2000), a definição de um currículo de um curso de Educação de Infância tem de ter em atenção as funções e as competências requeridas aos educadores, que se encontram expressas na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro), no Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto).

A estes documentos orientadores acresceram ainda as orientações estabelecidas pelos documentos “Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores” (INAFOP, 2001) e “Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor” (Decreto-Lei nº 240 e nº 241/2001 de 30 de Agosto), que suportaram a reestruturação dos Cursos de Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância ocorrida em 2001, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, dando origem à actual estrutura curricular dos referidos cursos (ESE, 2001).

Da leitura e análise dos princípios orientadores desses planos de estudos, agora em vigor, salientam-se, por mais significativos, alguns aspectos, que, sinteticamente, passamos, de seguida, em revista.

Globalmente, podemos afirmar que a configuração dos planos de estudos é justificada pela necessidade de repensar a formação dos professores/educadores, os seus papéis, responsabilidades, conhecimentos e competências inerentes ao desempenho das suas funções, dadas as mudanças ocorridas na sociedade actual.

Assim, de acordo com os novos planos, urge ultrapassar uma preparação teórica desfasada das práticas e desligada da realidade educativa a que se reporta, transcendendo a tradição exclusiva de transmissão de conhecimentos disciplinares, nelas tendo sido introduzidas as seguintes vertentes:

- uma abordagem transdisciplinar e transversal da formação;
- eixos de formação que se ligam com a dimensão pessoal, determinantes da **construção da identidade** daquele que ensina e da sua **apropriação de um projecto de formação**;
- desenvolvimento das competências técnica, pessoal e crítica, que têm a ver com as diversas dimensões da intervenção educativa, como a clínica, que implicam, desde o período inicial da formação destes profissionais, que se procure promover um **posicionamento pessoal reflexivo e crítico** contextualmente situado dos formandos.

Com efeito, a compreensão da complexidade dos contextos sociais e das mudanças que ocorrem na sociedade e na escola constitui um eixo fundamental neste projecto de formação inicial de professores/educadores, pelo que se dá relevância à dimensão relacional da formação, privilegiando-se uma prática educativa que promova a **relação do professor e do educador com a comunidade educativa e as famílias**.

Outro eixo principal da formação preconizada consubstancia-se na **investigação formativa**, pretendendo-se **incentivar atitudes inovadoras face ao papel da pesquisa na intervenção educativa**, numa preparação dos futuros profissionais para a apropriação dos resultados da pesquisa já efectuada e para que possam vir a assumir-se como práticos da investigação, ao longo do seu percurso formativo e profissional.

Face ao exposto, e em síntese, os eixos estruturantes do projecto formativo da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve assentam nos seguintes Princípios Orientadores, no que ao curso de Formação de Educadores de Infância respeita:

1. Implicação dos formandos na construção do seu projecto de formação

Com este princípio, visa-se promover a reflexão dos formandos sobre o processo formativo, implicando-os num projecto pessoal de formação.

Explicitando, pretende-se que os alunos pensem, questionem e investiguem, assumindo uma atitude crítica e reflexiva promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, contribuirão propostas diferenciadas que incluem: a realização de *seminários com temáticas flexíveis*, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, a *participação em projectos de investigação ou de intervenção, disciplinas de opção* e a *realização do projecto de fim de curso*.

2. Articulação sólida entre a teoria e a prática

Concebido o formando como agente do seu próprio desenvolvimento, daí decorre a necessidade de *articulação entre os saberes teóricos e os saberes experienciais*, uma vez que a estrutura curricular privilegia o estabelecimento de uma relação dialéctica entre o pensamento e a acção, promotora de interacções *intra* e *interpessoais*, que permitirão uma acção eficaz sobre o real, reorganizando e alargando o campo experiencial dos alunos-formandos e possibilitando-lhes a produção de novos conhecimentos.

Visa-se, assim, de forma explícita, o *estreitamento de relações entre a Escola Superior de Educação e as instituições onde os alunos desenvolvem a Prática Pedagógica, na referida perspectiva de complementaridade* das componentes teórica e prática da formação.

3. *Permanente interacção com a comunidade educativa*

Este princípio remete-nos para a necessidade do desenvolvimento de uma prática de comunicação e de interacção entre a escola e a comunidade, de modo que os alunos compreendam que o espaço educativo é um *contexto social complexo*, que exige saber, saber-fazer e saber-ser para nele se intervir de forma adequada. Por outro lado, e por extensão, que os alunos tomem consciência de que a formação visa, fundamentalmente, formar cidadãos que participem activa e conscientemente na sociedade.

4. *Formação apoiada na investigação*

Com este princípio têm-se em vista que o formando deverá ser capaz de compreender e de gerir a sua própria actuação, percebendo-a como apenas uma das possíveis face à complexidade e imprevisibilidade inerentes aos dados em presença no acto educativo. Pretende-se, pois, que o *futuro profissional* possa vir a *tornar-se um sujeito da pesquisa e não uma das suas variáveis* ou apenas um mero consumidor dos contributos das descobertas da *investigação educacional*.

Ainda na mesma linha, é objectivo curricular que a formação deverá igualmente *promover a maturidade psicológica do formando, utilizando estratégias facilitadoras da reorganização das percepções acerca de si próprio, dos outros e das relações interpessoais*, no sentido da construção e afirmação do seu eu profissional.

2. A Prática pedagógica no plano de estudos do curso de formação de educadores de infância

Os princípios gerais preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) estabelecem, no seu artigo 30º, 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 funções docentes.

A legislação complementar ou regulamentar da Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece as componentes que integram os Cursos de Formação de Educadores de Infância, que são, além da prática pedagógica, as ciências de educação, a formação pessoal e social e a formação específica.

No que à Prática Pedagógica diz respeito, o Dec. Lei 344/89 e Port. nº 336/88 estabelecem que esta componente curricular, orientada, de forma articulada, pela instituição formadora e pela escola onde se realiza, visa a iniciação 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.

Em conformidade, a Prática Pedagógica é, pois, perspectivada em dois momentos:

- a) iniciação à prática profissional;
- b) Prática Pedagógica.

Deste modo, de acordo com o Plano de Estudos do Curso de Educação de Infância da ESE da Universidade do Algarve, as actividades de Iniciação à Prática Profissional ocorrem no 1º e 2º anos e inserem-se, respectivamente, nas disciplinas de Seminário “Educação e Sociedade”, com a duração de ‘uma semana intensiva’, focalizada no contexto sócio-educativo e de Seminário “Contextos Educativos”, no decurso de ‘duas semanas intensivas’, cujo enfoque se centra em contextos educativos diversificados e/ou no Jardim de Infância como mesossistema.

No 3º e 4º anos do curso, a Prática Pedagógica é constituída por duas disciplinas anuais: Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II correspondendo à primeira, com uma carga horária anual de 180 horas (4 horas semanais, no 1º semestre, e 8 horas semanais, no 2º semestre), e, à segunda, com um total de 420 horas (20 horas semanais, no 1º semestre, e 8 horas semanais, no 2º semestre). Estas duas disciplinas realizam-se em Jardins de Infância, num sistema de co-responsabilização dos formandos com o supervisor cooperante da sala, e com a supervisão de docentes da Escola Superior de Educação.

São estes, em síntese, os pressupostos e princípios que configuram o plano de estudos do Curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, os quais dão sentido e substância às dimensões constitutivas do processo formativo.

Destas, destacamos a componente de Prática Pedagógica, que, dada a sua importância e nossa experiência profissional, tomámos como objecto de estudo, no que à sua dimensão supervisiva se reporta.

2ª PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar acerca dos estilos de supervisão das educadoras cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no que à Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância respeita.

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

1. Natureza do estudo

Considerando a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, o presente estudo assume-se como de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados, sem prejuízo de, sob o ponto de vista metodológico, recorrer a procedimentos estatísticos para maior evidenciação e reforço do sentido e significado desses mesmos dados, designadamente dos que serão recolhidos através de questionário. Assume-se, assim, a lógica de *continuum* metodológico, preconizada por Huberman e Miles (1991), uma vez que, procedimentalmente, não existe oposição entre dados tratados qualitativa e quantitativamente, considerando que estas perspectivas se “auxiliam” mutuamente. Assim sendo, após reflexão acerca dos métodos e técnicas de investigação a usar, fomos conduzidos à simultaneidade complementar da sua utilização, no plano metodológico.

Os estudos qualitativos de cariz fenomenológico tentam entender como as pessoas “vêm as coisas”, no contexto e nas situações onde elas se encontram (Taylor e Bogdan, 1998) e, de acordo com Erickson (1986), não é seu objectivo obter generalizações mas, antes, na sua opinião e também na de Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o

processo através do qual os sujeitos constroem significados e aceder à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

No presente estudo a opção subjacente à escolha de um paradigma interpretativo consubstancia-se, igualmente, no facto do objecto de análise ser “formulado em termos de acção” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), o que nos permitiu que “cada pedaço de informação” (Alasuutari, 1995) fosse entendido e respeitado como “pedaço de vida” das nossas supervisoras cooperantes e que nos ajudasse a compreender, numa dimensão humanística, o seu comportamento e experiência (Bogdan e Biklen, 1994), bem como os respectivos “sistemas de significados” (Lessard-Hébert et al., 1994).

Esta posição investigativa visa conseguir manter o respeito pela “identidade e heterogeneidade” dos sujeitos intervenientes no estudo (Pereira, 2000), bem como a máxima “autenticidade e profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 1998) na abordagem das suas representações e atitudes.

Sendo humanas e sociais, as “situações educativas” possuem a característica de ocorrerem apenas uma única vez o que não as torna “reproduzíveis” (Mialaret, 2001), pelo que, para aceder ao seu sentido e significado, as metodologias de investigação interpretativa dispõem dos meios que permitem apreender com rigor realidades como a sua natureza, que se caracteriza por ser “*incerta, complexa, fugidia, feita de acções, pensamentos e contexto*” (Rodrigues, 2001, p. 64).

No contexto do presente estudo, a necessidade de aprofundamento de determinados aspectos da investigação conduziu-nos também à opção metodológica pelo **estudo de caso**, estratégia investigativa que, segundo Cohen (1980), nos permite um “amplo e compreensivo registo de todos os detalhes relacionados com o assunto em estudo” (p. 11). Esta estratégia de pesquisa é, aliás, considerada, por diversos autores, como a *possibilidade de aprofundamento*, uma vez que o seu objectivo é *compreender* (Laville e Dionne, 1999; Stake, 1994).

Para essa finalidade, contribuem as descrições dos acontecimentos, enriquecidas pela informação referente aos contextos, e o recurso às formas de pensar e de sentir (Shulman, 1986). Daí que, Lessard-Hébert, et al., (1994), considerem este modo de investigação como o mais real, o mais aberto e o menos controlado. No entanto, normalmente, um “estudo de caso” tem um espectro de pesquisa para que se definiu, mais ou menos vagamente, o limite físico, temporal ou social (Huberman e Miles, 1998). Isto é, apesar do investigador ter em consideração a relação com o todo, existe a necessidade de delimitar a matéria de estudo (Bogdan e Biklen, 1994), num processo que se vai precisando ao longo da própria investigação. Tal facto acentua o que Patton (1990) considera ser um modo específico de reunir, organizar e analisar os dados em profundidade, tentando ter a certeza que a informação para “cada caso” é tão completa quanto possível.

Ao longo da pesquisa, o investigador pode, na opinião de Lessard-Hébert et al., (1994), abordar o “campo da investigação a partir do interior” (p.169), sendo criativo na adopção de instrumentos, na exploração de elementos imprevistos e na utilização de detalhes, que conduzam não só à compreensão do “caso” como um todo (Laville e Dionne, 1999), mas também à construção de conhecimento no campo da investigação. Em suma, um **estudo de caso** é igualmente o processo de aprendizagem sobre o “caso” e o produto da nossa aprendizagem (Stake, 1994).

Cada estudo de caso permite-nos perceber que o caso é único e considerado uma entidade holística, entendida como uma manifestação idiossincrática do “fenómeno” de interesse (Patton, 1990). Também Laville e Dionne (1999) consideram que as conclusões da investigação de um estudo de caso “valem de início para o caso considerado” (p.156), nada assegurando que as mesmas possam aplicar-se a outros casos. Todavia, acrescentam, essa poderá não ser uma regra absoluta, na medida em que “um caso” pode ajudar a melhorar a compreensão da complexidade de um fenómeno ou situação, designadamente quando estamos perante os estudos de multicasos ou casos múltiplos.

Sentido idêntico é o da posição de Lessard-Hébert et al., (1994), ao realçarem que a “comparação multicasos visa descobrir convergências entre casos . . . Este modo de investigação permanece, no entanto, relativamente aberto ao real tal como ele se apresenta, uma vez que a comparação se baseia no estudo aprofundado de cada um dos casos” (p.170).

2. Objectivos

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

- Conhecer as representações das supervisoras cooperantes acerca do processo de supervisão;
- Caracterizar a prática de supervisão das supervisoras cooperantes;
- Conhecer as pessoas-supervisoras, por referência ao seu próprio processo de formação;
- Identificar e caracterizar os estilos de supervisão das supervisoras cooperantes, de acordo com o modelo de Zahorik;
- Aprofundar, em relação a alguns “casos”, as características do estilo de supervisão determinante;
- Conhecer se e como os estilos de supervisão das educadoras cooperantes são influenciados pelo desenvolvimento das respectivas carreiras.

3. Questões de pesquisa

Os quadros teórico-conceptuais que suportam a supervisão, explicitados nos Capítulos anteriores, a reflexão que vimos fazendo sobre a nossa própria experiência como supervisora e os objectivos definidos levaram-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Como representam os supervisores a sua própria função? E o processo de supervisão?
- Que estilos de supervisão “caracterizarão” as educadoras cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve?
- Como se manifestam os diferentes estilos de supervisão?
- Será que o mesmo supervisor poderá, em diferentes momentos, desenvolver diferentes tipos de supervisão? Qual a sua flexibilidade?
- Será que se podem ou devem variar os estilos de supervisão, de acordo com as especificidades dos formandos, pelo que diferentes supervisores, com metas e estilos diferentes, poderiam trabalhar com diferentes supervisandos em momentos diferentes?
- Até que ponto seria possível conciliar as características dos alunos e o estilo de supervisão dos supervisores, de modo a proporcionar-se uma experiência de aprendizagem com maior qualidade para uns e outros?
- Existirá, na realidade, alguma relação entre as fases da carreira docente e o estilo de supervisão dominante?
- Em que medida as fases da carreira influenciarão o estilo de supervisão, caso essa relação se verifique?
- O supervisor prescritivo poderá ser mais “apropriado” no começo do processo supervisivo, com supervisandos inexperientes, cuja preocupação principal se centra na gestão da sala de aula e em procedimentos instrutivos básicos?

- O supervisor que interpreta as ideias dos formandos poderá fazer progredir o supervisando, no sentido da aquisição e desenvolvimento de competências básicas necessárias ao alargamento dos enfoques por ele proporcionados?
- O supervisor apoiante poderia apoiar mais o supervisando no final do processo, ajudando-o a personalizar a sua actuação?

Estas são algumas das interrogações que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, tendo contribuído para a definição do seu quadro teórico-metodológico.

4. Protagonistas do estudo

A escolha das protagonistas do estudo teve a ver, sobretudo, com o facto de as mesmas serem todas supervisoras cooperantes do 4º ano do Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância, fazendo parte do grupo de educadoras que, semanalmente, contactavam com a investigadora, ou seja, que faziam parte do seu “contexto de trabalho”, isto é, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural considerado, por estes autores, fonte directa de dados da investigação qualitativa. Considerámos, assim, como Loureiro (2001), que “as práticas e os modos de ver dos sujeitos só adquirem sentido através do seu papel, isto é, da sua função, na estrutura social do grupo ao qual pertencem” (p. 105).

Deste modo, constituem-se como protagonistas deste estudo as 15 educadoras de infância cooperantes do 4º ano do Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2001/2002, no que à disciplina de Prática Pedagógica se reporta, e cujas idades e número de anos de serviço estão sistematizados no Quadro 1.

Como podemos verificar, as 15 supervisoras cooperantes, representadas pelas letras A a P, apresentam idades compreendidas entre os 28 e os 51 anos e possuem entre 6 e 22 anos de serviço. A maioria delas (60%) tem mais de 40 anos de idade e mais de 15 anos de actividade educativa (53,3%).

Quadro 1
Protagonistas do estudo

EDUCADORA	IDADE	ANOS DE SERVIÇO DOCENTE
A	41	16
B	50	17
C	41	18
D	44	22
E	37	9
F	37	14
G	47	15
H	45	22
I	51	14
J	44	22
L	28	6
M	40	19
N	28	7
O	44	20
P	30	7

Numa leitura mais fina no que aos anos de experiência docente se refere, podemos ainda afirmar que a maioria das educadoras (10) tem entre 15 e 22 anos de serviço, verificando-se que, das restantes, 4 têm menos de 10 anos de experiência profissional (6, 7, em dois casos, e 9 anos) e 1 tem 14 anos. Constatamos assim, que nenhuma das supervisoras cooperantes se encontra na 1ª fase da sua carreira, compreendida pelos primeiros quatro anos de serviço, nem na última que se situa a partir dos 23 anos de actividade educativa, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000), que adoptámos como um dos referentes conceptuais deste estudo.

5. Opções e procedimentos metodológicos

5.1 – Delineamento do estudo

Considerando o objecto da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineámos um estudo em duas fases, com objectivos específicos e recolhas e análises de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita.

A) Primeira Fase

Na primeira fase do estudo procedemos, essencialmente, à identificação compreensiva dos estilos de supervisão evidenciados pelas educadoras cooperantes, procurando, de seguida, situá-los por referência às etapas da carreira dessas educadoras, na perspectiva do modelo adoptado para o efeito.

Para tal, aplicámos um questionário às 15 protagonistas do estudo, cujos dados foram sujeitos a tratamento estatístico, no caso das perguntas fechadas, e a análise de conteúdo às questões abertas.

B) Segunda Fase

A segunda fase foi constituída pelo estudo de quatro “casos”, considerados representativos dos estilos de supervisão identificados, com base no seu posicionamento nas fases da carreira. Foi nosso objectivo clarificar e aprofundar alguns dos aspectos evidenciados pela análise dos dados obtidos na primeira fase do estudo e, especificamente, no que concerne à eventual influência das fases da carreira nos estilos de supervisão mais determinantes da acção de cada uma das supervisoras.

Para o efeito, seleccionámos quatro educadoras cooperantes a quem realizámos uma entrevista semi-estruturada, cujo conteúdo foi sujeito a análise de conteúdo. Os dados assim obtidos permitiram-nos dar consecução aos objectivos especificamente em vista.

A concluir a análise interpretativa dos dados, procedemos, ainda, a uma análise de conjunto, cruzando interactivamente os aspectos mais relevantes evidenciados pelas duas fases do estudo, procedimento que nos possibilitou compreender melhor a complexidade do processo superviso, em que, de forma determinante, estão implicadas as pessoas e as profissionais que são as educadoras cooperantes.

5.2 – Recolha e tratamento dos dados

Feita a definição inicial do estudo, em termos de objecto, protagonistas e objectivos, e concebido o mesmo do ponto de vista metodológico, houve que definir o modo de obter os dados necessários à consecução dos respectivos objectivos, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

Ponderados todos estes aspectos optámos, como já foi referido, por recorrer ao questionário como instrumento de recolha de dados, no que à primeira fase da investigação se refere, e à entrevista semi-estruturada, no que à segunda se reporta.

5.2.1- 1ª Fase do estudo: o questionário

No que a esta primeira fase do estudo diz respeito, passamos, de imediato, a descrever o processo relativo à construção e passagem do questionário, bem como ao tratamento dos dados recolhidos através do mesmo.

a) Construção do questionário

Como afirma Loureiro (2001), quando se constrói um questionário, os itens a considerar não podem resultar apenas de uma reflexão teórica ou de adaptações puras e simples de escalas utilizadas noutras investigações. Dever-se-ão ter sempre em linha de conta, para a formulação das perguntas, as características da população a inquirir (Ferreira, 1986), até porque, para que os seus objectivos sejam alcançados, não devemos considerar um questionário como uma *lista de perguntas*, mas antes como o conjunto de “todos os meios de procura de resposta” (Muccielli, 1979, p.15).

Assim sendo, e no respeito pelo princípio acabado de enunciar, tomámos por base, para a construção do questionário, os dados resultantes de um estudo que havíamos realizado na disciplina de Investigação em Educação e Supervisão II, da parte curricular do Mestrado⁴. Neste estudo identificámos, através de entrevistas semi-directivas, feitas a quatro educadoras cooperantes⁵, aspectos relativos ao processo de supervisão e à sua função de supervisoras, designadamente os que se reportam ao seu percurso formativo e profissional, como formandas e supervisoras, respectivamente; ao seu papel de supervisoras; às concepções subjacentes ao seu desempenho do mesmo; às suas relações com as formandas; e aos seus estilos próprios de supervisão.

Deste modo, e tendo por referência esta análise caracterial restrita das educadoras cooperantes, construímos o questionário a aplicar às protagonistas do estudo, em função dos seguintes objectivos principais: identificar a natureza e caracterizar as condições do processo de supervisão a que as mesmas estiveram sujeitas como formandas que, eventualmente, influenciará o seu modo de se assumir como formadoras, e identificar e caracterizar a sua própria forma de supervisionar e os respectivos estilos de supervisão.

O questionário é composto por questões fechadas e por questões abertas, com o intuito de que as segundas sejam complementares das primeiras e, para a sua organização e sequencialização, recorreremos a um processo misto, alternando as questões abertas com

⁴ Disciplina da responsabilidade do Prof. Doutor António Neto. Na verdade, o estudo referido configura-se quase como um “estudo prévio”, dado nos ter ajudado a delinear a presente investigação e, ao mesmo tempo, a estabelecermos as bases lógicas e adequadas à realidade para a construção do questionário.

⁵ Estas quatro educadoras não fazem parte do grupo de 15 que constitui a população-alvo desta investigação.

questões fechadas (Ghiglione e Matalon, 1993). De acordo com Lessard-Hébert et al., (1994), pretendemos, pois, que as respostas dos sujeitos exprimissem “percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprios” (p. 100).

A construção do questionário obedeceu, ainda, uma vez que se tratava de “questões de opinião e atitudes”, ao não agrupamento de todas as que respeitavam ao mesmo tema, mas antes intercalando-as quanto ao conteúdo e forma, bem como procedendo-se à alternância de questões em que uma resposta “positiva” exprime uma posição favorável com outras em que a mesma resposta traduz a posição inversa, evitando o enviesamento das respostas, que se procurou neutralizar para o conjunto das questões, misturando enunciados favoráveis com desfavoráveis (Ghiglione e Matalon, 1993).

Em termos de estrutura conceptual, o questionário compreende dois campos. O primeiro respeita à caracterização da situação de supervisão vivida pelas educadoras cooperantes, enquanto formandas, compreendendo aspectos relativos à sua experiência como estagiárias, às relações com os seus supervisores e às atitudes destes para com elas, ao apoio de que sentiram necessidade nesse processo e a resposta que a ele obtiveram e, ainda, ao modo como percebem a influência que esta experiência de vida exercerá sobre a sua maneira de serem supervisoras. O segundo campo reporta-se ao seu papel de supervisoras e visa a recolha de dados quanto: às razões porque decidiram ser supervisoras, a natureza do seu papel e funções, às relações que estabelecem com os alunos em formação, começando na recepção inicial e ao longo de todo o processo e vice-versa, ao papel dos formandos nesse mesmo processo e às necessidades sentidas quanto à formação no campo da supervisão e às respostas eventualmente encontradas.

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

b) Pré-testagem do questionário

O instrumento inicialmente construído, foi desde logo considerado uma “versão provisória”, carecendo de pré-testagem. Na opinião de Damas e de Ketele (1985), com a *pré-testação* pode-se, entre outras coisas, compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade do questionário, a facilidade/dificuldade de descodificação, a extensão ou redundância das informações, evitando-se, deste modo, “as más surpresas”. Em síntese e de acordo com Muccielli (1979), trata-se de *pôr à prova* o questionário.

Foi o que fizemos, submetendo-o à apreciação de um perito, que nos sugeriu algumas alterações e precisões. Feitas estas, foi o mesmo passado a 4 supervisoras cooperantes que não faziam parte do grupo das protagonistas do estudo.

Após a devolução dos questionários e analisadas as respostas, conversámos com cada uma das inquiridas de modo a que pudessem manifestar a sua opinião e as dificuldades sentidas quanto ao preenchimento, bem como ouvir as suas propostas e sugestões de mudança. Posto isto, foram efectuadas algumas alterações até chegarmos à “versão final”, que ainda submetemos à apreciação de um perito, após o que se transformou na “versão definitiva” (Anexo 1).

c) Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados por “administração directa” (Quivy e Campenhoudt, 1998), tendo sido codificados e entregues às supervisoras cooperantes, pessoalmente, a quem já previamente tinha sido solicitada colaboração para o nosso estudo.

Explicadas as questões relativas ao preenchimento, uma vez que, na visão de Ferreira (1986), a acção de pesquisa se enforma no acto de perguntar, tendo, para tal, as regras metodológicas o objectivo único de esclarecer o modo de obter respostas, foi marcado um prazo, findo o qual se procedeu à sua recolha, tendo sido devolvidos na totalidade.

d) Tratamento dos dados recolhidos por questionário

No que concerne à forma e conteúdo das respostas, as questões fechadas foram tratadas estatisticamente, sendo as respostas às questões abertas sistematizadas em categorias, em função da respectiva análise de conteúdo.

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

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

Desta forma, a recolha e tratamento dos dados do questionário possibilitou-nos a conjugação de análises quantitativas com análises qualitativas, e, uma vez que há temas que surgem sob diferentes formas ou com frequência, com palavras idênticas (Muccielli, 1979), pareceu-nos ser esta opção a mais adequada, em virtude das interpretações proporcionadas pela análise qualitativa poderem melhor ser evidenciadas pela análise quantitativa (Lessard-Hébert, et al., 1994).

Todavia, a análise dos dados recolhidos através de um questionário não tem significado em si mesma. As respostas das inquiridas podem constituir a base para a selecção das “entrevistadas tipo”, com vista a posteriores análises mais aprofundadas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

De acordo com o citado e com a problemática da investigação, determinou-se a selecção das entrevistadas, que foi levada a cabo recorrendo a sucessivas tabelas de especificação, em que, tomando por base os valores médios obtidos por cada uma das supervisoras, no que se refere às diferentes funções supervisivas, inerentes a cada estilo,

foram as mesmas ordenadas comparativamente. Esta ordenação foi depois cruzada com as etapas da carreira (Gonçalves, 2000) em que as protagonistas se encontram. Deste modo, chegámos à selecção de quatro “casos” a estudar mais detalhadamente.

5.2.2- 2ª Fase do estudo: entrevistas

O questionário aplicado permitiu-nos conhecer os “traços indicadores” que nos possibilitaram identificar o estilo de supervisão predominante em cada supervisora, tendo suscitado em nós a necessidade de perceber, mais em profundidade, - embora de forma exploratória -, as características determinantes dos estilos de algumas das protagonistas do estudo, assim como a relação entre os respectivos estilos de supervisão e as etapas da carreira docente. Para tal, procedemos à realização das entrevistas de aprofundamento.

Assentando a entrevista numa comunicação entre entrevistador e entrevistado, desenvolve-se com o propósito sério, apanágio de uma conversa intencional (Santos, 1982), tentando “conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador” (Neto, 1998, p. 330).

A entrevista permite, ainda, entre outras dimensões, avaliar aspectos que outros métodos não avaliaram, confirmar, corrigir ou completar outros processos, resultando como o “remate” que possibilita a integração de todos os componentes e dados obtidos através de todos os métodos utilizados (Santos, 1982).

Para a recolha de dados a que nos propunhamos, recorreremos, para o efeito, à entrevista semi-estruturada, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (p. 134).

a) Elaboração do guião da entrevista

A entrevista foi suportada por um guião de natureza flexível, de modo a que, na sua realização, respeitando a liberdade das entrevistadas, e numa atmosfera propícia, fosse possível atingir os objectivos definidos. Este guião (Anexo 3) tinha por tema “A supervisão em Educação de Infância: as supervisoras e os seus estilos de supervisão” e como objectivos gerais aprofundar as características do estilo de supervisão determinante dos “casos” seleccionados e situar, de forma mais compreensiva, as pessoas dessas supervisoras nas respectivas etapas da sua carreira docente.

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

BLOCO A - Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.

Com este primeiro bloco visou-se informar as entrevistadas acerca do estudo, bem como dos seus temas e objectivos, ressaltando a pertinência e importância da sua colaboração.

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

BLOCO B - Recolha de dados sobre a etapa da carreira.

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer/situar as entrevistadas em termos da sua trajectória profissional, pedindo-lhes para caracterizarem o modo como se sentiam como educadoras.

BLOCO C - Estilos de actuação das supervisoras.

Pretendemos com este bloco aprofundar o conhecimento das características dos estilos de supervisão das entrevistadas, designadamente quanto ao seu estilo dominante, solicitando-lhes que referissem os seus modos de actuação, identificassem algumas

características facilitadoras/inibidoras da sua acção como supervisoras, bem como as estratégias que utilizam no decurso do ciclo da supervisão.

Devemos, porém, fazer notar que este bloco, tal como se pode verificar pelo guião da entrevista (Anexo 3), teve de ser diferenciado em três configurações, consideradas as características específicas dos três estilos de supervisão de Zahorik (1988).

b) Realização das entrevistas

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

Cada entrevista durou, aproximadamente, sessenta minutos, de acordo com o “rumo” que a conversa determinava.

c) Análise dos dados obtidos por entrevista

A informação recolhida através das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1995), se constitui “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38) e que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “tem . . . uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (p. 81).

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

Em síntese, o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas compreendeu os seguintes passos:

1º Transcrição das entrevistas, do registo audio a escrito, daí resultando quatro protocolos integrais (Anexos IV, V, VI, VII). Os registos audio foram transcritos na íntegra, a fim de que fossem evitadas quaisquer distorções, visto que se pretendia conhecer os contextos, interpretações e significações que lhes oferecem as entrevistadas (Amado, 2001), às quais foram atribuídos nomes fictícios, a saber: Ana, Joana, Inês e Matilde. (Anexos IV, V, VI, VII).

2º Construção, a partir do guião e da leitura fluante do conteúdo das entrevistas, da grelha de categorização da informação recolhida. Esta grelha foi sendo (re)estruturada ao longo de todo o processo de análise de conteúdo, uma vez que, na opinião de Vala (1986), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (p. 111).

3º Primeiro tratamento, eliminando as partes do discurso que não se enquadravam nos objectivos e nas questões colocadas às entrevistadas.

4º Pré-categorização do *corpus* da informação, a partir da identificação das unidades de significação emergentes de cada uma das entrevistas (Anexos IV, V, VI, VII).

5º Recurso a um juiz externo para validação da grelha de categorização e análise do processo. A grelha de categorização ficou com a seguinte configuração final (Quadro 2).

Quadro 2
Grelha de categorização

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	
Percurso pessoal/profissional	1. Anos de serviço		
	2. Situação profissional		
	3. Relacionamento		3.1- Com as crianças
			3.2- Com os pais
			3.3- Com os colegas
			3.4- Com a comunidade
	4. Atitude Profissional		4.1- Coordenação institucional
			4.2- Trabalho com as crianças
			4.3- Formação
			4.4- Investimento profissional
5. Satisfação/Insatisfação profissional		5.1- Satisfação	
		5.2- Insatisfação	
Estilo de Supervisão	1- Características pessoais		
	2- Modos de actuação característicos do estilo		

A análise do Quadro 2 permite-nos observar que a informação recolhida conduziu ao agrupamento dos dados em dois temas, sendo que o primeiro engloba cinco categorias e dez subcategorias e o segundo duas categorias, não contendo qualquer subcategoria.

O primeiro tema refere-se ao **percurso pessoal/profissional** das inquiridas e compreende as categorias **anos de serviço**, **situação profissional**, **relacionamento**, **atitude profissional** e **satisfação/insatisfação profissional**.

No que ao relacionamento concerne, encontramos as subcategorias **com as crianças**, **com os pais**, **com os colegas** e **com a comunidade**.

Relativamente à **atitude profissional**, esta categoria compreende as subcategorias **coordenação institucional, trabalho com as crianças, formação e investimento profissional**.

A categoria **satisfação/insatisfação profissional** integra as subcategorias **satisfação e insatisfação**.

O segundo tema, denominado **Estilo de Supervisão**, integra as categorias **características pessoais e modos de actuação característicos do estilo**.

6º Distribuição das unidades de significação por temas, categorias e subcategorias de análise, em função da grelha referida no 5º ponto (Anexos IV, V, VI, VII).

7º Validação da caracterização realizada pelo juiz externo e ajustamentos consequentes dos dados relativos.

8º Construção de quadros de síntese dos dados relativos a cada uma das supervisoras entrevistadas, onde se organizaram de forma sistematizada os “traços indicadores” que integram, de acordo com os temas, as categorias e subcategorias encontradas, neles se registando o número de “traços” correspondentes às unidades de sentido retiradas do discurso de cada uma das quatro protagonistas.

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

5.3 – Análise e interpretação dos dados

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

Além disso, na fase final do estudo e a fim de dar mais profundidade ao desenvolvimento do estudo de caso, realizámos uma análise interactiva, procedendo ao cruzamento dos dados obtidos nas duas fases da investigação, recorrendo, para o efeito, a procedimentos de **triangulação**. A propósito, podemos acrescentar que os estudos qualitativos tendem a ter um *ciclo de vida peculiar* que pode pedir diferentes procedimentos de investigação, sendo o termo **triangulação** um dos mais usados (Huberman e Miles, 1998). Estes autores referem que triangulação é um termo com múltiplos significados, onde o uso típico de comparação/contraste pode significar *confirmação/convergência*, recaindo na escolha de fontes de triangulação diversas, tendências, intensidades e agrupamento de modos de evidência diferentes.

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

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

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

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

CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE
INTERPRETATIVA DOS DADOS

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

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

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

No que à segunda respeita, procuraremos conhecer em profundidade cada um dos quatro “casos” considerados, pela análise interpretativa das respectivas entrevistas, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

Por fim, recorrendo a processos de triangulação, procuraremos confrontar interactivamente os resultados obtidos para o conjunto das quinze supervisoras cooperantes, com os dos “casos” estudados.

A- 1ª Fase do Estudo

A análise interpretativa dos dados obtidos através do questionário aplicado às 15 supervisoras cooperantes, cujo tratamento se apresenta no Anexo 2, permite conhecer, tendo presentes os dois campos do questionário, as suas representações, enquanto alunas da formação inicial, no contexto da prática pedagógica, e enquanto supervisoras dessa mesma prática.

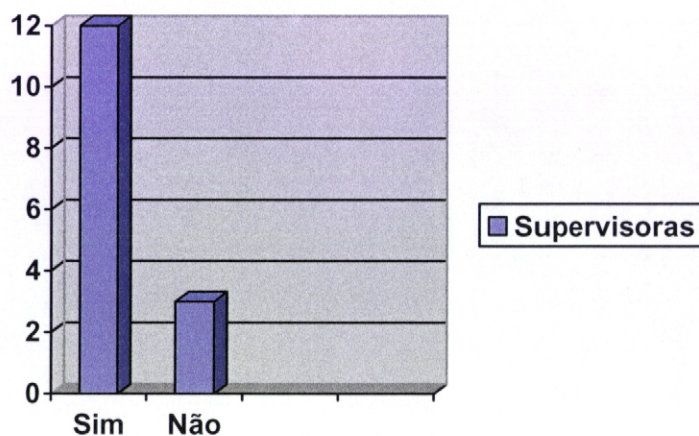
1. As cooperantes enquanto alunas

1.1. Necessidade de apoio, na condição de formanda

No que concerne à opinião das supervisoras acerca da necessidade de apoio que sentiram enquanto alunas em formação, relativamente à supervisora cooperante, durante o processo de supervisão da sua prática pedagógica (Gráfico 1), a maioria (12) afirma tê-la sentido. Esta tão expressiva opinião parece ir ao encontro da perspectiva de Alarcão e Tavares (1987), acerca do conceito de supervisão que definem como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.18).

Apenas três supervisoras (D, I, P) (Anexo 2) referem não ter sentido necessidade do apoio da sua supervisora cooperante, não justificando se tal se ficou a dever ao facto de terem sido bem apoiadas ou a qualquer outra razão.

Gráfico 1
Necessidade de apoio sentida



1.1.1- Caracterização do apoio necessitado

Pela análise efectuada às justificações enunciadas pelas supervisoras (Anexo 2), podemos constatar que, apesar de, enquanto estagiárias, terem sentido necessidade de apoio por parte da sua educadora cooperante, algumas referem terem tido esse apoio, o que não aconteceu no entender de outras. Assim sendo, e de acordo com o Quadro 3, oito das supervisoras referem ter tido apoio, nomeadamente: ‘sempre que sentia necessidade’ (E), nas ‘dúvidas de actuação e exposição’ (F e G), na ‘planificação’(G) e (O), na ‘intervenção’ (H e N), no ‘esclarecimento de dúvidas’ (J), num ‘incentivo positivo’ (L), e na ‘reflexão sobre as situações vividas’ (M).

Contrariamente, três das respondentes afirmam não ter tido apoio, referindo uma delas que ‘havia falta de apoio’ (B), duas outras (A e C) não ter tido apoio ‘na maioria das vezes’, e a última (C) que não havia mesmo ‘grande contacto’.

Quadro 3
Caracterização do apoio necessitado-áreas da sua efectivação

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES		
	Apoio necessitado	Áreas	
Apoio necessitado, enquanto estagiárias	Teve Apoio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre que sentia necessidade (E) ▪ Dúvidas na forma de actuar e expor algumas situações (F) (G) ▪ Planificação (G) (O) ▪ Orientação na intervenção, mas com liberdade para desenvolver a prática (H) (N) ▪ Esclarecimento de dúvidas pontuais (J) ▪ Incentivo à realização de um trabalho positivo (L) ▪ Reflexão sobre as situações vividas- visão externa das situações (M) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuda (E) ▪ Esclarecimento (E) ▪ Partilha de saberes (E) (F) (G) ▪ Conhecimento (E) ▪ Confiança (E) ▪ Planificação de actividades (G) (J) (N) (O) ▪ Reestruturação/adequação das actividades (N) ▪ Reflexão (M)
	Não teve apoio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A maioria das vezes não teve esse apoio (A) (C) ▪ Falta de apoio (B) ▪ Não havia grande contacto (C) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação (A) ▪ Avaliação (A) (C) ▪ Resolução de problemas (B) ▪ Reflexão (C)

Como também se pode verificar pela análise do Quadro, a resposta às necessidades sentidas pelas supervisoras, na sua condição de alunas, correspondem a áreas como a ‘ajuda’ (E), o ‘esclarecimento’ (E, F e G), a ‘partilha de saberes’ (E), o ‘conhecimento’ (E), a ‘confiança’ (E), a ‘planificação’ (G, J, N e O), ‘reestruturação/adequação de actividades’ (N) e ‘reflexão’ (M).

Estas asserções parecem-nos basear-se numa perspectiva de formação reflexiva que “assenta numa relação de formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção” que possibilitará que, “sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua acção” (Moreira e Alarcão, 1997, p.121).

No entanto, da análise ao Quadro 3 ressalta, ainda, a carência do apoio verificada, no entender das supervisoras, à época alunas, em áreas como a ‘planificação’ (A), a ‘avaliação’ (A e C), a ‘resolução de problemas’ (B) e a ‘reflexão’ (C).

Parece-nos poder concluir, deste modo, que a maioria das supervisoras considera ter tido o apoio necessitado, referindo quatro delas que o mesmo se efectivou a nível da ‘planificação das actividades’ e três no que concerne ao ‘esclarecimento’ de dúvidas. Por outro lado, a falta de apoio sentida por algumas supervisoras (3) refere-se, no entender de duas delas, à ‘avaliação’, parecendo-nos ser, deste modo, que esta é uma das componentes da supervisão em que é necessário continuar a investir.

1.1.2- Caracterização do apoio prestado

Os valores expressos relativamente ao que as respondentes consideraram ter sido o apoio prestado pela supervisora cooperante (Quadro 4) distribuem-se apenas pelos itens ‘Adequado’ (13) e ‘Insuficiente’ (2), sendo que nenhuma das supervisoras o designa como ‘Excessivo’.

Quadro 4
Apoio prestado pela supervisora

Educadoras	Excessivo	Adequado	Insuficiente
A			X
B		X	
C			X
D		X	
E		X	
F		X	
G		X	
H		X	
I		X	
J		X	
L		X	
M		X	
N		X	
O		X	
P		X	
TOTAL		13	2

Este parece-nos ser um facto curioso, uma vez que, embora tenham apontado falhas, na questão anterior, quanto ao apoio necessitado, agora o designem como ‘adequado’.

Quadro 5
Caracterização do apoio prestado pela supervisora

CATEGORIA	ÁREAS DE INCIDÊNCIA	
	ADEQUADO	INSUFICIENTE
Apoio prestado pela supervisora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aconselhamento (D) (F) ▪ Transmissão de conhecimentos (E) ▪ Incentivo (L) ▪ Orientação (G) (J) (P) ▪ Disponibilidade (N) (F) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha de dúvidas (A) ▪ Aconselhamento (B) ▪ Planificação (O) ▪ Orientação (L) ▪ Atitude crítica (L)

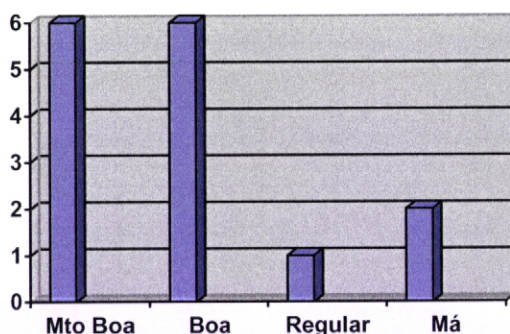
Esta circunstância dever-se-á, talvez, às supervisoras entenderem que o apoio que lhes foi efectivamente prestado, foi, na generalidade, ‘adequado’, mas ter o mesmo sido ‘insuficiente’ nalgumas áreas, tal como refere a supervisora L. Desta forma, as supervisoras D, E, F, G, J, L, N e P consideraram o apoio prestado ‘adequado’, nas

áreas do ‘aconselhamento’, ‘transmissão de conhecimentos’, ‘incentivo’, ‘orientação’ e ‘disponibilidade’. Contrariamente, algumas delas (A, B, O e L) entenderam-no como ‘insuficiente’, em áreas como a ‘partilha de dúvidas’, o ‘aconselhamento’, a ‘planificação’, a ‘orientação’ e a ‘atitude crítica’.

1.2. Experiência como estagiária

No que se refere à sua ‘experiência como estagiária’ (Gráfico 2), seis das supervisoras consideraram-na ‘Muito boa’ e outras tantas consideraram-na ‘Boa’. Apenas duas a consideraram como ‘Má’ e uma delas designa-a como ‘Regular’.

Gráfico 2
Experiência como estagiária



1.2.1- Justificações aduzidas

Detenhamo-nos, agora, nas justificações apresentadas pelas inquiridas para “qualificarem” a sua experiência como estagiárias (Quadro 6).

A experiência como estagiária foi considerada como ‘Muito boa’ por duas supervisoras (E e N), dado o apoio permanente que, dizem, lhes foi prestado pelas suas supervisoras. Factores como a ‘cooperação’, a ‘segurança’ e o ‘amadurecimento’ são ainda considerados pela supervisora E, como tendo concorrido para essa experiência ‘Muito

boa' como estagiária. Para a protagonista G, a 'empatia com todos os intervenientes' no processo de supervisão, tornaram-no numa experiência 'gratificante', pelo que considera como 'Muito boa' a sua experiência na prática pedagógica. Por outro lado, a supervisora H justifica a qualidade dessa experiência como: 'enriquecedora', 'de aplicação da teoria à prática' e 'promotora de desenvolvimento da capacidade de investigação'.

Quadro 6
Qualidade da experiência enquanto estagiárias

Categoria	Traços caracterizadores			
	Muito boa	Boa	Regular	Má
Qualidade da experiência como estagiária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio permanente (E) (N) ▪ Cooperação (E) ▪ Segurança (E) ▪ Amadurecimento (E) ▪ Empatia com todos os intervenientes (G) ▪ Gratificante(G) ▪ Enriquecedora (H) ▪ Aplicação da teoria à prática (H) ▪ Desenvolvimento da capacidade de investigação (H) ▪ Bom relacionamento com todos (J) ▪ Ausência de par de estágio (L) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição de autonomia na resolução de problemas (B) ▪ Menos inibição em se afirmar (B) ▪ Enriquecedor por ter estado sozinha (F) ▪ Boa relação com a supervisora e parceira de estágio (M) ▪ Boa integração no grupo (M) ▪ Boa relação com todo o pessoal (O) ▪ Instalações razoáveis (O) ▪ Aprendizagens importantes (O) ▪ Apesar de alguma falta de apoio da supervisora (P) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades na relação com a supervisora (D) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incidência de relação com a supervisora (A) ▪ Mudança de grupo de estágio (C)

O 'bom relacionamento com todos' é referido pela supervisora J, enquanto que a supervisora L considera que o facto de ter efectuado 'estágio sozinha', enriqueceu a sua experiência.

No que diz respeito à experiência como estagiária considerada 'Boa', são seis as supervisoras que assim a categorizam. Na opinião de B, tal ficou a dever-se à 'aquisição de autonomia na resolução de problemas' e à 'menor inibição em se afirmar'. A educadora F, por seu lado, refere como enriquecedor o facto de 'ter estado sozinha', enquanto a inquirida M salienta o contributo da 'boa relação estabelecida com a supervisora e parceira de estágio', assim como uma 'boa integração no grupo'. 'Uma boa relação com todo o pessoal', 'instalações razoáveis' e 'aprendizagens importantes' contribuíram, no entender da protagonista O, para uma boa experiência. A supervisora P considera, por seu turno, que, apesar de alguma falta de apoio da sua cooperante, a sua experiência como estagiária também foi 'Boa'.

Por outro lado, o facto de ter tido dificuldades na relação com a respectiva educadora cooperante leva a protagonista D a considerar a sua experiência como regular.

Neste mesmo plano justificativo se coloca a supervisora A, que atribui à 'inexistência de relação com a sua supervisora' cooperante a 'má qualidade da sua experiência'. Neste mesmo nível se situa a experiência vivenciada pela supervisora C, atribuindo esse facto à 'mudança de grupo de estágio', o que deverá ter sido perturbador, numa situação em que a estabilidade e a segurança são imprescindíveis ao sucesso das aprendizagens dos intervenientes.

De todos os aspectos focados pelas supervisoras como determinantes para a qualidade da sua experiência, enquanto estagiárias, salienta-se, sobretudo, a relação havida com a supervisora cooperante.

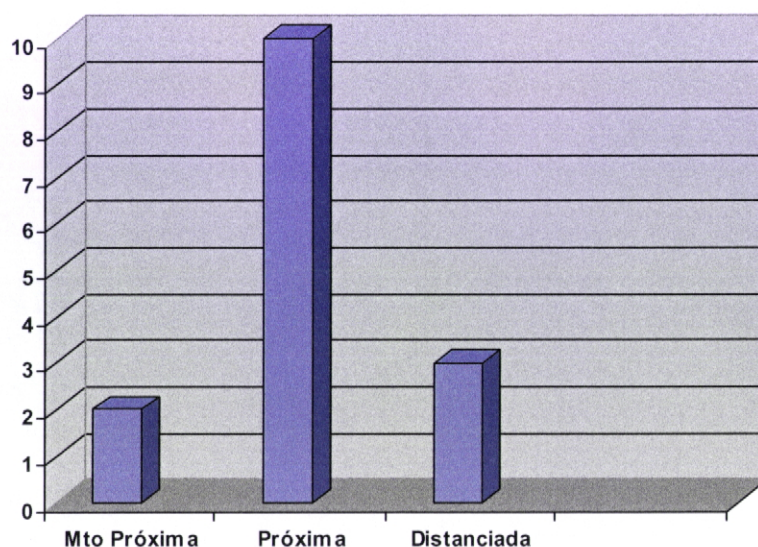
A natureza das relações estabelecidas é, sem dúvida, factor determinante no processo de supervisão e, conseqüentemente, na qualidade das aprendizagens construídas (Alarcão, 1991).

1.3. Relação com a supervisora cooperante

Questionadas sobre o tipo de relação que mantiveram com a sua supervisora cooperante (Gráfico 3), dez das respondentes consideram-na como ‘Próxima’, o que não será de estranhar, dada a importância que atribuem, como vimos no ponto anterior, a essa relação, três como ‘Distanciada’ e apenas duas a caracterizaram como tendo sido ‘Muito próxima’.

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

Gráfico 3
Tipo de relação estabelecida com a supervisora cooperante



1.4. Influência na sua acção como supervisora

De acordo com o Quadro 7, todas as educadoras cooperantes são unânimes em afirmar que o seu percurso como alunas se reflecte na maneira como supervisionam. Sem dúvida que as representações das supervisoras acerca de si próprias, dos outros e das coisas são determinantes na construção do significado que atribuem às vivências. São estas representações e os seus valores, crenças e atitudes e, de uma forma global, o seu estilo de vida, os aspectos mais importantes da sua acção (Sá-Chaves, 1997).

A sua experiência como estagiárias reflecte-se numa actuação ‘positiva’ da sua parte, como referem três das supervisoras (B, M, O). Igual número (G, J, P) aponta a reflexão sobre a “experiência vivenciada” como determinante da sua acção.

Quadro 7
De aluna a supervisora-influências sentidas

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES
<p>Reflexo do percurso como aluna na acção de supervisora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não transmitir experiências negativas (actuação de forma inversa) (A) ▪ Incentivar atitudes positivas (C) ▪ Fazer “reviver”, por positiva, a própria experiência (B) (M) (O) ▪ Participar e partilhar com as alunas (F) ▪ Colaborar (G) ▪ Esclarecer (G) ▪ Transmitir segurança/confiança (G) (L) ▪ Reflectir sobre a experiência diária (G) (J) (P) ▪ Estar atenta (H) ▪ Compreender (H) ▪ Auxiliar, para ajudar a ultrapassar os obstáculos (H) ▪ Responder a dúvidas e necessidades (J) ▪ Valorizar progressos alcançados (J) ▪ Ser disponível (L) ▪ Acompanhar (L) ▪ Realçar aspectos positivos, referindo também os negativos (L) ▪ Colocar os alunos à vontade (N) ▪ Dar autonomia na acção (N)

‘Transmitir segurança/confiança’ às alunas é salientado pelas supervisoras G e L como aspectos da sua actuação que são influenciados pela sua experiência como alunas. No mesmo sentido, ainda que pela inversa (‘não transmitir experiências negativas’) se pronuncia a protagonista A, enquanto a C refere ‘incentivar atitudes positivas’.

A importância de um clima favorável em que a actuação da supervisora se manifesta pela ‘participação/partilha com as alunas’ (F), ‘colaboração’ (G), ‘esclarecimento’ (G), ‘atenção’ (H), ‘compreensão’ (H) e ‘ajuda’ (H) configuram, de facto, um ambiente propício ao crescimento das estagiárias e são referidas como reflexo da formação vivenciada.

Continuando neste plano de análise, algumas supervisoras referem como de grande importância as ‘respostas a dúvidas e necessidades dos alunos’ (J), bem como a ‘valorização dos progressos alcançados’ por eles (J). Para tal, será essencial que o supervisor seja uma pessoa atenta e disponível que ‘realce os aspectos positivos, referindo também os negativos’, como afirma a educadora L.

‘Colocar os alunos à vontade’, ‘dando-lhes autonomia na acção’, é ainda considerado por uma supervisora (N) como um traço caracterizador da sua acção.

Desta análise ressalta, de forma inequívoca, a tendência isomórfica entre o processo de formação e a acção profissional e, ainda, por outro lado, a importância, na supervisão, da reflexão, do próprio clima e do encorajamento como principais factores, considerada a opinião expressa pelas inquiridas.

1.5. Atitudes da supervisora cooperante

A opinião das supervisoras, enquanto alunas, relativamente à sua cooperante, como pode verificar-se pelo Quadro 8, é maioritariamente positiva. Onze das inquiridas referem que a cooperante ‘falava com elas, dando-lhe a sua opinião para poderem

melhorar’, ‘colocava-as à vontade’ e ‘esclarecia-lhes dúvidas’. Dez das respondentes afirmam que a cooperante as ‘ajudava a crescer’.

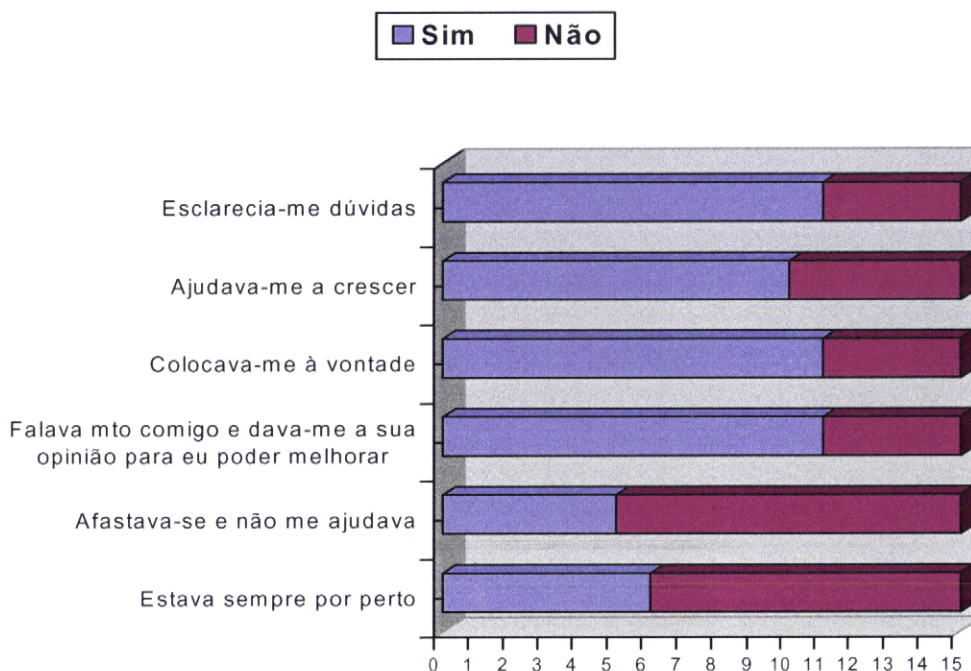
Quadro 8
Atitude da supervisora cooperante

Atitude da supervisora cooperante	SIM	NÃO
Estava sempre por perto	6	9
Afastava-se e não me ajudava	5	10
Falava muito comigo e dava-me a sua opinião para eu poder melhorar	11	4
Colocava-me à vontade	11	4
Ajudava-me a crescer	10	5
Esclarecia-me dúvidas	11	4

O Gráfico 4 permite-nos afirmar que o ‘traço dominante’ é o da ‘ajuda’, havendo, no entanto, nove supervisoras que apontam o facto de a cooperante não ‘estar sempre por perto’, o que pode revelar algum distanciamento entre supervisor e supervisando, mas poderá igualmente ser este um indício de dar espaço à assunção de uma necessária autonomia de acção.

Em suma, as representações das supervisoras mostram-se em conformidade com as seguintes afirmações de Alarcão e Tavares (1987), quando referem que “para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor” (p. 68).

Gráfico 4
Atitude da supervisora



1.6. O primeiro dia de estágio

No que concerne à recepção que lhes foi feita, enquanto alunas, no seu primeiro dia de estágio, a maior parte das supervisoras (10) refere recordar-se de como a mesma se efectivou. As restantes cinco dizem não se recordar (Anexo 2).

As recordações mencionadas podem dividir-se entre “aspectos positivos” e “aspectos negativos”, sendo que os primeiros prevalecem sobre os segundos (Quadro 9).

Quadro 9
Recepção no primeiro dia de estágio

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES	
	POSITIVOS	NEGATIVOS
RECEPÇÃO NO PRIMEIRO DIA DE ESTÁGIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Festa preparada para as alunas, com adereços e bolos (E) ▪ Ponto de partida para um trabalho de equipa com qualidade (E) ▪ Atitude simpática e afável por parte da educadora e do grupo (F) ▪ Integração facilitada pelo antecipado conhecimento da Instituição, do pessoal e do grupo (G) ▪ Boa recepção com apresentação por parte da educadora dos espaços, do pessoal e do funcionamento da instituição (H) (M) ▪ Facilitada a familiarização com o grupo de crianças (H) ▪ Clima distendido (H) (J) ▪ Recepção num clima de alegria (J) ▪ Reunião com todo o pessoal (O) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não foi relevante nem teve impacto positivo (B) ▪ Má recepção por uma supervisora fria e distante, sem qualquer tipo de palavra ou de apoio (N) ▪ Sala com más instalações tendo de a tornar agradável e acolhedora (J) (O)

Como “traços caracterizadores positivos” foram referidos: ‘uma boa recepção feita com apresentação, por parte da educadora, dos espaços, do pessoal e do funcionamento da instituição’, pelas supervisoras H e M; ‘o antecipado conhecimento da Instituição, do pessoal e do grupo’, pela inquirida G; ‘a familiarização com as crianças’, pela H; e, ainda, ‘uma reunião com todo o pessoal’, pela educadora O.

Algumas situações especiais no primeiro dia de estágio, tal como ‘uma festa’, foram também consideradas o ‘ponto de partida para um trabalho de equipa com qualidade’ (E).

Uma ‘atitude simpática e afável’ por parte da educadora cooperante e do grupo (F) e um ‘clima distendido e alegre’ (H, J) também marcaram o primeiro dia de estágio de algumas das actuais supervisoras, e expressam a importância do acolhimento no processo de supervisão, visto que uma aceitação calorosa, quando se enfrenta “uma nova situação”, ajuda a estabelecer melhores condições de aprendizagem (Rogers, 1985).

Relativamente aos “aspectos negativos”, foram apontadas as ‘más instalações’ com que se depararam duas das supervisoras (J, O) e referida, por outra, uma má recepção, ‘fria e distante’, sem qualquer tipo de palavra ou de apoio por parte da educadora cooperante.

Por fim, refira-se que uma das inquiridas não considera relevante, nem ter tido impacto positivo, a recepção no seu primeiro dia de estágio.

Vivências desta natureza podem ser traumáticas (Machado, 1996), uma vez que marcam negativamente os estágios, que devem ser pensados numa lógica de desenvolvimento e de construção de competências e não no sentido de levarem os alunos a experienciar e a interiorizar sentimentos de baixa estima ou de fraca autonomia, nomeadamente para o exercício profissional (Almeida, 2001).

Sem dúvida que a “recepção ao estagiário”, no seu primeiro contacto com a instituição, pode considerar-se de grande importância, tal como foi afirmado por duas das supervisoras que já conheciam a instituição e o grupo de estágio, referindo uma integração facilitada por este antecipado conhecimento.

Por outro lado, o clima distendido e alegre propiciou igualmente uma “primeira abordagem” menos inibitória. Na verdade, a presença do supervisor e uma “acolhedora recepção” ao aluno, no seu primeiro contacto com a instituição, são extremamente importantes. Uma vez que nem sempre a adaptação dos alunos é fácil, a dimensão relacional é fundamental na prática pedagógica, sendo desejável a inserção dos

formandos em instituições sensíveis a estas questões e que criem as condições necessárias à potenciação e desenvolvimento do seu bem-estar (Caires, 2001).

2. As cooperantes enquanto supervisoras

2.1. Razões para ser supervisora

Relativamente às razões que levaram as educadoras a assumir as funções de supervisoras (Gráfico 5), há a referir que das oito opções apresentadas (Anexo 2), apenas foram escolhidas quatro, a saber: i) partilha de conhecimentos e experiências, ii) valorização pessoal a nível do currículo, iii) enriquecimento pessoal e profissional e iv) participação/colaboração na formação de futuros profissionais.

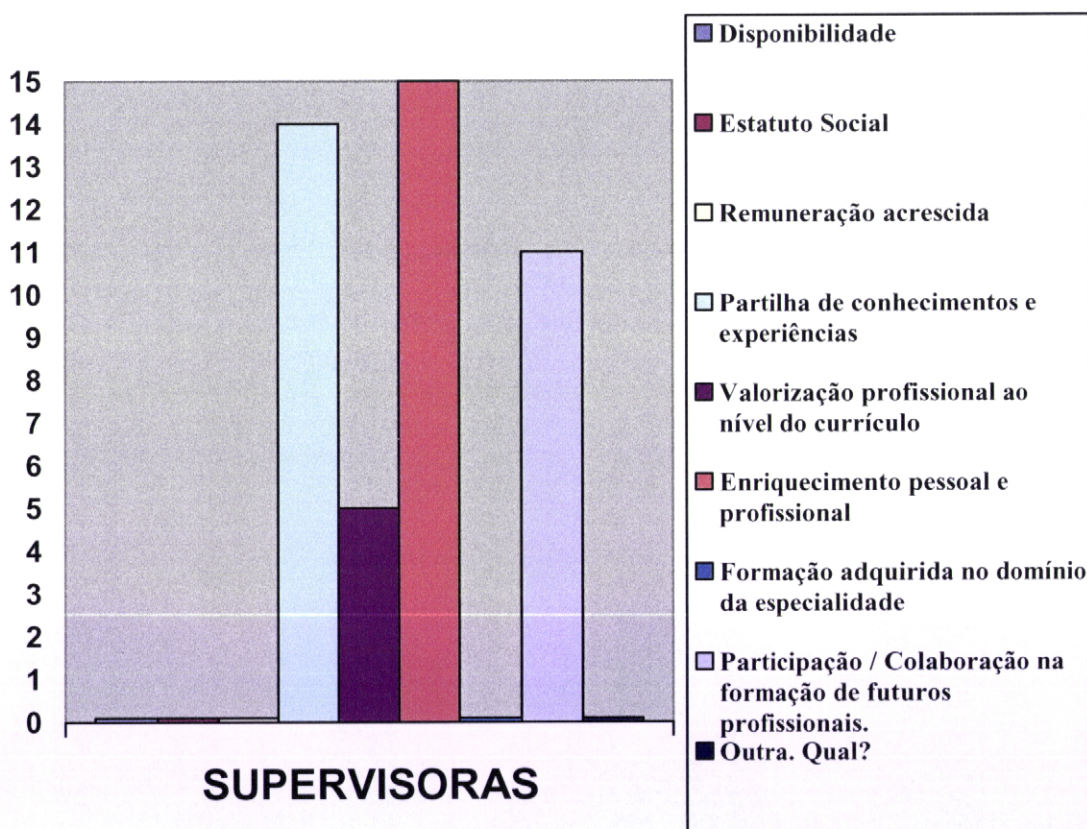
Explicitando, constata-se que o ‘enriquecimento pessoal e profissional’ se apresenta em primeiro lugar, tendo sido a opção referida pela totalidade das respondentes (15). Tal circunstância, revela, em nosso entender, uma perspectiva de supervisão em que, supervisor, supervisando e alunos se desenvolvem, à medida que participam no desenvolvimento do(s) outro(s). Foi nesse sentido que Garrido, Carneiro, Sue-Fowel, Say-Chung e Landsheere (1996) afirmaram que “aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos, por essa ordem, constituem um ideário educativo tão ambicioso quanto essencial” (p.48).

Em segundo lugar, as supervisoras optaram pela ‘partilha de conhecimentos e experiências’, com catorze respostas, valor significativo, porque, de acordo com Tavares (1996), “é crucial pensar o trabalho em função da sua partilha” (p.121), uma vez que a mesma potencia o processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Grande número das supervisoras (11) aponta, também, como importante a ‘participação/colaboração na formação de futuros profissionais’ e apenas cinco consideram a importância da ‘valorização profissional ao nível do currículo’.

Em síntese, e dadas as escolhas efectuadas, parece-nos haver uma valorização da dimensão profissional sobre a pessoal, considerando, por um lado, que apenas uma das hipóteses de resposta seleccionada se reporta às pessoas das supervisoras e, por outro, que as protagonistas do estudo não escolheram outras opções centradas nessa dimensão, tais como: o “estatuto social” e a “remuneração acrescida”.

Gráfico 5
Ser supervisora - Razões aduzidas



2.2- Áreas de desempenho dos formandos

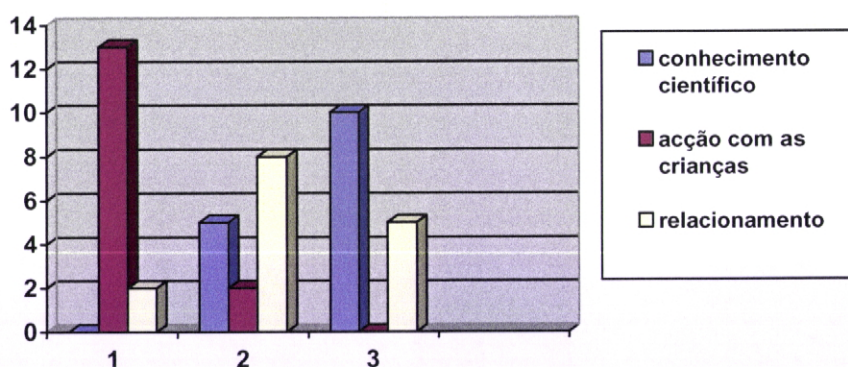
Relativamente à área de formação em que os alunos/estagiários devem revelar melhor desempenho, de acordo com o Anexo 2 e o Gráfico 6, a maioria das supervisoras

assinalou como prioritária a ‘acção com as crianças’, tendo treze respondentes escolhido a mesma em primeiro lugar e duas delas como segunda opção (1=13 e 2=2).

Em segundo lugar, as cooperantes escolheram a ‘relação interpessoal’, situando-a, duas delas, como primeira escolha, oito colocaram-na como segunda opção e cinco como terceira hipótese (1=2, 2=8 e 3=5).

Em terceiro lugar, surge o ‘conhecimento científico’, uma vez que esta categoria foi escolhida por cinco educadoras como segunda opção e por dez delas como terceira opção (2=5 e 3=10).

Gráfico 6
Áreas de desempenho dos formandos



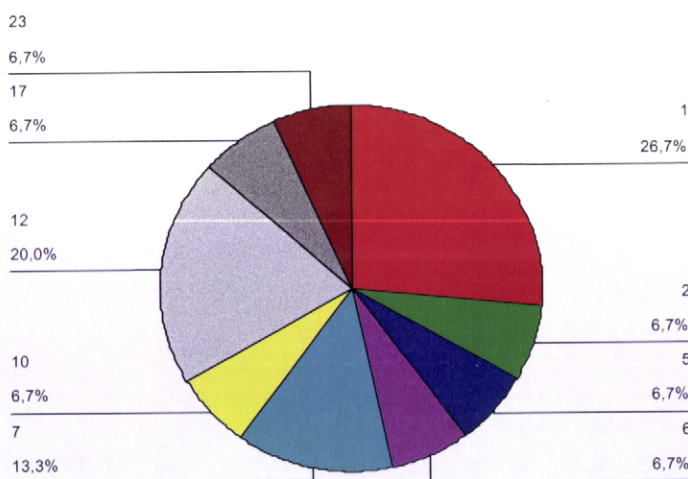
A escolha das supervisoras pela ‘acção com as crianças’ talvez se deva ao facto de a considerarem abrangente (podendo incluir as outras duas opções), uma vez que é na acção e pela acção que tudo se constrói e onde “descobrimos que cada situação implica uma abordagem específica e dificilmente previsível” (Jean, 1978, p.89).

2.3. Funções do supervisor

A opinião das respondentes relativamente às funções do supervisor estão sistematizadas no Anexo 2 e Gráficos 7 a 29⁶, que nos permitem verificar que dos vinte e três itens apresentados, apenas dez foram escolhidos em primeiro lugar, sendo eles: **reflectir** (26,7%), **informar** (20%), e os restantes oito, todos com 6,7%, **cooperar**, **comunicar**, **questionar**, **ensinar**, **interagir**, **orientar**, **motivar** e **conhecer**.

Contrariamente, os restantes treze nunca foram escolhidos em primeiro lugar: **avaliar**, **criticar**, **liderar**, **corrigir**, **exigir**, **aconselhar**, **ajudar**, **sugerir**, **apoiar**, **demonstrar**, **encorajar**, **escutar** e **avaliar**, o que indicia uma menor valorização por parte das protagonistas do estudo.

Gráfico 7
Funções do supervisor - REFLECTIR

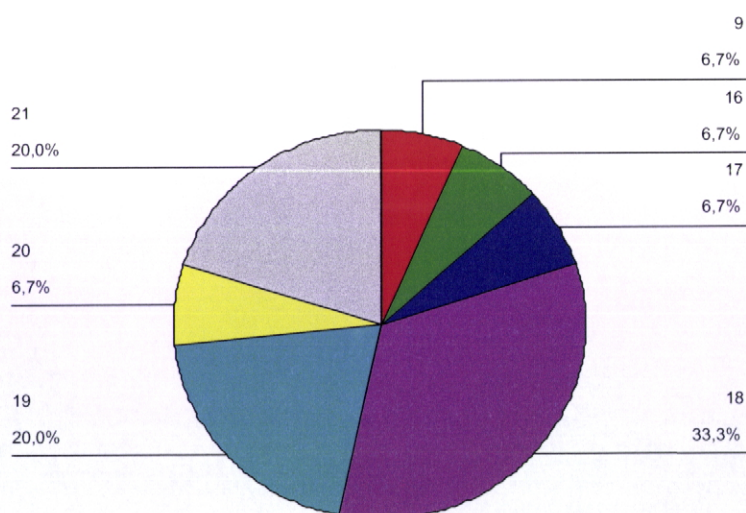


⁶ Para uma leitura mais compreensiva destes gráficos, refira-se que sobre cada valor percentual nele representado se indica a posição da escolha correspondente.

Se, por um lado, nos parece significativo que **reflectir** (Gráfico 7) se apresente em primeiro lugar no conjunto das funções escolhidas, somando até à sétima posição da escolha 60,1% do total de indicações que obteve e até à décima segunda posição 86,8% dessas mesmas indicações (Anexo 2), o que demonstrará a importância dada pelas supervisoras à reflexão, que considerarão imprescindível ao desempenho da sua actividade, por outro lado, surpreende-nos o facto de funções como **criticar** (Gráfico 9) e **avaliar** (Gráfico 8) surgirem nomeadas pela primeira vez em sétimo e nono lugares, respectivamente, na escala de 1 a 23.

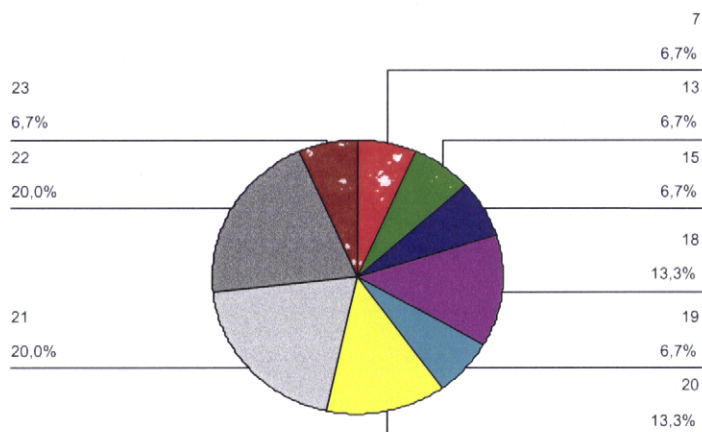
Em termos mais específicos, 33,3% das respondentes atribui a décima oitava posição à função **avaliar** (Gráfico 8), enquanto 20% a coloca na vigésima primeira posição. Por seu lado, 20% das educadoras atribui a vigésima segunda posição à função **criticar**.

Gráfico 8
Funções do supervisor - AVALIAR



Tal facto não quererá, por certo, significar que os supervisores não valorizam estas funções, mas antes, talvez, que **criticar** e **avaliar** constituem tarefas difíceis e tomadas de posição que os formadores não “gostam” de assumir.

Gráfico 9
Funções do supervisor - CRITICAR

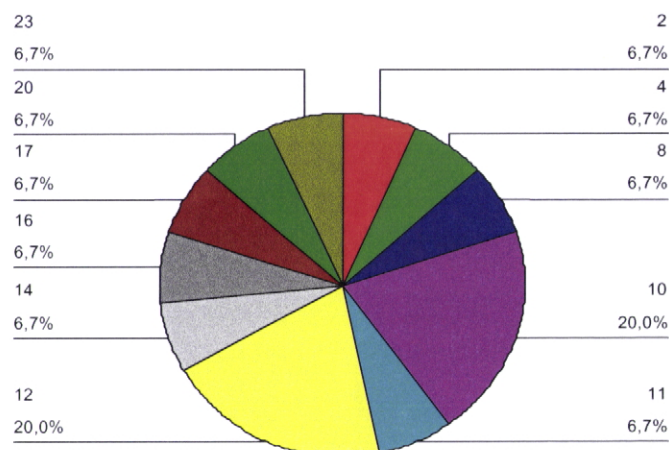


Curiosamente, funções como **aconselhar** (Gráfico 10), **ajudar** (Gráfico 11), **encorajar** (Gráfico 12) e **escutar** (Gráfico 13) aparecem-nos em segundo lugar quanto a primeiras escolhas, seguindo-se na terceira posição funções como **apoiar** (Gráfico 14) e **valorizar** (Gráfico 15).

O peso ainda significativo evidenciado quanto a estas funções dão um sentido humanista à supervisão e parecem revelar a importância atribuída ao encorajamento nesse processo, o que se repercutirá numa atmosfera de ensino-aprendizagem, traduzindo, “em certa medida, toda a envolvente do processo vista pelo seu lado mais “quente”, mais humano, mais cordial, o da afectividade” (Tavares, 1992, p. 60).

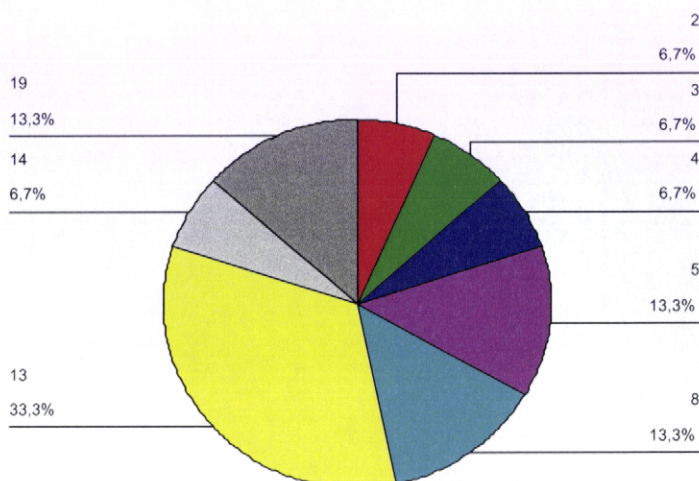
Quanto à função **aconselhar** apresenta um valor de 66,8% até à décima segunda posição das escolhas (Gráfico 10).

Gráfico 10
Funções do supervisor – ACONSELHAR



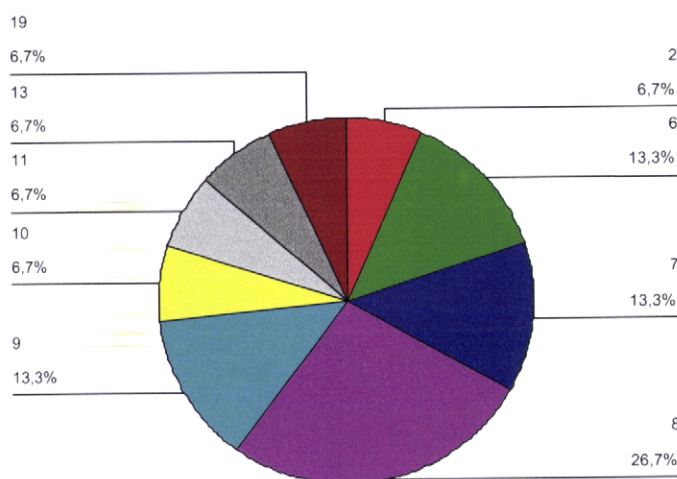
Por seu turno, **ajudar** (Gráfico 11), se totaliza 80% das escolhas até à décima terceira posição, é neste lugar que evidencia uma escolha importante (33,3%), cujo significado poderá ser o da função de ajuda ter sido representada numa posição média na escala das vinte e três escolhas possíveis.

Gráfico 11
Funções do supervisor - AJUDAR



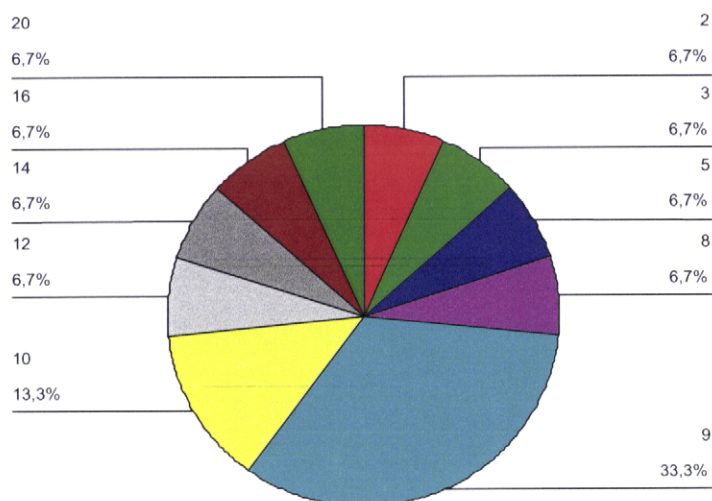
No que concerne à função **encorajar** (Gráfico 12), constata-se que totaliza 60% das escolhas de que foi alvo até à oitava posição, sendo que este oitavo lugar representa 26,7%, mais do que a quarta parte do total de todas as escolhas de que foi objecto a função.

Gráfico 12
Funções do supervisor – ENCORAJAR



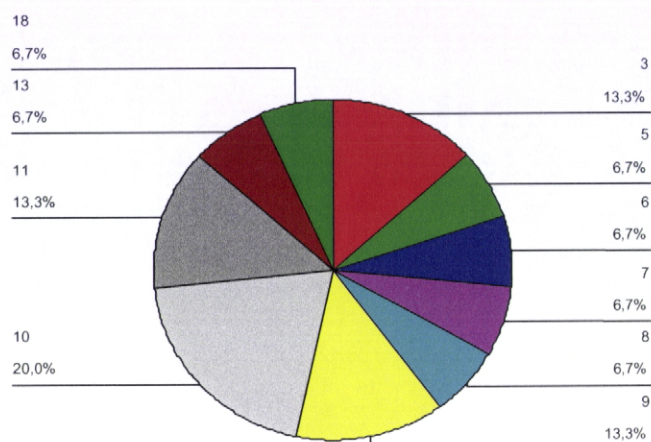
Por outro lado, **escutar** (Gráfico 13) perfaz 60,1% até à nona posição, representando esta última, só por si, 33,3% das escolhas, podendo ainda dizer-se que a maioria dessas escolhas se situa entre a oitava e a décima posições (53,3%).

Gráfico13
Funções do supervisor - ESCUTAR



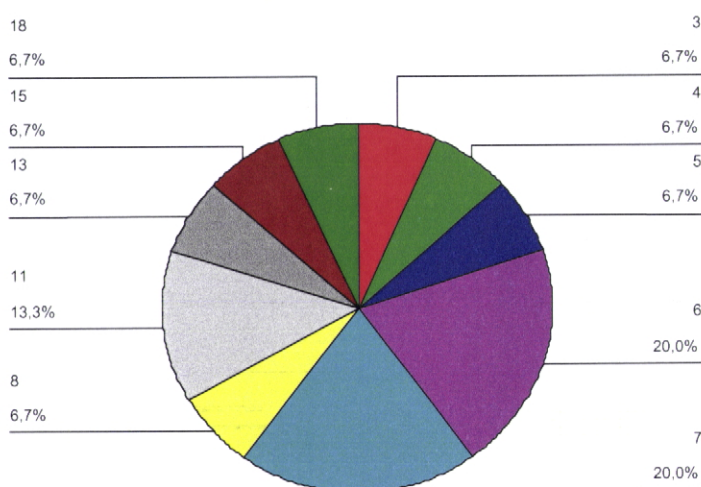
Reportando-nos, agora, à função **valorizar** (Gráfico 14), verifica-se que o nível mais elevado das escolhas de que foi alvo é o terceiro, com 13,3% de indicações, o que não deixa de ser surpreendente, assim como os 53,4% que obtém até ao nono lugar e os 73,4% até à décima posição. Tais valores parecem algo incongruentes com uma posição humanística que parecia ser tónica da acção das protagonistas do estudo.

Gráfico 14
Funções do supervisor - VALORIZAR



Apoiar (Gráfico 15), por seu lado, até à sétima posição, totaliza 60,1% das escolhas, sendo que, apenas a sexta e a sétima posições somam 40% , também não tendo recebido qualquer indicação em primeiro ou segundo lugares.

Gráfico 15
Funções do supervisor - APOIAR



Por seu turno **sugerir** (Gráfico 16), com uma primeira escolha em quarto lugar e **demonstrar** (Gráfico 17), com essa primeira escolha em sexto lugar, poderão indiciar uma certa inibição em dizer para “fazer” ou indicar “como se faz”, contrariamente à função **informar** (Gráfico 18) que foi escolhida três vezes na posição um (20% da totalidade das suas escolhas). Acresce dizer que 46,7% das escolhas da função **sugerir** se encontra na décima quarta posição, bem como 53,4% entre a décima quinta e a décima sétima posições da função **demonstrar**, o que dará um certo pendor de directividade à supervisão.

Gráfico 16
Funções do supervisor - SUGERIR

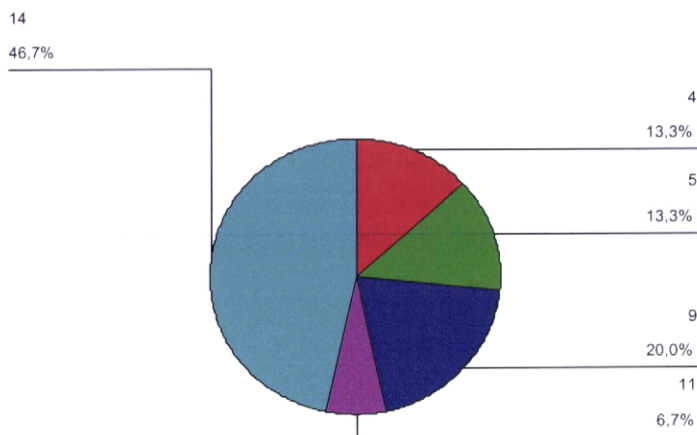


Gráfico 17
Funções do supervisor - DEMONSTRAR

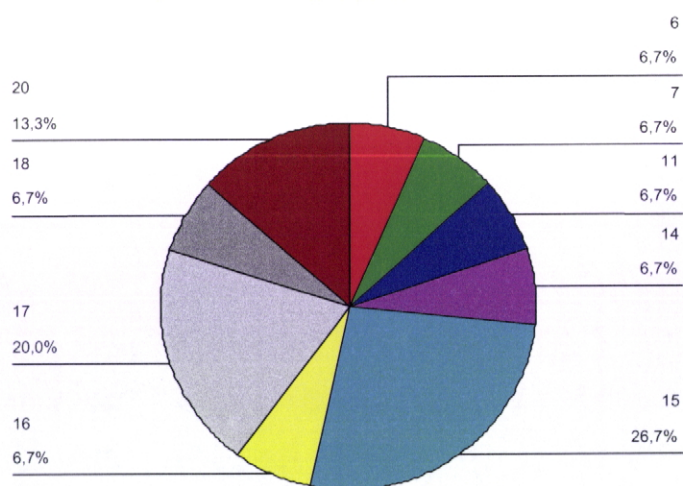
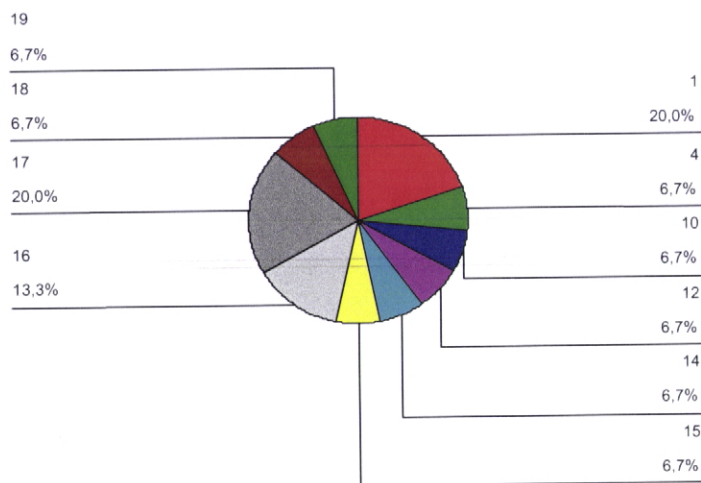
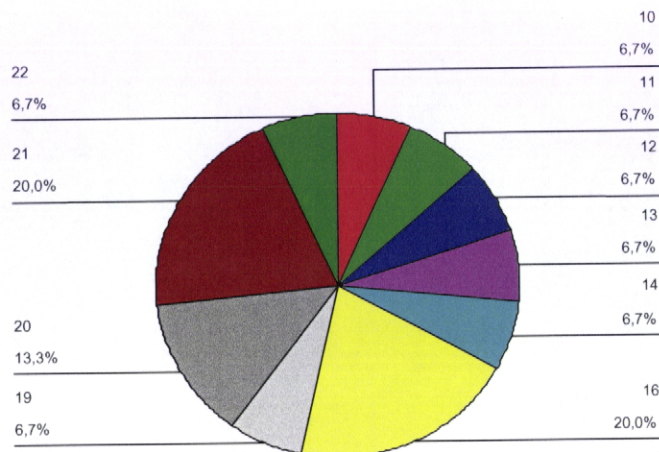


Gráfico 18
Funções do supervisor - INFORMAR



De itens como **corrigir** (Gráfico 19), décimo lugar como primeira escolha, e **exigir**, (Gráfico 20), décimo terceiro, no mesmo nível de indicação, poder-se-á dizer que foram situados a meio da hierarquia das possibilidades de escolha, parecendo querer significar que são funções algo “penosas”, cuja utilização poderá fazer diminuir ou aumentar o “grau de exigência” relativamente ao trabalho dos formandos.

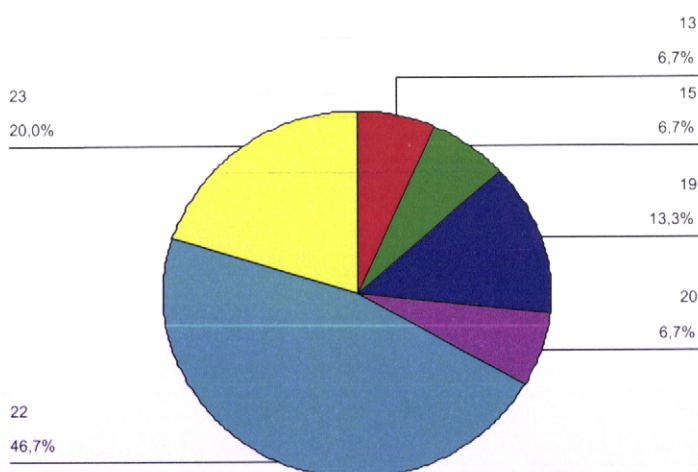
Gráfico 19
Funções do supervisor - CORRIGIR



Neste contexto, **corrigir** (Gráfico 19), cuja primeira indicação se situou no décimo lugar de entre as 23 hipóteses dadas, apresenta a sua maior percentagem (20%) no décimo sexto e no vigésimo primeiro lugares de escolhas, sendo que entre o décimo sexto e o vigésimo segundo lugares das mesmas totaliza 66,7%.

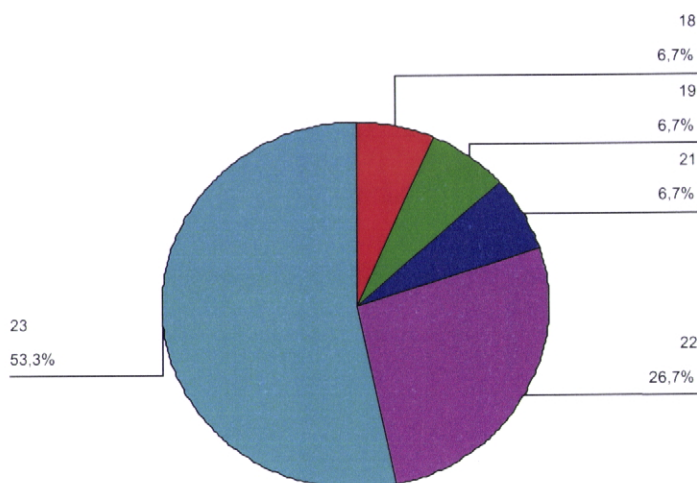
É também de referir que a maior percentagem atribuída à função **exigir** (46,7%), cujas escolhas se situam entre as posições 13 e 23, se observa na vigésima segunda posição, que juntamente com a vigésima terceira (última e penúltima da escala considerada) totalizam 66,7% (Gráfico 20).

Gráfico 20
Funções do supervisor - EXIGIR



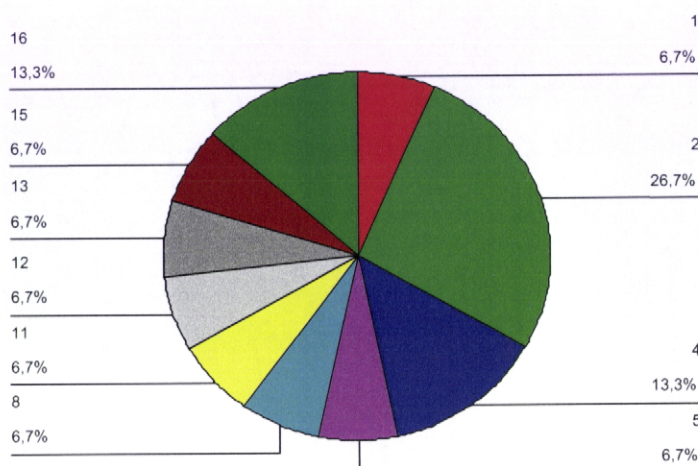
Indicada pela primeira vez na décima oitava posição, surge-nos a função **liderar**, cuja maior percentagem (53,3%) de escolhas se situa na vigésima terceira e última posição (Gráfico 21).

Gráfico 21
Funções do supervisor - LIDERAR



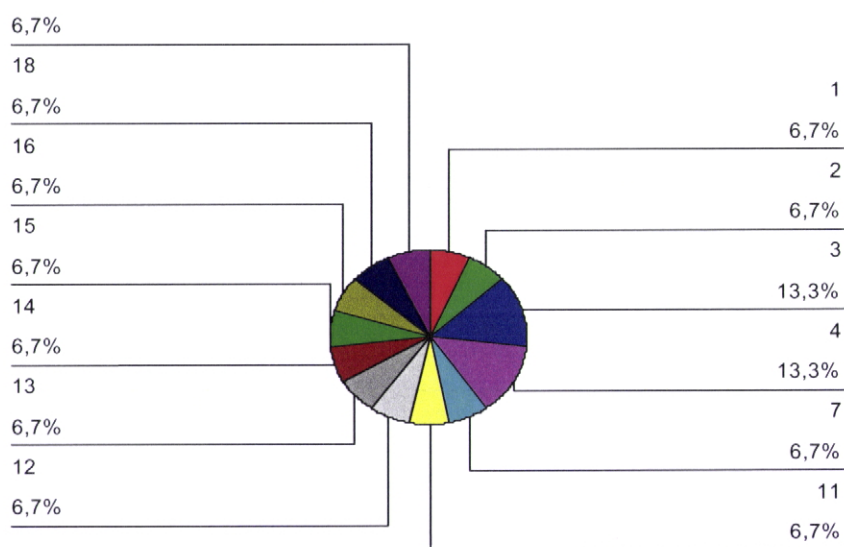
Relativamente aos oito itens alvos de escolhas de posição um, na escala decrescente de 1 a 23, na ordem dos 6,7% dos respectivos totais de escolhas, a função **cooperar** (Gráfico 22) obtém, igualmente, uma percentagem muito significativa de indicações dois (26,7%), sendo que até à quinta posição se distribui a maioria das percentagens (53,4%) das referências que obteve.

Gráfico 22
Funções do supervisor - COOPERAR



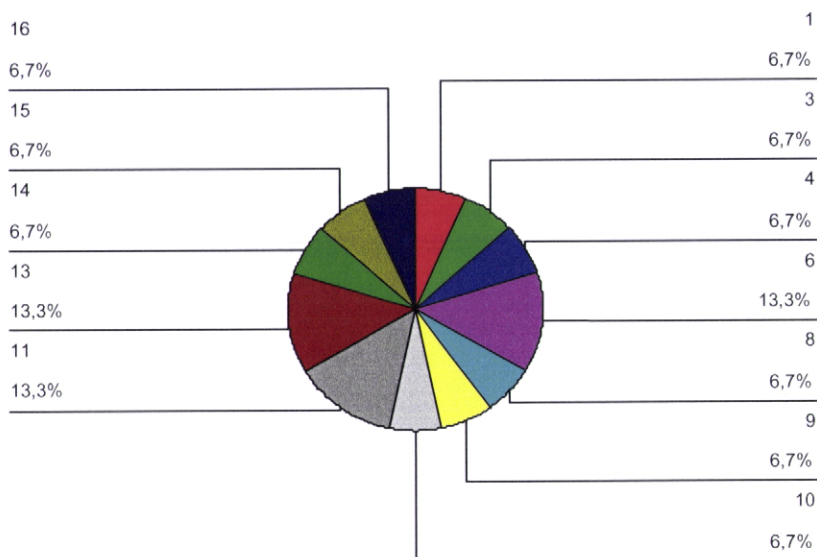
A importância de **comunicar** aparece-nos distribuída entre o primeiro e o décimo sexto lugares, alcançando até à décima segunda posição 60,1% das escolhas (Gráfico 23), o que nos parece significativo, tendo em atenção a relevância desta função no processo supervisory, embora julgássemos que, tendencialmente, a posição ocupada pudesse ser mais forte.

Gráfico 23
Funções do supervisor - COMUNICAR



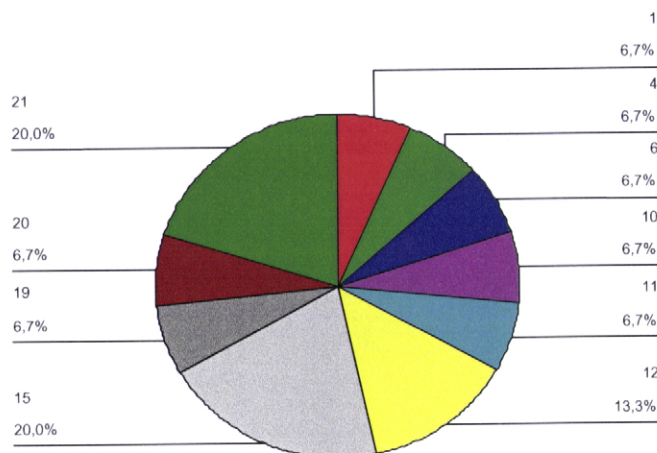
De forma semelhante, **interagir** (Gráfico 24) soma até à décima primeira posição um total de 66,8% do respectivo total. Tais percentagens parecem-nos evidenciar o valor atribuído à comunicação e à interação no “acto de supervisionar”, sendo que assegurar estas condições beneficiará todo o processo de formação, pois, na opinião de Oliveira (1992), a comunicação autêntica, em supervisão, é o «centro nevrálgico» de todo o processo (p.18), uma vez que esta é “por um lado, facilitadora de aprendizagens significativas, e por outro, desbloqueadora de tensões e sentimentos de angústia” (Caires, 2001, p. 52).

Gráfico 24
Funções do supervisor - INTERAGIR



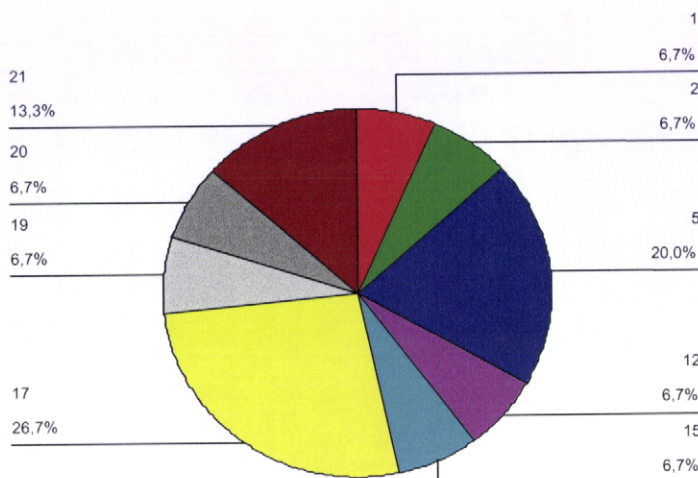
Questionar (Gráfico 25), sendo uma função que requer alguma sensibilidade, ainda que obtenha até à décima segunda posição um total de 46,8% das suas escolhas, apresenta duas grandes “fatias” de 20% nas décima quinta e vigésima primeira posições. Estes números parecem ser reveladores de que esta função é imprescindível na supervisão, defendendo-se o papel activo do supervisando, como construtor do seu próprio desenvolvimento, e encarando-se o supervisor como “o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p.91).

Gráfico 25
Funções do supervisor - QUESTIONAR



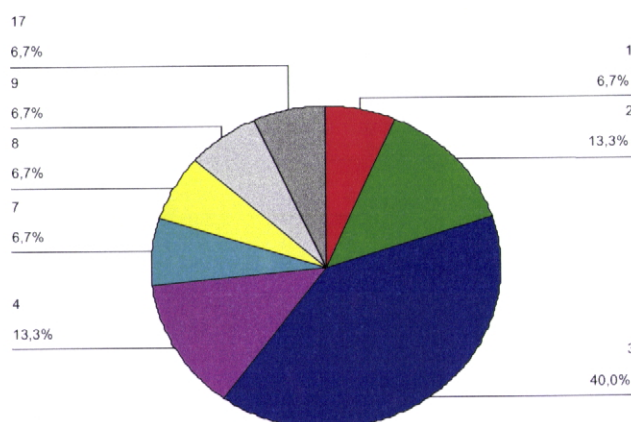
No que concerne às funções de **ensinar** (Gráfico 26) e **orientar** (Gráfico 27), pode constatar-se que, apesar de ambas serem nomeadas como primeira escolha, **ensinar** obtém a sua maior percentagem (66,8%) entre o décimo quinto e o vigésimo primeiro lugares, enquanto que **orientar** totaliza 73,3% entre o primeiro e o quarto lugares, o que significa uma bastante mais forte importância relativa no que àquele diz respeito, bem como um peso absoluto de assinalar.

Gráfico 26
Funções do supervisor - ENSINAR



Prosseguindo na análise dos resultados referentes às funções dos supervisores, constata-se que **orientar** (Gráfico 27) obteve 73,3% das escolhas entre a primeira e a quarta posição, relevando de entre elas a terceira, com 40% de indicações, o que não deixa de ser significativo. Todavia, no conjunto de todas as funções consideradas, a análise dos dados parece permitir-nos inferir que as supervisoras não consideraram a função de **orientar** como “ensino”, ou que **orientar** não seja propriamente assumir que se ensina.

Gráfico 27
Funções do supervisor - ORIENTAR



Conhecer (Gráfico 28) e **motivar** (Gráfico 29), duas das funções essenciais na ação de supervisionar, surgem-nos, de acordo com as escolhas das respondentes, a primeira com 53,4% de escolhas até ao décimo terceiro lugar, enquanto que **motivar** atinge, até ao sexto lugar 66,6% e até ao sétimo 86% do respectivo total das escolhas. Não deixa de ser estranha a pouca importância atribuída a estas duas funções no conjunto das 23 passíveis de escolha, dado ambas se configurarem quase como condições basilares do processo de supervisão.

Gráfico 28
Funções do supervisor - CONHECER

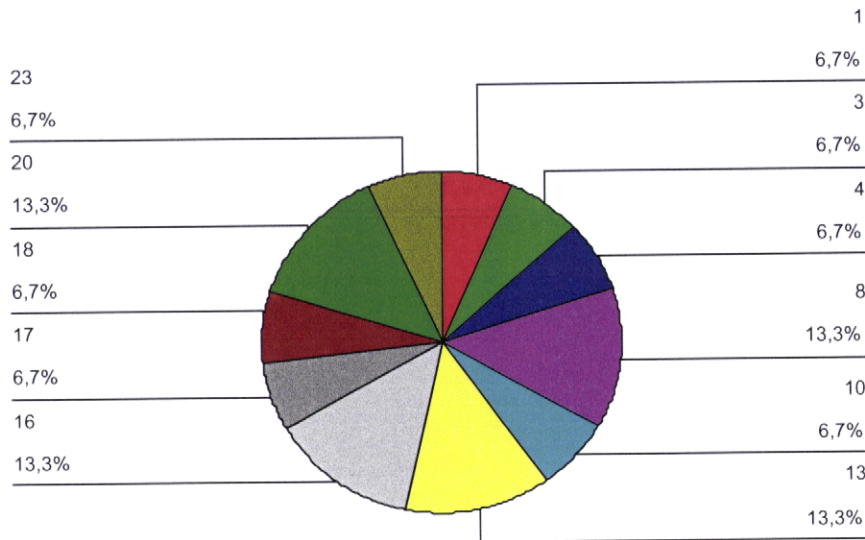
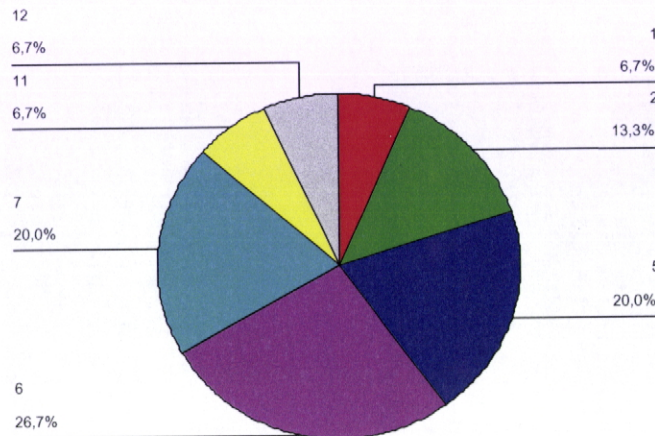


Gráfico 29
Funções do supervisor - MOTIVAR



2.4. Registos da acção dos estagiários

Tendo em vista compreender como se concretizam as funções de supervisão consideradas, foram as supervisoras inquiridas acerca do hábito de registar diferentes situações para sobre elas poderem reflectir com os estagiários, tendo a totalidade das respondentes (15) afirmado fazê-lo (Anexo 2). As razões porque o fazem (Quadro 10) prendem-se, na opinião de seis supervisoras (A, C, D, E, G e P) com o facto desses registos ‘ajudarem, facilitarem, e contribuirem para as reflexões e avaliações futuras’, a realizar nos encontros de pós-observação, concorrendo assim, para corrigir, melhorar e valorizar a acção dos formandos e o trabalho em equipa.

Quatro supervisoras (I, J, L, O) referem que o registo ‘evita esquecer pormenores importantes’, permitindo ‘certeza de correcção na reflexão’ (I).

Uma das educadoras (B) considera que o registo de situações ‘evita erros futuros’, bem como ‘contribui para a segurança das estagiárias’. Visto pela supervisora (E) como ‘instrumento de avaliação de atitudes/comportamentos’, promove, no entender da supervisora (H), a ‘consciencialização dos erros e aspectos a melhorar, com o fim de corrigir a sua actuação’.

É ainda referido o facto do registo de situações ‘ajudar a ordenar as ideias’ (L), permitindo ‘uma melhor análise da situação’ (M).

Outro aspecto focado é o de possibilitar o ‘rigor e a precisão no decorrer do processo’ (N), sendo mesmo afirmado ‘ter o registo mais força do que a palavra’ (O).

Quadro 10
Importância do registo de situações

CATEGORIA	TRAÇOS INDICADORES
<p align="center">Importância do registo de situações para reflexão com os estagiários</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuda/facilita/contribui para as reflexões e avaliações futuras corrigindo, melhorando e valorizando situações em equipa (A) (C) (D) (E) (G) (P) ▪ Evita erros futuros (B) ▪ Contribui para a segurança das estagiárias (B) ▪ Instrumento de avaliação de atitudes/comportamentos (E) ▪ Promove a consciencialização dos erros e aspectos a melhorar, com o fim de corrigir a sua actuação (H) ▪ Certeza de correcção na reflexão (I) ▪ Evita esquecer pormenores importantes (I) (J) (L) (O) ▪ Ajuda a ordenar as ideias (L) ▪ Permite uma melhor análise da situação (M) ▪ Rigor e precisão no processo (N) ▪ Tem mais força do que a palavra (O)

Em nosso entender, e de acordo com Estrela (1994), o registo da acção dos formandos poderá constituir um meio de “feedback” objectivo, facilitador da consciência de si próprios em situação.

2.5. Participação dos estagiários na tomada de decisões

No que concerne à participação dos alunos estagiários na tomada de decisões da sala/Instituição, não alheio ao próprio estilo de supervisão do formador, oito das educadoras referem serem eles chamados a participar, enquanto sete o dizem fazer apenas ‘às vezes’ (Anexo 2).

As situações de participação dos formandos nas decisões referidas de forma categórica (Quadro 11) são, na sua maioria, a ‘concretização de efemérides’ (educadoras B, N, P, D e H), e a ‘planificação de visitas’ (inquiridas B, L, P e D). As ‘reuniões de pais’ e as ‘reuniões de docentes’ são também apontadas pelas supervisoras A e I como momentos em que se verifica a participação dos alunos.

Quadro 11
Participação dos estagiários nas decisões da instituição

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES	
	SIM	POR VEZES
Situações de participação dos estagiários nas decisões da instituição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões de pais (A) (I) ▪ Reuniões de docentes da instituição (A) (I) ▪ Planificação de visitas (B) (L) (P) (D) ▪ Concretização de efemérides (B) (N) (P) (D) (H) ▪ Actividades extra-curriculares já planificadas (B) ▪ Todas as situações ocorridas durante o trabalho desenvolvido (H) ▪ Realização de actividades/projectos (I) ▪ Organização da sala e escolha de materiais (L) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação de reuniões de pais/encarregados de educação (C) ▪ Orientações pedidas em conselho de docentes/conselho pedagógico (C) ▪ Dando opiniões sobre situações específicas (G) (J) ▪ Decisões ligadas às actividades/dinâmica da sala (M) ▪ Todas as decisões ligadas ao seu percurso como estagiárias (O)

A participação em ‘actividades extra-curriculares já planificadas’ (educadora B), a ‘realização de actividades e projectos’ (supervisora I), assim como, ‘a organização da sala e a escolha de materiais’ (inquirida L), são igualmente apontadas, sendo que apenas uma das supervisoras (H) evidencia o facto de os alunos participarem em ‘todas as situações ocorridas durante o trabalho desenvolvido’.

Como se pode verificar pelo Quadro 11, os alunos são chamados a participar em apenas algumas situações e supervisoras há que só permitem que essa participação aconteça “por vezes”. São disto exemplo situações específicas em que ‘dão a sua opinião’ de acordo com G e J, ou na ‘preparação de reuniões de pais/encarregados de educação’ e quanto a ‘orientações pedidas em conselho de docentes/conselho pedagógico’, tal como afirma a educadora C. As ‘decisões ligadas às actividades/dinâmica da sala’ (M) e as ‘decisões ligadas ao percurso das estagiárias’ (O) são igualmente situações em que, ‘por vezes’, os estagiários participam.

2.6. Recepção dos estagiários

Questionadas as supervisoras sobre o modo como costumam receber os estagiários (Anexo 2 e Quadro 12), verifica-se que a maioria (A, B, D, H, J e O) aponta a ‘integração na instituição e no grupo’ como factor primordial, seguindo-se cinco supervisoras que referem que a melhor recepção aos alunos é ‘colocá-los à vontade’ (A, B, G, H e N).

‘Proporcionar bem-estar e segurança’ (inquiridas B, G e J), ‘explicando as regras/rotinas da instituição e das crianças’ (educadoras F e P), fazem parte da recepção efectuada por algumas supervisoras, sendo que duas delas (E e I) até organizam ‘uma festa’ para receberem os supervisandos.

‘Preparar o grupo [de crianças] para receber os estagiários com actividades de apresentação e boas vindas’ (protagonista L), ‘demonstrando agrado’ (educadora B), ‘integrando-os no ambiente/dinâmica da sala/grupo/instituição, para que se sintam como elementos do grupo’ (inquiridas C e M), são também algumas das estratégias utilizadas.

Quadro 12
Recepção aos estagiários

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES
Recepção dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pondo-os à vontade (A) (B) (G) (H) (N) ▪ Integrando-os na Instituição e no grupo (A) (B) (D) (H) (J) (O) ▪ Demonstrando agrado (B) ▪ Proporcionando bem estar e segurança (B) (G) (J) ▪ Acentuando a necessidade de uma boa interacção inter-pessoal (C) ▪ Proporcionando confiança e abertura (C) ▪ Actuando como “recurso” (C) ▪ Com uma festa (E) (I) ▪ Explicando as regras/rotinas da instituição e das crianças (F) (P) ▪ Num clima afectivo (J) ▪ Preparando o grupo para receber os estagiários com actividades e apresentação de boas vindas (L) ▪ Integração no ambiente/dinâmica da sala/grupo/instituição para que se sintam como elementos do grupo (C) (M) ▪ Criando um ambiente descontraído (P) ▪ Explicando as características do grupo de crianças (P)

A criação de um ‘clima afectivo’ (educadora J) e de um ‘ambiente descontraído’ (inquirida P), onde são ‘explicadas as características do grupo de crianças’ (protagonista P), cabendo ao supervisor ‘actuar como recurso’ (educadora C), proporcionam ‘confiança e abertura’ (inquirida C) e constituem, em nosso entender, formas muito positivas de atenuar as inibições e inseguranças próprias do primeiro dia de prática pedagógica.

2.7. Papel da supervisora

Relativamente ao papel do supervisor (Anexo 2 e Quadro 13), as respondentes afirmam como mais importante ($\bar{X}=3,93$) ‘ser autêntico quando falam com os alunos’. A autenticidade é colocada, assim, na primeira posição das escolhas evidenciando a importância que lhe é atribuída e que, de acordo com Rogers (1985), é uma das características primordiais inerentes ao processo de supervisão.

A segunda posição das escolhas ($\bar{X}=3,86$) das educadoras traduz-se em ‘incentivar os supervisandos a falar sobre o que fizeram’ e estabelecer com eles uma ‘relação empática e encorajadora’. Esta será, sem dúvida, uma concepção de supervisão que abre possibilidades de conhecimento, ao mesmo tempo que instaura, de acordo com Sá--Chaves (2000), “a possibilidade de afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional” (p. 127).

Quadro 13
Papel do supervisor

POSIÇÃO	ASPECTOS CONSIDERADOS	MÉDIA
1º	Ser autêntico quando fala com os alunos	3,93
2º	Incentivar os supervisandos a falar sobre o que fizeram	3,86
	Estabelecer com o supervisando uma relação empática e encorajadora	3,86
3º	Colocar o supervisando à vontade e “dar-lhe espaço”	3,8
	Elogiar os formandos quando eles merecem	3,8
4º	Saber ouvir	3,73
	Proceder à análise de cada dia de prática pedagógica (juntamente com os supervisandos)	3,73
5º	Colaborar com o supervisando na procura de soluções	3,66
	Ver as dificuldades sentidas pelos supervisandos como oportunidades de aperfeiçoamento da prática	3,66
6º	Observar a prática	3,6
	Encorajar os supervisandos a assumir responsabilidades pelos seus actos	3,6
	Fomentar a reflexão do supervisando sobre a sua própria prática pedagógica	3,6
7º	Apoiar a tomada de decisões	3,46
8º	Colaborar na planificação/reflexão da prática desenvolvida pelo aluno	3,4
9º	Auxiliar na resolução de situações imprevistas	3,33
10º	Questionar a prática pedagógica, sugerindo modelos conducentes à mudança	3,2
	Ajudar a projectar os seus planos de acção	3,2
11º	Registar os comportamentos dos alunos e sugerir como se faz	3,06
12º	Servir de modelo para os formandos	2,8
13º	Colocar-se em causa	2,46
14º	Fomentar a prática de comportamentos de ensino pré-determinados	2,4
15º	Transmitir conhecimentos, indicando o modelo a seguir	2,06
16º	Aconselhar porque ele é que sabe	1,93
17º	Assumir uma atitude directiva, justificada pela sua experiência	1,6

Continuando a seguir a ordenação das médias obtidas pelas diferentes escolhas das supervisoras cooperantes, surgem em terceiro lugar ‘colocar o supervisando à vontade e dar-lhe espaço’, assim como, ‘elogiar os formandos quando eles merecem’ (ambas com médias=3,8). Esta posição revela-se em consonância com a opinião de Gonçalves e Silva (1992), segundo os quais, como anteriormente já referimos, a aceitação e a valorização dos formandos, sem evidenciação de juízos de valor, leva-os a tornarem-se mais autênticos e verdadeiros.

Na quarta posição da seriação ($\bar{X}=3,73$), situam-se ‘saber ouvir’ e ‘proceder à análise de cada dia de prática pedagógica (juntamente com os formandos)’.

Uma atitude colaborativa e de entendimento dos formandos, por parte das supervisoras cooperantes, é revelada através dos itens ‘colaborar com o supervisando na procura de soluções’ e ‘ver as dificuldades sentidas pelos supervisandos como oportunidades de aperfeiçoamento da prática’, que ocupam a quinta posição ($\bar{X}=3,66$).

As opções das educadoras que se posicionam em sexto lugar são três: ‘observar a prática’, ‘encorajar os supervisandos a assumir responsabilidades pelos seus actos’ e ‘fomentar a reflexão do supervisando sobre a sua própria prática pedagógica’ ($\bar{X}=3,6$).

A sétima posição ($\bar{X}=3,46$) das escolhas refere-se a ‘apoiar a tomada de decisões’.

Com uma média de 3,4 é apontado o item ‘colaborar na planificação/reflexão da prática desenvolvida pelo aluno’, que ocupa, assim, o oitavo lugar das opções. A propósito, Amaral et al., (1996) referem o supervisor como um “facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos” (p. 97), com vista à responsabilização pelas decisões inerentes à sua prática profissional.

O nono lugar ($\bar{X}=3,33$) é atribuído pelas entrevistadas a ‘auxiliar na resolução de situações imprevistas’.

Na décima posição ($\bar{X}=3,2$) encontram-se, simultaneamente, ‘questionar a prática pedagógica, sugerindo modelos conducentes à mudança’ e ‘ajudar a projectar os seus planos de acção’.

A décima primeira posição das opções ($\bar{X}=3,06$) recai sobre ‘registar os comportamentos dos alunos e sugerir como se faz’.

A escolha das inquiridas que se apresenta na décima segunda posição ($\bar{X}=2,8$) refere-se a ‘servir de modelo para os formandos’.

O décimo terceiro lugar das médias das escolhas ($\bar{X}=2,46$) é ocupado por ‘colocar-se em causa’, o que, por antinomia, evidencia o carácter de causalidade externa da acção docente.

A décima quarta posição ($\bar{X}=2,4$) foi atribuída pelas respondentes a ‘fomentar a prática de comportamentos de ensino pré-determinados’, enquanto a ‘transmitir conhecimentos indicando o modelo a seguir’ concebe o décimo quinto lugar ($\bar{X}=2,06$).

Na penúltima posição surge, na opinião das educadoras cooperantes, ‘aconselhar porque ele é que sabe’ ($\bar{X}=1,93$) e em último lugar ($\bar{X}=1,6$) ‘assumir uma atitude directiva, justificada pela sua experiência’.

2.8. Tornar-se supervisora

No que concerne à forma como as respondentes “aprenderam a ser” supervisoras, todas elas referem ter aprendido com a experiência (Anexo 2). Uma, todavia, afirma ter tido também formação específica. Tal facto é revelador da inexistência de educadoras cooperantes com formação específica na área da supervisão.

Aprofundando o presente aspecto, reportemo-nos, agora, ao modo como as inquiridas representam o ser supervisora cooperante (Anexo 2 e Quadro 14).

Quadro 14
O que é ser supervisor

ASPECTOS CONSIDERADOS	TOTAL
a) Ter mais trabalho	0
b) Reflectir mais	11
c) Sentir-se acompanhada	2
d) Ver o seu trabalho posto em causa	1
e) Aprender mais	15
f) Uma actividade gratificante	10
g) Investir numa relação	1
h) Ajudar a crescer	14

Na opinião da totalidade das protagonistas do estudo, ser supervisora cooperante é ‘aprender mais’, enquanto catorze delas afirmam ser esta função a de ‘ajudar a crescer’. Por sua vez, ‘reflectir mais’, para onze educadoras, e ser ‘esta actividade gratificante’, para dez delas, constituem-se como os traços fundamentais da função. A propósito, refira-se que o aparecimento, com acentuada incidência, do “valor” da reflexão, reforça a noção de que a supervisão deve contribuir para desenvolver capacidades reflexivas e que esta é uma das mais importantes dimensões da profissionalidade docente (Schön, 1992b).

Apenas duas das supervisoras revelaram ‘sentir-se mais acompanhadas’, ao passo que uma afirma ver o seu ‘trabalho posto em causa’, o que traduzirá uma grande insegurança ou uma difícil relação com os formandos, e outra revela ser este um ‘investimento numa relação’ educativa. Curioso é o facto de nenhuma das supervisoras referir que ser supervisor é ter mais trabalho.

2.9. Atitude para com os formandos

Relativamente à sua atitude para com os supervisandos (Anexo 2 e Quadro 15), catorze supervisoras indicam actuarem ‘de acordo com o que lhes fizeram, enquanto alunas’ e que as marcou positivamente. Por seu lado, nove delas asseguram que agem em função daquilo de que ‘sentiram necessidade, enquanto alunas, e não lhes fizeram’. Nenhuma das quinze supervisoras afirma ‘fazer o que lhe fizeram, enquanto alunas, e que as marcou negativamente’.

Quadro 15
Atitude para com os formandos

ASPECTOS CONSIDERADOS	TOTAL
O que senti necessidade, enquanto aluna, e não me fizeram	9
O que me fizeram, enquanto aluna, que me marcou positivamente	14
O que me fizeram, enquanto aluna, que me marcou negativamente	0

Estas afirmações reforçam o sentido da importância dada pelas inquiridas à vivência como “estagiárias”. Na ausência de formação para supervisionar, as educadoras cooperantes limitam-se, por vezes, a reproduzir o que consideram ser um “bom modelo”, por referência às situações então experienciadas.

2.10. Atitude dos formandos

No que concerne à opinião das supervisoras relativamente às atitudes dos formandos, de acordo com o Anexo 2 e Quadros 16 e 17, podem estas apresentar-se em dois grupos, a saber: as atitudes com as quais as supervisoras, na generalidade, concordam (Concordo

totalmente + Concordo) e aquelas com as quais as respondentes afirmam discordar (Discordo totalmente + Discordo).

Quadro 16
Opinião das supervisoras relativamente à atitude dos formandos

ASPECTOS CONSIDERADOS	(C+CT)	(DT+D)
a) Deve trabalhar sozinho, o supervisor não deve interferir	C=1 CT=0	DT=7 D=7
b) Não deve estar à espera que o supervisor intervenha eliminando as dificuldades surgidas na sala	C=11 CT=1	DT=2 D=1
c) Não deve ter angústias, nem medos	C=6 CT=1	DT=5 D=3
d) Não deve trazer os problemas pessoais para a prática	C=7 CT=6	DT=2 D=0
e) Deve partilhar os seus problemas pessoais com o supervisor	C=9 CT=0	DT=2 D=4
f) Se necessita de ajuda deve procurá-la fora da instituição	C=1 CT=0	DT=5 D=9
g) Deve aceitar as críticas do supervisor como um estímulo	C=8 CT=6	DT=1 D=0
h) Deve insistir com o supervisor para que este esclareça os seus pontos de vista ou as suas atitudes	C=8 CT=5	DT=0 D=2
i) Deve criticar o supervisor	C=11 CT=0	DT=1 D=3
j) Deve observar sem dar opinião	C=1 CT=0	DT=7 D=7
l) Deve trabalhar em equipa porque o trabalho realizado em equipa promove o desenvolvimento de todos os intervenientes no processo de supervisão	C=0 CT=15	DT=0 D=0

A partir da análise do Quadro 16, pode assim verificar-se que a totalidade das educadoras cooperantes (15) concorda que os supervisandos devem ‘trabalhar em equipa porque o trabalho em equipa promove o desenvolvimento de todos os intervenientes no processo de supervisão’.

Catorze são as supervisoras que concordam igualmente que os supervisandos ‘devem aceitar as críticas do supervisor como um estímulo’. A crítica deverá, portanto, ser entendida como uma forma de feedback, não punitiva e como um reforço positivo, uma

vez que se deseja formativa e “conducente à reformulação e melhoria dos seus pensamentos e acções” (Gonçalves, 1998, p. 73).

São treze as educadoras cooperantes que atribuem a sua concordância, simultaneamente, a que os alunos ‘não devem trazer os problemas pessoais para a prática’ e a que ‘devem insistir com o supervisor para que este esclareça os seus pontos de vista ou as suas atitudes’.

Constata-se, também, que doze supervisoras concordam que o estagiário ‘não deve estar à espera que o supervisor intervenha eliminando as dificuldades surgidas na sala’. Podemos, talvez, considerar que se trata de uma atitude que revela a intenção de responsabilizar o aluno pelos seus actos e pela tomada de posição perante determinadas circunstâncias.

Por seu lado, onze educadoras cooperantes consideram que o supervisando ‘deve criticar o supervisor’. Este aspecto, que deverá contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos supervisores, revela capacidade de aceitação de pontos de vista contrários, o que, por vezes, não acontece com a generalidade dos docentes.

Apenas nove das respondentes afirmaram concordar que os alunos ‘devem partilhar os seus problemas pessoais com o supervisor’, o que, sendo contraditório com o facto anteriormente referido por treze supervisoras, segundo as quais os alunos ‘não devem trazer os seus problemas pessoais para a prática’, expressa um inequívoco sentido humanista do processo de formação.

Quadro 17
Distribuição da opinião (concordante e discordante) das supervisoras

ORDEM	ASPECTOS	CT+C	DT+D
1º	l)	15	-
2º	g)	14	1
3º	d)	13	2
	h)	13	2
4º	b)	12	3
5º	i)	11	4
6º	e)	9	6
7º	c)	7	8
8º	a)	1	14
	f)	1	14
	j)	1	14

No que concerne às atitudes com as quais as educadoras cooperantes discordam, podem as mesmas ser ordenadas da seguinte forma: catorze supervisoras discordam que o aluno/estagiário ‘deve trabalhar sozinho, sem intervenção do supervisor’, igual número que o aluno ‘se necessita de ajuda deve procurá-la fora da instituição’, assim como que o estagiário ‘deve observar sem dar opinião’. Esta posição situa-se no plano afirmado por Oliveira (1992), quando assegura que o supervisor funciona como “uma pessoa de recurso e não tanto como uma entidade investida de um poder carismático exercido arbitrariamente num processo de enquadramento directivo de actuação do formando (p. 16).

Por último, podemos ainda verificar que são oito as supervisoras que consideram que o ‘estagiário não deve ter angústias, nem medos’, mas, surpreendentemente, sete consideram que isso deve acontecer.

2.11. Formação das supervisoras

Relativamente a esta questão, todas as docentes afirmam que o supervisor não é uma pessoa já formada mas, antes, se encontra em permanente formação (Anexo 2). Várias são as razões justificativas apontadas (Quadro 18) destacando-se, de entre elas, a ‘interacção/partilha/troca de experiências como constante aprendizagem/ inovação/ crescimento’ (educadoras D, E, J, L, N e O) e a ‘formação como processo, com aprendizagens ao longo da vida’ (inquiridas A, D, F e G), proveniente, segundo algumas das supervisoras (B, C, H e I), da ‘necessidade de actualização’ e da ‘vontade de aprender’ (L).

Quadro 18
Razões aduzidas

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES
Razões aduzidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Formação como processo, com aprendizagens ao longo da vida (A) (D) (F) (G) ▪ Necessidade de actualização (B) (C) (H) (I) ▪ Interação/partilha/troca de experiências como constante aprendizagem/ inovação/ crescimento (D) (E) (J) (L) (N) (O) ▪ Vontade de aprender (L) ▪ Reflexão sobre a prática (M) (N) ▪ Adaptação ao local/situação/grupo (M) ▪ A profissão como um processo de auto-formação e auto-aprendizagem (P)

A ‘reflexão sobre a prática’ (protagonistas M e N), ‘a adaptação ao local/situação/grupo’ (educadora M) e a ‘profissão como processo de auto-formação e auto-aprendizagem’ (inquirida P) são ainda algumas das razões apontadas pelas supervisoras ao considerarem o supervisor uma pessoa em permanente formação, na linha do que afirma Sá-Chaves (1997), quando diz que “o profissional enquanto pessoa, evolui como um sistema de interacção com outros sistemas que o modificam e sobre os quais vai exercer reciprocamente a sua influência” (p.52).

2.12. Tipos de formação do supervisor

Inquiridas sobre o tipo de formação de que necessita o supervisor (Quadro 19), a maioria das docentes (A, F, H, I, M e P) aponta uma ‘formação baseada na experiência e na actualização contínua de conhecimentos’, designadamente de ‘conhecimentos específicos’ (educadoras B, H e I). Na opinião de algumas das supervisoras (C, D, L, N e P), as necessidades de formação recaem sobre a ‘formação em supervisão de estágios’ e numa ‘formação que promova o desenvolvimento pessoal e profissional’ (inquiridas G, J e M). A ‘elaboração de projectos’ (protagonista B), a ‘formação em Ciências de Educação’ (educadora J) e a ‘auto-formação’ (inquirida O), são ainda citadas, enquanto as educadoras C, E e N acrescentam a necessidade de existência de ‘encontros de supervisores para troca de experiências’. Esta é também uma posição que defendemos, uma vez que reconhecemos que deverá existir uma relação de proximidade entre os dois contextos de formação (instituição de formação e jardim de infância) na realização de um trabalho conjunto, promotor do desenvolvimento e da aprendizagem de todos os intervenientes no processo.

Quadro 19
Tipo de formação considerada necessária

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES
<p>Tipo de formação que necessita a supervisora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação baseada na experiência e na actualização contínua de conhecimentos (A) (F) (H) (I) (M) (P) ▪ Actualização de conhecimentos específicos (B) (H) (I) ▪ Elaboração de projectos (B) ▪ Formação em supervisão dos estágios (C) (D) (L) (N) (P) ▪ Encontros de supervisores para troca de experiências (C) (E) (N) ▪ Formação que promova o desenvolvimento pessoal e profissional (G) (J) (M) ▪ Formação em Ciências de Educação (J) ▪ Auto-formação (O)

Quanto a quem deveria proporcionar a formação dos supervisores a leitura dos “traços caracterizadores”, apresentados no Quadro 20, permite constatar que sete supervisoras (A, C, D, L, M, N e P) atribuem essa responsabilidade às ‘Escolas Superiores de

Educação' ou 'Instituições credenciadas para promover a formação contínua' (educadoras H e M). São ainda mencionados, como potenciais formadores, os 'professores especializados na área da Educação' (inquirida B), a 'equipa responsável pelos estágios' (educadora E), 'pessoas com mais experiência e actualizadas' (protagonista I), 'entidades com currículo para transmitir conhecimentos adequados à prática' (inquirida J), 'Ministério da Educação', 'Sindicato' e 'Associações de professores' (educadora O) ou, mesmo, 'todos' (protagonista F).

Quadro 20
Quem deve proporcionar a formação aos supervisores

CATEGORIA	TRAÇOS CARACTERIZADORES
<p>Quem deveria proporcionar a formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formadores com formação em supervisão (A) ▪ Escolas Superiores de Educação (A) (C) (D) (L) (M) (N) (P) ▪ Professores especializados na área da Educação (B) ▪ A equipa responsável pelos estágios (E) ▪ Todos (F) ▪ Instituições credenciadas para promover formação contínua (H) (M) ▪ Pessoas com mais experiência e actualizadas (I) ▪ Entidades com currículo para transmitir conhecimentos adequados à prática (J) ▪ Ministério da Educação (O) ▪ Sindicato (O) ▪ Associações de professores (O)

3. Análise de conjunto

As respostas das inquiridas ao questionário permitiram-nos perceber, por um lado, as cooperantes enquanto alunas, e, por outro, as cooperantes enquanto supervisoras. Assim sendo, e tendo como referência o primeiro aspecto, de acordo com a leitura interpretativa dos dados, parece-nos ser possível dizer, em síntese, que a maioria das protagonistas do estudo sentiu necessidade de apoio das suas próprias supervisoras e que, igualmente, o maior número delas obteve esse apoio, considerando-o adequado.

Consequentemente, a maioria das cooperantes designa a sua experiência, enquanto estagiárias, como Boa ou Muito Boa.

No domínio das relações, também se pode verificar que a maioria das supervisoras diz ter sido próxima a relação com a sua supervisora cooperante e, duma maneira geral, que a mesma foi gratificante ou, pelo menos, satisfatória.

Todas afirmam que o seu percurso enquanto alunas se reflecte na sua acção de supervisoras cooperantes, cujo traço dominante foi traduzido na afirmação de um clima de abertura, que “ajudava a crescer”.

Revelaram, na sua maioria, que a recepção no seu primeiro dia de estágio parece ter sido um marco importante e positivo no seu percurso de alunas, pelo que isomorficamente procuram, na generalidade, reproduzir agora essa situação como formadoras, com vista, sobretudo, a promover a integração dos formandos na instituição e no grupo.

Da análise interpretativa dos dados, no que se refere às cooperantes enquanto supervisoras, ressalta que as razões apontadas para assumir tais funções, em seu entender são, na maioria, o ‘enriquecimento pessoal e profissional’, a ‘partilha de conhecimentos e experiências’, a ‘participação/colaboração na formação de futuros profissionais’ e, por fim, a ‘valorização profissional’.

Privilegiam como área de desempenho dos formandos a ‘acção com as crianças’ e ordenam as ‘funções do supervisor’, de acordo com o que consideram, em seu entender, prioritário, tendo sido a função ‘reflectir’ a que obteve a maior percentagem de escolhas em primeiro lugar. Para além de considerarem a importância da reflexão na acção com os supervisandos, as educadoras cooperantes atribuem igualmente grande importância ao registo da acção dos estagiários que podem, no entender da maioria, contribuir para a ‘reflexão/avaliação melhorando e valorizando as situações em equipa’.

Constata-se, pois, que as educadoras cooperantes representam a sua acção como supervisoras sempre por referência às crianças e aos seus interesses, privilegiando a reflexão e o trabalho em equipa como estratégias de supervisão.

Quanto à ‘participação dos estagiários na tomada de decisões’, a nível institucional ou de gestão, em sentido lato, do processo educativo, a maioria das supervisoras diz que os mesmos são chamados a participar na ‘concretização de efemérides’.

No ‘papel de supervisoras’, as inquiridas entendem que o mais importante é ‘ser autêntico quando se fala com os alunos’ e relativamente ao modo como ‘aprenderam a ser supervisoras’ respondem unanimemente ‘ter aprendido com a experiência’ e que ‘ser supervisor’ é, principalmente, ‘aprender mais’ e ‘ajudar a crescer’, parecendo querer isto revelar o interesse pelo seu desenvolvimento e pelo desenvolvimento dos formandos, em termos pessoais e profissionais.

A actuação das educadoras cooperantes para com os formandos é, em seu entender, de acordo com o que lhes fizeram enquanto alunas e que as marcou positivamente. Por outro lado, atitude determinante de todas elas, para com eles é a de que devem trabalhar em equipa, porque tal facto promove o ‘desenvolvimento de todos os intervenientes no processo de supervisão’.

Todas as supervisoras se assumem como pessoas em permanente formação e a maioria considera necessitar de formação baseada na ‘experiência’, ‘com vista à actualização contínua de conhecimentos’. Esta formação, opinam também, deverá estar a cargo das Escolas Superiores de Educação.

Uma vez conhecidas as representações das educadoras cooperantes acerca da supervisão e do seu modo de ser supervisoras, procederemos, seguidamente, de acordo com o modelo de estilos de supervisão de Zahorik (1988), à distribuição das dimensões privilegiadas, bem como das funções-chave evidenciadas pela análise dos dados

(Quadro 21), de modo a tentar perceber a relação exist entre o modelo e os aspectos caracterizadores da acção das nossas i

Deste modo, prestemos atenção ao Quadro 21 em que Zahorik (1988), evidenciando-se os estilos de supervisão, c tipos que os compõem, bem como, correlativamente, as d funções-chave de cada um desses estilos.

Quadro 21
Distribuição dos Estilos de Supervisão (Zahorik, 1988) de acordo com as dimensões privilegiadas e com as funções-chave

ESTILOS DE SUPERVISÃO		DIMENSÕES PRIVILEGIADAS	FUNÇÕES CHAVE
PRESCRITIVO (ênfatisa o comportamento dizendo directamente aos supervisandos o que eles devem ou não fazer)	ACADÉMICO	Conhecimentos em quantidade e solidez	AVALIAR CRITICAR
	MESTRE	Prescreve instruções/modela comportamentos/o aluno deve usar o comportamento que o mestre usaria	INFORMAR LIDERAR DEMONSTRAR CORRIGIR
	MENTOR	Considera os seus conselhos como sábios/tutor com autoridade	ENSINAR EXIGIR
	CRÍTICO	Atento, regista provas relativas aos supervisandos/Analisa e interpreta comportamentos/faz sugestões para os alunos terem em conta	CRITICAR SUGERIR
INTERPRETATIVO (valoriza as ideias dando interpretações e percepções)	HUMANISTA	Leva o supervisando a ter consciência da prática/Questiona a prática e sugere modos conducentes à mudança	QUESTIONAR INTERAGIR SUGERIR
	REFORMULADOR	Prescreve e exemplifica comportamentos, melhorando as relações porque usa a empatia	DEMONSTRAR COMUNICAR ORIENTAR
APOIANTE (valoriza a pessoa, analisando e aceitando os pensamentos e as acções dos supervisandos)	TERAPEUTA	Escuta cuidadosamente os supervisandos reflectindo sobre as análises feitas pelos mesmos e ajudando-os a projectar/planificar. Intensamente afectivo, empático e encorajador	ESCUTAR REFLECTIR AJUDAR ENCORAJAR VALORIZAR
	DEFENSOR	Elimina ou reduz as dificuldades surgidas, incentivando o supervisando a tomar decisões responsáveis o que pressupõe mediação	AJUDAR MOTIVAR COOPERAR ACONSELHAR APOIAR
	INVESTIGADOR	Questionador do supervisando com o intuito de conhecer as suas práticas, avaliando a eficiência destas e decidindo futuros caminhos para a acção	CONHECER QUESTIONAR AVALIAR SUGERIR

Explicitando o acabado de enunciar, a leitura analítica do Quadro 21 permite-nos identificar os três estilos de supervisão de Zahorik (1988) nomeados como Prescritivo, Interpretativo e Apoiante, e as variações de cada um deles, bem como as dimensões que privilegiam, distribuindo-se as mesmas de acordo com o enfoque efectuado nos comportamentos, nas ideias ou na pessoa. Associam-se a cada dimensão as funções-chave inerentes a cada uma delas.

Tomando por referência o modelo e tendo presentes os dados analisados, iremos seguidamente proceder à distribuição das escolhas das supervisoras, de acordo com os estilos de supervisão e com as funções-chave que os caracterizam.

3.1. Distribuição das escolhas das supervisoras de acordo com os estilos de supervisão e respectivas funções

De acordo com a importância relativa atribuída pelas protagonistas do estudo às diferentes práticas e/ou funções do supervisor sistematizámos os dados, primeiramente, em função de cada estilo e, posteriormente, por supervisora.

Uma vez que as supervisoras efectuaram as suas escolhas de acordo com uma escala de ordenação de 1 a 23, tendo o 1 servido para assinalar a função mais importante e o 23 a menos importante e adoptando, em termos de análise, o ponto médio desta escala (11,5) como referência, convém notar que os valores médios que se situam abaixo dessa média traduzem um pendor mais acentuado para o estilo prescritivo e, inversamente, os valores que se situarem acima do valor da média, ou de 11,5, representarão um menor afastamento do estilo, dado o sentido da escala usada.

Nos Quadros 22, 23, e 24 estão sistematizadas as escolhas de cada uma das inquiridas, sendo indicada a posição por elas seleccionadas relativamente a cada uma das funções dos três estilos e respectivos totais e médias por protagonista.

3.1.1. Estilo prescritivo

Analisando o Quadro 22 e tendo por referência a média de 11,5 acima referida, constatamos uma tendência para a não predominância do Estilo Prescritivo em treze supervisoras, uma vez que as respectivas médias se situam entre 11,56 (inquirida P) e 17,19 (protagonista L).

Apenas os valores relativos a duas das inquiridas parecem representar escolhas com carácter marcadamente 'prescritivo' (E=10,05 e O=10,6) uma vez que se encontram abaixo da média. Todos os restantes se situam, como vimos, acima desta, com maior incidência nos valores correspondentes às protagonistas N (15,7), M (15,88) e L (17,19). Parece-nos, assim, ser a entrevistada L aquela que mais se afastará do estilo Prescritivo.

Quadro 22
Estilo Prescritivo

ESTILOS		FUNÇÕES	SUPERVISORAS															
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	
PRESCRITIVO	ACADÉMICO	AVALIAR	9	19	19	17	18	21	18	20	21	18	19	16	18	18	21	
		CRITICAR	21	22	18	19	21	20	22	21	20	22	18	15	23	13	7	
	MESTRE	INFORMAR	12	4	16	16	15	19	1	17	18	1	17	10	17	1	14	
		LIDERAR	23	21	23	23	22	18	23	22	22	23	23	22	19	23		
		DEMONSTRAR	15	17	20	18	7	14	15	16	15	15	20	17	11	17	6	
		CORRIGIR	10	14	21	13	20	22	16	19	11	16	12	21	21	20	16	
	MENTOR	ENSINAR	5	1	15	21	17	5	17	5	12	17	21	20	19	2	17	
		EXIGIR	22	23	22	22	23	15	19	23	13	19	22	22	20	22	22	
	CRÍTICO	CRITICAR	21	22	18	19	21	20	22	21	20	22	18	15	23	13	7	
		SUGERIR	14	5	9	5	4	9	14	14	4	14	14	14	9	14	11	
	TOTAL			257	627	221	293	181	243	250	240	260	250	275	270	267	223	266
	MÉDIA			12,23	16,5	13,81	15,42	10,05	13,5	13,89	15	13	13,89	17,19	15,88	15,7	10,6	11,56

3.1.2- Estilo interpretativo

Os valores apresentados no que concerne ao Estilo Interpretativo (Quadro 23) são, de uma forma geral, baixos. Uma vez que esses valores se situam entre os 6,40 e os 11,28 e

a maioria das médias (12) se situa até ao valor 10, tal facto poderá revelar uma tendência acentuada para este estilo. Assim sendo, apresenta-se como valor mais acentuado, relativamente ao estilo interpretativo, a média 6,40 (protagonista I), ao que se seguem os valores 6,52 (entrevistada P), 7,05 (protagonista D), 7,3 (educadora C) e 7,41 (protagonista E) que ocupam as cinco primeiras posições. Entre a sexta e a décima posição apresentam-se os valores 7,5 (protagonista A), 8 (entrevistada F), 8,75 (supervisoras O e J), 8,9 (entrevistada B) e 9,52 (protagonista M). Com o valor 10 a entrevistada G ocupa a décima primeira posição, seguindo-se, com 10,07, a protagonista L, com 11, a entrevistada N, e, por fim, com 11,28, a supervisora H.

Quadro 23
Estilo Interpretativo

ESTILOS	FUNÇÕES	SUPERVISORAS															
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	
INTERPRETATIVO	HUMANISTA	QUESTIONAR	11	15	4	20	12	6	21	15	19	21	1	12	15	21	10
		INTERAGIR	8	10	6	1	13	16	11	6	14	11	15	9	13	3	4
		SUGERIR	14	5	9	5	4	9	14	14	4	14	14	14	9	14	11
		DEMONSTRAR	15	17	20	18	7	14	15	16	15	15	20	17	11	17	6
	REFORMULA- DOR	COMUNICAR	2	13	3	14	19	3	4	18	1	4	16	7	12	11	15
		ORIENTAR	3	3	17	3	2	7	3	2	3	3	9	4	8	4	1
		TOTAL	135	152	133	120	126	144	140	158	109	140	141	162	176	140	137
	MÉDIA	7,5	8,9	7,3	7,05	7,41	8	10	11,28	6,4	8,75	10,07	9,52	11	8,75	6,52	

3.1.3- Estilo apoiante

A análise do Quadro 24, permite-nos verificar que a média das opções das supervisoras recaem entre o valor 6,67 e 10,16, situando-se, portanto, todos os valores abaixo da média de $\bar{X}=11,5$.

As cinco primeiras posições situam-se entre o valor 6,67 (protagonista L) e o valor 7,75 (entrevistada F). Até à décima posição seguem-se valores muito próximos, entre 7,8 e

9,37. O décimo primeiro lugar é ocupado pelos valores 9,40 (entrevistada P), seguindo-se 9,52 (protagonista B), 9,88 (entrevistada A) e por fim 10,16 (protagonista O).

Assim sendo, estes indicadores sugerem a existência de uma tendência forte para o uso do estilo apoiante pela maioria das supervisoras, dado que o valor médio mais alto não ultrapassa os 10,16 de longe o mais baixo relativamente às médias mais elevadas do conjunto dos três estilos.

Quadro 24
Estilo Apoiante

ESTILOS		FUNÇÕES	SUPERVISORAS															
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	
APOIANTE	TERAPEUTA	ESCUTAR	20	16	5	10	10	12	9	9	9	9	2	3	14	8	9	
		REFLECTIR	6	12	1	12	1	10	7	12	17	7	5	1	1	23	2	
		AJUDAR	13	13	14	4	3	8	13	8	2	13	13	19	5	6	12	
		ENCORAJAR	19	8	10	9	9	2	8	11	8	8	6	6	7	7	13	
		VALORIZAR	18	9	7	11	11	13	10	3	10	10	3	5	6	9	8	
	DEFENSOR	AJUDAR	13	13	14	4	3	8	13	8	2	13	13	19	5	5	19	
		MOTIVAR	7	6	2	6	5	1	5	7	6	5	7	11	2	6	12	
		COOPERAR	1	2	8	15	16	4	2	4	5	2	11	2	16	12	13	
		ACONSELHAR	16	11	12	2	14	17	12	10	23	12	10	8	4	10	20	
	INVESTIGADOR	APOIAR	4	7	11	7	6	11	6	13	7	6	8	18	3	15	5	
		CONHECER	17	18	13	8	8	23	20	1	16	20	4	13	10	16	3	
		QUESTIONAR	11	15	4	20	12	6	21	15	19	21	1	12	15	21	10	
		AVALIAR	9	19	19	17	18	21	18	20	21	18	19	16	18	18	21	
			SUGERIR	14	5	9	5	4	9	14	14	4	14	14	14	9	14	11
		TOTAL		346	362	320	344	323	318	347	331	307	347	287	321	308	376	348
		MÉDIA		9,88	9,52	7,8	7,47	7,34	7,75	9,37	8,27	7,87	9,37	6,67	8,23	6,84	10,16	9,40

3.2. Distribuição das supervisoras de acordo com a média por estilo

Seguidamente, procedemos à elaboração do Quadro 25, em que, considerando cada supervisora e os três estilos de supervisão se indicam, para cada uma delas, os valores das médias relativos a cada estilo, já expressos nos três quadros anteriores.

Considerada esta nova sistematização, pela análise do Quadro 25, podemos concluir que todas as protagonistas do estudo elegeram os três estilos. Parece, deste modo, verificar-se a inexistência de 'estilos puros', mas, antes, uma mistura de estilos, sendo que, nalguns casos, a posição de cada supervisora poderá indiciar a predominância de 'um estilo mais acentuado', o que, aliás, vai ao encontro dos resultados dos estudos que têm sido efectuados sobre este tema.

Quadro 25
Distribuição das médias obtidas em cada estilo

SUPERVISORA	ESTILO		
	PRESCRITIVO	INTERPRETATIVO	APOIANTE
A	12,23	7,50	9,88
B	16,50	8,90	9,52
C	13,81	7,30	7,80
D	15,42	7,05	7,47
E	10,05	7,41	7,34
F	13,50	8,00	7,75
G	13,89	10,00	9,37
H	15,00	11,28	8,27
I	13,00	6,40	7,87
J	13,89	8,75	9,37
L	17,19	10,07	6,67
M	15,88	9,52	8,23
N	15,70	11,00	6,84
O	10,60	8,75	10,16
P	11,56	6,52	9,40
MÉDIAS	13,88	8,56	8,39

Em síntese, e de acordo com os valores das médias dos três estilos, surge-nos em primeiro lugar, como dominante, o **estilo apoiante** ($\bar{X}=8,39$), em segundo o **estilo interpretativo** ($\bar{X}=8,56$) e, por último, o **estilo prescritivo** ($\bar{X}=13,88$).

B - 2ª Fase do Estudo

A continuidade do presente estudo prende-se com um dos objectivos e que é o de tentar perceber se existe relação entre a fase ou etapa da carreira em que se encontram as educadoras cooperantes e os respectivos estilos de supervisão.

Metodologicamente, como atempadamente referimos, decidimos fazê-lo recorrendo à estratégia de estudo de caso, tal como é entendida por Yin (1989), pelo que se torna necessário seleccionar os “casos” a considerar.

Posteriormente, realizar-se-ão entrevistas semi-estruturadas às supervisoras-caso, com vista a colher não só dados sobre as suas carreiras, mas também os que possibilitem aprofundar a identificação e caracterização dos respectivos estilos de supervisão.

1. Selecção dos “casos”

Para selecção dos “casos” a estudar, vamos servir-nos dos dados já apresentados nos Quadros 23 e 24, sistematizando-os, agora, em função do posicionamento das supervisoras em cada um dos estilos de supervisão, com base nos valores das médias correspondentes a cada uma delas.

A ordenação dos valores das médias obtidas, por cada supervisora, em cada estilo, permite-nos, pois, verificar a posição que elas ocupam nos estilos Prescritivo, Interpretativo e Apoiente, como se pode ver no Quadro 26 .

Efectuando uma leitura ‘vertical’, podemos constatar que o primeiro lugar no Estilo Prescritivo é atribuído à supervisora E e o último (décimo quarto lugar) à supervisora L.

Relativamente ao Estilo Interpretativo, a primeira posição é ocupada pela supervisora I e a décima quarta pela supervisora H.

No Estilo Apoiante, observa-se que o primeiro lugar é ocupado pela supervisora L, enquanto que a décima quarta posição é detida pela educadora O.

Quadro 26
Posição das supervisoras relativamente a cada estilo

POSIÇÃO	ESTILO					
	PRESCRITIVO		INTERPRETATIVO		APOIANTE	
	Supervisora	Valor	Supervisora	Valor	Supervisora	Valor
1º	E	10,05	I	6,40	L	6,67
2º	O	10,60	P	6,52	N	6,84
3º	P	11,56	D	7,05	E	7,34
4º	A	12,23	C	7,30	D	7,47
5º	I	13,00	E	7,41	F	7,75
6º	F	13,50	A	7,50	C	7,80
7º	C	13,81	F	8,00	I	7,87
8º	J G	13,89	O J	8,75	M	8,23
9º	H	15,00	B	8,90	H	8,27
10º	D	15,42	M	9,52	J G	9,37
11º	N	15,70	G	10,00	P	9,40
12º	M	15,88	L	10,07	B	9,52
13º	B	16,50	N	11,00	A	9,88
14º	L	17,19	H	11,28	O	10,16

Uma leitura ‘transversal’ proporciona-nos uma visão da posição que cada supervisora ocupa relativamente aos três estilos. Deste modo, podemos constatar, por exemplo, que a supervisora E, encontrando-se na primeira posição do estilo Prescritivo, ocupa a quinta posição no estilo Interpretativo e a terceira posição no que concerne ao estilo Apoiante.

A supervisora L, que ocupa a última posição do estilo Prescritivo (a ‘menos prescritiva’), situa-se na décima segunda posição do estilo Interpretativo e em primeiro lugar do estilo Apoiante (a ‘mais apoiante’).

A supervisora O, posicionando-se na segunda posição do estilo Prescritivo, ocupa o oitavo lugar do estilo Interpretativo e o último lugar (14º) do estilo Apoiante (a ‘menos apoiante’).

Procedendo à ordenação da distribuição das supervisoras relativamente aos três estilos de supervisão (Quadro 27), constata-se que se situam na primeira posição (a mais valorizada) de cada um deles, as educadoras E (estilo prescritivo), I (estilo interpretativo) e L (estilo apoiante).

Inversamente, na posição menos valorizada (décima quarta), encontramos as protagonistas L, H e O, que concerne aos estilos prescritivo, interpretativo e apoiante, respectivamente.

Quadro 27
Posições ordenadas de acordo com a distribuição das supervisoras relativamente aos três estilos

POSIÇÃO	ESTILO		
	PRESCRITIVO	INTERPRETATIVO	APOIANTE
1º	E	I	L
2º	O	P	N
3º	P	D	E
4º	A	C	D
5º	I	E	F
6º	F	A	C
7º	C	F	I
8º	J G	O J	M
9º	H	B	H
10º	D	M	J G
11º	N	G	P
12º	M	L	B
13º	B	N	A
14º	L	H	O

Por outro lado, são ainda dignas de registo as posições de algumas das supervisoras para o conjunto dos três estilos, tal como é melhor evidenciado no Quadro 28, cuja análise nos irá possibilitar a escolha, num primeiro momento, dos “casos” a estudar.

Quadro 28
Posições de cada supervisora relativamente aos três estilos

POSIÇÃO	ESTILO		
	PRESCRITIVO	INTERPRETATIVO	APOIANTE
A	4º	6º	14º
B	13º	9º	12º
C	7º	4º	6º
D	10º	3º	4º
E	1º	5º	3º
F	6º	7º	5º
G	8º	11º	10º
H	9º	14º	9º
I	5º	1º	7º
J	8º	8º	10º
L	14º	12º	1º
M	12º	10º	8º
N	11º	13º	2º
O	2º	8º	14º
P	3º	2º	11º

Analisando o referido Quadro constata-se a existência dos seguintes casos que nos parecem mais significativos:

- a supervisora L situa-se em primeiro lugar no estilo apoiante, em décimo segundo lugar no estilo interpretativo e em décimo quarto lugar no estilo prescritivo, razão pela qual podemos considerar como inequivocamente representativa do estilo apoiante;
- a educadora O ocupa o segundo lugar no estilo prescritivo, o oitavo no estilo interpretativo e o décimo quarto no estilo apoiante, pelo que é muito forte o seu pendor prescritivo;
- a protagonista E configura-se como um caso curioso, na medida em que está colocada em posições cimeiras em todos os estilos: primeiro lugar no prescritivo, terceiro no apoiante e quinto no interpretativo;

- a inquirida I, por sua vez, posiciona-se em primeiro lugar no estilo interpretativo, em quinto no prescritivo e em sétimo no apoiante, parecendo estar num processo de “passagem” de uma postura mais centrada e directiva para uma outra mais participada e humanizada.

Posto isto, e não esquecendo os objectivos do estudo, teremos que tomar em conjunto tanto os estilos de supervisão identificados, como as fases ou etapas da carreira em que se encontrarão as educadoras cooperantes.

Servindo-nos do modelo de desenvolvimento da carreira por que optámos (Gonçalves, 2000), organizámos o Quadro 29, em que se distribuíram, em função do número de anos de serviço de cada uma delas, as quinze protagonistas do estudo.

Quadro 29
Distribuição das supervisoras de acordo com as etapas da carreira (Gonçalves, 2000)

ANOS DE EXPERIÊNCIA	ETAPAS DA CARREIRA	EDUCADORAS
1-4 ANOS	O “INÍCIO”	-
5-7 ANOS	ESTABILIDADE	L
		N
		P
8-14 ANOS	DIVERGÊNCIA	E
		F
		G
		I
15-22 ANOS	SERENIDADE	A
		B
		C
		D
		H
		J
		M
23 - => 31 ANOS	RENOVAÇÃO DO INTERESSE /DESENCANTO	O
		-

Observando este Quadro, verifica-se que a maioria das supervisoras a quem aplicámos os questionários, isto é, oito, se situa na etapa da carreira docente denominada de SERENIDADE, seguindo-se a fase da DIVERGÊNCIA, com quatro, e a fase da ESTABILIDADE, com três.

Não existem supervisoras na primeira fase (o INÍCIO), nem na última (RENOVAÇÃO DO INTERESSE OU DESENCANTO).

Cruzando os dados deste Quadro com os do Quadro 28, constatamos que os “casos” mais significativos, neste último evidenciados, se situam, respectivamente, na fase da estabilidade (educadora L), na fase da divergência (protagonistas E e I) e na fase da serenidade (inquirida O).

Deste modo, decidimos optar por estudar, em termos de aprofundamento, estes quatro “casos”, embora dois pertençam a uma mesma etapa da carreira, passando a designá-los da seguinte forma:

- protagonista L – Ana
- protagonista E – Joana
- protagonista I – Inês
- protagonista O – Matilde

No Quadro 30 dá-se, em síntese, a visão de conjunto dos cruzamentos dos dados que nos levaram à selecção dos quatro “casos” acabados de referir, os quais, tendo por referência as fases da carreira e os estilos de supervisão evidenciados na primeira fase do estudo, se configuram do seguinte modo:

- Educadora Ana: fase da estabilidade – estilo apoiante;
- Educadora Joana: fase da divergência – estilo prescritivo;
- Educadora Inês: fase da divergência – estilo interpretativo;
- Educadora Matilde: fase da serenidade – estilo prescritivo.

Quadro 30

**Distribuição das supervisoras de acordo com as etapas da carreira docente
(Gonçalves, 2000) e com os Estilos de Supervisão (Zahorik, 1988)**

ANOS DE EXPERIÊNCIA	ETAPAS DA CARREIRA	SUPERVISORAS	ESTILO PRESCRITIVO	ESTILO INTERPRETATIVO	ESTILO APOIANTE
1-4 ANOS	O "INÍCIO"	-			
5-7 ANOS	ESTABILIDADE	L	14º	12º	1º
		N	11º	13º	2º
		P	3º	2º	11º
8-14 ANOS	DIVERGÊNCIA	E	1º	5º	3º
		F	6º	7º	5º
		G	8º	11º	10º
		I	5º	1º	7º
15-22 ANOS	SERENIDADE	A	4º	6º	14º
		B	13º	9º	12º
		C	7º	4º	6º
		D	10º	3º	4º
		H	9º	14º	9º
		J	8º	8º	10º
		M	12º	10º	8º
23 - => 31 ANOS	RENOVAÇÃO DO INTERESSE/ DESENCANTO	O	2º	8º	14º
		-			

A sistematização acabada de apresentar sugere-nos que não se verificará, pela positiva, uma das questões de pesquisa que formulámos, na medida em que, tendo suposto se aprofundaria o sentido da acção supervisiva das educadoras cooperantes, ao longo da carreira, numa eventual progressão do estilo prescritivo para o apoiante, tal parece não verificar-se.

Vejam, se o aprofundamento, através do recurso à entrevista como técnica de recolha de dados, confirma ou não esta tendência.

2. Estudo dos “casos”

O tratamento de cada caso será feito *de per si*, com base nos dados recolhidos através das entrevistas.

Deste modo, iremos analisar interpretativamente a informação referente a cada uma das quatro supervisoras, tomando como substância as categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo do *corpus* informativo⁷.

Esta análise centrar-se-á em duas grandes áreas: a do percurso pessoal/profissional das entrevistadas e a do respectivo estilo de supervisão.

2.1- Supervisora Ana

2.1.1 – Percurso pessoal/profissional

2.1.1.1- Anos de serviço

A supervisora Ana diz ter acabado o curso de educadora de infância em 1997, o que confirma ter a mesma seis anos de serviço à data da entrevista o que, de acordo com Gonçalves (2000), a situa na etapa da carreira denominada **Estabilidade**.

Quadro 31
Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço

TRAÇOS INDICADORES	Unid. de Sentido
(...) Acabei o curso em Julho de 1997 (...)	1
TOTAL	1

⁷ Apesar de ter sido feita a contabilização das unidades de sentido de cada subcategoria, consideramos despidendo referir o número das mesmas, no decurso da análise, dado o tratamento *de per si* de cada um dos “casos”, salvo em casos muito representativos.

2.1.1.2- Situação profissional

A situação profissional desta supervisora (Quadro 32), pelo que afirma, configura-se como estável, uma vez que ‘começou logo a trabalhar’ assim que terminou o curso e ficou efectiva, o que lhe deu muita segurança, reforçada pelo facto de lhe ter sido possível acompanhar o mesmo grupo de crianças dos três anos até à entrada no 1º Ciclo, experiência que considera muito positiva.

No entanto, toda esta estabilidade foi “balançada” com a ‘oportunidade de entrar para a Universidade como supervisora’, o que fez com que, segundo ela, a visão inicial acerca da sua permanência na “instituição de origem” fosse transformada apenas num ‘degrau da sua carreira’, salientando não querer ‘acabar ali os seus dias’ e estando disposta a ‘arriscar quando surgir outra oportunidade’.

Quadro 32
Percurso pessoal/profissional: Situação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) comecei logo a trabalhar em Outubro (...)</i>	1
<i>(...) Passei a fazer parte dos quadros da instituição e estou lá efectiva (...) deu-me muita segurança. Eu sou uma pessoa que preciso de segurança (...)</i>	3
<i>(...) regresssei novamente para a sala dos três anos e fiz o percurso com esse grupo (...) até à entrada no 1º Ciclo (...)</i>	1
<i>(...) Depois surgiu a oportunidade de entrar para a Universidade... como supervisora (...)</i>	2
<i>(...) quando fomos para lá [para a instituição] víamos aquilo como o nosso futuro... mas hoje, eu vejo aquela instituição como um degrau na minha carreira... eu já não quero acabar os meus dias ali (...) é até que surja outra oportunidade... vou arriscar (...)</i>	3
TOTAL	10

2.1.1.3- Relacionamento**a) Com as crianças**

A supervisora salienta o facto de ter ‘seguido o mesmo grupo durante três anos’ como uma situação ‘espectacular’, o que sugere um clima de afectividade com as crianças (Quadro 33).

Quadro 33
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com as crianças

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) É muito importante, o facto de seguirmos um grupo... o facto de eu ter seguido um grupo três anos, para mim foi espectacular (...)</i>	2
TOTAL	2

b) Com os pais

No que concerne ao relacionamento com os pais (Quadro 34) a supervisora Ana é de opinião que se ‘consegue fazer um trabalho mais efectivo’ com estes, ‘envolvendo-os’, ao seguir-se os filhos durante três anos, constituindo-se essa circunstância como factor de aprendizagem por parte da educadora que, em seu entender, ‘também aprende com os pais’.

Quadro 34
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com os pais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) [Quando se segue o grupo durante 3 anos] consegue-se fazer um trabalho mais efectivo com os pais (...) envolvê-los... e também aprendemos com eles (...)</i>	2
TOTAL	2

c) Com os colegas

O relacionamento com os colegas (Quadro 35) apresenta-se como um indicador muito marcante para esta supervisora, uma vez que a mesma faz três referências ao facto de ‘não haver trabalho de equipa’ no Jardim de Infância onde é efectiva, sentindo falta de ‘partilha’ e de quem lhe ‘desse luta’.

Quadro 35
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com os colegas

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Não havia trabalho de equipa. Eu tinha falta dessa partilha... (...) ninguém me dava luta (...)</i>	3
TOTAL	3

2.1.1.4- Atitude profissional

No que à atitude profissional se refere, são três as subcategorias a considerar: trabalho com as crianças, formação e investimento profissional.

a) Trabalho com as crianças

A supervisora Ana indicou como seu grande objectivo o querer ‘aprender mais para poder aplicar junto das crianças’, o que revela o seu investimento profissional e o sentido da sua acção na educação de infância.

Quadro 36
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Trabalho com as crianças

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) ao mesmo tempo sinto que quero aprender mais para poder aplicar junto das crianças (...)</i>	1
TOTAL	1

b) Formação

A necessidade de formação salientada pela supervisora é visível ao observarmos o Quadro 37, uma vez que esta subcategoria é a que apresenta maior número de unidades

de sentido (9). A maior incidência vai para o facto da supervisora considerar que ‘temos que nos manter actualizadas’, referindo o contributo da função de supervisora cooperante, por ‘também ter ajudado’ a essa actualização, uma vez que as alunas são ‘veículo de intercâmbio’, porque ‘chegam com ideias diferentes, com nova literatura e essa troca de ideias também é muito importante’ (5).

‘O Curso de Complementos de Formação Científica e Pedagógica’ que a supervisora frequentou também é referido como um contributo para a sua formação, por lhe ter proporcionado ‘o contacto com as colegas e com as suas experiências’, o que se tornou num ‘despoletador da vontade de querer aprender mais’, e, mesmo, ‘talvez por isso agora tenha ido para o Mestrado’.

A supervisora afirma, convicta, que vai ‘continuar a investir’ na sua formação.

Quadro 37
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Formação

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) os Complementos de Formação... o contacto com as colegas e com as suas experiências despoletou em mim a vontade de querer aprender mais... e querer sempre mais (...) e talvez por isso agora tenha ido para o Mestrado (...)</i>	3
<i>(...) temos que nos manter actualizadas (...) o facto de ter sido educadora cooperante também me ajudou a manter actualizada. As alunas chegam com ideias diferentes, com nova literatura e essa troca de ideias também é muito importante (...)</i>	5
<i>(...) Vou continuar a investir na minha formação (...)</i>	1
TOTAL	9

c) Investimento profissional

A educadora Ana, que actualmente desempenha funções de supervisora na ESE, manifesta, através do maior número de unidades de sentido observado nesta subcategoria (6), que esta função lhe tem proporcionado ‘grandes aprendizagens’, quer a nível ‘pessoal’, quer ‘profissional’. Refere, ainda, que o facto de estar a frequentar o

Mestrado lhe ‘dá luta’, a ‘faz crescer’, sentir-se ‘actualizada’ e ‘sempre em busca de mais’, considerando que, o contrário, significa ‘estagnação’.

Quadro 38

Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Investimento profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) aceitei a ida para a ESE [como supervisora] como um desafio (...) tenho feito grandes aprendizagens. Tanto a nível pessoal como profissional (...)</i>	6
<i>(...) [actualmente mestranda] é isso que dá luta, que me faz crescer, sentir-me actualizada e sempre em busca de mais (...) caso contrário, estagnávamos (...)</i>	1
TOTAL	7

2.1.1.5- Satisfação/insatisfação

a) Satisfação

Neste plano, a supervisora Ana manifesta sentir-se ‘realizada’ e ‘satisfeita’ (Quadro 39).

Quadro 39

Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Eu sinto-me realizada (...) satisfeita (...)</i>	2
TOTAL	2

2.1.2- Estilo de supervisão

2. 1. 2. 1- Características pessoais

A supervisora Ana refere como características pessoais (Quadro 40), ‘tentar ser uma pessoa simpática’, ‘amistosa’ e ‘aberta’, incentivando sempre os estagiários a ‘trazerem coisas novas e diferentes’.

Quadro 40
Estilo de supervisão: Características pessoais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Tento ser uma pessoa simpática (...)</i>	1
<i>(...) [tenta ser] amistosa (...)</i>	1
<i>(...) sou uma pessoa "aberta" (...) Incentivo-os [os estagiários] sempre a trazerem coisas novas e diferentes (...)</i>	1
TOTAL	3

2. 1. 2. 2- Modos de actuação característicos do estilo

Identificados os traços caracterizadores da acção supervisiva da educadora, sistematizados no Quadro 41, podemos constatar o seguinte: a função **Interagir** sobressai em primeiro lugar, com quinze indicadores. A segunda posição é ocupada pela função **Criticar** com cinco indicadores, seguindo-se, na terceira posição, igualmente com quatro indicadores, as funções **Encorajar** e **Valorizar**. Em quarto lugar apresentam-se as funções **Escutar** e **Ajudar** com três indicadores. Seguem-se mais três funções **Questionar**, **Comunicar** e **Reflectir**, todas com dois indicadores cada. O último lugar é ocupado pelas funções **Informar**, **Liderar**, **Demonstrar**, **Sugerir**, **Motivar**, **Cooperar**, **Aconselhar** e **Conhecer**, todas com um indicador cada.

Quadro 41
Número de indicadores por função

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar
Ind. Nº		5	1	1	1				1	2	15	2		3	2	3	4	1	1	1		1	4

2. 1. 3- Síntese do “caso”

A supervisora Ana foi um dos “casos” escolhidos por, de acordo com os anos de serviço docente, se encontrar na fase da carreira denominada de **Estabilidade**.

As características da referida fase parecem, na verdade, estar presentes no percurso de seis anos de actividade docente desta educadora, que recentemente passou da situação de cooperante para a de supervisora das práticas pedagógicas de uma Escola de Formação.

Considerando que esta alteração se constituía como “desafiadora” de novas aprendizagens, revelou entusiasmo e segurança relativamente à profissão e ao exercício de novas funções. Tal facto, marca também a sua atitude profissional, traduzindo-se na sua expressa necessidade de actualização, tanto como cooperante, como na frequência do Curso de Complementos de Formação Científica e Pedagógica e, ainda, na frequência de um Mestrado, o que evidencia o investimento pessoal e profissional da educadora, no plano formativo.

A importância dada à relação com as crianças e com os pais, ao longo dos anos lectivos, revela o seu gosto pela actividade pedagógica, bem como a capacidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem, igualmente apanágio da fase da **Estabilidade**.

No que concerne ao estilo de supervisão, procedemos à sistematização das funções identificada na análise da entrevista à educadora Ana, a partir do Quadro 41.

Deste modo e usando o modelo de Zahorik, que nos vem servindo de referência, verificamos (Quadro 42) que a acção desta supervisora, sendo maioritariamente apoiante (n=22), apresenta ainda uma marca significativa do estilo interpretativo (n=17), embora denote também algumas características de tipo prescritivo, mas em grau bastante inferior (n=10).

Quadro 42
Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiante
10	17	22

Esta análise revela, ainda, o número de indicadores da função Interagir (15 unidades de sentido), característica do Estilo Interpretativo, que conjuntamente com as restantes funções integradas neste estilo (questionar, comunicar, demonstrar e sugerir), poderão determinar uma valorização, por parte da supervisora, das ideias, pretendendo, a mesma, através da apresentação das suas convicções, impelir os formandos à acção, questionando a sua prática e sugerindo modos de tentar provocar mudanças.

Tal circunstância decorre, no entanto, num clima afectivo, empático e encorajador facilitador do desenvolvimento da acção dos formandos, propiciado pelas características pessoais manifestadas pela supervisora (simpatia, amizade e abertura, com três unidades significativas), que conduzirá ao estabelecimento de uma boa relação formativa, traços caracterizadores do estilo apoiante que nela se configura como determinante.

2. 2- Supervisora Joana

2. 2. 1- Percurso pessoal/profissional

2. 2. 1. 1- Anos de serviço

A supervisora Joana possui nove anos de serviço (Quadro 43) referidos com alguma intensidade através de três unidades de sentido. Situa-se, pois, na etapa da carreira designada por Gonçalves (2000) de **Divergência**.

Quadro 43
Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) nove anos de serviço na totalidade (...)</i>	3
TOTAL	3

2. 2. 1. 2- Situação profissional

O maior número de indicadores (4) desta categoria (Quadro 44) é atribuído pela supervisora à estabilidade laboral proporcionada pela sua permanência na instituição, referindo que ali ‘sabe que pode contar com o trabalho todos os anos’. Para tal facto, tem contado a sua ‘aposta na coordenação como valorização pessoal e institucional’. Refere ainda a ‘responsabilidade’ que tal função acarreta e o ‘trabalho em equipa’ como determinantes. No entanto, e apesar de referir que ‘começou a fazer uma casa’, diz não querer ficar na instituição ‘uma vida inteira’.

Quadro 44
Percurso pessoal/profissional: Situação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) aposta na coordenação como valorização pessoal e institucional (...)</i>	2
<i>(...) muita responsabilidade... é uma equipa (...)</i>	1
<i>(...) Aqui eu sei que posso contar com o meu trabalho todos os anos (...)</i> a estabilidade conta (...)	4
<i>(...) não quero ficar aqui uma vida inteira (...)</i>	1
<i>(...) uma pessoa começa a fazer uma casa (...)</i>	1
TOTAL	9

2. 2. 1. 3- Relacionamento

a) Com as crianças

No que concerne ao relacionamento com as crianças (Quadro 45), a supervisora assume

o seu ‘permanente investimento’ nelas, dizendo que ‘com as crianças cresce’ e que as mesmas se ‘apercebem do seu papel’, bem como do assumido pela ‘auxiliar e pelas estagiárias’.

Quadro 45
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com as crianças

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) com as crianças eu cresço (...)</i>	1
<i>(...) tem sido um permanente investimento nas crianças (...)</i>	2
<i>(...) as crianças apercebem-se do papel da educadora, da auxiliar e das estagiárias (...)</i>	2
TOTAL	5

b) Com os pais

O relacionamento com os pais é, no entender da Joana, efectuado ao “contactar muito com a família” (Quadro 46).

Quadro 46
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com os pais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) contactar muito com a família (...)</i>	1
TOTAL	1

c) Com os colegas

O relacionamento com os colegas é evidenciado pelo número de unidades de sentido (5) atribuídas ao “trabalho de equipa” (Quadro 47).

Quadro 47
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento- Com os colegas

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) o trabalho de equipa (...)</i>	5
TOTAL	5

2. 2. 1. 4- Atitude profissional

a) Coordenação institucional

A coordenação é apontada pela supervisora Joana como um ‘investimento na instituição’, referindo que, ao iniciar esta função, começou a ‘ter outro perfil’. Salienta, também, a sua acção como ‘formadora do instituto’ como ‘uma experiência muito positiva’, pelo facto de a ter levado ‘novamente a investigar’ (Quadro 48).

Quadro 48
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Coordenação institucional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) A coordenação é um investimento na instituição (...)</i>	2
<i>(...) quando comecei a coordenar, comecei a ter também outro perfil (...)</i>	2
<i>(...) [ser formadora do instituto] foi uma experiência muito positiva porque (...) fez com que eu passasse novamente a investigar (...)</i>	2
TOTAL	6

b) Trabalho com as crianças

Ainda que, por vezes, a coordenação da instituição em paralelo com a prática numa sala de Jardim de Infância, constitua uma sobrecarga de trabalho, a supervisora afirma que ‘o contacto directo com as crianças lhe faz falta’ (Quadro 49).

Quadro 49**Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Trabalho com as crianças**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) aquele contacto directo com as crianças faz-me falta (...)</i>	2
TOTAL	2

c) Formação

No conjunto das subcategorias, é esta, referente à formação (Quadro 50), que contém o maior número de unidades de sentido (27). Nela é evidenciada, em primeiro lugar, a ‘necessidade de actualização’ (19 unidades de sentido), assinalando a supervisora que quer ‘continuar’. A vivência das situações é, no entender da educadora, uma ‘experiência ganha’.

Quadro 50**Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Formação**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) vai-se ganhando experiência [com as situações] (...)</i>	2
<i>(...) muito necessária a actualização (...)</i>	19
<i>(...) quero continuar (...)</i>	6
TOTAL	27

d) Investimento profissional

A observação do Quadro 51 permite-nos constatar a existência, nesta subcategoria, de dois “traços indicadores” com igual número de unidades de sentido, três em cada. A supervisora realça a sua ‘identificação com a instituição’, dizendo ‘eu olho para aqui e sou eu’, salientando, também, o facto de ter ido para lá ‘para aprender’.

Quadro 51
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Investimento profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) eu vim para aqui para aprender (...)</i>	3
<i>(...) eu olho para aqui, para esta instituição e sou eu, é a minha identificação (...)</i>	3
TOTAL	6

2. 2. 1. 5- Satisfação/insatisfação

a) Satisfação

A satisfação da supervisora Joana é revelada através de “traços indicadores”, que referem não ter sido muito difícil receber estagiárias ‘pela primeira vez’, mas, acrescenta ser agora ‘diferente de quando começou a ser cooperante’. A sua satisfação é igualmente visível ao afirmar que o projecto curricular ‘já está pronto e é o primeiro’.

Quadro 52
Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Quatro, cinco anos depois de ter começado a trabalhar... [recebeu estagiárias pela primeira vez] (...) Eu não achei muito difícil (...)</i>	1
<i>(...) Agora sou diferente de quando comecei a ser cooperante (...)</i>	1
<i>(...) Já está pronto [o projecto curricular] (...) é o primeiro (...)</i>	1
TOTAL	3

b) Insatisfação

A insatisfação profissional é salientada pela supervisora na expressão ‘o meu mal, é sentir-me muito bem a ter muita coisa para fazer’ (Quadro 53).

Quadro 53
Percurso pessoal/profissional: Insatisfação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) O meu mal, é sentir-me muito bem a ter muita coisa para fazer (...)</i>	1
TOTAL	1

2. 2. 2- Estilo de supervisão

2. 2. 2. 1- Características pessoais

O maior número de unidades de sentido desta categoria (6) é atribuído pela supervisora ao 'respeito pela instituição e por aquilo que defende', salientando 'trabalhamos, arrumamos, lavamos os materiais, se não fazem, eu chamo à atenção'. Assume ainda, que é necessário, para além de lhe 'explicarem', deixar que seja ela a experimentar, nas suas palavras 'ir dar o clique' (Quadro 54).

Quadro 54
Estilo de supervisão: Características pessoais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) alguém estar a explicar-me (...) mas ser eu a ir dar o "clique"(...)</i>	1
<i>(...) o respeito pela instituição... por aquilo que eu defendo... se nós trabalhamos, arrumamos, lavamos os materiais, se não fazem eu chamo à atenção (...)</i>	6
TOTAL	7

2. 2. 2. 2- Modos de actuação característicos do estilo

No que concerne ao seu modo de actuação característico, podemos observar que o maior número de indicadores (10) diz respeito à função **Demonstrar**. Surge-nos em segundo lugar com sete indicadores cada, as funções **Liderar** e **Exigir**. A terceira posição é ocupada pela função **Cooperar** que alcançou seis indicadores, seguindo-se em quarto

lugar, as funções **Corrigir**, **Reflectir**, e **Valorizar** com quatro indicadores cada. Com três indicadores estão as funções **Criticar**, **Informar** e **Ajudar**, que ocupam a quinta posição. Segue-se, na sexta posição, a função **Motivar**, com dois indicadores, e, por último, o sétimo lugar é ocupado por funções como **Avaliar**, **Ensinar** e **Sugerir**, com apenas um indicador.

Quadro 55
Número de indicadores por função

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar
Ind. N°	1	3	3	7	10	4	1	7	1						4	3		2	6				4

2. 2. 3- Síntese do “caso”

Os dados analisados parecem indicar que a supervisora Joana desenvolverá a sua carreira no sentido positivo da fase da **Divergência**. Para isso contribuirá a estabilidade laboral que lhe é proporcionada pela sua permanência na instituição (9 anos), onde exerce funções de coordenação, apostando na responsabilização e no trabalho em equipa.

Caracterizando-se esta etapa da carreira pela forma empenhada como os professores investem profissionalmente, são disto reveladores a forma como a entrevistada evidencia a importância que considera ter a formação (27 unidades de sentido), considerada factor de actualização permanente e de enriquecimento ‘experencial’.

Além disso, manifesta satisfação e entusiasmo na concepção atempada dos instrumentos de planificação necessários ao desenvolvimento da acção pedagógica, muitas vezes

conseguidos à custa de esforço e de trabalho em equipa. Por outro lado, a insatisfação apenas reside na necessidade ‘interior’ de ‘estar permanentemente em acção’, decorrente, cremos, do valor atribuído à experientiação, uma das suas características pessoais.

Na sua acção como supervisora, as funções características do seu estilo de supervisão, (Quadro 55), constata-se, algo surpreendentemente (Quadro 56) que esta protagonista do estudo revela uma prática supervisiva oscilando entre o estilo prescritivo (n=35) e o estilo apoiante (n=20), sem que se evidenciem, de forma específica funções do estilo interpretativo (n=1), o que não será, porventura, alheio à “dicotomia” atitudinal que caracteriza a fase da divergência.

Quadro 56
Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiante
35	1	20

Especificando, verifica-se que as características relativas ao **Estilo Prescritivo**, traduzindo um privilégio pela competência técnica, se afirmam através das funções demonstrar (10 referências), liderar e exigir, com 7 indicadores cada uma, corrigir (com quatro unidades significativas), criticar e informar (com três unidades cada) e ensinar (com duas), o que pressupõe que a supervisora se considera “experiente”, e que funcionando embora como “tutora”, não abdica, no entanto, da sua autoridade.

Por outro lado, “traços apoiantes” evidenciam-se em funções como cooperar, reflectir, valorizar, ajudar, motivar e avaliar. A opção por estas funções aliada às características pessoais da supervisora Joana, na qual se fomentam valores como o respeito e o incentivo inerentes a uma acção responsável, são apanágio de um estilo de supervisão que valoriza a pessoa.

Quanto a uma postura de cariz interpretativo apenas encontramos a função sugerir (n=1).

2.3- Supervisora Inês

2. 3. 1- Percurso pessoal/profissional

2. 3. 1. 1- Anos de serviço

No que concerne ao tempo de serviço (Quadro 57), a supervisora Inês refere ter acabado o curso em 1989, perfazendo, à data da entrevista, catorze anos de serviço o que a coloca, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000) relativo às etapas da carreira docente, na etapa designada de **Divergência**. No entanto, há, ainda, a salientar, o facto da educadora ‘já trabalhar há vinte e sete anos’ com crianças, uma vez que, antes de fazer o curso, trabalhava como Auxiliar de Acção Educativa.

Quadro 57
Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Em 1989 acabei o curso (...)</i>	1
<i>(...) eu já trabalho há 27 anos (...)</i>	1
TOTAL	2

2. 3. 1. 2- Situação profissional

São dez as unidades de sentido referentes à situação profissional da supervisora Inês (Quadro 58). O maior número (4) evidencia o facto dela sempre ter trabalhado na mesma instituição, expressando, assim, nas suas palavras: ‘vim como ajudante, depois fui ficando’. Tal circunstância deve-se, segundo a mesma, a ‘ter muitos problemas de saúde’, quer ela, quer o marido, o que não permitiu que se ‘aventurasse’, porque ‘podia

calhar muito longe'. Sentiu mais 'estabilidade' ao permanecer, uma vez que 'não podia ir para longe e deixar tudo por fazer'.

Quadro 58
Percorso pessoal/profissional: Situação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Sempre trabalhei aqui (...) vim como ajudante, depois fui ficando... e veio aquele curso [de promoção a educadora] para fazer (...)</i>	4
<i>(...) não me aventurei... podia calhar muito longe (...) dá mais estabilidade (...) não podia ser eu ir para fora e deixar tudo por fazer (...)</i>	2
<i>(...) eu tenho tido muitos problemas (...) de cabeça (...) estou muito "gasta" (...)</i>	2
<i>(...) a minha vida tem sido um bocado atribulada (...) [o marido] teve aqueles meses todos no hospital (...)</i>	2
TOTAL	10

2. 3. 1. 3- Relacionamento

No que se refere ao relacionamento (Quadro 59), a entrevistada apenas se reportou às crianças. Assim, a supervisora Matilde, referindo-se à sua acção com as crianças, lembra com saudade o que 'fazia com elas antigamente', mas aponta o facto de no ano lectivo anterior ter tido 'muita dificuldade com o grupo', uma vez que as crianças não 'paravam um minuto sentadas'.

Quadro 59
Percorso pessoal/profissional: Relacionamento - Com as crianças

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) o que eu fazia com eles antigamente... o ano passado (...) tive muita, muita dificuldade... aquele grupo... Eles não paravam um minuto sentados (...)</i>	2
TOTAL	2

2. 3. 1. 4- Atitude profissional

Parca em afirmações, a educadora Inês também pouco expressou quanto à sua atitude profissional, limitando-se a duas referências à dimensão ‘coordenação institucional’ e a seis à ‘formação’.

a) Coordenação institucional

A análise dos “traços indicadores” desta subcategoria (Quadro 60) mostram-nos que presentemente, a supervisora não tem estagiárias, alegando que ‘estava um bocado cansada’ para continuar a receber alunos em formação.

Quadro 60**Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Coordenação institucional**

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) não tenho estagiárias. Estava um bocado cansada (...)</i>	2
TOTAL	2

b) Formação

Nas suas palavras, Inês ‘tenta ir às acções de formação para se actualizar’. No entanto, refere não ter ido à última de que teve conhecimento porque ‘era longe e chegaria tarde a casa’. Segundo a mesma, ‘nota pelas outras colegas’, existir ‘muita diferença’ entre quem tirou o curso mais recentemente e o que ela aprendeu no seu curso.

Em termos de dinâmica institucional de formação, acrescenta o facto de apenas ter havido ‘uma reunião no princípio do ano’, na instituição onde trabalha (Quadro 61).

Quadro 61
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Formação

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) tento ir às acções de formação para me actualizar (...)</i>	3
<i>(...) Houve agora uma [acção de formação], mas era em Portimão (...) eu não podia ir... chegava muito tarde a casa e tinha a miúda também (...)</i>	1
<i>(...) eu noto pelas outras colegas... que já faz muita diferença do que eu aprendi no meu curso (...) eu noto essa diferença (...)</i>	1
<i>(...) Houve uma reunião no princípio do ano, mas nunca mais houve mais nenhuma (...)</i>	1
TOTAL	6

2.3.1.5- Satisfação/insatisfação

a) Satisfação

A supervisora, que actualmente se encontra a trabalhar na Creche, revela-se satisfeita com tal circunstância, porque está ‘melhor com os pequeninos’, sentindo-se ‘mais descansada’ (Quadro 62).

Quadro 62
Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) estou melhor com os pequeninos, mais descansada (...)</i>	2
TOTAL	2

b) Insatisfação

No que concerne a esta subcategoria (Quadro 63), a educadora Inês revela-nos, através de três unidades de sentido, que ‘estar sempre no directo é muito cansativo’, acrescentando-se a esta circunstância ‘os problemas familiares’ que, segundo ela, a deixam ‘um bocado em baixo’.

A insatisfação está, ainda, patente em enunciados como ‘as pessoas excluem-me um pouco’, o que a leva a sentir-se ‘um pouco desamparada’. Recorda, igualmente, as saudades que sente do tempo em que a antiga directora do Jardim de Infância ‘reunia com o pessoal todas as semanas’, ‘partilhando experiências’.

Quadro 63
Percurso pessoal/profissional: Insatisfação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) sempre no directo é muito cansativo (...)</i>	3
<i>(...) quando surgem problemas de família também... fico um bocado em baixo (...)</i>	2
<i>(...) as pessoas excluem-me um pouco (...) sinto-me um pouco desamparada (...)</i>	3
<i>(...) a directora do Jardim de Infância, na altura, mandá-va-nos fazer como nós sabíamos, depois, reuníamos todas as semanas e víamos. Havia muita troca. Sinto muitas saudades (...)</i>	2
TOTAL	10

2. 3. 2 – Estilo de supervisão

2. 3. 2. 1 - Características pessoais

Como característica pessoal a supervisora realça a sua capacidade de “entender”, tentando colocar-se no lugar das estagiárias (Quadro 64).

Quadro 64
Estilo de supervisão: Características pessoais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) eu acho que sou capaz de entender (...)</i>	1
TOTAL	1

2. 3. 2. 2- Modos de actuação característicos do estilo

Relativamente aos modos de actuação característicos de cada estilo, no caso específico da supervisora Inês, o Quadro 65 evidencia, em primeiro lugar, traços da função **Cooperar**, com seis indicadores. Segue-se, na segunda posição, os das funções **Sugerir** e **Valorizar**, ambos com quatro indicadores. O terceiro lugar é determinado pelos dois indicadores dos traços de cada uma das quatro funções: **Interagir**, **Escutar**, **Ajudar** e **Conhecer**. Por último, apresentam-se as funções **Criticar**, **Aconselhar** e **Apoiar**, com apenas um indicador cada, ocupando a quarta posição.

Quadro 65
Número de indicadores por função

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar
Ind. N°		1							4		2			2		2			6	1	1	2	4

2. 3. 3- Síntese do “caso”

Uma vez que a fase denominada de **Divergência** ocorre entre os oito e os catorze anos da carreira docente, incluímos nela a supervisora Inês, por possuir catorze anos de serviço.

Apesar destes seus anos como educadora, esta supervisora já possui vinte e sete anos de trabalho com crianças dado anteriormente ter exercido funções de auxiliar de acção educativa. Em todos estes anos esteve sempre na mesma instituição, o que justificou com problemas de saúde pessoais e familiares.

Fala da sua acção com as crianças sempre apontando o que já foi capaz de fazer, sentindo-se, neste momento, o “cansaço” nas suas palavras, o que se configura também como justificativo para actualmente não ser supervisora cooperante e para o alheamento relativamente à formação, que considera importante para a sua ‘actualização’, mas que não se viabilizará devido a factores ‘espácio-temporais’.

Por outro lado, sentindo-se insatisfeita, lamenta que a dinâmica de formação institucional ‘não seja o que era antigamente’, onde havia ‘reuniões semanais para partilhar experiências’. Esta sua atitude parece-nos de “passividade”, na medida em que não vai ao encontro da formação, mas espera que ela venha “até si”.

O seu discurso denota “descrença”, afirmando sentir-se ‘excluída’ e ‘desamparada’, e imersa numa certa “rotina” acentuando que ‘ter estado sempre na acção directa com as crianças se torna muito cansativo’ e que a circunstância de estar, actualmente, na valência de Creche a faz sentir ‘mais descansada’.

As suas frases de pendor “saudosista” também denotam “desinvestimento na carreira” o que traduziria, em síntese, o **sentido negativo** da fase da **Divergência**, ou, mesmo, “traços caracterizadores” da fase do **Desencanto**, que ocorre sensivelmente após os vinte e três anos de serviço, e na qual a educadora Inês se encontraria se se contabilizassem os anos de serviço que prestou como auxiliar de acção educativa.

No que respeita ao seu estilo de supervisão determinante, o conjunto das unidades de sentido, relativas às funções supervisivas privilegiadas são, e até, atendendo às suas características pessoais marcadas pela capacidade de entender, as que definem o estilo **Apoiante** (Quadro 66), que sistematiza as funções supervisivas organizadas no Quadro 65.

Quadro 66
Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiante
1	6	18

Como se pode observar, e na sequência do acabado de afirmar, são 18 o número de indicadores respeitantes ao estilo apoiante, o que leva a educadora Inês a aceitar os pensamentos e as acções dos formandos, a valorizá-los “como pessoas”, dando-lhes apoio e facilitando a sua acção. Tudo isto está patente em funções como cooperar (seis unidades), sugerir e valorizar (ambas com quatro), escutar, ajudar e conhecer (com duas cada) e aconselhar e apoiar (com uma cada).

Por outro lado, a dimensão interpretativa da sua acção expressa-se em 6 traços indicadores (interagir e sugerir), enquanto a função criticar (n=1) se situa no plano prescritivo.

2. 4- Supervisora Matilde

2. 4. 1- Percurso pessoal/profissional

2. 4 .1. 1. Anos de Serviço

No que respeita a esta categoria (Quadro 67), a supervisora Matilde refere possuir vinte anos de serviço, o que, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000) sobre o desenvolvimento da carreira docente, nos leva a situá-la na etapa da **Serenidade**.

A entrevistada considera ter sido o seu ‘um belo curso’ e afirma ter ‘começado logo a trabalhar’, apontando o primeiro ano como um ano de ‘muita aprendizagem’. O facto de ter arranjado uma colega para partilhar as deslocações tornou tudo ‘uma maravilha’, nas suas próprias palavras.

Quadro 67
Percurso pessoal/profissional: Anos de serviço

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Eu tirei o curso em 1983 (...)</i>	1
<i>(...) considero que foi um belo curso (...)</i>	1
<i>(...) comecei logo a trabalhar (...)</i>	1
<i>(...) foi um ano [o 1º ano de trabalho] de muita aprendizagem (...)</i>	4
<i>(...) arranjei uma colega que trabalhava ali na zona e a partir daí foi uma maravilha (...)</i>	2
TOTAL	9

2. 4. 1. 2- Situação profissional

Este é o décimo sexto ano em que a supervisora permanece no actual Jardim de Infância, o que se configura como factor de estabilidade, uma vez que a entrevistada nunca pensou em mudar de actividade. Colocando-se a hipótese de mudança, afirma dos ‘apoios educativos’ ‘nunca ter gostado’ (Quadro 68).

Quadro 68
Percurso pessoal/profissional: Situação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) vim para aqui (...) há quinze anos, este é o 16º ano... [que está no actual Jardim de Infância] (...)</i>	2
<i>(...) [relativamente à mudança] para os apoios nunca gostei (...)</i>	2
TOTAL	4

2. 4. 1. 3- Relacionamento

A categoria relacionamento compreende, neste caso, três subcategorias: “com os pais”, “com os colegas” e com a “comunidade”.

a) Com os pais

As três unidades de sentido que compõem esta subcategoria (Quadro 69) dizem respeito à relação da supervisora com as famílias, que diz gostar de ‘conversar com elas’, considerando isso ‘essencial’ e ‘meio caminho andado’ ao estabelecimento de uma boa relação Jardim de Infância/Família.

Quadro 69
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com os pais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) [na relação com as famílias] gosto de conversar com elas, isso é essencial, é meio caminho andado (...)</i>	3
TOTAL	3

b) Com os colegas

O relacionamento com os pares (Quadro 70) é salientado pela supervisora, através de quatro unidades de sentido, segundo as quais, continua, juntamente com as suas colegas, ‘envolvida em projectos’, sublinhando como razão importante para que tal aconteça ‘ter uma boa equipa’.

Quadro 70
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com os colegas

TRAÇOS INDICADORES	Unid. de Sentido
<i>(...) continuamos [envolvidas em projectos]. Temos uma boa equipa e isso também é importante (...)</i>	4
TOTAL	4

c) Com a comunidade

O seu relacionamento com a comunidade (Quadro 71) é visível nas três unidades de sentido que são reveladoras de um ‘grande envolvimento’, o que passa também pela equipa do Jardim de Infância.

Quadro 71
Percurso pessoal/profissional: Relacionamento - Com a comunidade

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Nós temos um grande envolvimento com a comunidade (...)</i>	3
TOTAL	3

2. 4. 1. 4- Atitude profissional

Apenas duas dimensões, no que à atitude profissional respeita, emergiram do discurso da supervisora Matilde: formação e investimento profissional.

a) Formação

Esta subcategoria (Quadro 72) compreende um significativo número de unidades de sentido (9), sendo os ‘Complementos de Formação’, que a supervisora frequenta actualmente, apontados como uma ‘oportunidade’ que esta apenas lamenta ‘não ter sabido mais cedo’ (7 referências). Acrescenta, com grande entusiasmo e falando em nome da equipa, ‘nós vamos às acções todas!’.

Quadro 72
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Formação

TRAÇOS INDICADORES	Unid. de Sentido
<i>(...) Queria [fazer os Complementos de Formação] e quando houve esta oportunidade... Só tenho pena de não ter sabido mais cedo (...)</i>	7
<i>(...) Nós vamos às acções todas! (...)</i>	2
TOTAL	9

b) Investimento profissional

Pela análise dos “traços caracterizadores” relativos a esta subcategoria (Quadro 73), estamos na presença de uma supervisora que, em cinco unidades de sentido, afirma ser ‘educadora por vocação’, ainda que para tal tivesse ido contra a vontade do pai, tendo somente a mãe e o avô apoiado essa tomada de decisão.

É realçada, novamente, a posição da equipa do Jardim de Infância, que esteve sempre envolvida em ‘muitos projectos’ (3), ainda que, de acordo com a supervisora, tenham, tanto ela como o marido, levado alguns ‘aninhos até ficarem os dois efectivos’ na localidade.

Quadro 73
Percurso pessoal/profissional: Atitude profissional - Investimento profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) tivemos sempre muitos projectos (...)</i>	3
<i>(...) ser educadora era mesmo a minha vocação (...)</i>	5
<i>(...) Mas ainda foram uns aninhos até ficarmos os dois efectivos aqui... [ela e o marido] (...)</i>	1
TOTAL	9

2. 4. 1. 5- Satisfação/insatisfação

A análise de conteúdo da entrevista apenas possibilitou evidenciar aspectos referentes à satisfação profissional, o que acontece em três unidades de sentido em que a supervisora Matilde declara estar ‘satisfeita’.

Quadro 74
Percurso pessoal/profissional: Satisfação profissional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) Estou satisfeita (...)</i>	3
TOTAL	3

2. 4. 2 – Estilo de supervisão**2. 4. 2. 1-Características pessoais**

A importância desta categoria é enfatizada por doze unidades de sentido, entre as quais, com um maior número de referências (4) se destaca a afirmação da supervisora de que é ‘exigente’. Em segundo lugar, diz a educadora que ‘tudo passa pela organização’ (3 unidades de sentido), gostando de ‘estabilidade’, de modo a saber ‘com o que conta’. Acrescenta, ainda, ser ‘calma’ e ‘humilde’, com capacidade de ‘aceitação’ e dando ‘muita importância à estética’ (Quadro 75).

Quadro 75
Estilo de supervisão: Características pessoais

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido
<i>(...) tudo passa pela organização (...)</i>	3
<i>(...) eu sou exigente (...)</i>	4
<i>(...) Sou muito calma (...)</i>	1
<i>(...) Eu dou muita importância à estética (...)</i>	1
<i>(...) Eu sou humilde, eu também sou capaz de aceitar (...)</i>	1
<i>(...) Gosto muito de estabilidade (...)</i> gosto muito de saber com o que conto (...)	2
TOTAL	12

2. 4. 2. 2- Modos de actuação característicos do estilo

Tendo por fulcro a educadora Matilde, o Quadro 76 representa as funções do respectivo estilo de supervisão, que caracterizam o seu modo de actuação. O primeiro lugar é ocupado pela função **Liderar**, com quatro indicadores. A segunda posição é determinada pela função **Criticar** e a posição seguinte pelas funções **Ensinar**, **Exigir**, **Reflectir**, **Cooperar** e **Valorizar**. Com apenas um indicador, posicionando-as em último lugar, encontram-se as funções **Corrigir**, **Interagir**, **Escutar** e **Motivar**.

Quadro 76
Número de indicadores por função

Funções	Avaliar	Criticar	Informar	Liderar	Demonstrar	Corrigir	Ensinar	Exigir	Sugerir	Questionar	Interagir	Comunicar	Orientar	Escutar	Reflectir	Ajudar	Encorajar	Motivar	Cooperar	Aconselhar	Apoiar	Conhecer	Valorizar	
Ind. N°		3		4		1	2	2			1			1	2			1	2					2

2. 4. 3. Síntese do “caso”

Possuindo vinte anos de serviço docente, a supervisora Matilde apresenta-se na fase denominada de **Serenidade**.

A “acalmia” característica desta fase encontra-se expressa pela estabilidade profissional revelada. Sendo educadora por ‘vocação’, nunca optou por outra actividade que não fosse a prática com as crianças de Jardim de Infância, argumentando gostar de ‘estabilidade’.

Na reflexão acerca do seu percurso de vida pessoal/profissional, a satisfação é mencionada por referência ao bom relacionamento existente com as famílias/comunidade e com as colegas com quem integra uma equipa - diversas vezes

mencionada com recurso à utilização da primeira pessoa do plural - para realização de projectos e outras actividades formativas.

No que ao seu estilo de supervisão concerne, atentemos no Quadro 77, onde se apresentam, em síntese, por estilo, as funções evidenciadas e patentes no Quadro 76.

Quadro 77
Número de funções por estilo

Estilo Prescritivo	Estilo Interpretativo	Estilo Apoiante
14	1	6

Podemos, assim, verificar que, tal como na selecção dos “casos” se verificara, esta educadora cooperante apresenta um estilo fundamentalmente **Prescritivo**, dada a prevalência de funções como liderar (escolhida em primeiro lugar), criticar (na segunda posição), ensinar e exigir (em terceiro lugar), assim como corrigir (com apenas um indicador), aliadas à exigência (com quatro unidades) como característica pessoal.

Por outro lado, ainda com algum significado (n=6) evidenciam-se também as funções reflectir, cooperar e valorizar (com duas unidades cada), escutar e motivar (com uma unidade cada), que se aliam a características pessoais como estabilidade, calma e gosto pela estética, bem como a sua humildade e capacidade de aceitação (oito unidades), que traduzem “traços caracterizadores” do **Estilo Apoiante**, uma vez que tendem a valorizar a “pessoa do formando”, através de um clima propício à sua tomada de decisões.

3. Síntese final

Em termos de síntese final, tomados os quatro “casos” em conjunto, podemos afirmar que, contrariamente às nossas expectativas, expressas numa das questões de pesquisa, parece não se confirmar a existência de um processo progressivo de descentração pessoal e de sentido acrescido de ajuda, acompanhamento, encorajamento e relação empática das supervisoras com os formandos, ao longo das respectivas carreiras docentes.

Esta perspectiva levava-nos a esperar que, com o fluir do tempo, adquirida mais experiência na leccionação e na prática de supervisão, as protagonistas do estudo “evoluissem” progressivamente do estilo **prescritivo** para o **interpretativo** e deste para o **apoiente**, o que, na verdade não se verifica.

De facto, a educadora Ana, que se encontra na fase da **estabilidade** (5 a 7 anos de serviço), portanto com pouca experiência profissional, evidencia o estilo **apoiente**, que traduzirá uma capacidade de reflexão, de análise e de relacionamento aberto pouco comum numa fase ainda relativamente inicial do percurso profissional.

A supervisora Joana, que se situará na etapa da **divergência** (8-14 anos de carreira), ainda que pela positiva, apresenta como determinantes funções que configuram o estilo **prescritivo**, todavia com um já peso significativo das que dão corpo ao **apoiente**.

Tal circunstância quererá significar uma quase ambivalência, porventura não estranha a uma estabilização supostamente alcançada, como resultado da mestria que se julgava adquirida e que agora é posta em causa pela “divergência”, que abre caminho à diversificação de pontos de vista, aspirações e actividades.

No que à supervisora Inês diz respeito, que se encontrará também na fase da **divergência**, no seu caso pela negativa, é o estilo **apoiente** que se afirma como determinante, tendendo, ainda, que moderadamente, também para o **interpretativo**.

Este caso poderá constituir, porventura, expressão de um agudo sentido crítico, que leva tanto a uma visão humanista da supervisão, como a um “desencanto” profissional.

Por último, a protagonista Matilde, posicionada na fase da **Serenidade** (15 a 22 anos de docência) e que, de acordo com a nossa hipótese de trabalho, deveria evidenciar o estilo apoiante, patenteia antes uma acção de natureza **prescritiva**, embora tendencialmente **apoiente**.

A concluir, e em função dos “casos” estudados, julgamos poder afirmar que os estilos de supervisão das supervisoras cooperantes, apresentando características, que podemos considerar determinantes, revelam funções que dão corpo aos três estilos do modelo de Zahorik (1988).

Por outro lado, parece também poder dizer-se que esses estilos dependerão mais das próprias características pessoais das cooperantes do que das etapas das suas carreiras docentes, embora não se possa negar alguma interdependência caracterial.

Neste contexto, afigura-se-nos como não despiciendo ter presente que a carreira docente se configura por

processos de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, sendo composta por etapas distintas de características próprias, ao longo das quais se verificam diferenças de atitude e empenhamento dos professores na prática educativa e no modo como percebem essa mesma prática e o processo educativo em geral. (Gonçalves, 2000, p. 95)

o que, necessariamente, redundará num dar sentido e forma à sua acção, tanto educativa como formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

José Tavares, 1996, p. 98

A formação de educadores deverá configurar-se como um sistema aberto e permeável à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, onde o supervisor ganha relevo como desencadeador de processos de acção e de relacionamento, que promovem o desenvolvimento do formando, constituído como actor desse mesmo desenvolvimento.

A supervisão, como componente deste processo deverá, pois, articular-se com os restantes elementos da estrutura de formação e entender-se como um meio de aperfeiçoar o próprio processo formativo.

É neste quadro que a pessoa do supervisor assume particular importância, na medida em que a sua acção se constitui como significativa e, porventura, mesmo modeladora dos futuros profissionais em “construção”.

- **Resultado do estudo**

No presente estudo, procurámos identificar e caracterizar os estilos de supervisão das 15 educadoras cooperantes do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano de 2001/2002, tomando por referência o modelo de Zahorik (1988), e, complementarmente, através do estudo de “quatro casos”, tentar compreender, de forma exploratória, se esses estilos são

influenciados pela fase da carreira em que cada uma das supervisoras se encontra, aqui utilizando o modelo de Gonçalves (2000).

Não se tratou de encontrar e/ou privilegiar a existência de um único estilo considerado “mais adequado” para cada uma das educadoras protagonistas do estudo, mas, antes, de tentar perceber o quadro conceptual e prático em que cada um deles se define e que nos possibilitasse aceder à compreensão do real que é supervisionar.

Demos, assim, corpo a um estudo desenvolvido no contexto da própria actividade profissional - a supervisão - que se pretendeu conhecer melhor. É, ao mesmo tempo, uma investigação que tem a ver com a nossa própria prática e, como experiência vivida, nos permite regressar a ela, de modo a aproximarmo-nos mais da verdade (Rogers, 1985).

Para tal contribuíram a retrospectiva que as supervisoras fizeram acerca dos seus percursos de vida pessoal/profissional, uma vez que estes constituem momentos em que cada uma *produziu* a sua vida e a sua profissão (Nóvoa, 1992), apresentando-se-nos como um conhecimento contextualizado, uma vez que, para compreendermos o pensamento e/ou experiência humanos contamos com o que entendemos “ser a história que as palavras e o discurso dos indivíduos compõem” (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001, p. 89).

Concomitantemente, entrando com elas no seu universo de referências, fomos nós também levada a questionarmo-nos acerca da nossa postura, enquanto formadora, designadamente como supervisora da instituição de formação

O estudo, de cariz qualitativo-interpretativo, e holístico, foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro, e em síntese, podemos afirmar, aliás de acordo com estudos anteriores, que não encontramos estilos “puros”, mas que, evidenciando cada supervisora um determinante, a acção supervisiva recorre a funções múltiplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Globalmente, e tendo presente a análise realizada nos pontos 3.1 e 3.2 do Capítulo V, verifica-se que os estilos que mais marcadamente caracterizam as protagonistas do estudo são o apoiante (com valores médios de referência entre 6,67 e 10,16, para uma média global de $\bar{X}=11,5$) e o interpretativo (com aqueles valores entre 6,40 e 11,28).

O estilo prescritivo apresenta-se como bastante menos significativo, oscilando as médias das diferentes supervisoras entre 10,05 e 17,19 (Quadro 26).

Independentemente dos aspectos pessoais e profissionais, esta situação assumirá, porventura, maior sentido se tivermos em conta os critérios usados pela instituição de formação na selecção das supervisoras, designadamente os que se centram na experiência profissional e no perfil das próprias educadoras cooperantes, que se pretende congruente com o projecto de formação de cariz humanista, construtivista e desenvolvimentista.

Quanto ao segundo momento, optámos pela estratégia de estudo de caso, uma vez que esta, de acordo com diversos autores, nos viabilizava a possibilidade de aprofundamento de realidades desconhecidas, e de descobrir as suas componentes ao nelas penetrar (Gómez e Cartea, 1995). Foi, aqui, nossa preocupação aceder à compreensão do significado que as experiências têm na vida das pessoas e no modo como pensam, sentem e agem (Taylor e Bogdan, 1998).

O exercício da supervisão é uma caminhada pessoal e profissional tecida no seio de interacções e de interrelações, em que se confrontam, no dia-a-dia das práticas pedagógicas, decisões/actuações e comportamentos/acções de formandos e formadores, num processo dinâmico de expressão/construção de dimensões de personalidade(s) e de profissionalidade(s).

As formas como os supervisores aprendem a exercer a sua acção pressupõem a combinação de diferentes factores ligados às dimensões pessoal, profissional e organizacional e aos diferentes factores de contexto, decisivos na aquisição de

CONSIDERAÇÕES FINAIS

competências supervisivas, que, afinal, acabam por dar corpo aos seus estilos de supervisão.

Neste plano, o estudo, ainda que de forma exploratória, dado termos considerado apenas quatro “casos”, mostra-nos que os estilos de supervisão das educadoras cooperantes dependerão mais das suas características pessoais do que propriamente da fase da carreira em que elas se encontram, embora se detectem indícios de uma interpenetração de factores e circunstâncias, que justificarão outros estudos e aprofundamento.

A concluir, podemos afirmar que, no confronto com a prática, a existência de abertura, a demonstração de confiança nas suas capacidades, e a sua vontade de investir, se tornam necessárias à formação dos educadores e professores.

Na verdade, o modo como nos acolhem e a confiança depositada em nós, dão-nos segurança e serão desencadeadores de um entusiasmo que se apresenta como uma das exigências da *pós-modernidade*, convidando-nos, simultaneamente, a possuímos *heteronomia*, na medida em que conhecemos os outros e nos deixamos orientar pelo conhecimento por si produzido, e *autoria*, em que a produção de posições epistemologicamente adequadas criam perspectivas que supõem também os outros (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001).

- **Limites e relevância do estudo**

Constituíram-se como factor limitativo da realização deste estudo aspectos que têm a ver com disponibilidade de tempo, acesso a alguma bibliografia, complexidade do tema em investigação e a própria sistematização do seu conteúdo, dadas as limitações existentes quanto à extensão do mesmo.

Por outro lado, no plano conceptual, não é fácil “penetrar” nalguns contextos de supervisão, de modo a poder aprofundá-la. No entanto, o desenvolvimento desta

CONSIDERAÇÕES FINAIS

investigação acentuou o tipo de comunicação existente na relação de supervisão, entre os diferentes contextos formativos, através das conversas estabelecidas, onde a linguagem se constituiu como um veículo de *partilha social* e de compreensão (Vygotsky, 2001).

Além disso, a inexistência de estudos que procurem situar os estilos de supervisão por referência às carreiras docentes dos supervisores não nos permitiu dar uma maior dimensão de profundidade aos “casos” estudados.

Todavia, todos estes aspectos, não diminuem, pensamos, a importância deste estudo - principalmente para a nossa própria formação e acção como supervisora -, na medida em que evidenciou não apenas os modos de ser, estar e agir das educadoras cooperantes, mas também a pluralidade de funções que dão sentido e substância à sua acção formativa.

Além disso, levou a que nos colocássemos, como pessoa interessada pela e na formação dos educadores de infância, algumas interrogações acerca desse processo:

- Que tipo de formação se tem vindo a proporcionar aos supervisores cooperantes?
- Como se tem dado resposta às necessidades de formação desses supervisores?
- Que tipo de articulações se têm estabelecido, de facto, entre eles e a instituição de formação?

Por outro lado, abre-nos um conjunto vasto de questões de pesquisa, que se podem configurar como hipótese para trabalhos futuros.

- **Pistas de trabalho**

Considerando a escola como “o lugar onde as pessoas aprendem a viver juntas” (Pinho, 1995, p. 70), não será exagerado dizer que a presente investigação poderá contribuir

CONSIDERAÇÕES FINAIS

para que, colaborativamente, se aprofundem algumas dimensões da formação inicial e contínua, nomeadamente no que à Prática Pedagógica respeita. Não se antevendo tal processo como tarefa fácil, deverá o mesmo ser pensado em termos de articulação Escola de formação/Jardins de Infância, numa atitude colaborativa de complementaridade e de fortalecimento das ligações já existentes e no de estabelecimento de novas e significativas articulações.

Para isso concorrerá, como atitude estratégica, a necessidade de envolver os supervisores, quer individual, quer colectivamente, na “reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos” (Day, 2001, p. 53).

Neste sentido e com base no estudo realizado, sugerimos algumas pistas de trabalho, que lhe poderão dar continuidade, e que dele relevam com carácter de prioridade:

- (re)pensar a formação dos supervisores;
- auscultar junto dos supervisores as necessidades de formação sentidas;
- aprofundar a articulação entre as escolas de formação e os contextos de prática, criando condições para trabalho conjunto;
- investigar, de forma mais exhaustiva, os “estilos” de supervisão;
- aumentar a adequação do processo formativo às necessidades de formandos e supervisores;
- valorizar as práticas supervisivas como estratégia de planeamento e avaliação conjunta de todos os intervenientes no processo formativo;
- reconhecer o contributo da acção dos supervisores para a investigação em supervisão e despoletar mecanismos de abertura à sua participação na mesma;
- aprofundar a congruência entre os objectivos da formação inicial e a prática pedagógica, concebida como um espaço/tempo de formação, devidamente acompanhada no terreno;
- desenvolver projectos de formação contínua para supervisores, que (re)criem e transformem as suas práticas, construindo espaços/tempos reflexivos e

estruturantes do processo de supervisão, provocadores de mudanças contextualizadas.

- **Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais**

Como sujeitos intervenientes no processo supervisivo, concebemos a supervisão “como um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional para o professor e para o supervisor” (Soares, 1995, p. 144), em que, contribuir para poder ajudar os supervisandos a desenvolver-se, é, simultaneamente, investir no desenvolvimento dos supervisores.

Para tal, é necessário levar a cabo uma prática reflexiva orientada para o questionamento sobre as situações de supervisão vividas.

Saber e compreender constituem-se como necessidades, cujo fim último é a auto-actualização, só possibilitada através de um ensino centrado na resolução de problemas, promotor do estabelecimento de relações interpessoais intensas e profundas, baseadas em projectos pessoais com abertura aos e para os outros (Braga, 2001).

A realização deste trabalho, que emerge do nosso contexto profissional e da nossa vontade pessoal de melhor o compreender, constituiu-se como um grande desafio à aprendizagem permanente, na certeza de que, à medida que nos embrenhamos no vasto campo que é a supervisão, novas questões se nos vão colocando. O mesmo ajudou-nos não só a melhorar a nossa prática supervisiva, mas constituiu, também, um investimento na fundamentação da mesma, tendo-nos permitido uma (re)estruturação e construção composta por aprofundamentos e clarificações (Alarcão, 1992).

Em suma, constituiu uma experiência de formação importante no nosso percurso como supervisora, fazendo com que a nossa formação tenha a sua própria história (Cró, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que o *sentido* do que fazemos se *ganha* acção a acção (Hameline, 1995), são estas algumas das reflexões que nos poderão conduzir a um olhar diferente e prospectivo acerca da supervisão educativa, na certeza de que esta é uma longa caminhada, que, porventura, apenas se iniciou, mas que se traduz no prazer de uma renovada vontade de aprender, com o entusiasmo patente nas palavras de S. Pedro:

Levanta-te e anda!

(Actos III, 6b)

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, M., M. (2000). A Prática pedagógica - um espaço privilegiado nos currículos formação inicial. *Educare-Educere*, 8, pp. 173-177.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, pp.5-21.
- Alarcão, I. (1992). Construção do conhecimento e ludicidade. *Cadernos CIDInE*, 4, pp. 46-47.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância* 35, pp.12-15.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

BIBLIOGRAFIA

Alasuutari, P. (1995). *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*.

London: SAGE Publications.

Almeida, L. (2001). Prefácio. In S. Caires (2001), *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho (pp. 9-10).

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*.

Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2001). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. In A. Estrela e J.

Ferreira (Org.), *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa (pp. 167-179).

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D.(1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão

(Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (pp. 89-122).

Angulo, V. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Ediciones

Mensajero.

Archambault, R. D. (Ed.). (1974). *John Dewey on education (Selected writins)*.

Chicago: The University of Chicago Press.

BIBLIOGRAFIA

- Armínio, J., & Creamer, D. G. (2001). What quality supervisors say about quality supervision. *College Student Affairs Journal*, 21 (1), pp. 35-44.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2ª ed.). Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. (3ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barbosa, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista. Análise da acção educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beaudichon, J. (2001). *A comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In T. Ambrósio, A. Benavente, M. Lima, J. Azevedo, & L. Cortesão, *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 21-43).

BIBLIOGRAFIA

- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32, pp. 513-531.
- Brown, A. & Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 111.
- Bruner, J. S. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S. (1998). *O processo da educação*. (Tradução do original inglês, The Process of Education). Lisboa: Edições 70.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.



BIBLIOGRAFIA

- Canário, R. (1999). A escola o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 11-14.
- Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e educação. Investigação e práticas. Revista do GEDEI*, 5, pp 48-57.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Case, R., Hayward, S., Lewis, M. & Hurst, P. (1988). Towards a neo-piagetian theory of cognitive and emotional development. *Developmental Review*, 8, 1-51.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora (pp. 155-191).
- Cohen, B. (1980). *Sociologia geral*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Cooper, D. & Saunders, S. (2003). Supervising student affair internships. A special case. In S. Janosik, (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge (pp. 175-205).

BIBLIOGRAFIA

Cortesão, L. (1991). Supervisão, numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.617-625).

Costa, M. H., Paixão, M. & Monteiro, M. (2000). Dicionário de formação-uma estratégia de formação. *Educare-Educere*, 9, pp. 181-202.

Creamer, D. & Janosik, S. (2003). Performance appraisal. Accountability that leads to professional development. In S. Janosik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner - Routledge (pp. 123-151).

Cró, L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

Damas, M. & de Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

Damásio, A. (2001). *O erro de Descartes (22ª ed.)*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Day, C. (1993). Reflexion: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Eductional Research Journal*, 19 (1).

BIBLIOGRAFIA

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (1997). *Supervising the PhD, a guide to success*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Denzin, N. (1998). The art and politics of interpretations. In N. Denzin & Y. Lincon (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE Publications (pp. 313-331).
- De Sousa, F. R. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade: uma preocupação da Universidade dos Açores. In M. C. Roldão, & R. Marques (Org.), *Inovação Currículo e formação*. Porto: Porto Editora (pp. 89-119)
- Develay, M. (1992). *De L'apprentissage à l'enseignement*. Paris : Editora ESF.

BIBLIOGRAFIA

- Dewey, J. (1897). In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education (Selected writings)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Doly, A. M. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora (pp. 17-59).
- ESE. (2001). *Documento de reestruturação curricular do curso de educadores de infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve*.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMilan (pp. 119-162).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes (4ª ed.)*. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Exley, K. & O'Malley, C. (1999). Supervising PhD in Science and Engineering. In Wiskers, G. & Sutcliffe, N. (Eds.), *Good Practice in Postgraduate Supervision*. Birmingham: SEDA Paper, 106.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

BIBLIOGRAFIA

- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento (pp. 165-196).
- Ferry, G. (1990). Contributos para o estudo psicossociológico da relação educativa. In M. Postic, *A relação pedagógica*. Coimbra: Editora Limitada (pp. 185-187).
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores, 1*. Inafop. Porto: Porto Editora (pp. 46-64).
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?* (9ª ed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote (pp. 51-76).

BIBLIOGRAFIA

- Garcia, C. M. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, AS.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora (pp. 17-132).
- Garrido, J., Carneiro, R., Sue-Fowell, Say-Chung & Landsheere, G. (1996). *A educação do futuro, o futuro da educação*. Porto: Edições ASA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C. D. (1989). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Gomes, A. F. (2001). Formação de educadores de infância pela investigação: avaliação do desenvolvimento da linguagem e relação escola-família. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA- Investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 56-78).
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor-a formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote (pp. 93-114).

BIBLIOGRAFIA

- Gómez, J. & Cartea, P. (1995). A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa. In A Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora (pp. 137-169).
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário – Contributo para a sua caracterização*. Tese de Mestrado policopiada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 141-169).
- Gonçalves, J. A. (1995). Formar professores para a mudança. In *Educator sin fronteras, educar sem fronteiras*. Departamento de educacion de la Universidad de Huelva (pp.63-71).
- Gonçalves, J. A. (1996). Formar professores para o século XXI. *Reflectir*. Revista da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (pp. 31-35).
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1ºCiclo - Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento policopiada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BIBLIOGRAFIA

- Gonçalves, I. & Silva, D. M. (1992). Dimensão pessoal e interpessoal e relação humana. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE (pp. 43-62).
- Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. R. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri (pp. 595-604).
- Gonçalves, J. A. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de educação permanente. *Inovação*, 4, pp. 135-147.
- Gonçalves, M. R. (1998). *As relações interpessoais na supervisão*. Tese de Mestrado policopiada, ESE da Universidade do Algarve, Faro.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 63-78).
- Hameline, A. D. (1995). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora (pp. 35-62).
- Haramain, A. (1985). *Résonnances d'un univers expérimentel*. Montréal: Québec Americ.

BIBLIOGRAFIA

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hirt, J. & Winston, R. (2003). Professional development: Its integration with supervision processes. In S. Janosik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge (pp. 85-121).
- Hoy, W. P. (1986). *Effective supervision: theory into practice*. New York: Random House.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 31-61).
- Huberman, M. & Miles, B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Huberman, M. & M. Miles (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE Publications (pp 179-205).
- INAFOP (2001). *Projecto de Recomendação. Iniciação à prática pedagógica na formação inicial de professores*.

BIBLIOGRAFIA

- Janosik, S. & Creamer, D. (2003). Introduction. A comprehensive model. In S. Janosik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge (pp. 1-16).
- Jean, G. (1978). *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Rio Tinto: ASA.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kats, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, pp. 50 – 54.
- Landsheere, V. & Landsheere, G. (1983). *Definir os objectivos da educação* (4ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.
- Leandro, M. E. (2000). Irene Lisboa: Construção da identidade pessoal e profissional, processos de autoformação. *Infância e educação. Investigação e práticas. Revista do GEDEI*, 1, pp.29-60.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

BIBLIOGRAFIA

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão-culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor - da idealização à realidade. Tese de doutoramento policopiada*. Évora: Universidade de Évora.
- Machado, C. (1997). Começar a ensinar a construção da identidade profissional. *Actas do 1º Congresso luso-espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT/COP (pp. 153-158).
- Machado, C. (1999). O estágio pedagógico na formação inicial de professores. Um espaço entre a teoria e a prática, entre a idealidade e a realidade. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação- 2ºVolume* (pp.49-53).
- Machado, C. (2002). *O desenvolvimento do professor*. Textos policopiados e distribuídos pela autora na disciplina de Desenvolvimento do Professor e Processo de Formação, do Mestrado em Educação: variante Supervisão Pedagógica. Évora: Universidade de Évora.

BIBLIOGRAFIA

- Maia, M. F. (2000). A supervisão da prática pedagógica-uma prática reflexiva. *Educare, Educere, 1*, pp.5-19.
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa (pp. 49-58).
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 111-140).
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá- Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. CIDInE. Porto: Porto Editora (pp.119-138).
- Mucchielli, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Livraria Martim Fontes Editora.
- Muxfeldt, F. Franzoni, A. M. & Pereira, S. M. (s. d.). *O professor empreendedor da arte de ensinar*. Recuperado em 2004, Março 4, de http://www.ene.ufsc.br/enempre_anais/ANAIS/25.pdf.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BIBLIOGRAFIA

- Nóvoa, A. (1988). O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 7-20.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote (pp. 11-30).
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, pp.13-22.
- Oliveira, L. (1997). A acção - investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora (pp. 91-106).
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.
- Paquette, C. (1985). *Les chemins de l'autodéveloppement*. Montréal : Québec Amérique.

BIBLIOGRAFIA

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications, Inc.
- Pereira, A. & Santiago, R. (1999). Construção dos currículos no ensino superior. A propósito das expectativas e representações dos actores. In R. Marques & M. C. Roldão (Org), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora (pp. 47-62).
- Pereira, P. (2000). *Amor e conhecimento. Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Phillips, E. M. & Pugh, D. S. (2000). *How to get a PhD: A Handbook for students and their supervisors*. (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Pinho, L. (1990). Empatia do professor e mobilização do aluno: linhas gerais de um projecto de investigação. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS (pp. 47-58).

BIBLIOGRAFIA

- Pinho, L. (1995). Avaliação escolar e activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bonboir (Coord.), *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: Edições CIDInE (pp. 65-98).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e educação. Investigação e práticas. Revista do GEDEI*, 4, pp. 98-104.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Quintas, H. , Arco, J. , Mestre, M. & Gonçalves, M. R. (1997). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, pp. 124-131.
- Quivy, R. & Campenhoud, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. *Actas do V congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri (pp.85-87) .

BIBLIOGRAFIA

- Reimão, C. (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora (pp.87-96).
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *Investigação em Educação*. Lisboa: Educa (pp. 59-70).
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Editores Morais.
- Rowland, S. (2000). *The enquiring university teacher, the society for research*. Buckingham: Higher Education and Open University Press.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Tese de Doutoramento policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora (pp. 107-118).

BIBLIOGRAFIA

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Santos, B. S. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, F. (1982). *Entrevistar: A teoria e a prática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Sá, M. H. (2000). Percursos em didáctica das línguas. Da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In M. H. Sá (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 119-136).
- Sarmiento, M. J. (1988). Supervisão e supervisores: Papel, estatuto e funções na componente da prática educativa dos programas de formação de professores. In *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro. IPF. ESE (pp.311-327).
- Sarmiento, T. (1999). Identidades profissionais de educadoras de infância. Uma construção partilhada. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 19-22.

BIBLIOGRAFIA

- Saunders, S. & Cooper, D. (2003). Orientation: Building the foundations for success. In S. Janisik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge (pp. 17-41)
- Scapin, R. (1999). Investigando o imaginário de orientadores e supervisores escolares. In Investigar e formar em educação. *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 2º Volume (pp. 417-428).
- Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Eds), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE (pp.135-147).
- Schön, D. (1992a). *La formation de professionnels reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992b). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional (pp. 77-91).
- Shulman, L. (1986). Those wo understand: Knowledge groth in a teaching. *Educational research*, 15 (2), pp.4-14.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc (pp. 236-247).

BIBLIOGRAFIA

- Super, D. (1985). Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, 40 (4), pp. 405 – 414.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bomboir (Coord.), *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de educação*. Aveiro: CIDInE. Universidade de Aveiro (pp. 41-64).
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1998). Construção de conhecimento e aprendizagem. In L. de Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora (pp. 11-30).
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques e M. C. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto editora.
- Tavares, J. & Alarcão I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

BIBLIOGRAFIA

- Tavares, J. & Moreira, A. (Eds.) (1990). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: PIDACS/Universidade de Aveiro.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Thies-Sprinthal, L. & Sprinthal, N. (1987). Preservice teachers as adult learners: A new framework for teacher education. In M. Huberman and J. Backus (Eds.), *Advances in teacher education: Vol. 3* (pp. 35-36). Norwood, NJ: Ablex.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora (pp. 19-92).
- Traldi, L. (1987). *Currículo*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In L. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. J. Rau, M. C. Roldão, M. C. Clímaco, M. O. Valente & J. Antunes, *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: ASA (pp. 133-172).
- Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 55, pp. 37-45.

BIBLIOGRAFIA

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia - implicações discursivas e análise da interação. In I. Alarcão (Eds.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edição CIDInE (pp.53-68).
- Vieira, F. (2000). Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (re) conceptualização das (teorias) práticas dos professores. In M. H. Sá (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 91-118).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman, Org e trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et le développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly. & J. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux e Niestlé.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. Vol. 1. V. N. de Gaia: Estratégias Criativas Edições. (Tradução do original russo publicado em 1934.).

BIBLIOGRAFIA

- Winston, R. & Hirt, J. (2003). Activating synergistic supervision approaches. Practical suggestions. In S. Janosik (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge (pp. 43-83).
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Woolhouse, M. (2002). Supervising dissertation projects: Expectations of supervisors and students. In *Innovations in education and teaching international- Volume 9-2. The journal of the staff and educational development association*. Birmingham: SEDA (pp. 137-143).
- Yin, R. (1989). *Case study research. Disingn and methods*. London: Sage Publications.
- Yussen, S. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In A. M. Doly (1999), *Metacognição e mediação na escola*. Porto: Porto Editora (pp. 17-59)
- Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), pp.9-16.

BIBLIOGRAFIA

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. & Tabachnick, R. (1982). The belief system of university supervisors in a elementary student teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8, pp.34- 54.

Zimpher, N. & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practices to diferent orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, pp. 101-127.

Legislação consultada

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Portaria nº 336/88, de 28 de Maio

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho

Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto



ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

- Abrantes, 15
Alarcão, 2, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24,
25, 28, 29, 31, 33, 34, 90, 92,
97, 100, 195
Alasuutari, 69
Almeida, 103
Altet, 11
Amado, 84
Amaral, 118, 129
Angulo, 28
Archambault, 12, 24
Arco, 31
Arminio, 21
Atinkson, 43
Ausubel, 20
- Barbosa, 25
Bardin, 83
Beaudichon, 23, 25
Bell, 83
Benavente, 42, 53
Berbaum, 52
Biklen, 68, 69, 70, 73, 81
Bogdan, 68, 69, 70, 73, 81, 191
Boutin, 69
Braga, 52, 195
Bronfenbrenner, 50
Brown, 29
Bruner, 17, 19, 24, 41
- Caires, 24, 104, 118
Campenhoudt, 69, 79, 80, 83
Campione, 29
Canário, 53
Cardona, 86
Cardoso, 10
Carneiro, 104
Cartea, 83, 191
Case, 18
Cavaco, 47
Cohen, 69
Cooper, 28, 43, 50
Cortesão, 6, 42
Costa, 41, 48, 53
Creamer, 20, 21
Cró, 195
- Damas 79
Damásio, 18
Day, 3, 13, 33, 49, 51, 194
de Ketele, 79
de Sousa, 60
Delamont, 43
Delors, 10
Denzin, 87
Develay, 30
Dewey, 12, 24, 29, 32
Dionne, 69, 70
Doly, 24, 29, 30
- ESE, 60
Estrela, 41, 124

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

- Erikson, 68
Exley, 42
- Fernandes, 9
Ferreira, 77, 79
Ferreira-Alves, 190, 192
Ferry, 48
Formosinho, 4, 12
Fosnot, 53
Franzoni, 11
Freire, 26, 32
- Garcia, 28, 31, 32
Garmston, 17, 32
Garrido, 104
Ghiglione, 78
Glickman, 15, 38, 39
Gomes, 33
Gómez, 12, 83, 191
Gonçalves, 5, 23, 26, 27, 31, 46, 49, 55,
56, 74, 81, 128, 134, 151, 154,
162, 171, 178, 187, 190, 192
Goodson, 26, 47, 48
Goyette, 69
- Hameline, 196
Haramain, 50
Hargreaves, 9
Hayward, 18
Hirt, 20, 43
Howey, 15, 20, 38, 39
Hoy, 17
- Huberman, 51, 68, 70, 87
Hurst, 18
- INAFOP, 60
- Janosik, 20, 21
Jean, 22, 31, 106
Jesus, 18
- Kaiser, 17
Katz, 55
- Landsheere, 11, 104
Laville, 69, 70
Leandro, 14
Lengrand, 13
Lessard-Hébert, 69, 70, 71, 78, 80
Lewis, 18
Lipton, 17
Loureiro, 73, 77
- Machado, 18, 47, 49, 50, 52, 53, 103
Maia, 53
Matalon, 78
Mestre, 31
Mialaret, 69
Milles, 68, 70, 87
Moita, 47, 49
Monteiro, 41
Moreira, 11, 33, 92, 118
Muccielli, 77, 79, 80
Muxfeld, 11

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

- Neto, 33, 40, 81
Nóvoa, 13, 14, 48, 190
Nunes, 31
- O'Malley, 42
Oliveira, 19, 26, 32, 118, 135
- Pacheco, 24, 55
Paixão, 41
Paquette, 28
Parry, 43
Patton, 70, 87
Pereira, 10, 11, 69
Perrenoud, 12, 23, 50
Phillips, 42
Piaget, 17
Pinho, 54, 193
Portugal, 25, 50
Postic, 18
Pugh, 42
- Quintas, 31
Quivy, 69, 79, 80, 83
- Ralha-Simões, 17
Reimão, 49
Ribeiro, 5, 17, 52, 118
Rodrigues, 69
Rogers, 17, 23, 25, 103, 127, 190
Ross, 19
Rowland, 43
- S. Pedro, 196
Sá, 23
Sá-Chaves, 16, 28, 30, 98, 127, 136
Sainsaulieu, 50
Santiago, 10
Santos, 26, 81
Sarmiento, 12, 14, 20, 48, 50
Saunders, 28, 43, 50
Say-Chung, 104
Scapin, 2, 31
Schön, 13, 16, 28, 53, 131
Shulman, 69
Silva, 26, 128
Simões, 49
Soares, 18, 29, 195
Sprinthall, 38
Stake, 69, 70, 87
Sue-Fowell, 104
Super, 51
- Tabachnik, 15, 38
Tavares, 2, 11, 15, 17, 19, 22, 25, 28,
29, 90, 100, 104, 109, 189
Taylor, 68, 191
Thies-Sprinthall, 38
Tracy, 41, 42
Traldi, 23
- Vala, 80, 84
Valente, 22
Vasconcelos, 19
Vieira, 3, 11, 15, 19, 23, 97

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

Vygotsky, 19, 30, 193

Winston, 20

Wood, 19

Woods, 12

Woolhouse, 42, 44

Yin, 147

Yussen, 29

Zahorik, 4, 5, 15, 34, 35, 36, 37, 38, 40,
71, 83, 140, 141, 142, 161, 189

Zeichner, 2, 15, 29, 30, 33, 38

Zimpher, 15, 20, 38, 39