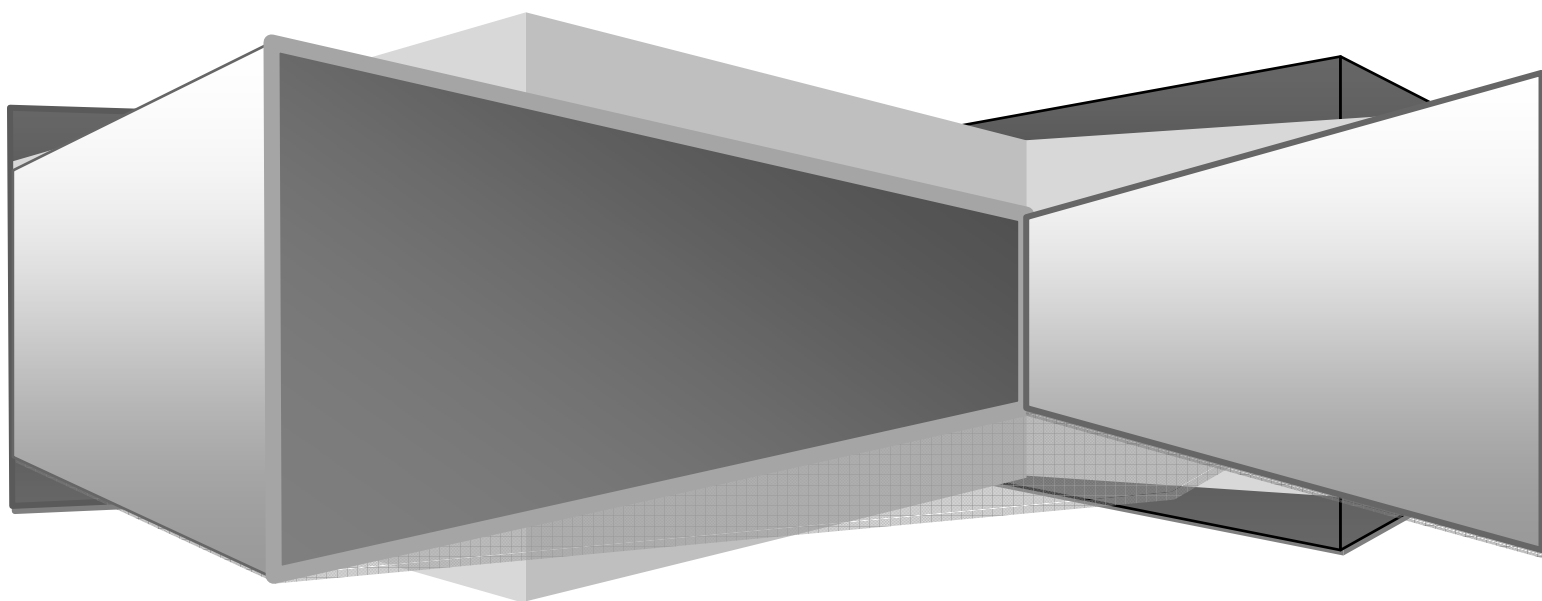


**Ana Margarida Massa de Oliveira Alves**

# **EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:**

## **CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES COOPERANTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada

2010

**Ana Margarida Massa de Oliveira Alves**

**EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:  
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES COOPERANTES  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na Especialidade do Ensino da Educação de Infância/1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal.



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada

2010

**EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:**

**CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES COOPERANTES  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Susana Mira Leal pela sua orientação, que se distinguiu pelo profissionalismo, carisma e respeito, pelo seu estímulo e apoio no decorrer das diferentes fases da realização deste trabalho.

A todos os professores da parte curricular do mestrado.

Aos Professores Cooperantes que participaram neste projecto, cuja disponibilidade e vontade de colaborar foram indispensáveis na concretização desta investigação.

Aos Conselhos Executivos das três escolas envolvidas neste projecto, por terem aberto as portas das escolas e colaborado com a investigação.

A todos os meus amigos, pelo estímulo recebido e ajuda prestada, especialmente à Natália, colega e amiga, que me incentivou a abraçar este projecto, acreditando nas minhas capacidades.

Aos meus pais, pelo apoio, compreensão e orgulho que ao longo deste percurso sempre revelaram.

Ao meu marido, pela paciência demonstrada nos momentos de maiores dificuldades, pela seu incentivo na concretização deste projecto e tão preciosas ajudas ao longo do mesmo.

A todos por igual...Obrigado!

## RESUMO

Cada vez mais as instituições de formação se têm preocupado com o modo como os professores aprendem a ensinar, perspectivando-se, nessa preocupação, a intenção de formar profissionais mais competentes. Reconhece-se, portanto, que a qualidade da educação depende, em larga medida, da qualidade da formação dos professores e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. De entre as experiências que podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, destacamos as experiências de supervisão pedagógica.

O objectivo da nossa investigação foi conhecer as representações que os professores cooperantes do 1º Ciclo do Ensino Básico têm da sua experiência supervisiva e compreender o impacto que essa experiência poderá ter tido no seu desenvolvimento profissional.

Em face destes objectivos, optámos por um estudo de natureza descritiva e interpretativa e por uma metodologia de investigação qualitativa. Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semi-directivas, cujo conteúdo foi sistematizado e organizado através dos procedimentos da análise de conteúdo.

Os resultados obtidos indicam que as 20 professoras entrevistadas perceberam de maneiras diferentes a experiência supervisiva. Um grupo mais alargado (16) representa-a como fracamente positiva, destacando-a como um dos factores que contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional; um grupo mais restrito (4) apresenta uma visão menos positiva do exercício dessas funções, não lhe atribuindo a mesma relevância ou impacto no seu desenvolvimento profissional ou pessoal e destacando até, em alguns casos, um certo impacto negativo.

Para a maioria das entrevistadas, a actividade supervisiva permitiu adquirir/actualizar conhecimentos, melhorar as práticas pedagógicas e supervisivas, desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de experiências e materiais, da observação de aulas, do trabalho desenvolvido com os estagiários e da interacção com outros supervisores e professores da universidade. Para as restantes, os obstáculos e dificuldades experimentados a vários níveis (gestão das relações interpessoais, articulação interinstitucional, desempenho dos estagiários) sobrepuseram-se aos poucos proventos que retiraram da experiência ao nível da aquisição/actualização de conhecimentos ou do desenvolvimento de algumas competências.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional.

## ABSTRACT

Understanding how teachers learn to teach and how they develop professionally, in order to help them become better teachers and improve the quality of education are major concerns amongst institutions responsible for teacher education.

We now realize the professional experiences teachers undergo during their career are a major contribute to enlarge their professional knowledge and skills. Supervising is one of the experiences we believe can have great impact in teachers' professional development.

The aim of our research was to understand the representations that the cooperating teachers from Primary Schools have of their supervisory experience and understand the impact that this experience may have had on their professional growth.

Given these goals, we chose a descriptive study and an interpretative and qualitative research methodology. The data were collected using semi-directive interviews, whose content was systematized and organized through the procedures of content analysis.

The results indicate that the 20 teachers interviewed had different ways to experiment supervision. A larger group (16) represents it as not much positive, highlighting it as one of the factors that contributed to their personal and professional growth. A smaller group (4) shows a less positive view of those experiences, not giving the same relevance or impact on their professional or personal development, revealing, even, in some cases, a certain negative perspective.

For most people, the supervision activity allowed to acquire/update knowledge, improve teaching and supervised practice, develop skills and attitudes, trough exchange of several experiences and materials, classroom observation, the work with trainee teachers, and the interaction with other supervisors and university professors. For the remaining individuals, obstacles and difficulties experienced in various areas (management of interpersonal relationships, institutional dialogue, and trainees' performance) were bigger than the poor gains with the experience acquired in the acquisition/updating of knowledge or development of certain skills.

**Keywords:** Pedagogical Practise, Pedagogical Supervision, Teacher Training, Professional Development.

# ÍNDICE GERAL

## PÁGINAS INTRODUTÓRIAS

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice geral.....	iv
Índice de quadros.....	viii
Índice de figuras.....	viii
Índice de gráficos.....	ix

## **INTRODUÇÃO..... 1**

1. Apresentação do estudo.....	2
2. Motivações.....	4
3. Relevância do estudo.....	4
4. Objectivos e questões da investigação.....	6
5. Estrutura da dissertação.....	8

## **CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA**

### **REGIÃO: BREVE NOTA HISTÓRICA..... 10**

#### *Introdução..... 11*

1. Génese e evolução do curso de professores do 1.º Ciclo.....	11
1.1. Das Escolas Normais ao Magistério Primário.....	11
1.2. O bacharelato em ensino primário.....	13
1.3. Da licenciatura ao mestrado em ensino.....	15
2. A Prática Pedagógica na formação inicial em Ensino Básico – 1.º Ciclo.....	18
2.1. Os Objectivos da Prática Pedagógica na formação do professor do 1.º Ciclo.....	20
2.2. Organização e funcionamento da Prática Pedagógica.....	23
2.3. Direitos e deveres dos formandos.....	26

2.4. Funções da equipa docente.....	26
2.4.1. Funções do docente da disciplina de Prática Pedagógica.....	27
2.4.2. Funções do professor cooperante.....	27
<i>Síntese</i> .....	29
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO INICIAL E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>30</b>
<i>Introdução</i> .....	31
1. Supervisão e Supervisor: notas para a definição dos conceitos.....	31
1.1. Em torno do conceito de supervisão.....	32
1.2. Ser supervisor: perfil e funções.....	34
2. Estilos e Modelos de supervisão: que relação?.....	38
2.1. Estilos supervisivos.....	38
2.2. Principais modelos de supervisão.....	42
3. O modelo reflexivo da formação de professores.....	49
3.1. O ciclo supervisivo.....	51
3.2. Estratégias supervisivas.....	54
<i>Síntese</i> .....	57
<b>CAPÍTULO III - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>58</b>
<i>Introdução</i> .....	59
1. Práticas de supervisão: um espaço de desenvolvimento profissional.....	59
1.1. Aproximação ao conceito de desenvolvimento profissional docente.....	60
1.2. Domínios do conhecimento profissional.....	64
1.3. Etapas do desenvolvimento profissional dos professores.....	66
1.4. Modelos de desenvolvimento profissional.....	73
<i>Síntese</i> .....	76
<b>CAPÍTULO IV - DESENHO DO ESTUDO.....</b>	<b>77</b>
<i>Introdução</i> .....	78
1. Objectivos do estudo.....	78
2. Método de investigação.....	79
3. Procedimentos de recolha dos dados.....	80

3.1. As entrevistas.....	80
3.1.1. Construção e validade do guião da entrevista.....	81
3.1.2. População-alvo e selecção da amostra.....	85
3.1.3. Caracterização da amostra.....	85
3.1.4. Procedimentos seguidos na realização das entrevistas.....	91
3.1.5. Procedimentos seguidos na transcrição das entrevistas.....	92
4. Procedimentos de análise dos dado .....	92
4.1. A análise de conteúdo.....	92
4.2. Etapas do tratamento da informação.....	93
4.3. O sistema de categorias de análise.....	95
5. Considerações éticas.....	100
<i>Síntese</i> .....	100
<b>CAPÍTULO V – DA SUPERVISÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:</b>	
<b>REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS COOPERANTES.....</b>	<b>101</b>
<i>Introdução</i> .....	102
1. “Crescendo e aprendendo” com a supervisão.....	103
1.1. Ao nível das práticas pedagógicas e supervisivas.....	105
1.1.1. Através da partilha de materiais e experiências.....	106
1.1.2. Através do trabalho desenvolvido com os estagiários.....	109
1.1.3. Através da observação de aulas.....	113
1.2. Ao nível dos conhecimentos.....	118
1.2.1. Através do trabalho desenvolvido com os estagiários.....	119
1.2.2. Através da observação de aulas .....	120
1.2.3. Através da interacção com outros supervisores e professores da universidade.....	123
1.3. Ao nível das capacidades e atitudes.....	126
1.3.1. Através da interacção com os estagiários.....	126
1.3.2. Através da observação de aulas.....	134
<i>Síntese</i> .....	140

2. Crescendo, apesar “dos pesares”.....	142
2.1. Apesar das dificuldades na gestão das relações interpessoais.....	144
2.2. Apesar da falta de articulação interinstitucional.....	149
2.3. Apesar do desempenho dos estagiários.....	152
2.4. Outros “pesares”.....	156
<i>Síntese</i> .....	160
<b>CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
1. Conclusões.....	163
2. Contributos e limitações do estudo.....	170
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	172
<b>ANEXOS</b> .....	186
Anexo 1. Guião da entrevista.....	187
Anexo 2. Exemplo de categorização da informação recolhida.....	191
Anexo 3. Protocolo ético de investigação.....	199
Anexo 4. Pedido de colaboração aos Conselhos Executivos das Básicas Integradas.....	201

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO I</b> – Guião da entrevista.....	82
<b>QUADRO II</b> – Objectivos da entrevista.....	83
<b>QUADRO III</b> – Guião da entrevista.....	84
<b>QUADRO IV</b> – Entrevistadas Aposentadas.....	87
<b>QUADRO V</b> – Sistema de categorias.....	96
<b>QUADRO VI</b> – Representações dos contributos do exercício da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional.....	105
<b>QUADRO VII</b> – Desenvolvimento do ciclo supervisivo.....	110
<b>QUADRO VIII</b> – Cruzamento das variáveis idade e tempo de serviço.....	115
<b>QUADRO IX</b> – Representações dos contributos do exercício da supervisão ao nível dos conhecimentos.....	118
<b>QUADRO X</b> – Representações das dificuldades sentidas no exercício de funções de cooperante.....	142
<b>QUADRO XI</b> – Cruzamento de variáveis idade, tempo de serviço e tempo de supervisão.....	143

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Pré-requisitos para o supervisor, segundo Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005).....	36
<b>FIGURA 2</b> – The supervisory behavior continuum (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005).....	40
<b>FIGURA 3</b> – Ciclo de supervisão baseado em Alarcão e Tavares (2003).....	52
<b>FIGURA 4</b> – Ciclo de observação (Vieira, 1993).....	53
<b>FIGURA 5</b> – Ciclo de vida profissional, segundo Huberman (1989, 1992).....	69
<b>FIGURA 6</b> – Fases do desenvolvimento da carreira dos professores do ensino primário, segundo Gonçalves (2000) .....	72
<b>FIGURA 7</b> – Desenvolvimento de uma análise (Bardin, 2004).....	94

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – Idades das professoras no activo.....	86
<b>GRÁFICO 2</b> – Distribuição das entrevistadas no activo em função do tempo de serviço.....	87
<b>GRÁFICO 3</b> – Distribuição da amostra em função do número de vezes como cooperante.....	88
<b>GRÁFICO 4</b> – Motivações para a escolha da profissão.....	89

“Não é totalmente seguro que a simples experiência faça o melhor mestre. Se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito” (Berliner, 1986, citado em García, 2009, p. 14).

# **INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

### 1. Apresentação do estudo

Na senda de uma constante melhoria qualitativa na educação, verifica-se uma crescente preocupação com a formação de professores e com o modo como estes aprendem a ensinar. Deste modo, são também crescentes os estudos que pretendem compreender o processo de desenvolvimento profissional docente (Hargreaves e Fullan, 1992; Guskey e Huberman 1995; García 1999; Day, 2001 e Morais, 2002).

Acompanhando a evolução desta preocupação, encontra-se o conceito de desenvolvimento profissional docente, que, segundo Sparks e Hirsh (1997, referenciados por García, 2009), tem vindo a modificar-se. Estas mudanças baseiam-se, fundamentalmente, na descentralização do desenvolvimento profissional com foco nas necessidades dos adultos, na individualidade de cada profissional e na formação desenvolvida fora da escola, para uma concepção de desenvolvimento profissional docente orientado para as necessidades de aprendizagem dos alunos, para a criação de comunidades de aprendizagem, onde todos os envolvidos se consideram professores e alunos, e para um desenvolvimento centrado em diferentes formas de formação e desenvolvimento profissional, realizado em contexto escolar.

Neste sentido, consideramos o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo ao longo da carreira, sujeito à influência de diferentes factores, e que contribui para a melhoria das competências profissionais dos docentes.

Assumindo, com Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), que “the essence of successful instruction and good schools comes from the thoughts and actions of the professionals in the schools” (p. 276), consideramos fundamental que se invista no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, contribuindo para um ensino de qualidade. De acordo com aqueles autores, os professores que alcançam níveis elevados de desenvolvimento cognitivo, conceptual, moral e de auto-estima são mais propensos a favorecer o próprio desenvolvimento dos seus estudantes nessas mesmas áreas e tendem a assumir uma ampla variedade de comportamentos educativos associados a um ensino bem sucedido.

---

Partindo deste quadro conceptual, que será desenvolvido ao longo do presente trabalho, torna-se perceptível a necessidade de se promover e compreender melhor os processos de desenvolvimento profissional docente. Tendo presente que “any experience that enlarges a teacher’s knowledge, appreciation, skills, and understandings of his or her work falls under the domain of professional development” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005, p. 276), entendemos que a experiência supervisiva entrará neste domínio como espaço de formação e desenvolvimento de todos, alunos, professores, instituições e supervisores.

É aqui que enquadramos a supervisão como um espaço de formação e desenvolvimento profissional, não só para o professor em formação, mas também para os restantes profissionais e instituições intervenientes neste processo. Partilhamos, pois, da opinião de Alarcão (2002) quando assume que a supervisão, tal como é perspectivada hoje, se apresenta como uma estratégia fundamental para: i) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; e para ii) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas.

Neste contexto, perspectiva-se uma nova postura para o professor que exerce funções supervisivas: alguém que abre as portas da sua sala e está aberto a novos conhecimentos, a novas formas de trabalhar; um profissional que passa a trabalhar colaborativamente com outros profissionais e que com eles aprende e se desenvolve pessoal e profissionalmente. Caso contrário, o supervisor não proporcionará condições favoráveis à partilha e à reflexão, ao cabal desenvolvimento de competências por parte do professor/estagiário, à aprendizagem dos alunos que ensina e, em última análise, ao seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Precisamos, portanto, de supervisores com competências para “orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35), enquadrados num modelo de formação baseado no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção, isto é, num processo de formação reflexivo.

Tendo em conta o que foi referido, com este estudo pretende-se compreender a visão dos professores cooperantes do Ensino Básico – 1.º Ciclo acerca do impacto do exercício de práticas de supervisão pedagógica, em contexto de formação inicial no 1.º

---

Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores, no desenvolvimento profissional dos próprios.

## **2. Motivações**

O nosso interesse pelo desenvolvimento profissional do professor tem marcado a nossa actividade investigativa, em contexto quer da nossa formação inicial como contínua: no estudo que constituiu o trabalho final de Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo e, mais recentemente, num projecto de investigação desenvolvido no âmbito da disciplina de Supervisão, integrada no 1.º ano do curso do mestrado em Supervisão Pedagógica. No primeiro caso, procurámos compreender os atractivos e as dificuldades da carreira docente, através da realização de entrevistas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em diferentes fases da sua vida profissional. No segundo, buscámos conhecer as representações dos antigos estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao perfil dos supervisores da prática pedagógica, conhecidos como cooperantes, e ao respectivo impacto no processo formativo e no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Quer o primeiro, quer o segundo estudo implicaram diversas leituras no campo da motivação e da supervisão e formação de professores, constituindo a presente investigação um contributo para o conhecimento pessoal sobre as áreas mencionadas, bem como para a compreensão dos fenómenos em estudo.

## **3. Relevância do estudo**

Vários estudos têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores (Gonçalves, 1992; Hargreaves e Fullan, 1992; Huberman, 1992; Guskey e Huberman, 1995; García, 1999; Day, 2001; Morais, 2002; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005; Alarcão & Roldão, 2008). No campo específico da supervisão pedagógica, são cada vez mais os estudos, alguns dos quais desenvolvidos na Região Autónoma dos Açores, contudo, estes têm-se debruçado, essencialmente, sobre a caracterização de supervisores e práticas de supervisão e a análise do seu impacto formativo junto dos futuros professores (Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1994; Ribeiro, 1996; Silva, 2000; Leal, 2000, 2003, 2004; Castro, 2005; Cabral, 2009).

---

Recentemente, Afonso (2009) efectuou na Região um estudo cujo objectivo central era conhecer alguns aspectos e comportamentos da profissionalidade dos professores supervisores de professores estagiários do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Ao inquirir 21 docentes, o autor pretendeu, contudo, apenas caracterizar a acção dos professores do 1.º Ciclo que fazem supervisão da prática pedagógica.

No estudo desenvolvido por Morais (2002), a autora destaca a experiência de supervisão como um dos factores de desenvolvimento profissional dos professores do 2.º Ciclo. O estudo não procura, todavia, compreender especificamente a realidade em estudo.

Não abundam, pois, estudos que procurem compreender o contributo do exercício da actividade supervisiva sobre o próprio desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor, não havendo conhecimento da nossa parte de nenhum que se tenha desenvolvido na Região e que tenha como objecto de estudo os factores que influem no desenvolvimento profissional dos professores cooperantes da prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na sequência do que referimos anteriormente, o estudo em presença pretende constituir um contributo para a compreensão do desenvolvimento profissional daqueles docentes, bem como possibilitar às instituições formadoras e aos supervisores da prática pedagógica pistas de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e impacto do mesmo.

Atendendo às transformações actuais na formação de professores, devido às implicações do processo de Bolonha, perspectiva-se que este estudo colabore na introdução de melhorias no processo de supervisão da prática pedagógica dos futuros professores, bem como no recrutamento, acompanhamento e formação dos professores responsáveis nas escolas pela supervisão daqueles. Pretendemos, ainda neste âmbito, promover a reflexão sobre a articulação entre instituição de formação e escolas (orientadores na universidade e professores cooperantes).

Relativamente aos supervisores, esperamos que favoreça uma maior compreensão da importância e impacto que o desempenho de funções supervisivas pode ter no seu desenvolvimento pessoal e profissional, particularmente quando caracterizadas por preocupações de natureza reflexiva e colaborativa.

---

Consideramos, ainda, que os resultados a que chegámos nesta investigação e as reflexões daí advenientes vão para além da supervisão desenvolvida no contexto da formação inicial de professores, circunscrita à sala de aula e actividade lectiva, podendo estender-se ao exercício de funções supervisivas de natureza pedagógica noutros contextos dentro da escola, nomeadamente Coordenadores de Núcleo e Departamento, Directores de Cursos, Orientadores e Tutores na formação profissional, entre outros, que têm vindo a complexificar-se, quer por força das novas preocupações e teorias educacionais, quer por via dos quadros legais mais recentes, como o novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto<sup>1</sup>).

Neste seguimento, dada essa natureza globalizante da supervisão (Leal, 2003), julgamos abordar neste estudo aspectos que, embora tenham sido analisados no âmbito da formação inicial, poderão ser transversais a outras situações supervisivas. Portanto, as reflexões que fazemos, advenientes dos resultados obtidos, acerca das competências interpessoais, capacidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo supervisivo, bem como da gestão das relações interpessoais poderão alertar futuros supervisores para aspectos a ter em consideração no exercício dessas funções.

Em síntese, almeja-se que o estudo em apresentação tenha um impacto formativo, tanto para quem promove a supervisão, como para quem a protagoniza.

#### **4. Objectivos e questões da investigação**

Tendo presente a problemática enunciada, formulamos como objectivo geral deste estudo:

*- Compreender a visão dos professores cooperantes do Ensino Básico – 1.º Ciclo acerca do impacto do exercício de práticas de supervisão pedagógica, em contexto de formação inicial no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores, no desenvolvimento profissional dos próprios.*

Na sequência deste objectivo, definimos os seguintes objectivos específicos:

---

<sup>1</sup> Em 2009, este decreto foi alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de Abril, essencialmente no capítulo da avaliação do desempenho docente.

---

1. Apreender as representações dos professores cooperantes relativamente à sua experiência de supervisão e ao impacto desta no seu desenvolvimento pessoal e profissional;

2. Relacionar o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes com as suas perspectivas acerca das práticas de supervisão;

3. Determinar as representações dos professores cooperantes sobre a influência dos factores pessoais e relacionais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios;

4. Analisar as representações dos professores cooperantes sobre o impacto das dinâmicas institucionais e de trabalho desenvolvidas no âmbito supervisão no seu crescimento profissional.

Com base nestes objectivos, pretendemos responder a um conjunto de questões de investigação:

1.1. Que representações têm os professores cooperantes da sua experiência supervisiva?

1.2. Como é que os professores cooperantes percebem a relação entre o exercício da supervisão e o seu crescimento profissional?

2.1. De que modo as representações dos modelos de supervisão adoptados pelos professores cooperantes influem nos seus processos de construção e desenvolvimento profissional?

2.2. Qual a relação existente entre as representações dos professores cooperantes acerca do(s) estilo(s) de supervisão perfilhados e o seu desenvolvimento profissional?

3.1. De que modo as características pessoais e profissionais dos formandos intervêm, do ponto de vista dos professores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional?

3.2. Qual a percepção dos professores cooperantes acerca das relações interpessoais entre os intervenientes no processo supervisão e o desenvolvimento profissional dos próprios?

---

4.1. Qual a visão dos professores cooperantes sobre o impacto das dinâmicas de trabalho/formação desenvolvidas com os formandos no processo de desenvolvimento profissional dos mesmos?

4.2. Qual o impacto percebido pelos professores cooperantes da interação com outros supervisores no seu desenvolvimento profissional?

4.3. Que representações têm os professores cooperantes sobre a importância da colaboração interinstitucional no seu processo de desenvolvimento profissional?

## 5. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco partes, excluindo a introdução geral. A primeira parte respeita ao contexto histórico e legal do estudo, correspondendo ao primeiro capítulo; a segunda parte faz o enquadramento conceptual que sustenta a nossa investigação, com dois capítulos; e a terceira parte trata da componente empírica do estudo, constituída de igual forma por dois capítulos.

A primeira parte destina-se ao enquadramento histórico do curso de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores, procurando reconstituir a evolução da formação destes docentes, bem como ao enquadramento legal da Prática Pedagógica<sup>2</sup>, destacando objectivos, funcionamento e funções dos intervenientes no processo supervisoivo.

Relativamente à segunda parte, o segundo capítulo foca a importância do processo supervisoivo, enquanto promotor do desenvolvimento de competências

---

<sup>2</sup> No Plano de Estudos da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, esta componente materializa-se em quatro disciplinas (três semestrais: Projecto e Prática Pedagógica I, Projecto e Prática Pedagógica II e Projecto e Prática Pedagógica III; e uma anual: Prática Pedagógica), leccionadas a partir do 2.º semestre do segundo ano, garantindo, assim, uma melhor articulação entre os aspectos teóricos e práticos da formação e uma progressiva integração dos estudantes/formandos no ambiente das escolas, no trabalho docente e na compreensão dos seus problemas. A “responsabilização pela docência”, prevista na Portaria N.º 336/88 de 28 de Maio (ponto 3 do Art.º 3.º), também designada por prática lectiva, ocorre apenas nas disciplinas de Projecto e Prática Pedagógica III (leccionada no 2.º semestre do 3.º ano) e de Prática Pedagógica (leccionada no 4.º ano) e tem as características próprias da monodocência. É no contexto desta última, onde se realiza o estágio pedagógico de futuros professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, que o presente estudo se desenvolve.

---

reflexivas, fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos formandos e dos supervisores.

Seguindo esta linha de pensamento, o terceiro capítulo aborda o conceito de desenvolvimento profissional do professor, onde explanamos os diferentes modelos de desenvolvimento profissional e domínios do conhecimento deste profissional, bem como as fases de desenvolvimento, pelas quais passa ao longo da sua carreira. Ao longo deste capítulo, relacionamos o desenvolvimento profissional com a supervisão, espaço de formação a partir das práticas, no contexto de trabalho, onde todos aprendem e se desenvolvem.

Numa terceira parte, abordamos os aspectos relativos aos aspectos empíricos do estudo. Assim, no quarto capítulo, relatamos o percurso metodológico percorrido ao longo da pesquisa, situando a problemática, os objectivos e questões de pesquisa que nortearam o estudo, bem como as opções metodológicas escolhidas, devidamente fundamentadas.

O quinto capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados recolhidos, através de uma postura descritiva e interpretativa, de modo a responder aos objectivos do estudo.

A finalizar este trabalho encontram-se as considerações finais, capítulo seis, com uma síntese do estudo realizado e uma conclusão geral onde se procura reflectir sobre os principais resultados da investigação, ponderando algumas limitações da mesma. Apresentamos, ainda, sugestões para investigações futuras, visando melhorar a compreensão e a intervenção no âmbito da supervisão e desenvolvimento profissional dos professores.

# **CAPÍTULO I**

## **Formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região: breve nota histórica**

---

## ***Introdução***

Neste capítulo inicial do trabalho, pretendemos situar melhor o contexto em que se insere o nosso estudo. Numa primeira etapa, procuramos recuperar as principais transformações pelas quais passou a formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores (RAA), reconstituindo a sua história desde as Escolas Normais Primárias aos mestrados profissionalizantes, criados no âmbito do recente processo de Bolonha.

Num segundo momento, debruçamo-nos sobre a prática pedagógica supervisionada na formação inicial dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando os seus objectivos, organização e funcionamento, e as funções dos intervenientes no processo supervisivo.

### **1. Génese e evolução do curso de professores do 1.º Ciclo**

#### ***1.1. Das Escolas Normais ao Magistério Primário***

As origens da formação de professores do 1.º Ciclo na Região remontam às Escolas Normais Primárias, nomeadamente à Escola Normal de Ponta Delgada, criada no século XIX, no sentido de institucionalizar o Ensino Normal. Estas escolas tinham como objectivo a formação de professores primários, dotando-os de conhecimentos específicos para o exercício da profissão docente.

No entanto, com o objectivo de reduzir a despesa pública, no início do século XX, o Governo encerra as escolas de Coimbra, Braga e Ponta Delgada (Decreto-Lei n.º 15.365, de 12 de Abril de 1928). Quatro meses depois, o Decreto-Lei n.º 15.886, de 21 de Agosto, reconhece a elevada percentagem de analfabetismo e o reduzido número de escolas então existentes, bem como de professores habilitados, decorrente do encerramento das Escolas Normais Primárias, decretando a sua reabertura (Guinote, 2006).

No início dos anos 30, as Escolas Normais são transformadas em Escolas do Magistério Primário (Decreto 18.646, de 19 de Julho de 1930). Mas logo em 1936 são

---

suspensas as matrículas nas escolas do Magistério, conduzindo à sua extinção (Decreto-Lei n.º 27.279, de 24 de Novembro de 1936).

Então, a formação dos professores primários passou a ficar a cargo de um novo tipo de docentes, os regentes escolares, aos quais era apenas exigido “uma irrepreensível conduta moral e uma adesão sem reticências aos princípios que norteavam o novo regime” (Guinote, 2006, p. 119). A criação deste grupo de regentes representou o esforço do Estado Novo em assegurar a expansão de uma rede de postos de ensino, com um mínimo de encargos possíveis.

No entanto, com o passar do tempo, verificou-se que tal criação representou a desqualificação académica e profissional da classe docente, pelo que o Governo foi compelido a reabrir algumas Escolas do Magistério Primário, nomeadamente as de Lisboa, do Porto, de Coimbra e a de Braga, de acordo com Decreto-Lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942 (Sousa, 2000). A partir daqui, foram sendo sucessivamente publicados decretos-lei, com base nos quais se criaram outras Escolas do Magistério Primário, nomeadamente em Ponta Delgada – Decreto-Lei n.º 33.019, de 1 de Setembro de 1943 –, na Horta – Decreto-Lei n.º 35.227, de 7 de Dezembro de 1945 – e em Angra do Heroísmo – Decreto-Lei n.º 36.839, de 19 de Abril de 1948 (Cortesão, 2000).

Assim, a Escola do Magistério de Ponta Delgada passa a funcionar no liceu da cidade e é destinada à formação de professores do ensino primário para o Arquipélago dos Açores.

O curso de magistério primário era o único curso que permitia a aquisição de habilitação profissional para o exercício da profissão, conferindo o grau de bacharel. O curso, à data da sua reabertura, era norteado por dois eixos estruturantes, redução e controle, traduzidos na retórica oficial por efectividade, eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos, e tinha a duração de três semestres, mais um de estágio (Ferreira & Mota, 2009), realizado em escolas situadas nas sedes de distrito.

Em 1960, é publicado o Decreto-Lei n.º 43.369, de 2 de Dezembro, que introduz alterações à legislação em vigor, com vista a uma formação de professores mais específica em algumas matérias. Neste sentido, a Decreto aponta para a intensificação do estudo da Didáctica Especial, que passa a debruçar-se pormenorizadamente sobre os temas contidos no programa do ensino primário. Outra alteração significativa diz respeito ao estágio, que passa a ser realizado nas escolas de aplicação anexas às do

---

Magistério Primário, evitando a dispersão dos alunos e permitindo uma aprendizagem de carácter teórico-prático.

A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que promulga a chamada *Reforma Veiga Simão*, introduz alterações na formação do professor primário, passando o curso das Escolas do Magistério a ter a duração de três anos. O terceiro ano destinava-se a proporcionar aos alunos um contacto mais intenso com a realidade da sua vida profissional, incluindo um estágio em escolas primárias.

### ***1.2. O Bacharelato em Ensino Primário***

No final dos anos 70, são criadas as Escolas Superiores de Educação (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro), prevendo-se a implementação do ensino superior também na Região Autónoma dos Açores (art. 21.º, Capítulo III). Neste quadro, a formação de professores do ensino primário passou a concretizar-se pela conclusão do curso de bacharelato em ensino primário, com a duração de três anos.

Em 1988, com a publicação da Portaria n.º 676-A/88, de 10 de Outubro, a Universidade dos Açores passou a ministrar o curso de Professores do Ensino Primário, conferindo o grau de bacharel. A formação de professores Primários teve, assim, o seu início na Região Autónoma dos Açores no ano lectivo de 1988/1989, sendo o seu funcionamento assegurado pelo Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP/RA), então criado na Universidade dos Açores (Decreto-Lei n.º 214-A/88, de 21 de Junho).

O referido curso tinha a duração de seis semestres, incluindo o respectivo plano de estudos disciplinas teóricas, práticas, laboratoriais, teórico-práticas, seminários e estágios, com prática pedagógica integrada e progressiva desde o 1.º ano.

Entretanto, com a Resolução n.º 08/92 de 6 de Fevereiro, do Senado da Universidade dos Açores, o curso, até então designado de Professores do Ensino Primário, passa a denominar-se Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo publicado um novo plano de estudos, conforme Despacho n.º 98/92, divulgado no n.º 172 do Diário da República. Segundo o Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Ensino Básico 1.º Ciclo (2003/2004), esta primeira revisão curricular assentou em três objectivos: i) a inserção do CIFOP nas estruturas da Universidade; ii) maior

---

funcionalidade dos planos curriculares, depois da experiência até então de três anos de curso; iii) melhor observância da natureza e vocação dos estudos de nível universitário.

Relativamente ao plano de estudos, a revisão organizou-se de acordo com o sistema de unidades de créditos, compreendendo um número não inferior a 102 créditos, distribuídos pelas diferentes áreas científicas, organizadas em sete domínios: i) Ciências da Educação; ii) História e Sociedade; iii) Homem e Meio iv) Línguas e Literaturas; v) Matemática; vi) Motricidade e Expressão Artística; vii) e Área de Prática Pedagógica.

Em 1995, ocorreu uma segunda revisão curricular, que originou um novo plano de estudos, publicado por Despacho n.º 32/96, de 24 de Abril, o qual entrou em vigor no ano lectivo de 1995/96 (Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2003/2004). Registou-se a introdução de novas disciplinas, obrigatórias e de opção, no sentido de se dar saliência a áreas que foram emergindo, quer pelo avanço do conhecimento, quer pelas reformas e revisões curriculares provenientes do Ministério da Educação. Simultaneamente, verificou-se a actualização da designação de algumas disciplinas, em virtude da evolução científica de determinados domínios do conhecimento, bem como a extinção de outras. Por fim, procedeu-se a uma reordenação e redistribuição das disciplinas, de modo a reflectir uma boa articulação entre as diferentes disciplinas do plano de estudos.

O curso funciona nestes moldes até ao ano lectivo 1997/1998, ano em que as alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro), ao modificarem as habilitações para o exercício das funções de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, passaram a consagrar a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino básico. Deste modo, a partir de Setembro de 1998, a Universidade dos Açores passou a assegurar o funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, já sob a responsabilidade do Departamento Ciências da Educação.

Aos alunos que terminavam o curso de Bacharelato no ano de 1997/1998 foi dada a hipótese de transitarem para a Licenciatura. Assim, no ano lectivo seguinte, estes finalistas frequentaram um 4.º ano complementar, com disciplinas que integrariam o novo plano de curso da licenciatura e que não pertenciam ao plano anterior do curso do bacharelato. Naquele ano, os alunos não tiveram nenhuma disciplina de Prática

---

Pedagógica, nem tiveram contacto com as escolas, uma vez que já tinham realizado o estágio nos moldes do plano de curso de Bacharelato.

Relativamente aos restantes alunos a frequentar o curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como estipulado no Despacho n.º 17.820/98, de 15 de Outubro, aos inscritos no 3.º ano, já adaptado ao novo plano do curso, foi garantida a frequência de um 4.º ano de formação complementar para a obtenção do grau de licenciado. Os que tinham obtido, no mínimo, 25 unidades de crédito do plano de estudos do curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico passaram a integrar o 2.º ano do plano de estudos do curso de licenciatura, frequentando as respectivas disciplinas, à excepção das equivalências concedidas. Os alunos que não tinham obtido as 25 unidades de crédito passaram a integrar o 1.º ano da licenciatura, também lhes sendo possibilitado a equivalência a algumas disciplinas. Todos os alunos que iniciaram o curso a partir do ano lectivo de 1998/1999 seguiram o plano de estudos publicado para a Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

### ***1.3. Da Licenciatura ao Mestrado em ensino***

A licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da responsabilidade do Departamento Ciências da Educação, é criada na Universidade dos Açores, através da resolução do Senado n.º 2/98, de 31 de Março, e o seu plano de estudos encontra-se publicado no Despacho n.º 17 820/98 (2ª série) do Diário da República n.º 238, de 15 de Outubro.

O curso tinha a duração de quatro anos, organizados por oito semestres lectivos, com disciplinas obrigatórias e de opção e, ainda, regime de precedências. O seu plano previa alterações relativamente ao Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da carga lectiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação, e, conseqüentemente, ao nível da reestruturação das disciplinas do curso, reagrupando-as em quatro áreas de formação: i) Ciências da Educação (CE); ii) Linguagem, Informação e Comunicação (LIC); iii) Ciências da Natureza e Matemática (CM); iv) e Ciências Humanas e Sociais (CHS). A atribuição do grau de licenciado estava condicionado à obtenção de um mínimo de 129 unidades de crédito.

---

Segundo o Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo (2003/2004), o novo plano de curso e desenho curricular havia resultado da “conjugação de reflexões sobre as finalidades da formação de professores no contexto da sociedade contemporânea e de análises prospectivas sobre as exigências que se coloca[vam] aos futuros professores daquele nível de ensino, numa procura de articulação global em relação ao conjunto da Educação Básica” (p. 18).

Ao longo dos anos, o curso manteve-se praticamente inalterado até à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo o ano lectivo de 2008/2009 o último ano de funcionamento da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, com os alunos inscritos no 4.º ano a realizarem o seu estágio, no âmbito da disciplina Prática Pedagógica.

A segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março) redesenha os objectivos do ensino superior, especifica as orientações dos dois subsistemas de ensino superior, estabelece princípios para o acesso ao ensino superior de maiores de 23 anos e de portadores de qualificações pós-secundário e estabelece o Sistema Europeu de Créditos Curriculares (doravante ECTS), baseado no trabalho dos estudantes.

Dois anos após a publicação do referido Decreto-Lei, a Universidade dos Açores, no início do ano lectivo de 2008/2009, já tinha estruturado os cursos nos novos termos, tendo como linhas orientadoras os objectivos definidos na Convenção de Bolonha<sup>3</sup> (Regulamento de Mestrados Universidade dos Açores).

No entanto, no que respeita à formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, já no ano lectivo de 2007/2008 a Universidade dos Açores tinha dado início ao 1º ciclo de estudos (licenciaturas) em Educação Básica, já adequado às orientações decorrentes do Processo de Bolonha (Despacho nº. 27759/2007, de 10 de Dezembro). A licenciatura passou, assim, a ter a duração de seis semestres lectivos, com 180 ECTS. O respectivo plano de estudos, em vigor desde então, contempla componentes de

---

<sup>3</sup> A 19 de Junho de 1999, os ministros de vinte e nove estados europeus subscreveram a declaração de Bolonha, cujo objectivo primordial consistia na criação, até 2010, do espaço europeu de ensino superior que pretendia que o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem factor de coesão europeia. A declaração consubstancia uma mudança de paradigma de formação ao nível do ensino superior, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses dos indivíduos e da comunidade(s) (Ferreira & Mota, 2009).

---

formação em Formação Educacional Geral, em Didáticas Específicas, em Iniciação à Prática Profissional e em Formação na Área da Docência.

A licenciatura em Educação Básica pretende proporcionar aos futuros licenciados uma formação abrangente, que lhes permita exercer actividades profissionais ou aceder a estudos mais aprofundados na área da educação, como seja a habilitação para a docência, que a licenciatura em questão não confere. Através da frequência deste curso, os formandos poderão adquirir competências que lhes permitem compreender a realidade educativa e intervir profissionalmente na mesma, de forma fundamentada.

No ano lectivo de 2009/2010, inicia-se, na Universidade dos Açores, o 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conducente ao grau de mestre. Com a duração de três semestres lectivos e 90 ECTS, este 2.º ciclo de estudos visa conferir aos estudantes que o concluíam a “titularidade” da habilitação profissional para a docência generalista, em conformidade com o actual regime jurídico aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

O Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como destinatários preferenciais os licenciados em Educação Básica que pretendam qualificar-se para a docência. O seu plano de estudos inclui as seguintes componentes de formação: Formação Educacional Geral, Didáticas Específicas, Prática de Ensino Supervisionada e Formação na Área de Docência.

Nesta perspectiva, alargam-se os domínios de habilitação do docente generalista, que passa a incluir habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico ou para o 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os referidos ciclos. O novo sistema, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, valoriza as dimensões do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, que considera

(...) o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Preâmbulo, p. 1321).

## **2. A Prática Pedagógica na formação inicial em Ensino Básico – 1.º Ciclo**

A Prática Pedagógica fez parte dos planos de estudos dos cursos de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde a reabertura das Escolas do Magistério Primário até aos cursos de Licenciatura e de Mestrado, variando, ao longo destes cursos, a sua designação e organização.

No plano de estudos estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942, a Prática Pedagógica compreendia a assistência aos trabalhos nas escolas de aplicação, lições na aula de didáctica especial e a turmas inteiras nas escolas de aplicação. A disciplina desenvolvia-se ao longo dos três primeiros semestres do curso, sendo o quarto semestre dedicado ao estágio em escolas primárias oficiais, sempre que possível escolas da sede da Escola do Magistério Primário (Mendes, 2001), e “os professores orientadores eram propostos até 31 de Janeiro de cada ano, pelos directores das Escolas do Magistério Primário, recebendo cada um dois estagiários que assumiam, sob a sua orientação, a docência da classe” (idem, p. 90).

No último plano de estudo das Escolas do Magistério Primário, publicado em 1978, a Prática Pedagógica representava trinta e dois por cento da carga lectiva, dos quais dez se situava no primeiro e segundo anos de curso, e os restantes vinte e dois por cento no terceiro ano, contemplando o estágio (Ferreira & Mota, 2009). A prática deveria ter lugar em turmas dos diferentes níveis de escolaridade e, durante um determinado espaço de tempo, deveria centrar-se no mesmo grupo de alunos, de modo a que o estagiário acompanhasse o desenvolvimento global das crianças (idem).

No entanto, só em 1988 a prática pedagógica dos cursos de formação inicial foi regulamentada, através da Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio. De acordo com este documento, “a prática pedagógica concretiza[va]-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva” (ponto 2, do art. 3.º) e podia organizar-se em momentos de “observação-análise”, “cooperação-intervenção” e “responsabilização pela docência” (ponto 3, do art. 3.º). É também a partir daqui que a componente de Prática Pedagógica vê regulamentados os objectivos, local de realização da Prática Pedagógica e sua responsabilidade, protocolos de cooperação e escolha de professores cooperantes.

---

É de acordo com a portaria em questão que a iniciação à prática profissional é definida e organizada nos cursos posteriores de Bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, na Universidade dos Açores.

No primeiro curso, “adoptou-se uma lógica de prática pedagógica integrada, desde o 1º ano, de forma a que o conhecimento de natureza mais conceptual e o emergente das experiências, vicárias ou directas, exercessem uma acção complementar” (Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2003/2004, pp. 19-20). Assim, a Prática Pedagógica estava estruturada ao longo dos seis semestres do seguinte modo: Prática Pedagógica I – observação institucional; Prática Pedagógica II - observação institucional; Prática Pedagógica III – observação da prática lectiva; Prática Pedagógica IV – observação da prática lectiva por áreas dominantes; Prática Pedagógica V – prática lectiva orientada; Prática Pedagógica VI – prática lectiva autónoma. É, então, no último ano do curso, que a Prática Pedagógica, a V, com dez horas semanais, e a VI, com catorze, se tornavam em momentos privilegiados da formação do professor, o qual assumia a responsabilidade de exercer funções de docência relacionadas com as aprendizagens específicas nas diversas áreas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito da licenciatura, tal como já o contextualizámos, a componente da Prática Pedagógica também se desenvolvia ao longo do curso, mas desta feita só a partir do segundo semestre do 2.º ano. Era no último ano da formação inicial (4.º ano) que o aluno em formação se responsabilizava pela docência, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica (estágio). Esta contemplava espaços dedicados à observação, planificação, execução e reflexão sobre a acção e tinha uma carga horária de quinze horas semanais.

Durante a Prática Pedagógica, o formando tinha a oportunidade de vivenciar situações pedagógicas reais, pois que, como regista Trindade (2002), o estágio é

(...) um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção; e (...) um espaço de pré-profissionalização, na medida em que o futuro professor pela primeira vez de forma mais autónoma irá actuar naquele que virá a ser o seu ambiente de trabalho (p. 67).

---

É no contexto das práticas pedagógicas que o futuro professor interage com a tarefa pedagógica e o supervisor ajuda o futuro professor nessa tarefa, permitindo um mútuo desenvolvimento. Afonso (2009) acredita que, para que tal se concretize, deverá haver uma maior aproximação entre teoria e prática, entre os supervisores e a instituição formadora, entre os supervisores e os professores em formação e entre estes e os seus alunos.

No curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que este passa a incluir habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, a iniciação à prática profissional contempla dois momentos distintos. Num primeiro momento, os formandos responsabilizam-se pela docência em contexto de salas de Jardim-de-Infância, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I. Esta prática, com uma carga horária de catorze horas semanais, tem lugar no segundo semestre do 1.º ano de curso e contempla “tempos e espaços de acção e reflexão partilhada, através de actividades promotoras da activação do pensamento reflexivo” (Programa da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, 2009/2010). A Prática Educativa Supervisionada II constitui o segundo momento de prática educativa para o formando, mas desta feita em contexto de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desenvolve-se ao longo do primeiro semestre do 2.º ano de curso, com uma carga de dezasseis horas semanais.

### ***2.1. Os Objectivos da Prática Pedagógica na formação do professor do 1.º Ciclo***

Tal como já mencionámos, a Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, destina-se a regulamentar a componente de Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e tem sido um recurso legal utilizado desde o bacharelato até à licenciatura para regulamentar a iniciação à prática profissional. De acordo com esta Portaria, a Prática Pedagógica tem como principais objectivos a aquisição e desenvolvimento de competências básicas ao nível i) do conhecimento da escola e comunidade envolvente, ii) da aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e iii) do domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.

---

Mais tarde, em Setembro de 2004, com o intuito de definir e organizar as actividades de iniciação à prática profissional do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores, o Departamento de Ciências da Educação redigiu o Regulamento das Práticas Pedagógicas como complemento da Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio.

O referido Regulamento previa, ainda, a coordenação dessas actividades entre a Universidade dos Açores e as escolas cooperantes, respeitando o enquadramento legal estipulado no Decreto Legislativo Regional n.º 21/A/2002, de 30 de Agosto, então em vigor. Este decreto estabelece na Região Autónoma dos Açores os aspectos relativos à realização, em escolas da rede pública, do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto, este pelo Decreto-Lei n.º 4/2009/A, de 20 de Abril, e este, ainda, pelo Decreto-Lei n.º 11/2009/A, de 21 de Julho, actualmente em vigor.

O Regulamento das Práticas Pedagógicas (2004) define a natureza e os objectivos das práticas pedagógicas, sua organização e funcionamento. Relativamente aos objectivos a atingir durante a frequência da disciplina, o regulamento salienta, comparativamente com o estipulado na Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, o desenvolvimento de capacidades de análise do processo de aprendizagem e de reflexão sobre a acção. Assim, para além dos objectivos enunciados por aquele normativo, o Regulamento de Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo estabeleceu como objectivos a alcançar:

i) “proporcionar ao estudante/formando o desenvolvimento, de forma orientada, do programa de ensino do 1.º Ciclo junto dos alunos, promovendo neles a análise dos próprios processos de aprendizagem e o domínio dos conhecimentos, atitudes e destrezas correspondentes ao perfil de aluno a formar”;

e ii) “desenvolver a capacidade de reflexão do estudante/formando sobre a sua actuação e a dos colegas, valorizando a investigação e a construção de um modelo pessoal de intervenção aberto a reformulações que decorram da dinâmica criada pela própria prática pedagógica” (pontos 4 e 5, do art. 2.º, Capítulo I).

De um modo geral, a disciplina de Prática Pedagógica pretendia que os futuros professores contactassem com situações pedagógicas reais e aprendessem a lidar com as mesmas, dotando-os de competências de observação, planificação, análise, investigação

---

e reflexão, que os ajudariam no seu exercício profissional futuro, ressalvando, no entanto, que “o estudante/formando [tinha] de tomar consciência de que nenhuma formação capacita o professor para ser eficaz em todos os momentos e ocasiões. Essa eficácia [ia] depender da forma como se posiciona[ria] face ao seu ensino e como o investiga[ria], considerando, também, o percurso e as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Regulamento das Práticas Pedagógicas, 2004, p. 3). Com este intuito, os conteúdos desenvolvidos na disciplina prendiam-se com a planificação da intervenção pedagógica, a própria intervenção e a reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada.

Analisando alguns programas desta componente lectiva de iniciação à prática profissional dos cursos de Bacharelato, Licenciatura e Mestrado já mencionados, verificamos que todos perseguiram esses mesmos objectivos, formulados, nos últimos dois cursos, em termos de competências:

Para além do desempenho de funções de docência, esta Prática Pedagógica proporcionará momentos de Planificação de unidades de ensino e de Análise e Teorização, quer da planificação, quer da prática lectiva do Formando (Programa da disciplina de Prática Pedagógica VI: Prática Lectiva Orientada, 1994/1995, do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Com esta disciplina (...) pretende-se que os estudantes aprendam a lidar com situações pedagógicas reais (...). As acções ao nível da planificação, da prática educativa e da observação são acompanhadas de momentos de reflexão (...), possibilitando o crescimento pessoal e profissional do formando numa perspectiva autonomizante (...) (Programa da disciplina de Prática Pedagógica, 2008/2009, do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo).

O Programa que ora se propõe contempla tempos e espaços de acção e reflexão partilhada, através de actividades promotoras da activação do pensamento reflexivo passíveis de acautelar oportunidades para documentar, registar e estruturar procedimentos (...), no sentido de o supervisando redireccionar as suas práticas e abrir-se a novas perspectivas de acção (...) (Programa da disciplina de Prática

---

Educativa Supervisionada I, 2009/2010, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

## ***2.2. Organização e funcionamento da Prática Pedagógica***

De acordo com a Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, as actividades da Prática Pedagógica envolviam os docentes da instituição de formação e das escolas cooperantes. Do mesmo modo, a orientação da actividade docente supervisionada era da competência dos docentes responsáveis pela disciplina de Prática Pedagógica e dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico das escolas onde a prática ocorria, comumente designados professores cooperantes.

No âmbito da licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, a Prática Pedagógica decorria na Universidade dos Açores e nas Escolas Cooperantes, mais precisamente em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a responsabilidade dos professores cooperantes.

De acordo com a Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, competia à instituição de formação a escolha das escolas em que se realizava a prática pedagógica, depois de recebida a sua concordância, respeitando alguns critérios: a) adequação da escola às necessidades da realização da prática pedagógica, viabilizando a concretização do projecto educativo da instituição de formação; b) disponibilidade da escola; c) diversidade de situações; d) distância entre a escola e a instituição de formação.

Neste contexto e tendo em conta estes critérios, a Universidade dos Açores, ao longo dos anos, foi estabelecendo protocolos de colaboração essencialmente com a escola EB1/JI de Santa Clara, pertencente à Escola Básica Integrada de Canto da Maia, e as escolas EB1/JI da Matriz e EB1/JI de São Pedro, ambas pertencentes à Escola Básica Integrada Roberto Ivens, valorizando-se, fundamentalmente, a proximidade destas com a própria Universidade dos Açores. No últimos anos, a EB1/JI de São Pedro deixou, contudo, de colaborar por ter tido a necessidade de recorrer a horários de desdobramento.

A Prática Pedagógica desenvolvida nas escolas cooperantes envolvia, preferencialmente, turmas do 1.º e 3.º anos de escolaridade, onde os núcleos de estágio, constituídos no máximo por três formandos (art. 197.º, Capítulo XX, Decreto

---

Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho), se responsabilizavam, alternadamente, pela docência durante dois dias consecutivos de cada semana. Para além desta modalidade de intervenção, cada formando também se responsabilizava pela docência durante cinco dias consecutivos (Semanas Pedagógicas).

Em ambos os casos, as intervenções eram preparadas e concretizadas em parceria com os colegas, com a docente da disciplina e com os professores cooperantes das escolas. A preparação da intervenção dos formandos construía-se a partir do Projecto Curricular de Turma, era aprofundada e reajustada em seminários de planificação semanal (nas quarta-feiras anteriores) realizados na instituição de formação sob a supervisão do professor orientador da universidade.

Após a intervenção semanal dos formandos, realizavam-se os seminários de reflexão com a participação dos elementos dos diferentes núcleos, pretendendo-se a análise das situações vividas e observadas e a perspetivação de melhorias em intervenções futuras. Os seminários de reflexão ocorriam nas terças-feiras seguintes à prática lectiva.

Relativamente à estrutura organizativa, o Regulamento de Práticas Pedagógicas (2004) definiu os seguintes órgãos: uma comissão coordenadora, órgão de coordenação das disciplinas do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo; uma comissão da disciplina, órgão de coordenação das actividades realizadas pelos núcleos de prática lectiva; e núcleos de prática lectiva, que se referem aos grupos de estudantes/formandos e “professores cooperantes” titulares de cada turma do 1.º Ciclo.

Conforme estipulado no Regulamento supracitado, a comissão de disciplina era constituída pelo docente responsável pela disciplina, pelos professores orientadores, por um representante dos docentes de didáctica, por um representante dos professores cooperantes e pelo estudante/formando representante de turma, e reunia, obrigatoriamente, três vezes com todos os supervisores da prática lectiva.

Na primeira reunião, no início do ano lectivo, definiam-se os princípios de funcionamento da prática, o programa da disciplina era apresentado aos professores cooperantes, explicavam-se as funções da equipa docente, bem como os critérios de avaliação dos formandos e o peso da avaliação de cada interveniente na classificação final daqueles.

---

A segunda e a terceira reunião ocorriam no final de cada semestre. Uma com o objectivo de proceder à avaliação intercalar dos formandos e ao balanço das actividades efectuadas até então, discutindo aspectos positivos e negativos e avançando sugestões de melhoramento. A outra, realizada apenas com os docentes orientadores e cooperantes, destinava-se à avaliação final dos formandos. Neste momento, os professores cooperantes deviam apresentar um relatório final justificativo da proposta de classificação a atribuir a cada formando ou uma ficha de avaliação com os parâmetros discriminados devidamente preenchida.

Actualmente, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para além da estrutura organizativa semelhante, mantêm-se também outros aspectos do funcionamento das práticas educativas supervisionadas.

A prática educativa supervisionada desenvolve-se basicamente nas mesmas escolas, integradas nas Escolas Básicas Integradas Canto da Maia e Roberto Ivens. Os núcleos desta prática são constituídos, preferencialmente, por dois formandos, assumindo cada um deles a docência durante dois dias consecutivos de cada semana de Prática Educativa Supervisionada. À semelhança do que acontecia na Licenciatura, esta modalidade de intervenção também era alternada com a docência durante cinco dias consecutivos (Semanas Pedagógicas), por cada um dos formandos.

O programa da disciplina de Prática Educativa Supervisionada do curso de Mestrado (2009/2010) preconiza também que as diferentes intervenções dos formandos sejam planificadas em parceria com os colegas, com as docentes da disciplina e com as educadoras ou professoras cooperantes do 1.º Ciclo. Estabelece, ainda, que os formandos devem participar nas actividades culturais e administrativas definidas pelas escolas e professores, estabelecer elos de relação com a comunidade educativa e acompanhar a avaliação formal das aprendizagens das crianças.

Os momentos dedicados à reflexão ocorrem à terça-feira após a intervenção dos formandos e deles participam os intervenientes dos diferentes núcleos. Durante as semanas pedagógicas, os momentos de reflexão realizam-se diariamente, apenas com o formando responsável pela leccionação/intervenção naquela semana, respectiva cooperante e docente da disciplina que procedeu à observação da prática.

### ***2.3. Direitos e deveres dos formandos***

De acordo com o Decreto-Lei n.º 11/2009/A, de 21 de Julho, a permanência dos formandos na escola rege-se pelo que estiver estabelecido nos regulamentos da instituição de ensino superior e no regulamento interno da escola onde estagiam (ponto 1, artigo 202.º).

Enquanto futuro profissional, o formando tem o direito de participar em todas as actividades da escola inerentes à função docente, de ser informado sobre os critérios de avaliação e sobre a qualidade do seu desempenho na prática lectiva, bem como de receber apoio de qualquer dos supervisores da disciplina frequentada (Regulamento de Práticas Pedagógicas, 2004). Simultaneamente, assume um conjunto de deveres inerentes à futura profissão e à situação de formação: i) orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres dos docentes previstos no Estatuto da Carreira Docente; ii) participar em todas as actividades do programa da disciplina; iii) exercer a actividade docente supervisionada relativa às horas acordadas e registadas no programa da disciplina; e iv) pronunciar-se acerca da qualidade da formação recebida (Regulamento de Práticas Pedagógicas, 2004).

### ***2.4. Funções da equipa docente***

Entendendo o supervisor como um facilitador de aprendizagens que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos (Alarcão & Tavares, 2003), tanto o professor orientador responsável pela disciplina, como o professor cooperante têm como missão apoiar o formando “a passar de aluno das disciplinas curriculares a futuro professor, criando uma responsabilização docente progressiva que contribua para o seu processo de crescimento profissional” (Neves, 2007, p. 94).

Ambos têm como função a observação e avaliação do desempenho pedagógico dos formandos. No entanto, são-lhes reconhecidos alguns papéis e funções específicos.

#### *2.4.1. Funções do docente da disciplina Prática Pedagógica ou Prática Educativa Supervisionada*

Ao professor orientador da universidade, que não está diariamente na escola cooperante, mas a vai visitando, semanalmente, para observar práticas e interagir com os formandos e respectivos professores cooperantes, cabe a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e os cooperantes.

Assim, compete-lhe alertar o formando para a importância de um clima favorável ao bom relacionamento sócio-afectivo das crianças, assegurar o apoio científico no âmbito das Ciências da Educação, orientar os formandos na planificação de projectos e sequências didáticas, apoiá-los na elaboração de material pedagógico-didático, observar a prática educativa e, ainda, avaliar e reflectir com eles, em colaboração com os restantes intervenientes no processo supervisiivo, sobre as acções desenvolvidas por aqueles no âmbito da prática educativa (Programa da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, 2009/2010, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

#### *2.4.2. Funções do professor cooperante*

De acordo com o estabelecido no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Junho, o professor cooperante é designado pelo presidente do Conselho Executivo de entre os docentes que prestem serviço na unidade orgânica com nomeação definitiva, no grupo de recrutamento no qual o aluno vai estagiar (art. 198.º, Capítulo XX). O processo decorre da auscultação aos departamentos ou grupos disciplinares, tendo em consideração o perfil definido pela instituição de ensino superior.

Assim sendo, no início do ano lectivo, é feito um primeiro contacto oficial com os órgãos do Conselho Executivo das escolas cooperantes, a fim de se fazer um levantamento dos professores do 1.º Ciclo e Educadores de Infância ao serviço. Para efeitos de designação dos referidos professores, é dada preferência aos professores titulares de turma a leccionar 1.º e 3.º anos de escolaridade, que mostrem vontade de desempenhar tais funções.

---

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, ao professor cooperante compete:

- a) participar na elaboração do projecto formativo dos formandos e acompanhar a sua aprovação pelo Conselho Pedagógico; b) participar nas acções de formação destinadas a professores cooperantes que sejam promovidas pela instituição de ensino superior responsável pela licenciatura; c) acompanhar e orientar o aluno estagiário nas vertentes de formação e acção pedagógica realizadas na escola; d) manter um acompanhamento constante da actividade do aluno estagiário, informando o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico, a Comissão Especializada de Formação, quando constituída, bem como a instituição de ensino superior, de todas as matérias que respeitem a essa actividade; e) elaborar e remeter à instituição de ensino superior responsável pela formação os relatórios, nos termos fixados por ela, contendo uma apreciação fundamentada do desempenho dos formandos, nomeadamente nos domínios pedagógico e didáctico (art. 199.º, Capítulo XX).

O Programa da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I (2009/2010), do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também facultado aos professores e educadores cooperantes, acresce a estas funções a de promover a integração do formando na dinâmica da escola de acolhimento. Para tal, o professor cooperante dá a conhecer o projecto Educativo de Escola e o respectivo Plano Anual de Actividades, reflecte com os formandos sobre os mesmos e elabora, em colaboração com aqueles, o Projecto Curricular de Turma. Em termos didácticos, o professor cooperante tem de acompanhar a avaliação que os formandos fazem da aprendizagem da criança, bem como analisar, semanalmente, em conjunto com o docente da disciplina e os formandos, as acções desenvolvidas por aqueles, no âmbito da prática pedagógica. O professor cooperante é, ainda, o responsável pela turma, quer em situações de visitas de estudo ou actividades extra-curriculares, e o responsável pela docência em caso de impossibilidade por parte do formando em leccionar nos dias a ele destinados.

Entende-se, assim, professor orientador e professor cooperante como dois elementos fulcrais no processo formativo dos formandos, sublinhando-se a importância da cooperação entre todos os intervenientes no processo supervisoivo.

---

### *Síntese*

Com o intuito de enquadrar o nosso estudo, reconstituímos, ao longo deste capítulo, o percurso formativo dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAA, desde as Escolas Normais e do Magistério Primário até ao Mestrado profissionalizante resultante da aplicação das novas regras nacionais e internacionais para a formação de professores. Verificámos que, ao longo dos anos, os esforços feitos apontam para a elevação do nível de qualificação do corpo docente e reforço da qualidade da sua preparação.

Procurámos, ainda, perceber o funcionamento e organização da iniciação à prática profissional, no contexto da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo e já no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para uma melhor contextualização do presente estudo. A importância dessa componente na formação inicial dos professores levou a que se redigisse o Regulamento de Prática Pedagógicas (2004), respeitando o enquadramento legal então em vigor, resultando num reforço da necessidade de desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão, advenientes das crescentes exigências formativas.

Finalizámos o capítulo, registando as funções dos diferentes intervenientes no processo de supervisão, de modo a que se concretizem os objectivos da supervisão pedagógica, que passam pelo desenvolvimento e aprendizagem do formando e supervisor, tal como procuraremos desenvolver no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO II**

### **Formação Inicial e Supervisão Pedagógica**

## ***Introdução***

Como vimos no capítulo anterior, compete às entidades formadoras, nomeadamente às instituições de ensino superior e às escolas, suas parceiras, preparar os futuros professores para o exercício competente da sua acção educativa, em geral, e pedagógica, em particular, bem como prepará-los para uma prática alicerçada em princípios de autonomia e colaboração, de acção e reflexão sobre a acção. Para tal, aquelas propõem-se garantir que os candidatos a professores adquirem um conjunto de conhecimentos e desenvolvem um conjunto de competências, atitudes e valores, essenciais ao exercício da prática educativa.

Neste processo, é de destacar a figura do supervisor, enquanto interveniente chave, e a supervisão, como processo de promoção e facilitação do desenvolvimento e aprendizagem do formando, dos alunos e dos próprios supervisores. É este o enquadramento conceptual que o presente capítulo desenvolve.

Começamos por reflectir sobre a evolução dos conceitos de supervisão e supervisor, até às concepções mais correntes actualmente, apresentando os diferentes modelos de supervisão, com particular destaque para o modelo reflexivo. Abordamos o ciclo supervisivo sob diferentes perspectivas, realçando a importância dos momentos de reflexão na formação de professores. Por fim, destacamos algumas estratégias supervisivas promotoras de reflexão por parte do professor em formação como do(s) próprio(s) supervisor(es).

### **1. Supervisão e supervisor: notas para a definição dos conceitos**

Os constantes desafios e solicitações de mudança colocados à escola e aos seus profissionais exigem dos mesmos uma renovação continuada dos seus conhecimentos e competências, para que sejam capazes de lhes responder de forma adequada e eficaz.

Perante tais desafios, Perrenoud (2000) identifica “10 novas competências para ensinar”, nem todas novas, mas certamente todas actuais: i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; ii) administrar a progressão das aprendizagens; iii) conhecer e fazer

---

evoluir os dispositivos de diferenciação; iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; v) trabalhar em equipa; vi) participar da administração da escola; vii) informar e envolver os pais; viii) utilizar novas tecnologias; ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; x) administrar a sua própria formação contínua. O autor privilegia as práticas inovadoras e, portanto, as competências emergentes, aquelas que devem orientar as formações iniciais e contínuas, aquelas que contribuem para a luta contra o fracasso escolar e promovem a cidadania, aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva.

A formação de professores desempenha nesse processo um papel fundamental, pois que, como afirma Nóvoa (1995), não há “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9).

A formação dos docentes é entendida como um *continuum* (García, 1995), que começa com a formação inicial e se prolonga ao longo da vida profissional, como uma pedra essencial para a promoção de mudanças educativas, visando a melhoria na eficácia do ensino e na qualidade da aprendizagem.

Na formação inicial, a supervisão surge com o objectivo de maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional (Alarcão & Tavares, 1987), estando implicados neste objectivo tanto o professor supervisionado como o supervisor.

### ***1.1. Em torno do conceito de supervisão***

O conceito de supervisão está impregnado de alguma dispersão semântica, que vai desde o mais dirigido, acto de chefiar ou inspeccionar, ao flexível, acto de orientar ou guiar.

Originalmente, o conceito aparecia conotado com posições de poder, controlo, inspecção e fiscalização, não sendo de admirar que a maioria dos professores façam uma associação algo negativa a este conceito. Aliás, num estudo de Gordon (1997, referenciado por Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005), quando questionados acerca de palavras que associavam à supervisão, a maioria dos professores usou palavras relacionadas com o controlo e fiscalização da acção dos professores, de que são exemplos: “authority”, “boss”, “big brother”, “control” e “constantly under watch”.

Em Portugal, o conceito foi introduzido, nos finais dos anos 80, por Isabel Alarcão e José Tavares (1987), sendo empregue no contexto da formação inicial de professores, correspondendo à orientação dos estágios pedagógicos. Não existia, então, formação nesta área, apenas, tal como registaram Alarcão e Tavares (2003), a “empenhada formação individual, espontânea que sempre atrai os bons profissionais e que se auto-impunham os supervisores conscientes” (p. 4).

A necessidade de qualificações específicas por parte dos professores no desempenho de determinadas funções impulsionou a criação de cursos de mestrado e de doutoramento na área da supervisão, ajudando, por sua vez, à divulgação do conceito.

Reflectindo este desenvolvimento conceptual de supervisão, Vieira (1993) define-a como “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). Tem, portanto, como alvo a prática pedagógica do professor e como objectivo principal desenvolver uma atitude crítica e investigativa face à prática pedagógica, ou seja, permitir que o professor em formação reflecta sobre as suas acções e seja encorajado a experimentar novos desafios.

Mais recentemente, Alarcão (2002), defendendo o alargamento do âmbito da supervisão, para além da supervisão de professores em formação inicial, escreveu

mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva (...) a qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam, [a supervisão] deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (p. 218).

Nota-se, portanto, um alargamento da área de influência da supervisão, onde a supervisão da formação inicial não é descuidada e onde se inclui a supervisão da formação contínua e da escola, numa crescente associação da supervisão ao desenvolvimento profissional dos professores e à melhoria organizacional das escolas.

Como reflexo do desenvolvimento deste conceito, Alarcão e Tavares (2003) apresentam a supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu

---

trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 154).

É neste quadro conceptual que o presente trabalho se insere, partilhando da opinião desses autores ao assumirem a supervisão pedagógica, não apenas como instrumento de aprendizagem dos alunos e de eficácia do processo de ensino, mas também meio de desenvolvimento da escola e desenvolvimento profissional do professor, com vista à melhoria educacional.

### ***1.2. Ser supervisor: perfil e funções***

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), o supervisor é “o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é” (p. 9), assumindo um papel fundamental no processo superviso. É o facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos futuros professores. Não mais pretende ser alguém que faz ou manda fazer, mas sim alguém que promove as condições favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento e acção colaborativos, críticos, questionadores e investigativos, nos professores em formação.

Stones (1981, citado em Vieira, 1993), ao tomar notas sobre a supervisão, deu-se conta da complexidade do perfil do supervisor, escrevendo:

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

Nesta sua análise, percebe que a figura do supervisor deve ter uma visão alargada, analítica e interpretativa dos fenómenos que ocorrem no contexto de sala de aula e o determinam, deve ser capaz de compreender e, a partir do conhecimento dos contextos e pessoas, antecipar o que acontece na sala de aula. De igual modo, deve saber como intervir para provocar mudanças nas práticas do professor.

Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (2000) defende que a supervisão exige um “atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito

---

e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis” (p. 127).

No contexto de uma abordagem formativa, Vieira (1993) enuncia as competências que o supervisor deverá desenvolver, que incluem: atitudes, como abertura, disponibilidade, flexibilidade, sentido crítico, por forma a desenvolver uma relação recíproca de colaboração, partilha, aprendizagem e desenvolvimento mútuos; saberes, que comportam o conhecimento do processo de supervisão, do processo de observação e da didáctica da disciplina, fundamentais a um melhor desempenho das suas funções; e capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação, que permitirão um aperfeiçoamento da prática pedagógica do estagiário e do próprio supervisor.

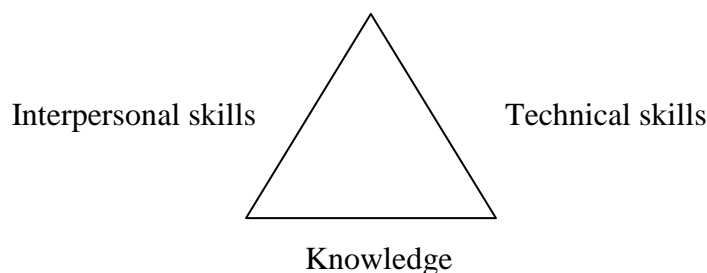
Vieira (1993) refere que, tendo o supervisor um papel fundamental no desenvolvimento de um clima favorável ao desenvolvimento e aprendizagem do formando, deverá possuir, para além da elevada capacidade de trabalho e relacionamento, um espírito investigativo. Numa abordagem reflexiva do papel do supervisor, a autora enuncia que aquele deve ser capaz de “encarar a sua actividade num sentido investigativo, questionando sistematicamente as suas concepções e práticas, reformulando-as num processo contínuo de aprendizagem” (p. 192). Pretende-se a melhoria no ensino através de um constante aperfeiçoamento, que só se alcançará através da reflexão e do questionamento investigativo.

Nesta linha, Alarcão e Tavares (2003) argumentam que a supervisão “exige (...) uma dimensão analítica e de investigação e, conseqüentemente, também de experimentação, avaliação e formação” (p. 72). Vieira (1993) considera fundamental essa formação para quem desempenha “um papel demasiado importante para possuir apenas (...) características pessoais e alguma experiência de ensino” (p. 29).

Não muito longe desta perspectiva, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), por sua vez, apresentam três pré-requisitos à acção do supervisor: conhecimento, competências interpessoais e competências técnicas, como ilustra a Figura 1.

Tal como o representam na figura, os autores colocam na base do triângulo o *conhecimento* do que é preciso ser feito para o desenvolvimento dos professores e da escola, constituindo a base de acção do supervisor. Acompanhando esse conhecimento,

deverão estar as *competências interpessoais* para comunicar com os professores e as *competências técnicas* para planejar, analisar, observar e avaliar.



**Figura 1** – Pré-requisitos para o supervisor, segundo Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005).

Na base do *conhecimento* está o conhecimento que o supervisor deve ter do que os professores e a escola podem ser, em contraste com o que por norma são. Colocam de igual modo na base o conhecimento do desenvolvimento do adulto e do professor no contexto da escola, bem como de práticas de supervisão alternativas, tudo conhecimentos necessários para uma supervisão bem sucedida.

Quanto às *competências interpessoais*, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) identificam dez categorias a desenvolver: i) “listening”, aqui o supervisor revela atenção e compreensão pelo que o professor em formação diz, acenando com a cabeça; ii) “clarifying”, ao colocar questões e fazer comentários, o supervisor pretende clarificar o ponto de vista do professor; iii) “encouraging”, o supervisor encoraja o formando a seguir com o seu pensamento e crenças, fornecendo comentários de confirmação: “Continue on.” “Yes, I’m following you.”; iv) “reflecting”, o supervisor pretende certificar-se de que percebeu bem a mensagem do professor, resumindo o conteúdo da mesma; v) “presenting”, o supervisor dá a conhecer a sua opinião sobre o assunto em discussão; vi) “problem solving”, depois de ter sido discutido um assunto ou problema, o supervisor toma a iniciativa para ajudar a encontrar soluções para os problemas, incentivando todos os envolvidos a participar; vii) “negotiating”, nesta categoria são discutidas as consequências de cada atitude a tomar na resolução de problemas, explorando conflitos ou prioridades e negociando aspectos que podem ser mudados, de modo a serem aceites por ambas as partes; viii) “directing”, o supervisor orienta o

---

professor, dizendo quais são as opções, permitindo que ele escolha a opção que faz mais sentido para si ou diz o que deve ser feito; ix) “standardizing”, o supervisor estabelece os critérios e tempo para a decisão ser tomada, bem como os respectivos objectivos; x) e “reinforcing”, aqui o supervisor condiciona a acção do professor, enunciando possíveis consequências, positivas e/ou negativas, dos seus actos.

Igualmente consideradas como componentes importantes para realizar a tarefa da supervisão, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) realçam as *competências técnicas*, que compreendem a análise, o planeamento, a observação, a investigação e a avaliação. A competência de análise envolve determinar o estado em que se encontram professores e instituição, com fim à identificação de necessidades. Depois da análise, de se ordenar as necessidades prioritárias e identificar as causas, segue-se o planeamento. O planeamento inclui decidir para onde se quer ir e escolher o caminho a percorrer para alcançar determinado destino. As competências em observação implicam ser capaz de descrever o que se vê e, posteriormente, interpretar o seu significado. Existem várias maneiras de se observar, ficando a escolha por um determinado tipo de observação dependente do objectivo e alvo da mesma.

Os autores recomendam, ainda, que o observador deve ter cuidado ao usar a interpretação, bem como saber distinguir descrição de interpretação. Finalmente, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) consideram também fundamental desenvolver competências de investigação e de avaliação, ou seja, desenvolver mecanismos de investigação que permitam avaliar a qualidade dos programas que desenvolvem e dos processos de ensino-aprendizagem. Ao se posicionarem crítica e fundamentadamente face à aplicação dos currículos, das estratégias, os professores avaliam a adequação e relevância dos mesmos, concluindo da necessidade ou não de mudança de práticas.

Sá-Chaves (2000) defende, para além disso, a necessidade, por parte do supervisor, de formação nesta área. A supervisão requer exercícios de partilha de saberes e capacidades, ora para avaliar, dirigir, aconselhar, ora para formular e aplicar possíveis soluções para os problemas que se apresentam. Requer, portanto, por parte do supervisor, competências específicas, de natureza meta-analítica, de modo a garantir o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo supervensivo.

## 2. Estilos e modelos de supervisão: que relação?

### 2.1. *Estilos supervisivos*

Vieira (1993), ao referir-se ao supervisor como “o agente de formação que exerce a tarefa de supervisão sobre outrem” (p. 28), inspira-se em Wallace (1991) para definir os papéis do supervisor e do professor no processo supervisivo. De acordo com este último autor, existem duas formas de se perspectivar o papel do supervisor: numa perspectiva “prescritiva” ou “colaborativa”. Na primeira abordagem, o supervisor é visto como detentor de saber, modelo a seguir, incumbido de emitir juízos de valor e instruções ao formando de como deve ou deveria ter procedido. Numa abordagem “colaborativa”, o supervisor é entendido como um colega, que aceita o professor que orienta, ajudando-o a desenvolver a sua autonomia, através de uma prática reflexiva e introspectiva.

Partindo da perspectiva “colaborativa” do papel de supervisor, Vieira (1993) apresenta um conjunto de funções fundamentais àquele: i) fornecer informação relevante e actualizada; ii) questionar a realidade que observa, enquanto prático reflexivo; iii) sugerir ideias e práticas; iv) encorajar; v) e avaliar, num sentido formativo e não classificativo. A autora rejeita, portanto, a figura do supervisor como avaliador, de acordo com a perspectiva “prescritiva” de Wallace (1991), em prol de uma orientação reflexiva e colaborativa de formação.

Neste extremo de papéis do supervisor, é possível encontrar-se posições intermédias. Na perspectiva de Glanz e Sullivan (2000), os supervisores podem assumir as seguintes posturas na sua aproximação ao professor: i) directiva informativa; ii) colaborativa; iii) e não directiva ou auto-directiva.

Na primeira abordagem, directiva informativa, o supervisor assume o protagonismo e controlo, sendo o responsável por: i) identificar o problema, solicitando depois ao professor informação clarificadora, no sentido de perceber se ambos estão em sintonia; ii) apresentar soluções e, numa fase posterior, colher sugestões alternativas do professor; iii) sumariar alternativas e depois solicitar a confirmação ao professor; iv) por fim, definir um plano por escrito e marcar reuniões.

---

Num estilo mais colaborativo, o objectivo é resolver um problema ou alcançar um objectivo através de decisões tomadas entre professor e supervisor. Deste modo, o supervisor procura identificar o problema do ponto de vista do professor e procura informação o mais esclarecedora possível; ouve, em primeiro lugar, as ideias do professor, para depois partir para a discussão colaborativa e partilha. Supervisor e professor acordam a planificação e encontros de trabalho seguintes, registando soluções acordadas e aquelas que ainda não foram discutidas. Um dos grandes desafios desta perspectiva é, pois, incentivar à discussão de modo convincente. A maioria dos professores não está habituada a que lhe sejam propostos desafios, nem a enfrentar certos riscos, pelo que pedir a sua opinião em primeiro lugar e promover um diálogo aberto sobre as diversas opções são etapas decisivas.

A abordagem não directiva ou auto-directiva visa proporcionar ao professor em formação a possibilidade de reflectir sobre o problema, ensaiar conclusões e construir as suas próprias alternativas. O supervisor não exprime o seu ponto de vista ou opiniões, a não ser que o professor as solicite. Um supervisor que assuma um estilo não directivo tem, à semelhança da abordagem anterior, como ponto de partida a perspectiva do professor sobre a situação e tem sempre em atenção verificar se compreendeu o que o professor pretendeu transmitir. No entanto, nesta abordagem, o essencial é conceptualizar com precisão qual é o problema. O papel do supervisor é, através da reflexão e questionamento, permitir ao professor chegar à necessidade. Depois de identificado o problema, é o professor quem tem de pensar nas várias alternativas possíveis de resolução, bem como explorar as consequências de cada acção sua, daí a designação também de auto-directiva. Por fim, o professor toma uma decisão e define um plano.

Não longe desta perspectiva, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) qualificam os estilos de supervisão assumidos pelos supervisores junto dos professores como não-directivos, colaborativos ou directivos.

Na linha da abordagem auto-directiva desenvolvida por Glanz e Sullivan (2000), um supervisor do tipo não-directivo mostra vontade e interesse em prestar atenção ao estagiário, é capaz de ouvir, ajudar a clarificar as ideias do mesmo, bem como encorajá-lo a colocar dúvidas e tomar iniciativas, mas é ao professor quem cumpre tomar

decisões: “the teacher has high control and the supervisor low control over the actual decision” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005, p. 99).

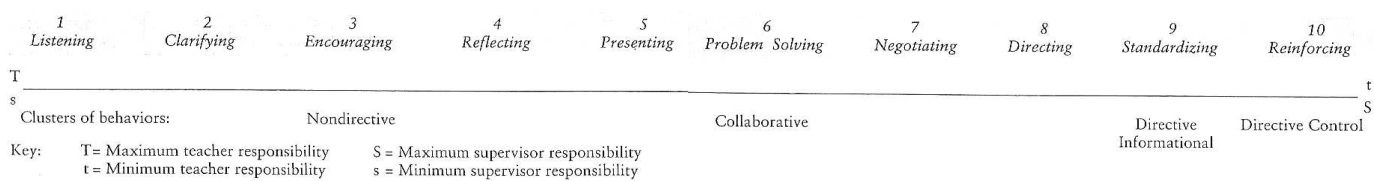
Por sua vez, se o supervisor tenta perceber o ponto de vista do professor, fazendo resumos, se apresenta sugestões, se promove estratégias de resolução dos problemas, a sua acção enquadra-se num estilo de supervisão do tipo colaborativo, em que “the control over the decision is shared by all” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005, p. 99).

Pelo contrário, o supervisor do tipo directivo preocupa-se mais em dar orientações e condicionar a actuação do professor, definindo o tempo, os critérios para alcançar os resultados e as consequências do que é ou não cumprido. Neste estilo, “the supervisor is the major source of information, providing the teacher with restricted choice” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005, pp. 99-100).

Os autores esclarecem que estas características não são exclusivas de um determinado estilo superviso e que a acção do supervisor varia mediante o nível de desenvolvimento do professor com quem se depara e mediante a própria forma de ser e estar do supervisor e da sua experiência supervisiva. É a acção deste que nos poderá indicar o modelo de supervisão em que actua e estilo perfilhado, permitindo-nos perceber o trabalho e relação desenvolvidos com os professores em formação, suas concepções e objectivos de formação e ensino.

Nesta linha de pensamento, que comportamentos supervisivos podem constituir um maior potencial para a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional do professor em formação e do próprio supervisor?

Alguns comportamentos supervisivos colocam maior ênfase no professor, cabendo-lhe a responsabilidade de decisão sobre os assuntos da prática, outros colocam-na no supervisor e outros ainda remetem para uma decisão partilhada por professor e supervisor (ver Figura 2).



**Figura 2** – The supervisory behavior continuum (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005)

---

A partir da leitura da figura, verificamos que um supervisor não directivo tem um baixo controlo sobre a decisão actual, conferindo ao professor essa responsabilidade (T maiúsculo e s minúsculo). Actuando desta forma, possibilita ao professor expressar e desenvolver as suas ideias, encontrando diferentes perspectivas sobre os problemas, pelo que o supervisor ouve, reflecte, clarifica e encoraja o professor a continuar a pensar, contribuindo para a criação de um clima propício a um desenvolvimento autónomo.

Através de um estilo de supervisão não directivo, aberto e flexível, o professor é incentivado a problematizar, investigar autonomamente, reflectir sobre as situações reais da prática, criar e desenvolver teorias baseadas nas suas acções e conhecimentos. Estes processos poderão trazer ao de cima novos conteúdos, concepções e estratégias de ensino e aprendizagem diferentes e inovadoras, constituindo um momento de formação e desenvolvimento que envolve tanto o professor como o supervisor.

Se, pelo contrário, o supervisor assume o poder e responsabilidade máxima sobre as decisões, restando ao professor pouca alternativa de escolha (t e S), haverá poucas oportunidades para um envolvimento profundo do professor na prática pedagógica. O supervisor directivo assume a responsabilidade do plano de acção, parte, pois, de estruturas de trabalho mais fechadas, não havendo muito espaço para a análise e discussão de programas e situações educativas, nem para a reflexão sobre estratégias alternativas, que eventualmente poderiam surgir da discussão e partilha de ideias.

A concretização de um estilo directivo na supervisão não proporciona condições de trabalho e de interacção favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Não é de todo um ambiente supervisivo com as melhores condições para o desenvolvimento de capacidades críticas, reflexivas e relacionais do professor, implicando que o supervisor também nada ganhará nesta relação.

Por sua vez, quando o controlo e a responsabilidade são partilhados entre o supervisor e o professor, desenvolve-se um processo colaborativo de procura de soluções, através da partilha e discussão conjunta, observação e reflexão dialogada, execução de tarefas em parceria. Um supervisor colaborativo mostra-se mais disponível e receptivo às ideias que o professor transmite, permitindo que ambos conheçam novas perspectivas, contribuindo para o seu crescimento profissional.

---

Um estilo colaborativo de supervisão propicia um clima de entreajuda aberto, espontâneo, colaborativo e solidário entre o supervisor e o professor. Aquele sente-se convidado a colaborar, revelando interesse em partilhar os seus conhecimentos, capacidades e até inseguranças e dificuldades que poderão constituir uma fonte de reflexão e aprendizagem mútua.

Glickman e Tamashiro (1980, citados em Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005) escreveram a propósito que “directive supervision is an approach based on the belief that teaching consists of technical skills (...), collaborative supervision is based on the belief that teaching is primarily problem solving (...), non-directive supervision has its premise that learning is primarily a private experience” (p. 76).

Glanz (2004) acredita que “collaborative and nondirective models are the most effective, with the occasional application of a modified directive informational approach” (p. 39). Partilhamos, no entanto, da opinião de Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), para quem o objectivo último da supervisão deve ser o desenvolvimento de professores reflexivos e autónomos através de uma supervisão não-directiva do tipo colaborativo.

## ***2.2. Principais modelos de supervisão***

Alarcão e Tavares (2003) analisaram práticas de supervisão e agruparam-nas em nove modelos, que os autores preferem designar cenários, dependendo do tipo de trabalho desenvolvido pelos supervisores, da concepção do professor subjacente e dos objectivos consignados à formação de professores: i) o cenário de imitação artesanal; ii) o de aprendizagem guiada; iii) o behaviorista; iv) o clínico; v) o psicopedagógico; vi) o pessoalista; vii) o reflexivo; viii) o ecológico e ix) o dialógico. Os autores deixam claro, no entanto, que estes cenários, embora distintos, não devem ser entendidos como compartimentos estanques, uma vez que existem categorias que coexistem com frequência.

O cenário da imitação artesanal representa o supervisor como o modelo de bom profissional, que deve, por isso, transmitir o saber ao aprendiz de professor, do qual, por sua vez, se espera que reproduza o comportamento do supervisor, tido como bom. Neste sentido, e como a própria designação sugere, concebe-se que a melhor forma de o

---

professor aprender é através da imitação do supervisor, seu mestre. Este modelo radica numa perspectiva conservadora de aprendizagem, onde o aprendiz tem um papel passivo, subalterno, de aceitação do que lhe é transmitido.

Este cenário de supervisão tem, portanto, subjacente a ideia de autoridade do mestre e de imutabilidade do saber, encarando o currículo como algo rígido e fechado e os contextos como pouco estruturados. As estratégias de supervisão privilegiadas são a demonstração, a imitação e a observação, sendo que qualquer desvio ao modelo será um afastamento à eficácia da acção do professor aprendiz na sala de aula.

Investigações sobre as características do professor centraram a investigação no estudo analítico do processo de ensino/aprendizagem em vez de a basear na observação descritiva dos professores, inspirando o aparecimento do cenário de formação que Alarcão e Tavares (1987) apelidaram de aprendizagem pela descoberta guiada. Deste processo de aprendizagem faz parte uma componente teórica, que deve antecipar a componente prática, a qual, por sua vez, deve ser introduzida de forma gradual. Ao futuro professor deve ser facultado o conhecimento dos modelos teóricos e a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações de sala de aula, antes de iniciar o estágio. Através da relação teoria-prática, da observação e de uma atitude auto-crítica, analítica e não imitativa ou passiva, o professor descobre diferentes modelos de ensino.

Neste sentido, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada atribui ao professor “um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21), comparativamente ao que acontece no cenário explanado anteriormente. Quanto ao supervisor, este passa a ser um guia nessa procura pessoal do professor, permitindo-lhe desenvolver capacidades de observar, intuir e reflectir. Neste modelo, as estratégias privilegiadas são a observação e a reflexão.

O cenário behaviorista parte do pressuposto que existe uma relação directa entre os actos de ensino e os seus efeitos na aprendizagem, sendo seu objectivo “estudar cientificamente esta relação, hipoteticamente causal, de modo a obter-se um conhecimento que permita controlar métodos e técnicas que se julguem mais eficazes” (Sá-Chaves, 1994, p. 158). Nesta perspectiva, ao formando fica reservado um papel bastante mais passivo na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos em que deve

---

assentar a sua prática, sendo-lhe exigida a operacionalização de um conjunto de competências previamente definidas. A figura do supervisor é, portanto, a de um técnico responsável pela aquisição e treino de um conjunto de competências de ensino por parte do professor em formação, com recurso a estratégias como a observação de vídeos e práticas e a realização de situações de micro-ensino.

Desenvolvido por Cogan (1973) e Goldhammer (1969), referenciados por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), o cenário clínico surgiu com o intuito de fazer com que os supervisores conseguissem ensinar os estagiários a ensinar. Este modelo ajuda “the teacher to design and implement an action plan to meet instructional improvement goals” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, p. 246), através da observação e análise conjunta das práticas de ensino, com vista à melhoria dessas práticas. Parte, assim, do princípio que a prática supervisiva se deve centrar no estudo de situações reais.

Esta perspectiva encara a supervisão como um processo cíclico, continuado, consistente com um tipo de avaliação formativa. Assim, o processo supervisivo estrutura-se, segundo Goldhammer, Anderson e Krajewski (1993), citados por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), em cinco fases: i) encontro pré-observação com o professor; ii) observação; iii) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; iv) encontro pós-observação; v) análise do ciclo. O professor passa a ser um agente dinâmico do seu processo de formação, que investiga e reflecte sobre os problemas que vão surgindo, de modo a tomar decisões adequadas. Cabe ao supervisor ajudá-lo a repensar a sua prática de ensino, desenvolvida em situações concretas de ensino-aprendizagem e centrada na resolução de problema concretos. Neste contexto, privilegia-se a observação e análise de situações reais, num clima de colaboração e reflexão.

O cenário psicopedagógico deriva da tese defendida por Stones (1984), citado em Alarcão e Tavares (2003), de que a supervisão consiste numa forma de ensinar. O supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, através de processos de resolução de problemas e de um clima de encorajamento. Pretende-se, pela influência do supervisor sobre a aprendizagem e desenvolvimento do professor, exercer influência directa sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

---

Um dos aspectos que distingue este cenário dos demais, nomeadamente do clínico e do reflexivo, prende-se com a abordagem que faz da prática pedagógica, relacionando-a com a componente psicopedagógica teórica. O professor, antes de actuar, deve conhecer os conceitos em questão, precisa de observar actuações com variações de qualidade e proceder à sua análise, à luz de um quadro teórico. Este cenário de formação define o saber profissional dos professores como um “saber-fazer que tem uma natureza própria, um tipo de conhecimento que não se conforma a uma dimensão técnica e mecanicista do agir profissional” (Sá-Chaves, 1994, p. 163). Contrariamente ao cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, este cenário sustenta-se num corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

A formação inicial psicopedagógica dos professores, segundo a perspectiva de Stones (1984), citado em Alarcão e Tavares (2003), passa por três fases: conhecimento, observação e aplicação, com vista ao desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas. É, portanto, uma forma de ensino baseada na identificação e resolução de problemas, privilegiando-se estratégias de observação e reflexão.

No cenário pessoalista, para além das dimensões cognitivas implicadas na resolução de problemas, acentua-se a necessidade de se ter em conta as dimensões relativas à pessoa do professor, numa abordagem do tipo humanista e desenvolvimentista. A pessoa do supervisionado é central, uma vez que este modelo de formação prevê que a formação de professores deve respeitar o ritmo e as necessidades de desenvolvimento individual. O supervisor deve ajudar os professores a reflectir sobre as experiências e suas consequências, recorrendo a estratégias de supervisão de natureza construtivista, onde se valoriza a descoberta pessoal e o auto-conhecimento ao longo do percurso de formação. Deste modo, não faz sentido observar modelos exteriores, uma vez que cada um é modelo de si mesmo.

O cenário ecológico, inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, citado em Alarcão & Tavares, 2003), leva em consideração a importância das experiências, dos contextos e das interacções. O desenvolvimento do professor em formação resulta da interacção entre este e o meio em transformação, tendo em consideração as dinâmicas sociais.

---

A supervisão, neste contexto, é encarada como um “processo enquadrador da formação, [que] assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37). Assim, o processo formativo é visto como um processo ecológico, inacabado, onde assumem particular relevância as potencialidades do meio e onde se destaca o professor como um indivíduo activo em todo o processo e o supervisor como um dos promotores de experiências. Sempre que o professor experimenta novos contextos e mudanças, deparando-se com novos papéis e pessoas, passa, segundo Bronfenbrenner (1979, citado em Oliveira-Formosinho, 2002), por transições ecológicas. Ao longo do processo de aprendizagem do formando, acontecem transições ecológicas, destacando-se a passagem de formando de uma instituição a professor numa escola, fundamental no seu processo de crescimento daquele.

O cenário dialógico põe em relevo a linguagem e o diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores. Aqui os professores em formação são vistos como agentes sociais, com o direito e o dever de se fazerem ouvir. Coloca-se, neste sentido, a ênfase na análise do discurso dos professores em situação de ensino, de forma a perceber se o seu pensamento e teorias vão ao encontro das teorias em uso. O papel do supervisor caminha no sentido de ser um parceiro na mesma comunidade profissional, interessado, como os restantes professores, em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. Por tudo isto, privilegiam-se estratégias supervisivas de natureza dialógica.

No contexto da formação de professores, Schön (1995) defende uma abordagem reflexiva. O autor salienta que na prática profissional o professor se depara com várias situações imprevistas, para as quais não existem receitas e para as quais a formação do tipo técnico não é adequada. Propõe, então, que a formação do futuro professor “inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações reais” (Alarcão, 1996, p. 11). Assim, é na prática que o professor poderá fazer experiências, cometer erros, consciencializar-se dos mesmos e da razão porque ocorrerem, podendo, ainda, refazer a sua acção. Todo este processo implica uma reflexão sistemática *para, na e sobre* a acção (Schön, 1995). Só através do desenvolvimento de competências de natureza reflexiva o professor poderá melhorar a sua prática, dotando-se de um conhecimento

---

profundo sobre as suas capacidades e dificuldades, sobre o que faz e como o faz e sobre o efeito das suas acções.

Neste modelo de formação, a supervisão surge como espaço privilegiado para o futuro professor se confrontar com problemas reais e reflectir sobre eles, ensaiando soluções. O supervisor surge como encorajador da reflexão, facilitador da aprendizagem do professor, ajudando-o a compreender as situações, a saber agir e sistematizar o conhecimento que é gerado a partir da interacção entre acção e pensamento (Alarcão & Tavares, 2003). A experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada são estratégias apontadas como adequadas a este paradigma supervisoivo.

A finalizar as suas reflexões sobre os cenários de supervisão, Alarcão e Tavares (2003) concluem que estes existem de forma mais real na cabeça dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita, daí que, a nosso ver, seja, por vezes, difícil ver os limites práticos de uns e de outros. Tal como os autores referem, “os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se” (p. 41), sendo a apresentação dos diferentes cenários apenas uma tentativa de clarificar os aspectos a que cada um atribui maior ênfase.

Esta interpretação dos autores vai ao encontro do que explámos no ponto anterior a respeito dos estilos supervisoivos. Durante a sua acção nos diferentes momentos supervisoivos e mediante o tipo de formando com quem trabalha, acreditamos que o supervisor poderá assumir características de um estilo mais directivo, mais colaborativo ou menos directivo, em muitos casos, sem que disso tenha consciência. De igual modo, a acção do supervisor pode não ser inteiramente consistente com as características e orientações subjacentes a um dado modelo em particular, podendo oscilar entre modelos em função do grau de desenvolvimento do professor em formação e do seu próprio grau de desenvolvimento e evolução das concepções pessoais relativamente à supervisão.

Tendo isso em conta, Alarcão e Tavares (1987) reconstroem um outro cenário supervisoivo, não inteiramente original, mas que deriva da maneira como os autores encaram os problemas da orientação da prática pedagógica e sobre eles reflectem: *outro cenário possível*.

---

Neste cenário, surgem as ideias de supervisão, aprendizagem e desenvolvimento, exercendo estes últimos dois factores acção um sobre o outro. O professor é uma pessoa, um adulto ainda em desenvolvimento, que ao aprender a ensinar também se encontra numa situação de aprendizagem. O supervisor, também uma pessoa e também um adulto em desenvolvimento, mas com um pouco mais de experiência, tem como missão ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A demonstração, a reflexão, a apresentação de modelos, a análise de conceitos, a exploração de atitudes e sentimentos, a análise de modelos, os jogos de simulação, os problemas a resolver e as tarefas a executar são alguns exemplos de como o supervisor pode facilitar a aprendizagem do professor.

Sá-Chaves (1994) veio chamar-lhe *cenário integrador*. Considera que os autores retomam alguns elementos dos cenários anteriormente explorados, “acrescentando-lhe dimensões de relacionamento interactivo que ajudam a desvendar as implicações entre a aprendizagem entendida como construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito aprendente” (Sá-Chaves, 1994, p. 171).

Buscando igualmente a compreensão das perspectivas de supervisão mais correntes, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) reconhecem que o processo supervisivo pode ser: convencional, congenial ou colegial.

O modelo convencional aproxima-se do modelo de imitação artesã caracterizado por Alarcão e Tavares (1987). É definido pela dependência, hierarquia e isolamento profissional dos professores. Parte-se de uma perspectiva inspectiva, onde o mestre é o modelo a imitar e cuja acção se centra no controlo dos comportamentos dos professores.

No quadro do modelo que os autores designam congenial, passa-se a dar algum poder de iniciativa ao formando, estabelecendo-se uma melhoria na qualidade das relações supervisivas. Este paradigma caracteriza-se por interacções sociais amigáveis, embora permaneça algum isolamento profissional.

Segundo os autores, durante a maior parte da sua história, a supervisão tem-se situado num paradigma convencional, na tentativa de controlar os comportamentos dos professores no ensino. O sucesso da formação de professores e das escolas exige, contudo, na opinião dos autores, “a shift away from conventional or congenial

---

supervision toward collegial supervision” (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005, p. 6).

A supervisão do tipo colegial emerge da evolução dos paradigmas construtivista e desenvolvimentista, que deslocam o foco de atenção para o aprendiz e para a sua participação no processo de construção das aprendizagens, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Assim, centra-se a atenção no desenvolvimento do professor e valoriza-se a colaboração entre professores, reconhecendo-se a importância do questionamento e da reflexão. Privilegia-se uma relação colegial, em detrimento de uma hierárquica entre professor e supervisor.

À semelhança do que sucede com Alarcão e Tavares (1987, 2003), também Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) retratam um panorama de evolução das concepções da formação de professores e das práticas de supervisão, no sentido do reconhecimento do valor formativo da reflexão, sobre o qual nos propomos reflectir de forma mais alongada no ponto seguinte.

### **3. O modelo reflexivo da formação de professores**

Como já tivemos a oportunidade de registar, o modelo reflexivo da formação de professores foi introduzido por Schön (1987), na sequência das teorias desenvolvidas por John Dewey. Retornado em Portugal por Alarcão (1996), Vieira (1993), Sá-Chaves (2005) e outros, o paradigma do profissional reflexivo constitui uma significativa evolução na forma de conceber a formação de professores relativamente ao paradigma behaviorista de educação profissionalizante, baseado num racionalismo técnico. Pressupõe que uma formação centrada na reflexão facilita o desenvolvimento de competências por parte do professor, competências essas que lhe permitem lidar com situações indeterminadas da prática.

No quadro deste paradigma, Schön (1995) desenvolve as noções de “conhecimento na acção”, “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção”.

A primeira refere-se ao que acontece quando o profissional reflecte sobre as suas acções, tentando explicitar o conhecimento tático, espontâneo e intuitivo, que lhes está subjacente. É o conhecimento manifestado no momento da acção.

---

Por sua vez, a “reflexão na acção” é a que ocorre durante a própria acção, permitindo reformulá-la no momento, dependendo das situações que vão surgindo. De acordo com Schön (1987, citado em Day, 2001), “a reflexão na acção tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento na acção” (p. 55).

A “reflexão sobre a acção”, ao contrário da “reflexão na acção”, ocorre depois da acção, ou seja, quando o professor relembra as suas práticas pedagógicas, de modo a perceber o que aconteceu e como procedeu. Segundo Day (2001), “permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros” (p. 57).

Por último, “reflectir sobre a reflexão na acção” implica um processo de meta-reflexão, que “fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97). Este tipo de reflexão permite ao profissional tornar-se objecto da sua própria reflexão e construir novos significados e conhecimentos, a partir de um olhar retrospectivo sobre o que aconteceu e o que foi observado.

Zeichner (1993), outro dos defensores do paradigma reflexivo, realçou a importância deste tipo de abordagem para a emancipação dos professores na auto-supervisão e na supervisão entre pares, considerando que um dos problemas da formação de professores “é o isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções” (Zeichner, 1993, p. 120). Valoriza, então, a formação de professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais na escola, como espaço de prática, e não apenas na sala de aula, e as boas relações entre a escola e comunidade, aspectos que considera fundamentais à reflexão crítica.

Para Zeichner (1993), a reflexão deve desenvolver nos professores uma consciência crítica sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo, a partir da reflexão na prática e sobre a prática.

O desejo de Schön, bem como de todos os autores que se enquadram numa abordagem reflexiva de formação de professores, é suprimir a relação linear entre o conhecimento e a prática na sala de aula, ou seja, é compreender como os profissionais utilizam o conhecimento, como resolvem os imprevistos da prática, como experimentam e reformulam estratégias, através da análise da sua prática. A nosso ver, a

---

realização destes processos de reflexão, por parte do professor em formação e do supervisor, é decisivo para o desenvolvimento do profissional e para a qualidade do processo educativo.

Preconizamos, assim, na senda de Schön e seus seguidores, o desenvolvimento de um modelo reflexivo de formação em contexto, quer de formação inicial, quer de formação contínua, realçando o papel do supervisor nesse processo ao “facilitar a aprendizagem, (...) encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98), facilitando, simultaneamente, o seu contínuo desenvolvimento profissional e aprendizagem.

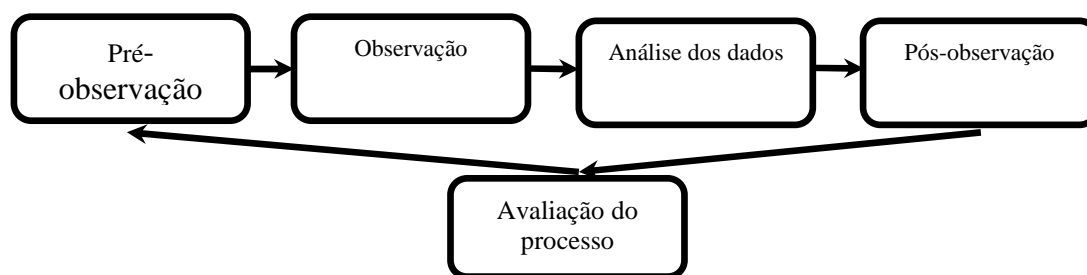
### ***3.1. O ciclo supervisivo***

No contexto da perspectiva reflexiva de formação de professores, a supervisão é entendida como um processo, “uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 80). É no quadro destas acções cíclicas que o supervisor tem oportunidade de acompanhar o processo de desenvolvimento do seu formando, pelo que não será em apenas um ciclo que o supervisor criará condições “para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação” (Alarcão, 2009, p. 120).

A noção de ciclo supervisivo surge, então, em modelos que perspectivam a supervisão como um processo que visa o contínuo crescimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional dos seus intervenientes, com base em processos de investigação e reflexão “na acção”, “sobre a acção” e “sobre a reflexão na acção” (Schön, 1995).

Alarcão e Tavares (2003) consideram cinco fases em cada ciclo supervisivo: i) encontro pré-observação, ii) observação propriamente dita, iii) análise dos dados, iv) encontro pós-observação, e v) avaliação do processo, que por sua vez abre caminho a um novo ciclo supervisivo (ver Figura 3).

Como o próprio nome nos remete, a primeira fase ocorre, entre o supervisor e o formando, antes da observação de uma aula, assumindo dois objectivos essenciais: i) ajudar o professor a analisar e resolver problemas relacionados com a planificação, estruturação da matéria, entre outros; ii) seleccionar os aspectos a ter em conta, no momento da observação.



**Figura 3** - Ciclo de supervisão (adaptado de Alarcão & Tavares, 2003).

Uma segunda fase, a da observação, compreende todas as actividades necessárias à recolha de dados relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, para, numa fase posterior, serem analisados e discutidos. Dependendo dos objectivos de ensino/aprendizagem, o supervisor deve definir as estratégias a utilizar durante a observação.

A análise dos dados é a fase que se segue à observação, uma vez que desta resulta um conjunto de informações que é necessário organizar e analisar. No entanto, esta análise dependerá em muito da natureza da observação, do(s) seu(s) objectivo(s) e das estratégias de observação escolhidas.

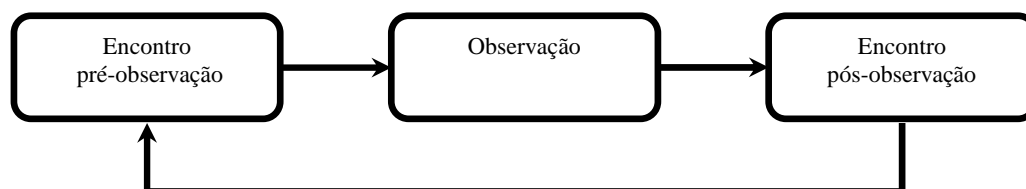
À semelhança do que deve acontecer no encontro pré-observação, na fase de pós-observação o clima afectivo-relacional e a comunicação natural e verdadeira tornam-se fundamentais. Do professor em formação espera-se uma atitude activa, no sentido de reflectir acerca do seu desempenho em contexto de sala de aula, identificando aspectos a serem melhorados. Neste caminho, o supervisor aparece como uma ajuda preciosa. Apoiado nos dados recolhidos e na sua interpretação, promove a reflexão do formando sobre aqueles e a sua compreensão, esclarece dúvidas em conjunto com o formando, sempre numa perspectiva colaborativa de desenvolvimento pessoal e profissional.

A última fase do ciclo supervisivo considerada por Alarcão e Tavares (2003) centra-se na avaliação de todas as fases anteriores, ou seja, no balanço de todo o processo realizado e dos resultados obtidos.

Da descrição feita das cinco fases do ciclo supervisivo sobressai a importância de um diálogo autêntico e um clima afectivo-relacional promotor de um desenvolvimento humano e profissional saudável. Todavia, poderão existir factores

inibidores de uma comunicação natural entre supervisores e formandos, tais como a ansiedade e a falta de definição de papéis e funções de cada uma das partes envolvidas. O supervisor deve ter bem presente a sua concepção de supervisão, os seus objectivos e ser claro e consciente na sua atitude perante o formando, pois que, como regista Alarcão e Tavares (2003), “a clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são as palavras de ordem, as pedras de toque” (p. 81). De modo a ultrapassar eventuais obstáculos à comunicação, o supervisor deve recorrer a estratégias colaborativas, sempre tendo em conta as características do professor com quem trabalha.

Numa perspectiva semelhante, mas mais sucinta do ciclo de supervisão de Alarcão e Tavares (2003), Vieira (1993) define três fases interdependentes do ciclo superviso, o qual designa por ciclo de observação: i) encontro pré-observação; ii) observação; iii) encontro pós-observação, representadas na figura 4. Reconhece a importância da observação como estratégia de formação de professores que serve os propósitos de uma abordagem reflexiva de formação. Este ciclo é visto como um processo onde o supervisor tem a possibilidade de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar e o professor a possibilidade de adquirir e desenvolver atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução.



**Figura 4** - Ciclo de observação (Vieira, 1993).

À semelhança do ciclo superviso de Alarcão e Tavares (2003), o encontro de pré-observação agora em análise tem como principal objectivo definir a tarefa de ensino e os objectivos da observação. Genericamente, esta fase “orienta a observação numa direcção determinada, geral ou focalizada em função das circunstâncias e necessidades da formação” (Vieira, 1993, p. 43).

Na fase intermédia da observação, o essencial é registar os acontecimentos observados, sempre que possível, gravado em áudio e vídeo, e não proceder à sua interpretação.

---

A etapa final de todo o ciclo de observação denomina-se encontro pós-observação, onde supervisor e professor discutem os dados observados. Esta fase compreende a análise dos dados, o encontro pós-observação e a avaliação, presente no ciclo de supervisão de Alarcão e Tavares (2003). Vieira (1993) delimita como objectivos desta fase final: i) confrontar os professores com os dados obtidos em observações passadas; ii) questionar a relação entre as práticas de ensino e as aprendizagens realizadas pelos alunos; iii) traçar novos objectivos e estratégias de ensino e de observação. A mesma autora acredita que o ciclo de observação possibilita “o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino/aprendizagem” (Vieira, 1993, p. 43).

### ***3.2. Estratégias supervisivas de natureza reflexiva***

Dentro do paradigma de formação reflexivo que temos vindo a abordar, existe um conjunto de estratégias que pretendem dar aos profissionais a possibilidade de se “tornarem autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez” (Sá-Chaves, 2005, p. 7).

Tal como dissemos a respeito dos estilos supervisivos, também as estratégias não se excluem, complementam-se (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Mediante os contextos e formandos, os supervisores podem recorrer a várias estratégias no processo supervisivo, pois a aplicação de uma estratégia poderá implicar o recurso a outra(s) e diferentes formandos em diferentes estádios de desenvolvimento podem requerer estratégias supervisivas diferentes.

Uma das estratégias relevantes na formação de professores reflexivos é a realização de perguntas pedagógicas. Esta estratégia baseia-se no questionamento com intenção formativa, onde o supervisor assume o papel de questionar para promover a reflexão e o professor em formação o papel de responder e autoquestionar-se.

Smyth (1987, citado em Alarcão & Tavares, 2003) refere a importância das perguntas pedagógicas no desenvolvimento e emancipação dos professores. Segundo o autor, estas perguntas podem ser de quatro tipos: i) descrição (o primeiro passo a ser dado para levar o professor a iniciar uma tarefa passa pela resposta à pergunta *o que faço?*); ii) interpretação (é a fase de questionamento do porquê dos actos de ensino, de

---

modo a descobrir o significado das acções); iii) confronto (através de perguntas deste carácter, questionam-se as teorias seguidas, ponderam-se opções teóricas alternativas); iv) reconstrução (este tipo de questionamento dá a possibilidade ao professor de alterar as suas práticas). É neste sentido que Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) afirmam: “as perguntas pedagógicas surgem então como estímulos [à] reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção” (p. 105).

Com a preocupação de compreender as finalidades e os contextos educativos, os professores relatam e registam muitos acontecimentos da sua prática pedagógica, resultando este registo numa estratégia supervisiva conhecida por narrativa. O diário de bordo, o diário íntimo e o registo quotidiano (Holly, 1991, citado em Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) são tipos de narrativas que permitem guardar experiências vividas e através delas analisar a acção do professor e tirar conclusões.

O diário de bordo é um registo de características mais objectivas, na medida em que compreende o registo de factos. O diário íntimo permite um maior distanciamento dos factos, levando os professores a reflectir sobre os mesmos. Por fim, o registo quotidiano compreende características das duas narrativas anteriores, englobando não apenas o registo de factos, mas também de reflexões pessoais e expressão de sentimentos, apresentando-se como a narrativa com conteúdo mais abrangente.

A análise de casos é outra estratégia supervisiva de natureza reflexiva. Não deixa de ser uma narrativa, um registo de acontecimentos e situações reais, mas com um nível maior de profundidade, pois as descrições revelam tanto conhecimentos teóricos dos formandos, como as suas crenças: “os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com [o] objectivo [de] darem visibilidade ao conhecimento que deles brota” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 102-103). A particularidade e o valor formativo dos casos prendem-se com o carácter analítico dos mesmos. Estes são registados para serem, posteriormente, analisados, à luz nos pressupostos teóricos que lhes estiveram subjacentes e dos quais, no momento da acção, os professores não tiveram consciência (Shulman, 1986, citado em Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Na senda do desenvolvimento do professor reflexivo, o trabalho de projecto surge como uma estratégia de formação que poderá dar contributos relevantes, por ser uma metodologia cujo foco se centra no estudo de problemas com interesse para um grupo, todo ele implicado no trabalho de pesquisa, de reflexão sobre a acção, de

---

consultas bibliográficas e troca de impressões (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Aqui o papel do supervisor é fundamental ao criar momentos de reflexão avaliativa sobre o percurso-organização dos saberes dos professores em formação.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) apresentam ainda a investigação-acção como outra estratégia relevante no quadro da formação de professores reflexivos. Trata-se de uma estratégia que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, numa perspectiva de autoformação. Esta estratégia favorece a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as identificadas como problemáticas, através de ciclos sucessivos de investigação-acção. Os autores identificam quatro fases nesse processo: i) planear um esquema de acção para melhorar uma dada situação; ii) agir através da implementação desse plano; iii) observar os efeitos da acção; iv) e reflectir sobre os efeitos observados, dando início a um novo ciclo de investigação-acção. É uma estratégia supervisiva que implica um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, permitindo a reconstrução de saberes.

Por fim, Alarcão e Tavares (2003) e Sá-Chaves (2005) identificam os portfólios reflexivos como outra metodologia promotora de uma formação reflexiva dos professores.

Segundo Sá-Chaves (2005), o portfólio reflexivo consiste numa estratégia “que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio” (p. 9) e que permite ao formador compreender e intervir nesses mesmos processos. Por outras palavras, a autora entende-o como uma narrativa, de natureza biográfica, que permite aceder aos significados que os sujeitos atribuem aos conhecimentos e ao modo como estes significados se constroem.

Alarcão e Tavares (2003), por sua vez, entendem o portfólio como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p. 105). O portfólio reflexivo implica, assim, da parte do sujeito uma reflexão consciente e autónoma acerca das suas experiências, ao registar e estruturar o significado das mesmas, bem como capacidades de decisão e sistematização. Segundo os autores, o portfólio reflexivo compreende cinco fases: i) diagnóstico dos sucessos e dificuldades; ii) definição de uma área de intervenção específica nas aulas de cada

---

professor; iii) constituição de um grupo voluntário para reflectir sobre cada área; iv) apresentação das primeiras versões dos portfólios; v) e novo ciclo de portfólio.

Qualquer uma dessas estratégias serve a formação inicial de professores, como a sua formação contínua, numa perspectiva de desenvolvimento ao longo do percurso profissional. Nesta medida, cada uma cumpre um papel fundamental na formação do professor supervisionado, como do seu próprio professor supervisor, num quadro formativo que se pretende cada vez mais reflexivo, colaborativo e investigativo.

### *Síntese*

Ao longo deste capítulo, procurámos dar a conhecer o desenvolvimento do conceito de supervisão, reflectindo a preocupação crescente das instituições de formação sobre o modo como os professores aprendem a ensinar.

No decorrer deste processo, reconhecemos a importância da figura do supervisor, daí a ênfase nas competências e funções a desenvolver por este. Foi igualmente nosso intuito explicar os diferentes modelos e estilos de supervisão, reflectindo acerca do impacto que a adopção de um determinado modelo e estilo pode ter na qualidade e eficácia do processo de supervisão, bem como no desenvolvimento profissional e pessoal do professor e do supervisor. Valorizámos, neste seguimento, a adopção de uma postura reflexiva e investigativa, quer por parte do professor em formação, quer por parte do supervisor, durante o ciclo supervisiivo, através de estratégias que realçamos nesta parte do trabalho.

Assim sendo, neste capítulo, explorámos contextos teóricos pertinentes para a compreensão da problemática em estudo, nomeadamente no que concerne ao objectivo da supervisão que se relaciona, como aprofundaremos no próximo capítulo, com o desenvolvimento profissional, não apenas do professor em formação, mas também do supervisor.

**CAPÍTULO  
III**

**Supervisão  
Pedagógica e  
Desenvolvimento  
profissional**

## ***Introdução***

Como procurámos já relevar no capítulo anterior, supervisão pedagógica acolhe cada vez mais desafios e responsabilidades relacionados quer com a formação inicial quer com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que visam o aumento da qualidade do ensino e uma maior influência da escola na sociedade.

Neste capítulo pretendemos reflectir acerca da relação entre a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional, assumindo aquela como uma das várias experiências que ocorrem na vida profissional de um docente e que constitui uma aprendizagem, logo permitindo uma melhoria qualitativa no seu desempenho e um contributo para o seu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Inserido neste enquadramento, este capítulo inclui três pontos estruturantes, que permitem compreender e aprofundar esta relação. Assim sendo, abordamos o conceito de desenvolvimento profissional, clarificando-o e apresentando diferentes perspectivas de abordagem, que nos ajuda a justificar a supervisão como um dos factores de desenvolvimento profissional docente. Ainda faz parte integrante do capítulo uma consideração sobre o que alguns autores perspectivam acerca das etapas de desenvolvimento profissional docente, fundamentais à compreensão do modo como esse desenvolvimento ocorre e dos traços de que se reveste e das potenciais implicações disso ao nível do desempenho profissional do professor.

### **1. Práticas de supervisão: um espaço de desenvolvimento profissional**

Alarcão e Roldão (2008) concluíram, de um projecto de investigação que teve como finalidade estudar os processos e a influência da supervisão e dos contextos institucionais e interinstitucionais na construção da identidade profissional dos estudantes/futuros professores e no desenvolvimento dessa identidade pelos professores, que a noção de supervisão “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54).

No caso da presente investigação, propomo-nos compreender o modo como as experiências de supervisão pedagógica de professores em formação inicial contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, no caso mais específico dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo da premissa que o processo de desenvolvimento profissional inclui todos os diferentes tipos de aprendizagem formais, não formais e informais, que têm lugar durante a carreira docente (Day, 2001), tal como aprofundaremos de seguida.

### ***1.1. Aproximação ao conceito de desenvolvimento profissional docente***

Termos como “formação contínua”, “aperfeiçoamento” ou “formação em serviço” tendem a ser usados como sinónimos de desenvolvimento profissional. No entanto, a formação em serviço tem um carácter profissionalizante e a formação contínua pretende melhorar as competências profissionais, sendo por nós considerada como uma importante dimensão, mas não única de desenvolvimento profissional.

García (2009) define o desenvolvimento profissional como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p. 11). A noção de desenvolvimento profissional pressupõe, por isso, aperfeiçoamento por via ou não de formação, mas é essencialmente um processo abrangente, contínuo e evolutivo. Trata-se, portanto, de uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, que abrange “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem *acelerada*” (Day, 2001, p. 18).

Morais (2002), defende que o desenvolvimento profissional “ocorre pela interacção dinâmica entre a mudança individual e a mudança colectiva” (p. 14), relevando a importância dos contextos. O conceito de desenvolvimento profissional enquadra-se, então, num contexto complexo, as escolas, onde os docentes se inserem e mobilizam e produzem saberes.

Na mesma linha de entendimento, García (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um “processo individual e colectivo que se deve concretizar no

local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de índole diferente, tanto formais, como informais” (p. 7). Ao afirmar o desenvolvimento profissional como um processo que começa na formação inicial e se estende ao longo de toda a vida profissional do professor, o autor pretende acabar com a dualidade formação inicial e formação contínua, defendendo a valorização dos aspectos contextuais e organizacionais e a orientação para a mudança.

Todo o desenvolvimento profissional envolve aprendizagem, potenciando a mudança. Assim, desenvolvimento e mudança aparecem associados. No entanto, essa mudança, se se quer qualitativa, depende da vontade do professor em querer mudar. Como regista Day (2001), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)” (p. 17). É essencial que os profissionais do ensino participem activamente na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem, bem como demonstrem o seu compromisso e interesse pela aprendizagem permanente.

Day (2001) defende ainda que planificar e apoiar o desenvolvimento profissional é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo, pois que, como refere, “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do professor” (p. 17). A promoção desse desenvolvimento permite a todos os professores acompanhar a mudança, rever e renovar os seus conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino. Só assim se poderá alcançar um ensino eficaz. No entanto, não nos podemos esquecer que os professores também aprendem de forma natural ao longo da sua carreira e que o modo como pensam e agem resulta da intersecção das suas histórias de vida, contextos e desenvolvimento profissional.

Morais e Medeiros (2007) identificaram sete fontes relevantes para a investigação do desenvolvimento profissional: i) o discurso dos docentes sobre as suas próprias vidas; ii) as experiências de vida e o ambiente socio cultural que dão sentido ao *eu*; iii) o estilo de vida do professor dentro e fora da escola; iv) a compreensão do seu ciclo de vida; v) os estádios referentes à carreira; vi) os incidentes críticos que ocorrem na sua vida; vii) e a compreensão do indivíduo na intersecção da sua história de vida com a história da sociedade.

Apesar de o conceito de desenvolvimento profissional ter vindo a modificar-se, devido à crescente preocupação em compreender os processos de aprendizagem do

---

professor, as definições apresentadas apontam-no como um processo que implica uma mudança qualitativa do ensino e está sujeito a influências de diversos factores. De entre estes, García (1999) destaca i) a política educativa, ii) a cultura organizacional, iii) as forças sociais, iv) a individualidade e colectividade do professorado, v) o modelo curricular, vi) os materiais curriculares, e vii) as instituições públicas de formação.

Em síntese, poder-se-á dizer que o desenvolvimento profissional se inspira nos princípios do construtivismo, é um processo a longo prazo, situado em contextos concretos, relacionado com os processos de reforma da escola, em que o professor é encarado como prático reflexivo; é um processo colaborativo, que pode assumir diferentes formas em diferentes contextos (García, 2009); e, em última análise, contribui para a melhoria da qualidade da educação, através de processos de renovação e aquisição de competências, fundamentais a uma reflexão, planificação e prática eficazes (Day, 2001).

A nosso ver, a prática de funções supervisivas enquadra-se nestes princípios, ao potenciar aprendizagem e daí poder conduzir a mudanças. A partilha de experiências em contexto de trabalho estimula os professores a analisar as suas práticas através de processos de descoberta e reflexão baseados na colaboração e ajuda, levando-os à resolução de problemas. É também através das interacções que acontecem na escola, pois, como vimos, este é o contexto onde se deve enquadrar o processo de crescimento profissional docente (Morais, 2002; Garcia, 2009), da discussão e da reflexão sobre as práticas pedagógicas, que os profissionais, professores e supervisores, aprendem uns com os outros e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. Relembramos, no entanto, a importância da natureza de que se reveste o processo supervisorio e da forma como actua o supervisor. Como registam Santos e Brandão (2008), “o contexto de trabalho funciona, assim, como palco de aprendizagens e formação não só para os alunos-estagiários, mas também para os profissionais em exercício” (p. 91).

Destacamos o supervisor como investigador e profissional da prática, que, na constante busca de respostas para os problemas reais, na procura da melhor forma de ensinar e na partilha e reflexão com o professor em formação, outros supervisores e demais professores, ensina e aprende. Deste modo, a supervisão apresenta-se como uma “forma questionadora e sustentada de olhar a prática, [permitindo] ensinar e aprender de forma eficaz e melhorar a qualidade da intervenção” (Santos & Brandão, 2008, p. 90).

---

A propósito, Alarcão (2001) defende que a procura da qualidade da educação não se faz sem desenvolvimento profissional e institucional, que, por seu turno, também não são possíveis sem investigação. A qualidade da educação está, assim, relacionada com a melhoria das práticas profissionais dos docentes e nível de desenvolvimento das instituições de ensino. Daí a importância e relação do desenvolvimento profissional com a supervisão.

Num estudo acerca do desenvolvimento profissional dos professores, Morais (2002<sup>4</sup>) revela alguns factores que os professores percebem como contributos para o seu desenvolvimento. Os docentes que participaram no estudo explicitaram que a própria experiência profissional, as situações e desafios do dia-a-dia, as acções de formação contínua e a reflexão individual e partilhada foram relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Enunciaram, ainda, as razões pelas quais estas experiências foram significativas, mencionando o contributo que deram para a (des)construção e questionamento de conceitos/ conhecimentos científicos, a exigência de adaptações nas práticas educativas e de momentos de reflexão, flexibilização e articulação da própria acção com os estudantes, bem como o facto de terem contribuído para a dinamização das suas competências pessoais.

Morais (2002) demonstrou igualmente a relação entre o exercício de cargos nas escolas e a dimensão da auto-eficácia, enquanto variável do desenvolvimento profissional, entre os quais o desempenho de cargos de supervisão pedagógica, como orientador de estágios e delegado à profissionalização em serviço ou formador. Os professores participantes no estudo referiram que, no exercício de cargos de supervisão, tinham tido de “partilhar experiências”, de consciencializar-se “de alguns problemas que poder[iam] surgir no dia-a-dia nas aulas e a forma de ultrapassá-los”, tinham tomado “contacto com estratégias novas” e desenvolvido “o espírito de ajuda com partilha de experiências e materiais”. Reconheceram, portanto, a importância que teve o facto de terem desempenhado cargos de supervisão pedagógica para o seu desenvolvimento profissional.

A autora concluiu que o desempenho desses cargos tinha impacto ao nível do conhecimento profissional dos professores, nas dimensões de conhecimento do

---

<sup>4</sup> O estudo de Morais (2002), desenvolvido na Região Autónoma dos Açores, centrou-se no desenvolvimento profissional dos professores do 2.º Ciclo, na variável auto-eficácia e sua relação com os factores de contexto promotores desse desenvolvimento.

---

conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento dos contextos, conhecimento de si próprio e conhecimento da dimensão interpessoal. No presente estudo, analisaremos, de igual modo, a que níveis do domínio do conhecimento profissional o exercício da supervisão poderá ter impacto, assumindo a importância de o professor dominar determinados conhecimentos, para exercer a sua profissão com qualidade e para se poder desenvolver profissionalmente.

### ***1.2. Domínios do conhecimento profissional***

Shulman (1986, citado em Sá-Chaves, 2000) identifica sete dimensões que caracterizam o conhecimento profissional dos professores: i) o conhecimento do conteúdo; ii) o conhecimento do *currículum*; iii) o conhecimento pedagógico geral; iv) o conhecimento pedagógico do conteúdo; v) o conhecimento dos contextos; vi) o conhecimento do aprendente e das suas características; vii) e o conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais.

Em primeiro lugar, sugere-se que os professores tenham conhecimento disciplinar, conhecimento sobre matérias que ensinam, dominem e controlem os conteúdos das mesmas, de modo a não transmitir conceitos errados. O conhecimento do *currículum* refere-se ao domínio de programas e materiais didácticos que estão na base de trabalho docente. O professor deverá, pois, conhecer como está organizado o sistema de ensino, que inclui o conhecimento das outras áreas disciplinares, bem como dos conteúdos e objectivos programáticos e materiais disponíveis no mercado. Para além destes, os professores têm de ter, na opinião dos autores, conhecimentos pedagógicos mais gerais, transdisciplinares, ou seja, não apenas conhecimentos acerca de uma determinada disciplina, nem limitado à dimensão do conteúdo, mas conhecimentos comuns a outras disciplinas, tais como das diferentes estratégias para planificar, desenvolver e avaliar as aprendizagens em geral. O conhecimento pedagógico do conteúdo inclui o conhecimento de como se ensina determinado conteúdo, articulando o conhecimento da matéria a ensinar e do conhecimento pedagógico de como o fazer. Sá-Chaves (2000) define-o como “a especial capacidade reflexiva para tornar cada conteúdo compreensível” (p. 100). Ter conhecimento das especificidades da comunicação escolar envolvente, dos alunos, ou seja, dos contextos, é outro domínio do saber profissional docente, que favorece a adequação de estratégias e linguagens aos

aprendentes, facilitando a comunicação e proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Outra dimensão do conhecimento profissional, que se revela igualmente importante na adequação da acção do professor, é o conhecimento do aprendente, da sua individualidade e características, incluindo o modo como aprendem. Finalmente, ao ter conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais, ou seja, conhecimento dos pressupostos filosóficos e históricos do desenvolvimento curricular, o docente regula a sua acção pelas ideias de bem, de justiça e de solidariedade.

Para além destas sete dimensões, Elbaz (1988, citado em Sá-Chaves, 2000), acrescenta o conhecimento de si próprio. Este conhecimento permite ao professor distanciar-se da sua própria acção, distinguindo os processos e factores que estiveram na origem do seu sucesso e as razões do não sucesso, o que possibilita o melhoramento de intervenções futuras e um maior conhecimento das suas próprias potencialidades. Por outras palavras, é o conhecimento usualmente designado como metacognição, exigindo um exercício constante de meta-reflexão.

Outro contributo para a caracterização do conhecimento profissional dos professores é o de Cochram-Smith e Lytle (1999, citados em García, 2009), que diferenciaram este conhecimento tendo em conta a origem, o processo e o papel dos professores no processo de produção desse conhecimento. Assim, apresentam: i) o conhecimento para a prática – conhecimento que serve para organizar a prática e conhecer mais sobre os conteúdos a ensinar; ii) o conhecimento na prática – conhecimento que emerge da acção das decisões e reflexões dos professores; iii) e o conhecimento da prática – conhecimento que é construído de forma colectiva com comunidades e culturas.

Em ambas as teorizações é comum a preocupação de que o professor conheça o que vai ensinar, como o vai fazer e para quem e em que contexto o vai ensinar, levando-nos a admitir que longe está a ideia de que ao professor basta possuir conhecimentos dos conteúdos e estruturas da disciplina a ensinar.

Assim sendo, encontramos na supervisão oportunidades de formação conjunta, que envolvem professores em formação e supervisores, onde se confrontam práticas e teorias educativas, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, sem esquecer a importância de outros factores relevantes para

---

esse desenvolvimento, tais como o estágio de desenvolvimento profissional (Morais & Medeiros, 2007).

### *1.3. Etapas do desenvolvimento profissional dos professores*

Como registámos atrás, entendemos o desenvolvimento profissional como um processo de aperfeiçoamento continuado das competências do professor ao longo da sua vida profissional, no qual é de salientar a importância dos contextos. Na opinião de Day (2001), o desenvolvimento profissional deve, também, considerar as disposições psicológicas e sociais, como experiências pessoais e de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem da escola, que podem encorajar ou desencorajar a aprendizagem.

Vários estudos têm procurado compreender como os professores se desenvolvem ao longo da carreira docente. Fuller (1969, referenciado por Arends, 1995), ao estudar professores em início de carreira e professores experientes, desenvolveu uma teoria que descreve três estádios de preocupação pelos quais os professores passam à medida que vão adquirindo experiência. No primeiro estágio, as suas preocupações centram-se na sobrevivência pessoal, na sua adequação e aceitação profissional. Os professores temem não conseguir adaptar-se aos alunos, nem conseguir controlá-los. Ao sentirem-se mais seguros e experientes, os professores transitam para o segundo estágio, cujas preocupações são relativas a situações de ensino. Nesta fase, a actuação do professor começa a incidir na situação concreta de ensino e este começa a sentir dificuldades reais do quotidiano, tais como turmas numerosas e falta de material pedagógico. Num terceiro estágio, as preocupações incidem nos alunos. Os professores encontram-se mais maduros e experientes e começam a questionar-se acerca das necessidades sociais e emocionais dos alunos, da pertinência e eficácia das estratégias e materiais usados.

Dreyfus e Dreyfus (1986, referenciados por Day, 2001) identificaram cinco fases de desenvolvimento da competência profissional à medida que o professor vai ganhando experiência. Na primeira fase, o professor principiante segue rigidamente as regras estabelecidas e planos aprendidos, temendo não controlar as situações. Numa segunda fase, o professor é considerado um principiante avançado. Embora ainda tenha uma percepção das situações limitada, as suas orientações de acção baseiam-se em situações das quais tem experiência prévia. O professor competente (terceiro nível de

desenvolvimento) lida bem com a presença dos alunos, projecta as suas acções a longo prazo, segue a planificação consciente e deliberadamente e as suas acções tornam-se padronizadas e rotineiras. O professor proficiente encontra-se no nível quatro. É um profissional mais sensível às situações, reconhecendo de uma situação o que é mais importante e o que sai fora do padrão normal, apresentando uma visão holística da situação. Por fim, o professor que atinge a fase cinco é o professor denominado perito. Este profissional está consciente das situações, não se baseia em regras ou planos estabelecidos e usa apenas abordagens analíticas numa situação nova ou quando ocorrem problemas.

O “modelo de trabalho” foi proposto por Fessler e Christensen (1992, citados em Day, 2001) para representar o desenvolvimento profissional dos professores. Este modelo identifica três categorias que influenciam o desenvolvimento profissional: i) o ciclo da carreira, que vai desde a formação inicial, indução, desenvolvimento de competência, entusiasmo e crescimento, frustração, estabilidade, desinvestimento, até à saída da carreira; ii) o meio pessoal, que engloba estádios da vida, família, incidentes críticos positivos, crises, disposições individuais e orientação vocacional; iii) e o meio organizacional, que inclui regras, estilos de gestão, confiança pública, expectativas sociais, organizações profissionais e sindicatos. Trata-se de um modelo dinâmico, onde o estádio em que os professores se encontram depende das influências dos ambientes pessoal e organizacional.

Outro estudo sobre o desenvolvimento profissional docente foi realizado por Elliott (1993, referenciado por Day, 2001). O autor levou em consideração os contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos, e o facto de os professores terem de lidar com eles. Apresenta, pois, uma perspectiva interaccionista entre quatro etapas de desenvolvimento profissional, podendo os professores regredir ou progredir, em diferentes momentos e por diversas razões relacionadas com a sua vida pessoal e factores psicológicos e sociais. Na primeira fase, o professor principiante, em termos de desenvolvimento, centra a sua atenção na ideia de auto-avaliação do professor; na segunda, desloca a sua preocupação para o paradigma de professor como prático reflexivo; na fase seguinte, o professor concentra-se no desenvolvimento da capacidade de os professores auto-avaliarem acções e decisões; por fim, na fase quatro, o professor

---

reconhece que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente.

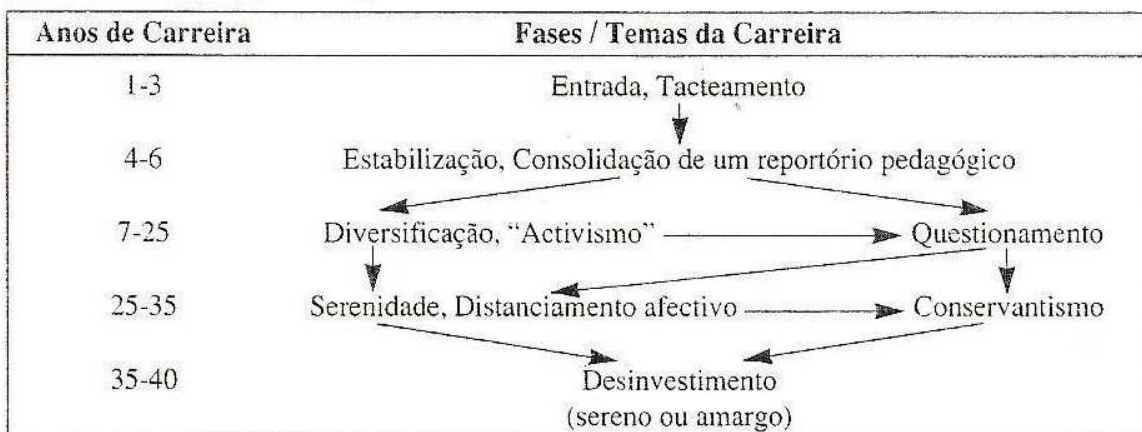
Não obstante a relevância dos estudos sobre as fases de desenvolvimento da carreira dos professores anteriormente mencionados, destacamos outros dois, um de Huberman (1989, 1992, 1993) e outro de Gonçalves (2000). A escolha do primeiro prende-se com a profundidade com que procurou compreender o processo de desenvolvimento do percurso profissional dos docentes do ensino secundário, tomando como objecto de estudo toda a sua carreira. A eleição do segundo prende-se com o facto de ser um estudo recente e realizado no contexto português e com professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, razões que nos levam a recorrer a esta conceptualização no nosso estudo.

No estudo que desenvolveu na Suíça com professores do ensino secundário, Huberman (1989, 1992, 1993) adoptou, de entre várias outras possibilidades, o conceito de carreira para estruturar o ciclo de vida profissional dos docentes. Tratava-se, na opinião do autor, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, simultaneamente, influenciadas por ela. Procurou, assim, analisar a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional.

A partir dos resultados obtidos, através de questionários e entrevistas realizados a 160 professores do ensino secundário, Huberman (1989, 1992, 1993) concluiu que há “itinerários-tipo” que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, pois definem as suas vivências e percursos de forma similar. Os profissionais do ensino vão alterando as suas percepções, as suas preocupações e a sua forma de agir, ao longo de cinco fases que distinguiu na carreira docente (ver Figura 5).

A primeira fase compreende aproximadamente os três primeiros anos de serviço. O autor designa-a, por isso, de “entrada na carreira”. Trata-se de um período em que o professor se confronta com a realidade de ser professor, traduzindo-se no “choque com o real”, com um universo educativo que se lhe apresenta complexo e algo intimidatório, e se traduz no assumir de novos papéis e funções, nem sempre fáceis de desempenhar e conciliar. Huberman (1989, 1992, 1993) fala, por isso, de “sobrevivência”. No entanto, esta primeira fase também é uma fase de “descoberta”, pois o entusiasmo do professor

em início de carreira permite que ele procure os seus próprios métodos de trabalho, experimente na sua sala de aula diversas formas de ensino, ou seja, descubra progressivamente a sua forma de ser e estar enquanto profissional e selecione os melhores métodos de ensino. É, geralmente, este aspecto de “descoberta” que permite ao profissional, que se encontra ainda a tactear o terreno, aguentar o “choque do real”.



**Figura 5-** Ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 1989, 1992<sup>5</sup>)

Na opinião do autor, a experiência de entrada na carreira pode ser vivida como fácil ou difícil, dependendo, obviamente, dos docentes, conforme aquela penda mais para a descoberta ou para a sobrevivência.

Entre os quatro e os seis anos de serviço, o professor encontra-se numa fase que Huberman (1992) denomina de estabilização, que se traduz num sentimento de pertença a um corpo profissional e na afirmação de uma certa independência na forma de estar e agir profissionalmente. Deixam de ser principiantes, para serem aceites como colegas experientes na sala dos professores. Nesta fase, o professor já possui métodos de ensino próprios e já consegue conciliar as suas funções com sucesso. A sua preocupação agora já não é o próprio êxito, mas sim o êxito dos alunos. O professor encontra-se, portanto, mais à vontade no plano pedagógico, estando, por isso, mais livre para se concentrar em questões didácticas. Neste sentido, “estabilizar significa acentuar o seu grau de

<sup>5</sup> O autor apresenta intervalos de idade diferentes, em algumas fases da carreira ao longo da sua produção científica. Numa versão inglesa da sua obra, *The lives of teachers*, de 1993, a quarta fase do ciclo de vida profissional compreende entre os 26 e os 33 anos de serviço e a quinta entre os 34 e os 40. Apresentamos aqui, contudo, os intervalos de idade originalmente apresentados pelo autor.

---

liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (Huberman, 1992, p. 40).

A partir desta fase, os percursos individuais de cada professor parecem divergir, surgindo ramificações em diferentes sentidos, tal como se pode recuperar na figura apresentada (Fig. 5).

Segundo pôde observar o autor, a fase de estabilização conduz a uma fase de experimentação e diversificação, entre os sete e os dezoito anos de serviço. Nesta fase, as pessoas laçam-se numa série de experiências pessoais, procurando diversificar o material didáctico e descobrir novas formas de funcionar. É nesta fase ainda que o professor se sente mais competente para criticar o sistema educativo vigente e atacar de alguma forma as questões mais flagrantes do mesmo, buscando, também, novos desafios.

Contudo, no decurso desta fase, frequentemente os professores põem em questão o seu trabalho e a própria razão de estar e permanecer na profissão. Este questionamento é vivido de diferentes maneiras entre os professores. Para uns é provocado pela monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ao longo dos anos; para outros, é provocado pelo desencanto derivado das más experiências, podendo desembocar numa crise existencial face à prossecução da carreira. Inclusive muitos professores optam por desistir da carreira ainda antes de chegarem a meio, depois de um período de questionamento, pois preferem abandonar a carreira a prosseguir sem serenidade e com lamentações.

Desta fase, os professores derivam, normalmente, para uma fase de serenidade (entre os dezanove e os trinta anos). Nesta fase, os professores apresentam-se menos sensíveis à avaliação dos outros. O seu nível de ambição desce, baixando igualmente o nível de investimento, enquanto que a sensação de confiança e de serenidade aumentam. Associado à serenidade, surge também o distanciamento afectivo em relação aos alunos.

Nesta fase, os professores poderão passar da serenidade ao conservantismo ou podem mesmo prosseguir para este directamente da fase anterior, na sequência de um questionamento prolongado. Na fase de conservantismo, os professores apresentam uma tendência para uma maior rigidez e dogmatismo, prudência e resistência à inovações.

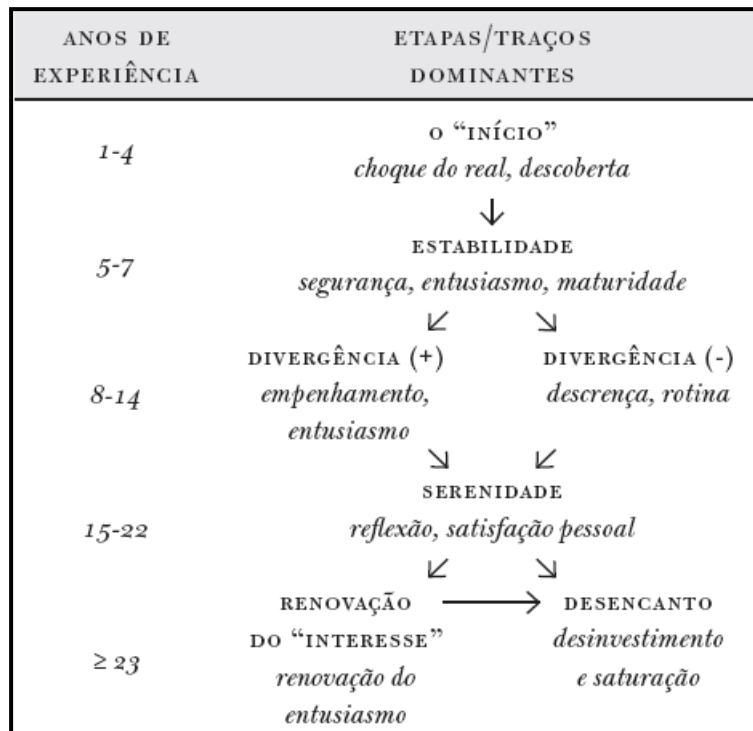
---

Aqueles docentes que não se tornam tão “conservadores” e “queixosos”, passam directamente da serenidade para a última fase do ciclo de vida profissional docente – o desinvestimento (sereno ou amargo), entre os trinta e um e os quarenta anos de experiência. Esta última fase será serena se for o resultado de uma fase anterior de serenidade e distanciamento afectivo vivida com sucesso. Progressivamente, o professor vai deixando de investir na carreira, mas sem lamentar. Canaliza o seu investimento para si próprio, os seus interesses e a sua vida pessoal.

Pelo contrário, se este desinvestimento resultar de uma fase de conservantismo e estagnação a nível profissional, o professor acaba por se desinteressar pelos aspectos relativos à escola e ao ensino, marginalizando-os. Torna-se amargo, lamentando frequentemente a escolha profissional tomada há anos atrás e desembocando no que Huberman (1989, 1992, 1993) designa por “desinvestimento amargo”.

Inspirado no modelo anterior, Gonçalves (1990, 1992) delineou um “itinerário-tipo”, que permite sistematizar os diferentes momentos que dão sentido à carreira dos professores. Detendo-se, desta feita, sobre a análise dos percursos profissionais de 42 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Olhão, obtidos por rememoração retrospectiva, através de entrevistas semi-estruturadas de cariz autobiográfico, o autor elaborou um primeiro “itinerário-tipo” de carreira, composto por cinco fases ou etapas. Numa perspectiva longitudinal de caracterização da carreira das professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o autor voltou, mais tarde, a entrevistar as mesmas professoras, recorrendo a procedimentos metodológicos semelhantes (Gonçalves, 2000) e (re)delineou, no plano diacrónico, as respectivas trajectórias profissionais, reconceptualizando o primeiro “itinerário-tipo” (ver Figura 6).

A primeira etapa, o “início” corresponde, segundo o autor, aos primeiros quatro anos da carreira. É caracterizada por uma oscilação entre a luta pela “sobrevivência”, proveniente do “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” da vida profissional que se inicia. Quando o estado de sobrevivência é determinante, o início no mundo profissional é vivido entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão. Se, por outro lado, o estado predominante no início do percurso profissional é o da “descoberta”, este início da carreira será sem dificuldades.



**Figura 6** – Fases do desenvolvimento da carreira dos professores do ensino primário, segundo Gonçalves (2000).

Entre os cinco e os sete anos, podendo prolongar-se até aos dez anos, o autor enquadra a fase da estabilidade, caracterizada por um assumir de confiança e consciência das capacidades de gestão do processo de ensino-aprendizagem individuais. Esta fase aparece associada a um crescendo de satisfação e gosto pelo ensino.

A terceira fase é denominada “divergência” e oscila entre os oito e os catorze anos de experiência profissional. Ao contrário da fase anterior, nesta fase o “desequilíbrio” torna-se dominante. Assim, alguns professores continuam a investir na carreira com entusiasmo e interesse, enquanto outros demonstram “cansaço” e “saturação”, deixando de investir, caindo na rotina.

A fase da serenidade situa-se entre os quinze e os vinte e dois anos de carreira e caracteriza-se por uma “acalmia” relativamente à fase anterior de entusiasmo, e por um afastamento afectivo, capacidade de reflexão e ponderação. Existe um sentimento preponderante de satisfação profissional associado a um certo “conservadorismo”.

Por fim, quando um professor tem mais de vinte e três anos de serviço experimenta uma fase ora de desencanto, ora de renovação do “interesse”. Enquanto

alguns docentes demonstram cansaço, saturação e impaciência na espera da aposentação, outros, pelo contrário, reinvestem na profissão, podendo derivar para o desencanto.

Depois da explicitação dos últimos dois estudos, percebemos, independentemente de aspectos divergentes ao nível da organização do ciclo de vida profissional, como a terminologia adoptada e a abrangência temporal das fases, a existência de tendências comuns nos resultados a que Huberman (1992) e Gonçalves (2000) chegaram.

Parece haver, de facto, uma tendência de se iniciar a carreira com muitas inseguranças e incertezas em relação às capacidades e competências individuais para a docência, mas a experiência vai paulatinamente conduzindo os professores para uma maior estabilidade e confiança, muito embora, por vezes, surjam sentimentos divergentes, ora de desinvestimento e desencanto pela profissão, ora de maior empenhamento e vontade de permanecer na carreira e aprender novas coisas.

Verificamos, ainda, que os estádios de desenvolvimento da carreira são caracterizados por fases que se sucedem, de acordo com uma determinada sequência sem que haja uma delimitação temporal rígida. O desenvolvimento de uma carreira é aqui entendido, de acordo com Gonçalves (2009), como um “percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação” (p. 23). Haverá, pois, um conjunto de variáveis, quer de natureza pessoal, quer de natureza contextual, que intervêm no percurso individual dos professores, determinando especificidades e variantes relativamente às tendências gerais descortinadas pelos autores.

#### ***1.4. Modelos de desenvolvimento profissional***

Tendo em consideração tudo o que referimos anteriormente, justifica-se abordarmos alguns modelos de desenvolvimento profissional, de forma a nos posicionarmos na perspectiva que inspirou o nosso estudo.

García (1999), revisitando Sparks e Loucks-Horsley (1990), apresenta cinco modelos de desenvolvimento profissional: i) desenvolvimento profissional autônomo; ii) desenvolvimento profissional baseado na observação e na supervisão; iii) desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; iv) desenvolvimento profissional através do treino; e v) desenvolvimento profissional através da investigação.

O primeiro modelo, considerado o mais simples, parte do princípio de que os professores aprendem por si mesmos, de que são sujeitos capazes de regular os seus processos de aprendizagem e formação.

O modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão, por sua vez, preconiza que através destas estratégias os professores desenvolvam competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, sendo esta a perspectiva que servirá de fio condutor ao presente trabalho. A nosso ver, impregnada destes princípios de ajuda, partilha, colaboração, relação interpessoal e reflexão, a supervisão desempenhará um papel relevante na construção do processo de desenvolvimento pessoal e profissional não apenas dos supervisandos como dos supervisores. Uma das principais vantagens deste modelo refere-se à capacidade de promover a reflexão e o trabalho colaborativo entre os professores. Por outro lado, a recusa em abrir as portas das aulas e o isolamento poderão constituir alguns constrangimentos ao desenvolvimento profissional baseado neste modelo (García, 1999).

No entanto, são apontados alguns constrangimentos a este modelo. Salientamos o receio de alguns professores em serem observados e analisados por outros colegas, podendo o mesmo acontecer aos estagiários.

O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional assenta nos seguintes princípios: i) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema; ii) os professores entendem melhor o que é preciso melhorar quando tratam questões relativas ao seu trabalho; iii) os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, citados por García, 1999). Assim sendo, pretende-se criar oportunidades para o desenvolvimento profissional através da

---

implicação dos professores na elaboração de projectos de inovação curricular centrados na escola e orientados para a melhoria da escola.

O modelo baseado em cursos de formação postula que frequentar estes cursos possibilita aos professores adquirir maior conhecimento ou melhorar as suas competências docentes, participando individualmente em actividades de formação seleccionadas por eles, construindo o seu próprio percurso formativo. No entanto, são-lhe reconhecidas algumas limitações: podem ser demasiado teóricos; os conteúdos são definidos pelos organizadores; nem sempre reflectem as necessidades da escola, nem têm em conta o conhecimento prático dos professores. Este é o modelo actualmente vigente, em que os professores, durante uma semana por ano lectivo, frequentam acções de formação de curta duração.

Um modelo de desenvolvimento baseado nestes cursos, a nosso ver, limita o processo de desenvolvimento profissional a momentos esporádicos da vida profissional docente, onde o profissional treina um conjunto de competências definidas previamente, contrariando a lógica de continuidade e de evolução que perspectivamos.

García (1999) salienta a importância de entender estes cursos como um ponto de partida, o início de um processo de aprofundamento de conhecimentos que se continua a desenvolver em complementaridade com os restantes modelos de desenvolvimento profissional.

Finalmente, o desenvolvimento profissional através da investigação remete-nos para o conceito de investigação-acção e para um dos seus principais conceptualizadores (Stenhouse, 1993). O autor advoga um profissionalismo dos professores baseado na investigação sobre as práticas de ensino e defende a ideia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.

Nesta linha de pensamento, o modelo de desenvolvimento profissional em questão pretende implicar os professores nos problemas da sua sala, analisando-os e questionando-os, através da reflexão e da investigação, com vista ao aperfeiçoamento, reflectido, da competência de ensinar. A investigação-acção contribui, assim, para o desenvolvimento do professor, pois incentiva a formação de professores auto-conscientes, auto-críticos e auto-analíticos.

Apesar da diversidade de modelos apresentados e do enquadramento do presente estudo num determinado modelo, partilhamos do princípio de que os diferentes modelos de desenvolvimento profissional se podem complementar, em face do tipo de professor e de cada contexto (García, 1999).

### *Síntese*

Neste capítulo, assumimos o desenvolvimento profissional docente como um processo complexo, que começa no início da carreira docente e que se prolonga ao longo desta, estando sujeito à influência de diversos factores e experiências, que contribuem para o crescimento profissional dos docentes, destacámos entre estes factores e experiências a prática da supervisão pedagógica, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para o professor em formação, como para o próprio supervisor. Esta aprendizagem e desenvolvimento surgem como resultados de um processo de reflexão continuada sobre a acção, sendo o mesmo determinado pela disposição para a aprendizagem de cada um, bem como pelos seus conhecimentos e competências, capacidades reflexivas e estágio de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, considerámos pertinente clarificar o conceito de desenvolvimento profissional, bem como as fases de desenvolvimento destes profissionais que nos ajudarão a compreender o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores participantes do estudo.

Foi também nosso intuito integrar, neste capítulo, os modelos de desenvolvimento profissional, enquadrando o modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão como a perspectiva que servirá de fio condutor à presente investigação.

# **CAPÍTULO IV**

## **Desenho do Estudo**

---

## **Introdução**

Tendo já situado teoricamente o nosso trabalho, procedemos agora, neste capítulo, à explicitação dos procedimentos metodológicos que percorremos ao longo do estudo.

Começaremos por retomar o tema central deste estudo, já apresentado na introdução geral, clarificando os objectivos que o norteiam, e por justificar a metodologia adoptada. De seguida, explicitaremos os procedimentos seguidos na recolha e análise dos dados, desde a construção, validação, realização e transcrição das entrevistas, finalizando na explicitação das diferentes etapas do tratamento da informação através da análise de conteúdo. Fará parte, ainda, deste capítulo, a identificação da população-alvo e a apresentação e caracterização da nossa amostra.

### **1. Objectivos do estudo**

A nossa investigação, ao centrar-se nas experiências de supervisão pedagógica, pretendeu *compreender a visão dos professores cooperantes do Ensino Básico – 1.º Ciclo acerca do impacto do exercício de práticas de supervisão pedagógica, em contexto de formação inicial no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores, no desenvolvimento profissional dos próprios.*

Tendo em conta o tema central do nosso estudo e o facto de, até ao momento, nos Açores, não se terem realizado investigações acerca do impacto do exercício da supervisão no desenvolvimento profissional dos referidos professores, propusemo-nos, com esta investigação:

*i) apreender as representações dos professores cooperantes relativamente à sua experiência de supervisão. Com este objectivo, ambicionávamos conhecer as concepções que aqueles têm de supervisão e as suas representações relativamente à forma como desenvolveram as suas práticas supervisivas, assim como compreender as dificuldades com que se depararam ao longo do processo e dos factores que, no nosso entender, facilitaram ou poderiam ter facilitado o exercício dessas funções;*

*ii) relacionar o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes com as suas perspectivas acerca das práticas de supervisão. Assim, almejávamos perceber*

---

se os entrevistados percebem o exercício de funções supervisivas como um dos factores do seu desenvolvimento profissional e de que modo os modelos e estilos perfilhados por aqueles terão influído nesse processo de desenvolvimento;

*iii) determinar as representações dos professores cooperantes sobre a influência dos factores pessoais e relacionais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios. Com este objectivo, pretendíamos conhecer a visão dos inquiridos acerca das características pessoais e profissionais e o tipo de relações interpessoais estabelecidas entre os diversos intervenientes no processo de supervisão que se destacam como facilitadores ou inibidores do desenvolvimento profissional dos professores cooperantes;*

*e iv) analisar as representações dos professores cooperantes sobre o impacto das dinâmicas institucionais e de trabalho desenvolvidas no âmbito supervisivo no seu crescimento profissional. Era ainda nossa intenção com este estudo perceber as perspectivas dos entrevistados sobre as dinâmicas de trabalho desenvolvidas com os formandos e a interacção com outros supervisores e professores da universidade terão contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes, que saberes, que atitudes, que capacidades terão permitido desenvolver.*

## **2. Método de investigação**

Atendendo aos objectivos delineados para este estudo, este assume-se essencialmente descritivo e interpretativo, adoptando uma metodologia de pesquisa qualitativa: o inquérito por entrevista. Interessa-nos o modo como os participantes dão sentido às suas experiências, permitindo-nos uma melhor compreensão do nosso objecto de estudo. A esse propósito, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que nos estudos qualitativos se “privilegi[a], essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Trata-se de compreender o significado dos comportamentos humanos, tendo em conta o contexto onde eles acontecem.

É neste sentido que consideramos a abordagem qualitativa a mais adequada em estudos como o nosso, que procuram compreender situações educativas que, segundo

---

Mialeret (2001), sendo humanas e sociais, possuem a particularidade de só ocorrerem uma vez.

Os estudos de natureza qualitativa, tal como Bogdan e Biklen (1994) os definem, tendem a partilhar determinadas características, não significando que uma investigação considerada qualitativa não patenteie uma ou mais dessas características. Uma das suas características é o facto de ser descritiva. Assim sendo, os dados recolhidos neste estudo são em forma de palavras e não de números e incluem, no nosso caso, as transcrições das entrevistas. Outra característica deste tipo de estudo é a importância concedida ao significado. De facto, ao questionarmos os sujeitos da nossa investigação, pretendemos apreender a perspectiva de cada um, o significado e a importância que cada um conferia às experiências que vivenciou, nomeadamente experiências de supervisão pedagógica, no seu processo de crescimento pessoal e profissional.

Os pontos seguintes pretendem explicitar os procedimentos seguidos na concretização da técnica da entrevista e na análise dos dados recolhidos.

### **3. Procedimentos de recolha dos dados**

#### ***3.1. As entrevistas***

Considerando a natureza qualitativa do estudo, a dimensão da população-alvo (52 docentes) e a nossa convicção de que a entrevista não se resume num “simple diálogo, mas, sim, [n]uma discussão orientada para um objetivo definido” (Rosa & Arnoldi, 2006), optámos pela realização de entrevistas para recolha dos dados.

Tal como Quivy e Campenhoudt (1998) referem, levar os participantes do estudo a reconstruir experiências passadas e levá-los a analisar o sentido que dão às suas práticas e acontecimentos são alguns objetivos para os quais a entrevista é especialmente adequada. Também não nos foram indiferentes as vantagens apontadas a esta técnica pelos autores, nomeadamente, o grau de profundidade dos elementos recolhidos e a flexibilidade na recolha das interpretações, ao respeitar os quadros de referência dos inquiridos.

A tipologia semi-estruturada (Ghiglione & Matalon, 2001) ou semidirectiva (Quivy & Campenhoudt, 1998) pareceu-nos mais adequada no âmbito deste estudo, uma vez que “oferec[e] ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe

---

permite uma série de tópicos e oferec[e] ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Assim, permitiu-nos apreender as representações dos professores cooperantes relativamente ao impacto do exercício da supervisão no seu desenvolvimento profissional, dando-nos conta das suas potencialidades e vantagens, assim como dificuldades e necessidades sentidas. Restou-nos apenas a preocupação de encaminhar a entrevista para os objectivos delineados.

### *3.1.1. Construção e validade do guião da entrevista*

Numa primeira fase, definimos um conjunto de dimensões de análise que achámos essenciais abordar na entrevista:

- A. Caracterização pessoal e profissional
- B. Representações do processo de supervisão da prática pedagógica
- C. Representações do impacto da experiência de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional

A primeira dimensão pretendeu recolher dados de índole pessoal e profissional, úteis não só para a caracterização da nossa amostra, mas também para nos ajudar a compreender os dados, pois, numa abordagem qualitativa “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Nesta dimensão, formulámos 10 questões (ver Quadro I).

Com as primeiras 4 questões pretendíamos analisar as potenciais relações entre as variáveis idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço e as representações dos entrevistados acerca da sua prática supervisiva e desenvolvimento profissional. As 3 questões seguintes permitir-nos-iam aceder à motivação pessoal dos entrevistados para a escolha da sua profissão, bem como traçar os seus percursos profissionais. Partindo do princípio que as diferentes situações supervisivas vividas permitirão aos docentes acumular experiências, importantes para o seu crescimento profissional, bem como para um exercício mais seguro das suas funções, buscámos averiguar o número de vezes que cada professor foi cooperante. Para

finalizar, questionámos acerca do exercício de outros cargos ao longo da carreira e da importância dos mesmos para a acção dos entrevistados enquanto docentes e enquanto supervisores, “considerando a importância desse exercício para a qualidade da formação a dar aos estagiários, pelo conhecimento que este dá do funcionamento da escola nas suas múltiplas vertentes e da comunidade educativa que lhe dá corpo” (Leal, 2003, p. 13).

### Quadro I – Guião da entrevista

Dimensão	Questões-guia
<i>A. Caracterização pessoal e profissional</i>	1. Idade e Sexo.
	2. Quais as suas habilitações académicas?
	3. Qual a sua situação profissional?
	4. Há quantos anos lecciona neste nível de ensino?
	5. Por que escolheu esta profissão?
	6. Na sua opinião, o que é que é fundamental para se ser professor do 1.º Ciclo?
	7. E o que lhe parece fundamental para ser professor cooperante?
	8. Quantas vezes foi professora cooperante? 8.1. Em que escola(s)? 8.2. Quando foi a 1.ª vez? 8.3. E a última?
	9. Exerceu outros cargos ou funções antes ou enquanto foi professor(a) cooperante? 9.1. Se sim, quais?
	10. O exercício desses cargos ajudou-a na prática supervisiva? 10.1. Se sim, em que medida? 10.2. O exercício desses cargos ajudou-a na docência? 10.3. Se sim, como?

Grosso modo, com esta dimensão pretendíamos perceber a relação entre as características pessoais e profissionais dos professores e o seu processo de desenvolvimento profissional, ou relações com as suas experiências supervisivas.

Para garantir que todos os objectivos do nosso estudo fossem concretizados, definimos para as outras duas dimensões de análise um conjunto de objectivos específicos (ver Quadro II), que corresponderam a uma ou mais questões-guia da nossa entrevista.

Assim, a nossa entrevista contemplou 19 questões, menos 1 para os entrevistados aposentados (25.<sup>a</sup> questão).

Procedemos, de seguida, à validação do guião da entrevista, consultando três juízes independentes, três professores com formação em 1.º Ciclo e experiência de supervisão pedagógica na formação inicial de professores, que desempenham funções na Universidade dos Açores. Pretendíamos, nesta fase, analisar as questões e verificar se estas seriam interpretadas de igual forma pelos entrevistados. Decorrente desta validação, o guião foi alvo de alguns ajustes, ao nível da estruturação, substituindo-se algumas questões e reordenando outras, de forma a não suscitar dúvidas e a facilitar a compreensão, pelo que foi, posteriormente, considerado adequado para ser testado.

**Quadro II – Objectivos da entrevista**

<b>Dimensões</b>	<b>Objectivos específicos</b>
<b><i>B. Representações do processo de supervisão da prática pedagógica</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apreender as representações dos professores cooperantes acerca do seu papel (is)/funções e dos estagiários</li> <li>○ Caracterizar as práticas supervisivas dos professores cooperantes</li> <li>○ Identificar factores facilitadores do processo supervisivo</li> </ul>
<b><i>C. Representações do impacto da experiência de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores cooperantes no processo supervisivo</li> <li>○ Identificar as estratégias usadas pelos professores cooperantes para fazer face às dificuldades sentidas ao longo do processo supervisivo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conhecer as experiências que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes</li> <li>○ Identificar a supervisão pedagógica como um dos factores do desenvolvimento profissional dos professores cooperantes</li> <li>○ Relacionar os estilos supervisivos perfilhados pelos professores cooperantes com o grau de desenvolvimento profissional de formandos e cooperantes</li> <li>○ Determinar a influência dos factores pessoais e relacionais no processo de desenvolvimento profissional dos professores cooperantes</li> <li>○ Analisar o impacto das dinâmicas institucionais e de trabalho, desenvolvidas no âmbito supervisivo, no crescimento profissional dos professores cooperantes</li> </ul>

O pré-teste, com vista à elaboração da versão definitiva do guião da entrevista, foi realizado a uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com experiência em supervisão de professores na formação inicial, posteriormente excluída da investigação. Com este procedimento, intentámos certificar-nos da clareza da linguagem usada, da compreensão das questões colocadas, de forma a detectar possíveis ambiguidades, para que no futuro não houvesse dificuldades, por parte das nossas entrevistadas, em responder às questões colocadas, assegurando-nos da qualidade e relevância da

entrevista para a consecução dos nossos objectivos investigativos. A realização da referida entrevista serviu, também, para ganharmos confiança no nosso papel de entrevistadora, facilitando uma postura mais flexível, aberta e atenta no decurso das futuras entrevistas.

Depois de pequenas alterações, ao nível da clarificação da linguagem em algumas questões, reformulando e desdobrando outras, chegámos à versão definitiva do respectivo guião de entrevista, que apresentamos no Quadro III, reorganizada de acordo com as nossas dimensões de análise. O guião da entrevista encontra-se em anexo (Anexo 1).

**Quadro III – Guião da entrevista**

<b>Dimensões</b>	<b>Questões-guia</b>	
<b>B. Representações do processo de supervisão da prática pedagógica</b>	11. Na sua opinião, ser professor(a) cooperante é... O que o(a) levou a ser professor(a) cooperante?	
	12. Tinha experiências nesta área? 12.1. Se sim, quais? 12.2. De que modo (o)a ajudaram no exercício destas funções?	
	13. Fale-me das suas funções enquanto professora cooperante. 13.1. O que fazia? 13.2. Com quem se reunia? 13.3. Quais eram as suas principais preocupações?	
	14. Fale-me um pouco do que fazia com os estagiários. 14.1. Quando se reunia com eles? 14.2. De que falavam? 14.3. O que faziam em comum?	
	15. Como caracterizaria a sua relação com os seus estagiários?	
	16. Que recordações tem de cada um deles?	
	19. Que contactos (formais ou informais) tinha com os supervisores da Universidade? 19.1. Quando se encontravam? 19.2. Quem tomava a iniciativa? 19.3. O que faziam? 19.4. Tinha outro tipo de contactos com a Universidade? 19.5. Se sim, quais?	
	20. Sentiu alguma dificuldade no exercício dessas funções? 20.1. Se sim, em que aspectos? 20.2. Na sua opinião, a que se deveram essas dificuldades? 20.3. Conseguiu ultrapassá-las? 20.4. Se sim, como?	
	21. O que a ajudou no exercício da supervisão? 21.1. O que a poderia ter ajudado mais?	
	27. Se repetisse a experiência de supervisão, mudaria alguma coisa? 27.1. Se sim, o quê?	
	28. Se tivesse de aconselhar um colega que fosse agora exercer a supervisão, que conselhos lhe daria?	
	<b>C. Representações do impacto da experiência de</b>	17. Trabalhar com eles foi importante para si? 17.1. Se sim, em que medida? 17.2. Ilustre.
		19.6. Qual a importância desses contactos para o exercício da sua acção supervisiva?

<i>supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional</i>	19.7.	Qual a importância desses contactos para a sua acção como professora?
	20.	Que balanço faz da sua experiência enquanto professor(a) cooperante?
	23.	O que acha que foi mais importante nessa experiência?
	24.	Essa experiência contribuiu para crescer profissionalmente?
	24.1.	Se sim, em que medida?
	24.2.	Dê exemplos.
	24.3.	Que outras experiências têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional?
	25.	Sente que ainda tem de crescer profissionalmente?
	25.1.	Se sim, em que domínios?
	25.2.	O que pensa fazer a esse respeito?
26.	O que lembra com mais saudade?	
26.1.	O que procura esquecer?	

### 3.1.2. População-alvo e selecção da amostra

O estudo teve lugar na Região Autónoma dos Açores, nomeadamente na ilha de São Miguel, envolvendo professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, que tinham desempenhado funções de supervisores da prática pedagógica na formação inicial de professores do referido ciclo, no âmbito da Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores.

A distribuição da população-alvo não foi algo, à partida, difícil de aferir, uma vez que se concentrou, maioritariamente, nas escolas que, ao longo dos anos, estabeleceram protocolos de cooperação com a Universidade dos Açores. A partir dos registos disponibilizados pelos supervisores da instituição, foram identificados 44 professores com experiência de supervisão a leccionar e 8 na reforma.

Dentro da população definida, tentámos seleccionar uma amostra significativa (20 professores cooperantes), excluindo, como já mencionámos, a docente envolvida na testagem do guião da entrevista, bem como uma docente que se encontrava de atestado. Para além dos critérios já mencionados, tivemos em conta o seguinte:

- i) seleccionar docentes que tivessem sido professores cooperantes uma só vez;
- ii) seleccionar docentes que tivessem sido professores cooperantes mais do que uma vez;
- iii) tentar abranger diferentes anos da supervisão pedagógica;
- iv) ter em atenção a proximidade com os inquiridos, em virtude da mobilidade docente que, ao longo dos anos, certamente ocorreu nas escolas cooperantes;

v) a vontade e disponibilidade revelada pelos docentes em participar no estudo.

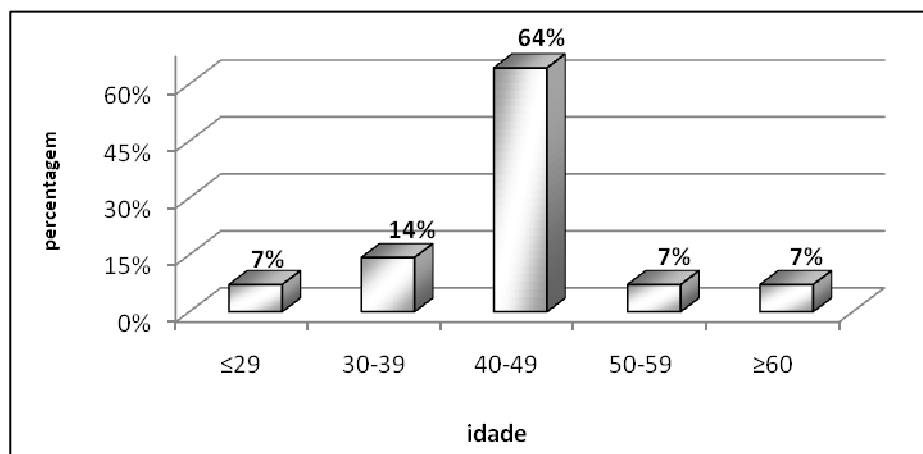
A nossa amostra ficou, assim, constituída por 14 professores no activo, distribuídos pelas Escolas Básicas Integradas de Canto da Maia (7), Roberto Ivens (5) e Arrifes (1), e por 6 docentes reformados.

### 3.1.3. Caracterização da amostra

A nossa amostra ficou constituída por 20 docentes do sexo feminino, dos quais 14 (70%) são professores do Quadro de Nomeação Definitiva e os restantes 6 (30%) na aposentação.

Relativamente às 14 professoras no activo, as idades variam entre os 28 e os 60 anos, sendo que a maioria (64%) se encontra entre os 40 e os 49 anos (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Idade das professoras no activo**



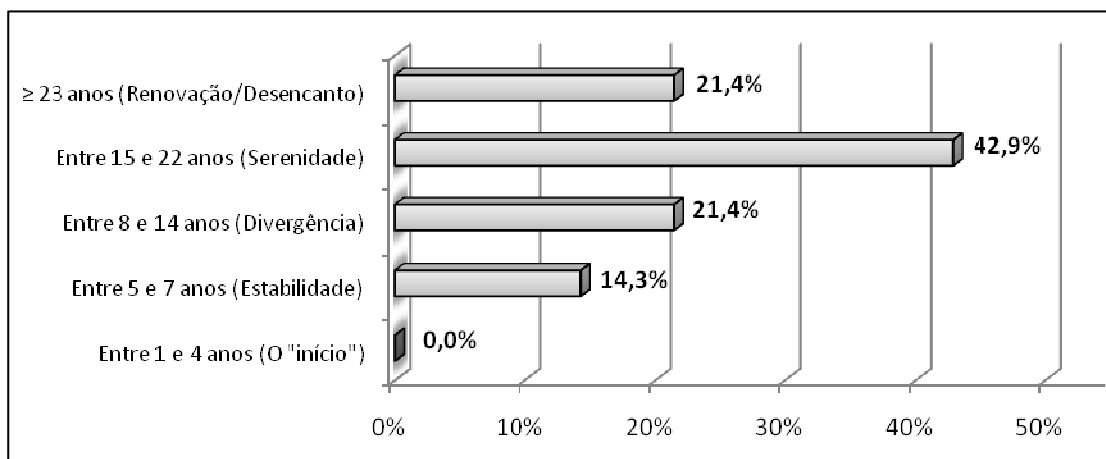
De acordo com a leitura do gráfico 2, verificamos que a larga maioria dos docentes no activo é bastante experiente, 85,7% dos quais com mais de 15 anos de serviço, encontrando-se a maioria (42,9%) entre 15 e 22 anos de serviço docente, fase que Gonçalves (2000) denomina de “serenidade”. Para este autor, a fase de “serenidade” pode caracterizar-se tanto pelo quebra de um certo entusiasmo profissional, como por uma satisfação pessoal por saber que se está a fazer bem. É uma serenidade caracterizada por uma capacidade de reflexão e ponderação, o que à partida nos revela

uma amostra, maioritariamente, experiente e segura, que alguns testemunhos sugerem também motivada para novas experiências e desafios:

Eu estou numa fase em que sinto-me bem, conheço os alunos, tenho experiência. Vêm agora os novos programas e então como brincadeira eu digo que já estou deitada no sofá, vou ter de me levantar e voltar ao princípio. (E7, p. 9)

Eu acho que é a perspectiva positiva de encarar as diferentes situações que nos vai aparecendo que ajuda mais. A abertura de espírito e o querer evoluir tanto profissionalmente como pessoalmente, é isso que ajuda. (E13, p. 11)

**Gráfico 2** – Distribuição das entrevistadas no activo em função do tempo de serviço



A análise do Quadro IV permite-nos verificar que as 6 professoras aposentadas têm entre 54 e 58 anos de idade, sendo o valor médio de 56 anos. Por seu lado, o seu tempo de serviço, à data da aposentação, era de 32 para todas elas, com excepção da Ea15, relativamente à qual era de 33 anos de serviço. O número de anos relativos à situação de aposentadas varia entre 1 e 5.

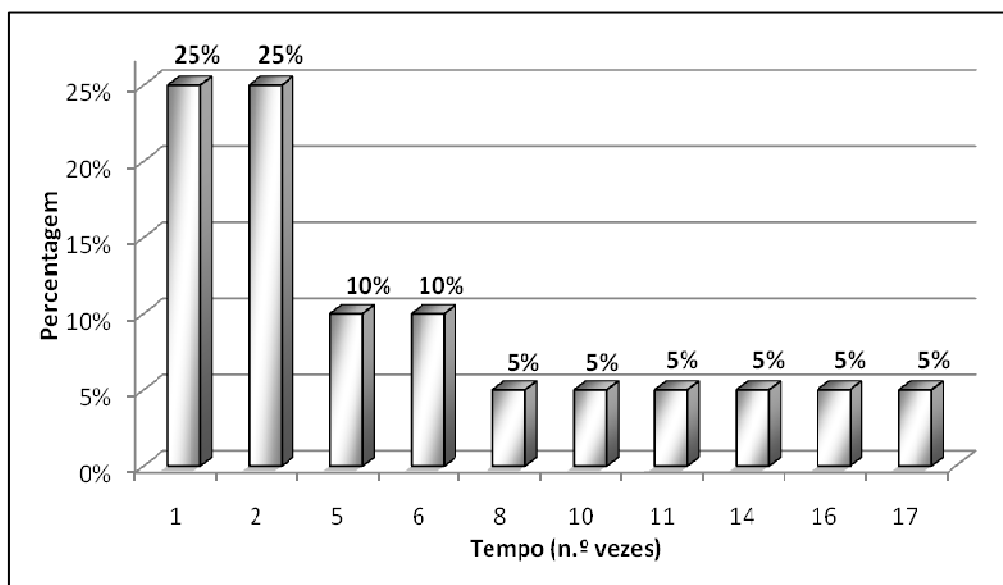
**Quadro IV** – Entrevistadas Aposentadas

	Idade	Anos de Serviço	Anos de Aposentação
E15a	54	33	1
E16a	55	32	3
E17a	58	32	5
E18a	56	32	4
E19a	56	32	3
E20a	57	32	4

Ao nível das habilitações académicas, das 20 docentes, 14 (70%) possuem o grau de licenciatura, em alguns casos obtido através da frequência dos cursos complementares de formação (E3, E6, E7, E8, E14), outros de Qualificação para o exercício de outras funções educativas (E15a e E16a) e ainda através da frequência de um curso em Desenvolvimento Pessoal e Social (E13), sendo as restantes 6 (30%) bacharéis.

Quanto ao número de vezes que foram cooperantes, metade da nossa amostra exerceu funções supervisivas menos de 5 vezes, 6 professoras (30%) foram cooperantes entre 5 e 10 vezes e 4 (20%) mais de 10 vezes, num máximo de 17 vezes (ver Gráfico 3). Logicamente, as professoras aposentadas apresentam mais anos de experiência como cooperantes, à excepção de 1 professora no activo, que conta com 14 anos de experiência em supervisão.

**Gráfico 3** – Distribuição da amostra em função do número de vezes como cooperante



A par do exercício de funções supervisivas, inquirimos a nossa amostra acerca do exercício de outros cargos de gestão e/ou pedagógicos. Apesar de a nossa amostra incluir professoras com larga experiência profissional, 12 (60%) nunca exerceram outros cargos, sendo apenas 8 (40%) aquelas que já os exerceram, antes, ou até mesmo durante o exercício da supervisão de estágio, entre os quais: coordenadora de núcleo, animadora pedagógica, membro da Assembleia de Escola, coordenadora de Educação Física, professora orientadora no CIFOP, professora responsável pela implementação de

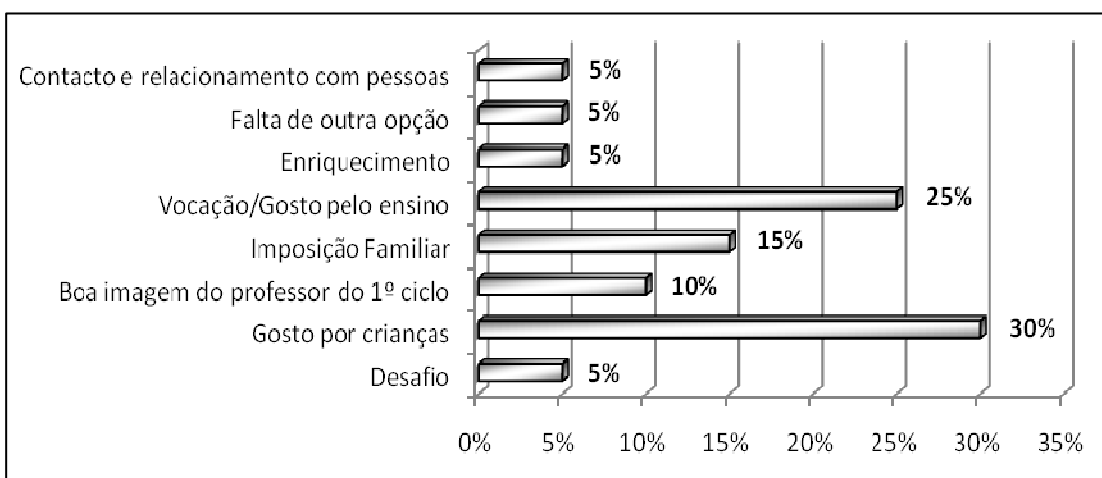
novos programas e dirigente sindical. O exercício desses cargos e a importância que algumas docentes lhes atribuem no âmbito do desenvolvimento do seu conhecimento profissional permite-nos antever como positivo o contributo destas experiências, a adicionar à vasta experiência profissional da nossa amostra.

Realmente, além da nossa vida profissional com as crianças, torna-se muito complicado e muito exigente, mas dá-nos muita, muita experiência e um à vontade depois para resolver problemas que, se eu não tivesse passado por aquele cargo, eu não saberia resolver. Portanto, ficamos muito mais seguros [...]. (E3, p. 3)

Mas isso também foi muito bom. Nós trabalhávamos muito com pessoal do Continente, com inspectores, professores nas universidades que vinham dar supervisão, muitas temáticas para a inspecção, muitas áreas que depois também me ajudaram muito. Aguçava-me o engenho e o bichinho de levar sempre coisas para a escola. [...] Estivemos a fazer coisas pedagógicas, coisas importantes para poder valorizar o serviço e para dar qualidade aos nossos formandos. (E16a, pp. 1-2)

Igualmente positivo poderá ser a motivação para a profissão que a maioria das docentes mencionam, pois, tal como Ornstein (1983, citado por Jesus, 1996) defende, os motivos de escolha da profissão afectam a atitude e comportamento do futuro professor na prática profissional. Verificamos que 11 (45%), das 20 professoras, invocam como razões para a escolha da profissão a vocação, o gosto por crianças e por ensinar, constituindo os factores mais mencionados (ver Gráfico 4).

**Gráfico 4 – Motivações para a escolha da profissão**



---

Estes resultados assemelham-se à maioria dos resultados dos estudos mais recentes sobre os factores de ingresso na profissão docente, cujos resultados mostram que são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente, como o gosto por ensinar e o contacto com os jovens, que mais influenciam a escolha por esta profissão (McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens & Yee, 1986; DeLong, 1987; Ornstein, 1988; Huberman, 1989, referenciados por Jesus, 1996).

Em Portugal, num estudo conduzido por Cruz (1988, referenciado por Jesus, 1996), verificou-se uma tendência semelhante, pelo que 63% dos professores apontaram a vocação como principal razão por terem escolhido a profissão docente e apenas 15,4% referiram que o ingresso nesta profissão se deveu à ausência de outras alternativas profissionais. No contexto da Região, Leal (2008) também registou que a maioria dos participantes do estudo apontou como principais razões para o exercício da profissão a realização profissional, a vocação, o gosto por ensinar/partilhar conhecimentos, o contacto com jovens e a possibilidade de contribuir para a sua formação.

Igualmente no nosso caso, apenas 4 (20%), das 20 professoras por nós entrevistadas, referem a falta de opção e imposição familiar como motivações para o ingresso na profissão (ver Gráfico 4). No entanto, é de destacar que mesmo estas últimas entrevistadas referiram que, apesar destas motivações iniciais, acabaram por gostar da opção que fizeram, voltando a escolher essa profissão se assim fosse possível:

Eu escolhi a profissão, porque desde pequena os meus pais sempre me induziram a ser professora. [...] Eu fui para a tele-escola, leccionei tele-escola durante dois anos e após estes dois anos, então realmente convenci-me que era isso mesmo que eu queria. (E7, p. 1)

A princípio foi com muita contrariedade que fiz o curso, até ganhei uma úlcera nervosa. Não dormia, mas posso lhe dizer que se voltasse atrás voltaria a seguir essa profissão. (E15a, p. 1)

Digamos que eu fui para lá não querendo, mas acabei por gostar. (E20a, p. 1)

Em suma, os participantes no nosso estudo, todos do sexo feminino, são, na sua maioria, adultos experientes, potencialmente na fase que Gonçalves (2000) caracteriza por *serenidade*. Na globalidade, são licenciados, com uma situação profissional estável e com bastante experiência em supervisão.

### *3.1.4. Procedimentos seguidos na realização das entrevistas*

As entrevistas foram realizadas no início do segundo período do ano lectivo de 2009/2010, de modo a evitar o final do 1.º período lectivo, altura de alguma sobrecarga de trabalho para os professores e de menos disponibilidade para colaborar em tarefas desta natureza. Assim sendo, realizámos as entrevistas nos meses de Janeiro e Fevereiro, no caso dos professores no activo, e Março, para os docentes aposentados, em dias e horas acordados com cada docente. As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram uma duração média de 37 minutos.

Em primeiro lugar, tentou-se criar um clima de conversa informal, onde era novamente explicitada a finalidade do estudo, os objectivos e a natureza da entrevista, de uma forma muito breve.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), para que o participante se sinta mais à vontade e colabore é também importante garantir ao entrevistado que o que será dito na entrevista será tratado confidencialmente e que a investigadora irá preservar o anonimato, pelo que entrevistado e entrevistador assinavam um protocolo ético de investigação.

Não sendo indiferente o local onde se realizam as entrevistas, deixámos isso ao critério das entrevistadas, verificando que todas as docentes optaram pela realização das entrevistas nos seus locais de trabalho e em casa, em espaços o mais calmos possíveis.

A entrevista prosseguia com questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos participantes, quebrando algum constrangimento e apreensão inicial que algumas entrevistadas demonstravam, principalmente quanto ao facto de ser gravada, e tentando criar um ambiente mais descontraído. Durante a entrevista, também foi possível clarificar algumas questões, o que não seria possível com o recurso ao questionário, por exemplo, ou com uma entrevista do tipo directivo.

A flexibilidade da entrevista semi-directiva permitiu captar e compreender o pensamento das entrevistadas, facilitando a fluidez da conversa. Assim, as questões foram colocadas de forma flexível, mediante o discurso dos participantes, pelo que a nossa intenção foi somente orientar a conversa segundo os objectivos delineados e ter o cuidado de não induzir os entrevistados nas respostas. Recordámos questões, quando

---

víamos que os entrevistados se tinham perdido no seu raciocínio, ou até mesmo se estavam a desviar do centro da questão, e colocámos questões às quais não tinham respondido naturalmente. Foi também uma preocupação nossa demonstrar, ao longo das entrevistas, interesse e atenção ao discurso das entrevistadas, através de comportamentos não verbais, estimulando as entrevistadas a desenvolver as suas ideias.

Terminadas as entrevistas, fizemos questão de frisar a importância da colaboração de cada participante, agradecendo-lhes, uma vez mais, a colaboração concedida.

### *3.1.5. Procedimentos seguidos na transcrição das entrevistas*

Inicialmente, transcrevemos as gravações das entrevistas na íntegra através do processamento de texto. De seguida, procedemos a uma segunda audição das mesmas e a uma revisão das transcrições, no sentido de se garantir a fidelidade às respostas das entrevistadas.

Todas as entrevistas foram codificadas, a fim de garantir o anonimato e permitir uma melhor referenciação dos dados. Esta codificação atendeu à situação profissional do entrevistado e número atribuído à entrevista. Assim, cada entrevista foi identificada com a letra “E” e com o número atribuído a cada entrevista, seguido da letra “a”, apenas para o caso das entrevistadas aposentadas.

## **4. Procedimentos de análise dos dados**

### *4.1. A análise de conteúdo*

Para o tratamento da informação recolhida, recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

Segundo Pardal e Correia (1995), a análise de conteúdo “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72). Já na opinião de Holst (1968, citado por Ghiglione & Matalon, 2001), a análise de conteúdo “é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características

---

específicas de uma mensagem” (p. 181-182). Na mesma linha de pensamento enquadram-se outros autores (Bardin, 1991; Guerra, 2006; Vala, 1986).

Situando-nos nestes paradigmas da análise compreensiva e indutiva, esta técnica de tratamento de informação permite o confronto entre o nosso quadro de referência e o material empírico recolhido. Neste sentido, Guerra (2006) distingue a dimensão descritiva da análise de conteúdo, que dá a conhecer o que nos foi narrado, e a dimensão interpretativa, “que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (p. 62).

Bardin (1991) distingue três grandes categorias de análise de conteúdo: i) as análises temáticas; ii) as análises formais; iii) e as análises estruturais. Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, as análises temáticas revelaram-se mais adequadas aos nossos propósitos, dado que “tentam principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 228).

#### ***4.2. Etapas do tratamento da informação***

Inspirado-nos na proposta de Bardin (1991) para o desenvolvimento de uma análise (ver Figura 7), a nossa análise percorreu três etapas, tendo em consideração, igualmente, alguns conselhos que Bogdan e Biklen (1994) enunciam para o tratamento dos dados recolhidos.

No nosso estudo, a pré-análise consistiu, genericamente, na construção do sistema de categorias provisório, com base no nosso quadro de referência teórico, no guião e na leitura flutuante dos protocolos das entrevistas. Esta primeira fase permitiu-nos identificar o conteúdo previamente definido e encontrar categorias emergentes.

A partir daqui, foi feita uma nova leitura das entrevistas, atribuindo os códigos das categorias às unidades de dados. Nesta primeira tentativa de atribuir as categorias aos dados, certificámo-nos da eficácia e pertinência das categorias, testando-as em algumas passagens. Desta pré-análise resultou o ajustamento do nosso sistema de categorias.

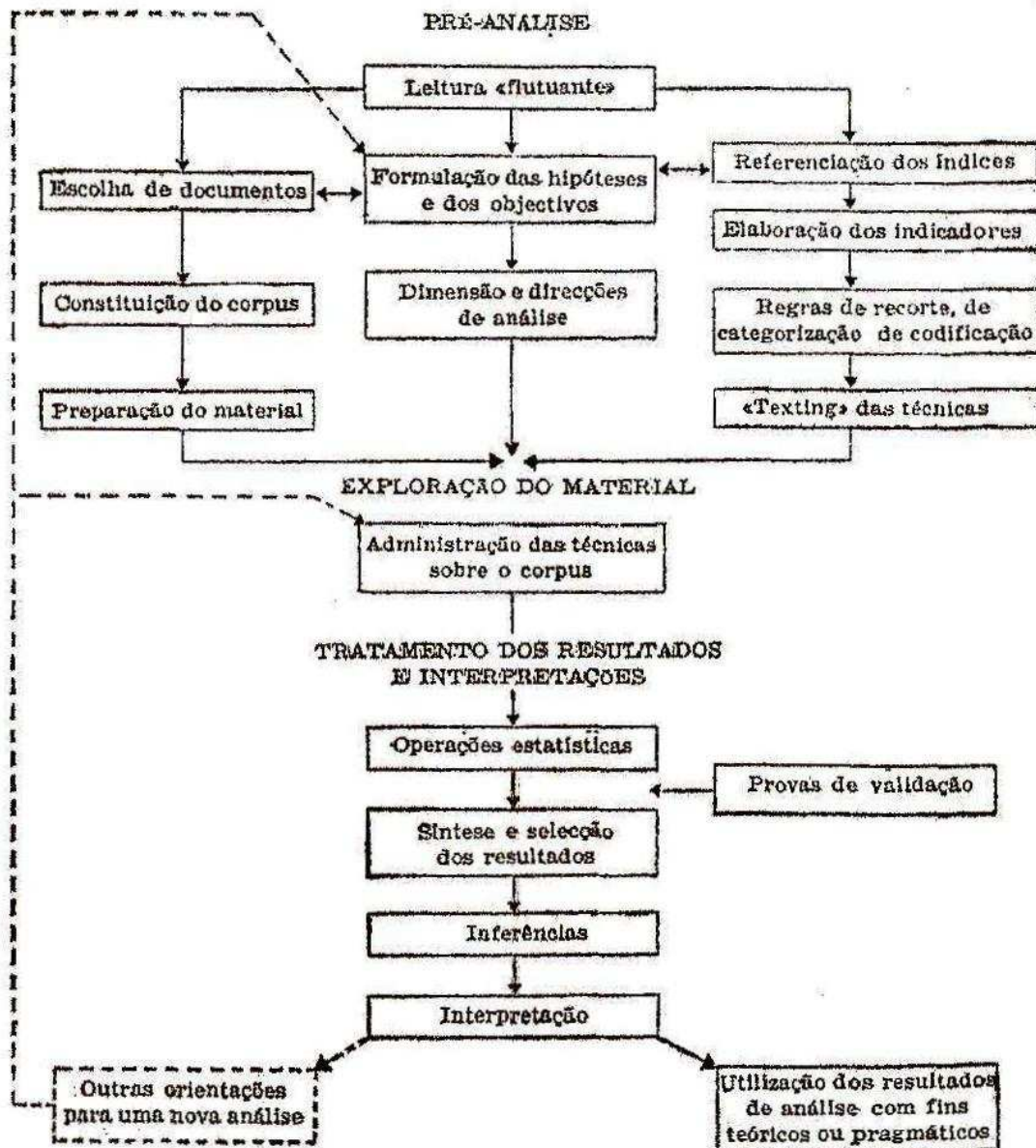


Figura 7 – Desenvolvimento de uma análise (Bardin, 1991, p. 102).

A definição do sistema de categorias resultou, portanto, da combinação dos processos de *a priori* e *a posteriori* (Vala, 1986) e pretendeu respeitar os critérios de i) exclusividade mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão), ii) homogeneidade (num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise), iii) pertinência e adequação (uma categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido e deve pertencer ao quadro teórico definido), iv) objectividade e fidelidade (as variáveis e os índices, que determinam a entrada de um elemento numa categoria, devem estar definidos de forma clara, para permitir que

---

dois codificadores diferentes cheguem ao mesmo resultado) e v) produtividade (as categorias serão produtivas se fornecerem resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos) (Bardin, 1991).

Depois de definido o sistema de categorias, seguiu-se a codificação dos dados, ou seja, a “transformação (...) dos dados brutos do texto (...), que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1991, p. 103). Quanto à unidade de registo (necessária para a categorização), optámos por recortar núcleos de sentido que se prendiam com os objectivos da análise. Estes núcleos semânticos são formados, por vezes, por uma expressão carregada de sentido, mas apresentam-se, sobretudo, sob a forma de frases e algumas vezes de parágrafos. Nestas transcrições, utilizámos por vezes as reticências entre parênteses, representando um corte na mensagem da entrevistada por não considerarmos a parte excluída relevante para o indicador ou por considerarmos que não acrescentava nada ao já dito.

Do segundo momento, exploração do material, resultou a categorização do *corpus* da informação, com a sua distribuição por categorias e subcategorias, em função do sistema de análise elaborado. Para classificação e agregação dos dados, optámos pela sugestão de Bogdan & Biklen (1994), ao seguir “a abordagem de cortar-e-colocar-em-pastas-separadoras” (p. 235). Assim, agrupamos todas as unidades de análise, devidamente codificadas com um número, correspondente ao número da entrevista, com a mesma categoria numa pasta no computador, para facilitar a etapa seguinte. Por fim, construímos quadro-síntese para dispor os dados de cada pasta, especificando as unidades de registo para cada categoria, subcategoria e indicador.

A etapa final, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, será apresentada e discutida no próximo capítulo.

### ***4.3. O Sistema de categorias de análise***

Os dados recolhidos através das entrevistas foram analisados tendo em conta um sistema de categorias previamente delimitado (ver Quadro V). Vala (1986) afirma que uma categoria, grosso modo, é “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111).

O nosso sistema de categorias é constituído por 6 categorias, tendo por base os tópicos abordados nas entrevistas, nomeadamente as representações dos docentes relativamente ao processo de supervisão da prática pedagógica e ao impacto da experiência de supervisão no desenvolvimento profissional.

**Quadro V – Sistema de categorias**

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>B.</b> <i>Representações do processo de supervisão da prática pedagógica</i>	<b>1. Representações de supervisão pedagógica</b>	1.1. Concepção do papel/funções dos professores cooperantes 1.2. Concepção do papel dos estagiários
	<b>2. Representações das práticas supervisivas desenvolvidas</b>	2.1. Ciclo de supervisão/observação 2.2. Avaliação dos estagiários 2.3. Estratégias supervisivas
	<b>3. Representações das dificuldades sentidas no exercício da supervisão</b>	3.1. Ao nível das relações interpessoais 3.2. Ao nível da gestão do tempo 3.3. Ao nível da avaliação 3.4. Ao nível da apropriação do seu papel/funções 3.5. Ao nível da qualidade do desempenho dos estagiários 3.6. Ao nível da articulação interinstitucional
	<b>4. Representações dos factores facilitadores do exercício da supervisão</b>	4.1. Ao nível das experiências profissionais prévias 4.2. Ao nível da formação 4.3. Ao nível da colaboração interinstitucional 4.4. Ao nível da interacção com outros professores supervisores 4.5. Ao nível das relações interpessoais 4.6. Ao nível da qualidade do desempenho dos estagiários 4.7. Ao nível da motivação intrínseca
<b>C.</b> <i>Representações do impacto da experiência de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional</i>	<b>5. Representações do impacto do exercício da supervisão nas práticas e concepções profissionais</b>	5.1. Ao nível da concepção de ensino 5.2. Ao nível da concepção de supervisão 5.3. Ao nível das práticas pedagógicas 5.4. Ao nível das práticas supervisivas 5.5. Ao nível dos conhecimentos
	<b>6. Representações do impacto do exercício da supervisão no desenvolvimento de competências pessoais</b>	6.1. Ao nível das capacidades 6.2. Ao nível das atitudes

De seguida, explicitamos o âmbito de cada categoria, contribuindo para a definição clara do que se pretende com cada uma.

---

### Categoria 1. Representações de supervisão pedagógica

Esta categoria, através das subcategorias *concepção do papel/funções dos professores cooperantes* e *concepção do papel dos estagiários*, dá-nos a possibilidade de aceder às percepções que cada entrevistada tem do que é a supervisão e dos papéis reservados aos principais intervenientes no processo. Cremos que são informações úteis à compreensão das representações das entrevistadas acerca das implicações da supervisão no seu desenvolvimento profissional.

### Categoria 2. Representações das práticas supervisivas desenvolvidas

Através da análise desta categoria, ficamos a conhecer o modo como as entrevistadas, do seu ponto de vista, desenvolveram o processo supervisivo. Neste sentido, as subcategorias *ciclo de supervisão/observação*, que engloba os momentos de pré-observação, observação e pós-observação, *avaliação dos estagiários* e *estratégias supervisivas*, pretendem contribuir para o conhecimento da temporalidade, frequência e natureza das actividades desenvolvidas entre os diferentes intervenientes no processo. A partir daqui, pretendemos obter dados que nos permita relacionar o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes com o exercício de práticas de supervisão.

### Categoria 3. Representações das dificuldades sentidas no exercício da supervisão

Aqui procuramos compreender as dificuldades experimentadas pelos professores cooperantes no exercício de funções supervisivas e em que medida essas dificuldades contribuíram para as representações positivas e/ou negativas que estes professores têm do exercício dessas funções. Interessa-nos, também, aferir até que ponto a forma como geriram e procuraram enfrentar essas mesmas dificuldades terá contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Assim, agrupamos as dificuldades em 6 subcategorias: *ao nível das relações interpessoais*, *da gestão do tempo*, *da avaliação*, *da apropriação do seu papel/funções*, *da qualidade do desempenho dos estagiários*, e *da articulação interinstitucional*. Esta última subcategoria foi também considerada, porque, como Alarcão e Roldão (2008) registam, verificou-se, por vezes, alguns constrangimentos e problemas de incomunicabilidade entre as escolas e as instituições de formação, com culturas de

---

formação igualmente diversas, cujas contradições se poderão revelar ao nível do discurso dos professores cooperantes e do discurso dos orientadores, assim como ao nível da orientação dos programas de formação inicial e das orientações e imperativos dos contextos de estágio.

Também Cardoso (1999, 2005) concluiu, num estudo desenvolvido na RAA, que a relação entre os professores cooperantes (designados no estudo como orientadores de escola) e os orientadores da universidade apontava para um mútuo acordo acerca de aspectos da formação dos estagiários e não para uma “relação de colaboração, pois não se verificava a existência de uma formação discutida, planificada, implementada e avaliada em conjunto” (Cardoso, 2005, p. 65).

#### Categoria 4. Representações dos factores facilitadores do exercício da supervisão

No seguimento da categoria anterior, procuramos saber que factores as entrevistadas percebem como facilitadores durante o exercício de funções supervisivas, bem como aqueles que, do seu ponto de vista, poderiam ter ajudado mais, tais como *ao nível das experiências profissionais prévias* (que engloba desde as suas experiências anteriores de estágio, de leccionação, de supervisão, ou de exercício de outros cargos de natureza pedagógica ou de gestão), *ao nível da formação prévia* (quer seja em supervisão, em avaliação, em desenvolvimento pessoal e social, em metodologia ou quer seja ao nível da didáctica), *ao nível da colaboração interinstitucional* (mais especificamente o contacto e partilha de opiniões com as orientadoras da universidade), *ao nível das relações interpessoais* (entre professores cooperantes e estagiários, ou ainda entre professores cooperantes e outros professores com experiência em supervisão), *ao nível da qualidade do desempenho dos estagiários* (contactar com estagiários empenhados e com um bom nível de desempenho, que são capazes de manter o ritmo de aprendizagem dos alunos e a disciplina na sala de aula) e *ao nível da motivação intrínseca* (por exemplo, a própria maneira de ser da pessoa e o gosto por experimentar experiências novas).

---

### Categoria 5. Representações do impacto do exercício da supervisão nas práticas e concepções profissionais

Com esta categoria pretendemos compreender o impacto da supervisão no desenvolvimento de competências profissionais de quem a exerce, conhecendo a que níveis profissionais são esses contributos, pelo que definimos as seguintes subcategorias: *ao nível da concepção de ensino, ao nível da concepção de supervisão, ao nível das práticas pedagógicas* (de novos materiais e estratégias adquiridos) *e das práticas supervisivas e ao nível dos conhecimentos*, que inclui a actualização/aquisição de conhecimentos ao nível das dimensões referidas por Sá-Chaves (2000). Estas são ao nível do conhecimento do conteúdo, do *currículum*, do conhecimento pedagógico geral, do conhecimento pedagógico do conteúdo, do conhecimento dos aprendentes e do conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais, do conhecimento de si próprio. Acrescentamos a estas dimensões o conhecimentos ao nível dos objectivos e processos da formação de professores, englobando os saberes relativos ao processo de supervisão, mencionados por Vieira (1993).

### Categoria 6. Representações do impacto do exercício da supervisão no desenvolvimento de competências pessoais

Dada a forte componente afectivo-relacional das situações supervisivas, pretendemos analisar o impacto do exercício de funções supervisivas no desenvolvimento de competências pessoais do professor cooperante, nomeadamente *ao nível das capacidades* (mais especificamente, das capacidades de descrição, interpretação, comunicação, negociação e reflexão) e *ao nível das atitudes* (que desdobramos em abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico), de acordo com as competências definidas por Vieira (1993).

Dada a extensão deste instrumento, optámos por não inserir no corpo do presente trabalho a operacionalização do sistema de análise com os respectivos excertos das entrevistas, encontrando-se um exemplo de categorização anexado ao mesmo (Anexo 2).

---

## 5. Considerações éticas

O desenvolvimento de trabalhos desta natureza envolve algumas preocupações éticas que procurámos salvaguardar nesta pesquisa, tais como: a protecção da identidade dos sujeitos envolvidos, assegurando-lhes a total confidencialidade e anonimato das informações recolhidas e o respeito pelas suas ideias e opiniões, traduzido na transcrição fiel dos seus discursos, fundamental à obtenção da sua cooperação (Bogdan & Biklen, 1994).

Orientados por esses princípios, os participantes desta investigação foram informados, oralmente e por escrito, do contexto e objectivos do estudo, bem como de detalhes técnicos que considerámos relevantes para os envolvidos, nomeadamente a gravação das entrevistas em suporte áudio, dando-nos o seu consentimento informado, através da leitura e assinatura de um protocolo ético de investigação (Anexo 3). Previamente, contactámos os conselhos executivos das escolas onde os nossos participantes estavam a leccionar, de modo a pedir a sua colaboração na recolha de dados, concedendo-nos a autorização para realizar as entrevistas nas escolas (Anexo 4).

### *Síntese*

Dedicámos este capítulo à explicitação de todas as informações relevantes relacionadas com as opções metodológicas adoptadas, desde a justificação da opção por uma abordagem qualitativa até às considerações éticas subjacentes ao processo investigativo.

Descrevemos os procedimentos usados na recolha dos dados (a entrevista); apresentámos a população-alvo do estudo e procedemos à caracterização da amostra; por fim, clarificámos os procedimentos tidos em conta na análise dos dados.

Uma vez clarificados todos estes aspectos metodológicos, procedemos, em seguida, à apresentação e análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa.

## **CAPÍTULO V**

**Da supervisão ao  
desenvolvimento  
profissional:  
representações  
de professoras  
cooperantes**

## ***Introdução***

Neste capítulo, iremos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos na investigação, obtidos através da técnica da entrevista semi-directiva, cujos procedimentos de construção, realização e transcrição já descrevemos no capítulo anterior.

Após a categorização do discurso das entrevistadas, através da análise de conteúdo, procedemos à sua interpretação com base no quadro conceptual e nos objectivos e questões que orientam o nosso estudo. Realce-se a complementaridade das categorias definidas no nosso sistema de categorias, uma vez que as categorias e subcategorias definidas nos ajudam a conhecer e compreender o impacto que a supervisão teve nas professoras cooperantes entrevistadas, pelo que não faz sentido estas serem apresentadas e discutidas separadamente.

Assim sendo, reflectindo acerca dos dados recolhidos, emergiram duas linhas de análise, que dão título a cada uma das secções do presente capítulo, e que nos permitem dar a conhecer a avaliação que as professoras cooperantes entrevistadas fazem do impacto das suas experiências de supervisão no seu desenvolvimento profissional:

- i) *“Crescendo e aprendendo” com a supervisão;*
- ii) *Crescendo, apesar “dos pesares”.*

Conscientes de que todas as experiências podem acarretar algumas dificuldades, a experiência supervisiva das nossas entrevistadas não foi excepção, tal como reflecte o nosso sistema de análise. No entanto, verificámos que, para algumas entrevistadas, essas dificuldades foram vistas como algo natural ao processo, retirando delas aprendizagens que as ajudaram a enriquecer e melhorar a sua actividade profissional. Estas entrevistadas fazem uma avaliação positiva do impacto do exercício da supervisão no seu desenvolvimento profissional, pelo serão analisadas na primeira secção.

Por outro lado, houve casos que, embora não desconsiderassem totalmente a relevância da experiência supervisiva no seu crescimento profissional, sobrevalorizaram os aspectos menos positivos do exercício dessas funções como os mais marcantes da sua

---

experiência. Deste modo, não reconheceram grande impacto do exercício da supervisão no seu desenvolvimento profissional. Estes casos serão analisados na segunda secção.

Ao longo da análise de cada grupo identificado, indicaremos o perfil dos professores e respectivas características pessoais e profissionais, quando considerados dados relevantes, bem como as categorias e subcategorias que contribuíram ou não para este impacto. A análise é ilustrada com excertos do discurso das entrevistadas.

## 1. “Crescendo e aprendendo” com a supervisão

Nesta secção, pretendemos analisar o grupo de entrevistadas que fazem um balanço positivo do impacto da experiência supervisiva (E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15a, E16a, E17a, E18a, E19a e E20a), descortinando, a vários níveis, os aspectos destacados pelas entrevistadas como mais relevantes para a sua aprendizagem e crescimento profissional.

Embora algumas dessas 16 entrevistadas tenham sentido algumas dificuldades, ao longo do processo supervisivo, verificámos que estas não influenciaram o balanço que fazem do impacto da supervisão. Deste modo, foram dificuldades consideradas pelas entrevistadas como naturais ao processo e que foram sendo ultrapassadas com a experiência.

Posto isto, a actividade supervisiva teve repercursões no desenvolvimento profissional em geral das entrevistadas aqui destacadas, tal como as transcrições seguintes o exemplificam:

Ajudou muito a **crescer** profissionalmente [...]. (E7, p. 8)

Há sempre coisas que vamos **crescendo e aprendendo**. Também sentir que estamos a fazê-los crescer também do outro lado. Uma troca mútua. (E8, p. 7)

Também no meu caso como professora foi uma experiência positiva porque também fiquei a **ganhar**. (E14, p. 10)

Que é uma experiência **enriquecedora** e que me ajudou a **melhorar** certas técnicas ao longo da minha vida profissional. (E17a, p. 8)

---

Assim como o vê Day (2001), o desenvolvimento profissional é um processo sujeito à influência de diversos factores, que visam contribuir para melhorar o desempenho profissional e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação. A partir do discurso das professoras cooperantes entrevistadas, verificamos que, de facto, aquelas destacam a supervisão pedagógica como uma das experiências da carreira docente que contribui para o seu crescimento profissional.

Interessa-nos agora reflectir, em particular, acerca dos contributos ao nível das práticas pedagógicas e supervisivas, dos conhecimentos e das capacidades e atitudes que as entrevistadas perceberam como mais significativos na sua experiência de supervisão.

Relativamente à subcategoria *ao nível das práticas supervisivas*, dentro da categoria *representações do impacto do exercício da supervisão nas práticas e concepções profissionais do professor cooperante*, embora tenhamos poucos elementos discursivos, a importância que reservamos aos contributos ao nível da mesma levou-nos a mantê-la no nosso sistema de análise. Neste sentido, será analisada no mesmo ponto que os contributos da supervisão *ao nível das práticas pedagógicas*, tratando-se de transformações, na nossa perspectiva, com implicações no desempenho profissional docente e qualidade do trabalho desenvolvido quer com os alunos, quer com os estagiários.

Para uma compreensão mais global do impacto da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional das nossas entrevistadas, o Quadro VI pretende ilustrar a que níveis esse impacto foi mais significativo para as entrevistadas. Focaremos, também, todos os aspectos e contextos que, do ponto de vista das inquiridas, possibilitaram tais momentos de aprendizagem e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

**Quadro VI** – Representações dos contributos do exercício da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional do professor cooperante<sup>6</sup>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Entrevistas</b>
Representações do impacto do exercício da supervisão nas práticas e concepções profissionais	<i>Ao nível da concepção de ensino</i>	<b>E7</b>
	<i>Ao nível da concepção de supervisão</i>	Não foram encontrados indicadores discursivos
	<i>Ao nível das práticas pedagógicas</i>	<b>E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E10, E12, E13, E14, E15a, E16a, E19a, E18a, E20a</b>
	<i>Ao nível das práticas supervisivas</i>	<b>E3, E6, E7, E14</b>
	<i>Ao nível dos conhecimentos</i>	<b>E1, E3, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E14, E15a, E17a, E20a</b>
Representações do impacto do exercício da Supervisão no desenvolvimento de competências pessoais	<i>Ao nível das capacidades</i>	<b>E1, E2, E3, E7, E12, E13, E20a</b>
	<i>Ao nível das atitudes</i>	<b>E1, E3, E5, E7, E9, E15a, E19a</b>

### ***1.1. Ao nível das práticas pedagógicas e supervisivas***

De uma forma geral, as entrevistadas identificam a supervisão como uma oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e desempenho profissional:

[...] porque a gente vai depois **desenvolvendo outras competências** que só nos ajuda no futuro na nossa profissão. (E5, p. 7)

Para mim, foi ganhar, foi **enriquecer-me**. Crescer, a palavra correcta será crescer profissionalmente, porque tudo aquilo que eu vi me ajudou a **melhorar o meu desempenho**. (E7, p. 10)

Isto ajuda, para quem quer **melhorar o seu desempenho**, isto ajuda muito. (E8, p. 8)

Mas de resto, de partilha, de ver aplicar novas coisas na turma, coisas diferentes e poder estar cá atrás e ver aquilo, fazia-me **crescer profissionalmente**. (E12, p. 11)

<sup>6</sup> As entrevistadas destacadas na tabela correspondem ao grupo alvo de análise nesta secção.

### *1.1.1. Através da partilha de materiais e experiências*

Em termos mais concretos, 16 entrevistadas (ver Quadro VI) mencionaram a possibilidade que tiveram, enquanto professoras cooperantes, de observar aulas mais dinâmicas, com recurso a estratégias diversificadas e a materiais novos e mais apelativos.

A partilha dessas experiências e materiais entre estagiários e professores cooperantes, embora focada por estas 16 entrevistadas, foi mais expressiva no discurso das entrevistadas aposentadas. Estas valorizavam, sobretudo, a partilha de novos materiais, as aulas mais dinâmicas, bem como o conhecimento de novas pessoas e a relação estabelecida. Ao verificarmos esta tendência predominantemente em entrevistadas aposentadas e também na entrevistada E4, com 29 anos de serviço, associamo-la ao factor tempo de serviço, que já tinham das últimas vezes que foram cooperantes (na maioria dos casos nos últimos anos de serviço). De facto, uma das vertentes da última etapa do desenvolvimento da carreira, segundo a perspectiva de Gonçalves (2000), é a renovação do “interesse” por parte de alguns professores, pelo que as entrevistadas mencionadas demonstram, através do seu discurso, entusiasmo e desejo de continuar a aprender e investir na profissão:

Eu aprendi muito com elas também, porque elas tinham ideias frescas e como nós já estamos naquele “rame, rame”, traziam ideias coloridas e frescas, eu também transmiti outras, mas deu-me um **incentivo para me refrescar**. (E4, p. 9)

Deu-me uma certa **revitalidade**. Mais para o fim de carreira a gente fica sem muita paciência, para papéis, para reuniões.... Mas depois foi engraçado, porque elas tinham umas ideias muito criativas. (E15a, p. 5)

Eu acho que se dá, mas também se recebe muito, a nível de ideias, eles também nos trazem experiências, experiência não no sentido profissional, mas também nos trazem muita coisa do seu lado, ideias para materiais, coisas muito engraçadas. (E18a, p. 5)

Relativamente à entrevistada E16a, esta foi mais explícita relativamente ao impacto do exercício de funções supervisivas, na sua prática profissional. Para além de se mostrar aberta às novidades e valorizar os momentos de partilha, abonou, sobretudo,

---

a importância dos momentos de pré e pós observação, como momentos fundamentais para o melhoramento de práticas tanto dos estagiários, como das professoras cooperantes, pela partilha de experiências que daí brotava:

Orientávamos na planificação, reflectíamos, dizer as coisas, não por dizer, mas dizer as coisas boas e as menos boas para melhorar, sempre com o espírito da reflexão. [...] As funções eram sempre na perspectiva de orientar, de perceber o que não foi assim tão bom, mas saber também ouvir a perspectiva do estagiário. Muitas vezes ele sabia porque é que estava a fazer assim. Não correu bem ou correu muito bem com ele. Outro tinha a mesma estratégia noutra sala e às vezes resultava de outro modo. Pronto, aquela troca de impressões era muito rica. (E16a, p. 8)

Para melhor percebermos a tendência desta entrevistada, ajuda conhecermos o seu perfil pessoal e profissional. Além da experiência de 11 anos, não seguidos, como professora cooperante, a entrevistada frequentou o curso de Qualificação para o exercício de outras funções educativas, que lhe conferiu o grau de licenciada e conta com 5 anos de experiência como orientadora da Prática Pedagógica no curso de bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores, além dos outros cargos de natureza pedagógica que exerceu ao longo da sua carreira profissional (Animadora pedagógica, Dirigente sindical, Professora implementadora de novos programas). A própria admitiu que o exercício destes cargos não só incrementou a sua experiência, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, como a ajudou no exercício das funções supervisivas, que veio a exercer posteriormente:

Como lhe disse, eu tive a sorte de estar envolvida em muitas coisas, porque 10 anos depois, nestes 10 anos que estive por aí, fui acumulando experiências que me ajudaram. Mas com muito receio, quando fui convidada em 83/84 para vir de uma escola [...] para substituir uma professora que ia para a reforma, na altura era por convite. Muita gente não gostava de concorrer para a escola das Anexas porque podia ser obrigada a aceitar os estagiários. (E16a, p. 6). [...] Aí [depois de exercer outras funções supervisoras e de regresso à escola como cooperante] não houve dificuldade na relação com os adultos. Já sabia o que é necessário, já tinha estado do outro lado, no CIFOP, sabia o que era exigido, o que queria para a turma. (p. 9)

Note-se que o exercício destas funções supervisivas na universidade ocorre entre 1995 e 1999, altura em que o conceito encontra o seu auge com a publicação de livros e

artigos científicos e criação de cursos nesta área (Alarcão & Tavares, 2003). Altura em que, igualmente, ganham destaque os modelos de formação reflexivos, mais adequados à complexa profissão docente (Nóvoa, 1995; Alarcão, 1996). Neste sentido, compreendemos melhor a ênfase que esta entrevistada coloca nos momentos de carácter reflexivo, como ponto de partida para o melhoramento de práticas pedagógicas.

Ainda relativo ao impacto nas práticas pedagógicas, é de realçar que não foi só através de momentos reflexivos, da observação de novas estratégias e da partilha de materiais que as entrevistadas dizem ter-se enriquecido profissionalmente. As entrevistadas E10 e E12 referiram que, nos outros dias de prática sozinhas com os seus alunos, voltavam a aplicar algumas das actividades que as suas estagiárias tinham implementado, algumas das quais até aperfeiçoavam. Assim, as ideias trazidas pelas formandas constituíam ponto de partida para as professoras cooperantes melhorarem estratégias ou até mesmo criarem outras, contribuindo para a aquisição/actualização de aprendizagens a este nível:

E nós com a nossa experiência e com as novas estratégias que eles traziam podemos fazer estratégias ainda melhores [...]. (E10, p. 12)

[...] Vem enriquecer as nossas práticas lectivas, porque eles trabalham de uma maneira e a gente depois pode pegar e tornar a trabalhar [...]. (E12, p.4)

Também a partilha de experiências supervisivas entre professores cooperantes e outros professores com experiência em supervisão ajudou algumas entrevistadas a melhorarem as suas práticas supervisivas:

[...] O facto de não ser a única na escola, nós **partilhávamos** entre colegas também e acho que isso era muito importante. A gente **ajudava-se** umas às outras, “olha como é que tu fazes, como transmites os conteúdos, se ajudas, se fazes isso, se fazes aquilo”. Partilhávamos muito isso também. (E6, p. 5)

Senti muita dificuldade, por vezes, em fazer o registo de tudo o que o que acontecia e de chegar ao final e tentar confrontar a pessoa com os seus erros sem o fazer de uma forma directa, ou seja, sem magoar. (E7, p. 9) [...] Ao longo destes anos fui ganhando experiência, também ganhei **vendendo as outras**, porque nós em reunião de reflexão há colegas que têm mais facilidade de expressão e nós também ganhamos ao ver a forma como uma colega... Principalmente no início. Via a forma como a colega que tinha muito mais

---

experiência apresentava a situação, expunha a situação ao formando e também fui aprendendo e fui arranjando a minha própria maneira de fazê-lo sem o [estagiário] prejudicar. (p. 10)

Tanto a entrevistada E6 e E7 manifestaram algumas dificuldades em determinadas situações da actividade supervisiva, sendo que o modo como as procuraram ultrapassar lhes permitiu aprender com outros supervisores. Dessa interacção com outros professores com experiência na área, sobressaiu a observação de colegas com mais experiência, de como actuam com os estagiários, como expressam as opiniões, bem como a partilha de conselhos e experiências, úteis ao aperfeiçoamento, por parte das entrevistadas, de práticas supervisivas.

Assim sendo, a interacção com estes profissionais, na óptica das nossas entrevistadas, constituiu uma ajuda no exercício da supervisão.

### *1.1.2. Através do trabalho desenvolvido com os estagiários*

O ciclo supervisivo, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), ciclo de observação, segundo Vieira (1993), é um contexto privilegiado para o supervisor e formando discutirem perspectivas sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Tendo por base as entrevistas realizadas, quase todas as professoras cooperantes entrevistadas revelaram como desenvolviam o ciclo supervisivo, reportando às funções que exerciam em cada momento. Tal como vimos no nosso enquadramento teórico, Vieira (1993), defendendo uma perspectiva colaborativa do papel de supervisor, enuncia um conjunto de funções a exercer por este, que vão ao encontro das definidas para cada momento do ciclo de observação e especificadas no Quadro VII.

Para além das etapas de pré-observação, observação e pós-observação, observámos, também, que as entrevistadas consideravam importante proporcionar outros encontros supervisivos, vistos como menos formais, espontâneos e dependentes de cada formando e suas necessidades:

Eram mais ou menos três, mas se elas precisassem de alguma coisa depois iam aparecendo, eu ia dando sugestões. (E5, p. 4)

Sempre que os formandos necessitavam, eu almoçava na escola e eles apareciam. (E7, p.5)

E normalmente à 5ª e à 6ª, ou qualquer outro dia, eu estava sempre disponível para receber a qualquer hora, desde que não perturbasse o funcionamento das aulas, mas nos intervalos, também, estava sempre disponível para as receber para verificar os trabalhos que elas tinham preparado. (E18a, p. 3)

### Quadro VII – Desenvolvimento do ciclo supervisivo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Entrevistas</b>
<b>Ciclo de supervisão/ observação</b>	<i>Momentos de pré-observação</i>	○ definir conteúdos a leccionar	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E14, E15a, E17a, E18a, E19a, E20a
		○ antecipar problemas e possíveis soluções na intervenção do estagiário	E6, E10, E11, E12, E13, E14
		○ orientar na planificação da aula	E4, E11, E15a, E16a, E20a
		○ verificar adequação do material pedagógico	E1, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E17a, E18a
		○ discutir aspectos a serem observados	
	<i>Momentos de observação</i>	○ assistir às aulas dos formandos	E3, E6, E7, E8, E12, E14, E17a, E18a, E19a
		○ registar acontecimentos observados	E7, E17a, E20a
	<i>Momentos de pós-observação</i>	○ confrontar formandos com dados observados	E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15a, E16a, E17a, E18a, E19a, E20a
		○ questionar impacto da sua intervenção na aprendizagem dos alunos	E16a
○ traçar novas estratégias de ensino		E3, E6, E7, E8, E12, E16a, E17a, E18a	

Achamos pertinente reforçar, uma vez mais, as atitudes de abertura e disponibilidade que sobressaem dos discursos das entrevistadas, enfatizando a importância da mobilização dessas capacidades ao longo de todas as fases do ciclo supervisivo.

Segundo Vieira (1993), nos encontros de pré-observação são clarificados os objectivos para a aula e são definidos os objectivos da observação. Nesta fase do ciclo

---

supervisivo, são também previstas situações problemáticas de ensino/aprendizagem e é revista a planificação da aula a observar, sendo efectuadas as devidas alterações. É nesta altura que são também discutidas as técnicas e instrumentos a usar na observação. A estas tarefas e segundo as representações das entrevistadas, acrescentámos a *definição dos conteúdos a leccionar*.

Das tarefas a realizar no encontro pré-observação, as mais mencionadas pelas professoras cooperantes são a *definição dos conteúdos a leccionar* e a *verificação da adequação do material a usar*, pelo que, das 20 entrevistadas, 18 as percebiam como parte das suas funções. No geral, as entrevistadas combinavam um dia com os estagiários, normalmente na quinta ou sexta-feira antes dos dois dias de prática pedagógica, para estes virem mostrar o plano da aula, materiais a usar, esclarecer dúvidas ou pedir alguma sugestão.

Ora, a nosso ver, as tarefas que as entrevistadas dizem ter realizado junto dos estagiários, embora algumas façam parte das suas funções e do ciclo supervisivo, não apontam para a resolução de problemas através de decisões tomadas entre supervisor e formando, nem para a acção das professoras cooperantes num plano colaborativo, tal como defendem Glanz e Sullivan (2000) e, numa perspectiva semelhante, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005). A maioria das entrevistadas indicava os conteúdos a leccionar, os estagiários tomavam as suas decisões, relativamente às estratégias, actividades e materiais a usar, cumprindo ao professor cooperante verificar a sua adequação, não se verificando a este nível uma dinâmica de trabalho colaborativa.

Contudo, consideramos que o facto de os encontros de pré-observação serem feitos na universidade, com os formandos e as respectivas orientadoras, influenciou esta postura por parte das professoras cooperantes, uma vez que os estagiários já tinham discutido o trabalho com as aquelas orientadoras. A perspectiva das professoras cooperantes era não “desautorizar” as orientações que eles traziam:

Alguns eu concordava, outros não concordava. Outros já vinham supervisionados pela orientadora de lá, “ah, professora disse isso ou aquilo, o que é que a professora acha?” “Se ela já disse eu não tenho nada a contradizer. Se ela não viu eu vejo, mas se ela já viu e portanto orientou e mandou reformular, não sou eu que vou dizer o contrário.” Nunca desautorizei a orientação que vinha de lá. (E10, p. 7)

---

Neste sentido, as representações das próprias entrevistadas não apontam para a percepção destas tarefas como algo a desenvolver em colaboração com os estagiários, mas como uma verificação *à posteriori*, apenas para tomarem conhecimento do que os estagiários iriam fazer, dado que eram titulares das turmas onde os estagiários iriam leccionar as aulas, e poderem evitar potenciais falhas ou incorrecções. Questionadas acerca das possíveis actividades concretizadas em conjunto com os formandos, a maioria mencionou a realização do Projecto Curricular de Turma e actividades do Plano Anual de Actividades da escola, o que, como veremos no ponto seguinte desta secção, constituiu, para a entrevistada E12, uma oportunidade para actualizar conhecimentos a este nível.

Segundo as inquiridas, as indicações das orientadoras da universidade eram de que os formandos deveriam ser os responsáveis pela realização das restantes tarefas, relacionadas propriamente com a execução (realização da planificação, construção de materiais). Embora este factor limite, do nosso ponto de vista, a discussão e partilha de situações de ensino/aprendizagem, que poderiam ser úteis à prática profissional quer dos estagiários, quer das entrevistadas, gostaríamos de realçar a perspectiva de 3 entrevistadas. Estas que registaram, ainda assim, que o facto de as tarefas de planificação e concepção dos materiais serem, essencialmente, da responsabilidade dos estagiários, não impedira o trabalho colaborativo entre professores cooperantes e estagiários:

Houve casos que a relação era muito boa e parecia quase um trabalho coadjuvado, ou seja, elas davam, era pouquinho, mas no primeiro ano a gente vivia muito isso, era aquele contacto e o trabalho conjunto. (E5, p. 9)

Normalmente, o trabalho era em comum, na medida em que eles iniciavam e nós continuávamos. (E7, p. 5)

Fiz muitas coisas assim que elas aprendiam. Elas davam o material e eu a experiência que tinha, o que sabia e o que tinha aprendido ao longo da vida, a organização da sala,... E estas coisas passava para elas e era um trabalho de equipa muito bom. (E19a, p. 4)

Ambas as partes contribuía com a sua experiência e saberes, que se complementavam. Esta atitude revela-nos, uma vez mais, um perfil aberto e flexível, promotor de um trabalho de equipa benéfico, tanto para o formando, como para o

---

supervisor, corroborando a tendência colaborativa evidenciada pelas entrevistadas em questão.

Note-se também que, num destes casos, o contributo dos estagiários foi realçado como determinante para a realização de actividades e experiências diferentes, que de outra maneira seria mais difícil concretizar:

A nível de fazer Educação Física, fiz muitas experiências porque as tinha, elas ajudavam, colaboravam a fazer o trabalho aqueles cantinhos da matemática, leitura, coisas assim, que é preciso muito material. (E19a, p.4) [...] Eu ajudava e elas sempre me ajudaram, sempre pude fazer muito mais coisas diferentes e criar, também fazia sozinha, mas com elas fazia mais. (p. 8)

### *1.1.3. Através da observação de aulas*

Segundo Vieira (1993), o momento da observação de aulas “representa o momento de recolha de informação relativa aos objectivos traçados no encontro pré-observação” (p.43). No entanto, deparamo-nos com uma entrevistada que revelou dificuldades nesse registo:

No início, realmente, é como tudo na vida. Tive alguma dificuldade no sentido de não ser tão justa com elas, mas acabei também por criar as minhas próprias técnicas de observação, estar mais atenta ao que elas faziam, ao que era dado na aula e ver a reacção dos alunos, ver se eles tinham assimilado os conteúdos que elas tinham ensinado. (E14, p. 9)

Para além da sua inexperiência como supervisora, a observação foi um problema que não só se colocou à nossa entrevistada, como normalmente se põe a todos os supervisores (Alarcão & Tavares, 2003). Interessa-nos verificar que, ao se confrontar com tais dificuldades, a entrevistada não se inibiu, mas procurou ultrapassá-las, permitindo-lhe desenvolver competências ao nível da sua prática supervisiva, mais especificamente, ao nível da observação, que a ajudaram a melhor desempenhar as suas funções.

Apesar dessas mudanças ao nível de algumas práticas supervisivas e das anteriormente analisadas, não se verificou no discurso das entrevistadas, em geral, elementos que apontassem para um impacto do exercício de funções supervisivas ao

---

nível das concepções de supervisão. No caso das entrevistadas com menos experiência, é compreensível esta ausência.

Metade das nossas entrevistadas aqui analisadas são professoras com mais de cinco anos de experiência em supervisão, tendo esta experiência, em alguns casos, percorrido diferentes épocas, sugerindo à partida que teriam acompanhado a evolução das concepções da supervisão. No entanto, as suas representações não revelaram essa tendência. A ausência de impacto ao nível das concepções de supervisão, a nosso ver, poderá dever-se à falta de formação em supervisão e à consequente falta de consciência e conhecimentos neste domínio. Tal como Vieira (19993) defende, o supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas algumas características pessoais, como a qualidade de ser professor, perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança e imaginação e alguma experiência de ensino. Segundo a autora, “afirma-se o imperativo de uma formação especializada” (Vieira, 1993, p. 29).

Talvez adquirindo essa formação, as nossas entrevistadas não manifestassem algumas dificuldades, como aquelas mencionadas acima, bem como revelassem outros conhecimentos e competências essenciais no processo supervisivo. As próprias entrevistadas apontaram a formação nesta área como um dos factores que poderiam ter ajudado no exercício das suas funções:

Uma formação nesta área, não quer dizer que fosse muitas horas, não quer dizer que fosse um curso, mas sei lá, numa semana algumas horas para estarmos todos informados: o que é que é? Quais são as nossas funções realmente? Qual o nosso papel ali? Agente depois faz isso numa pequena reunião, não há uma fundamentação teórica que nos ajude. (E5, p. 8)

Se tivéssemos tido alguma formação. Alguma formação antes de as aulas terem começado com as estagiárias [...]. (E14, p. 9)

Na sequência da observação de aulas dos estagiários, constatamos que algumas entrevistadas (E4, E6, E7, E10, E12, E13, E14, E15a, E17a) referiram que os alunos também eram uma parte beneficiada nas situações supervisivas, pois, segundo as mesmas, os formandos quebram com a rotina das aulas, trazendo materiais novos e mais apelativos. Ora, verificamos que isto constituiu um incentivo para as professoras cooperantes melhorarem e adaptarem as suas práticas pedagógicas, no sentido de

manterem o nível de motivação dos alunos, bem como de atingirem os resultados que os estagiários alcançavam:

Ajudou-me a ser menos cinzenta nas aulas. A gente tem a tendência de ficar sempre com aquela mesma forma de ensinar. Agora vou buscar, faço uns materiais mais apelativos, faço teatro, eu já fazia teatro, mas uso cartazes, umas canções e foram elas que me refrescaram a maneira de trabalhar. (E4, p. 9)

Também fugia um pouco à rotina deles, mas eles também ficaram a beneficiar. (E14, p. 2)

Eu também tive de modificar muita coisa. Muito da minha maneira de trabalhar. Se eles vinham dar aula, eu também não queria fazer muito diferente, tentar acompanhar o seu nível [...]. (E15a, p. 7)

Se analisarmos o perfil pessoal e profissional das entrevistadas agrupadas acima, verificamos que se trata de um grupo heterogéneo do ponto de vista quer da idade, quer do tempo de serviço (ver Quadro VIII).

**Quadro VIII** – Cruzamento das variáveis idade e tempo de serviço

<b>Entrevistadas</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço</b>
E4	50	30
E6	40	17
E7	45	22
E10	30	21
E12	40	12
E13	47	22
E14	41	13
E15a	54	Aposentada
E17a	58	Aposentada

Porém, foi só da parte da entrevistada E7 que o impacto da supervisão se verificou também ao nível da sua concepção de ensino:

Mudei completamente a minha maneira de leccionar [...]. (E7, p. 7)

Assim sendo, através da observação de boas práticas por parte dos estagiários e seu impacto na motivação dos seus alunos, algumas entrevistadas, visando o sucesso

---

dos alunos e contribuir para a melhoria da educação, modificam/renovam as suas práticas. A nosso ver, ao verem esse benefício na aprendizagem dos seus alunos, também ajuda a que as entrevistadas façam uma avaliação positiva do impacto da supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A ajudar esta avaliação positiva esteve a percepção, por parte de algumas inquiridas (E12, E15a, E19a), do crescimento do professor em formação como algo muito positivo de testemunhar nas suas experiências enquanto professoras cooperantes, tal como exemplifica a seguinte transcrição:

Para mim também foi importante **vê-las crescer**. Quando elas nos entram, no princípio, e vêm de uma maneira, coitadas, pobrezinhas, passarinhos muito frágeis e depois a gente, no fim, já vê um certo à-vontade, autonomia no preparar das coisas [...]. (E15a, pp. 6-7)

Ao presenciarem o crescimento dos seus estagiários, as entrevistadas percebem-se como “ajudantes” no processo de crescimento do outro, indo ao encontro do que Alarcão e Tavares (2003) defendem, ao afirmarem que “a função do supervisor consiste em ajudar o professor em formação a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor” (p. 59). Esta perspectiva das entrevistadas parece-nos antever uma aproximação ao cenário que os autores supracitados chamaram *outro cenário possível*, redominado por Sá-Chaves (1994) de cenário *integrador*. Tal como explorámos no nosso quadro conceptual, neste “o supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, p. 42).

A nosso ver, a aproximação por parte de algumas entrevistadas (E12, E15a e E19a) àquele cenário tê-las-á levado a criarem junto dos estagiários um ambiente emocional positivo, humano, “desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43), permitindo às professoras cooperantes oportunidades de maior enriquecimento.

---

Paralelamente ao que foi dito, atente-se à forma afectiva e meiga com que a entrevistada E15a se refere às estagiárias, remetendo-nos para semelhantes preocupações: a atenção ao desenvolvimento da pessoa do formando.

Portanto, estas entrevistadas têm uma representação positiva do exercício da supervisão nos estagiários e isso, a nosso ver, contribuiu para que façam uma avaliação igualmente positiva do impacto da supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Do exposto pelas entrevistadas, podemos inferir, também, a presença de elementos do cenário de supervisão pessoalista, que enfatiza a importância de se atender ao desenvolvimento humano do formando e à criação de uma atmosfera relacional e de um clima humanamente consistente que favoreça esse mesmo desenvolvimento. As suas percepções acerca das suas práticas integram, assim, elementos de diferentes cenários supervisivos, corroborando a tendência de outros estudos (Dias, 2010)<sup>7</sup> e a ideia defendida por Alarcão e Tavares (2003).

Até ao momento verificámos que o exercício de práticas supervisivas parece ter tido um impacto positivo no desenvolvimento profissional das professoras cooperantes entrevistadas, mais especificamente dando contributos ao nível da transformação de algumas práticas pedagógicas e supervisivas, através da partilha de materiais e experiências, do trabalho desenvolvido com os estagiários e da observação de aulas.

Da informação que analisámos até ao momento, sugere-nos que a aproximação de algumas entrevistadas ao *outro cenário possível* terá facilitado a este impacto positivo, fazendo realçar, do seu discurso e da nossa análise, as ideias de supervisão, aprendizagem e desenvolvimento.

De seguida, continuaremos a analisar os contributos da supervisão para o crescimento pessoal e profissional das professoras cooperantes entrevistadas, nomeadamente ao nível da aquisição/actualização de conhecimentos, reflectindo acerca dos contextos que o terão proporcionado.

---

<sup>7</sup> O estudo de Dias (2010), desenvolvido em Portugal Continental, pretendeu conhecer e compreender a visão de professores formadores acerca das suas práticas supervisivas e do seu impacto no desenvolvimento profissional dos implicados no processo supervisivo (formadores/supervisores e formandos/supervisandos), no contexto do Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1.2. Ao nível dos conhecimentos

Tal como o modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão (Sparks e Loucks-Horsley, 1990, citado por García, 1999) prevê, as situações de supervisão terão permitido às entrevistadas contactar com diferentes profissionais, com os quais, num processo de partilha e reflexão, terão adquirido novos conhecimentos e desenvolvido competências. As entrevistadas revelam, inclusive, como facilitadores nesse processo supervisiivo, o apoio, quer de colegas com experiência em supervisão pedagógica, quer dos orientadores da universidade e didactas de áreas específicas, dos quais receberam conselhos, tiraram dúvidas e adquiriram novos conhecimentos. Neste processo de aprendizagem, a observação é igualmente encarada como fonte de análise e reflexão das práticas educativas, logo, de crescimento profissional, como analisaremos ao longo deste ponto.

Tal como sintetizámos no Quadro IX, das 12 entrevistadas que apontaram a aquisição/actualização de conhecimentos a vários níveis, durante o exercício das suas actividades supervisivas, 10 (E5, E6, E7, E8, E10, E12, E14, E15a, E17a, E20a) pertencem ao grupo que destacámos para esta secção.

**Quadro IX** – Representações dos contributos do exercício da supervisão ao nível dos conhecimentos<sup>8</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Entrevistas</b>
<b>Representações do impacto do exercício da supervisão nas práticas e concepções profissionais</b>	<i>Ao nível dos conhecimentos</i>	o do conteúdo	
		o do curriculum	
		o do conhecimento pedagógico geral	<b>E12, E15a</b>
		o do conhecimento pedagógico do conteúdo	<b>E1, E3, E6, E10, E12, E15a, E17a, E20a</b>
		o do conhecimento dos aprendentes (estagiários e alunos)	<b>E1, E7, E10, E12, E14</b>
		o do conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais	<b>E5, E8</b>
		o do conhecimento dos objectivos e processos da formação de professores	<b>E1, E5, E8 e E14</b>
		o do conhecimento de si próprio	<b>E1, E5, E12</b>

<sup>8</sup> As entrevistadas destacadas na tabela correspondem ao grupo alvo de análise nesta secção.

---

Nos seus discursos, emergiram contributos ao nível do conhecimento pedagógico geral, do conhecimento pedagógico do conteúdo, do conhecimento do aprendente e das suas características e do conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais, identificados por Shulman (1986, referenciado em Sá-Chaves, 2000), assim como ao nível do conhecimento de si próprio (Elbaz, 1988, citada em Sá-Chaves, 2000) e dos objectivos e processos da formação de professores.

### *1.2.1. Através do trabalho desenvolvido com os estagiários*

Ao percorrer o discurso das entrevistadas, verificamos que a interacção com as estagiárias e a realização de tarefas permitiram a 2 entrevistadas (E12 e E15a) a actualização e aquisição de alguns conhecimentos ao nível pedagógico geral, nomeadamente outras formas de se fazer projectos curriculares e o domínio de conhecimentos informáticos, que facilitam o quotidiano profissional de um professor. São conhecimentos transdisciplinares que consideram ajudar no melhoramento do seus desempenhos profissionais:

[A experiência supervisiva] abre muitos horizontes, porque nós partilhávamos projectos, mostrava-lhes o meu projecto de turma, elas mostravam-me outras partes, “isto assim a gente já não faz assim, a nossa professora [orientadora] disse isto assim...” (E12, p. 9)

Eu era uma desatinada na informática e recordo-me que as minhas estagiárias riam-se comigo e ensinavam-se algumas coisas e vinham ajudar-me. (E15a, p. 5)

A nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, a actualização de conhecimentos esteve presente ao longo do discurso de diversas entrevistas (E6, E10, E12, E15a, E17a, E20a), tal como exemplificam as seguintes citações:

O mais importante foi a actualização que se foi tendo ao longo dos anos. Porque a forma de abordar os alunos, os conteúdos, tudo, havia sempre inovação por parte dos alunos formandos. (E10, p. 12)

[...] Vemos as novas técnicas e novo ensino que vai surgindo [...]. (E12, p. 2)

O contacto com outras gerações, a experiência de pessoas mais novas, ideias novas, técnicas novas, foi muito enriquecedor. (E17a, p. 7)

---

Eram pessoas novas, vinham com ideias novas, daquelas que a gente diz “Epa, isso não vai dar nada!”, mas que depois as via pôr em prática e via que os miúdos gostavam e que até resultavam. (E20a, p.6)

Se analisarmos, inclusive, o discurso das entrevistadas acima citadas, são utilizadas expressões como “lavagem de materiais e ideias”, “actualização”, “inovação” e “revitalidade”, associando-as a pessoas mais novas e actualizadas, porque em formação numa instituição de ensino superior.

De registar que algumas dessas entrevistadas foram as mesmas que valorizaram anteriormente a partilha de experiências e materiais, também estes considerados pelas entrevistadas como de grande qualidade e inovadores.

É interessante que a percepção deste contributo a nível dos conhecimentos pedagógicos gerais e pedagógicos de conteúdo vem, principalmente, de professores já com algum tempo de serviço e das aposentadas, pelo que as entrevistadas com menos experiência profissional e com experiência de estágio pessoal muito recente, à data do exercício da supervisão (E5 e E9), não referiram contributos significativos da supervisão neste domínio do conhecimento profissional. No caso da entrevistada E9, analisaremos este aspecto na segunda secção.

Também é importante que os docentes conheçam os objectivos, fins e valores educacionais. No entanto, a este nível 2 entrevistadas destacam, sobretudo, o aprofundamento de alguns valores como a justiça e a solidariedade na relação com os estagiários:

Temos que ser justos, temos que ser amigos, ou seja, partilhar, pensar naquela pessoa como colega. (E5, p. 10)

O professor cooperante deve ajudar, quando vir um aspecto menos positivo não tentar destruir, mas primeiro ver o lado positivo das coisas e aquele menos bem tentar ajudar na medida do possível. (E8, p. 2)

### *1.2.2. Através da observação de aulas*

Do ponto de vista de outro grupo de professoras cooperantes participantes do estudo (E7, E10, E12, E14), o exercício da supervisão, nomeadamente o momento de

---

observação de aulas, dá-lhes também a vantagem de conhecerem melhor os seus alunos, ver o que resulta e o que não resulta com eles ou a melhor maneira de desenvolver determinada estratégia. Deste modo, outra dimensão do conhecimento profissional que as entrevistadas revelaram ter emergido da experiência supervisiva é o conhecimento dos alunos, da sua individualidade e características:

[...] Quer no conhecimento das crianças, no pensamento das crianças, porque quando nós estamos no fundo de uma sala de aula, volto a repetir, temos um outro discernimento, outra visão da aula que não temos quando estamos à frente da turma. (E7, p. 8)

De ver os meus alunos da sala e conseguir apreciá-los melhor e ver as reacções deles melhor e muitas vezes conhecê-los melhor, porque estava a observar tudo. (E10, p. 13)

É também uma maneira de observarmos a aula e os alunos, porque às vezes nós estamos a dar a aula e nem sequer nos dá tempo para fazer todas estas coisas, ouvir os alunos, verificar se os conhecimentos ficaram bem assimilados de cada um deles e ao passo se uma pessoa tiver só a observar, se calhar, tem um poder maior de verificar se essa parte, o que funcionou, o que não funcionou, para tirar as minhas conclusões para a minha prática. (E14, p. 10)

Estamos perante um grupo de entrevistadas com alguma experiência profissional (entre os 13 e os 22 anos de serviço), que aproveitam a observação de aulas para conhecer um pouco melhor os estilos e estratégias de aprendizagem dos seus alunos e melhor adequar as suas acções. Atendendo que entre os 15 e os 22 anos de serviço os professores se encontram na fase de serenidade (Gonçalves, 2000), compreende-se que estas entrevistadas tenham conseguido fazer um certo distanciamento afectivo, revelando o desenvolvimento de algumas capacidades reflexivas, próprias desta fase.

Ao nível do conhecimento de si próprio, que engloba a capacidade do docente se distanciar da sua acção e reconhecer pontos a manter e outros a melhorar, destacamos nesta secção 2 entrevistadas. Estas entendem que a observação dos seus próprios alunos e dos estagiários em acção contribuiu para a aquisição deste conhecimento:

Porque isto põe-te numa posição também autocrítica do teu trabalho [...]. (E5, p. 6)

---

[...] Eu acho que é bom ser professora cooperante, porque nós estamos a ver o ensino que fazemos, estamos constantemente a reflectir no ensino que fazemos [...]. (E12, p. 2)

De facto, referem que, ao se colocarem no fundo da sala e observar as aulas dos formandos, lhes permitiu pensar sobre a sua própria acção, de como faziam ou fariam caso estivessem a leccionar, ou até mesmo concluindo que houve momentos da sua vida profissional em que agiram da mesma forma, na perspectiva de reflectir sobre aspectos a melhorar no seu desempenho.

Estranhámos que, dentro das entrevistadas analisadas nesta secção, só as entrevistadas E5 e E12 tenham revelado o aprofundamento de conhecimentos a este nível, através da reflexão sobre a acção que o momento supervisivo da observação de aulas despolotou. Contrariamente à restante maioria das entrevistadas, essas inquiridas têm pouca experiência em supervisão, pelo que esperávamos que as professoras cooperantes mais experientes nesta área reconhecessem mais facilmente as potencialidades dos momentos de observação.

De uma forma geral, apenas 10, das 20 entrevistadas, referiram explicitamente o momento da observação como um dos momentos do ciclo supervisivo, o que à partida nos revela uma certa desvalorização desses momentos. Estas 10, que mencionaram a observação como parte das funções, entendem que esta servia como base para, no momento da reflexão, descreverem o que aconteceu e discutirem aspectos a melhorar.

Do grupo de entrevistadas em foco nesta secção, 4 (E6, E12, E16a e E19a) referiram que, enquanto observavam um dos formandos a leccionar, aproveitavam para conversar com os outros formandos do grupo de estágio, adiantando conteúdos, verificando material ou tirando dúvidas sobre as práticas próximas de outro formando:

[...] Aproveitava quando uma dava a aula, a outra estava sentada cá a trás e se havia um momento mais calmo ou se eles estavam a fazer alguma actividade eu passava os conteúdos àquela colega para a outra semana. (E12, p. 6)

A que estava sentada, ou as que estavam sentadas a observar e tinha outra a trabalhar, embora a gente estivesse a observar e tinha que observar, aqueles tempos mais calmos que os alunos estavam com trabalhos de escrita, que estava mais silencioso, elas gostavam que lhes dessem. (E19a, p. 5)

---

Também consideramos relevante constatar que este comportamento durante as observações tende a vir de entrevistadas com pouca experiência em supervisão, como continuaremos a aprofundar na secção seguinte com a análise de outras inquiridas, revelando um conhecimento pouco definido do que se pretende com a observação e uma pouca consciência da importância desse momento para o desenvolvimento e aprendizagem do estagiários e do próprio. Parece, também, revelar ausência de definição prévia com os estagiários dos aspectos relevantes para a observação, colocando em causa o desenvolvimento de competências de observação quer por parte do formando, quer por parte da professora cooperante, como veremos na secção seguinte no caso da entrevistada E3. Estes resultados confirmam tendências supervisivas para as quais outras investigações têm apontado, nomeadamente no âmbito da Região (Leal, 2004).

Contraditoriamente, a entrevistada que atrás valorizou a observação como momento de reflexão sobre a sua acção (E12) foi uma das que teve tais comportamentos durante a observação.

Outras entrevistadas (E5, E8 e E14) referiram o impacto da supervisão na actualização de conhecimentos ao nível dos objectivos e processos de formação de professores, englobando conhecimentos ao nível do processo de supervisão:

[...] Mas tu tens que procurar mais conhecimento para os orientar e a esse nível também me fez crescer profissionalmente, aprendi muito com eles [...]. (E5, p. 6)

A gente fica a saber como é que na universidade eles têm a preparação. É bom. Vai-se sempre aprendendo coisas novas. (E8, p. 5)

### *1.2.3. Através da interacção com outros supervisores e professores da universidade*

Achamos, também, pertinente referir que não foi só com base nos momentos de observação de aulas que os professores cooperantes revelaram ter partilhado novos conhecimentos. Também é de realçar a interacção com outros profissionais que o exercício das funções de cooperante permitiu, proporcionando oportunidades de aprendizagem mútua.

---

Das entrevistadas que fazem uma avaliação positiva do impacto do exercício da supervisão no seu desenvolvimento profissional, 8 (E6, E7, E10, E11, E14, E15a, E16a, E18a) referem que, através do exercício da supervisão, também tiveram a possibilidade de contactar com outros docentes, colegas com experiência anterior de supervisão, orientadoras e didactas da universidade.

O contacto com profissionais da universidade e sua importância para a acção dos inquiridos enquanto docentes e enquanto supervisores, também, emergiu do discurso das entrevistadas:

[...] Elas [orientadoras da universidade] também nos **davam as orientações**, aqueles parâmetros que nós tínhamos que nos debruçar para avaliar e as directrizes, elas também nos **ajudavam** muito a esse nível. (E5, p. 7)

Principalmente no início, porque a gente não sabia bem o que era ser cooperante. Portanto, aí era importante falar com elas, **saber que funções** eu teria de ter na sala de aula perante as estagiárias, o que podia fazer e o que não podia fazer. (E18a, p. 5)

[As reflexões em grupo] eram sempre experiências enriquecedoras e havia a professora orientadora que realmente também estava muito documentada e de quem também nós **tirávamos muito** e **aproveitávamos muito do seu saber**. (E17a, p. 4)

Destas transcrições, as entrevistadas enfatizam o contributo da colaboração das supervisoras da universidade na clarificação das suas funções e procedimentos a ter em conta no exercício das mesmas. Por outro lado, também realçaram o impacto destes contactos na actualização e aquisição de conhecimentos e na reflexão que se propiciava.

Ainda neste subponto incluímos o contacto com outros profissionais da universidade. A dinamização, por parte da universidade, de algumas acções de formação e seminários, desenvolvidos pelos didactas das áreas específicas, eram, para algumas entrevistadas, oportunidades de enriquecimento e actualização:

Na universidade, houve, por vezes, acções de formação desenvolvidas pela universidade, em que nós participamos. [...] É uma forma de **actualização**, nem que seja a nível da nomenclatura dos conceitos porque há sempre novidade. (E10, p. 10)

---

A princípio, a universidade organizava algumas acções de formação e nós professores cooperantes, e não só, também aqueles que queriam ir, nós íamos e isso era óptimo porque ia **enriquecer o saber que tínhamos**. (E11, p. 4)

Mesmo os contactos que tínhamos com outras pessoas, com orientadoras, com as didactas, que também de vez em quando aparaceriam e **reflectiam connosco**, tudo parte que nos enriqueciam. (E18a, p. 7)

A partir do testemunho destas entrevistadas e tendo em conta os contributos inerentes a estes contactos, consideramos necessário fortalecer mais esta articulação interinstitucional, principalmente, no sentido colaborativo, tal como Cardoso (1999, 2005) também aferiu no seu estudo.

Neste ponto, reflectimos acerca do impacto da supervisão ao nível dos conhecimentos profissionais dos professores cooperantes, tendo-se concluído que a maioria das entrevistadas é clara ao revelar tal impacto na actualização/aquisição de conhecimentos em vários domínios. Relembremos, a este propósito, o estudo de Morais (2002), onde a autora demonstrou a relação entre o desempenho de cargos de supervisão pedagógica entre outros, e a dimensão da auto-eficácia, enquanto variável do desenvolvimento profissional. Tal como as nossas entrevistadas, os professores participantes no referido estudo reconheceram a importância que teve o facto de terem desempenhado funções supervisivas para o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente o impacto ao nível do conhecimento pedagógico geral, do conhecimento pedagógico do conteúdo, do conhecimento dos contextos e de si próprio.

Verificámos que as nossas entrevistadas com menos experiência profissional tendem a desvalorizar contributos ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento pedagógico geral, mais valorizados pelas professoras cooperantes mais maduras, constituindo, para aquelas, um factor de renovação de conhecimentos e de práticas. Neste sentido, tivemos em consideração que as professoras menos experientes, com a formação inicial ainda recente, à data do exercício da supervisão, provavelmente estarão mais actualizadas a este nível, logo encontram menos novidades na prática dos estagiários.

Também no estudo de Dias (2010), a autora concluiu que o desempenho de funções supervisivas, na óptica dos professores supervisores envolvidos no estudo, teve

---

impacto no seu desenvolvimento profissional. Este impacto, tal como no caso das nossas entrevistadas, traduziu-se nas aprendizagens significativas que decorreram da observação das práticas dos formandos, onde tiveram a oportunidade de observar diferentes estratégias, reflectir sobre elas e eleger as mais eficazes.

Antes de avançarmos nesta análise, gostaríamos de alertar que, apesar de termos optado pela análise em separado dos contributos da supervisão ao nível das práticas pedagógicas e ao nível dos conhecimentos adquiridos, apenas o fazemos para facilitar a leitura dos dados obtidos e interpretação que deles fazemos. A nosso ver é clara a relação entre a aquisição/actualização de conhecimentos em vários domínios profissionais e o melhoramento de práticas pedagógicas, daí que, em alguns momentos da análise deste ponto, tenhamos estabelecido esta proximidade. O mesmo acontece com a análise e interpretação dos pontos seguintes.

### ***1.3. Ao nível das capacidades e atitudes***

Ao colocarmos nesta análise um ponto sobre as capacidades e atitudes desenvolvidas, tivemos em conta as competências enunciadas por Vieira (1993) essenciais ao desempenho de funções supervisivas (atitudes, saberes e capacidades). No que se refere às capacidades, a autora destaca a descrição, interpretação, comunicação e negociação, às quais acrescentámos a reflexão. Pretendemos ver até que ponto as entrevistadas percebem tê-las desenvolvido.

#### *1.3.1. Através da interacção com os estagiários*

Algumas entrevistadas mencionaram o desafio que era trabalhar com diferentes pessoas, com diferentes personalidades, permitindo-lhes desenvolver capacidades de negociação e comunicação:

É claro que se eu repetisse a experiência provavelmente não fazia as coisas tal e qual até porque as coisas fluem de maneira diferente em contextos e pessoas diferentes. (E13, p. 11)

Porque uma das minhas primeiras preocupações era conhecer o tipo de pessoas que eram. Entravam-me aquelas três moças pela sala dentro e eu nunca as tinha visto, nem de perto, nem de longe, não sabia os feitios e depois conforme os

---

feitios que elas me apresentavam, depois eu ia-me moldando a elas e elas com certeza a mim. (E20a, p. 6)

Além dessas, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) identificam outras competências, a nível interpessoal, a desenvolver pelo supervisor: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

No seu discurso, as entrevistadas manifestam preocupação em manter uma relação saudável com os seus estagiários, sendo o termo mais usado para caracterizar esta relação “disponibilidade”, pelo que todas as entrevistadas entendem ter estado sempre disponíveis. Além disso, é também frequente nos seus discursos a percepção de uma relação amigável, colegial, aberta, valorizando o trabalho do estagiário, encorajando-o sempre a melhorar e sempre que necessário dando opiniões que o ajudasse. Tal como defendemos no nosso quadro conceptual e tal como as próprias inquiridas o percebem, quanto mais a relação for aberta, maior será a partilha e aprendizagem entre estagiário e supervisor.

Estas características enquadram a acção do supervisor num estilo não-directivo, de acordo com Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005). Tal como estes autores prevêem, um supervisor não-directivo possibilita ao professor em formação expressar e desenvolver as suas ideias, esperando que ele tome as iniciativas, pelo que o supervisor ouve, clarifica alguns aspectos que ache necessário e o encoraja a manter a sua atitude. Aqui, há espaço para o estagiário desenvolver uma conjunto variado de potencialidades de imaginação, conhecimentos, técnicas e estratégias, a fim de resolver os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e no próprio processo supervisivo, permitindo ao supervisor aprender com ele novas maneiras de actuar.

A partir das representações das entrevistadas, conseguimos agrupar 5 (E4, E5, E7, E11, E12) com tendências não-directivas:

O fundamental é estar disponível. Eu não vou ensinar nada, mas se o professor que está em curso não tem ideias, ou tem dúvidas eu digo assim: “A minha opinião é assim precisas de ideias, tens esta, esta e esta. Mas não pegues nela tal e qual, transforma, faz à tua maneira e se achares que não tenho conhecimentos suficientes, pergunta às professoras da universidade”. (E4, p. 2)

[...] Gostava primeiro que eles me mostrassem as suas ideias para não estar a ser eu a orientar, porque eles depois agarram-se à minha ideia [...]. Primeiro, eu dava a liberdade de eles pensarem, de construírem e fazerem o seu trabalho. Depois, então, houve aí algumas vezes em que as coisas não estavam tão bem elaboradas e eu ajudei-os a construir. (E5, p. 5)

Eu considero que tenho uma boa relação, sempre de cooperante e estagiário, mas uma boa relação, uma relação aberta, eles sentiam-se perfeitamente à vontade quando estavam a leccionar, porque, como eu já lhe disse, eu dava sempre margem para eles experimentarem [...]. (E7, p. 6)

[...] Dando a liberdade do professor estagiário criar por ele próprio estratégias para as suas aulas, dando algumas dicas [...]. Tem que deixar o estagiário trabalhar, dar a liberdade porque a sala é dele. Tem que ser correcta e honesta, quando as coisas correm bem apresentar os pontos positivos, os pontos que saíram menos bons e dar pistas. Não quer dizer que eles sigam, porque eles têm as suas metodologias e estratégias. Quando o estagiário está em baixo, desenvolver-lhe a auto-estima [...]. (E11, pp. 2-3)

É preciso partilhar, estar aberto às novidades. Não podemos ser professores cooperantes se não estivermos abertos às coisas que vêm, não é? [...] É nós prestarmos um auxílio de maneira a aprendermos mutuamente. (E12, p. 2-3)

Assim sendo, as entrevistadas citadas puderam desenvolver competências interpessoais de encorajamento, estar atento e aberto ao que o estagiário diz, corroborando que a actividade supervisiva requer, por parte do supervisor, o desenvolvimento de determinadas competências, capacidades e atitudes que conduzem ao desenvolvimento tanto do supervisor, como do estagiário.

Dentro deste grupo, as características pessoais e profissionais, como a idade, tempo de serviço, formação de base e experiência como professora cooperante, não são homogéneas, parecendo não ser um factor relevante. No entanto, é curioso reflectirmos acerca das representações de algumas destas entrevistadas relativamente à supervisão, que nos parecem contraditórias com o que atrás citámos:

[...] o professor cooperante ensina a parte prática, da sua experiência, acho eu, e tem que incentivá-los, motivá-los para serem honestos. Também lá está o que o professor transmite é o que eles vão seguir. (E4, p. 4) [...] Achei que era uma coisa natural, a transmissão de uma pessoa mais velha, daquilo que sabe com a mais nova. (p. 8)

A responsabilidade era minha, tinha que estar sempre a orientar, a encaminhar, mas, se alguma coisa corresse mal, era sobre mim que recaía a responsabilidade, porque eles não eram professores ainda. (E11, p. 5)

---

Apesar de valorizarem a abertura e disponibilidade com os estagiários, dando espaço para os formandos desenvolverem as suas próprias técnicas, a E4 tem ideia de que o supervisor, uma pessoa mais velha, é o transmissor daquilo que sabe que sabe para uma pessoa mais nova; enquanto que a entrevistada E11 reforça a necessidade de o supervisor estar a orientar a acção do formando.

Relativamente às entrevistadas E4 e E11, ambas tiveram uma formação de base nas escolas de Magistério Primário, que lhes conferiu o grau de bacharéis. Na altura, a experiência de estágio terá tendido para modelos de ensino mais técnicos e menos reflexivos. As entrevistadas também não tiveram formação específica, por parte da universidade, para exercer funções supervisivas. Tudo isto, a nosso ver, poderá ter influenciado a sua acção neste processo, num quadro de comportamentos mais directivos. Nesta fronteira entre o não-directivo e o directivo, julgamos que as suas preocupações eram, por um lado, deixar o estagiário aprender e experimentar, tendo consciência de que não possuíam todo o saber, mas, por outro lado, ensinar-lhes algo e encaminhá-los para que tudo decorresse dentro da normalidade.

Ainda relativamente ao grupo de entrevistadas que se enquadram num quadro não-directivo, destacamos as entrevistadas E5 e E7. Anteriormente, aquando da análise do trabalho desenvolvido com os estagiários, no primeiro ponto desta secção, estas entrevistadas revelaram uma atitude tendencialmente colaborativa, embora as suas representações de supervisão e de supervisor tivessem, pontualmente, apontado para um estilo não-directivo. Estes dados vêm corroborar que os comportamentos supervisivos nem sempre se enquadram num único estilo, variando, nestes casos, conforme o momento do ciclo de supervisão.

Há outro grupo de entrevistadas (E6, E8, E10, E13, E16a, E18a, E19a) cujas representações acerca do seu papel nos revelaram um estilo supervisivo tendencialmente colaborativo, com uma metodologia baseada na partilha e discussão conjunta, reflexões dialogadas e execução de tarefas em parceria, tal como vimos anteriormente em alguns casos (E19a).

Deste modo, o supervisor está mais disponível e receptivo às ideias do estagiário, permitindo que ambos cresçam profissionalmente. As entrevistadas em questão tiveram, pois, que mobilizar competências como: dar opiniões e ideias sobre

---

determinado assunto e ajudar a encontrar soluções, caso o estagiário necessitasse, competências estas que se enquadram num estilo colaborativo. Este contexto proporcionou situações supervisivas mais abertas, que colocaram à disposição do formando e do supervisor o máximo de potencialidades, recursos, materiais, estratégias, conhecimentos, dos quais cada um, adultos em desenvolvimento, é portador (Alarcão & Tavares, 2003):

[...] Também a ter a mente aberta para encaixar novas metodologias, novas técnicas ou diferentes posturas de estar perante o ensino, porque ninguém é dono da verdade, em campo nenhum, muito menos no ensino. (E13, p. 2)

É preciso gostar de partilhar com os outros a nossa experiência. É preciso ter espírito de ajuda, porque quem está a começar claro que precisa muito da nossa ajuda. Partilhar as nossas experiências, que é muito importante, gostar de transmitir o nosso amor por aquilo que estamos a fazer. (E18a, p. 2) [...] É dar, é partilhar, é receber, é ajudar, é ser amiga, é ser companheira, é ser tudo o que as estagiárias precisam. (p. 2)

Neste grupo de entrevistadas, inclui-se, mais uma vez, metade das entrevistadas aposentadas. Estas revelaram-se dispostas a partilhar todo o conhecimento e experiência que tinham, apoiar os formandos, considerando-se mais uma companheira, amiga mais velha, do que propriamente uma professora:

[...] É estar disposto a partilhar, a fazer com que as nossas experiências sejam transmitidas e sejam significativas para a futura professora ou professor e não guardar, partilhar. (E13, p. 4)

Vamos pô-los à vontade e tentar que eles percebam que a gente não sabe tudo, é o que eu dizia. Eu também não sei tudo. Vamos tentar, vou ajudar, vou ser uma pessoa ou professora mais velha com mais experiência e que vai tentar sempre ajudar. (E19a, p. 10)

Estas suas percepções do processo supervisivo aproximam-se da função principal que Alarcão e Tavares (2003) defendem para o supervisor:

alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre as situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, um profissional que adopta uma relação adulta de

---

acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável (p. 58).

Embora, na globalidade, as entrevistadas apontem para uma relação colaborativa, “aberta” (E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E16a, E19a), amigável (E5, E10, E18a, E19a), disponível (E4, E12, E16, E17a), “de igual para igual” (E6, E13), com os seus estagiários, verificámos alguns casos em que essa relação é mais aberta e facilitadora do que noutros, dependendo, para além dos factores revelados, das características pessoais e profissionais dos próprios estagiários:

Eu sempre me relacionei bem com eles, agora, claro que a gente sabe que isto também depende do trabalho que cada um faz [...]. (E8, p. 4)

Assim, a relação será tanto mais aberta e enriquecedora, quanto mais os estagiários forem empenhados, trabalhadores, com um bom nível de desempenho na sala de aula. Aliás, as relações interpessoais surgem, nestes casos, na categoria referente aos factores facilitadores do exercício da supervisão:

As próprias estagiárias, o clima de conversa, de amizade, de partilha, dentro daqueles bocadinhos, dos poucos momentos que nós tínhamos [...]. (E12, p. 9)

Se temos a sorte de apanhar um grupo aberto, que aceita a nossa opinião e a gente também tem de aceitar a deles e a gente lima e chega lá, eu acho que é uma experiência engraçada. (E15a, p. 8)

Ao entenderem a importância de os estagiários também desenvolverem competências interpessoais, as entrevistadas relembram-nos a lista de tarefas que Alarcão e Tavares (2003) identificam como comuns ao supervisor e ao professor em formação: i) estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional; ii) criar condições promotoras do desenvolvimento humano e profissional; iii) desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração; iv) desenvolver o gosto pelo ensino; v) analisar criticamente os programas, os contextos educativos, entre outros; vi) planificar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem; vii) identificar os problemas e as dificuldades que vão surgindo; viii) observar e interpretar os dados recolhidos na observação; ix) e definir os planos de acção a seguir.

---

O objectivo é que o supervisor, um colega com mais experiência, ajude o professor em formação na realização das suas tarefas. As representações de algumas das inquiridas (E7, E8, E12, E16a, E20a), acerca das suas funções, revelam a consciência do seu papel para a concretização deste objectivo, embora nem todas se situem no mesmo modelo de formação:

[...] Tive sempre em vista melhorar e ajudar a formar um professor com gosto, com vocação, com empenho, foi sempre a minha preocupação. Nem sempre consegui, como é evidente, mas pelo menos colaborei para que isso acontecesse. (E7, p. 4)

Deve ser um auxiliar e também deve fornecer tudo aquilo que estiver ao seu alcance para melhorar a prática dos formandos. (E8, p. 2)

É ser uma ajudante na formação dos professores. É estar atenta, aberta, é mesmo cooperar, partilhar, incentivar, ajudar e valorizar aquilo que foi bom e encorajar. (E16a, p. 8)

Ser professor cooperante é transmitir, na prática e objectivamente, ensinar as pessoas que estão a nosso cargo a serem professora [...]. (E20a, p. 2)

A ênfase dos seus discursos em elementos como o desenvolvimento do gosto pelo ensino, a identificação de pontos fortes e fracos e a definição de planos de acção a seguir, reflectindo e dando sugestões, leva-nos a reflectir acerca das representações das professoras cooperantes, enquadrando-as em modelos de supervisão como o clínico e o psicopedagógico.

Nestes modelos supervisivos, pretende-se ensinar os professores a ensinar, num clima de colaboração, preocupação presente nos discursos das entrevistadas acima citadas. Mas, tal como os diferencia, as entrevistadas E5 e E10, mais especificamente, percebem que, para conseguir desempenhar o seu papel, necessitaram de procurar e/ou aprofundar conhecimentos, colocando-as mais num plano de acção psicopedagógico:

Porque há linhas de orientação diferentes, há metodologias que são novas, linhas de pensamento que também são novas e o professor cooperante também tem que estar por dentro desta inovação, tem que se actualizar, tem que ler, tem que pesquisar. [...] Eu penso que para ser professora cooperante é preciso estar

actualizada e gostar da inovação, mas fundamentada, não é só porque é bonito, é saber o porquê e como, como é que as coisas acontecem. (E10, pp.2-3)

Já a entrevistada E20a, esta parece destacar-se das outras, situando-se mais num modelo de formação behaviorista, valorizando o ensino através do treino de determinadas técnicas, pelo que o professor cooperante deve ter conhecimento das mesmas para as poder transmitir:

Ter um conhecimento bastante profundo, digamos assim, das técnicas de aprendizagem, porque é isso mesmo que nós vamos ensinar e pôr em prática. (E20a, p. 1)

Contudo, a entrevistada em questão enfatiza também o trabalho colaborativo entre formandos e supervisores, em que estes apoiam e colaboram com o formando na planificação das actividades inerentes à prática lectiva. A partir do exposto pela entrevistada, reconhecemos ainda, tal como já vimos, elementos de cenários supervisivos como o clínico:

Tínhamos que fornecer os conteúdos às estagiárias, ajudá-las a fazer a planificação. (E20a, p. 3)

O papel do formando é também colaborar com o supervisor nesse processo, com vista a atingir os objectivos nas melhores condições possíveis (Alarcão & Tavares, 2003). Esta foi também a percepção de algumas professoras cooperantes envolvidas no estudo, ao mencionarem que a relação estabelecida e a sua postura perante os estagiários dependera do perfil destes:

[...] Isto [mudar ou não alguma coisa] ia depender muito do grupo que vamos trabalhar e aí é que nós vemos se realmente é preciso ajustar o comportamento ou não, ou alguma mudança. (E8, p. 8)

Mas achei que sempre fiz o melhor, iria depender dos estagiários, mas o que eu fiz foi sempre com o máximo de empenho e sempre mostrei disponibilidade [...]. (E17a, p. 8)

---

Mais uma vez, os nossos resultados fazem-nos recuperar autores como Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), que acreditam que as características perfilhadas pelo supervisor não são exclusivas de um dado estilo, pelo que verificámos que a acção das entrevistadas variava mediante o nível de desenvolvimento dos professores em formação com quem se deparavam.

### 1.3.2. *Através da observação de aulas*

Às capacidades definidas por Vieira (1993), acrescentamos a reflexão, por defendermos a importância do desenvolvimento desta capacidade, por parte dos professores de hoje. Procurámos, assim, saber até que ponto a supervisão poderá ajudar os professores cooperantes a desenvolverem capacidades reflexivas.

Já tivemos, em momentos anteriores desta análise, a possibilidade de constatar que os momentos de observação parecem ter proporcionado aos professores cooperantes oportunidades para adquirirem conhecimentos a vários níveis. Da mesma forma, deixámos indícios de que estes mesmos momentos eram promotores de capacidades reflexivas.

Dito isto, realçamos o discurso de algumas entrevistadas, em particular da entrevistada E7, que parece descobrir outras potencialidades desta estratégia, reforçando a ideia fundamentada por Vieira (1993) de que “uma das tarefas mais significativas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica é a observação de aulas” (p. 34):

[...] Porque estar numa sala de aula, ao fundo de uma sala de aula vendo o outro enriquece-nos muito. (E7, p. 7)

De facto, quer a observação de aulas que os estagiários faziam, numa primeira fase, aos professores cooperantes, quer a observação que estes faziam aos formandos e aos próprios alunos, são percebidas pelas entrevistadas como momentos promotores de reflexão *sobre* a acção. Esta despoleta-se quando os professores cooperantes observam os estagiários e relembram as suas práticas pedagógicas, ponderando se a sua atitude mediante determinada tarefa ou situação terá sido a mais indicada e ajudando-os a perceber o que melhor resulta e porquê. Assim, a observação não é apenas um momento para o supervisor recolher informações relativas à prática do

---

formando, mas também um momento que permite ao supervisor um exercício constante de reflexão.

De salientar que a importância da observação como momento propício ao desenvolvimento de capacidades reflexivas foi apenas mencionada de forma explícita por poucas entrevistadas (E1 e E7), ambas com a mesma concepção do processo superviso, como um processo activo e construtivo. Restringindo-nos à entrevistada E7, esta manifestou interesse em que os seus formandos crescessem, valorizando os aspectos positivos e encorajando-os a melhorar os menos positivos. Neste sentido, valorizava uma acção mais activa e colaborativa do seu papel, ajudando o formando, sempre que necessário, de modo a que este percebesse na hora o que tinha de reformular e porquê, corroborando a tendência geral das restantes participantes do estudo:

Cada um é como é, temos que ver os aspectos positivos da pessoa e tentar estimula-la e ver se ela melhora muito mais. (E7, p. 13)

No desenvolvimento destas capacidades reflexivas, consideramos também referir os momentos de pós-observação, nos quais antecipávamos que as professoras cooperantes entrevistadas tivessem desenvolvido mais essas capacidades, porquanto, como regista Vieira (1993), o encontro pós-observação tem por objectivo permitir ao supervisor e ao formando interpretar o que foi observado. Pretende-se, pois, desenvolver capacidades reflexivas, centrando-se sobre o que aconteceu durante a observação e assumindo aspectos a melhorar em práticas futuras.

Tendo em conta as entrevistas realizadas, todas as entrevistadas, embora nem todas o fizessem de imediato, reconheciam e realizavam esta fase do ciclo superviso, sendo mais comumente conhecido por “reflexões”.

Através das representações de 5 das inquiridas aqui em análise (E11, E16a, E17a, E18a, E20a), verificamos que são as reuniões de reflexão em grande grupo, no final dos dois dias de prática, que constituem para aquelas mais-valias em termos profissionais, pois são consideradas promotoras do conhecimento profissional, ao possibilitar uma atitude de auto-questionamento permanente:

Quando era a nível dos vários anos da escola, é verdade que levava bastante tempo, mas era muito mais rica a reunião, porque era um partilhar de

---

experiências, “olha aquelas colegas tiveram uma metodologia, estratégia talvez sirva para outra colega em que a aula...”. (E11, p. 5)

Todos nós enriquecíamos com aqueles encontros [reflexões em grupo], porque ouvíamos as práticas das várias colegas do mesmo ano. (E17a, p. 4)

Também as reflexões em grande grupo, onde ouvíamos experiências de umas e outras e os comentários que eram feitos pelas didáctas e orientadoras. (E18a, p. 7)

Na reflexão, agrupávamos, conforme as turmas, em que, por exemplo, as que tinham o terceiro ano exponham as suas ideias e como é que tinham trabalhado com a turma, e as outras que tinham outro terceiro ano diziam e havia uma troca de experiências. (20a, p. 3)

Para estas entrevistadas, era nestes momentos pós-observação que esclareciam dúvidas, davam as suas opiniões e sugeriam alternativas. Do seu ponto de vista, esta troca de ideias, entre todos os estagiários, professores cooperantes e professoras orientadoras da universidade, análise de estratégias eficazes e daquelas que não funcionaram, apontando-se possíveis soluções, constituiu um forte contributo do exercício de funções de cooperante para o seu crescimento profissional, incentivando-as a desenvolver um atitude mais crítica e reflexiva sobre as suas práticas.

Analisando as idades das entrevistadas em questão, duas têm mais de 20 anos de carreira e as restantes, aposentadas, têm mais de 30 anos de experiência profissional. O facto de valorizarem estes momentos reflexivos, antecipa possibilidades de se continuarem a desenvolver, pois, tal como diz a frase introdutória deste estudo, “não é totalmente seguro que a simples experiência faça o melhor mestre. Se não se reflecte sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção próprios de um perito” (Berliner, 1986, citado em García, 2009, p. 14). Verificamos que os anos de experiência não são por si só suficientes, pelo que as entrevistadas reconheceram a importância da reflexão.

De facto, é a reflexão e o exercício destes processos no quotidiano profissional que, a nosso ver, determinam o grau de desenvolvimento dos profissionais do ensino e a qualidade do processo educativo, corroborando a ênfase que, actualmente, é dada à teoria do profissional reflexivo (Zeichner, 1993; Schön, 1995), tal como vimos no quadro conceptual.

---

Para finalizar, tal como preconizam Alarcão e Tavares (2003), na fase de pós-observação, o clima afectivo-relacional e a comunicação natural e verdadeira tornam-se fundamentais, para que se atinjam os objectivos desta fase. O professor cooperante deve ajudar o formando a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de situações passadas. O que constatámos, através dos discursos de 2 entrevistadas, foi o esforço da sua parte de concretização de tais capacidades, sendo profissionais e críticas, não deixando de ser sinceras:

Nunca fazia reflexões deste estilo: “Eu acho que foste muito bem!”. Eu nunca fiz isso, porque não estava cá para agradecer, estava cá para ajudar e ajudar era mesmo ajudar e dizer o que estava bem, o que estava mal. Tentei sempre reflectir o mais correctamente possível, às vezes, achava que faltava tempo para se reflectir tudo o que era importante. (E10, p. 7)

[...] Reflectíamos, dizer as coisas, não por dizer, mas dizer as coisas boas e as menos boas para melhorar, sempre com o espírito da reflexão. (E16a, p. 8)

Note-se que estas entrevistadas têm o grau académico de licenciadas, com experiência no exercício de outros cargos (animação pedagógica e coordenação de núcleo) e 1 (E16a) conta ainda com alguns anos de experiência em orientar práticas pedagógicas na universidade, o que lhes terá dado outra confiança em lidar com os estagiários.

Não obstante, consideramos neste processo de desenvolvimento profissional fundamental a vontade e a motivação do professor. Tal como citámos no enquadramento teórico deste estudo, Day (2001) defende que “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)” (p. 17). Neste sentido, destacamos do discurso de outras entrevistadas que, efectivamente, a sua motivação, vontade de experimentar novas experiências e postura perante a profissão as terá ajudado não só no exercício da supervisão mas também terá contribuído para um processo de desenvolvimento profissional contínuo:

Eu sentia-me motivada, ou seja, houve assim uma motivação. Eu acho que é aquela curiosidade também de ver o que é que os outros dão, porque nós temos sempre coisas a aprender acho que também foi nesse sentido, o conhecer, o que é que eles tinham para apresentar. (E5, p. 9)

É assim, eu tenho uma maneira de ser que, naquilo que eu gosto, eu me vou entregando. (E10, p. 3)

Eu acho que é a perspectiva positiva de encarar as diferentes situações que nos vai aparecendo que ajuda mais. A abertura de espírito e o querer evoluir tanto profissionalmente como pessoalmente, é isso que ajuda. (E13, p. 12)

Tive sempre vontade de querer fazer mais, querer saber, experimentar novos desafios. (E16a, p. 14)

Talvez o meu gosto por aprender coisas diferentes e de ter experiências diferentes. (E19a, p. 10)

Ao longo de todo o processo supervisivo, gostaríamos de realçar as atitudes de abertura, de disponibilidade e de flexibilidade, que favorecem o desenvolvimento de uma relação recíproca de colaboração, partilha, aprendizagem e desenvolvimento mútuos, predominantemente presentes no discurso das inquiridas:

O fundamental é estar disponível [...]. (E4, p.4)

[...] Sempre partilhei e me mostrei disponível. (E5, p. 8)

[...] Ter uma relação de abertura com os seus formandos, o que para mim é o passo inicial. Além disso, tentar encaminhá-los naquilo que eles precisassem [...]. (E8, p.8)

Eu creio que uma relação sempre disponível, aberta com eles. (E16a, p. 9)

No entanto, há a realçar o desenvolvimento de outras atitudes que 3 das entrevistadas em análise nesta secção (E5, E15a e E19a) identificaram como contributo do exercício de funções supervisivas, tais como, o desenvolvimento do sentido crítico, bem como a segurança e à-vontade que, ao longo de cada ciclo supervisivo, foram tendo, principalmente, por se terem caracterizado como pessoas tímidas:

Foi muito positivo, porque a gente adquire uma postura auto-crítica do nosso trabalho e isso é uma aprendizagem muito boa, porque a gente vai depois desenvolvendo outras competências que só nos ajuda no futuro na nossa profissão. (E5, p. 6)

No princípio, eu tinha mais medo do que elas de falar. A dificuldade maior foi enfrentar isso, como já lhe disse sou muito reservada. Depois, ter que ir às

---

reuniões e ser interpelada. Mas depois fui-me habituando e fui ultrapassando isso. Mas para o fim já conseguia falar mais naturalmente. (E15a, p. 6)

Acabei por ganhar segurança, à-vontade e experiência, porque gostava. (E19a, p. 8)

Mediante o impacto que a supervisão teve, segundo as entrevistadas, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, consideramos estas atitudes terem sido fundamentais à criação de um clima relacional positivo, essencial, na nossa perspectiva, para se estabelecer uma relação de confiança e entreajuda. É importante que estagiário e supervisor se sintam à-vontade para expôr as suas dúvidas, opiniões e sentimentos, potenciando o desenvolvimento de ambos, tal como defendemos no nosso quadro teórico. A este respeito, lembramos que Alarcão e Tavares (2003) enfatizam que, para as situações de supervisão resultarem num processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, estas se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora, entre supervisor e professores em formação, pois “a variável afectiva que caracteriza a sua relação interpessoal determinará os resultados a atingir” (p. 72).

Em suma, com base nas representações das entrevistadas, foi através do relacionamento com outras pessoas e das actividades desenvolvidas em diferentes fases do ciclo supervisivo que aquelas puderam desenvolver capacidades e atitudes que as terão ajudado a aperfeiçoar e a crescer pessoal e profissionalmente. De realçar as atitudes de abertura, disponibilidade e frontalidade que todas as entrevistadas entendem ter desenvolvido ao longo dos encontros realizados.

Relativamente às capacidades desenvolvidas, concluímos que estas se situaram, predominantemente, ao nível da reflexão. Os encontros de observação e pós-reflexão foram percebidos como oportunidades de aperfeiçoamento e de aprendizagem mútua, promotores da criação de professores cada vez mais críticos e reflexivos.

---

### *Síntese*

Ao longo desta secção, centrámo-nos na análise das entrevistadas que têm uma representação essencialmente positiva relativamente ao exercício da supervisão, relacionando-a com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, constituindo um grupo de 16 professoras cooperantes, das 20 entrevistadas.

Verificámos que o exercício da supervisão, de acordo com a visão das nossas entrevistadas, constituiu uma experiência bastante enriquecedora que lhes proporcionou aprendizagens significativas a vários níveis – desde ao nível dos conhecimentos, das práticas pedagógicas e supervisivas, assim como das capacidades e atitudes.

Ao nível dos conhecimentos, o impacto verificou-se maior ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento dos aprendentes e das suas características, principalmente por parte das entrevistadas mais maduras. Esta partilha e aquisição de conhecimentos proporcionou-se devido ao trabalho desenvolvido com os estagiários, à observação de aulas e à interacção com outros supervisores e professores da universidade.

Ao nível das práticas pedagógicas, destacou-se, principalmente, a importância da partilha de experiências e de materiais entre professores cooperantes e estagiários. Essa partilha permitiu às entrevistadas reunir um maior número de materiais e ideias, constituindo, também, um ponto de partida para o desenvolvimento de outras actividades. Da mesma forma, o trabalho desenvolvido com os estagiários e a colaboração que se gerou entre alguns professoras cooperantes entrevistadas e respectivas estagiárias terá tido impacto na alteração das práticas das entrevistadas. Aqui julgamos ter dado contributos que nos permitem aferir da influência das características pessoais e profissionais dos formandos também terão influenciado a dinâmica de trabalho desenvolvida com estes, que, no caso das entrevistadas analisadas nesta secção, apontou para um trabalho colaborativo entre estes dois intervenientes. Deste modo, o estagiário aprende com o supervisor e este, em colaboração com o formando, consegue proporcionar aulas mais motivadoras, aprendendo novas formas de actuar, como foi o caso destas entrevistadas.

---

Relativamente às práticas supervisivas, também a partilha entre professores cooperantes e outros colegas com experiência na área lhes facilitou o exercício das suas funções, aperfeiçoando certas práticas supervisivas. Note-se que será, em parte, do à vontade e segurança que as professoras cooperantes terão no exercício das suas funções que dependerá a consecução dos objectivos da supervisão e, a nosso ver, o impacto que esta poderá ter no desenvolvimento dos professores que a exercem.

A par das capacidades e atitudes de comunicação, negociação, abertura, flexibilidade, disponibilidade e sentido crítico desenvolvidas pelas nossas entrevistadas e que terão influenciado a criação de uma relação afectiva positiva, potenciadora da partilha e aprendizagem, julgamos que o desenvolvimento da reflexão foi também expressivo no discurso de algumas entrevistadas. O exercício de actividades supervisivas colocou os professores cooperantes numa perspectiva mais reflexiva das situações que observam e da sua própria acção, atitudes essas fundamentais à melhoria do desempenho profissional docente.

De entre as competências mais enfatizadas pelas entrevistadas e de acordo com as competências interpessoais definidas por Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005), destacam-se: “listening”, “encouraging”, colocando 5 entrevistadas num quadro não-directivo; “presenting” e “problem solving”, comportamentos colaborativos evidenciados por outras 5 entrevistadas e, em certos momentos da análise, também por algumas das entrevistadas enquadradas no estilo anterior; e “directing” e “standardizing” enquadrando 2 entrevistadas numa perspectiva mais directiva, embora, por vezes, o seu discurso tenha evidenciado aspectos de um estilo não-directivo.

Dependendo do grau de desenvolvimento dos estagiários com quem trabalhavam e momento do ciclo supervisivo, as entrevistadas foram assumindo determinados comportamentos que não se enquadram, porém, num único estilo. Entendemos que essa oscilação também derivará da diversidade de factores e contextos com que se confrontaram, experiências pessoais, conselhos e sugestões de colegas, experiência profissional, características pessoais, alidos à falta de formação especializada. Porém, algumas entrevistadas aproximam-se do *outro cenário possível*, criado por Alarcão e Tavares (2003), integrando elementos de diferentes cenários supervisivos, em particular dos cenários clínico, pessoalista e psicopedagógico.

Constatámos que outro aspecto da supervisão, que leva as entrevistadas a fazerem um balanço positivo do exercício de tais funções, é o facto de terem influência na aprendizagem dos estagiários, observando o seu crescimento, e, através destes, presenciarem a aprendizagem dos seus alunos.

## 2. Crescendo, apesar “dos pesares”

Tal como concluímos na secção anterior, o exercício da supervisão teve um impacto iminente positivo no desenvolvimento pessoal e profissional da maioria das nossas entrevistadas. Embora, das 20 entrevistadas, 16 apontem algumas dificuldades sentidas no exercício das suas funções de professoras cooperantes (ver Quadro X), essas mesmas dificuldades não são sentidas por todas como factores que conduzam a uma avaliação negativa das experiências de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, em alguns casos (E1, E2, E3, E9) o cenário não foi o mesmo.

**Quadro X** – Representações das dificuldades sentidas no exercício de funções de professor cooperante<sup>9</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Entrevistas</b>
<b>Representações das dificuldades sentidas no exercício da supervisão</b>	<i>Ao nível das relações interpessoais</i>	<b>E1, E3, E8, E9</b>
	<i>Ao nível da gestão do tempo</i>	<b>E2, E3, E6</b>
	<i>Ao nível da avaliação</i>	E5, E8, E10, E14, E17a
	<i>Ao nível da apropriação do seu papel/funções</i>	<b>E1, E3, E7, E8, E12, E15a, E19a</b>
	<i>Ao nível da qualidade do desempenho dos estagiários</i>	<b>E1, E2, E3, E8, E9, E18a</b>
	<i>Ao nível da articulação interinstitucional</i>	<b>E1, E10, E12</b>

Nesta secção, pretendemos analisar esses casos em que, embora retirem consequências positivas da experiência supervisiva para o seu enriquecimento enquanto professoras, os aspectos menos positivos do exercício das funções de professora

<sup>9</sup> As entrevistas destacadas na tabela correspondem ao grupo alvo de análise nesta secção.

cooperante foram mais valorizados, pelo que as entrevistadas não terão retirado grande partido de todas as potencialidades advenientes do exercício supervisivo:

Na minha maneira de ver, foi experiência menos agradável, menos positiva, porque eu queria ver os rapazes a trabalhar e a gente, às vezes, via que aquilo não estava a render muito, como a gente queria... Às vezes, também connosco não rende! Mas é diferente. Mas o balanço que eu faço é positivo, muito positivo. (E1, p. 17)

Claro que há aspectos negativos em relação aos alunos [estagiários], mas acho que eles também trazem sempre coisas novas. [...] Eu faço um balanço positivo, mesmo com os aspectos negativos e o ter de voltar a trás. (E2, pp.5-6)

Tive o lado negativo e o lado positivo, o que é muito bom. A pessoa vê as duas partes, enriquece muito a pessoa, gostei muito. (E3, p. 13)

Faço um balanço positivo, apesar de alguns contratempos. (E8, p. 7)

Aprendemos sempre qualquer coisa e aprendi a nível pessoal também, mas a nível profissional sim, aprendi muita coisa, aprendi como não fazer, essencialmente. (E9, p. 8)

Esta secção centrar-se-á, pois, nas representações dessas 4 entrevistadas (E1, E2, E3 e E9), todas com pouca experiência em supervisão (ver Quadro XI), com o intuito de compreender as dificuldades por elas sentidas e em que medida contribuíram para as representações menos positivas das práticas de supervisão e reduzido impacto no seu desenvolvimento profissional. Não obstante e indo ao encontro do título desta secção, essas entrevistadas, como veremos ao longo desta análise, mencionaram alguns contributos da supervisão para o seu enriquecimento pessoal e profissional.

**Quadro XI** – Cruzamento de variáveis idade, tempo de serviço e tempo de supervisão

<b>Entrevistadas</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Tempo de supervisão</b>
E1	31	7	2
E2	45	21	2
E3	46	20	1
E9	30	8	1

### ***2.1. Apesar das dificuldades na gestão das relações interpessoais***

Tal como vimos anteriormente, é fundamental nas situações supervisivas que se criem condições favoráveis a um bom clima afectivo entre formando e supervisor, onde este aparece como facilitador no estabelecimento desse clima, mas também onde é reconhecido ao futuro professor um papel activo nesse processo.

De acordo com as representações das entrevistadas destacadas nesta secção, algumas (E1, E3 e E9) destacaram o impacto negativo das relações interpessoais estabelecidas nos processos de formação. As dificuldades a este nível terão decorrido, principalmente, da falta de abertura dos estagiários para aceitarem sugestões e críticas menos positivas, bem como da falta de reconhecimento do professor cooperante como alguém que tem algo para ensinar. Em certos casos, a vivência dessas dificuldades, logo na primeira experiência de supervisão, fez com que a primeira impressão desta actividade fosse menos positiva:

No princípio senti. Porque não havia o tal contacto mais directo dos estagiários comigo. Comecei com o lado negativo, se tivesse começado com as meninas tinha ficado com outra imagem. Era a primeira vez e comecei com o lado menos positivo, deixou-me marcas. (E3, p.8)

O meu primeiro grupo foi excelente..., viu-se que elas cresceram, foi uma grande experiência. [...] O outro grupo havia, não sei... uma falta de empatia, se calhar, e que tinham pouca necessidade de aprender, parecia “não, eu já sei tudo, não preciso de aprender mais nada, não vou aprender nada contigo”. Havia uma pouca abertura, daí que tenha dificultado. (E9, p.7)

Acreditamos, pois, que a falta de abertura que caracterizou a relação supervisiva vivida por estas entrevistadas impossibilitou uma maior partilha de conhecimentos e experiências, ficando aquém do crescimento esperado. Tal como defende Alarcão e Tavares (2003), é importante que supervisor e professor se coloquem “numa atitude semelhante à de colegas numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz” (p. 61).

---

As entrevistadas E1, E3 e E9 reconheceram, então, que não houve uma ligação afectiva com os estagiários e houve pouca receptividade destes para aprenderem com a professora cooperante, dificultando o decurso do processo. Note-se que a entrevistada E9, ao confrontar-se com um novo grupo de formandos, onde se notou um maior empenho e aprendizagem, mudou a sua percepção da experiência supervisaiva. Deste modo, as características pessoais e relacionais dos formandos, nestes casos baseadas na pouca abertura e afectividade, também terão contribuído para a percepção dessas entrevistadas relativamente ao impacto da supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Também é necessário percebermos que comportamentos supervisaivos as entrevistadas percebem ter desenvolvido com os estagiários, bem como o seu perfil pessoal e profissional, de modo a podermos retirar outras possíveis relações.

As entrevistadas E1, E3 e E9 tinham pouca experiência como professoras cooperantes da prática pedagógica. As últimas duas tinham apenas um ano de experiência, enquanto que a E1 exerceu duas vezes essas funções. Relativamente ao tempo de serviço, à data do exercício da supervisão, a E3 contava com 19 anos de experiência profissional, enquanto que as restantes tinham entre 2 e 3 anos de serviço. É curioso que as entrevistadas E1 e E3 mencionaram o receio em aceitar o cargo de supervisão, pois, a seu ver, deveriam ter, previamente, formação para lidar com adultos. A nosso ver, é legítimo que estas entrevistadas tenham tido dificuldades a este nível, dada a sua pouca experiência profissional, como também pouca experiência no exercício de outros cargos pedagógicos e de trabalho com adultos.

No caso das entrevistadas E1 e E9, a experiência a este nível foi, de facto, nenhuma. As próprias admitem que a pouca experiência profissional e jovem idade que tinham na altura em que foram professoras cooperantes não as terá ajudado no exercício daquelas funções, defendendo que o exercício de tais funções requer alguma “bagagem” profissional, permitindo ao formando aprender algo.

Apesar do surgimento dessas dificuldades ao nível da gestão das relações interpessoais, as entrevistadas E1, E3 e E9 reconheceram na actividade supervisaiva algumas potencialidades, mais significativamente no caso das 2 primeiras inquiridas.

De facto, se recuperarmos o Quadro IX (Representações dos contributos do exercício da supervisão ao nível dos conhecimentos), constatamos que ambas as

---

entrevistadas E1 e E3 referiram, apesar de alguns aspectos que já analisamos e de outros que iremos analisar, algum impacto do exercício da supervisão ao nível da actualização/aquisição dos conhecimentos:

E isso [troca de materiais] também é importante para nós que já saímos, também é bom para nós, porque a gente também vai tendo aquela lavagem de materiais, ideias, claro que vocês estão na universidade, têm coisas novas, têm, se calhar, acesso a certas coisas que a gente tão preocupados com o trabalho na sala de aula e com o aluno que a gente, às vezes, deixa um bocadinho [...]. (E1, p. 9)

Os estagiários traziam actividades diferentes, que se calhar eu não desenvolveria daquela maneira e é mais uma forma de enriquecimento, “Olha afinal isso assim também se pode fazer”. (E3, p. 11)

Através dos seus testemunhos, verificamos impacto da supervisão ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A par dessa dimensão do conhecimento profissional, a entrevistada E1, à semelhança de algumas entrevistadas analisadas na secção anterior, referiu que os momentos de observação de aulas eram momentos importantes para conhecer melhor os seus alunos e se apropriar dos seus estilos e estratégias de aprendizagem, bem como para reflectir sobre a sua própria acção, aprofundando o conhecimento de si próprio:

Isto [observar a prática dos estagiários] é importante, ajudou-me também imenso a reflectir acerca da minha própria prática e acho que nesse aspecto me ajudou bastante. (E1, p. 11) [...] Quando a gente está de fora havia situações acerca de alguns alunos que a gente, às vezes, nem dava por eles na sala e a gente: “oh, mas afinal ele também sabe, ele também faz isso, faz aquilo”. Às vezes, a gente está tão centrada só naqueles que sabem, porque geralmente a gente fica depois mais despertos para aqueles que dizem e que sabem e outros coitadinhos até, às vezes, sabem bastante. (p. 14) [...] Eu acho que comecei a ter mais consciência real do que era o meu trabalho e o que era preciso fazer em vários níveis. Por exemplo, o trabalho a desenvolver com as crianças [...]. (p. 17)

Esta entrevistada revelou, ainda, ter tido a oportunidade de constatar que “num curto espaço de tempo muita coisa tinha mudado em termos de funcionamento do curso e da própria prática” (E1, p. 13), adquirindo conhecimentos ao nível dos processos da formação de professores.

---

Aprofundando um pouco mais o discurso das entrevistadas E1, E3 e E9, no sentido de melhor compreendermos as suas dificuldades ao nível das relações interpessoais, percebemos também que as suas experiências de estágio pessoais, mais recentes para a primeira e para a última, associadas à falta de formação específica das três, terá tido influência, da nossa perspectiva, no modo como agiram enquanto professoras cooperantes. A experiência de estágio ainda estava muito viva nas suas memórias, fazendo com que ficassem presas a comparações e a modelos de como agiram na sua altura enquanto estagiárias:

Claro que eu senti. Como eu tinha acabado o curso há tão pouco tempo... eu estou a aprender a ser professora e dois anos depois sou professora cooperante isso é uma grande responsabilidade, penso eu. (E1, p. 14)

Mas, na altura, eu acho que era muito nova e ainda estava muito presente a minha prática e havia muito a tendência, eu própria, de comparar. “Eu nunca faria isso. Eu nunca apresentei isso a uma cooperante. Eu nunca apresentei este tipo de material, portanto, tu tens que inovar!” Ainda estava tudo muito fresco, percebe? (E9, pp. 5)

O mesmo terá sucedido com a entrevistada E3, que, apesar de ter feito estágio há mais tempo, terá ficado presa às suas referências, aparentemente bastante distintas das vivenciadas enquanto supervisora, e tidas como bem mais positivas e adequadas. O facto tê-la-á levado a olhar para a situação supervisiva que experienciava com expectativas mais elevadas e maior desencanto:

Quando eu era aluna estagiária eu tinha imenso respeito pela minha orientadora, eu tinha “medo” dela. Tudo o que ela dizia eu seguia aquilo à risca e tinha a preocupação extrema de estar sempre,... quando tinha uma dúvida ir falar com ela, se estava bem, se não estava, a opinião dela... aquilo era um stress, na semana que eu dava aulas era um stress. Eu nem dormia quase! E é o que eu não noto hoje em dia. (E3, p. 2)

A nosso ver, tudo isto impossibilitou a criação de um clima de entajuda mais aberto e espontâneo, pois a criação de uma relação autêntica, sem barreiras, entre supervisor e formando, “pressupõe maturidade humana que se alicerça num bom conhecimento de si mesmo e dos seus interlocutores” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 64). A par das professoras cooperantes também destacamos a responsabilidade e o papel do estagiário na criação de um clima facilitador.

---

Não obstante tudo que referimos, é curioso notar que a entrevistada E3 tende a contradizer-se, dizendo que os professores cooperantes não fazem distanciamento professor-aluno, ao mesmo tempo que, tal como vimos atrás, defende a importância desse mesmo distanciamento. Do mesmo modo, apresenta, ao longo da sua entrevista, diferentes concepções da supervisão:

Professora cooperante eu posso dizer que é uma **linha de orientação**, porque, muitas vezes, eu agarrava na aula, quando via que aquilo não corria bem, e **demonstrava**. Portanto, é dar o nosso **próprio exemplo**. [...] Por isso, a professora cooperante deve, por isso, a palavra existe **cooperante**, não estar sentada ao fundo, mas sempre que necessário **interagir com eles**, participar na hora. (E3, p. 5)

Esta falta de consistência no modo de pensar a supervisão vai ao encontro do que Alarcão e Tavares (2003) referem acerca dos diferentes cenários supervisivos e do que também afirmámos no nosso quadro teórico. Os cenários não são estanques, podendo haver situações supervisivas onde coexistam elementos de diferentes cenários, situação que se poderá aplicar à entrevistada E3. Julgámos que essa oscilação nas concepções de supervisão estarão relacionadas com a falta de formação na área, fazendo com que as entrevistadas actuam de acordo com as suas experiências pessoais e profissionais, conselhos e sugestões de colegas e até características pessoais e relacionais.

No entanto, não é só a empatia e abertura dos estagiários que as entrevistadas viram como entraves ao desenvolvimento de ambos. A entrevistada E1 manifestou que o facto de se ter deparado com estagiários que não sabiam ouvir e aceitar as críticas menos positivas que lhes eram feitas não propiciou, também, a criação de um clima de abertura, desejável em situações como estas:

Há sempre momentos que correm bem e outros que correm menos bem, mas isso é assim mesmo pela vida toda. Mas também é preciso a gente ter um bocadinho de sensibilidade. Pronto, às vezes, as pessoas julgam que “ah aquela professora diz tudo e mais alguma coisa, caramba, ela não deixa passar nada!”. Não é, porque, às vezes, a diferença está no pormenor. Às vezes, há pormenores que, para quem está a iniciar, parece ser uma coisa que não faz sentido e, às vezes, é precisamente ali que está toda a diferença. (E1, p. 13)

---

Na nossa perspectiva, este comportamento inibiu a ocorrência de mais momentos de discussão conjunta e reflexão dialogada, dificultando o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas, quer por parte dos estagiários, quer por parte dos supervisores.

Em termos sintéticos, através das entrevistas realizadas, observámos uma maior tendência das professoras entrevistadas com menos experiência em supervisão para manifestarem mais dificuldades, principalmente, no estabelecimento de relações interpessoais favoráveis ao processo superviso. O facto é imputado por aqueles à pouca abertura dos estagiários em aceitarem críticas e à falta de colaboração ao longo do processo, ficando-lhe um certo sentimento negativo relativamente à experiência supervisiva.

O facto não será, contudo, alheio à inexperiência das entrevistadas como supervisoras, como à sua pouca experiência profissional e ainda à sua familiaridade com os estagiários, factores que terão acrescido à insegurança daquelas enquanto professoras cooperantes, como terão também dificultado a aproximação e abertura entre estagiário/supervisor.

## ***2.2. Apesar da falta de articulação interinstitucional***

Outra dificuldade sentida por um das entrevistadas em análise (E1) situou-se ao nível da articulação interinstitucional. Apesar de não ser muito expressiva no discurso da nossa entrevistada, achamos pertinente compreender em que medida as dificuldades a este nível terão contribuído para uma avaliação menos positiva do impacto da supervisão, podendo, com isso, suscitar reflexões por parte de escolas e instituições formadoras acerca de possíveis melhoramentos a fazer a este nível.

Alarcão e Roldão (2008) registam a possibilidade de ocorrerem dificuldades ao nível da articulação interinstitucional nas situações de supervisão. As autoras registam constrangimentos e problemas de comunicabilidade entre as escolas e as instituições de formação, com culturas de formação igualmente diversas. Cardoso (1999, 2005), a partir do seu estudo, confirma essa possibilidade. De facto, essa nossa entrevistada

---

mencionou a divergência de opiniões acerca do desempenho dos formandos e das orientações que as orientadoras da universidade davam para a actuação daquele:

Porque muitas vezes as situações eram menos positivas e às vezes, as expectativas [por parte das orientadoras da universidade] acerca do aluno estagiário eram muitas e quando a gente dizia que as coisas não estavam muito bem parece que alguma coisa não fazia muito sentido. (E1, p. 13-14)

É curioso notar que esta entrevistada é a mesma que refere a necessidade de se controlar para não intervir, uma vez que as indicações por parte das orientadoras da universidade eram neste sentido, bem como mencionou a necessidade de haver uma parceria maior entre o formando e os professores cooperantes.

Aliás, apesar de não ser explícito no discurso da entrevistada E3 constrangimentos ao nível da articulação interinstitucional, esta revela que nem sempre as orientações da universidade iam ao encontro das suas concepções, daquilo que ela achava melhor para o estagiário:

Porque, às vezes, as orientações são de que tem que ser só eles e eu acho que não. Cooperante deve participar, deve ajudar, para o estagiário ver como é que aquilo funciona. (E3, p. 5)

Essas representações vão ao encontro do que Alarcão e Roldão (2008) referiram como indicadores de falta de sintonia e coerência: contradições ao nível do discurso dos professores cooperantes e do discurso dos orientadores, assim como ao nível da orientação dos programas de formação inicial e das orientações e imperativos dos contextos de estágio.

Aparentemente, limita o papel do professor cooperante relativamente àquilo que se preconiza para um supervisor e restringe as potencialidades formativas do exercício da prática supervisiva. Daí que se torne compreensível que algumas entrevistadas não saibam bem que posição tomar neste processo, uma vez que as suas concepções de supervisão e supervisor não são congruentes com aquilo que lhes é pedido que façam. Neste sentido, também se torna compreensível que para umas entrevistadas o impacto da supervisão tenha sido mais positivo numas entrevistadas do que noutras.

---

Apesar de também não evidenciar explicitamente dificuldades a este nível, a entrevistada E9 registou que, tal como defendera uma maior formalidade entre estagiário e professor cooperante, teria ajudado o desenvolvimento do processo superviso uma maior formalidade nas relações com as orientadoras da universidade:

Até porque eu conhecia a supervisora e tínhamos acabado de ter uma relação de professora/aluna, ela conhecia-me muito bem e tinha sido a minha supervisora também. E se houvesse, não sei, um outro tipo de relação mais afastado, mais formal teria ajudado, porque acho que é necessário. Muita informalidade também não faz muito bem. (E9, p. 9)

Aqui achamos que a interpretação será outra. Do mesmo modo que acontecia com os estagiários, achamos que a pouca experiência profissional e supervisiva desta professora cooperante, associada a uma certa insegurança, tê-la-á levado a mencionar essa necessidade. Talvez receasse que, da parte da universidade, também não lhe reconhecessem autoridade como professora cooperante.

Ao mesmo tempo que defendia essa formalidade nas relações, afirmava a necessidade de haver um maior contacto com as orientadoras da universidade:

O que poderia ter ajudado mais, se calhar, um maior contacto com os supervisores da Universidade dos Açores. Se calhar, aí, faltou um bocadinho o contacto com eles (E9, p. 9).

Na sequência do testemunho desta entrevistada, e do discurso das entrevistadas, no geral, exceptuando aquelas que referimos na secção anterior, verificámos que foram poucas as entrevistadas que conferiram importância dos contactos estabelecidos com as professoras na universidade. Não porque não os valorizassem, mas porque, segundo as mesmas, não eram assim tão frequentes. De facto, de acordo com as representações das inquiridas, estes contactos baseavam-se nas reuniões de início de semestre, onde apresentavam os programas da disciplina e discutiam as funções dos professores cooperantes, de final de semestre, dedicada à avaliação dos estagiários, e quando as orientadoras da universidade vinham assistir às aulas dos formandos e reflectir sobre o desempenho dos mesmos.

### ***2.3. Apesar do desempenho dos estagiários***

Constatamos que o mau desempenho dos estagiários também terá influenciado negativamente a avaliação que as entrevistadas, em análise nesta secção (E1, E2, E3, E9), fazem da sua experiência de supervisão. Daquele derivava terem que i) retomar conteúdos, levando, por vezes, ao atraso no andamento do programa; ii) confrontar o estagiário com as suas dificuldades; iii) ou auto-controlarem-se para não intervirem nas aulas dos estagiários.

Deste modo, quando questionadas sobre as suas principais preocupações no processo supervisivo, as 4 entrevistadas admitiram ser a aprendizagem dos seus alunos, preocupando-se que os conteúdos fossem correctamente abordados, para que não atrasassem o ritmo de aprendizagem da turma, nem implicasse a professora cooperante ter de retomar conteúdos mal explorados:

No fundo as minhas principais preocupações eram com a turma, muito sinceramente, era ver se estavam a conseguir aprender alguma coisa com as estagiárias. (E1, p.9)

Eu acho que o estágio acaba por ser bom. Tem esse aspecto positivo, porque os estagiários trazem outras coisas, outras ideias. Um aspecto negativo é que quando não conseguem dar os conteúdos e nós depois temos que, na quarta, na quinta e na sexta, rever tudo o que deram. (E2, p. 4)

Foi uma experiência um bocadinho negativa neste aspecto, porque não houve a tal interligação, aproximação que devia ser. Notei que não havia a tal consciência daquilo que eles pretendiam fazer, que é fundamental. (E3, p. 3) [...] Mas minha principal preocupação era a relação que o estagiário tinha com os alunos, que os alunos se sentissem bem, como se fosse comigo, e que os conteúdos fossem dados para dar continuidade a seguir. (p. 6)

Com a experiência que eu tive, a minha grande preocupação era que os conhecimentos transmitidos fossem os correctos [...]. (E9, p. 3)

Acreditamos que essas preocupações terão levado as últimas três entrevistadas citadas a valorizarem, por parte dos formandos, o reconhecimento do professor cooperante enquanto fonte de saber, assim como a entrevistada E3 reconheceu na sua orientadora, na altura em que era estagiária. Da mesma maneira, ambas apontam a

criação de um clima demasiado informal como algo de negativo, ao mesmo tempo que valorizam a importância de haver uma relação de amizade, colegialidade, de igual para igual:

Tem que haver uma separação. Eu gosto muito de estabelecer um laço de amizade e um bom ambiente. Mas temos que estabelecer limites e o cooperante tem de estabelecer limites. (E3, p. 13)

A grande dificuldade era fazer com que o grupo de estágio percebesse que eu não estava ali para prejudicar ninguém, antes pelo contrário. Mas havia uma grande dificuldade nisso se calhar, porque nós tínhamos sido colegas na universidade há pouco tempo. [...] Havia uma grande proximidade e houve dificuldade em fazer, não é um distanciamento, porque não há a necessidade de um distanciar, mas houve uma dificuldade em olhar para mim e pronto é a professora, percebe? [...] Não levar tão em conta aquilo que eu sugeria e que pedia que fizessem, porque havia uma grande proximidade [...]. (E9, p.5) [...] Portanto, não é a sobrevalorizar a minha função, que eu sou aqui a professora e tu és aqui a aluna, não é isso. Mas também não vamos pensar que somos as duas alunas. Quando isso acontece parece que estamos muito no mesmo patamar e depois as coisas começam a complicar. (p. 12)

A este propósito, é interessante recuperarmos Alarcão e Tavares (2003), que defendem a necessidade de “desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando (...) em torno do estatuto e do relacionamento entre supervisor e o professor em formação, tais como: *superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno*” (p. 62), de modo a se desenvolver uma boa relação entre estes dois intervenientes. Neste sentido, há que destacar as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda e de colaboração (Alarcão e Tavares, 2003), nem sempre visíveis no discurso destas entrevistadas:

Mas acho que primeiro a gente tem de dar as nossas indicações, as nossas sugestões [...] (E2, p. 3) [...] Eu tinha uma boa relação com eles, quando tinha de dizer alguma coisa dizia e ouviam [...]. (p. 4)

Foi um pouco difícil, porque muitas vezes eu dizia “bem não querem fazer isso, problema vosso, não querem seguir 100%, depois acarretam as consequências”. [...] Portanto, temos de saber o que queremos, “é isso que vais fazer, se fosse eu faria assim”. Ter uma meta, uma linha de orientação, porque senão não dá certo. (E3, pp. 10-11)

---

Dentro deste panorama, verifica-se que as professoras cooperantes em análise tendem a querer controlar as decisões e condicionar a acção do estagiário, pelo que gostariam que os estagiários não se desviassem muito daquilo que elas sugeriam. Tendo em conta estas características, relembramos Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2005) ao defenderem que quando a responsabilidade de decisão é dada exclusivamente ao supervisor estamos perante uma abordagem directiva, pelo que diríamos que as professoras cooperantes E2, E3 e E9, embora de modo inconsciente, revelam tendências de um estilo mais directivo, enquadrando-se, igualmente, em cenários supervisivos mais técnicos e menos reflexivos.

Mais uma vez, achamos que as suas experiências de estágio poderão ter inspirado alguns dos seus comportamentos:

É quase um auto-retrato daquilo que eu fui. Acho muito engraçado pôr-me do lado de cá e fazer uma comparação do que eu fazia com o que eles fizeram. Realmente não foi nada igual. Eu levava aquilo tão a sério, tão a rigor, tão preocupada, mas acho que assim é melhor! Eles também têm outro tipo de material, eu fazia tudo à mão, era tudo muito trabalhoso e agora há coisas lindas e acho que eles estão mais à vontade, talvez também porque nós como cooperantes somos pessoas mais abertas e não fazemos aquele distanciamento. (E3, p. 12)

Eu própria quando estagiei não tive uma experiência muito boa, numa das minhas partes do estágio, não tive uma relação muito boa com a minha cooperante. (E9, p. 12)

Relativamente à entrevistada E2, paralelamente à percepção da supervisão como uma experiência menos positiva no que diz respeito ao desempenho dos estagiários e atraso andamento do programa, constatamos que esta entrevistada, para além das outras 5 mencionadas da secção um, valorizou os momentos reflexivos integrantes no processo de supervisão, que serão tanto mais enriquecedores, quanto mais a sua postura como supervisora for reflexiva e não directiva:

Eu acho que a reflexão, principalmente, que temos com os estagiários e com as supervisoras ajuda muito. Ajuda também nós a reflectirmos. (E2, p. 8)

Igualmente revelando alguma contradição nos seus discursos, encontram-se as entrevistadas E3 e E9 ao referirem que um dos aspectos que tinham valorizado

---

positivamente na sua experiência supervisiva foi assistir ao crescimento profissional dos seus estagiários, muito embora privilegiassem uma postura professor-aluno, na relação supervisiva, como já vimos:

Ter conhecido pessoas novas e **ver o seu crescimento**. (E3, p. 11)

Mas na primeira parte foi bonito, foi importante ver que elas **cresceram, enquanto professoras**, e viu-se, depois, na segunda parte do seu estágio até correu bem, não correu tão mal como elas pensariam que iria correr. Portanto, esta parte foi boa, ver alguém sair da nossa sala crescer e aprender contigo qualquer coisa. (E9, p. 8)

Do exposto acima, estas entrevistadas revelam também pouca consistência no modo como pensam a supervisão, integrando na sua acção elementos do cenário pessoalista, ao reconhecer o formando como pessoal em desenvolvimento.

O mau desempenho dos estagiários, em alguns casos, poderá reflectir a falta de um trabalho prévio à observação, de antecipação de dificuldades e de preparação de formas de contornar possíveis situações de ensino/aprendizagem.

Nos casos em presença, mas não só, os encontros de pré-observação baseavam-se na cedência de conteúdos e na verificação de material pedagógico. As próprias entrevistadas não valorizavam muito estes encontros, uma vez que os estagiários tinham os encontros pré-observação num dia definido com as orientadoras da universidade:

Mais do que nunca eu dizia sempre aos estagiários “façam o que.... sigam as orientações da Dr.<sup>a</sup> Gabriela”. Ela já tem anos a orientar estágios e tem objectivos mais precisos, o que se pretende... (E3, p.9)

As entrevistadas E3 e E9 registavam que, embora também dedicassem um momento específico para estes encontros antes da observação, nem sempre os estagiários compareciam:

Combinávamos uma hora, muitas vezes, o primeiro grupo não comparecia. É porque estava tudo bem, mas as outras compareciam, telefonavam, mandavam algum mail, agora usa-se muito os mails para troca de ideias e conversávamos. Assim, as coisas funcionavam melhor. (E3, p. 6)

---

Depois, embora houvesse sugestão da universidade que o material a utilizar fosse mostrado à professora cooperante, isso nem sempre acontecia, embora tivesse um momento preparado para isso. (E9, p.3)

No caso desta última entrevistada, E9, e de acordo com o que já analisámos das suas representações como professora cooperante, poderemos também relacionar o facto de os estagiários não comparecerem nos encontros pré-observação, nem seguirem as suas sugestões, com o facto de não lhe reconhecerem experiência como cooperante e conhecimentos suficientes. No seguimento do testemunho das entrevistadas, consideramos que a realização destes encontros com as professoras cooperantes poderia, contudo, fomentar uma maior aproximação entre formandos e professoras cooperantes, onde, num clima colaborativo, poderiam discutir e partilhar experiências acerca do processo ensino/aprendizagem e retirar conhecimentos para a sua vida profissional.

#### **2.4. Outros “pesares”**

Entre outros factores que pesarão na avaliação menos positiva que estas professoras cooperantes fazem das suas experiências supervisivas e de reduzido impacto no seu desenvolvimento profissional e pessoal, encontramos as dificuldades evidenciadas ao nível da apropriação do seu papel/funções enquanto professoras cooperantes, sentidas por 2 entrevistadas pertencentes ao grupo em análise nesta secção (E1 e E3).

Ao nível da apropriação do seu papel/funções, embora tivessem uma clarificação no início do ano dessas funções por parte das orientadoras da universidade, algumas entrevistadas (E1 e E3) revelaram dificuldades em saber até que ponto podiam intervir na actuação dos estagiários e ajudá-los:

Diziam-me que eu não podia/deveria estar constantemente a interromper. Mas se eu via que uma situação não estava, um conteúdo ou um conceito não estava a ser bem transmitido eu não admito que venham dar conceitos errados aos alunos. Aí a gente dizia, ou dava sinal ou fazia que não... Pronto, aí eu senti um pouco de dificuldade, porque eu não sabia quando é que estava a fazer bem ou mal. (E1, p. 18)

---

Dadas as indicações que tinham por parte das orientadoras da universidade, compreende-se as suas preocupações, por um lado, em não prejudicar o estagiário, no caso de intervirem, e, por outro lado, a sua impotência e frustração em verem o estagiário em dificuldades e não fazerem nada, até porque, como por vezes registam, estava em causa a transmissão incorrecta de alguns conteúdos.

Neste sentido, a entrevistada E1 defendeu que os formandos deveriam passar mais tempo na sala de aula, permitindo ao professor cooperante ter um papel mais activo e colaborativo nesse processo:

Bem, eu acho que ser professor cooperante não é isso, acho que devia haver um trabalho mesmo de cooperação. Para isso tinham de estar na sala mais horas, estar naquela escola mais horas, envolver-se mais no trabalho da escola, da turma. (E1, p. 6)

Aliás, se formos analisar a sua percepção de supervisão, esta aproxima-se de uma perspectiva contrutivista desse processo:

“A gente está a falar disto, isto não correu bem, mas tu vais dar a volta, a gente vai fazer assim”. Dever ser assim mesmo e para mais a gente vai ser colegas [...]. (E1, p. 20)

No entanto, a sua experiência, atendendo às dificuldades analisadas, falta de ligação com estagiários, falta de articulação com a orientação da universidade, terão influenciado as suas representações. Daí também o impacto menos positivo que a supervisão terá tido para esta entrevistada, não correspondendo às suas expectativas:

Eu acho que o professor cooperante deve ser alguém que... é a tal coisa como a palavra diz coopera, deve ser alguém que está a ali ao nosso lado para trabalhar em conjunto connosco, não é só para vir mostrar uma ficha e para usar os meus alunos, durante dois três dias. (E1, p. 6) [...] Portanto, ser professor cooperante é mesmo o que a palavra diz, cooperar. Não é estar ali, parece que vêm fazer aqui uma actuação, a gente está ali a ver, bate palmas e depois vai-se embora cada um. (p. 7)

---

No entanto, a sua predisposição para colaborar neste processo com o estagiário, terá permitido a esta entrevistada ter se enriquecido em alguns campos profissionais como vimos, visivelmente mais do que as restantes entrevistadas analisadas nesta secção. Também a sua recente formação inicial e postura perante a profissão faz antecipar possibilidades de um contínuo desenvolvimento profissional, como podemos verificar a partir do discurso da entrevistada em questão:

Eu acho que um professor tem de ser reflexivo, tem que pensar na sua própria prática, “aquilo que eu estou a fazer, as crianças estão a aprender, não estão a aprender, porque é que não estão a aprender? Será que é a minha maneira de ensinar, é a minha prática que não está a ir ao encontro delas?” (E1, p. 18)

Noutros casos, as entrevistadas registaram dificuldades em confrontar os estagiários com as suas opiniões e críticas, uma vez que alguns deles tinham dificuldades em ouvir críticas.

Deixaram transparecer algum receio de magoar os estagiários, tentando não mencionar os aspectos negativos ou, pelo menos, fazê-lo de maneira muito subtil. Note-se que a entrevistada E3 teve apenas uma experiência de supervisão:

Eu pela parte que me toca, não estava muito à vontade e segura, porque se fosse pela segunda vez eu já sabia lidar melhor [...]. (E3, p. 2-3) [...] Talvez ser mais específica naquilo que eu pretendia que eles fizessem. Não ponho em dúvida que talvez, muitas vezes, não fosse muito específica e eles não percebessem bem. (p. 11)

Essa inexperiência por parte da entrevistada E3 e falta de formação específica na área de supervisão poderão ter dificultado àquela apropriar-se do seu papel, logo em desenvolver determinadas competências e capacidades úteis ao supervisor. Por outro lado, a experiência de um ano que teve parece ter-lhe permitido desenvolver algumas dessas competências, nomeadamente ao nível da observação:

Eu, no início, ficava na minha secretária a observar e se o outro, que ia dar aulas na semana a seguir, tinha problemas, às vezes, vinha pôr-me uma dúvida, eu atendia-o. Nunca devemos fazer isso, porque depois há pormenores que nos podem passar. [...] Depois tive de mudar a minha atitude, é isto o que a

---

experiência faz. Deixei de fazer isso, porque tinha a tal hora de os receber e quem quisesse vir, tudo bem, durante as aulas é que não. (E3, pp. 8-9)

Numa fase inicial da sua experiência, durante a observação de aulas, esta entrevistada, tal como testemunhou, aproveitava este momento para ver pormenores da planificação de outro colega. No entanto, numa das reflexões, dera-se conta que algumas situações lhe tinham passado despercebidas, concluindo que não era uma boa estratégia, passando a dar uma maior atenção àquele momento supervisivo. A entrevistada E3, demonstrou ter desenvolvido, com a pouca experiência que foi ganhando, competências supervisivas, ao nível da reflexão e observação.

Considerando que nas situações supervisivas deve predominar a abertura de espírito, atitudes de confiança, respeito e aceitação mútuas, resultando numa “relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 71), as inseguranças destas professoras cooperantes e as dificuldades registadas na interacção com os estagiários terão reduzido as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento quer das próprias, quer dos seus estagiários. Não surpreende, por isso, que estas professoras cooperantes registem um desenvolvimento menor das capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação, consideradas por Vieira (1993) importantes ao aperfeiçoamento da prática pedagógica do estagiário e do próprio supervisor.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), é importante que o supervisor controle a ansiedade e conheça o seu papel ao longo do processo, bem como tenha bem presente a sua concepção de supervisão, definindo a atitude a tomar com os formandos e estipulando objectivos claros. Segundo os autores, situações de supervisão em que os participantes disfarçam os seus sentimentos ou pensamentos autênticos, “pela sua falta de autenticidade, acabam por, mais cedo ou mais tarde, vir a prejudicar a comunicação” (p. 82).

---

### *Síntese*

Ao longo desta secção, analisámos os casos em que o exercício das funções supervisivas terá sido marcado por algumas dificuldades e contratemplos, levando algumas entrevistadas (4) a considerar que, embora tenham aprendido com a experiência supervisiva, esta tinha, ainda assim, deixado marcas menos positivas no seu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-nos aprofundar a compreensão do nosso objectivo central.

Verificámos que um dos aspectos que contribui para que as nossas entrevistadas façam uma avaliação negativa do impacto da supervisão foi a gestão das relações interpessoais ao longo do processo. Tal como concluímos, as características pessoais e relacionais dos intervenientes podem determinar as suas atitudes e influenciar a troca de recursos, conhecimentos, afectividade e estratégias de que cada um é portador. Constatámos, por isso, que, quando os professores cooperantes se apresentam menos experientes e mais inseguros, desenvolvem um perfil mais controlador e directivo do processo e essa troca não se proporcionou. Por sua vez, esse controle reduz a responsabilidade e abertura do estagiário para se relacionar, limitando as possibilidades de desenvolvimento quer do estagiário, quer do próprio professor cooperante que as experiências de supervisão comportam à partida. Constatámos também que, ao não reconhecerem potencialidades formativas no supervisor, quer pela inexperiência deste, quer pela própria postura do estagiário, este não revelará abertura e disponibilidade para aprender.

Na mesma linha de pensamento, as dificuldades ao nível da articulação interinstitucional que se terá verificado em alguns casos, bem como fraca dinâmica de trabalho que se terá criado entre professores cooperantes e orientadores da universidade, com efeitos na falta de diálogo e clarificação dos papéis e funções das partes, terão contribuído para as entrevistadas, em foco nesta secção, considerassem um impacto menos positivo da supervisão no seu desenvolvimento profissional.

Outro aspecto que não concorreu para uma visão positiva da actividade supervisiva foi o confronto com a fraca qualidade do desempenho de alguns estagiários. Quando se deparavam com estagiários com maiores dificuldades, as professoras cooperantes eram obrigadas a retomar novamente conteúdos, significando um atraso no

---

ritmo de ensino/aprendizagem dos seus alunos. Registaram também dificuldade em saber até que ponto podiam ou não intervir na actuação do estagiário e em expressar as críticas de modo adequado e relevante. Esta dificuldade no exercício de algumas funções e as dificuldades de comunicação e negociação evidenciadas ter-se-ão constituído um factor limitativo da acção dos professores cooperantes em causa e do crescimento no exercício da actividade supervisiva.

Relativamente à sua actuação, à semelhança do que concluímos na secção 1, as entrevistadas foram assumindo determinados comportamentos que não se enquadram, porém, num único estilo. Embora tendem para cenários mais técnicos e menos reflexivos, também deixam transparecer nos seus discursos elementos de cenários como o pessoalista.

Não obstante o que foi dito e relembrando o título desta secção, *crescendo, apesar “dos pesares”*, as entrevistadas analisadas mencionaram no seu discurso alguns contributos da supervisão com impacto no seu crescimento pessoal e profissional. Em geral, os contributos da supervisão no crescimento profissional dessas entrevistadas verificaram-se, essencialmente, ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdos, dos aprendentes e de si próprio, bem como ao nível de capacidades, atitudes e outras competências supervisivas essenciais. No entanto, esse impacto, não sendo suficiente para este grupo de quatro entrevistadas analisadas fazerem um balanço totalmente positivo da experiência supervisiva, teve mais relevância na entrevistada E1. Acreditámos que a sua concepção de supervisão tendente para um processo activo e colaborativo terá contribuído, apesar de tudo, para um maior enriquecimento por parte desta entrevistada, comparativamente às restantes.

**CAPÍTULO  
VI**

**Considerações  
finais**

---

## 1. Conclusões

Nesta parte do trabalho, importa proceder às conclusões finais, recordando-se que o nosso estudo teve como objectivo central *compreender a visão dos professores cooperantes do Ensino Básico – 1.º Ciclo acerca do impacto do exercício de práticas de supervisão pedagógica, em contexto de formação inicial no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores, no desenvolvimento profissional dos próprios*, por referência às questões investigativas que nortearam a pesquisa.

Relembramos que, tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, assente em inquéritos por entrevista, as conclusões aqui apresentadas não se pretendem generalizáveis, mas constituem, ainda assim, um importante indicador das questões em análise, tanto mais com uma amostra de 20 professores cooperantes, que, tanto quanto conseguimos apurar, representa cerca de 40% da população-alvo e apresenta-se bastante heterogénea em aspectos relevantes para a investigação, como idade, tempo de serviço, tempo de experiência em supervisão e épocas em que essas experiências tiveram lugar.

Ao longo do nosso quadro teórico, desenvolvemos algumas ideias e conceitos, tendo por base diversos autores, que nos permitiram relacionar a supervisão pedagógica, entendida como um processo de facilitação do desenvolvimento e aprendizagem dos formandos e dos próprios supervisores, com o processo de desenvolvimento profissional docente.

Destacámos nessa relação entre o exercício da supervisão e o crescimento profissional dos professores cooperantes a figura do supervisor como um dos elementos fundamentais na consecução dos objectivos da supervisão, que passa por ajudar o futuro professor a aprender e a desenvolver-se. Mas, tal como refere Alarcão e Tavares (2003), também o supervisor se encontra num processo de aprendizagem e desenvolvimento. De tal modo, a prática supervisiva pressupõe e requer a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de certas competências, que, contribuindo para a melhoria de práticas pedagógicas e supervisivas, contribui para o desenvolvimento dos supervisores.

---

Para a maioria dos autores, o desenvolvimento profissional ocorre no contexto complexo das escolas, onde os docentes se inserem e são chamados a desempenhar diversas funções e papéis. Trata-se de um processo complexo, que começa no início da carreira docente e que se prolonga ao longo desta, estando sujeito à influência de diversos factores e experiências, que contribuem para o crescimento profissional dos docentes. Tal como o modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão perspectiva, assumimos a supervisão como uma dessas experiências, ao constituir um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para o professor em formação, como para o próprio supervisor.

Com vista ao aprofundamento da compreensão desta realidade, emergiu a primeira questão investigativa: *Que representações têm os professores cooperantes da sua experiência supervisiva?*

Os resultados obtidos indicam que as 20 professoras entrevistadas perceberam de maneiras diferentes a experiência supervisiva.

Um grupo mais alargado de entrevistadas (16) representa-a como fracamente positiva, destacando-a como um dos factores que contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional; um grupo mais restrito (4) apresenta uma visão menos positiva do exercício dessas funções, não lhe atribuindo a mesma relevância ou impacto no seu desenvolvimento profissional ou pessoal e destacando até, em alguns casos, um certo impacto negativo.

Conhecendo as suas representações da experiência supervisiva, interessa-nos concluir da sua relação com o processo de crescimento profissional, respondendo à segunda questão de investigação.

Do mesmo modo que as entrevistadas perceberam de maneiras diferentes a experiência supervisiva que tiveram, a relação entre o exercício dessas funções e o seu desenvolvimento profissional também foi perspectivado de modo diferente.

Na perspectiva da maioria das entrevistadas, a actividade supervisiva permitiu adquirir/actualizar conhecimentos, melhorar as práticas pedagógicas e supervisivas, desenvolver capacidades e atitudes, através da troca de experiências e materiais, da observação de aulas, do trabalho desenvolvido com os estagiários e da interacção com outros supervisores e professores da universidade. Foram, portanto, contributos que,

---

segundo os seu discurso, favoreceu as nossas entrevistadas no aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais. Estes resultados confirmam tendências para as quais outras investigações têm apontado (Morais, 2002; Dias, 2010).

Para as restantes, as suas representações dos obstáculos e dificuldades experimentados a vários níveis (gestão das relações interpessoais, articulação interinstitucional, desempenho dos estagiários) sobrepuaram-se aos poucos proventos que retiraram da experiência ao nível da aquisição/actualização de conhecimentos ou do desenvolvimento de algumas competências. Deste modo, estas entrevistadas não reconheceram um impacto muito positivo da supervisão no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em face disto, procurámos perceber *De que modo as representações dos modelos de supervisão adoptados pelos professores cooperantes influem nos seus processos de construção e desenvolvimento profissional?*

Nesta matéria, verificámos, a partir das representações das nossas entrevistadas, que as mesmas adoptam um conjunto de comportamentos e atitudes que não se enquadram em nenhum cenário e estilo supervisivo em concreto. Apontam para o supervisor como uma pessoa em desenvolvimento, com um pouco mais de experiência, que tem como missão ajudar o estagiário a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, aproximando-se da função que Alarcão e Tavares (2003) atribuem àquele, no contexto do cenário que denominaram *outro cenário possível*, integrando elementos de diferentes cenários supervisivos, em particular dos cenários clínico, pessoalista e psicopedagógico.

No cenário criado por Alarcão e Tavares (2003), à semelhança do que verificámos ao longo do discurso de algumas entrevistadas, os autores sintetizam uma imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes, assumindo que os cenários supervisivos não devem ser entendidos de um modo estanque, porquanto, coexistem com frequência. Segundo os mesmos autores, os diversos cenários supervisivos perspectivam o mesmo objecto, a supervisão, no entanto sob diferentes olhares históricos e culturais. Deste modo, as representações de algumas entrevistadas, com experiência supervisiva em diferentes épocas, revelaram algumas oscilações no seu discurso acerca do modo de pensar a supervisão. Da nossa perspectiva, aliado a este facto, a falta de formação das nossas entrevistadas e as suas experiências e

---

características pessoais e profissionais terão, também, tido impacto na sua visão e acção enquanto supervisoras.

Em relação à visão dos professores cooperantes acerca dos estilos supervisivos assumidos, verificámos que as tendências supervisivas das entrevistadas dependeram do grau de desenvolvimento do estagiário, momento do ciclo supervisivo e características pessoais e profissionais do supervisor. As nossas conclusões apontam no sentido de que os comportamentos não-directivos e colaborativos constituem um maior potencial para a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional dos supervisores.

Verificámos que as professoras cooperantes mais experientes e maduras tendem a assumir comportamentos mais colaborativos e, em alguns destes casos, não directivos, dependendo do estagiário. Houve também duas entrevistadas que deixaram passar concepções mais directivas, em alternância com um estilo não-directivo. Nestes casos, julgamos que a sua formação inicial tendencialmente mais técnica e tradicional, aliada à ideia de que os estagiários iriam “espelhar” o professor cooperante que tiveram, terá levado estas duas entrevistadas a assumirem, por vezes, mais o controle da situação supervisiva.

Tal como vimos no nosso quadro teórico, comportamentos por parte do supervisor que apelem à decisão partilhada entre supervisor e estagiário, deixando sempre que possível a responsabilidade de decisão com este, revelam-se mais propícios à aprendizagem mútua e ao desenvolvimento de capacidades mais críticas e reflexivas por parte do supervisor.

Por outro lado, as entrevistadas com menos experiência supervisiva tendem a assumir uma postura mais directiva. A sua insegurança, falta de experiência e formação nesta área terão contribuído para esta tendência. Verificámos que este clima, colocando o poder e a responsabilidade de decisão apenas no supervisor (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2005), dificultou a gestão de algumas relações interpessoais e a troca de recursos, potencialidades, conhecimentos, técnicas de que formando e supervisor são portadores.

A falta de formação especializada por parte das nossas inquiridas leva-nos a corroborar a sua importância (Sá-Chaves, 2000). Uma vez que a supervisão requer exercícios de partilha de saberes e capacidades, ora para avaliar, dirigir, aconselhar, ora para formular e aplicar possíveis soluções para os problemas que se apresentam, requer

---

por parte do supervisor, competências específicas, de natureza meta-analítica, de modo a garantir o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo supervisivo.

Para além da influência dos comportamentos percebidos como assumidos pelas professoras cooperantes entrevistadas, verificámos que também as representações das entrevistadas acerca do perfil dos formandos terão tido implicações no processo de crescimento profissional das mesmas.

A falta de empenho, a fraca qualidade do desempenho dos formandos, bem como a falta de empatia, registada pelas professoras cooperantes, terá contribuído para que o grupo mais restrito de entrevistadas (4) não fizesse um balanço muito positivo da experiência de supervisão. Também a falta de predisposição para a aprendizagem de alguns formandos, não terá contribuído para a criação de um ambiente de colaboração, entreajuda, partilha e crescimento mútuo.

Por outro lado, essa diversidade de personalidades foi, para algumas entrevistadas, um desafio que lhes terá permitido desenvolver um conjunto de capacidades e atitudes úteis ao exercício das suas funções e ao crescimento enquanto pessoas. Ainda relativamente a esta questão, constatámos que o facto de observarem bons desempenhos profissionais, também fez com que algumas entrevistadas revelassem procurar melhorar certas práticas pedagógicas, de modo a acompanharem a qualidade dos estagiários, constituindo um incentivo a um contínuo desenvolvimento profissional.

Concluimos, então, da influência dos factores pessoais e relacionais no desenvolvimento pessoal e profissional das nossas entrevistadas, repondendo a outras questões do nosso estudo: *De que modo as características pessoais e profissionais dos formandos intervêm, do ponto de vista dos professores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional? e Qual a percepção dos professores cooperantes acerca das relações interpessoais entre os intervenientes no processo supervisivo e o desenvolvimento profissional dos próprios?*. Nuns casos, as relações interpessoais surgiram no discurso das entrevistadas como um facilitador do processo supervisivo e noutros casos como uma das dificuldades experienciadas, indo ao encontro de Cardoso (2007) ao afirmar que no processo supervisivo “a interacção dinâmica pode ser facilitador ou, ao invés, inibidora do desenvolvimento pessoal e profissional de ambas as pessoas em interacção” (p. 12).

---

Neste estudo, era nossa intenção também perceber *Qual a visão dos professores cooperantes sobre o impacto das dinâmicas de trabalho/formação desenvolvidas com os formandos no processo de desenvolvimento profissional dos mesmos?*

Neste domínio, apercebemo-nos de que a dinâmica de trabalho percebida como desenvolvida entre estagiário e supervisor dependeu, como vimos, do estilo supervisão adoptado pelo supervisor e das características pessoais e profissionais de ambos os intervenientes. Para além disso, notámos, por vezes, no discurso das entrevistadas que a intervenção da professora cooperante era um pouco limitada pelas indicações da universidade. Houve casos de entrevistadas que gostariam de ter estabelecido uma dinâmica mais colaborativa com os estagiários, o que, na sua perspectiva, era difícil uma vez que as orientadoras da universidade sugeriam que não interviessem nas aulas, nem ajudassem na realização de tarefas. Do nosso ponto de vista, essa limitação terá tido consequências negativas no impacto da actividade supervisiva no crescimento pessoal e profissional de algumas entrevistadas.

Ainda assim, algumas entrevistadas mencionaram a partilha que se gerou entre professores cooperantes e outros colegas com experiência na área. Esta partilha foi vista como um apoio no exercício das suas funções, aperfeiçoando certas práticas supervisivas.

Para finalizar, interrogamo-nos acerca das representações que os professores cooperantes têm sobre a importância da colaboração interinstitucional no seu processo de desenvolvimento profissional. Aqui voltámos a ter dois cenários. Num cenário mais promissor, os contactos com as orientadoras da universidade e outros professores desta instituição foram percebidos como tendo impacto na actualização de conhecimentos de algumas entrevistadas. Noutra, menos positivo, a falta de sintonia e coerência de opiniões e de ligação com os professores da universidade manifestadas por outras entrevistadas terão contribuído para uma certa insegurança ou hesitação no desempenho das funções.

Não obstante a dinâmica possível, as entrevistadas demonstraram interesse em que essa dinâmica fosse mais activa e colaborativa, lançando para reflexão a necessidade de se repensar o papel dos professores cooperantes e orientadores da universidade, num esforço conjunto de maior articulação e colaboração, a fim de evitar dicotomias, que, como vemos, parecem ter um impacto menos positivo no processo de

---

desenvolvimento profissional dos professores cooperantes e, por essa via, no próprio processo formativo dos estagiários.

Assim sendo, tendo em conta as respostas às questões e objectivos investigativos, parece-nos lícito concluir que o presente estudo contribuiu para aprofundar a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional dos professores cooperantes do 1.º Ciclo, destacando-se das suas percepções o contributo da actividade supervisiva. Sendo este o nosso objectivo geral, verificámos que a supervisão foi percebida, por um alargado grupo de entrevistadas, como um dos factores do desenvolvimento profissional das entrevistadas, permitindo-lhes, do seu ponto de vista, adquirir/actualizar conhecimentos, melhorar práticas pedagógicas e supervisivas e desenvolver capacidades e atitudes. Tal como sustentámos no quadro teórico, são estes processos de renovação e aquisição de competências, úteis à reflexão, planificação e práticas eficazes, que contribuem para o desenvolvimento profissional docente e, em última análise, para a melhoria da educação (Day, 2001).

---

## 2. Contributos e limitações do estudo

As preocupações com o desenvolvimento profissional docente têm sido uma constante nos tempos que correm, pelo reconhecimento, corrente já, de que esse desenvolvimento se apresenta fundamental para a qualidade dos processos educativos que se desenvolvem nas nossas escolas.

No quadro das funções que os professores são chamados a desempenhar, destacamos o exercício da prática supervisiva, fundamental à qualidade dos processos formativos dos professores, quer em formação inicial, quer contínua. Como registámos, diversos estudos se têm debruçado sobre esta prática, no sentido de a caracterizar e compreender, mas poucos têm sido os esforços desenvolvidos no sentido de compreender em que medida essa prática releva para o desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios supervisores. É neste contexto que o nosso estudo se apresenta relevante.

Considerando, para além do mais, o momento de transformação ao nível da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas não só, decorrentes do Processo de Bolonha, cremos que o nosso estudo apresenta pistas para a melhoria das práticas pedagógicas que aí ocorrem com impacto não apenas na melhoria da qualidade da formação dos estagiários, como também, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisores.

Este estudo apresenta ainda o mérito de ter reunido um conjunto de informações dispersas, e algumas nem sequer registadas, acerca da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores, informações essas que permitiram a reconstituição da história dessa formação, desde as Escolas Normais Primárias aos cursos de Mestrado profissionalizante em Pré-escolar e 1.º Ciclo e em 1.º e 2.º Ciclo. Poderão, pois, constituir uma importante fonte de informação para futuros estudos nesta área.

Os resultados deste estudo entreabrem portas para a realização de outras investigações na área, entre as quais nos parece oportuno destacar, por exemplo,

---

i) a análise mais aprofundada do papel das instituições de formação e escolas cooperantes no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores;

ii) a análise do impacto do exercício da supervisão no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores no exercício de outras actividades supervisivas dentro da escola (Coordenadores de Núcleo, Coordenadores de Departamento, entre outros) e nas instituições formadoras;

iii) o acompanhamento longitudinal de supervisores no desenvolvimento da sua prática supervisiva, no sentido de reconstruir os seus estádios de desenvolvimento também a este nível.

No quadro de desenvolvimento deste estudo, porventura, a principal limitação que lhe reconhecemos decorre da nossa escassa experiência como entrevistadoras. Neste sentido, nas primeiras entrevistas, sentimos alguma dificuldade em colocar questões não previstas no guião que ajudassem a aprofundar as percepções das inquiridas.

Aparte estas limitações, experienciámos ao longo da realização do nosso estudo algumas dificuldades, que ainda assim nos parecem ter sido superadas com sucesso. Uma vez que ainda não existem muitos estudos que se debrucem sobre o impacto formativo das práticas de supervisão nos próprios supervisores e respectivo desenvolvimento profissional, tivemos dificuldade em encontrar bibliografia específica sobre a problemática. Também na reconstituição do percurso formativo dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na RAA, nos defrontámos com dificuldades na recuperação de informação e de documentos oficiais mais antigos.

Para finalizar, gostaríamos de registar o enriquecimento pessoal e profissional que a realização deste trabalho nos proporcionou. Durante as diferentes fases do estudo, foram vários os momentos reflexivos que surgiram, quer das leituras realizadas, dos contactos com os diferentes professores ao longo da frequência no curso de mestrado e participantes deste estudo, quer da interacção com a nossa orientadora, que nos ajudaram a desenvolver uma atitude mais crítica e reflexiva. Realçamos, assim, o seu contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

## **BIBLIOGRAFIA**

- 
- Afonso, Rui M. E. (2009). *A profissionalidade do professor supervisor do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores: Departamento Ciências da Educação.
- Alarcão, Isabel. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.) e outros, *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Cadernos da Formação de Professores, nº 1) (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel. (2009). Formação esupervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-127. Consultado em Maio, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel & Roldão, M. Céu. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

- 
- Amaral, M<sup>a</sup> João, Moreira, M<sup>a</sup> Alfredo & Ribeiro, Deolinda. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. *In* Isabel Alarcão (Org.) e outros, *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Arends, Richard. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bardin, Laurence. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, Isabel Maria. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores: Departamento Ciências da Educação.
- Cardoso, Fabíola. (1999). *Articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Cardoso, Fabíola. (2005). Articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade. *In* Isabel Alarcão, António Cachapuz, Teresa Medeiros & Helena Pedrosa de Jesus (Org.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 65-89). Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Cardoso, Fabíola. (2007). Processo supervisivo: importância do comportamento interpessoal do orientador de escola na satisfação dos professores estagiários. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, pp. 9-38.
- Castro, Margarida. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional – a didáctica da escrita na aula de Inglês. *In* Isabel Alarcão, António

- 
- Cachapuz, Teresa Medeiros & Helena Pedrosa de Jesus (Org.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 185-216). Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Cortesão, Luiza. (2000). *Escola, sociedade. Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cró, Maria de Lurdes. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores. Estratégias de intervenção*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Cunha, António C. (2008). *Ser professor - Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, Christopher. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, Aurora Maria. (2010). *A supervisão na formação e o desenvolvimento profissional*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Elbaz, Freema. (1988). Teacher's knowledge of teaching: strategies for reflection. In Jonh Smyth (Org.), *Educating Teachers*. Philadelphia, The Falmer Press.
- Ferreira, António & Mota, Luís. (2009). Do magistério primário a bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra: Revista Científica, 01*, pp. 69-90. Consultado em Novembro, 2009, em <http://www.exedrajournal.com>.
- Flores, Maria Assunção & Simão, Ana Margarida V. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- García, Carlos Marcelo. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa

- 
- (Coord.), *Os professores e a sua formação* (p. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- García, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, Carlos Marcelo. (2009). Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Consultado em Maio, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin. (2001) *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Glanz, Jeffrey. (2004). *The assistant principal's handbook. Strategies for success*. Califórnia: Sage Publications Inc.
- Glickman, Carl D., Gordon, Stephen P. & Ross-Gordon, Jovita M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Gómez, Angel Pérez. (1995). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, José A. (1990). *A carreira dos professores do Ensino Básico. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, José A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, José A. (2000). *Ser professora do 1.º Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- 
- Goodson, Ivor. (1992). Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto. Porto Editora.
- Gerra, Isabel. (2006). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia.
- Guinote, Paulo. (2006). O lugar da(o)s regentes escolares na política educativa do Estado Novo: uma proposta de releitura (anos 30–anos 50). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 113-126. Consultado em Novembro, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Guskey, Thomas R. & Huberman, Michael. (Eds) (1995). *Professional development in education: New paradigmas & practices*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael G. (Eds) (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, Michael. (1989). *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, Michael. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In, A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, pp. 31-62. Porto. Porto Editora.
- Huberman, Michael. (1993). *The lives of teachers*. York: Teachers College Press.
- Jesus, Saul. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Leal, Susana Mira. (2000). O exercício de poder pela linguagem em aula de língua materna: um projecto de investigação-acção com professores estagiários de

- 
- Português. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Leal, Susana Mira. (2003). De entre nós, os que orientam. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 4, pp. 125-166.
- Leal, Susana Mira. (2004). Estilos e práticas de supervisão na formação inicial de professores na Região Autónoma dos Açores. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 5, pp. 209-237.
- Leal, Susana Mira. (2008). A Reforma Curricular no Ensino Secundário (1999-2006): transformações, tensões e dinâmicas na área do português. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores: Departamento Ciências da Educação.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Melo, Carlos A. V. (2006). *A escola do magistério primário da Horta no Estado Novo – 1945 a 1974*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores: Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais.
- Mendes, Raul da Silva. (2001). *Os professores primários no Estado Novo. Da formação inicial à actividade docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Departamento de Ciências Sociais e Humanas.
- Mialeret, Gaston. (2001). Estudo científico das situações educativas. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.), *Investigação em educação* (pp. 49-58). Lisboa: Educa.
- Morais, Filomena. (2002). *Desenvolvimento profissional do professor, representações de factores do contexto promotores de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- 
- Morais, Filomena & Medeiros, Teresa. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morgado, José C. & Reis, Maria Isabel. (Org.) (2007). *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Universidade do Minho, Centro de investigação em educação.
- Neves, Ivone. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar. Revista Científica do Centro de Investigação de Paula Frassinetti*, 12, pp. 79-95. Consultado em Maio, 2009, em <http://purl.net/eseopf/handle/10000/17>.
- Nóvoa, António. (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2002). Um modelo ecológico de supervisão – Algumas investigações. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 93-166). Porto: Porto Editora.
- Pardal, Luís & Correia, Eugénia. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, António C. (1990). *Formar professores – Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, Deolinda. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- 
- Rosa, Maria Virgínia & Arnoldi, Marlene (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sá-Chaves, Idália. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sá-Chaves, Idália. (Org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sá-Chaves, Idália. (Org.) (2005). *Os “Portofolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Santos, Maria Alice & Brandão, Maria Isabel Serpa. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Supervisão Pedagógica e formação de Formadores, Cadernos de Estudo*, 7, pp. 79-105. Consultado em Novembro, 2009, em <http://purl.net/esepef/handle/10000/151>.
- Schön, Donald. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, Donald. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

---

Silva, Maria da Conceição. (2000). *Da supervisão Colabortiva à didáctica da escrita na língua materna. Um estudo de caso(s)*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e tecnologia Educativa.

Sousa, Jesus M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Asa Editores.

Stenhouse, Lawrence. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Vala, Jorge. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Silva & José Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Trindade, Rui (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto:Edições Asa.

Vieira, Flávia. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, Ken. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa. Educa.

## **DOCUMENTOS OFICIAIS**

### **LEGISLAÇÃO NACIONAL**

Decreto-Lei n.º 15.365, de 12 de Abril de 1928 – Institui o encerramento das Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada.

Decreto n.º 18.646, de 19 de Julho de 1930 – Aprova a substituição das Escolas Normais Primárias pelas Escolas do Magistério Primário.

---

Decreto-Lei n.º 214-A/88, de 21 de Junho – Estabelece a criação do Centro Integrado de Formação de Professores, na Universidade dos Açores.

Decreto-Lei n.º 27.279, de 24 de Novembro, de 1936 – Suspende as matrículas nas escolas normais de formação de professores do ensino primário e infantil.

Decreto-Lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942 – Determina a reabertura de algumas Escolas do Magistério Primário.

Decreto-Lei n.º 400/71, de 22 de Setembro de 1971 – Estabelece a criação de novas escolas do Magistério Primário.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007 – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43 369, de 2 de Dezembro de 1960 – Altera os planos de estudos das Escolas do Magistério Primário.

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro de 1979 – Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico, que anteriormente se designava ensino superior de curta duração, instituído pelo Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 61/78, de 28 de Julho.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março de 2006 – Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Despacho n.º 27759/2007, de 10 de Dezembro de 2007 – Regulamenta o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica.

---

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997. Altera a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n. 5/73, de 25 de Julho de 1973. *Lei de Bases do Sistema Educativo* de acordo com a Constituição do Estado, de 1973.

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio de 1988 – Regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

## LEGISLAÇÃO REGIONAL

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de Julho de 2009 – Altera o Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2002/A, de 25 de Junho de 2002 – Estabelece, na Região Autónoma dos Açores, os aspectos relativos à realização, em escolas da rede pública, do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino dos ramos educacional e de especialização em educação.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto de 2007 – Aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de Abril de 2009 – Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto, que aprova o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 17.820/98 (2.ª série), de 15 de Outubro de 1998 – Publica o plano de estudos do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, criado pela resolução n.º 2/98 do senado da Universidade dos Açores.

---

Despacho n.º 98/92. Diário da República, II série, n.º 172, de 28 de Julho de 1992 – Determina novo plano de estudos do Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Portaria n.º 515/90, de 6 de Julho de 1990 – Aprova os planos de estudos dos cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico na Universidade dos Açores, criados pela Portaria n.º 676-A/88, de 10 de Outubro de 1988.

Portaria n.º 676-A/88, de 10 de Outubro de 1988 – Define a criação, na Universidade dos Açores, dos cursos de bacharéis em Educação Pré-escolar e em Ensino Primário.

Resolução do Senado da Universidade dos Açores n.º 8/92, de 6 de Fevereiro de 1992 – Determina que o curso designado de Professores do Ensino Primário passa a denominar-se Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Resolução Senado da Universidade dos Açores n.º 2/98, de 31 de Março de 1998 – Publica a criação do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo.

## **OUTROS DOCUMENTOS**

Programa da disciplina de Prática Pedagógica VI: Prática Lectiva Orientada, 1994/1995, do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade dos Açores.

Programa da disciplina de Prática Pedagógica, 2008/2009, do curso de Licenciatura em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Departamento Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Programa da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, 2009/2010, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Departamento Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores.

Regulamento das Práticas Pedagógicas. (2004). Ponta Delgada: Departamento Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Ensino Básico – 1.º Ciclo (2003/2004). (2004). Ponta Delgada: Departamento Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

# **ANEXOS**



# **Anexo 1**

## **Guião da entrevista**

---

## Guião da entrevista

**Tema:** *Experiências de supervisão pedagógica: contributos para o desenvolvimento dos professores cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

### A. Caracterização pessoal e profissional

1. Idade e Sexo.
2. Quais as suas habilitações académicas?
3. Qual a sua situação profissional?
4. Há quantos anos lecciona neste nível de ensino?
5. Por que escolheu esta profissão?
6. Na sua opinião, o que é que é fundamental para se ser professor do 1.º Ciclo?
7. E o que lhe parece fundamental para ser professor cooperante?
8. Quantas vezes foi professora cooperante?
  - 8.1. Em que escola(s)?
  - 8.2. Quando foi a 1.ª vez?
  - 8.3. E a última?
9. Exerceu outros cargos ou funções antes ou enquanto foi professor(a) cooperante?
  - 9.1. Se sim, quais?
10. O exercício desses cargos ajudou-a na prática supervisiva?
  - 10.1. Se sim, em que medida?
  - 10.2. O exercício desses cargos ajudou-a na docência?
  - 10.3. Se sim, como?

## B. Representações do processo de supervisão da prática pedagógica

11. Na sua opinião, ser professor(a) cooperante é...
12. O que o(a) levou a ser professor(a) cooperante?
13. Tinha experiências nesta área?
  - 13.1. Se sim, quais?
  - 13.2. De que modo (o)a ajudaram no exercício destas funções?
14. Fale-me das suas funções enquanto professora cooperante.
  - 14.1. O que fazia?
  - 14.2. Com quem se reunia?
  - 14.3. Quais eram as suas principais preocupações?
15. Fale-me um pouco do que fazia com os estagiários.
  - 15.1. Quando se reunia com eles?
  - 15.2. De que falavam?
  - 15.3. O que faziam em comum?
16. Como caracterizaria a sua relação com os seus estagiários?
17. Que recordações tem de cada um deles?
18. Trabalhar com eles foi importante para si?
  - 18.1. Se sim, em que medida?
  - 18.2. Ilustre.
19. Que contactos (formais ou informais) tinha com os supervisores da Universidade?
  - 19.1. Quando se encontravam?
  - 19.2. Quem tomava a iniciativa?
  - 19.3. O que faziam?
  - 19.4. Tinha outro tipo de contactos com a Universidade?
  - 19.5. Se sim, quais?
  - 19.6. Qual a importância desses contactos para o exercício da sua acção supervisiva?
  - 19.7. Qual a importância desses contactos para a sua acção como professora?

### C. Representações do impacto da experiência de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional

20. Que balanço faz da sua experiência enquanto professor(a) cooperante?
21. Sentiu alguma dificuldade no exercício dessas funções?
  - 21.1. Se sim, em que aspectos?
  - 21.2. Na sua opinião, a que se deveram essas dificuldades?
  - 21.3. Conseguiu ultrapassá-las?
  - 21.4. Se sim, como?
22. O que a ajudou no exercício da supervisão?
  - 22.1. O que a poderia ter ajudado mais?
23. O que acha que foi mais importante nessa experiência?
24. Essa experiência contribuiu para crescer profissionalmente?
  - 24.1. Se sim, em que medida?
  - 24.2. Dê exemplos.
  - 24.3. Que outras experiências têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional?
25. Sente que ainda tem de crescer profissionalmente?
  - 25.1. Se sim, em que domínios?
  - 25.2. O que pensa fazer a esse respeito?
26. O que relembra com mais saudade?
  - 26.1. O que procura esquecer?
27. Se repetisse a experiência de supervisão, mudaria alguma coisa?
  - 27.1. Se sim, o quê?
28. Se tivesse de aconselhar um colega que fosse agora exercer a supervisão, que conselhos lhe daria?

## **Anexo 2**

**Exemplo de categorização da  
informação recolhida**

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro
<p><b>B.</b> <i>Representações do processo de supervisão da prática pedagógica</i></p>	<p><b>1. Representações de supervisão pedagógica</b></p>	<p>1.1 Concepção do papel/funções dos professores cooperantes</p>	<p>O professor cooperante é o responsável por transmitir a parte empírica do ensino, o que eu sei. (E4, p. 4)</p> <p>[...] O professor cooperante ensina a parte prática, da sua experiência, acho eu, e tem que incentivá-los, motivá-los para serem honestos. Também lá está o que o professor transmite é o que eles vão seguir. (E4, p. 4)</p> <p>Ser professora cooperante, na minha opinião, é ceder os alunos, dar possibilidade ao formando de experimentar, aprender e estar à alerta para que o bem dos alunos esteja sempre em primeiro lugar, a aprendizagem do aluno está sempre em primeiro lugar, mas dar a margem de manobra do formando aprender com os seus erros e não impedi-lo de aprender para não prejudicar os alunos. (E7, p. 3)</p> <p>As minhas funções eram facultar os conteúdos a leccionar, sempre que me solicitavam, dava algumas informações adicionais, por vezes, dava algumas sugestões sobre como explorar o conteúdo, ou, então, facultei, por vezes, manuais com alguns textos. (E7, p. 4)</p> <p>É ser uma ajudante na formação dos professores. É estar atenta, aberta, é mesmo cooperar, partilhar, incentivar, ajudar e valorizar aquilo que foi bom e encorajar. (E16a, pp. 9-10)</p> <p>As funções eram sempre na perspectiva de orientar, de perceber o que não foi assim tão bom, mas saber também ouvir a perspectiva do estagiário. (E16a, p.10)</p>
		<p>1.2. Concepção do papel dos estagiários</p>	<p>Eles trazem a parte teórica e depois têm de aplicá-la, perante uma turma. (E4, p. 2)</p> <p>Normalmente, eles é que faziam as fichas, aliás nós tinha-mos indicações da Dr.<sup>a</sup> Gabriela que eles deviam fazer as fichas. [...] Eu entendia que estando eles em processo de formação teriam de arranjar material para trabalhar, os materiais escolares não estando eu em processo de formação, ficariam para mim porque ajudar-me-iam. (E7, p. 6)</p> <p>[...] Tenta não ver o formando como sendo um modelo, portanto, ou seja, não tentes modelar o formando à tua maneira, o formando não tem de ser modelado à nossa maneira, o formando tem de ser ele próprio, ajudado a desenvolver-se, a melhorar. (E7, p. 12)</p> <p>Coisas lindas, belíssimas que eles fazem. A gente dava uma ajudinha e depois eles faziam um brilharete, coisas lindas. Portanto, os estagiários têm a juventude, têm a criatividade, têm as ajudas monetárias da universidade, portanto, têm a força toda, a vontade de brilhar e de fazer coisas para bem da sua profissão (E16a, p. 12)</p>

**B.**  
**Representações**  
**do processo de**  
**supervisão da**  
**prática**  
**pedagógica**

<p><b>2. Representações das práticas supervisivas desenvolvidas</b></p>	<p>2.1. Ciclo de supervisão/observação</p>	<p>Planificava com elas, via a parte prática, não ia ver a parte teórica das fundamentações, elas apresentavam-me o plano, via a lógica, tratávamos da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, a ligação dos temas, como saltar de um tema para o outro sem estar a compartimentar, a utilização de materiais, a leitura dos materiais serem apelativos, como era um primeiro ano, ver os erros, ver se a ficha era acessível, ver se eles iam conseguir fazer a ficha o mais sozinho possível [...] Era visto ideia a ideia, quando não sabiam o que fazer eu dava uma sugestão. Dedicava alguns momentos com os estagiários para tratar da planificação [...] (E4, p.6)</p> <p>Com os estagiários não era para falar sobre a prática, era apenas para dar dicas de leccionação, portanto, uma ou outra estratégia, ver as fichas. Não tinha este tipo de conversa com eles fora da reflexão, porque o momento indicado para isto era a reflexão e eu respeitava-o. (E7, p. 5)</p> <p>[...] Nunca os confrontava directamente com uma situação que não tivesse corrido bem, a não ser que estivesse a repetir, portanto, uma situação que não tivesse corrido bem, que já tinha sido alertado em que aspecto não tenha sido bem, ou o que não tinha corrido bem, depois voltava a repetir, aí então nós tínhamos de facto de pôr as coisas de uma forma mais clara. (E7, p. 6)</p> <p>Orientávamos na planificação, reflectíamos, dizer as coisas, não por dizer, mas dizer as coisas boas e as menos boas para melhorar, sempre com o espírito da reflexão. Reflexão de fim da semana ou fim de cada dia para melhorar no dia seguinte. (E16a, p. 10)</p> <p>Os conteúdos nós dávamos na semana antes, sempre, e às vezes, ao colega que se seguia, com 15 dias de antecedência, para eleir pensando na temática, ir investigando, vendo textos. Durante, às vezes, a observação de um dos colegas alguns já me mostravam material, sugestões para a sua aula. (E16a, pp. 10-11)</p>
	<p>2.2. Avaliação dos estagiários</p>	<p>Na reunião final de avaliação, líamos o nosso relatório, tínhamos que fazer um relatório de avaliação, para lançar a nota, e ver se era de acordo ou não com a nota da orientadora [...]. (E3, p. 9)</p> <p>Para além desta, havia a reunião para a avaliação final. No final de cada semestre, juntávamos o grupo de orientadores com as orientadoras da universidade e discutíamos a avaliação dos formandos. (E10, p. 11)</p> <p>Na avaliação a gente procurava ser sempre o mais correcto, partilhávamos depois com todos os orientadores e cooperantes o que cada um tinha nas suas salas. (E16a, p.11)</p>

**B.**  
**Representações**  
**do processo de**  
**supervisão da**  
**prática**  
**pedagógica**

	2.3. Estratégias supervisivas	No primeiro dia de aulas, reuníamos todos para nos conhecermos e, imediatamente, os formandos acompanhavam-nos para as aulas, começávamos a nossa prática e elas observavam. (E7, p. 8)
<b>3. Representações das dificuldades sentidas no exercício da supervisão</b>	3.1. Ao nível das relações interpessoais	Foi uma experiência um bocadinho negativa neste aspecto, porque não houve a tal interligação, aproximação que devia ser [...]. (E3, p. 3) A grande dificuldade era fazer com que o grupo de estágio percebesse que eu não estava ali para prejudicar ninguém, antes pelo contrário. Mas havia uma grande dificuldade nisso se calhar, porque nós tínhamos sido colegas na universidade há pouco tempo. (E9, p.8) O outro grupo havia, não sei... uma falta de empatia, se calhar, e que tinham pouca necessidade de aprender [...] (E9, p.8)
	3.2. Ao nível da gestão do tempo	Porque nós temos que facultar os conteúdos com muita antecedência, pelo que o tempo tem de ser muito respeitado, caso contrário, virá um novo conteúdo, sem aquele estar devidamente adquirido e isso é um stress, um stress que eu procuro esquecer. (E7, p. 12)
	3.3. Ao nível da avaliação	A avaliação é sempre um bocadinho complicada, sobretudo quando se apanha formandos quase do mesmo nível... dá-nos muito que pensar, porque não queremos ser injustos. A avaliação para mim é sempre o ponto mais complicado. (E8, p. 7) A parte da avaliação também é difícil, porque acho que os itens que nós avaliávamos não correspondiam a... havia itens que não podíamos avaliar e outros que não estavam avaliados de uma forma muito explícita. (E10, p. 13)
	3.4. Ao nível da apropriação do seu papel/funções	Diziam-me que eu não podia, deveria estar constantemente a interromper. Mas se eu via que uma situação não estava, um conteúdo ou um conceito não estava a ser bem transmitido eu não admito que venham dar conceitos errados aos alunos. Aí a gente dizia, ou dava sinal ou fazia que não... Pronto, aí eu senti um pouco de dificuldade, porque eu não sabia quando é que estava a fazer bem ou mal. (E1, p. 18) Senti muita dificuldade, por vezes, em fazer o registo de tudo o que o que acontecia e de chegar ao final e tentar confrontar a pessoa com os seus erros sem o fazer de uma forma directa, ou seja, sem magoar isso para mim era extremamente difícil [...]. Foi o querer fazer bem sem prejudicar, sem que a pessoa sentisse... sem que a pessoa perdesse a sua auto estima, sem que a pessoa sentisse que eu estava a pressioná-la isso, para mim foi a parte difícil. (E7, p.9) Qual é a atitude mais correcta para não prejudicar, não interferir num campo que não é nosso, uma coisa é um campo que é nosso, outra coisa é o campo que elas... porque neste caso aqui elas têm as suas orientações. (E12, p. 10)

**B.**  
**Representações**  
**do processo de**  
**supervisão da**  
**prática**  
**pedagógica**

	3.5. Ao nível da qualidade do desempenho dos estagiários	Quando passei a ter estagiários menos responsáveis e com maiores dificuldades. (E1, p. 18) [...] Encontrei uns alunos que, quer dizer, eu dava a minha opinião e eles apareciam com coisas totalmente diferentes e depois não sabiam desenvolver as actividades na sala de aula, o próprio material que traziam não sabiam explorar [...] (E3, p. 3) À motivação das estagiárias que era muito pouca, o cuidado na linguagem era muito pouco. (E9, p. 6)
	3.6. Ao nível da articulação interinstitucional	Porque muitas vezes as situações eram menos positivas e às vezes, as expectativas acerca do aluno estagiário eram muitas e quando a gente dizia que as coisas não estavam muito bem parece que alguma coisa não fazia muito sentido. (E1, p. 16)
<b>4. Representações dos factores facilitadores do exercício da supervisão</b>	4.1. Ao nível das experiências profissionais prévias	Eu acho que o facto de termos tido outras experiências também relacionadas com o ensino também ajuda um pouco para isso. (E2, p.3)  Olhe é preciso ter experiência [...]. Até como cooperante é bom ter experiência, porque, e eu sou caso disso, à medida que eu fui ganhando experiência eu já tinha uma maneira de ver as coisas completamente diferente da primeira vez que eu fui cooperante porque já estava mais alerta, conhecia melhor a forma como o formando iria desenvolver a actividade, eu já estava alerta para aquela dificuldade que possivelmente iria surgir, já lhe dava algumas orientações para que isso não acontecesse, portanto, para mim a experiência é o essencial. (E7, p. 2)  Como lhe disse, eu tive a sorte de estar envolvida em muitas coisas, porque 10 anos depois, nestes 10 anos que estive por aí, fui acumulando experiências que me ajudaram. (E16a, p. 6)
	4.2. Ao nível da formação	Mais tarde, fiz o curso da ESE em Administração Escolar [...]. Também tive a oportunidade de pertencer ao grupo de experiências novos programas, que foi lançado 89/90, quando se deu muita ênfase às expressões. [...] Eu acabei ficando responsável por esta dinâmica, por orientar, porque tinha ido lá fora, em conjunto também com outros elementos de outras escolas que também tinham recebido essa formação, dinamizar com outras salas e reunir com as restantes colegas, a par de dar aulas. [...] Estava na Tele-escola, aprendi imenso. Tínhamos mesmo formação, de tempos a tempos, formação [...]. (E16a, pp. 1-3)
	4.3. Ao nível da articulação interinstitucional	Porque, às vezes, as orientações são de que tem que ser só eles e eu acho que não. (E3, p. 5)  Isto foi a grande dificuldade, eu acho que a realidade da escola, das turmas não era muitas vezes seguida pela realidade da orientação que era dada lá e é preciso ter muito cuidado porque às vezes aquilo era pura experimentação. (E12, pp. 10-11)

<p><b>B.</b> <i>Representações do processo de supervisão da prática pedagógica</i></p>	4.4. Ao nível da interacção com pares e outros professores supervisores	<p>[...] Também ganhei [experiência] vendo as outras, porque nós em reunião de reflexão há colegas que têm mais facilidade de expressão e nós também ganhamos ao ver a forma como uma colega e, principalmente no início, via a forma como a colega que tinha muito mais experiência apresentava a situação, expunha a situação ao formando e também fui aprendendo e fui arranjando a minha própria maneira de fazê-lo sem o prejudicar. (E7, p. 10)</p> <p>Também comecei numa escola que tinha já algum peso e tinha colegas que eram mestres já nestas coisas. Eu tinha a minha irmã que, na altura, também era cooperante. E agente ia-se ajudando. (E16a, p. 14)</p>	
	4.5. Ao nível das relações interpessoais	As próprias estagiárias, o clima de conversa, de amizade, de partilha, dentro daqueles bocadinhos, dos poucos momentos que nós tínhamos [...]. (E12, p. 10)	
	4.6. Ao nível da qualidade do desempenho dos estagiários	As muito boas associao ao bom desempenho dos formandos, preocupação em querer ensinar da melhor forma os alunos, empenhados, com um nível de material excelente. Cheguei a apanhar formandos com um nível que eu disse: “assim eu não me importo de ser cooperante”. (E8, p. 5)	
	4.7. Ao nível da motivação intrínseca	É assim, eu tenho uma maneira de ser que, naquilo que eu gosto, eu me vou entregando. (E10, p. 13)	
<p><b>C.</b> <i>Representações do impacto da experiência de supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional</i></p>	<p><b>5. Representações do impacto do exercício da supervisão nas práticas e concepções profissionais</b></p>	5.1. Ao nível da concepção de ensino	Mudei completamente a minha maneira de leccionar [...]. (E7, p. 7)
		5.2. Ao nível da concepção de supervisão	Não foram encontrados indicadores discursivos
		5.3. Ao nível das práticas pedagógicas	<p>Eu aprendi muito com elas também, porque elas tinham ideias frescas e como nós já estamos naquele “rame,rame”, traziam ideias coloridas e frescas, eu também transmiti outras, mas deu-me um incentivo para me refrescar. (E4, p. 10)</p> <p>Porque os formandos trazem muitos materiais e de facto isto deixa-me saudade, pensando agora com mais calma deixa-me saudade os materiais disponibilizados pelos formandos que de facto eles traziam e tendo uma facilidade enorme em termos de meios audiovisuais, eles conseguiam reunir imenso material, que me deixa muita saudade. [...] E de repente de alguma estratégia diferente mas os materiais, os materiais deixam-me muita saudade. (E7, p. 11)</p> <p>Por isso digo que a relação um com o outro, a partilha um com o outro é o maior valor que a gente pode ter e enriquece. Eu fiquei muito mais enriquecida com esta experiência. (E16a, p. 12)</p>

**C.**  
**Representações**  
**do impacto da**  
**experiência de**  
**supervisão no**  
**desenvolvimento**  
**pessoal e**  
**profissional**

	<p>5.4. Ao nível das práticas supervisivas</p>	<p>Ao longo destes anos fui ganhando experiência, também ganhei vendo as outras, porque nós em reunião de reflexão há colegas que têm mais facilidade de expressão e nós também ganhamos ao ver a forma como uma colega... Principalmente no início. Via a forma como a colega que tinha muito mais experiência apresentava a situação, expunha a situação ao formando e também fui aprendendo e fui arranjando a minha própria maneira de fazê-lo sem o [estagiário] prejudicar. (E7, p. 10)</p> <p>No início, realmente, é como tudo na vida. Tive alguma dificuldade no sentido de não ser tão justa com elas, mas acabei também por criar as minhas próprias técnicas de observação, estar mais atenta ao que elas faziam, ao que era dado na aula e ver a reacção dos alunos, ver se eles tinham assimilado os conteúdos que elas tinham ensinado. (E14, p. 9)</p>
	<p>5.5. Ao nível dos conhecimentos</p>	<p>E isso [troca de materiais] também é importante para nós que já saímos, também é bom para nós, porque a gente também vai tendo aquela lavagem de materiais, ideias, claro que vocês estão na universidade, têm coisas novas, têm, se calhar, acesso a certas coisas que a gente tão preocupados com o trabalho na sala de aula e com o aluno que a gente, às vezes, deixa um bocadinho [...]. (E1, p. 9)</p> <p>[...] Quer no conhecimento das crianças, no pensamento das crianças, porque quando nós estamos no fundo de uma sala de aula, volto a repetir, temos um outro discernimento, outra visão da aula que não temos quando estamos à frente da turma. Isto ajuda, para quem quer melhorar o seu desempenho, isto ajuda muito. (E7, p. 8)</p> <p>O mais importante foi a actualização que se foi tendo ao longo dos anos. Porque a forma de abordar os alunos, os conteúdos, tudo, havia sempre inovação por parte dos alunos formandos. (E10, p. 14)</p> <p>De ver os meus alunos da sala e conseguir apreciá-los melhor e ver as reacções deles melhor e muitas vezes conhecê-los melhor, porque estava a observar tudo. (E10, p. 16)</p>
<p><b>6. Representações do impacto do exercício da Supervisão no desenvolvimento de competências pessoais</b></p>	<p>6.1. Ao nível das capacidades</p>	<p>Isto é importante, ajudou-me também imenso a reflectir acerca da minha própria prática e acho que nesse aspecto me ajudou bastante. (E1, p. 13)</p> <p>[...] E eu acho que o facto de ter estágio e a reunião, reflexão também é importante porque também nos faz reflectir mais. (E2, p. 5)</p> <p>Há uma série de coisas que eu fazia e que não me apercebia que fazia, só me apercebi quando vi o formando fazê-las, porque eu disse “Ah pá, mas eu também faço aquilo!” E eu não vi e não me apercebia. Para mim foi uma experiência muito, muito, muito enriquecedora, só ganhei com isso. (E7, p. 7)</p>

## 6.2. Ao nível das atitudes

É sempre importante conhecer pessoas e tentarmos nos relacionar com elas. Ficamos sempre muito mais seguros, com mais experiência e com outro à vontade para encarar os problemas que vão surgindo dia-a-dia. (E3, p. 8)

[...]Quer na minha postura [...] (E7, p. 8)

Acho que me tornei numa pessoa melhor, mais tolerante, é verdade. Acho que fiquei mais tolerante, porque, depois desta experiência [...]. (E9, p.6)

## **Anexo 3**

### **Protocolo ético de investigação**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**Protocolo Ético de Investigação**

Este protocolo estabelece as condições de participação da(o) entrevistada(o) num projecto de investigação desenvolvido por Ana Margarida Massa de Oliveira Alves, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, destinando-se a uma investigação sobre “Experiências de supervisão pedagógica: contributos para o desenvolvimento dos professores cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Com a assinatura do presente protocolo, investigadora e entrevistada(o) acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo a(o) entrevistada(o) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso da(o) entrevistada(o), podendo ser facultada àquela(e) a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. a(o) entrevistada(o) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista, e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos temas e condições nela definidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

\_\_\_\_\_  
A investigadora

\_\_\_\_\_  
A(O) entrevistada(o)

## **Anexo 4**

**Pedido de colaboração aos  
Conselhos Executivos das Básicas  
Integradas**

---

Exmo. Senhor Presidente  
da Escola Básica Integrada de \_\_\_\_\_

**Assunto: Pedido de colaboração** no estudo “Experiências de supervisão pedagógica: contributos para o desenvolvimento dos professores cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Ana Margarida Massa de Oliveira Alves, aluna do 2.º ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica – Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. se digne colaborar na recolha de dados fundamental ao estudo mencionado em epígrafe, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, do Departamento de Ciências da Educação da referida Universidade, cujo parecer enviamos em anexo.

Nesse sentido, vimos solicitar a autorização de V. Exa. para a realização de entrevistas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da(s) Escola(s) EB1/JI \_\_\_\_\_, que tenham desempenhado funções de professores cooperantes da Prática Pedagógica, no âmbito da Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores.

Antecipadamente garantimos a V. Exa. a salvaguarda dos procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada ao assunto, aguardamos uma resposta favorável.

Com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, \_\_\_\_ de Janeiro de 2010

A professora

---

Ana Alves

Contactos:  
email:  
Tel.