



VIVÊNCIAS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS DOS SUPERVISORES DE ESCOLA: FACTORES DIFERENCIADORES

Carla Hiolanda ESTEVES¹

Susana CAIRES²

Carla MARTINS²

Maria Alfredo MOREIRA³

Data de recepción: /2007

Data de aceptación: /2008

RESUMO

O presente artigo, centrado na figura do supervisor cooperante, apresenta as principais vivências associadas ao processo supervisiivo e ao seu impacto na formação pessoal e profissional de 83 professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário que, no ano lectivo de 2004/5, colaboraram com a Universidade na supervisão de estágios pedagógicos. O estudo foi realizado no final do ano lectivo e fundamentou-se na aplicação de um instrumento construído para o efeito: o *Inventário de Vivências e Percepções do Supervisor*. Análises preliminares revelam que as variáveis género, anos de experiência supervisiiva e agrupamento de pertença não

diferenciam o grupo nas três dimensões analisadas: “Ganhos gerais”, “Impacto físico e emocional” e “Adaptação às tarefas de supervisão”. Os anos de serviço aparecem como variável diferenciadora, surgindo as diferenças nos ganhos gerais decorrentes da experiência de supervisão e da adaptação às tarefas supervisiivas. O subgrupo mais experiente (17 a 30 anos de docência) denuncia menores dificuldades de adaptação às tarefas e os ganhos gerais da supervisão assumem maior expressão entre os docentes com experiência intermédia (11 aos 16 anos). Globalmente, os resultados do grupo apontam a supervisão como uma experiência gratificante para os supervisores, sendo percebidos ganhos pessoais e profissionais bastante satisfatórios.

Correspondencia:

Susana Caires. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Campus de Gualtar. 4710-057 Braga – Portugal. (Telefone: +351 96 57 20 854). (scaires@netcabo.pt)

¹ Mestre em Educação, na área de especialização em Formação Psicológica de Professores. Docente da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Sobrado – Valongo, Portugal. (hiolandaesteves@gmail.com)

² Professoras Auxiliares do Departamento de Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal. (cmartins@iep.uminho.pt)

³ Professora Auxiliar do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal. (malfredo@iep.uminho.pt)

PALAVRAS-CHAVE: supervisão, orientador cooperante, vivências, ganhos

ABSTRACT

The text is centred on the study of the cooperating teacher (or supervisor). It presents an empirical study, undertaken with 83 secondary school teachers who supervise student teachers of the University in their teaching practice year, on their supervisory experiences. The study took place at the end of the school year of 2004/05, and it involved the application of the *Inventory of Experiences and Perception by the Supervisor*. Preliminary analyses reveal that gender, supervisory experience and subject taught do not differentiate the group in the 3 dimensions of analysis: 'General gains', 'Physical and emotional impact', and 'Adaptation to supervisory tasks'. However, teaching experience are a differentiating variable, explaining differences in the perception of 'General gains' and in the 'Adaptation to supervisory tasks'. The most experienced group (17 to 30 teaching years) displays fewer difficulties in adapting to supervisory tasks; the intermediate group (11 to 16 teaching years) perceives higher general gains with supervision. Globally, the results indicate supervision as a gratifying experience to supervisors, both personally and professionally.

KEY-WORDS: supervision, cooperating teacher, experiences, gains

INTRODUÇÃO

A literatura existente é consentânea em afirmar o papel-chave do supervisor da escola, ou orientador cooperante, na formação inicial de professores aquando da realização do seu estágio pedagógico (e.g. Beck & Kosnik, 2000; Glickman & Bey, 1990; Calderhead & Shorrock, 1997)1.

Esta figura é determinante ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores neófitos e ao desenvolvimento das suas atitudes face à profissão docente (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2000; Beck & Kosnik, 2002; Wallace, 1991). A par dos ganhos resultantes para os estagiários, existem também evidências que apontam a experiência de estágio como actividade de aprendizagem também para o supervisor da escola. De entre os estudos que, até à data, se focalizaram na sua perspectiva, as mais-valias associadas à experiência de supervisão traduzem-se, principalmente, por elevados níveis de satisfação e pelo efectivo desenvolvimento profissional e pessoal. As aprendizagens decorrentes do contacto com os estagiários, a relação de parceria/cumplicidade estabelecida com elementos da universidade, o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como os ganhos observados entre os próprios alunos aparecem frequentemente apontados como alguns dos aspectos mais positivos da experiência (Alarcão & Tavares, 2003; Beck & Kosnik, 2000; Branquinho, 2004; Bullough, 2005; Cohn & Gellman, 1988; Duquette, 1994; Esteves, 2006; Glickman & Bey, 1990).

Poucos têm sido os estudos que, de uma forma mais sistemática e aprofundada, exploraram a dimensão fenomenológica do processo de supervisão tal como ele é experienciado pelos supervisores de escola. Assim questões como “Quais as suas expectativas e motivações relativamente ao envolvimento na supervisão de estágios?” “Quais as dificuldades vivenciadas ao longo deste processo?” ou “Quais os principais motivadores e/ou dissuasores da continuidade do seu envolvimento?” carecem de estudo. Alguns contributos mais recentes têm apontado o aprofundamento destas questões como determinante ao processo de recrutamento e formação dos professores que exercem funções de supervisão, em colaboração com as instituições de Ensino Superior (Feiman-Nemser, 2001; Moreira, 2006; Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006).

Uma tentativa recente de conhecer esta dimensão fenomenológica partiu de Bullough (2005), num estudo realizado com um grupo de nove supervisores de escola e respectivos estagiários. Centrado na exploração dos momentos mais significativos da experiência nas actividades desenvolvidas com os estagiários, nas principais preocupações ao longo do processo e nas concepções acerca do seu papel e responsabilidades, Bullough focaliza-se nas experiências de um destes supervisores e seus dois orientandos, dando a conhecer as suas tentativas de dar um significado à experiência vivida, os seus esforços em conquistar o reconhecimento dos outros (estagiários, outros professores da escola, direcção, universidade) e/ou de gestão da sua dupla identidade como supervisor e como professor. De entre os aspectos mais significativos, destacaram-se o valor e o impacto das relações interpessoais emergidas no seio da dinâmica supervisiva. Esta dimensão, tida como gratificante, aparece também como um forte condicionador da sua actuação enquanto supervisor, colocando, em vários momentos, em confronto directo o seu papel de avaliador e o de “protector” (*nurturer*). Tal motiva o aparecimento de sentimentos de ambivalência, tensão e dúvida. As dificuldades ou insatisfações vividas prendem-se com a falta de reconhecimento do seu trabalho pelas instituições (escola e universidade) e/ou pelos colegas da escola; com a falta de apoio e de orientações por parte da universidade quanto à prática supervisiva e à ausência de um trabalho colaborativo, dando lugar ao sentimento de isolamento. Dados semelhantes foram encontrados noutros estudos, designadamente os de Branquinho (2004) e Hastings (2004).

Enfatizando as idiosincrasias associadas às vivências da experiência supervisiva pelos supervisores cooperantes e condicionantes contextuais, autores como Slick (1998) e Hastings (2004) dão a conhecer a diversidade (ao nível inter e intraindividual) de emoções, posturas e níveis de envolvimento associados a este processo, onde as suas características

personais, a relação estabelecida com a universidade - em particular com o supervisor com quem trabalham mais directamente - ou, por exemplo, as próprias características dos estagiários (individuais e de grupo) emergem como factores condicionantes. Entre algumas das evidências recolhidas por estes autores, destaca-se um maior afastamento e autonomia em relação à universidade aquando do desenvolvimento de um trabalho com um parceiro mais “ausente” e menos cooperativo, contrastando com uma abordagem mais entusiasta, cooperante e colaborativa aquando da interacção com um supervisor da universidade mais “disponível” (Slick, 1998).

De entre as emoções associadas à prática da supervisão, estudos como os de Beck e Kosnick (2000), Hastings (2004) ou Bullough (2005) destacam como mais frequentes (mas variáveis na intensidade) os sentimentos de satisfação (e.g., por ser “útil”, por assistir à evolução dos seus estagiários; pela empatia existente na relação com o supervisor da universidade e/ou com os estagiários); de realização (e.g., pela percepção de crescimento pessoal e/ou profissional, pelo sentimento de “dever cumprido”); culpa (e.g., associado à falta de tempo para dar a devida atenção aos seus estagiários; à verificação da falta de progresso tanto dos estagiários como dos seus alunos); ansiedade (e.g., associados à pouca ou inexistente experiência em supervisão, à tarefa de avaliar os seus estagiários, ao fornecimento de *feedback* menos positivo), de desilusão (e.g., por não atingir os objectivos/actividades planeados, pelo baixo nível de formação e/ou brio profissional dos estagiários, pela falta de cumprimento da universidade no que toca aos seus compromissos), ou de frustração (e.g., decorrentes da difícil conciliação entre o duplo papel de professor e de supervisor, da falta de empenho/não correspondência de investimento e/ou motivação por parte do estagiário).

Numa tentativa de conhecer mais a fundo esta dimensão fenomenológica dos processos

vividos no acompanhamento dos estagiários, foi desenvolvido um estudo com 83 supervisores cooperantes a trabalhar com a Universidadeno ano lectivo de 2004/05. Entre os principais objectivos deste estudo surgiram: i) a identificação das repercussões desta experiência na formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisores cooperantes; ii) a exploração do nível de adaptação/dificuldades vivenciadas na gestão das suas tarefas supervisivas; iii) a mensuração do impacto físico e emocional desta experiência. Complementarmente, o estudo procurou averiguar em que medida estas vivências assumiam contornos diferentes em função de aspectos como o género, os anos de experiência docente, o tempo de experiência em supervisão e o agrupamento de pertença (Ciências Exactas *versus* Letras e Humanidades).

Em seguida dá-se a conhecer a metodologia utilizada no estudo, bem como os resultados e considerações daí decorrentes.

METODOLOGIA

CONTEXTO

No ano lectivo em que se desenvolveu o estudo, a supervisão do estágio pedagógico das licenciaturas conferentes de habilitação profissional para a docência, em Portugal, encontrava-se dividida entre a instituição de ensino superior, conferente do grau, e as escolas, da rede pública, cooperativa ou privada, de ensino básico e secundário. Ao supervisor do estágio pedagógico eram oferecidas condições vantajosas de redução do serviço docente, juntamente com uma gratificação monetária pela assunção da função.

A leccionação de aulas, no âmbito do estágio, decorria em turmas atribuídas ao estagiário pelo estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, bem como em turmas atri-

buídas ao supervisor da escola. O estagiário detinha estatuto de professor contratado pelo Ministério da Educação e auferia salário correspondente.

À data de redacção deste texto, o estágio continua a ser de responsabilidade dividida entre as instituições de ensino superior e de ensino básico e secundário. Todavia, as condições de realização do estágio pedagógico mudaram, bem como as condições de trabalho do supervisor da escola. Em resultado da mudança de legislação em Outubro de 2005, o estatuto de professor contratado foi retirado ao estagiário, passando os estagiários a leccionar apenas nas turmas do supervisor que, por sua vez, passa a ter mais serviço docente e a deixar de auferir qualquer gratificação adicional.

PARTICIPANTES

O estudo contou, inicialmente, com a participação de 91 professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, de entre um Universo de 135 supervisores que, no ano lectivo de 2004/5, se encontravam a colaborar com a Universidade no acompanhamento dos seus estágios pedagógicos (num total de nove Licenciaturas em Ensino). Este número inicial (n=91) correspondeu ao conjunto de supervisores que respondeu ao questionário enviado. De referir, no entanto, que oito destes questionários não foram devida ou integralmente preenchidos, o que conduziu à sua eliminação. Assim sendo, foram apenas consideradas as respostas de 83 supervisores (61,5% do Universo da amostra). No quadro 1 é feita a caracterização do perfil demográfico da amostra tomada, reportada ao género, idade, tempo de serviço e anos de supervisão dos participantes.

O Quadro 1 dá a conhecer um grupo de supervisores maioritariamente do sexo feminino (cerca de 70%), com idades compreendidas entre os 29 e os 59 anos, e uma média em torno dos 39 anos. Quanto ao tempo de

serviço, a experiência média aproxima-se dos 14 anos, sendo que o professor menos experiente detinha 5 anos de serviço (n=1) e o mais experiente 30 anos (n=2). Relativamente aos anos de experiência supervisiva, a média aproxima-se dos 4 anos, existindo 8 professores (5.9%) que pela primeira vez assumiram funções supervisivas. Outros 61 (45.2%) detinham experiência entre 1 a 6 anos, e os restantes 10 supervisores (7.4%) com uma experiência variando entre os 7 e os 15 anos.

tendo 8 professores (5.9%) que pela primeira vez assumiram funções supervisivas. Outros 61 (45.2%) detinham experiência entre 1 a 6 anos, e os restantes 10 supervisores (7.4%) com uma experiência variando entre os 7 e os 15 anos.

QUADRO 1 – Perfil demográfico dos participantes

Género*		Idade			Tempo de Serviço			Anos de supervisão		
Masc	Fem	M	D.P.	Mín-Máx	M	D.P.	Mín-Máx	M	D.P.	Mín-Máx
22	57	38.7	6.96	29-59	14.2	6.24	5-30	3.9	3.08	0-15

* 4 participantes não discriminaram o sexo.

INSTRUMENTO

A experiência dos supervisores cooperantes foi avaliada no final do estágio, através do *Inventário de Vivências e Percepções do Supervisor* (IVPS –, 2004, in....., 2006), que visava promover a reflexão sobre a experiência vivida ao longo do ano.

O IVPS abarca um total de 81 itens, organizados em torno de três dimensões. A primeira integra cinco subescalas que avaliam os I) *ganhos/conquistas* realizados ao nível i) *geral*, ii) no trabalho e na relação *com os estagiários*, iii) na *escola*, iv) na *Comissão de Estágio* e na parceria estabelecida com v) *o supervisor da universidade*. Uma segunda dimensão, constituída por uma subescala, avalia o II) *impacto físico e emocional* da experiência supervisiva. Uma terceira dimensão, com uma subescala, surge centrada na III) *adaptação às tarefas de supervisão*. Para além destas três dimensões, é reservado ao supervisor um espaço de reflexão global sobre a experiência vivida, no qual se incluem os aspectos positivos e negativos da experiência de supervisão, a sua percepção geral relativamente à qualidade do trabalho por si desenvolvido, a disponibilidade para continuar a fazer supervisão, entre outros.

Dada a extensão do instrumento e os objectivos específicos do presente artigo, serão apenas analisadas as seguintes dimensões/subescalas: (i) “*Ganhos gerais da experiência supervisiva*”; (ii) “*Impacto físico e emocional*”, e (iii) “*Adaptação às tarefas de supervisão*”.

Na primeira subescala - “*Ganhos gerais*” (13 itens, $\alpha=.83$) -, exploram-se as principais mais-valias decorrentes do envolvimento dos supervisores no processo supervisivo, associadas ao desenvolvimento profissional, ao desenvolvimento/gratificação pessoal, ou ainda às contrapartidas obtidas em termos institucionais.

A segunda dimensão - “*Impacto físico e emocional*” (6 itens, $\alpha=.83$) - explora as implicações do estágio no funcionamento psicológico dos supervisores cooperantes

Na terceira dimensão - “*Adaptação às tarefas de supervisão*” (13 itens, $\alpha=.84$) - avalia-se o grau de dificuldade/adaptação experienciado pelos supervisores na assunção das tarefas supervisivas.

Os itens de cada dimensão/subescala são avaliados com uma escala *likert* de 5 pontos

(de 1=*totalmente em desacordo* a 5=*totalmente de acordo*), correspondendo os valores mais elevados da escala a maiores níveis de satisfação, ganho e/ou adaptação.

PROCEDIMENTOS

Num momento inicial, foram contactados todos os presidentes das nove Comissões de Estágio das Licenciaturas em Ensino da Universidade , de forma directa ou por correio electrónico, para dar a conhecer os objectivos do estudo e obter autorização para a sua concretização. Seguidamente, contactou-se todos os potenciais participantes do estudo, na primeira reunião de cada Comissão de Estágio (Setembro de 2004). Nesta, foram esclarecidos os objectivos e enquadramento do estudo, seu carácter voluntário, o nível de envolvimento necessário à sua participação e garantida a confidencialidade das suas respostas.

A aplicação do IVPS teve lugar no início do mês de Maio de 2005, a cerca de um mês do desfecho do estágio. Foi remetido a todas as escolas onde funcionavam estágios. Junto seguia um envelope, dirigido aos supervisores, selado e endereçado, para, uma vez preenchido, ser devolvido à investigadora. Tal como referido anteriormente, de entre os 135 questionários enviados, 67,4% (n=91) foram devolvidos.

RESULTADOS

Os dados foram analisados com recurso ao SPSS (versão 16.0). Optou-se pela estratégia aconselhada por Fife-Schaw (2006): levar a cabo análises estatísticas paramétricas e correspondentes não-paramétricas e comparar conclusões. Uma vez que as conclusões retiradas a partir dos dois conjuntos de testes foram as mesmas em todos os casos, serão apresentados os resultados obtidos com os testes paramétricos. Tal opção prende-se com duas razões: são mais robustos e permitem-nos a utilização de análises multivariadas,

reduzindo o número de testes e, portanto, da probabilidade do Erro Tipo I.

Dado o sentido negativo de alguns dos itens apresentados, foi necessário proceder à sua inversão de modo a permitir uma leitura coincidente com as demais, bem como o cálculo dos *scores globais* de cada subescala.

Género, Agrupamento e Número de anos de experiência supervisiva: Análises preliminares revelaram que o género dos supervisores, o agrupamento a que pertencem, bem como o número de anos de experiência supervisiva, não têm qualquer efeito na forma como estes avaliam as diferentes dimensões - *ganhos gerais, impacto da experiência ao nível do seu funcionamento físico e emocional e adaptação às tarefas de supervisão* - decorrentes do estágio (*Género*: Wilks' Lambda=.99, F (3,74)=.23, n.s.; *Agrupamento (Ciências vs. Humanidades)*: Wilks' Lambda=.94, F(3,78)=1.53, n.s.; *Número de anos de experiência supervisiva (0 vs. 1 a 6 vs. 7 a 15 anos)*: Wilks' Lambda=.91, F (6,148)=1.16, n.s.).

Número de anos de serviço (0-10 vs. 11-16 vs. 17-28 anos): Relativamente aos anos de docência, uma análise de variância multivariada (MANOVA) revelou diferenças marginalmente significativas entre os grupos ao nível das dimensões relacionadas com a experiência de supervisão (Wilks' Lambda=.86, F (6,146)=1.87, p<.10) (Quadro 2)

Testes univariados evidenciaram diferenças significativas ao nível dos *ganhos gerais* (F(2,75)= 3.12, p<.05) e diferenças marginalmente significativas na *adaptação às tarefas de supervisão* (F(2,75)= 2.83, p<.10). No que se refere aos *ganhos gerais*, o teste *post-hoc* de Gabriel revelou diferenças significativas entre os supervisores com experiência docente entre os 11 e os 16 anos, e os de 17 a 28 anos, surgindo os maiores ganhos entre os supervisores com menos anos de docência. Quanto à *adaptação às*

tarefas de supervisão, o teste *post-hoc* de Gabriel revelou diferenças marginalmente significativas entre os mesmos dois subgru-

pos (11 a 16 anos *versus* 17 a 28 anos), revelando o grupo mais experiente melhor adaptação a tais tarefas.

QUADRO 2 – Diferenças entre grupos nas dimensões da experiência supervisiva em função do número de anos de serviço

	0-10 anos (N=28)	11-16 anos (N=29)	17-28 anos (N=21)	F (2,75)
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
<i>Ganhos Gerais</i>	46.89 (7.48)	48.86 (6.76)	43.70 (7.47)	3.12*
<i>Impacto a nível físico e emocional</i>	19.68 (5.74)	20.00 (6.18)	20.00 (5.81)	.03
<i>Adaptação às tarefas de supervisão</i>	41.82 (9.07)	39.61 (8.23)	45.10 (6.10)	2.83 ⁺

*p<.05; ⁺p<.10

Face aos resultados das análises preliminares, optou-se por, nas análises subsequentes, tratar a amostra como um todo, discriminando apenas os supervisores ao nível da variável “anos de serviço” e unicamente nas subescalas onde as diferenças entre os subgrupos assumem significado estatístico (“Ganhos gerais” e “Adaptação às tarefas de supervisão”).

Nos quadros 3 e 4 procede-se à descrição das respostas dos participantes nas três dimensões/subescalas em estudo. Cada quadro contém, por subescala, as vivências e percepções dos supervisores na área explorada, dando-se a conhecer, item a item, a média [M], desvio-padrão [DP], e valores mínimos e máximos [Mín/Máx] das suas respostas. Tal como referido anteriormente, a respostas de nível mais elevado (5 na escala *likert* adoptada) correspondem maiores níveis de adaptação/conquista/ganhos ou menores níveis de dificuldade.

Complementarmente, em cada quadro, é apresentado o *score* global da subescala explorada, correspondendo o seu valor à média da soma das respostas dos supervisores ao total de itens que constituem a subescala. Entre parêntesis, o *score* global aparece convertido para a escala *likert*, resultante da sua divisão pelo número total dos itens. Este valor

permite não só conhecer o nível médio de satisfação/conquista/dificuldade experienciado pelos supervisores naquela subescala, mas, também, a comparação da média das respostas dos participantes às três subescalas tomadas na nossa análise.

GANHOS GERAIS COM A SUPERVISÃO

Nesta subescala, a par das respostas aos 13 itens quantitativos que respondem à questão “*A experiência de supervisão permitiu-me...*”, apresentam-se os contributos dos supervisores que acrescentaram algo no último item (“*outros*”). Neste espaço, os participantes tinham a oportunidade de assinalar ganhos que os itens anteriores não contemplam. No quadro 3 surgem os dados correspondentes aos 13 itens quantitativos, surgindo as respostas ao item “*outros*” no corpo do texto.

Os dados dão a conhecer, pelos diferentes subgrupos, os amplos ganhos pessoais e profissionais percebidos como decorrentes da experiência vivida. Entre estes, destaca-se o subgrupo intermédio (entre 11 e 16 anos de exercício profissional) para o qual a percepção de ganho é maior na generalidade dos itens, superando a média das suas respostas, em mais de metade dos itens, o valor 4. Entre os itens mais cotados (acima do ponto 4) destacam-se o

desenvolvimento de competências de ensino e de supervisão, bem como a maior reflexão sobre estas duas dimensões. A estas junta-se o item mais cotado em toda a subescala - quer por

este subgrupo quer pelo grupo globalmente tomado (Média varia entre 4.4 e 4.5) - correspondente à satisfação decorrente do seu contributo para a formação de novos professores.

QUADRO 3 – Ganhos gerais por anos de serviço

Itens	Subgrupo I De 1 a 10 anos (n=29)			Subgrupo II De 11 a 16 anos (n=29)			Subgrupo III De 17 a 28 anos (n=21)		
	M	DP	Mín/Máx	M	DP	Mín/Máx	M	DP	Mín/Máx
1.1 “quebrar o isolamento profissional”	3.0	1.38	1-5	2.9	1.39	1-5	2.1	1.09	1-4
1.2 “aprender novas metodologias de ensino”	3.5	1.15	1-5	3.7	.99	2-5	3.3	1.10	1-5
1.3 “sentir-me útil na formação de professores”	4.4	.67	3-5	4.5	.50	4-5	4.5	.60	3-5
1.4 “conseguir dinamizar actividades na minha escola”	3.7	.89	2-5	3.7	1.00	1-5	3.2	1.28	1-5
1.5 “partilhar a minha experiência com outros profissionais”	4.1	.72	3-5	4.0	.90	2-5	3.5	1.32	1-5
1.6 “desenvolver as minhas competências de ensino”	3.6	.90	1-5	4.2	.77	3-5	3.6	1.07	1-5
1.7 “adquirir /desenvolver competências supervisas”	4.1	.77	2-5	4.2	.73	3-5	4.0	.80	2-5
1.8 “reflectir sobre a minha prática de ensino”	4.0	.98	2-5	4.3	.66	3-5	4.2	.67	3-5
1.9 “reflectir sobre a minha prática supervisa”	4.0	1.01	1-5	4.3	.71	3-5	4.1	.70	3-5
1.10 “obter reconhecimento /estatuto na minha escola”	1.9	1.01	1-4	1.8	1.01	1-4	1.9	.91	1-3
1.11 “crescer como pessoa”	3.8	.97	1-5	4.0	1.06	1-5	3.4	1.20	1-5
1.12 “actualizar / aprofundar o meu conhecimento disciplinar”	3.6	1.04	1-5	3.9	.91	2-5	3.4	1.24	1-5
1.13 “ver as minhas competências profissionais valorizadas”	2.9	.92	1-5	3.3	1.30	1-5	2.6	1.28	1-5
Total	46.6 (3.6)	7.56	34-62	48.9 (3.8)	6.76	32-61	43.7 (3.4)	7.47	24-56

Comparando este subgrupo (II) com os restantes (I e III), verifica-se que as diferenças mais notórias em termos da média das suas respostas se prendem com as aptidões desenvolvidas ao nível pedagógico e com o reconhecimento (pelos outros) da sua competência profissional, passando ambas a ser percebidas como mais amplas. No que se refere aos restantes itens, as percepções deste subgrupo aproximam-se largamente do grupo de professores com menos anos de serviço (1 a 10 anos). Assim, para os dois subgrupos menos

experientes, o desempenho das funções supervisas parece ser percebido como mais potenciador do seu desenvolvimento (MI= 3.6; MII=3.8), quer pela maior reflexividade, actualização e auto-centração que promovem, quer pelas consequentes aprendizagens que destas decorrem e/ou pela maior partilha, interacção e reconhecimento que advêm de um mais frequente e aprofundado contacto com os seus pares. Entre os professores com mais anos de docência, o impacto da experiência de supervisão é satisfatório mas menos

expressivo (M=3.4). Entre estes, o acompanhamento dos estágios não parece servir para quebrar o seu isolamento profissional ou para obter reconhecimento dos outros, sendo igualmente menos gratificante em termos das competências de ensino desenvolvidas ou do seu crescimento pessoal.

No que se refere ao item “*outros*”, entre os seis supervisores que responderam, as suas respostas vão ao encontro dos itens constantes na subescala, à excepção de uma que acrescenta nova informação: o contributo da experiência supervisiva para a quebra da rotina profissional (“*Sair da monotonia dos programas, ano após ano*”).

IMPACTO AO NÍVEL FÍSICO E EMOCIONAL

A dimensão “*impacto físico e emocional*” procura averiguar a intensidade com que a experiência supervisiva foi vivida pelos

supervisores ao nível psicobiológico. A par dos seis itens quantitativos que integram esta subescala surge um sétimo (“*outros*”) no qual os supervisores têm a oportunidade de acrescentar aspectos que considerem relevantes à caracterização das suas vivências nesta área.

Recordamos que, nas análises preliminares, se verificou a inexistência da influência de qualquer uma das variáveis independentes estudadas (género, agrupamento, anos de serviço e anos de experiência) no impacto físico e emocional da experiência supervisiva. Deste modo optou-se por, nesta dimensão, tomar o grupo como um todo, apresentando-se, no quadro 4, as medidas descritivas correspondentes às respostas do grupo total de supervisores aos itens quantitativos da dimensão. De referir, ainda, que nesta dimensão, quanto mais elevados os níveis de resposta, maior o impacto negativo da experiência ao nível do funcionamento físico e emocional dos supervisores.

QUADRO 4 – Impacto a nível físico e emocional no grupo total

“O estágio...”	M	DP	Mín/Máx
6.1 “...afectou positivamente a minha imagem”	2.6	1.06	1-5
6.2 “...causou-me um maior desgaste físico”	3.1	1.43	1-5
6.3 “...aumentou os meus níveis de stresse e tensão”	3.1	1.38	1-5
6.5 “...causou-me um maior desgaste psicológico/emocional”	3.0	1.33	1-5
6.6 “...afectou os meus padrões de sono”	2.2	1.27	1-5
6.7 “afectou os meus padrões alimentares”	2.1	1.19	1-5
Total	16.3 (2.7)	5.69	8-30

Olhando as respostas do grupo à globalidade dos itens, podemos constatar as poucas dificuldades experienciadas pelos supervisores em termos psicobiológicos (M=2.7). De entre as dificuldades que ganharam maior expressão surgem as que remetem para o desgaste físico e psicológico experienciado, assumindo índices de nível moderado.

Nas suas respostas ao item “*outros*”, três supervisores salientaram as gratificações pessoais e profissionais da experiência supervisiva: “*Levar-me a ser uma melhor profissional*”; “*...mantém-me actualizada*”; “*Melhorou a minha capacidade de auto e hetero-crítica e de aprender em conjunto*” e “*(...) o lado pessoal é muito gratificante*”.

ADAPTAÇÃO ÀS TAREFAS DE SUPERVISÃO

Nesta dimensão, os supervisores dão a conhecer algumas das dificuldades inerentes à assunção das tarefas supervisivas, surgindo a sua intensidade retratada ao longo dos 13

itens quantitativos que a compõem e através do *score* total da subescala. No quadro 5 apresentam-se os dados relativos a esta componente quantitativa tomando os subgrupos definidos em função da variável “anos de serviço”.

QUADRO 5 – Adaptação às tarefas de supervisão por anos de serviço

Itens <i>“Ao nível da minha adaptação à função de supervisor(a)/tarefas de supervisão...”</i>	Subgrupo I 1 a 10 anos (n=29)			Subgrupo II De 11 a 16 anos (n=29)			Subgrupo III De 17 a 30 anos (n=25)		
	M	DP	Mín/Máx	M	DP	Mín/Máx	M	DP	Mín/Máx
7.1 <i>“houve todo um conjunto de “papelada” e procedimentos a seguir que constituiu motivo de dificuldade”</i>	2.5	1.37	1-5	2.3	1.17	1-5	1.8	.92	2-5
7.2 <i>“tive dificuldade em integrar-me na Comissão de Estágio”</i>	2.1	1.33	1-5	2.1	1.30	1-5	1.9	.72	3-5
7.3 <i>“senti dificuldades em gerir os horários do núcleo”</i>	2.0	1.26	1-5	2.6	1.18	1-5	2.1	1.30	1-5
7.4 <i>“as aulas de regência prejudicaram o meu trabalho com a turma que as acolheu”</i>	2.2	1.35	1-5	2.2	1.26	1-5	2.3	1.06	1-5
7.5 <i>“senti-me desconfortável com a presença dos estagiários nas minhas aulas”</i>	1.8	1.19	1-5	2.1	1.43	1-5	1.4	.59	3-5
7.6 <i>“penso que a nota do(s) supervisor(es) da escola para o cálculo da classificação final de estágio deveria ser superior”</i>	2.6	1.44	1-5	2.8	1.49	1-5	2.5	1.28	1-5
7.7 <i>“durante o ano lectivo tive vontade de desistir da supervisão”</i>	1.8	1.35	1-5	2.1	1.52	1-5	1.7	1.30	1-5
7.8.1 <i>tive dificuldade em orientar a planificação dos estagiários”</i>	1.9	1.02	1-5	2.2	1.11	1-5	1.4	.58	3-5
7.8.2 <i>“tive dificuldade em objectivar o processo de observação de aulas”</i>	2.1	1.03	1-5	2.5	1.27	1-5	1.8	.83	3-5
7.8.3 <i>“tive dificuldade em avaliar/ dar feedback sobre o desempenho dos estagiários”</i>	2.2	.95	2-5	2.4	1.08	2-5	1.7	.84	2-5
7.8.4 <i>“classificar os estagiários”</i>	3.0	1.24	1-5	3.0	.96	1-5	2.3	1.15	2-5
Total	24.2 (2.2)	9.07	19-54	26.4 (2.4)	8.22	23-53	20.9 (1.9)	6.09	33-55

Os dados do quadro 5 permitem constatar a pouca expressão assumida pelas dificuldades experienciadas na adaptação à generalidade das tarefas de supervisão. Em nenhum dos itens estas ultrapassam o nível intermédio da escala *likert* de 5 pontos, girando, na sua generalidade, em torno do ponto 2. Tomando os três subgrupos de supervisores, verifica-se que é entre o grupo com mais experiência docente (subgrupo III) que estas dificuldades são menores, ficando a média total das suas respostas aquém do ponto 2. Inversamente, é

entre o subgrupo II que as dificuldades assumem maior intensidade, muito embora sem grande expressão (Média da subescala=2.4).

Apesar do cenário anteriormente traçado, o item 7.7 (incidente na vontade *de desistir da supervisão*) põe em evidência alguns casos para quem a experiência supervisiva foi, nalguns momentos do estágio, vivida com razoável insatisfação/dificuldade. Nestes casos, a ponderação da desistência destas funções fez parte do seu repertório de vivências. De entre

os 18 supervisores (21,7% do grupo total) que integraram este subgrupo, 10 pesaram a desistência de forma bem vinculada (M=1, totalmente de acordo com o item 7.7), 2 num grau moderado-alto (M=2, bastante de acordo) e os restantes 6 num nível mediano (M=3, “às vezes de acordo, outras em desacordo”).

Tomando a variável anos de serviço (que diferencia o grupo total em termos da dimensão em análise), verifica-se que é no seio do subgrupo II que se encontra o maior

número de sujeitos que sentiu vontade de desistir (n=9) e em menor número, no subgrupo III (n=3). É também entre este grupo intermédio em que a intensidade entre aqueles que ponderaram a desistência é maior. Analisando em maior detalhe os motivos que levaram estes supervisores a pensarem numa desistência, verifica-se a multiplicidade de razões. Estas aparecem sistematizadas no quadro 6 de acordo com o nível/intensidade da resposta (1 – elevada; 2-média-alta; 3-moderada).

QUADRO 6 – Motivos para desistir da supervisão

Motivos/Itens	Intensidade da resposta			TOTAL
	1	2	3	
7.7.1 “Desgaste físico”	4	1	4	9
7.7.2 “Problemas na relação com um ou mais estagiários”	3	1	2	6
7.7.3 “Desencanto com a função”	2	1	0	3
7.7.4 “Problemas na avaliação dos estagiários”	2	0	0	2
7.7.5 “Falta de apoio por parte da minha escola”	0	0	0	0
7.7.6 “Percepção de incapacidade/ insegurança pessoal”	1	1	1	3
7.7.7 “Desilusão com o modelo de estágio em vigor”	2	1	0	3
7.7.8 “Dificuldades de adaptação à Comissão de Estágio”	1	0	0	1
7.7.9 “Incompatibilidade com a direcção da escola onde trabalho”	0	0	0	0
7.7.10 “Incompatibilidade com o/a supervisor/a da universidade”	1	0	0	1
7.7.11 “Falta de apoio por parte da univ./Comissão de Estágio”	0	0	0	0
7.7.12 “Desgaste psicológico/ emocional”	7	1	3	11

Estes dados destacam o desgaste psicológico/emocional como o motivo mais frequente e intensamente apontado pelo grupo no seu todo. Entre os 11 supervisores que o assinalaram, 7 (64%) situaram a sua resposta no nível máximo de intensidade, dando a conhecer a elevada sobrecarga psicológica associada ao acompanhamento dos estágios. O desgaste

físico aparece como o segundo motivo mais apontado, muito embora tendo sido assinalado por um menor número de supervisores e com menor intensidade. Em terceiro lugar surgiram os problemas vividos no seio da relação com os estagiários. Em 4º lugar, em *ae-exequo*, surgem o desencanto destes supervisores pela função desempenhada e a desi-

lusão relativamente ao modelo dos estágios pedagógicos, traduzindo níveis de insatisfação elevado e moderado-alto.

A par dos motivos propostos pelo instrumento (ítems 7.7.1 a 7.7.12), na categoria “outros” os supervisores tinham oportunidade de assinalar outros motivos que os levaram à ponderação da sua desistência. As respostas mais frequentes (n=5) dão conta da má formação (científica, ética e moral), falta de empenho e de responsabilidade dos estagiários.

Refira-se por fim, que, apesar de 18 supervisores terem pensado em desistir, apenas 3 o fizeram, apontando motivos que se prendem, e apenas para um deles, com o desencanto que sentiu nas funções, sendo os outros motivos alheios à vontade dos supervisores.

SÍNTESE E DISCUSSÃO

Centrando-se na perspectiva do supervisor cooperante, o presente trabalho procurou averiguar as vivências e percepções de um grupo de professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário relativamente aos ganhos, desafios e dificuldades experienciados pela assunção de funções de supervisão do estágio pedagógico. Através da análise de três dimensões/subescalas do IVPS – “Ganhos gerais”, “Adaptação às tarefas de supervisão” e “Impacto físico e emocional” -, procurou-se conhecer a dimensão fenomenológica desta experiência. Análises preliminares averiguando a influência das variáveis género, tempo de serviço, agrupamento de pertença (Ciências *versus* Humanidades) e longevidade da sua experiência supervisiva nas dimensões em estudo demonstraram que apenas o tempo de serviço diferencia as vivências e percepções dos supervisores. Tais diferenças situam-se ao nível das subescalas “Ganhos gerais” e “Adaptação às tarefas de supervisão”.

No que se refere aos “Ganhos gerais”, as diferenças registaram-se entre os supervisores

com experiência docente entre os 11 e os 16 anos e os de 17 a 28 anos, sendo que entre os primeiros os ganhos foram percebidos de forma mais ampla e expressiva. A percepção de ganho foi maior na generalidade dos aspectos avaliados, tendo-se destacado as competências de ensino e de supervisão, a maior reflexão sobre estas duas dimensões da prática e a satisfação decorrente da possibilidade de poder contribuir para a formação de novos professores. Refira-se, entretanto, que tal satisfação emergiu como um sentimento igualmente presente entre os 3 subgrupos estudados, tendo sido unanimemente apontado como o aspecto mais gratificante de toda a experiência supervisiva.

Entre os professores com mais anos de docência (entre 17 e 28 anos), o impacto da experiência de supervisão foi percebido como menos significativo, muito embora igualmente satisfatório. Para além dos menores ganhos percebidos ao nível das suas competências pedagógicas ou em termos do seu crescimento pessoal, a supervisão dos estágios não parece ter servido para quebrar o seu isolamento profissional ou para obter reconhecimento dos outros, contrariamente com o que se verificou nos outros dois subgrupos. Os menores ganhos percebidos por este terceiro subgrupo poderão traduzir a sua maior resistência ou “impermeabilidade” à mudança bem como um maior distanciamento pessoal e afectivo da experiência vivida, tal como é proposto por Huberman (1992) no seu modelo do desenvolvimento profissional dos professores. A par de uma maior experiência de docência e supervisão, a maior serenidade e o maior distanciamento afectivo que parecem pautar uma maior experiência poderão explicar a percepção de menores níveis de dificuldade/sobrecarga vivida na assunção das tarefas de supervisão.

Inversamente, é entre os professores do subgrupo dos 11 aos 16 anos de experiência docente que as dificuldades associadas às tarefas de supervisão assumem maior expressão. Entre estes, a gestão dos horários

dos estagiários, a sua avaliação e *feedback*, ou ainda a observação e acompanhamento da planificação das aulas, são vivenciados com maior sobrecarga. Foi também entre este subgrupo que a ponderação da desistência do papel de supervisor assumiu maior frequência e intensidade, contrastando, uma vez mais, com o subgrupo de professores mais experientes. Alguma da perplexidade gerada pela (aparente) incongruência entre estes dados - subgrupo que percepção maiores ganhos é também aquele que, em determinado momento do processo, pondera mais seriamente a desistência do acompanhamento dos estágios - conduz-nos ao levantamento da seguinte questão: Será que, inversamente ao grupo de professores mais velhos, o maior investimento e envolvimento emocional destes professores os expõe a uma maior vulnerabilidade face às dificuldades inerentes ao processo supervívivo? Socorrendo-nos de evidências recolhidas no âmbito da investigação sobre a vivência de estágios, mas, na óptica dos professores-estagiários, verificamos que alguns estudos apontam os alunos mais entusiastas como as maiores “vítimas” de stresse durante o estágio. O seu elevado grau de investimento, o pouco tempo que disponibilizam para dormir e as alterações de sono comumente associadas, ou o investimento quase exclusivo na área profissional/estágio são responsáveis pelos elevados níveis de desgaste físico e psicológico, habitualmente presentes entre estes alunos (Bullough, Knowles & Crow, 1991; Jardine & Field, 1992; Johnston, 1994; Hawkey, 1996; Machado, 1996). Para além do mais, a necessidade de estar sempre disponível, de nunca falhar, de agradar os outros e dar uma imagem positiva de si faz com que o estágio seja vivenciado de forma particularmente esgotante (Machado, 1996). Fazendo o paralelismo destes dados com o observado entre o grupo em análise, poder-se-á presumir que, também entre os supervisores mais entusiastas e mais emocionalmente comprometidos com o acompanhamento dos estágios os níveis de stresse e vulnerabilidade face às dificuldades associadas a esta experiência são

maiores. Reportando-nos uma vez mais aos dados do nosso estudo, constata-se que os motivos mais frequente e intensamente apontados para a ponderação da desistência surgem, de facto, associados ao elevado desgaste psicológico/emocional experienciado, logo seguido pelo desgaste físico, o que nos faz assumir que as interpretações feitas no seio da investigação sobre as vivências dos professores-estagiários poderão ser igualmente válidas no contexto em análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as evidências empíricas e teóricas apresentadas ao longo do presente trabalho, é nosso objectivo, nesta fase final, deixar ficar algumas reflexões sobre aqueles que consideramos ser alguns dos aspectos-chave da investigação e intervenção na área da supervisão dos estágios pedagógicos. Em primeiro lugar, destacaríamos a formação especializada em supervisão como elemento essencial ao exercício competente e eficaz das funções supervisivas. Face ao comprovado contributo da figura do supervisor no desenvolvimento pessoal e profissional de novos professores, bem como algumas das dificuldades inerentes à assunção do papel supervívivo, crê-se que uma formação específica na área poderá apetrechar os supervisores com um conjunto de competências que lhes permitirão, por um lado, potenciar a qualidade das experiências de formação promovidas junto dos seus estagiários e, por outro, encarar de forma mais ajustada e capaz as exigências que as funções supervisivas colocam, transformando-as numa oportunidade acrescida de desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor.

Em nosso parecer, a selecção dos supervisores deveria abarcar, entre os seus principais critérios, a formação especializada em supervisão, mas também, e no alinhamento dos resultados obtidos, a experiência de ensino. Concomitantemente, dever-se-iam realizar esforços adicionais - por parte das instituições

de Ensino Superior - no sentido de fidelizar as escolas e os supervisores mais qualificados e experientes. Dentro desta mesma ordem de ideias, Alarcão (1996) sugere que, em cada uma das instituições de formação de professores, se constituam equipas formativas integradas por supervisores devidamente qualificados e pertencendo a um eventual quadro profissional especializado. Todavia, as constantes mudanças introduzidas, ano após ano, nas condições de funcionamento dos estágios pedagógicos e no estatuto do orientador da escola, têm operado como fortes constrangimentos a esta fidelização e colaboração continuada.

Tendo em conta as recentes mudanças ocorridas ao nível da organização dos estágios, é imprescindível um maior acompanhamento, colaboração e valorização dos parceiros formativos. Ao nível institucional (escola/universidade), defendemos uma maior articulação no sentido de rentabilizar o *know-how* das escolas que se configuram ser espaços próprios de formação. Referimo-nos, por exemplo, à implementação de projectos coordenados pelas instituições de Ensino Superior, cujos benefícios são, em primeiro lugar, para os alunos na promoção da sua aprendizagem e, em segundo lugar, para a formação e crescimento profissional dos estagiários e dos seus supervisores (ver, por exemplo, Ribeiro, 2005; Abrantes, 2005 Vieira *et al.*, 2006).

A par das alterações e melhoramentos que é necessário realizar, outros investimentos poderão contribuir para a potenciação dos ganhos decorrentes desta etapa da formação inicial de professores, quer para os novos candidatos ao ensino, quer para as instituições e agentes responsáveis pelo seu acompanhamento. Entre estes investimentos, uma mais aprofundada investigação na área da supervisão parece-nos da maior importância. Deles são exemplo a exploração “cruzada” do modo como é vivido o processo de supervisão pelos supervisores (da universidade e da escola) e pelos estagiários, a forma

como se influenciam mutuamente e repercussões no desenvolvimento dos seus protagonistas; a identificação das práticas levadas a cabo pelos supervisores na nova modalidade de estágio pedagógico e, uma vez mais, o seu impacto no desenvolvimento dos principais implicados neste processo: supervisor(es), estagiário(s) e, por que não, os alunos. A averiguação do impacto da formação especializada (e contínua) em supervisão nas motivações, expectativas, e vivências e percepções dos supervisores da escola em relação à experiência supervisiva surge igualmente como um investimento de relevo, surgindo como igualmente importante averiguar as implicações que o facto de ter formação (ou não) em supervisão poderá ter na relação formativa e no processo de desenvolvimento profissional do estagiário.

NOTA

1- Outras designações são utilizadas para se referir a este elemento: supervisor pedagógico, orientador de estágio, ou apenas orientador. O conceito utilizado neste texto corresponde ao que na literatura anglo-saxónica é designado por *cooperating teacher*, ou ainda, *mentor teacher*.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, M. M. (2005). *O Desenvolvimento da Reflexividade no Contexto do Discurso Supervisivo*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.

- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 207-224.
- Branquinho, E. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática supervisiva*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Tese de Mestrado).
- Bullough, R. (2005) Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Cohn, M. M.; & Gellman, V. C. (1988). Supervision: A developmental approach for fostering inquiry in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 2-8.
- Duquette, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns. *Teaching & Teachers Education*, 10 (3), 345-353.
- Esteves, C. (2006). *Vivências e Percepções do estágio Pedagógico pelo Supervisor da Escola – Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform to learning to teach. *Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Huberman, M. (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.33-61). Porto: Porto editora.
- Jardine, D., & Field, J. (1992). "Disproportion, monstrosity, and mystery": Ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 301-310.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers – Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 71-82.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-)construção do conhecimento Profissional*. Braga: CIED.
- Ribeiro, D. (2005). *A investigação-ação colaborativa na formação de supervisores: um estudo no contexto da educação de infância*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Tese de Doutoramento não publicada).
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Slick, S. K. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306-315.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No calei-*

doscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Pedago.

Wallace, Mike (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach.* Oxford: O.U.P.