



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**MARIA MANUELA PINTO NOVO MEIRA**

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS PERCEÇÕES E  
PRÁTICAS DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL EM  
ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS DO 1º CEB**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Trabalho Elaborado sob Orientação do

**Professor Doutor César Sá**

Junho 2011

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Doutor César Sá pela orientação e pela disponibilidade sempre reveladas;

À minha família pelo apoio e compreensão que me deram;

A todos os amigos que partilharam comigo esta caminhada;

## RESUMO

O trabalho de Projecto que aqui se apresenta consiste num estudo centrado no papel da supervisão, desenvolvido pela professora cooperante, sobre o desenvolvimento de competências de comunicação não verbal, nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.

É de salientar que este projecto de investigação não aspira obter certezas absolutas nem receitas, mas sim ser uma busca e uma reflexão sobre a importância da supervisão e das funções do professor cooperante, na formação dos estudantes estagiários.

Dentro de um referencial teórico focalizado no papel da supervisão na formação dos estagiários, nas competências que caracterizam um bom professor e na importância da comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem, esta investigação insere-se num paradigma de matriz qualitativa, desenvolvido numa perspectiva interpretativa com características de investigação-acção.

A análise e interpretação dos dados sugerem a importância da supervisão pedagógica, exercida pelo professor cooperante, na melhoria das práticas de ensino nomeadamente, na formação dos alunos estagiários e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos, valorizando as competências e atitudes da comunicação não verbal.

**Palavras-chave:** Supervisão; formação de estagiários; comunicação não verbal; bom professor; reflexão.

## **ABSTRACT**

Project work presented here is a study focused on the role of supervision, developed by Professor cooperating on the development of nonverbal communication skills, the student interns in the context of the classroom.

It should be noted that this research project does not aspire to obtain absolutes or revenue, but should be a search and a reflection on the importance of supervision and the roles of cooperating teacher, the training of student interns.

Within a theoretical framework focused on the role of supervision in the training of trainees, the skills that characterize a good teacher and the importance of nonverbal communication in teaching / learning process, this research fits into a paradigm of qualitative matrix, developed an interpretative perspective characteristics of action research.

The analysis and interpretation of data suggest the importance of supervision exercised by the cooperating teacher, the improvement of teaching practices in particular, the training of students and trainees, therefore, on student learning, enhancing the skills and attitudes of nonverbal communication .

**Keywords: supervision, training of interns, non-verbal communication, good teacher, reflection.**

## ÍNDICE GERAL

## PÁGINA

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice geral.....	V
Lista de Figuras, de Quadros e de Abreviaturas.....	VII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização e Pertinência do Estudo.....	1
1.2 Identificação do Problema e Questões de Investigação .....	3
1.3 Objectivos do Estudo.....	5
1.3.1 Objectivo Geral.....	5
1.3.2. Objectivos específicos.....	5
1.4 Organização Global do Estudo.....	6
CAPÍTULO II -REVISÃO DA LITERATURA.....	9
2.1 Formação Inicial de Professores e Importância da Prática Pedagógica .....	9
2.2 Ser Professor em Contexto de Sala de Aula.....	14
2.3 Comunicação.....	21
2.3.1 A Comunicação Como Chave Do Processo Ensino/Aprendizagem .....	21
2.3.2 Funções e Finalidades da Comunicação Não Verbal.....	24
2.4 Supervisão Pedagógica.....	32
2.4.1 Concepções e Importância da Supervisão.....	32
2.4.2 Supervisão do Professor Cooperante Como Contributo na Formação do Futuro Professor.....	39
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	51
3.1 Natureza do Estudo.....	51
3.1.1 Paradigma Qualitativo.....	52
3.1.2 Porquê a Investigação-Acção.....	54
3.2 Participantes.....	58
3.3 Plano de Investigação – Considerações Gerais.....	58
3.4 Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	62
3.5 Processo de análise e interpretação de dados.....	62
3.5.1 Análise de Conteúdo: Entrevista semi-estruturada.....	62

3.5.2 Análise de conteúdo: Observação e notas de campo.....	65
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>71</b>
4.1 Introdução.....	71
4.2 Análise e Discussão a Partir das Primeiras Entrevistas.....	72
4.2.1 Interpretação das Categorias e Subcategorias.....	73
4.3 Leitura Exploratória dos Dados a Partir das Grelhas de Observação e das Notas de Campo.....	78
4.3.1 Interpretação das Categorias.....	79
4.4 Análise e Discussão a Partir das Segundas Entrevistas .....	95
4.4.1 Percepção das estudantes estagiárias sobre as competências de um bom professor.....	96
4.4.2 Importância da Comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem .....	98
4.4.3 Contributo da supervisão da professora cooperante na formação do professor estagiário.....	103
<b>CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
5.1 CONCLUSÕES.....	109
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	114
<b>CAPÍTULO VI – SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO VII-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO VIII - ANEXOS .....</b>	<b>127</b>
ANEXO 1 - Guião para 1ª Entrevista Semi-Estruturada às estagiárias .....	129
ANEXO 2 - Guião para 2ª Entrevista Semi-Estruturada às estagiárias .....	135
ANEXO 3 - Grelha de Observação e Análise.....	141
ANEXO 4 - Grelha de Tomada de Notas.....	147
ANEXO 5 - Transcrição Integral da 1ª entrevista com a Estagiária a.....	151
ANEXO 6 - Transcrição Integral da 1ª entrevista com a Estagiária b.....	159
ANEXO 7 - Transcrição Integral da 2ª entrevista com a Estagiária a.....	167
ANEXO 8 - Transcrição Integral da 2ª entrevista com o Estagiário b .....	177

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>Pág.</b>
<b>Fig. 1</b> – Campos de práticas abrangentes pelo ensino .....	19
<b>Fig. 2</b> – Modelo de Acção-Reflexão .....	57
<b>Fig. 3</b> – Ciclo de Investigação-Acção.....	57
<b>Fig. 4</b> – Funções de Supervisão como Professora Cooperante.....	61
<b>Fig. 5</b> – Análise do Problema: Causas e Efeitos.....	79

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> -Momentos para o professor reflexivo desenvolver o processo reflexão-na- acção.....	40
<b>Quadro 2</b> -Papéis do professor cooperante e do professor estagiário numa perspectiva de modelo reflexivo.....	43
<b>Quadro 3</b> - Exemplo de orientação reflexiva para um posicionamento crítico de supervisores e professores.....	47
<b>Quadro 4</b> - Problematizar possibilidades.....	48
<b>Quadro 5</b> - Plano de Investigação.....	59
<b>Quadro 6</b> - Cuidados a ter durante a observação.....	70
<b>Quadro 7</b> - Aspectos a considerar na observação.....	70
<b>Quadro 8</b> - Categorias e subcategorias das primeiras entrevistas .....	73
<b>Quadro 9</b> - Níveis de Desempenho de Comunicação Não Verbal – Estagiária a.....	80
<b>Quadro 10</b> - Níveis de Desempenho de Comunicação Não Verbal – Estagiária b.....	81
<b>Quadro 11</b> - Categorias e subcategorias das entrevistas finais.....	96

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**Ea** –Estagiária a

**Eb**- Estagiária b

**Pc**- Professor cooperante



## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Analisando as alterações que a escola tem sofrido ao longo dos anos, facilmente se depreende que o papel do professor se foi alterando ao longo dos tempos. Assim, e de uma forma muito geral, o professor passou de um mero transmissor de conhecimento e detentor do saber para dar lugar a um profissional que é capaz de criar no aluno as possibilidades para a produção do seu conhecimento ou a sua construção. Deste modo, o acto de ensinar não se limita unicamente a uma exploração superficial do conteúdo que está a ser explorado, mas prolonga-se às condições que envolvem o acto comunicacional entre o docente e o discente. Reflectindo sobre as competências que qualificam um bom professor, facilmente se pode concluir que esta profissão está associada a uma determinada complexidade que envolve não só competências científicas, pedagógicas, sociais e técnicas, como também comunicacionais. Efectivamente, já Delors *et al* (1996), no relatório para a Unesco sobre a educação para o século XXI, salientavam que nada substitui a relação de autoridade e de diálogo entre o professor e o aluno e insistiam que a qualidade do ensino depende da qualidade dos professores, sendo os primeiros anos da educação básica decisivos na formação do aluno. Com efeito, também Gardner (2001) destaca a importância do professor como guia ou facilitador de todo este procedimento, pelo que se torna necessário, estabelecer uma boa comunicação entre professor-aluno.

Longe deste tipo de comunicação ser casual, o papel que desempenha o professor no acto da aprendizagem escolar exige a aquisição de determinadas competências pedagógicas que lhe permitam obter um maior sucesso educativo. Esta ideia é defendida por Vieira (2005), ao salientar que é importante que o professor conheça e desenvolva o seu estilo de comunicação, as suas atitudes e os seus comportamentos, pois este conhecimento processual poderá ajudá-lo em várias situações em contexto de sala de aula. A investigação tem mostrado que a qualidade do professor é o factor escolar que mais influencia o desempenho dos alunos (Graça *et al*, 2011).

Sendo o período de estágio (ou, actualmente, mais designado por prática de ensino supervisionada) uma das fases de maior importância na formação académica a todos os níveis dos futuros professores pois proporciona-lhes um contacto directo com o ambiente que envolve o quotidiano de um educador, onde este é desafiado a conviver, a falar e a ouvir, parece-nos portanto essencial, e concordando com Marcelo (2009), incluir na formação dos futuros docentes práticas que desenvolvam as suas competências comunicacionais. Desta forma, é possível promover a mudança junto dos futuros professores para que estes possam crescer enquanto profissionais e assim contribuir para um maior sucesso educativo. Nesta perspectiva, e atendendo a que o acto de comunicação envolve não só a mensagem, a sua fonte e direcção, mas também as pessoas, suas atitudes, seus sentimentos e habilidades, consideramos que dentro de todo o processo de comunicação, as competências inerentes à comunicação não verbal são um instrumento importante para ser considerado na formação dos futuros professores no sentido de tornar a relação pedagógica mais motivadora e eficaz.

Tendo também em consideração que, no período de estágio, onde se inicia o contacto com a realidade de ensino, o professor cooperante tem um papel de grande proximidade e, por isso, responsabilidade no desempenho do aluno estagiário, a supervisão pedagógica que visa promover o crescimento individual e profissional, parece ser o processo adequado para promover o crescimento e desenvolvimento tão importantes no aperfeiçoamento do futuro profissional. A supervisão, na opinião de Sá-Chaves (2009), “pressupõe sempre uma relação entre quem supervisiona e quem é supervisionado, que é da ordem da comunicação com todas as possibilidades de entendimento e (co) construção que isso implica” (p. 47).

É pois necessário ter em atenção a qualidade da formação em estágio e, nesse sentido, Alarcão (2009) realça que o supervisor deverá criar condições para que os professores pensem e ajam de forma colaborativa, crítica e indagadora, isto é, com espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário.

É com base na importância do período de formação dos estudantes estagiários e do papel da comunicação, no contexto educativo, incidindo sobretudo nas características da comunicação não verbal, que o estudo deste projecto se apoia. Este procura

compreender e melhorar as práticas e percepções dos estudantes estagiários relativamente às competências de comunicação não verbal, em contexto de sala de aula, recorrendo à supervisão desenvolvida pelo professor cooperante.

Cabe então articular o percursos teórico e de investigação e esclarecer a interdependência destes dois trajectos para chegar a conclusões centrais do estudo.

## **1.2 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Todos sabemos que o modo como nos relacionamos com os outros depende, em grande parte, do tipo de comunicação estabelecida entre os diferentes interlocutores. Também na sala de aula, a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno.

(Vieira, 2005,p. 9)

De facto, a comunicação nasce com o indivíduo, faz parte do comportamento humano e é indispensável para a compreensão das suas ideias e para o seu progresso. É natural admitir-se que, no discurso educativo, as trocas verbais sejam a via mais régia da comunicação, enquanto as mensagens não verbais conservem um estatuto bastante obscuro, ignorado e quase mágico. Contudo, as trocas verbais e a comunicação não verbal completam-se e são indissociáveis na relação professor-aluno. Efectivamente, a mensagem do professor é, na maior parte das vezes, acompanhada de gestos, mímica, olhares, deslocações na sala de aula, distanciamento interpessoal, expressão facial especial... que facilitam ou prejudicam a comunicação (Dupont, 1987).

Coll (1994) salienta que compete ao professor criar as condições óptimas para que se produza uma interacção construtiva entre o aluno e o objecto de conhecimento, pois ele é o orientador, guia ou facilitador da aprendizagem. De acordo com Vieira (1998), o ensino como profissão interpessoal tem-se tradicionalmente apoiado na transmissão verbal da mensagem. Desde cedo somos ensinados a prestar atenção aos conteúdos verbais da comunicação e descuramos a exploração dos sentimentos e a informação implícita na outra dimensão da linguagem. Sabido que o professor é também um

transmissor de mensagens e que a maioria das mensagens na sala de aula são transmitidas através de processos não verbais é pertinente, na opinião da autora, que o estudo desta questão seja aprofundado na formação dos professores.

Teixeira (2005) refere que é vulgar ouvirmos afirmações do tipo: o professor sabe a matéria mas não tem jeito para a ensinar. Com efeito, muitos são os professores que dominam a matéria e sobre ela têm conhecimentos científicos, mas demonstram dificuldades em transmiti-los e levar os alunos a aprender. No sentido de desenvolver estas condições, Carvalho (2005) foca que é importante que, nos contextos de interacção formal escolar, o professor seja um verdadeiro mediador, que seja capaz de desafiar o educando, com quem e a quem comunica, produzindo a sua compreensão do que vem sendo comunicado. Esta comunicação dá-se da forma verbal e não verbal; no entanto, em relação a esta última, a comunicação não só se ajusta à expressão linguística como também permite e favorece a expressão de intenções e de estados afectivos, incidindo ainda, sobre todas as formas de relação interpessoal, regulando a interacção e propiciando o contraste de atitudes e personalidades individuais.

É também de realçar que todas as mudanças que a escola tem sofrido nos últimos anos originaram alterações em termos de dinâmica da sala de aula. O professor deixou de ser considerado o detentor do saber e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender. Ao professor começou a ser exigida uma série de competências, não só técnicas, mas também comunicacionais, tendo em vista um melhor relacionamento com os alunos e uma maior qualidade e eficácia no ensino.

É pois, neste sentido, que se propõe o desenvolvimento deste projecto, que tem como propósito ajudar a desenvolver competências comunicacionais de natureza não verbal, nos estudantes estagiários, recorrendo a estratégias de supervisão.

Assim, a questão que serve de base para este projecto será a seguinte: **De que modo a supervisão contribui para melhorar as práticas e as percepções dos estudantes estagiários do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente às competências de comunicação não verbal, em contexto de sala de aula?**

Desta forma, e com o propósito de operacionalizar este problema, o projecto debruçar-se-á sobre as questões que se seguem:

- Que percepções possuem os estudantes estagiários em relação ao que é considerado um “bom professor” e a sua relação com a comunicação não verbal?
- Que importância e valorização atribuem os estagiários à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem?
- De que modo é que a supervisão pedagógica contribui para a aquisição de competências do estagiário no sentido de melhorar a sua prática de ensino e, por consequência, a aprendizagem dos alunos?

### **1.3 OBJECTIVOS DO ESTUDO**

#### **1.3.1 OBJECTIVO GERAL**

Este trabalho tem como objectivo geral compreender e melhorar o desenvolvimento profissional relativamente às competências de natureza não verbal dos estagiários recorrendo à influência da Supervisão Pedagógica, exercida pelo Professor cooperante.

#### **1.3.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS**

Para um melhor esclarecimento do objectivo e do problema em estudo, definimos perante as questões acima mencionadas, os seguintes objectivos de natureza mais específica:

- Identificar as concepções que os estudantes estagiários têm sobre as competências de um “bom professor” e relacioná-las com as competências da comunicação não verbal.

- Identificar a importância que os estagiários atribuem à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem.
- Analisar o contributo da supervisão da professora cooperante, na prática pedagógica dos estudantes estagiários e na aprendizagem dos alunos.

#### **1.4 ORGANIZAÇÃO GLOBAL DO ESTUDO**

Este Projecto é constituído por sete capítulos. O I capítulo – Introdução – apresenta o âmbito do trabalho, o objecto de estudo e expõe a contextualização e pertinência do tema. Neste capítulo, são definidos também alguns conceitos fundamentais para o enquadramento claro do objecto de estudo, tal como a importância da comunicação não verbal, em contexto educativo.

No capítulo II – Revisão da Literatura – centramos o nosso enquadramento conceptual na importância que representa o período destinado à prática pedagógica, na formação inicial de professores; na caracterização de um bom professor, focando, para além de aptidões pedagógicas, as competências comunicacionais necessárias para se estabelecer uma boa interação com os alunos, de modo a proporcionar maior sucesso educativo; na comunicação como chave no processo ensino/aprendizagem, onde procedemos à explanação de algumas teorias da comunicação, dando especial incidência para as funções e finalidades da comunicação não verbal que sustenta a análise dos dados apresentados neste estudo; na supervisão pedagógica em que expusemos, ainda que de forma sintética, as concepções de vários autores sobre a supervisão pedagógica e sua importância na qualidade das práticas educativas. Durante este percurso analisa-se, conjuntamente, o papel do professor cooperante como contributo na formação do futuro professor.

O capítulo III – Metodologia da Investigação – identifica-se e caracteriza-se a metodologia do presente estudo empírico e procede-se à caracterização da amostra e ao relato dos procedimentos metodológicos. Nesse sentido, traça-se também o Plano de Investigação a seguir e explora-se os instrumentos e as técnicas de recolha de dados que

vão ser utilizados, o processo de análise e o modo como vão ser interpretados os dados recolhidos.

O capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Dados - está dividido em quatro partes: a introdução, onde procedemos à apresentação geral das características do contexto, à análise e discussão dos dados, a partir das primeiras entrevistas, à leitura exploratória dos mesmos, a partir das grelhas de observação e das notas de campo e a análise e discussão, partir das entrevistas finais.

O capítulo V – Considerações Finais – reporta-se à conclusão do estudo e às limitações encontradas durante a realização do mesmo.

O capítulo VI – Sugestões e Recomendações – onde se apresentam as recomendações que resultam da investigação realizada.

Os capítulos VII e VIII - Referências Bibliográficas e Anexos – apresenta-se todo o suporte bibliográfico que sustentou este projecto e um conjunto de Anexos que foram referenciados ao longo do trabalho e que consideramos ser pertinentes para compreender o objecto de estudo.



## **CAPÍTULO II -REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O período de estágio ou, como atrás já foi referido, o período de prática de ensino supervisionada, significa, na opinião de Pacheco (1995), uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática, destacando-se a importância do contexto prático e a participação dos supervisores da escola superior de formação e do professor cooperante. No contexto prático, é o ambiente ecológico da sala de aula que mais socializa o estagiário, proporcionando-lhe comportamentos de adaptação. Neste meio caminho profissional, são os professores cooperantes quem lhes ensinam as primeiras tramas da profissão, quem os observa nas primeiras aulas e os orienta na resolução de problemas, ajudando-os na tomada de decisões. Neste período, o estagiário parece viver em dois mundos completamente diferentes entre si, vê-se numa situação provisória em que se sente meio professor e meio aluno.

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida.

(Arends, 2008,p.1)

Actualmente, a sociedade exige que as escolas tenham profissionais *eficazes* no sentido de auxiliarem os alunos a desenvolver competências e atitudes essenciais. De acordo com Arends (2008), o ensino sempre foi uma actividade muito complexa e, durante a maior parte do século XIX, os objectivos primários da educação foram as competências básicas de leitura e aritmética. Não era à escola mas sim a outras

instituições sociais – família, igreja e organizações profissionais – que cabia a responsabilidade máxima pela socialização da criança e pela assistência aos jovens, no processo de transição da família para o mundo de trabalho. Nessa altura, não era importante a formação profissional dos professores, nem o ensino era entendido como uma carreira. Nos finais do século XIX e início do século XX, o papel do professor passou a ter características diferentes. Com a fundação dos liceus e mais tarde com leis que aprovavam a escolaridade obrigatória até aos 16 anos de idade, os objectivos da educação começaram a ultrapassar a mera exigência de aprendizagem de competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Começou, então, a estabelecer-se normas relativas às funções do professor, criando-se escolas especiais para formar professores nos conteúdos particulares que era suposto ensinar.

Lafond *et al* (1999), ressaltam que a nacionalização do ensino começou a dar os primeiros passos em Portugal, a partir da Primeira República. Esta democratização procurou estabelecer e fortalecer a relação entre escola - nação – território, substituindo a Igreja no seu papel de educadora da sociedade que até então vinha a exercer. Mais tarde, durante o período do Estado Novo, o estado assumiu sempre o papel de *Estado – Educador* e controlou todo o processo de ensino nomeadamente a formação dos professores e os currículos académicos. Só a partir da década setenta, com a publicação da Constituição Portuguesa e com as eleições legislativas é que a normalização da educação passou a ser uma prioridade para o I Governo Constitucional. Desde então, e até aos dias que decorrem, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, Portugal tem vivido muita agitação organizacional.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

(Garcia, 1999, p.26)

Na opinião de Garcia (1999) é necessário que na formação profissional dos estagiários se contribua para que estes futuros professores se formem como pessoas, que consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino. O conhecimento deve provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com professores. Realça, igualmente que o currículo de formação inicial não deve permitir a separação entre o conhecimento prático e teórico, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. Foca o aspecto que a formação inicial de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos. Ultrapassada que está a necessidade de formar professores em quantidade, as preocupações dos formadores e do ensino em geral, voltam-se sobretudo para a questão da qualidade. A formação dos professores consiste numa preparação e emancipação profissional do docente para realizar, de forma crítica, reflexiva e eficaz um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga, também, um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas, no sentido de desenvolver um projecto educativo comum. Se a etapa da formação inicial é fundamental no processo de se chegar a professor, o momento de estágio/iniciação à prática profissional, constitui igualmente um período crítico na formação dos futuros professores, na medida em que se pode constituir como uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional.

Na opinião de Jolibert (2000), dever-se-á dar prioridade a que os sujeitos sejam protagonistas da sua própria formação, devendo considerar-se a prática como motor da formação e transformação do estagiário, fomentando relações interpessoais e interinstitucionais horizontais.

A escola como estrutura viva e profundamente inscrita nas sociedades espelhará sempre as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais próprias a cada

momento da evolução dessas sociedades. Assim sendo, qualquer reflexão sobre a escola não pode deixar de considerar o momento histórico em que se opera.

(Morgado, 2001, p.13)

Estudos académicos de Casanova (2001) mostram que a prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores. Durante esta *prática* é fundamental ajudar os futuros professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada, proporcionando a todas as crianças um ensino de qualidade (Zeichner, 1993).

Segundo Formosinho & Niza (2002) a formação dos futuros professores tem demonstrado algumas dificuldades em conseguir responder com eficácia à democratização do acesso à escola e ao consequente direito que os alunos têm em ser bem sucedidos na sua escolaridade. Reconhecem, também, a necessidade de se desenvolver a autonomia e os procedimentos reflexivos e de se analisarem as concepções de ensino, bem como, as relações interpessoais dos diferentes intervenientes no processo de formação.

De acordo com Jacinto (2003), nos últimos vinte anos, a formação de professores ocupou um lugar privilegiado da política educativa portuguesa. As reformas educativas têm salientado a necessidade de melhorar a qualidade de ensino, o que tem implicado reformulações na formação de professores. A complexidade das funções docentes e as exigências que se colocam actualmente, relativamente à profissão docente e à qualidade do processo educativo, atribuem à formação dos docentes um papel fulcral na atribuição das qualificações profissionais.

Neste sentido, Ribeiro (2005) foca que a formação de professores é um aspecto fundamental e central no desenvolvimento profissional. Quando nos situamos na formação de professores e educadores, a compreensão da mudança passa pela construção de uma *racionalidade reflexiva*, que ofereça condições para o desenvolvimento profissional e emancipação dos sujeitos, potenciando o desencadear de acções sempre renovadas e capazes de produzir respostas que acompanhem as mudanças sócias, na persecução do sentido ético e moral da educação, como espaço de libertação do sujeito.

Sá (2007) considera que a prática pedagógica do estudante estagiário é imprescindível à construção da identidade profissional do futuro docente, podendo ser considerada a fase mais decisiva de integração no contexto profissional. É por isso considerada uma das experiências mais válidas de preparação profissional e o valor que lhe é atribuída deriva da crença de que, durante as experiências práticas de ensino, se produzem mudanças significativas nos comportamentos, atitudes e pensamentos dos futuros professores.

Na opinião de Paquay *et al* (2008), é bem sabido que as competências de um professor assentam em conhecimentos teóricos (conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos para ensinar), mas é nos conhecimentos práticos (conhecimento sobre a prática e conhecimento da prática) que adquirem instrumentos de desenvolvimento para análise. Este último constitui-se uma metacompetência que permite construir outras competências. A formação profissional é uma construção que se apoia nas práticas quotidianas em sala de aula, devendo ser seguidas de reflexão e da análise dessas mesmas acções. Esta análise deverá ser feita por um formador ou por pares. No período de estágio, é fundamental que se desenvolvam as práticas reflexivas uma vez que o profissional de ensino é um prático reflexivo. Deste modo, ele revê o seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada. A reflexão, de acordo com o autor, sustenta o progresso e ao mesmo tempo é sua consequência.

No entanto, e de acordo também com Vasconcelos (2009), nas Instituições de Formação de Professores valoriza-se e reconhece-se a importância da componente prática de ensino o que pressupõe a necessidade de existir profissionais nas escolas, tais como os professores cooperantes, de forma a proporcionar ao futuro professor uma prática pedagógica de qualidade e uma melhor articulação entre teoria e prática, de modo a dar continuidade à formação já iniciada pela Instituição de Formação. De facto, "...a formação de professores não se pode fazer de modo desligado das escolas onde o futuro professor vai exercer as suas práticas, sempre consideramos a Prática Pedagógica como o cerne do processo de formação" (Vasconcelos, 2009,p.14). É essencial ter em linha de conta que vários estudos realizados sobre a importância da prática pedagógica desenvolvida durante o período de estágio, indicam que esta se deve centrar na análise

de situações reais da profissão, orientando-se para o desenvolvimento de competências, não apenas técnicas, mas também científicas, éticas, sociais e pessoais, numa linha de projecto, privilegiando o trabalho, que engloba o professor cooperante e os estagiários, numa perspectiva reflexiva.

Actualmente, e à luz do Processo de Bolonha a estrutura e a organização dos cursos de formação de professores foi re-equacionada. Esta reorganização passa pela existência de dois ciclos de estudos: o 1º ciclo representa uma primeira etapa de formação geral, ainda sem especialização, e um 2º ciclo mais orientado para questões de natureza educacional, pedagógica e prática, conferindo a habilitação profissional para a docência. No caso dos professores do 1º CEB, é neste último ciclo de estudos que se contempla um aprofundamento de formação nas áreas disciplinares e se envolve ainda uma importante vertente prática (denominada prática de ensino supervisionada), integradora de saberes e promotora das competências profissionais, bem como uma iniciação à investigação educacional (Ponte, 2004).

... ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

(Marcelo, 2009,p. 8)

## **2.2 SER PROFESSOR EM CONTEXTO DE SALA DE AULA**

De facto, sendo a relação professor/aluno essencialmente interpessoal é de realçar a importância da comunicação nas relações interpessoais estabelecidas no contexto de sala de aula. Nesse sentido, Dupont (1987) salienta que é importante que o professor recorra, com o máximo de eficiência, a todos os meios a fim de chegar a uma melhor compreensão mútua e que tenha a preocupação permanente de fazer corresponder a mensagem emitida com a mensagem recebida pois a comunicação só é eficaz quando a mensagem tem o mesmo significado para o emissor e para o receptor.

Vieira (1992) salienta que a sala de aula é um objecto de estudo que envolve cada vez mais a participação do professor, devendo este, estabelecer e desenvolver a relação entre *investigador – professor* que, embora seja uma relação assimétrica, permite confluir teorias pessoais e experiências prévias. Esta relação de professor-investigador deverá configurar-se não como uma relação de prestação de serviços onde o professor aplica as normas ditadas pelo investigador mas, como uma relação formativa de colaboração. Esta perspectiva enquadra-se claramente num paradigma reflexivo de formação profissional assente no reconhecimento de uma epistemologia da prática (Schon, 1992). Vieira (1992) rejeita a visão do professor como técnico e da relação de formação como relação do tipo prescritivo. As práticas de monitoração colaborativa, negociação e co-responsabilização, assumem para a autora um particular relevo. Acentua-se aqui, a dimensão reflexiva e experimental da prática pedagógica ou seja, a sua vertente investigativa.

Zeichner (1993) salienta ser necessário, para manter qualidade nas práticas educativas, desenvolver a reflexão profissional. Neste sentido, aponta três atitudes que a acção reflexiva implica: ter abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Refere que uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. O professor expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.

...com o termo *ensino reflexivo* não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de que os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

(Zeichner, 1993, p. 22)

Ser professor, para Freire (1996), requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes... Acima de tudo, ensinar exige respeito ao ser do educando. O educador democrático não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, a sua curiosidade, a sua submissão. Como

princípios basilares a uma boa prática educativa aponta-se a rigorosidade metódica, a pesquisa, a ética e estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando, o reconhecimento da identidade cultural, a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, a corporificação, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, o ter alegria e esperança, o ter liberdade e autoridade, o ter curiosidade, o ter a consciência do inacabado.

Em contexto de sala de aula, Vieira (1998) foca, também, que o professor está perante uma construção colaborativa de saberes, devendo dar ênfase à autonomia do aluno, sendo importante ressaltar uma focalização na dimensão interactiva da aprendizagem e nos processos de comunicação pedagógica pois são estes que viabilizam a transmissão-negociação-construção de saber.

A própria natureza de ensino exige aos professores que se empenhem num processo de desenvolvimento profissional. A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula (Day, 2001).

Amado & Freire (2002) salientam que os professores são muito diferentes, por exemplo, na flexibilidade e no entusiasmo com que leccionam, no modo como concebem o papel do aluno, nas expectativas que possuem sobre os seus alunos, ao nível dos traços da sua personalidade, da motivação e das atitudes em geral. Ora, estas diferenças terão, por certo, o seu reflexo ao nível dos comportamentos na sala de aula. O professor tem, igualmente, um papel de prevenção relativamente à prevenção do insucesso escolar e da indisciplina. Neste sentido, o docente deve fazer uso de um conjunto de acções, mais ou menos coordenadas, que actuam por antecipação. São elas, o trabalho cooperativo, que apresenta resultados bastante positivos que se reflectem no desenvolvimento de relações sociais e de aprendizagem; a definição de regras, pois vão de encontro aos valores como o respeito pelo outro e à solidariedade. Deve ter, contudo, a preocupação de envolver toda a turma na definição dessas regras e que as mesmas não se limitem somente a ter uma função de organização e gestão do bom funcionamento da turma, mas também uma função formativa.

O bom professor, na opinião de Jacinto (2003), é aquele que é sujeito da sua própria formação e não objecto da formação revelando, com isso, flexibilidade mental e de acção, capacidade de interpretação, análise e criatividade, quer no domínio do conhecimento, quer na gestão do seu próprio processo de formação. É também importante, na opinião da autora, que o professor tenha abertura de espírito, responsabilidade e seja sincero, para que possa reflectir sobre as suas práticas.

Considerando que as salas de aula são, por excelência, o espaço onde professores e alunos interagem entre si, o professor tem um papel de muita responsabilidade sobre o que acontece ao aluno (Vieira, 2005). Apesar de todo o processo educativo estar condicionado por muitos factores externos à escola, o professor é um importante agente condutor sobre o que acontece na sala de aula. Não é fácil adjectivar o bom professor, pois cada um é uma pessoa em si mesmo. No entanto, os bons professores, na opinião da autora, são todos aqueles que aprendem a utilizar, de maneira eficiente e adequada, as suas características pessoais e o seu estilo de ser na acção de ensinar. Deste modo, não é fácil traçar indicadores e objectivos para definir o *bom professor* pois não se consegue separar a pessoa e o modo de ser do professor. Aprender a ensinar não é uma questão de aprender a *fazer alguma coisa*, mas de *aprender a ser professor*, isto é, a utilizar a sua própria pessoa como principal instrumento de trabalho, desenvolvendo um estilo próprio e pessoal sintonizado com os objectivos da situação, na qual estão associados. Além disso, a diferença entre bons e maus professores não está unicamente no que eles *sabem*, mas na maneira como agem, reagem, interagem e se posicionam quando actuam com os seus alunos. Amado & Freire (2002) reforçam esta ideia referindo que o professor deve ter em linha de conta que o uso de várias estratégias e práticas de ensino podem estimular a vontade de aprender mais, a boa comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo. Estas estratégias passam pelo recurso do trabalho cooperativo onde vários estudos concluem que este tipo de práticas se reflecte no desenvolvimento de relações amigáveis.

Vieira *et al* (2006) realçam que a reflexão ideal para ser desenvolvida em educação, é aquela em que o professor exerce uma visão democrática tendo como objectivo a autonomia do educador e dos educandos.

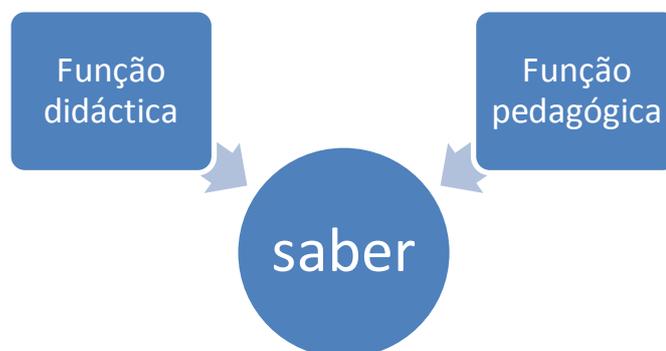
Na opinião de Nascimento (2007) o ensino eficaz, aponta para uma forte relação entre o envolvimento do aluno na tarefa e o comportamento do professor e refere aspectos que o professor deve ter em conta, pois influenciam a qualidade do ensino:

- Dominar o comportamento dos alunos, recorrendo mais à comunicação não verbal do que a verbal.
- Manter um ritmo de aula tranquilo, imprimindo-lhe também um certo vigor.
- Manter o grupo focado na produção.
- Fazer do ensino e da aprendizagem um desafio estimulante para o aluno.
- Planificar as aulas e apresentar aos alunos conteúdos e actividades variadas.

Tendo em linha de conta que as relações sociais que emergem das práticas pedagógicas são muito importantes pois podem levar o aluno para o sucesso ou para o fracasso escolar, Alencar (2007) refere que o docente deve ter em consideração que é uma pessoa repleta de emoções e como tal, ao desenvolver o seu trabalho, irradia sentimentos, impressões e desejos que envolvem os alunos, podendo provocar nesses sujeitos efeitos que nem sempre são os mais desejáveis. A actuação do professor tem uma forte influência no desempenho educacional dos alunos. A sua prática, se for predominantemente autoritária, poderá ter consequências negativas no desenvolvimento escolar e na auto-estima do aluno.

Na opinião de Paquay *et al* (2008) o professor é, acima de tudo, um profissional da articulação dentro do processo de ensino – aprendizagem e um profissional da interacção das significações partilhadas. Ensinar é *fazer aprender* e sem esta finalidade o ensino não existe. Uma vez que este *fazer aprender* só se verifica através da comunicação e da aplicação, cabe ao professor, como profissional de aprendizagem, a gestão das condições da aprendizagem e a regulação interactiva em sala de aula. De facto, focam que as condições de ensino são muito específicas e particulares pois cobrem dois campos de práticas diferentes, que ao mesmo tempo estão interligados (ver fig.1). São eles, a *didáctica*, onde se faz a gestão da informação, se estrutura o saber do professor e a sua apropriação pelo aluno, e a *pedagogia* que engloba o campo do tratamento e a

transformação da informação transmitida, recorrendo à prática relacional e às acções do professor para colocar em funcionamento as condições de aprendizagem adaptadas. A pedagogia para conseguir transformar a informação em *saber*, concorre com a qualidade das trocas cognitivas e sócio-afectivas trazidas pelo professor por meio de interacções, retroacções, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em situação de sala de aula .



**Fig. 1 Campos de práticas abrangentes pelo ensino (Paquay *et al* 2008)**

De acordo com as concepções de Cunha (2008), em contexto de sala de aula, o professor tem que dispor de um saber, de conhecimentos organizados em várias dimensões e delimitados por critérios profissionais, sociais, institucionais e pedagógico-didáticos. Estes conhecimentos são resultado de uma aprendizagem formal e informal, sustentando-se no conhecimento académico, de estruturas e materiais educativos, nomeadamente na formação inicial e na prática pedagógica, pois o conhecimento profissional não é limitado temporalmente, depende, acima de tudo, de um contexto de acção que exige actualização adaptação e muita reflexão.

O professor eficaz é, na opinião de Arends (2008), aquele que é capaz de estabelecer uma boa relação com os alunos e de contribuir para a criação de um meio aceitante e facilitador do desenvolvimento pessoal. Por vezes, os professores são confrontados com muitos problemas associados ao comportamento inadequado dos alunos, sendo os docentes mais eficazes aqueles que actuam de modo preventivo. Esses professores estabelecem regras que minimizam as perturbações e garantem a segurança. Os professores mais eficazes também têm procedimentos que tornam o discurso, na sala

de aula, mais satisfatório e produtivo. No que respeita ao cumprimento de regras e procedimentos, estes só têm valor se os participantes os aprenderem e os aceitarem e isso requer um ensino activo. Neste sentido, o bom professor estabelece poucas regras e procedimentos, ensinando-os cuidadosamente aos alunos e tornando-os rotineiros através do seu uso constante. O docente deve dedicar uma particular atenção a determinados momentos da aula, nomeadamente ao seu início. Para isso, é necessário fazer uma gestão preventiva envolvendo a planificação e a orquestração do comportamento dos alunos. Esta planificação também deverá contemplar os períodos de *transição* entre as actividades e, na sua perspectiva, é muito importante o recurso à comunicação não verbal, nomeadamente ao fornecimento de pistas e de sinalização para gerir os períodos mais difíceis de *transição*. É crucial, também, ter consciência da compreensão dos alunos, bem como, o fornecimento de feedback aos alunos.

Na opinião de Cunha (2008), ser professor de uma escola de massas implica ser capaz de ser instrutor e facilitador da aprendizagem, expositor e individualizador do ensino, incentivador empático de relações humanas e investigador. Deverá também, ser capaz de dominar os conteúdos e o modo de os transmitir. Para o autor, o professor tem também que aprender o que ensina e o modo como ensina. Além disso, deve ter em consideração que nunca está formado. Tem que aprender sempre. Um professor carrega para toda a vida a responsabilidade de ter que ser aluno de si próprio.

Guenther (2009) realça que é necessário, também, ter em consideração que ao pensar no ambiente de aprendizagem, o elemento de maior relevância, sujeito ao maior cuidado na escolha e preparação, é efectivamente o professor pois, embora o processo de interacção dependa dos alunos, é ele quem encabeça a maioria das decisões.

## **2.3 COMUNICAÇÃO**

### **2.3.1 A COMUNICAÇÃO COMO CHAVE DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

Dizer que o Homem é um ser social não é apenas uma opinião, é uma das verdades mais indeléveis acerca da natureza humana. Quanto mais a ciência avança e novas descobertas são feitas, maiores parecem ser as evidências de que a comunicação e a linguagem são das variáveis que mais activamente interferem no desenvolvimento humano.

(Moreira, 2004,p.22)

Na comunicação formal, Zabalza (1987) salienta que a motivação pedagógica inerente ao contexto educativo influencia a forma de expressão podendo afirmar-se que estamos perante códigos específicos. Esta especificidade traduz-se quer em comportamentos não verbais (paralinguísticos, cinéticos e proxémicos), como no modo de falar, na modulação da voz, no tom, nas inflexões, nas pausas, nos silêncios, nos gestos, na postura corporal e na colocação dos participantes no espaço, quer em comportamentos verbais como a elaboração do discurso em forma de parábola, da frase como máxima e da introdução de aspectos moralizantes, bem como, em regras de construção do discurso, como a organização em unidades sequenciais mínimas, a comprovação imediata por parte do sujeito da compreensão dessas unidades através da solicitação de respostas e do uso do reforço positivo ou negativo. Na comunicação educativa actua um código, que integra os outros (linguísticos e não verbais), tendo como intenção estruturar a mensagem para produzir efeitos educativos. Os conteúdos devem ser fruto de uma selecção prévia e explícita, (com base em critérios epistemológicos, éticos, ideológicos, políticos...) que se supõe possuir um valor educativo especial.

Um dos factores que explica o aparecimento da educação escolar é, na opinião de Silva (1998), precisamente o incremento da complexidade dos saberes que os indivíduos devem ter para a inserção na sociedade, pois existem conteúdos que não são possíveis de ser assimilados por meio de uma aprendizagem informal, em virtude do elevado nível de complexidade. Na perspectiva do autor, a comunicação é o processo que proporciona um

transporte de informação e cujo destinatário seja, em último termo, o ser humano, mas salienta que a comunicação educativa se refere ao processo de informação que implica a aproximação entre a configuração actual de um sujeito e a prevista como futura, isto é, que consiga uma modificação do dito sujeito, de tal forma que a distância entre o seu modo de actuar, na situação prévia ao acto da comunicação e o seu modo de operar depois, se veja reduzido. Quando este processo comunicativo acontece numa situação controlada, estamos perante uma comunicação didáctica. Desta forma, a aplicação da dimensão informativa à comunicação remete-nos para o desenvolvimento dos conteúdos em todas as suas vertentes, tanto curriculares como extracurriculares e abrange questões como:

- Que informação se deve transmitir?
- Em que quantidades?
- Como se devem seleccionar os conteúdos? Como se deve sequencializar a *novidade* dos novos dados ou actividades a trabalhar na turma?
- Como tratar a informação a transmitir de maneira que se facilite a descodificação por parte dos alunos?
- Como se melhora a compreensão e se prolonga a duração dos seus efeitos?

Com efeito, a comunicação não se limita às simples trocas verbais, mas alarga-se a uma concepção de linguagem total: verbal e não verbal, digital e analógica, implicando diversos subsistemas simbólicos (a língua, a voz, o olhar, os gestos, as posturas, os movimentos.).Por conseguinte, a comunicação didáctica incorpora uma dupla componente intencional: a que deriva do contexto normativo e a que deriva do contexto operacional da acção dos interlocutores, expressa numa linguagem verbal e não verbal, enquanto participantes na situação. É nesta intenção e no tipo de operações do interlocutor, que reside a qualidade educativa da comunicação didáctica. Quando comunicamos estamos a tratar de estabelecer uma comunidade com alguém, tratamos de partilhar uma informação, uma ideia ou uma atitude. O autor salienta que para que se efective a comunicação é indispensável a existência de vários elementos propostos

no clássico esquema de R. Jakobson (década setenta) em que diz que num determinado contexto e usando o mesmo código de comunicação, a mensagem processa-se do emissor para o receptor. A articulação entre os contextos educativos e os comunicativos permitem identificar um tipo de comunicação específica, a chamada comunicação educativa formal que corresponde:

...à concentração num espaço e num tempo determinado. Materializa-se numa instituição (escola) com o professor a assumir-se como principal fonte de conhecimentos, transmitindo o seu saber a um conjunto de alunos (receptores), condicionado por regras materiais, por possibilidades maiores ou menores de estabelecer a reciprocidade e por princípios de optimização do rendimento.

(Silva, 1998,p.66)

De facto, Tavares (2000) reforça a ideia que em situação pedagógica, o professor e o aluno compartilham e põem algo em comum. Neste sentido, a comunicação prende-se com a dimensão educativa da escola.

Quando se fala em comunicar, pensa-se imediatamente em transmitir conteúdo, ou em dominar o conteúdo linguístico. No entanto, não basta existir um conteúdo, uma informação a veicular, ou o conhecimento de regras linguísticas. A comunicação implica o domínio de outras competências.

(Tavares, 2000, p. 26)

Silva *et al* (2008) referem que um dos objectivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno consiga participar no universo da comunicação humana apreendendo, por meio da escuta, da leitura e do olhar, as diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) emitidas de diversas fontes e fazer com que seja capaz de, por meio da comunicação, emitir as suas próprias mensagens.

Na opinião de Persona (2009a), a comunicação sempre foi muito importante no desenvolvimento da civilização. Um dos grandes referenciais da raça humana é a sua capacidade de comunicar, de articular pensamentos, e transmitir ideias de forma bem organizada, sendo, por isso, importante dominar algumas técnicas para melhor participar no processo comunicação - interacção.

A essência do sucesso profissional, em situações que envolvem interação humana, é uma questão de aprender a usar o próprio *Eu* – como instrumento de trabalho -, e não de “possuir” um determinado corpo de informações, ou uma metodologia para a acção.

(Guenther, 2009, p. 153)

Silva & Moreira (2009) realçam que a comunicação, mais concretamente a comunicação dialógica, é também uma das dimensões centrais, a ter em atenção, nas práticas supervisivas. De facto, as autoras salientam que a comunicação constitui uma das principais formas de gestão do poder na relação supervisiva sustentado na compreensão e renovação colaborativa das práticas educativas.

De acordo com o perfil geral de desempenho profissional do professor, este deve, de entre outros aspectos, manifestar capacidade relacional e de comunicação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Neste sentido, Fonseca (2010) salienta que o conceito de desenvolvimento pessoal e profissional se reveste de grande relevância pois é solicitado ao professor, na conjectura da complexidade das situações que enfrenta no dia-a-dia, um papel activo e proeminente na organização educativa na qual está inserido. Uma dessas competências necessárias para o bom profissionalismo será, portanto, saber controlar os momentos de comunicação que não envolvem somente a linguagem verbal articulada, como a escrita e a fala, mas também a linguagem não verbal.

### **2.3.2 FUNÇÕES E FINALIDADES DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**

As mensagens não verbais são particularmente poderosas na comunicação de sentimentos e preferências, bem como na (in) validação de mensagens verbais. Quando as duas mensagens (verbal e não verbal) não vão no mesmo sentido, geralmente prevalece a não verbal. Isto talvez, porque, controlamos mais facilmente o que dizemos do que a reacção do nosso corpo.

(Moreira, 2004,p.25)

O modo como o docente interage com o aluno pode influenciar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Por vezes, os professores nem precisam de se

expressar verbalmente pois as suas acções conseguem inviabilizar esse contacto. Por exemplo, se o docente ignora as respostas do aluno e nunca lhe solicita a participação, pode proporcionar a sua exclusão e pode contribuir para o seu fracasso. A prática pedagógica da sala de aula não resulta de uma mera concretização de receitas didácticas, “é dirigida pelo *habitus* do professor, que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula” (Perrenoud, 1993,p.35).

Gordon & Burch (1998) chamam a atenção para o papel do silêncio no contexto educativo – escuta passiva – pois é uma poderosa mensagem não verbal que pode levar o aluno a sentir-se genuinamente aceite e encoraja-se a colaborar mais com o professor. É necessário, principalmente nas pausas recorrer a sinais não verbais para indicar ao aluno que estamos atentos ao que ele nos diz – acenar com a cabeça, inclinar-se para a frente, sorrir, franzir a testa ...- a escuta activa - é uma técnica importantíssima para resolver problemas e transforma as salas de aula em locais aprazíveis, seguros e cheios de compreensão. O professor com esta técnica ajuda os intervenientes a clarificar e a redefinir o problema.

As mensagens não verbais são silenciosas que se consubstanciam em aspectos como os gestos, expressão facial, contacto visual, modo de vestir, etc. Pesam cerca de 90% na impressão que se dá aos outros (Keeman, 2000).

Ferreira (2001) realça que a comunicação não verbal utiliza determinados suportes que nos transmitem mensagens e que, por vezes, não lhe atribuímos grande importância. Assim, este tipo de comunicação constitui o principal meio de expressão e comunicação dos aspectos emocionais e permite a apresentação do Eu e do seu corpo ao mundo que o envolve. A comunicação não verbal ajuda a complementar todas as mensagens, pois engloba a *Cinésica*, que integra o campo dos movimentos corporais nomeadamente, o Contacto Visual, cuja frequência duração e ocasião interferem na comunicação, os Gestos, englobando os gestos simbólicos, ilustrativos, indicadores de estado emocional, reguladores e de adaptação, as Expressões Faciais e a Postura que desempenham diversas funções e os Movimentos da Cabeça, que são importantes indicadores da interacção. Também foca a *Proxémica*, que abrange o espaço utilizado na comunicação, e a *Paralinguagem* que se aplica às modalidades da voz.

A comunicação não verbal, de acordo com Amado & Freire (2002), obriga a ter em conta cada uma das condutas, para além das situações e das circunstâncias em que se dão por exemplo, o riso e o sorriso, na rede legítima da comunicação entre o professor e o aluno, podem ter como objectivo criar uma atmosfera propícia aos objectivos educativos, quer pela criação de uma cumplicidade entre professores e alunos, quer pela atenuação dos processos de controlo; o olhar também consegue exprimir ideias e emoções e consegue regular as interacções. Neste sentido, os gestos e movimentos também podem demonstrar aceitação das normas e ao mesmo tempo podem exprimir interesse e atenção por exemplo, pôr o dedo no ar para participar e acenar com a cabeça. Tal como o riso, também os olhares e os gestos podem assumir funções diferenciadas e importantes, mas nem sempre na linha da contenção corpórea que a escola preconiza pois por vezes, verificam-se desvios e obstruções causando momentos de indisciplina. As posturas incorrectas, de acordo com os autores, estão directamente relacionadas com o contexto escolar pois no interior de certos contextos há regras precisas que definem quais as posturas que são correctas e as incorrectas. Existem, portanto, posições ditas *normais* na sala de aula que traduzem envolvimento e atenção, outras, porém, como estar sentado de lado ou de costas para a parede, de pernas estendidas como no café, com a cabeça reclinada sobre o braço em cima da carteira, estar virado de costas... são, na maioria das vezes, conotados como falta de atenção, de interesse, de envolvimento na tarefa, aborrecimento, perturbação, falta de respeito pela situação de aula. Chamam, igualmente, a atenção da importância do aspecto exterior e apresentação pois o corpo não é neutro e é através dele que se exprimem símbolos, visões do mundo e rituais. As mensagens não verbais são uma parte poderosa da comunicação. O comportamento não-verbal pode afectar a atenção e o interesse, comunicar ansiedade ou confiança, mostrar *status* e autoridade.

No ensino, a comunicação não verbal é essencial a uma aprendizagem eficaz. Franco *et al* (2003) referem que a procura de respostas mais adequadas à generalidade dos alunos que frequentam as escolas constitui um grande e problemático desafio para os professores. É nesta perspectiva que devemos olhar para a importância de vários contornos que envolvem a comunicação, incluindo a comunicação não verbal.

O uso da simbologia, na opinião de Moreira (2004) é, de igual modo, uma forma de comunicação não verbal (sinalização, ícones...) pois através da combinação destes elementos gráficos é possível exprimir ideias e conceitos. O grau de conhecimento de cada pessoa é que determina a sua capacidade de interpretação entre a linguagem não verbal para a verbalizada, fazendo uso dos símbolos. Os símbolos designam um elemento representativo que está visível, em lugar de algo invisível, que poderá ser um objecto, uma ideia, quantidade ou qualidade. A representação específica para os símbolos pode surgir como resultado de um processo natural ou pode ser convencionada de modo a que o receptor consiga fazer a interpretação do seu significado implícito e atribuir-lhes uma determinada conotação. Pode não só ter uma representação gráfica ou tridimensional como também sonora ou mesmo gestual.

É também de referir que na sala de aula, tanto os professores como os alunos agem em função do modo como percebem a realidade. O professor, à luz de Vieira (2005) pode ser influenciado pelo aspecto físico do aluno, pela postura, voz... e o mesmo se passa com o aluno pois, também ele tem uma percepção do professor “ os nossos gestos, o olhar, as mãos, a expressão facial, que fazem parte da comunicação não verbal, são poderosos meios de mensagens” (p.15). Existem também, de acordo com a autora, atitudes individuais consideradas facilitadoras da comunicação:

- A escuta – o acto de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano. Escutar implica um papel activo na comunicação pois o objectivo é descodificar o que o que lhe está a ser transmitido.
- Disponibilidade – implica falar sem pressa de despachar a pessoa, percebendo, com clareza, o conteúdo da mensagem.
- Mostrar interesse pelo outro – implica manter a troca de olhares, encorajando o outro a continuar fazendo gestos como um aceno de cabeça...

A mesma autora refere que, ao nível das atitudes de comunicação não verbal, se pode oscilar entre quatro papéis diferentes: agressivo, passivo, manipulador e assertivo.

De acordo com Chalvin (1994, cit. por Vieira, 2005), a diferença entre as pessoas está na frequência de utilização de um dos papéis, relacionando-o com os outros três.

Apesar de nenhum de nós ser 100% assertivo, podemos aprender a tornar-nos cada vez mais assertivos. Sem nos apercebermos, praticamos a assertividade e esta atitude de comunicação é tanto mais importante quanto mais conflitual e *stressante* for a situação em causa.

(Vieira, 2005. pag. 51)

De facto, o século XX, salientam Stoer & Magalhães (2005), foi apelidado o *século do corpo* pela importância dos valores e prática corporais. A linguagem corporal mostrou-se assim um importante objecto de estudo, tanto a nível disciplinar, como multidisciplinar e transdisciplinar. A comunicação verbal apoia-se sempre na não verbal e, em caso de incoerência entre a mensagem verbal e a comunicação não verbal, é a mensagem não verbal que prevalece. No entanto, para se fazer uma leitura da comunicação não verbal, Pease & Pease (2006) referem que é necessário seguir três princípios básicos:

1. Ler os gestos por agrupamentos pois não devem ser vistos de modo isolado de outros gestos ou circunstâncias.
2. Procurar congruência entre os canais verbal e não verbal uma vez que os sinais não verbais exercem um impacto cinco vezes superior ao do canal verbal.
3. Ler os gestos no contexto onde estão inseridos

O corpo, na opinião de Pestana (2007), fala com uma linguagem mais sincera do que a das palavras. Realça que um observador com alguma experiência é capaz de averiguar qual o gesto que a pessoa está a fazer somente ouvindo a sua voz. Todos os povos possuem o uso dos mesmos gestos faciais básicos para expressar a alegria, a tristeza, o ódio, o amor, o medo, a vergonha, a surpresa. Salienta, também, que não é possível comunicar fingindo a linguagem corporal pois, na sua opinião, pode-se mentir através das palavras, contudo, os gestos corporais são muito incriminadores. No sistema não verbal, aponta como principais canais: o contacto físico, a proximidade, a orientação, a aparência, os movimentos da cabeça, a expressão facial, os gestos, a postura, o movimento dos olhos, o contacto visual, os códigos paralinguísticos e coloca, também em destaque, a expressividade humana. É importante conhecer e perceber os canais da comunicação não verbal, porque só assim se conhece verdadeiramente o outro, pois o corpo tem uma linguagem própria, uma linguagem que é muda, mas uma linguagem tão expressiva que comunica mais do que as palavras. Conhecer a linguagem não verbal é

conhecer-se a si próprio como ser humano, conhecer o que expressa a linguagem corporal, ajuda a perceber mais sobre si mesmo e sobre as relações com os outros. Acrescenta que o professor deve mostrar-se natural e espontâneo. Deve, também, evitar determinados comportamentos tais como, meter as mãos nos bolsos, ficar com os braços cruzados ou atrás das costas... pois são gestos que demonstram nervosismo e desconforto.

Paquay *et al* (2008) acentuam que em contexto de sala de aula, os alunos sabem melhor do que o professor quando e porque ele grita, como se movimenta, o que exprimem as suas mímicas, como manifesta a sua irritação, a sua insegurança, mau humor, o que o torna brusco ou distante. Para entender melhor os alunos é necessário estabelecer uma relação pedagógica inteiramente positiva que permita avaliar estes intercâmbios. Este é um eixo muito importante na formação do professor: habituar-se a encorajar os alunos a dizerem o que observam e o que sentem.

Silva *et al* (2008), referem que desde os primeiros momentos de vida que o ser humano tem necessidade de comunicar as suas necessidades e intenções e fá-lo por meio de movimentos espontâneos, naturais e instintivos, que envolvem a percepção dos sentidos (visual, táctil, auditivo, gustativo e olfactivo) e a organização perceptiva das estruturas psicomotoras de base (manipulação, locomoção e tónus postural). O movimento e o pensamento são integrados como um todo no corpo, actuando como meio de relação e comunicação através de gestos e movimentos em total sintonia entre o indivíduo e o meio. Salientam que as formas de linguagem, verbal e não verbal, representam um código próprio de cada cultura ou meio social e são representadas, respectivamente, pelas palavras e pelos gestos, poses, olhares, posturas e expressões faciais. Este tipo de linguagem não verbal configura-se, portanto, como um importante meio de comunicação. É a forma de comunicação mais enraizada no nosso passado biológico, sendo também a mais primária o que, muitas vezes, faz com que ela contradiga o que está sendo dito por palavras. Actualmente a linguagem do corpo é vista como um sistema que integra tanto os aspectos biofísicos como os biopsicossociais, que coexistem de forma influente. Estes aspectos interactuam e interagem simultaneamente designando a cada modificação, em um deles, uma mudança correspondente no outro.

Desconhecendo a linguagem do seu corpo, o professor não dá conta do que acontece de maneira não verbal na classe, no que respeita à ligação entre as mensagens do seu corpo e as dos seus alunos. O corpo, é assim, uma unidade orgânica, que expressa toda a experiência existencial humana. Todas as possibilidades de manifestação da mente, do espírito e do corpo, são expressas através do acto motor.

Na opinião de Penteado (2008), sempre que comunicamos com alguém podemos utilizar a linguagem verbal, composta pelo uso de palavras e frases, e também a linguagem não verbal constituída pelos outros elementos utilizados na comunicação: gestos, tom da voz, sorriso, olhar... A linguagem não verbal, de acordo com o autor, provém do inconsciente de quem comunica e é processada pelo inconsciente de quem recebe essa comunicação, isto é, quem recebe observa os sinais do inconsciente da outra pessoa e codifica-os. Por vezes, verificam-se incongruências quando há discrepância entre a linguagem verbal e a não verbal ou seja, quando uma pessoa em determinado aspecto diz uma coisa e expressa outra diferente.

Guenther (2009) defende que a comunicação se faz através de partes do campo fenomenal que são comuns a duas ou mais pessoas, isto é, só poderão, todavia, comunicar entre si, nomeadamente através da linguagem não-verbal, se os seus intervenientes tiverem a mesma significação fenomenal. A comunicação é, essencialmente, o processo de adquirir maior compreensão do campo perceptual de outra pessoa, que só pode acontecer se existirem alguns pontos comuns.

Persona (2009b) refere que é importante que se conheça bem o grupo e o contexto onde está inserido pois é ali que vai expor as suas ideias e isso deve ser feito de uma forma agradável para os ouvintes. Pode treinar a sua postura ou recorrer à gravação para poder analisar as suas expressões, a articulação das palavras e assim fazer as devidas correcções pois, a realização de determinados movimentos estranhos feitos com o corpo, com os pés ou com as mãos, podem ser inimigos do orador uma vez que podem desviar a atenção dos ouvintes. Refere, igualmente, que na presença do grande grupo, e quando o professor quer chamar a atenção para o seu rosto e para a mensagem a transmitir, deve imaginar-se dentro de um ecrã de televisão, o que implica que os alunos estejam atentos à sua boca, expressão e ao movimento das suas mãos, que deve ficar dentro dessa tela

imaginária. As mãos só devem enfatizar a fala, quando mantidas acima da cintura, caso contrário desviam a atenção dos ouvintes.

Também as pausas e as hesitações, na opinião de Fonseca (2010), no discurso não verbal, são fenómenos estruturados e organizados no fluxo discursivo e estão interligados por constituintes linguísticos e por circunstâncias sociais e culturais.

Também Benedet (2010) refere que a comunicação é um processo muito mais complexo do que o simples facto de falar pois engloba a fala, as expressões corporais, o olhar, o silêncio, a maneira de vestir... Mais do que falar na aula inteira e só ter a preocupação de passar o conteúdo, o professor tem que cativar a atenção do aluno e, para que isso aconteça, é necessário utilizar todas as formas de comunicação. No que respeita à comunicação não verbal a mesma autora destaca a importância de se conhecer a turma para identificar o universo dos seus alunos, os seus hábitos, manias, gostos... e sugere algumas práticas:

- Caminhar com serenidade e determinação, de modo a inspirar respeito e credibilidade.
- Manter a coluna direita pois, desta forma a voz sai com mais clareza.
- As mãos devem ficar colocadas ao longo do corpo ou descansadas acima da linha da cintura. Não é conveniente que brinque com objectos.
- Manter um determinado ritmo no seu movimento: movimente-se, pare, fale.
- Quando for ler algo, olhe 50% do tempo para o papel e 50% para os ouvintes. Neste caso, a sua voz, gestos, e fisionomia devem ser mais expressivos para captar que a atenção dos alunos.
- Olhar para os alunos. O contacto visual é muito importante. Passeie o olhar, olhando para todos. Olhe nos olhos dos alunos.
- Transmitir, com a face, interesse, simpatia, entusiasmo e alegria.
- Utilizar os olhos para transmitir os sentimentos e emoções em relação ao que está a transmitir.
- Usar o sorriso de modo a abrir espaço para a amizade.

- Explorar a expressividade.
- Estar bem-humorado. Um toque de humor deixa o ambiente menos formal e cativa os alunos. Quando o professor *brinca*, os alunos relaxam e sentem-se mais próximos, gerando uma atmosfera amistosa.

A linguagem corporal representa entre 60% e 80% do impacto produzido na comunicação ( Pease & Pease, 2006). Fonseca (2010) realça que de acordo com estudos, feitos por um Mehrabian (1969) e Birdwhistell (1971), no que respeita à proporção verbal e não verbal do comportamento, 55% da mensagem é transmitida via linguagem corporal, sendo a voz responsável por 38% e as palavras apenas 7%. A linguagem não verbal, de acordo com o autor, é responsável por mais de 90% dos sinais que chegam ao nosso cérebro, por meio da visão, do toque, da audição e da respiração. Além disto, este tipo de linguagem, na opinião de Stoer & Magalhães (2005), é muito importante na memorização da linguagem verbal pois é mais difícil reter a informação que é transmitida sem suporte da comunicação não verbal do que com ela.

## **2.4 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

### **2.4.1 CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO**

O conceito de supervisão tem vindo a incorporar os contributos da investigação em Ciências Sociais e Humanas, reconfigurando-se nos seus significados, ampliando o seu campo de referência e de acção e diversificando o seu objecto de estudo, sem contudo perder a sua essência de acto relacional, cujo sentido último é o desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões (pessoal, social, institucional e humana.

(Sá-Chaves,2009)

De acordo com Oliveira (1992), o conceito de supervisão pedagógica não é novo e muitas têm sido as definições que lhe têm atribuído, conforme as circunstâncias sociais e históricas. Vieira (1993) salienta que em Portugal, a tradição de supervisão é de natureza tendencialmente prescritiva conferindo ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando. Só a partir da década

oitenta é que se verifica um crescente interesse por esta actividade tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua (Oliveira, 1992).

Vieira (1992) aponta, como principais objectivos da supervisão, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e dos futuros professores. Refere que por um lado, o professor terá que desenvolver o seu auto-conhecimento, de acordo com a sua personalidade e com as suas competências pedagógicas e por outro, ao supervisor compete criar um contexto educativo favorável, nomeadamente no clima de confiança e de apoio, confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento. Numa sistematização de definir estilos de supervisão, Oliveira (1992) menciona dois grupos: uma com cariz pragmático que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada e outra que se centra na reflexão sobre a acção educativa, procurando resolver os problemas imergentes, baseando-se em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista. No primeiro, a autora menciona que o processo de formação se centra na figura do supervisor onde este exerce um papel predominante no diálogo/ monólogo sobre a acção pedagógica do professor, é um modelo comportamentalista. No segundo grupo, baseado no modelo reflexivo, o formando assume, em grande parte, a responsabilidade do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Aqui o supervisor proporciona um terreno fértil para este auto-desenvolvimento.

A supervisão, na opinião de Vieira (1993), desenvolve-se em duas vertentes fundamentais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos da interacção entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica. Estas dimensões não se conseguem desenvolver de modo independente mas têm necessidade de se inter-relacionar. Contudo, a dimensão interpessoal exerce um papel regulador em todo o processo de supervisão. Em oposição a uma perspectiva prescritiva, em que o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da actuação do professor, servindo como modelo a seguir, o supervisor surge numa perspectiva colaborativa, como um colega com mais experiencia, receptivo ao professor que orienta, co-

responsabilizando-se, também, pelas opções, recorrendo à prática sistemática da reflexão e da introspecção, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia.

Glickman *et al* (2001) dizem que a supervisão colaborativa é a premissa para a participação igual na tomada de decisões educacionais. O resultado é um plano de acção comum, recorrendo a comportamentos de colaboração, esclarecimento, reflexão, negociação e normalização. Permite e promove a consciencialização dos professores acerca do modo como se complementam na construção de objectivos comuns e a desenvolver um pensamento mais abstracto sobre o seu trabalho.

Na opinião de Formosinho (2002), numa perspectiva construtivisto-desenvolvimental, a supervisão inclui estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e as capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação. O supervisor deve procurar promover interacções que se pautem por uma comunicação baseada na confiança e na aprendizagem crescente. Os supervisores têm que estar conscientes que os futuros professores exibem manifestações verbais e não verbais dos seus estados psicológicos. As estruturas comportamentais transmitem mensagens afectivas e cognitivas, muitas vezes sem que o emissor tenha disso consciência. A supervisão do ensino surge num conjunto diverso de formas, com numerosos modelos, papeis, funções e estruturas organizacionais.

Inspirada no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), Oliveira-Formosinho (2002) destaca que, no período de estágio, o modelo ecológico se constrói em vários pontos de partida:

1. O reconhecimento dos contextos profissionalizantes da estagiária.
2. O reconhecimento das interacções e comunicação entre esses contextos profissionalizantes.
3. O reconhecimento da importância da influência dos contextos culturais e sociais nesses contextos profissionalizantes mais próximos.

“A supervisão é, assim, um processo para promover processos. É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da candidata a educadora, o qual está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.117).

Ribeiro (2005) refere que, inicialmente, o conceito de supervisão foi caracterizado nos E.U.A. como uma filosofia dominante dos anos XX, em que o objectivo consistia em maximizar os resultados de aprendizagem dos alunos e tinha como meta a eficiência e a produtividade. A mesma autora refere que esta ideologia era definida como *inspecção de educação*, confundindo supervisão com um processo hierárquico e impessoal de inspecção. Mais tarde, na década cinquenta surge um novo modelo ligado à formação de professores opondo-se a uma supervisão do tipo inspecção e defendendo um modelo de supervisão clínica que pressupõe uma relação directa de colaboração entre supervisor e professor na tentativa de melhorar a prática de ensino.

Vieira (2006) aponta alguns princípios reguladores importantes, nomeadamente na implementação das práticas supervisivas com os futuros professores:

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia.
- Indagação de teorias, praticas e contextos como condição de criticidade necessária.
- Planificação, realização e avaliação de planos de intervenção em que o professor desafia e explora os campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, tendo em vista uma visão transformadora de educação escolar.
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papeis emancipatórios, por referencia a critérios como a reflexividade, (inter)subjectividade, a negociação e a regulação.
- Promoção da comunicação dialógica, através da interactividade de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, onde reina um grande grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber.
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, perante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Estudos académicos, nomeadamente de Alves (2008), refere que a Supervisão Pedagógica assume um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas, tendo implicação no contexto pedagógico. Comporta práticas interactivas que, para além de socializadoras, se afirmam contributos positivos na formação pedagógico-didáctica do futuro professor.

Alarcão (2009) refere que em Portugal, a partir dos finais da década oitenta, a supervisão emerge como auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver e a melhorar o seu próprio ensino. Inicialmente a supervisão era um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orientava um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão, 1996). Esta convicção veio a intensificar-se e alargou o seu campo de acção à formação contínua e não somente à formação inicial. Mais tarde, Alarcão (2009), salienta que a supervisão ocupou um papel 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 das aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos professores. Realça que se verifica, actualmente, um alargamento da área da sua influência, notando-se uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional, considerando-se uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica. A autora é de opinião de que a supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características: 1º- Democraticidade e 2º Liderança com visão. Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na parte reflexiva, visando profissionais mais autónomos. Mas também uma liderança que perspective o futuro, isto é, com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem.

O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria 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 que é hoje absolutamente necessário.

(Alarcão, 2009, p.120)

Do início deste século, Moreira (2009) salienta que supervisão visa salientar a visão para aquilo que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser, isto é, uma visão desenvolvida colaborativamente por supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar. O seu objectivo principal é possuir uma visão transformadora, construída, de acordo com Vieira (2009a), em valores democráticos, tendo sempre como finalidade a articulação das práticas supervisivas e pedagógicas, numa direcção emancipatória, com base na dialogicidade e na intervenção crítica. Uma supervisão associada que ressalva a existência de uma escola reflexiva onde o supervisor tem que possuir determinadas atitudes essenciais, tais como, abertura de espírito e responsabilidade, pelo que, só organizações educativas, cujo ambiente permite a libertação da energia criativa das suas pessoas, desenvolvendo os seus valores e o seu valor, terão condições para ajudar a libertar todo o potencial nos seus alunos (Trigo & Costa, 2008). Moreira (2009) realça que as finalidades entre a supervisão e a avaliação são distintas na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência. A supervisão, de acordo com a autora, visa constituir-se um processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional, ao passo que a avaliação procura certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Nas actuais tendências supervisivas realça que não se deve excluir a relevância dos processos de auto-supervisão, de natureza intrapessoal, pois o professor reflexivo, disposto a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo na medida em que se torna capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas. A função da supervisão, em contexto pedagógico, deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos mediatos da acção profissional. Refere, também, que a supervisão pedagógica, enquanto teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, num espaço de transformação pessoal e social, assenta na reflexividade profissional conducente à autonomia do aluno.

Actualmente, as tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente capaz de proporcionar a todos que nela trabalham, incluindo os estagiários, o desenvolvimento e a aprendizagem (Alarcão & Roldão 2009; Moreira, 2009).

Enquanto os professores não se virem como um corpo profissional de pessoas que se complementam e fortalecem mutuamente; como um corpo capaz de ensinar com sucesso, apesar das influências externas, com controlo e capacidade de chegar aos alunos; um corpo que deve recorrer à observação colaborativa, à partilha de materiais, de métodos, estratégias, e ao apoio mútuo; um corpo que deve assumir responsabilidades na condução de outros, deve planear o seu desenvolvimento profissional, o currículo e envolver-se em investigação-acção; um corpo coeso, que mostra respeito e confiança nos outros e reforça a acção colectiva, dando feedback, questionando, confrontando para valorizar, reflectindo e adaptando as suas práticas... nenhuma mudança colectiva é possível na cultura das escolas.

(Moreira, 2009, pp.253-254)

Sá-Chaves (2009) menciona que na dialéctica, onde se concretiza a relação supervisiva, reconhece-se o princípio da *recursividade* entre os elementos do sistema, admitindo-se uma relação não hierarquizada, dialógica, de mútua implicação, mútuo reconhecimento e auto-reguladora. É uma perspectiva onde o supervisor não é apenas um factor de estimulação e de activação dos processos de pensamento e de acção do supervisando, mas também a possibilidade inversa, ou seja, pode também encontrar um espaço de crescimento pessoal/profissional. O novo olhar sobre a relação supervisiva, caracteriza a supervisão numa perspectiva de tipo não *standard*, responsiva à especificidade de cada caso e modelizada de acordo com uma concepção estratégica e intencionalizada, configurando um cenário integrador de saberes, de possibilidades e de hipóteses de trabalho seleccionados à luz de uma perspectiva ética que sustenta os valores do bem comum e os direitos universais.

## 2.4.2 SUPERVISÃO DO PROFESSOR COOPERANTE COMO CONTRIBUTO NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

Efectivamente, Schon (1992) aponta como causa da crise existente na educação, o conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-acção* dos professores e alunos. A noção de *saber escolar*, consiste no conhecimento que supostamente os professores deverão possuir para transmitir aos alunos. Este tipo de conhecimento organiza-se em categorias, é molecular, feito de peças isoladas que vão sendo combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A estratégia de ensino baseada no *saber escolar* pode ser feita com base na imposição, que leva a uma mera repetição de conteúdos ou então, passa pela atitude do professor que se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio nível de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção exigindo do professor uma capacidade de individualizar, atendendo ao grau de compreensão do aluno e às suas dificuldades. Aponta, também, para a necessidade do professor reflectir sobre a *reflexão-na-acção* em que o professor pensa no que acontece, no que observou, no significado que lhe deu. É uma acção, uma observação e uma descrição. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar, reconhecer e dar valor à confusão dos alunos, devendo ter em atenção que o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se professores reflexivos, devem criar espaços de liberdade onde a *reflexão-na-acção* seja possível. Aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos, devem ser olhados como inseparáveis. Schon (1992) aponta, no quadro que se segue, vários momentos para o professor reflexivo desenvolver o processo *reflexão-na-acção*.

**Quadro 1 – Momentos para o professor reflexivo desenvolver o processo  
reflexão- na-acção**

1º Momento	O professor permite ser surpreendido pelo que o aluno faz.
2º Momento	O professor reflecte sobre esse facto, pensa sobre aquilo que o aluno disse, ou fez e, procura compreender a razão por que foi surpreendido.
3º Momento	O professor reformula o problema suscitado pela situação.
4º Momento	O professor efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese (coloca uma nova questão/ nova tarefa...)

De facto, e de acordo com Schon (2007), é muito importante que na formação dos professores se inclua uma forte componente de reflexão sobre as suas práticas. Normalmente os futuros profissionais são ensinados a tomar decisões perante um problema, baseando-se em conhecimentos científicos, esquecendo-se que muitos desses problemas não têm solução nesta valorização da ciência. Alarcão (1996) refere, que é importante que o professor formador, perante o formando, pense em *voz alta* quer isto dizer, que deve fazer acompanhar o aluno no seu pensamento, levando-o desde a identificação da dificuldade e do problema até chegar à forma final de resolução do mesmo. Segundo Schon (2007) é também importante que o professor tenha *conhecimento na acção*, pois aqueles que demonstram bom conhecimento sobre a acção, também revelam boa execução na prática; *reflexão na acção* na medida em que, no decorrer da mesma a podemos reformular; *reflexão sobre a acção* se a reconstruimos mentalmente e a tentamos analisar e *reflexão sobre a reflexão na acção* que faz com que o profissional progrida na sua forma pessoal de conhecer e a ajuda a determinar as acções futuras e a descobrir a resolução de futuros problemas.

Também Freire (1996) menciona que deve existir uma reflexão crítica entre a relação Teoria/ Prática, para que nenhuma perca o seu sentido ou importância. Na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Neste processo, o professor cooperante constitui, sem dúvida, um poderoso agente socializador para o estagiário. A investigação tem demonstrado a grande influência que os professores cooperantes exercem sobre os estudantes (Zeichner, 1986). Parece, segundo Randall (1992), que os estilos de ensino e as atitudes dos estagiários são prioritariamente influenciados pela tutela directa do professor cooperante que se constitui, assim, uma referência no seu processo de socialização profissional e institucional.

Convém referir que é num contexto educativo favorável, nomeadamente no clima de confiança e de apoio, confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento que o supervisor deverá adequar o seu estilo de supervisão às características do professor estagiário, manifestando flexibilidade na sua actuação (Vieira, 1992). A autora traça os seguintes pontos de referência necessários para servirem de suporte à organização do diálogo de supervisão:

- Centrar-se em episódios educativos concretos observados pelos diferentes intervenientes.
- Ter como suporte um relato oral/escrito, pormenorizado e tão objectivo quanto possível.
- Garantir espaço à intervenção dos diferentes participantes.
- Ser estimulado por questões desafiadoras da iniciativa da supervisora e dos restantes participantes, tendo como objectivo o aprofundamento e compreensão do acto educativo e o confronto da acção educativa.
- Levar a uma tomada de decisão relativamente à futura actuação de professor.

Oliveira (1992) aponta a importância do diálogo na supervisão como sendo o centro nevrálgico de todo o processo, devendo nortear-se por os seguintes princípios:

- Privilegiar a participação activa do professor estagiário – centrar-se nas situações reais da sua acção pedagógica.
- Incentivar a auto e hetero - análise cuidada e profunda da intervenção pedagógica

- Caracterizar os padrões de ensino do professor identificando as crenças e teorias que os justificam
- Estimular a decisão pedagógica do professor nas suas características pessoais e na análise dos contextos educativos.

Alarcão (1996) realça que a aprendizagem que emana da prática é ponto assente que é muito importante como elemento formativo de um profissional mas, refere que este não deve descorar a importância da experimentação e da reflexão como elementos autoformativos pois, desempenham um papel de primordial importância. Destaca, também, a ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. Salienta que o professor cooperante deve ajudar o estudante estagiário a reflectir sobre as suas próprias potencialidades, sobre o que construiu até ao presente, de interpretar o que vê, de imitar sem copiar, de recriar e de transformar. Estas capacidades só poderão manifestar-se se o docente reflectir sobre o que vê e sobre o que faz. O papel do formador não é propriamente ensinar mas sim o facilitar, o ajudar a aprender realçando aqui a importância da prática como fonte de conhecimento. O professor cooperante deve procurar ter em atenção a articulação de vários factores: o dizer e o escutar, a demonstração e a imitação e usar o questionamento como meio para a decisão. Segundo Schon (2007) há três estratégias que considera importantes na formação dos futuros professores. São elas, a actividade em conjunto, a demonstração seguida da reflexão e a análise partilhada das experiências. Em relação à primeira, é importante porque há um grande envolvimento conjunto na resolução das situações. No entanto, também é necessário que o professor cooperante demonstre ao estagiário, não para este simplesmente imitar, mas à medida que demonstra, vai descrevendo e reflectindo sobre o que faz. Por vezes explora-se uma situação de aprendizagem estabelecendo um certo paralelismo, verificando-se situações semelhantes sendo importante aqui salientar ao estagiário a importância de se definir um estilo próprio. Pretende-se assim salientar que o tipo de estratégias aqui mencionadas aponta para a necessidade de se fazer demonstrações acompanhadas com comentários sobre os processos utilizados, esclarecimentos, críticas, reapreciações, verbalizações de pensamentos, procurando envolver sempre o formando neste diálogo e envolvendo-o na

linguagem e actuação própria das suas funções. O formador, na sua opinião deve ter sempre presente que é necessário manifestar compreensão perante as dificuldades vividas pelo formando de modo a evitar o caos em momentos de maior dificuldade.

No quadro que se segue pode ver-se as funções desenvolvidas pela supervisão do professor cooperante e do professor estagiário, numa perspectiva do modelo reflexivo:

**Quadro 2 – Papéis do professor cooperante e do professor estagiário numa perspectiva de modelo reflexivo de acordo com Schon (2007); Vieira (1992); Alarcão (1996).**

<b>PROFESSOR COOPERANTE</b>	<b>PROFESSOR ESTAGIÁRIO</b>
Papel menos activo na transmissão dos conhecimentos	Tem um papel activo neste processo
Papel activo na reflexão sobre a actuação do professor estagiário	Colabora com o supervisor na caracterização da sua intervenção educativa.
Auxiliar o professor estagiário na identificação de teorias implícitas nas práticas.	Cria estilos de actuação adequados à sua personalidade e ao contexto educativo.
Auxiliar o professor estagiário no seu auto-conhecimento e na construção do seu estilo pessoal	Possuir um bom nível de desenvolvimento psicológico.
É facilitador do processo de formação do professor estagiário	Desafiar o seu auto-conceito e auto-estima, a nível pessoal e profissional, a partir da auto-exposição.
Proporciona um clima de inter-ajuda e cooperativo, propício ao desvanecimento de situações de tensão.	Ter consciência que mais importante do que a avaliação do comportamento educativo, é possuir um melhor conhecimento do acto educativo em si, para assim tomar as melhores decisões pedagógicas destinadas aos alunos.
Estimula a uma reflexão consciente e aprofundada que leve a uma tomada de decisão pedagógica mais aprofundada.	Desenvolver um processo de reflexão persistente e cuidada sobre a sua acção educativa.
É uma pessoa “recurso”.	
Ter consciência que os professores estagiários se encontram em diferentes estádios de	

desenvolvimento psicológico.	
Possuir formação no âmbito das teorias do desenvolvimento	
Proporcionar um clima de abertura isento de juízos de valor.	
Ter uma actuação flexível.	
Possuir uma comunicação aberta e autêntica	Possuir uma comunicação aberta e autêntica

A supervisora cooperante forma, juntamente com a(s) estagiária(s), uma tríade ou tríade que trabalha colaborativamente com a Instituição Superior, no projecto de aprendizagem profissional das estagiárias. A professora cooperante comunica com os futuros professores através da sua acção profissional e esta partilha dialogante é riquíssima para as estagiárias pois constrói-se na acção, é uma iniciação da teoria da prática à teoria da prática que a supervisora construiu ao longo da carreira (Oliveira-Formosinho, 2002).

Formosinho (2002) foca que num contexto reflexivo, o professor cooperante não se deve concentrar tanto ao nível da informação ou transmissão de conhecimentos ou modelos mas dar prioridade à reflexão sobre a actuação do formando e à identificação das teorias que lhe estão implícitas, ajudando o professor estagiário no seu auto-conhecimento e na progressiva construção do seu estilo pessoal de actuação. O supervisor deverá promover o questionamento e a reflexão profissional em todas as fases do ensino: planificação, durante e depois do ensino.

Ruas & Pereira (2003), referem mesmo que comparando a influência exercida pelos supervisores/orientadores com a dos cooperantes, estes últimos possuem um maior impacto na aprendizagem dos estudantes. Nesta linha, Rikard & Knight (1997), afirmam que é desejável existir uma ligação perfeita entre o estagiário e o professor cooperante, já que esta sintonia é crucial para um adequado desenvolvimento profissional.

Também Alarcão & Tavares (2003) salientam o papel fundamental dos professores cooperantes, enquanto facilitadores das transições ecológicas que têm lugar durante o estágio pedagógico, bem como no apoio emocional dado ao estagiário.

No sentido de melhor exercer as funções supervisivas Jacinto (2003) refere que o professor cooperante, como orientador do estagiário deverá reunir determinadas competências:

- Competências técnicas – pois deve desenvolver no futuro professor competências técnicas de ensino, que incluam o diagnóstico, a análise, a antecipação de capacidades, destrezas e mecanismos de avaliação dos alunos, monitorização do comportamento de ensino do estagiário, análise dos conteúdos de ensino, dos objectivos educacionais e o reconhecimento de estratégias alternativas para os concretizar
- Competências clínicas – devendo valorizar a observação, a análise e a reflexão de ensino, de acordo com o modelo de supervisão clínica, tendo em vista a melhoria da prática do estagiário, a sua autonomia gradual, através da participação activa no processo de formação.
- Competências pessoais – têm que ter em conta a individualidade do estagiário, os seus valores e a sua pessoa. Tem que perspectivar as acções do estagiário em termos de passado, presente e futuro, conducentes a uma interpretação integrada e não isolada das suas experiencias pedagógicas.
- Competências críticas/sociais – ao ser um profissional critico/social reflexivo, ajudará os estagiários a perceberem as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos nos quais trabalham e a compreender que as suas opções diárias estão necessariamente associadas a questões de continuidade e mudança social.
- Competências académicas – não sendo responsáveis pela transmissão dos conteúdos, deverão ter em consideração que a operacionalização desses saberes, para fins da docência, é uma etapa nem sempre fácil, para o estagiário, de ultrapassar necessitando de acompanhamento e de colaboração para o fazer.

Moreira (2004) refere que o processo de desenvolvimento profissional do professor estagiário e do supervisor passa também pela via de projectos de investigação-acção individuais ou colaborativos, valorizando-se tarefas de consciencialização de teorias, conhecimentos, necessidades, prioridades e dilemas supervisivos, a leitura de textos informativos e o desenho de instrumentos de regulação da supervisão. Aponta também que o supervisor deve:

- Ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão.
- Possuir algumas competências investigativas que lhe permitam indagar sistemática e criticamente os contextos de formação.
- Actuar como promotor de uma pedagogia centrada no aluno e conducente à sua autonomização.
- Indagar sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional.
- Visar uma maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de (auto/hetero) formação, de natureza democrática e humanista.
- Ter um papel de negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador...
- Investigador em supervisão (e em pedagogia).

Na opinião de Ribeiro (2005) a prática pedagógica é entendida como um período de grande complexidade, em que a supervisão é vista como uma meta-função de ensino na formação de estagiários. Cabe à supervisão, desenvolvida pelo professor cooperante, fazer a desconstrução de saberes, percepções, crenças, valores...do futuro professor. O desenvolvimento de todo este sistema só é possível através de um processo de reflexão analítica a partir das práticas em que as finalidades se prendem com o desenvolvimento pessoal e profissional do candidato a educador, e que este dificilmente consegue operacionalizar sem a ajuda do supervisor. Salienta, também, que a supervisão desempenhada pelos professores cooperantes é muito importante uma vez que são *formadores de formadores*, pois é pela sua interacção, de acordo com os seus quadros conceptuais e de prática, que os futuros profissionais vão começar a construir

aprendizagens para, também eles, serem promotores de mudança junto dos seus educandos. O estágio pedagógico é uma etapa formativa anterior ao exercício da sua profissão e supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes e valores que implicam que o estagiário assuma um papel activo no seu processo de formação. Este desenvolvimento implica a colaboração de profissionais experientes que favoreçam a re/construção dos saberes profissionais dos futuros professores, tendo em vista a construção de um saber profissional autonomizante. A autora realça, também, que a teoria e a prática da supervisão podem ser analisadas à luz da racionalidade técnica e reflexiva. Na racionalidade técnica, a supervisão e a inspecção sobrepõem-se, associando-se a um modelo pedagógico transmissivo onde o formador ocupa o lugar do poder e do *saber* e o do formando o lugar do *não saber*. Esta assimetria reduz o espaço para a comunicação e negociação das representações pessoais, traduzindo uma visão reprodutora da educação em que a metodologia usada pelos supervisores consiste na função instrutiva. A racionalidade reflexiva é, pelo contrário, crítica, democrática e apresenta a possibilidade da construção individual e colectiva, apresentando uma visão emancipatória da educação assentando na negociação, colaboração, liberdade e de escolha.

Vieira *et al* (2006) salientam que uma orientação reflexiva da supervisão pressupõe um posicionamento crítico de supervisores e professores. O supervisor deve ter um papel formativo perante a insegurança do estagiário e por vezes, deve fazer a desconstrução das perguntas (Quadro 3) ex: quais são os alunos que considera mais problemáticos? O que entende por indisciplina? Que razões estarão por trás destes comportamentos? Pode partir daqui para uma reflexão.

**Quadro 3 – Exemplo de orientação reflexiva para um posicionamento crítico de supervisores e professores**

O quê?	Porquê?	Para quê?	Alternativas?
Descrever	Justificar	Definir implicações	Imaginar

Salientam, igualmente, que após discussão partilhada, poder-se-á fazer uma observação semi-estruturada onde tanto o estagiário como o supervisor deverão fazer os registos – isto favorece a reconstrução conceptual e uma visão mais crítica da acção pedagógica. Argumentam também que dever-se-á fazer a indagação aos alunos resultando uma maior consciencialização do seu papel de aluno, do professor e maior responsabilidade na compreensão e resolução dos problemas. A mesma autora refere que com a observação de aulas é possível fazer a reconstrução do pensamento e acção do professor. Por exemplo, no quadro 4, podemos verificar que, perante as escolhas pedagógicas do professor, é possível reflectir nas justificações e implicações, isto é, problematizar possibilidades:

**Quadro 4 – Problematizar possibilidades (Vieira *et al* 2006)**

Descrição do episódio	Indisciplina: em que sentido?	Possíveis explicações	Estratégia usada	Justificação da estratégia	Efeitos e implicações
-----------------------	-------------------------------	-----------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

A comunicação entre o professor cooperante e o estagiário deve abranger o papel de intervenção, a(inter)compreensão, a informatividade, a focalização, a problematização, a negociação, a colaboração, a receptividade, a transparência, e a metacomunicação (Vieira *et al*, 2006).

Paquay *et al* (2008) acrescentam que o professor cooperante deve contribuir para a emergência de determinadas competências nos estagiários:

- Competências ligadas à vida da classe: relativas à gestão, organização do horário, tempo e adaptação à sala de aula.
- Competências exigidas em relação à sociedade: estabelecendo comunicação com os encarregados de educação e envolvimentos sociais e profissionais.
- Competências ligadas às disciplinas ensinadas: integrando os saberes eruditos a saberes ensináveis, a partir das vivencias e saberes dos alunos.

- Competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades: engloba as tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação das dificuldades de aprendizagem, a diferenciação do ensino, o encorajamento ao envolvimento dos alunos, a personalização das tarefas e a apropriação de uma avaliação positiva que permita uma rectificação eficaz para cada um.
- Competências inerentes à sua pessoa: de acordo com o autor, são os mais importantes de todo o processo pois refere-se ao saber ser e o saber tornar-se no professor reflexivo sobre a sua própria acção e conduta.

Uma vez que o saber científico se constrói com base em paradigmas, isto é, em núcleos de princípios e hipóteses que determinam o modo de abordagem de uma realidade (Zeichner, 1993), é de salientar que o paradigma dominante actualmente, e que deve nortear a prática pedagógica, é o do professor reflexivo (Paquay *et al* 2008).

Pode-se dizer, na opinião de Vasconcelos (2009), que a prática pedagógica, durante o período de estágio, é central no processo formativo, como elemento estruturante da própria escola de formação. Esta actividade desenvolvida nas escolas cooperantes, contempla as dimensões da missão cometida à instituição de formação, ou seja, valorizar a polivalência e o trabalho de equipa, incluindo a experiência da prática profissional supervisionada. A participação dos professores cooperantes, conjuntamente com os formadores da instituição de formação, torna-se crucial na formação dos professores estagiários. Os momentos de interacção, desenvolvidos entre o professor cooperante e o estudante estagiário, permitem que se faça uma reflexão sobre a prática, reformulando-a e tornando-a actividade novamente. A reflexão, sendo feita de forma dialógica, permite criar um impacto na busca de bifurcações que trazem potencialidades de dinamismo e mudança de vida. Quando o estagiário desenvolve esta actividade, vê-se obrigado a:

- Aceitar a ambiguidade e a complexidade dos fenómenos da comunicação.
- Associar os alunos à análise dos fenómenos da comunicação e uma meta reflexão sobre o sentido dos saberes e do trabalho escolares.

- Reconhecer, no seu próprio funcionamento, o que regularmente gera mal-entendidos ou disfunções.
- Clarificar as suas intenções e os seus mecanismos essenciais nas diversas situações.
- Aprender com a experiência, levando em conta os erros das estratégias e os limites intransponíveis da influência do professor.
- Trabalhar tais questões com a equipa pedagógica e transferir aprendizagens resultantes da cooperação, para as relações pedagógicas.

Silva & Moreira (2009) mencionam que a essência das funções supervisivas do professor cooperante é ter uma acção mediadora em toda a sua complexidade, actuando através da função mediadora da palavra (dita, escrita ou silenciada) e também da acção, enquanto comunicação não verbal, percebidas como expressão singular das idiosincrasias de cada pessoa e implícitas nos desempenhos de intervenção. É perante uma compreensão mediadora baseada na activação dos processos de aprendizagem e de ajuda, de estimulação, de encorajamento e prestação de cuidado ao estagiário, que a acção supervisiva tem a sua função de activação.

De acordo com alguns estudos académicos, nomeadamente de Casanova (2001) o papel da supervisão do professor cooperante é de fundamental importância, dado que a sua acção se repercute no desenvolvimento do futuro professor e dos seus alunos. Alves (2008) revela que a supervisão do professor cooperante, em período de estágio, cria nos estagiários um sentimento de pertença e identidade profissional. Costa (2009), realça e acentua a importância dos professores cooperantes pois são aqueles que mais perto se relacionam com os estagiários. Neste sentido, torna-se fundamental que estes profissionais tenham uma preparação específica que os habilite nessa função. Almeida (2009), destaca que o processo de supervisão desenvolvido com os estagiários é um dos factores que maior peso tem na resolução dos problemas práticos e nas relações que estes estabelecem com os outros intervenientes educativos.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O objectivo deste capítulo é enquadrar metodologicamente o estudo, definir e caracterizar os seus participantes, apresentar o plano de acção desenvolvido, descrever os instrumentos de recolha de dados e as condições da sua aplicação, bem como o processo de análise e interpretação dos mesmos.

### 3.1 NATUREZA DO ESTUDO

Recorrendo a estratégias de investigação partilhadas pelo investigador e pelos participantes, o presente estudo teve como propósito analisar a influência da supervisão no desenvolvimento das percepções e práticas, dos estudantes estagiários do 1º Ciclo do Ensino Básico, relacionadas com as competências comunicacionais de natureza não verbal.

Trata-se de um projecto que, de acordo com as suas características, se enquadra num paradigma de matriz qualitativa, desenvolvido numa perspectiva interpretativa, com características de investigação-acção. As principais técnicas de recolha de dados foram as entrevistas semi-estruturadas e a observação directa, com recurso a grelhas de observação e a notas de campo.

Assim, a questão que serviu de base para este projecto de natureza qualitativa, tal como já mencionamos no Capítulo I, é **“De que modo a supervisão contribui para melhorar as práticas e as percepções dos estudantes estagiários do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente às competências de comunicação não verbal, em contexto de sala de aula?”** e debruça-se nas seguintes questões orientadoras, para as quais tentaremos fornecer elementos de resposta:

- Que percepções possuem os estudantes estagiários em relação ao que é considerado um bom professor e que relação se estabelece entre essas características e a comunicação não verbal?

- Que importância e valorização atribuem os estagiários à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem?
- De que modo é que a supervisão pedagógica contribui para a aquisição de competências do estagiário no sentido de melhorar a sua prática de ensino e, por consequência, a aprendizagem dos alunos?

Estas questões foram elaboradas com o objectivo de investigar o fenómeno no seu ambiente natural, em que o investigador foi o instrumento principal (Bodgan & Biklen 1994). No sentido de melhor as explorar, definimos os seguintes objectivos específicos:

- Identificar as concepções que os estudantes estagiários têm, antes e depois do ciclo supervisivo, sobre as competências de um bom professor e relacioná-las com as competências da comunicação não verbal.
- Identificar a importância que os estagiários atribuem à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem, antes e depois do ciclo supervisivo.
- Analisar o contributo da supervisão da professora cooperante, na prática pedagógica dos estudantes estagiários e na aprendizagem dos alunos.

No sentido de os atingir, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa com a forma fundamentalmente interpretativa e descritiva, na qual o investigador, que é simultaneamente a professora cooperante que desenvolve a supervisão, se envolveu activamente na causa da investigação. Neste sentido, privilegiaram-se as acções dos sujeitos, – estudantes estagiários – nas interacções pedagógicas, em contexto de sala de aula e a análise que os actores lhes atribuíram (Bodgan & Biklen 1994).

### **3.1.1 PARADIGMA QUALITATIVO**

De acordo com as características deste projecto, optamos, como referimos, por fazer uma abordagem qualitativa, procurando fazer uma análise contextualizada e centrada na influência da supervisão nas percepções e nas práticas dos estudantes estagiários, em relação às competências da comunicação não verbal, não tendo como

pretensão fazer generalizações a resultados futuros. De facto, segundo Bodgan & Biklen (1994) na investigação qualitativa o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenómenos a averiguar, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar... Os mesmos autores referem que estes dados, neste tipo de abordagem, são designados por qualitativos, implicando por isso, uma descrição de pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas bem como de um tratamento complexo. As questões colocadas nesta investigação e, de acordo com estes autores, não se estabeleceram mediante a operacionalização de variáveis pois, privilegiaram-se principalmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

É de referir, que neste trabalho de investigação qualitativa, o estudo foi feito *in loco* e o investigador não foi neutro correndo o risco de ser influenciado pela realidade que observou. Na opinião de Vale (2004), nestas circunstâncias, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados. Bodgan & Biklen (1994) realçam que “particularmente quando os dados têm que ser processados pela mente do investigador antes de serem postos no papel, surgem as preocupações relativas a riscos de subjectividade”(p. 67). É evidente que, de acordo com estas características, a realidade nunca pode ser completamente apreendida mas somente aproximada.

O trabalho em estudo teve em atenção as cinco características que segundo Bodgan & Biklen (1994) se enquadram na investigação qualitativa:

- A fonte directa de dados foi o ambiente natural e o investigador o instrumento principal. Os dados foram recolhidos em situação e complementados pela informação que se obteve através do contacto directo.
- Foi uma investigação descritiva. Os resultados escritos contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.
- O investigador interessou-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. Focou-se no modo como as definições se formaram.

- O investigador analisou os dados de forma indutiva. Não recolheu dados com o objectivo de confirmar hipóteses previamente construídas uma vez que as abstrações foram sendo construídas à medida que os dados foram sendo recolhidos.
- O significado é muito importante. O investigador esteve interessado no modo como os estagiários reorganizaram e estruturaram a sua comunicação não verbal.

Este tipo de investigação qualitativa, de acordo com Denzin & Lincoln (1994), implica uma análise interpretativa e naturalista perante o objecto em estudo. Estudam a realidade no seu contexto natural e procuram interpretar os fenómenos, de acordo com os significados que demonstram as pessoas implicadas. Stake (1994) salienta que este tipo de investigação, procura compreender as inter-relações que se dão na realidade, centrando a investigação nos factos.

Coutinho (2005) realça que os estudos qualitativos inspirados no paradigma da investigação educativa, orientam as preocupações do investigador para a interpretação pessoal, para as interacções entre pessoas e contextos, bem como, para as percepções e atitudes dos participantes no estudo. Refere, também, que o objectivo do estudo consiste em obter uma visão holística do fenómeno.

A investigação qualitativa, na opinião de Cunha (2008), remete-nos para a formulação de questões de estudo cuja resposta terá mais a ver com quadros situacionais e reais, do que com generalizações.

### **3.1.2 PORQUÊ A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

De acordo com a natureza do problema e dos objectivos do estudo, esta investigação qualitativa foi desenvolvida numa perspectiva interpretativa, com recurso a uma metodologia com características de investigação-ação pois, considerámos ser a estratégia mais adequada aos objectivos mencionados no início deste capítulo.

De facto, Bodgan & Biklen (1994) referem que os métodos qualitativos, podem ser aplicados na investigação-acção pois, pretende-se denunciar e modificar determinadas práticas. Neste sentido, salientam que é necessário fazer uma recolha sistemática de informações procurando promover mudanças sociais. Os mesmos autores mencionam que, nestes casos, a objectividade dos investigadores consiste em ser honesto, em recolher os dados da fonte e em obter as percepções das partes envolvidas. Latorre (2003) declara que o processo de investigação-acção permite que se desenvolva, de forma mais cuidadosa, a planificação, a actuação, a observação e a reflexão.

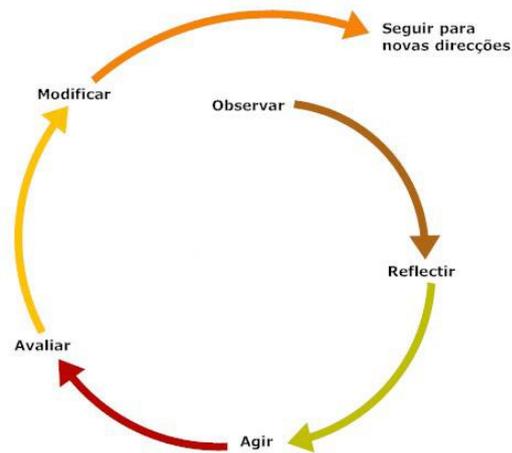
Na opinião de Vieira (1993), em contexto de supervisão, o professor deve ser um investigador mantendo uma postura reflexiva/investigativa, perante a prática pedagógica. Segundo esta autora, designa-se investigação-acção e caracteriza-se pela sua orientação em resolver problemas reais. Moreira *et al* (2006) realçam que o recurso à investigação-acção é uma estratégia de desenvolvimento profissional que posiciona, com elevada criticidade, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e professores, reflectindo-se na transformação das práticas educativas. As autoras salientam que esta metodologia faz uma ponte entre a pedagogia para a autonomia, em contexto escolar, e a pedagogia da formação de enquadramento reflexivo crítico. Também destacam que “a investigação-acção é uma actividade privilegiada de construção de conhecimento profissional para os professores e para as instituições a que pertencem, ao levá-los a identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira *et al*, 2006, p.46).

Na opinião de O’Brien (1998) esta metodologia é um *aprender fazendo* em que perante a identificação de um problema real se faz algo para o resolver e, na impossibilidade de o conseguir, então define-se um novo plano de acção. De acordo com o autor este tipo de abordagem é diferente de uma simples resolução de problemas pois permite a resolução do enigma, não só do próprio investigador mas também de outras pessoas interessadas. Implica, também, um duplo compromisso em que, para além de estudar o sistema, tem que simultaneamente colaborar com os membros desse sistema, requerendo o envolvimento do investigador numa aprendizagem conjunta.

Em relação ao processo Ensino-Aprendizagem Lourenço *et al* (2005) referem que os princípios da investigação-acção promovem mudanças na educação, é uma espiral reflexiva, é cooperativa, estabelece comunidades autocríticas, é um processo de aprendizagem sistemática, faz com que as pessoas teorizem as suas práticas e se questionem sobre as circunstâncias e consequências das acções; implica mudança de registos e é uma procura constante de provas claras que são constantemente testadas.

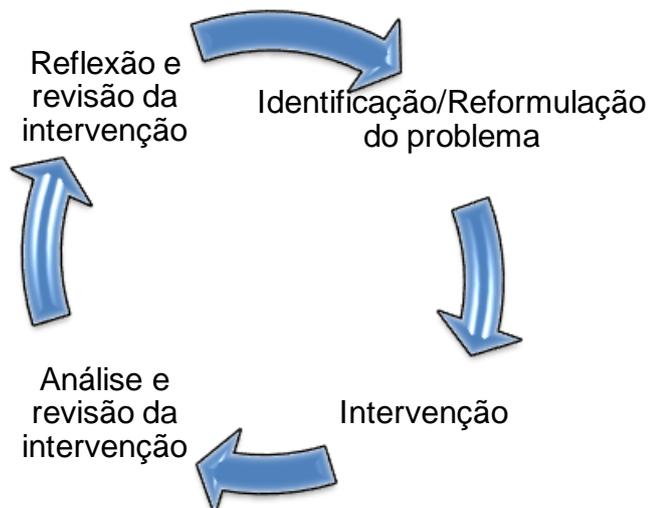
De facto, Coutinho *et al* (2009) defendem que o processo de investigação-acção é um dos que mais contribui para a melhoria das práticas educativas e constitui um desafio para todos os profissionais que pretendem melhorar as suas práticas pedagógicas, pois contém em si uma intenção de mudança. Salientam que esta perspectiva representa um maior dinamismo em encarar a realidade, uma maior interactividade social, uma maior aproximação do real pela predominância da praxis, pela participação e reflexão crítica e pela intencionalidade transformadora. Indicam que esta metodologia, para além de incluir acção e investigação, utiliza também, um processo cíclico ou em espiral que vai alternando entre a acção e a reflexão crítica. Assim, no processo ensino-aprendizagem, esta metodologia é também uma forma de ensino e não somente uma forma de o estudar.

Latorre (2003) salienta que na metodologia de investigação-acção se valoriza essencialmente a prática que, por sua vez, engloba também a reflexão. De facto, Schon (2007) realça que prática e reflexão são duas componentes interligadas que devem estar presentes no desempenho da docência pois contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas lectivas. Por seu lado Latorre (2003) destaca também que esta forma de investigar, proporciona alteração de estratégias e de metodologias adjacentes a todo o processo educativo. Neste sentido, salienta que o desenvolvimento profissional resulta da triangulação entre investigação - acção – formação, interligados num processo reflexivo e aponta quatro modelos de investigação inspirados na estrutura modelar de Kurt Lewin: o Modelo de Lewin, o Modelo de Kemmis, o Modelo de Elliot e o Modelo de Whitehead. McNiff & Whitehead (2006) adaptaram o último mencionado e apresentaram outro modelo designando-o de *Acção-Reflexão* (fig 2).



**Fig 2 – Modelo de Acção – Reflexão (Mcniff & Whitehead, 2006)**

O Modelo adoptado no desenvolvimento deste projecto ( fig.3) inspirou-se no Ciclo de investigação-acção apresentado por Moreira (2010) que recorre a uma acção reflexiva e sistemática, partilhada e colaborativa, que tem como finalidade a melhoria das situações ou contextos de trabalho, contribuindo, deste modo, para a autonomia e emancipação dos profissionais (Moreira *et al*, 2006).



**Fig 3 – Ciclo de Investigação-Acção (Moreira, 2010)**

### **3.2 PARTICIPANTES**

Os participantes deste estudo consistem num núcleo de Formação de Estudantes Estagiários, constituído por dois elementos, inscritos no Curso de Mestrado de Habilitação para a Docência Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Viana do Castelo.

As formandas, designadas por Estagiária a (Ea) e Estagiária b (Eb) têm respectivamente as idades de vinte e um anos e vinte e três anos. O desempenho pedagógico desenvolveu-se, em interacção com uma turma composta por vinte e dois alunos do quarto ano de escolaridade da Escola do 1º Ciclo da Igreja Meadela, do Agrupamento de Escolas de Abelheira, em Viana do Castelo.

### **3.3 PLANO DE INVESTIGAÇÃO – CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Como já foi referido, de acordo com o problema colocado, para a qual pretendemos dar resposta, e do contexto em que decorre esta investigação de natureza qualitativa, o plano de investigação, representado no quadro 5, procura perspectivar a articulação das questões em estudo, com as fontes de dados e a data de recolha dos mesmos.

### Quadro 5 – Plano de Investigação

OBJECTIVOS	FONTES DE DADOS	FASES	ACTIVIDADES SUPERVISIVAS
Identificar as concepções que os estudantes estagiários têm, antes e depois do ciclo supervisivo, sobre as competências de um bom professor e relacioná-las com as competências da comunicação não verbal.	Entrevista semi-estruturada (1 por estagiário)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Fevereiro de 2011</li> <li>◦ Maio 2011</li> </ul>	Observação de aulas, promoção e acompanhamento do projecto de Investigação-Ação, promoção de momentos de reflexão sobre e para a acção, colaboração na elaboração de materiais necessários ao desenvolvimento do projecto, avaliação dos estagiários.
Identificar a importância que os estagiários atribuem à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem, antes e depois do ciclo supervisivo.	Entrevista semi-estruturada (1 por estagiário)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Fevereiro de 2011</li> <li>◦ Maio 2011</li> </ul>	
	Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 12 aulas observadas (Março, Abril, Maio)</li> <li>◦ Nas reflexões do estagiário (Março, Abril, Maio)</li> </ul>	
Analisar o contributo da supervisão da professora cooperante, na prática pedagógica dos estudantes estagiários e na aprendizagem dos alunos.	Grelhas de Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Nas aulas observadas (Março, Abril, Maio)</li> </ul>	
	Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Nas aulas observadas pelo supervisor; reflexões dos estagiários; depoimentos dos alunos (Março, Abril, Maio)</li> </ul>	
	Entrevista semi-estruturada (1 por estagiário)	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Maio de 2011</li> </ul>	

O plano foi perspectivado em três dimensões (questões) com as respectivas fontes de dados e as datas/momentos em que as mesmas foram exploradas. Neste sentido,

optámos pela realização de duas entrevistas semi-estruturadas, no início e no fim do projecto, e ao preenchimento de grelhas de observação, bem como, a tomada de notas de campo, como instrumentos de recolha de dados.

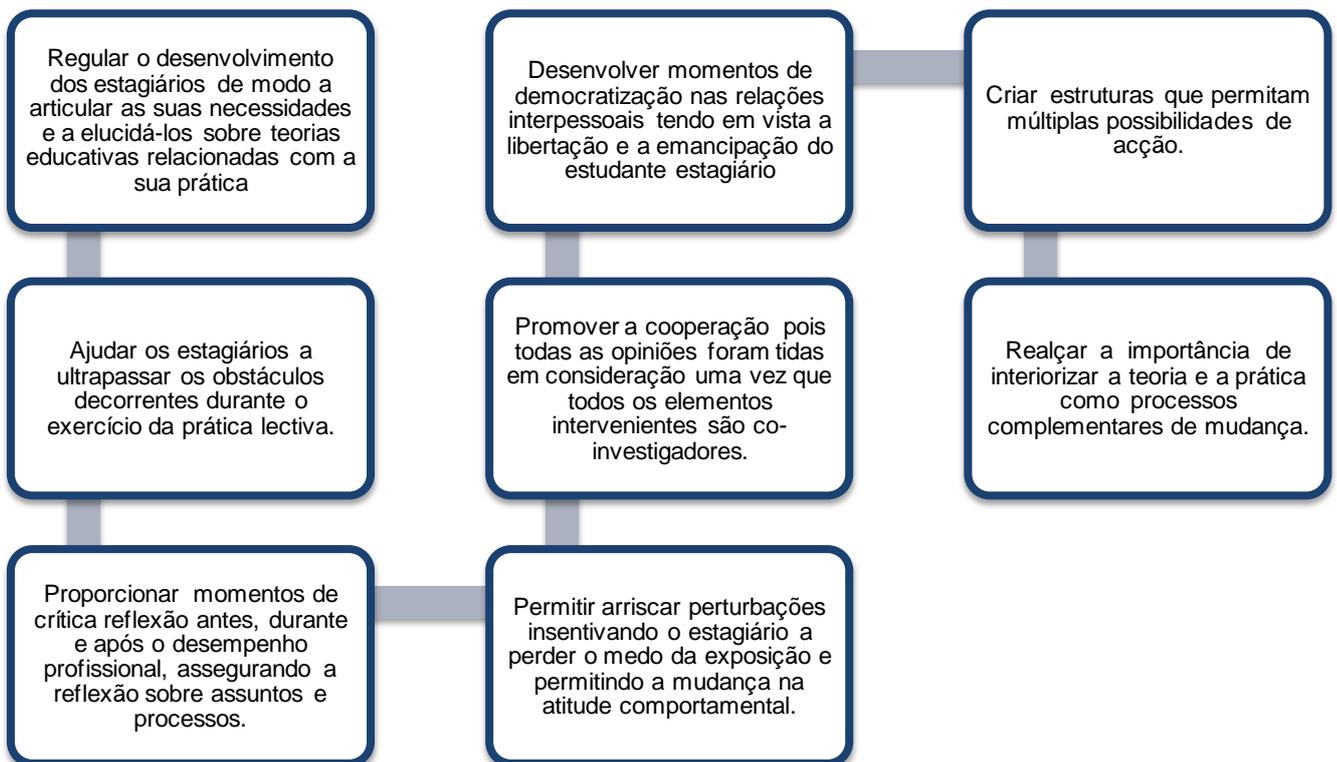
De acordo com a natureza do problema recorreu-se a uma metodologia qualitativa com características de investigação-acção que procurou obter resultados em duas vertentes: na acção e na investigação pois, por um lado pretendeu-se melhorar as práticas educativas dos estagiários e por outro, recorreu-se ao uso de estratégias de mudança e aprendizagem feitas através das consequências dessas mesmas mudanças (Fernandes, 2006).

Na opinião de Coutinho *et al* (2009) a teoria educativa e o desenvolvimento profissional situam-se neste modelo com características de Investigação-Acção que permite, de modo cíclico, fazer uma reflexão sobre o que se faz, o que se deve fazer, o que se deve alterar e como se vai fazer. Este estudo, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2002); Moreira *et al* (2006) e Coutinho *et al* (2009), desenvolveu o processo em espiral, do seguinte modo:

1. O estudante estagiário foi confrontado com o interesse pedagógico de melhorar as suas competências da comunicação não verbal no desenvolvimento das suas práticas educativas.
2. Depois de especificado o problema/ enfoque, os estagiários, com a supervisão da professora cooperante, definiram as medidas a tomar.
3. Os estagiários desenvolveram a sua actividade pedagógica, com o apoio e a observação da professora cooperante, tendo como principal foco de atenção a comunicação não verbal nos processos ensino/aprendizagem, visando a sua implicação na melhoria da acção educativa.
4. Terminadas as aulas, as sessões foram analisadas de uma forma crítica reflexiva pelos estagiários em colaboração com a professora cooperante. As informações que foram recolhidas, ao longo de cada aula, permitiram determinar conclusões sobre a sua aplicabilidade.

5. Com base na avaliação dos resultados observados, a etapa seguinte implicou ciclicamente um novo plano de acção, para cada estagiário, procurando reformular a sua prática com o propósito de melhorar o processo ensino/aprendizagem.

Durante o percurso de investigação, as minhas funções de supervisão, como professora cooperante e investigadora participante, foram proporcionar as condições necessárias para que se processasse a investigação-acção e nesse sentido, foram tidos em conta os seguintes princípios gerais ( fig. 4), baseados em Lourenço *et al* (2005), Moreira *et al* (2006), Schon (2007), Alarcão & Roldão(2009):



**Fig. 4 – Funções da Professora Cooperante no Processo Supervisivo.**

Pressupõe, portanto, por parte do supervisor um jogo reflexivo e inteligente ora de distanciamento para permitir e assegurar o espaço e a afirmação do supervisando, ora de aproximação sensível para permitir a escuta, a cumplicidade, a compreensão e o encontro.

(Sá-Chaves, 2009,p.52)

Nesta perspectiva, e de acordo com Latorre (2003), recorreu-se à análise de determinadas técnicas e instrumentos que o autor caracteriza como técnicas baseadas na observação (grelhas de observação e notas de campo) e técnicas baseadas na conversação (entrevistas e reflexões).

### **3.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Como instrumentos de recolha de dados e de acordo com este estudo qualitativo, recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas e a registos de observação, em grelhas de observação e com notas de campo, desenvolvidas durante a prática pedagógica dos estagiários, no período de reflexão dos mesmos, bem como, nos depoimentos dos alunos. Neste trabalho de investigação, a recolha de dados teve como objectivo a recolha de evidências, e não de meras informações, para a compreensão do fenómeno em estudo.

### **3.5 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

#### **3.5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

As entrevistas elaboradas consistiram numa conversa entre o investigador e as estagiárias e tiveram a preocupação de manter o anonimato sobre quem se escreveu. Foram gravadas respectivamente, antes e depois do período de prática lectiva destinado às estudantes estagiárias, com a autorização das mesmas e seguiram um guião não rígido, de forma livre e exploratória de modo a obter dados comparáveis de acordo com o assunto pretendido (anexo 1 e anexo 2). Tendo em conta os princípios éticos mencionados por Bodgan & Biklen (1994), as normas exploradas asseguraram:

1. A adesão voluntária dos estudantes estagiários neste projecto de investigação, cientes do tipo de estudo, perigos e obrigações a ele associados.
2. O anonimato da identidade dos estagiários evitando causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.
3. Respeito no modo como foram tratados.
4. A autenticidade ao descrever os resultados.

Escolhemos este tipo de instrumento pois, de acordo com Vale (2004), o caminho adoptado não leva a leis, mas a uma compreensão do significado e das acções em que os investigadores devem assumir as suas próprias compreensões, convicções e orientações conceptuais pois também eles são afectados por todo o contexto envolvente. Esta técnica permite clarificar e ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados, bem como, as suas atitudes e concepções e depende muito da perspicácia do investigador.

Segundo Estrela (2008) a finalidade da entrevista consiste em recolher dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização da questão em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes deste processo. Isto é, por um lado recolhemos informação sobre o real, por outro, conhecemos os quadros conceptuais dos dadores dessa informação. Bodgan & Biklen (1994) chamam também a atenção que no caso da investigação qualitativa, a entrevista tem um formato próprio. É utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Os guiões das entrevistas semi-estruturadas usados neste trabalho, embora fossem constituídos por questões relativamente abertas, centraram-se em determinados tópicos (Bodgan & Biklen, 1994) e dividiram-se em quatro partes. A primeira, consistiu na justificação da entrevista, solicitação da colaboração e de recolha de dados pessoais e académicos do estagiário. A segunda parte, permitiu aos entrevistados manifestar as concepções que possuem relativamente aos aspectos que caracterizam um *bom professor* e a relação que estabelecem entre essas características e a comunicação não verbal.

Quanto à terceira parte, possibilitou aos estagiários revelarem os aspectos de comunicação não verbal que consideram mais relevantes no processo ensino/aprendizagem. Relativamente à quarta parte, a primeira entrevista teve como objectivo identificar as expectativas dos entrevistados, relativamente à supervisão pedagógica da professora cooperante no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos e a segunda entrevista permitiu que os estudantes estagiários revelassem a sua opinião em relação ao contributo da supervisão pedagógica no desenvolvimento das suas actividades pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

As entrevistas foram transcritas na totalidade (anexos 5 e 6), respeitando o discurso do entrevistado, bem como as suas expressões (Bodgan & Biklen, 1994; Estrela, 2008). Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo de acordo com a matriz de análise qualitativa, tomando como referência Miles & Huberman, (1994); Bardin (2009) ; Estrela (2008) e Bodgan & Biklen (1994).

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009), implicou o recurso a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicaram ao conteúdo do discurso e se basearam nas inferências do investigador. Deste modo, a análise do conteúdo oscilou entre a objectividade e a subjectividade.

Neste processo de análise, fizemos, inicialmente, uma leitura analítica das entrevistas e, de acordo com os indicadores recolhidos, procedemos, em função dos objectivos propostos, a uma categorização emergente dos dados (Miles & Huberman, 1994;Bardin, 2009). À medida que estes foram lidos, procuraram-se regularidades e padrões de acordo com os mesmos tópicos que, na opinião de Bodgan & Biklen (1994), constituem categorias de codificação importantes para classificar os dados recolhidos. Neste sentido, recorreremos a uma abordagem essencialmente indutiva e a técnica utilizada foi a análise categorial (Bardin, 2009) pois o discurso foi desdobrado em categorias orientadas pela dimensão da investigação do tema relacionado ao objecto da pesquisa.

Uma vez que utilizamos a entrevista semi-estruturada, com as duas estudantes estagiárias, a análise do processo foi feita, inicialmente, de modo individual e,

posteriormente, de modo transversal (Bardin, 2009), esclarecendo as questões, os discursos, fazendo inferências e estabelecendo categorias e subcategorias.

### **3.5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: OBSERVAÇÃO E NOTAS DE CAMPO**

Pretende-se, através da observação, deter atenção sobre pessoas, objectos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento o mais aprofundadamente possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias. O objectivo é descrever com o maior rigor possível o meio em que decorre o fenómeno ou acontecimento, as actividades que se desenvolvem, as pessoas que participam nessas actividades, a fim de, posteriormente, tornar possível um estudo mais sistemático.

(Parente, 2002, p.177)

Na opinião de Richards (1998), a compreensão do papel da observação, em sala de aula, mudou nos últimos anos como resultado de um movimento que se afasta de uma visão técnica do ensino, que se concentra na identificação dos comportamentos e habilidades demonstradas por professores em exercício, para um foco nos significados subjacentes ao complexo acto da observação em contexto de sala de aula. Refere que a observação reflexiva, isto é, a observação que esteja vinculada a uma reflexão crítica, é uma estratégia que pode ser usada para ajudar os professores a desenvolver um profundo conhecimento sobre si mesmos como professores e assim estarem mais preparados para tomar decisões sobre a sua própria actividade profissional. Embora o ensino pareça ser um fenómeno observável, devemos ter em conta que observação depende da forma como entendemos a natureza do ensino. Apenas alguns aspectos são observáveis. Na verdade, o significado do que é observado depende do professor observador.

Parente (2002b) menciona que a observação, como é considerada um processo básico da ciência, pode assumir diferentes formatos: ser uma observação mais estruturada e controlada e ser uma observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos. Estes diferentes formatos originam diferentes leituras perante o contexto observado e assim ter diferentes repercussões na construção de novas significações.

Assim, atendendo à especificidade deste Projecto, optamos por desenvolver, como forma e meios de observação, uma observação participante e sistemática. De acordo com Estrela (2008), a observação deve ser feita em conformidade com a situação e com a atitude do observador. Nesse sentido, na observação participante o observador (professor cooperante) participou na vida do grupo que foi estudado desempenhando um papel bem definido na organização social que observou.

A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado.

(Estrela, 2008, p. 35)

A observação foi também sistemática pois, de acordo com a opinião de Estrela (2008), desenvolveu-se num quadro e referências que englobaram *sinais* em que os comportamentos foram objecto de registo, num dado período de observação. Estes sinais foram agrupados em categorias, por uma questão de organização lógica de dados.

Tendo em conta estas características, optámos por construir um plano, para levar a cabo a observação, que foi sistematicamente reformulado até chegar ao documento final. Assim, perante os objectivos gerais e específicos, apresentados no capítulo I, foram elaboradas grelhas de observação que implicaram um tipo de análise perante os dados recolhidos e de interpretação dos seus resultados. As grelhas foram sendo construídas à medida que o trabalho se foi estruturando e para a sua construção contribuíram, em primeiro lugar, a experiência da investigadora, como professora cooperante, e os objectivos em estudo; em segundo lugar a revisão de literatura que serviu de suporte teórico para este projecto; em terceiro lugar, foram aplicadas a outras estagiárias e depois corrigidas; em quarto lugar voltaram a ser aplicadas e novamente corrigidas; e em quinto lugar foram alvo do parecer de dois peritos e obteve-se o documento final (anexo 3). De facto, na opinião de Parente (2002a), é da competência do observador elaborar uma estratégia de observação que esteja de acordo com os objectivos específicos do

estudo, tendo em atenção as opções teóricas e as suas características. Muitas vezes é necessário recorrer à articulação entre os diversos sistemas de observação e de instrumentos específicos construídos e/ou adaptados pelo observador.

Estas grelhas de observação (anexo 3) serviram, de acordo com Richards (1998), para o observador registar, de forma eficaz, as principais formas de comunicação não verbal dos estagiários, no exercício das suas funções pedagógicas. Esta forma de observação, na opinião do autor, centra-se em categorias comportamentais de sala de aula, em que o observador verifica a categoria adequada, sempre que o comportamento é exibido durante a aula.

As grelhas foram estruturadas, tendo em conta categorias e subcategorias comportamentais de comunicação não verbal, para as quais foram construídos cinco níveis de indicadores de frequência (Estrela, 2008) registando, também, um espaço em aberto para anotações de aspectos críticos (positivos ou negativos) que eventualmente pudessem ocorrer e fossem significativas.

Atendendo à índole deste Projecto, que se desenvolveu com o recurso a uma metodologia com características de investigação-acção, estas grelhas de observação foram utilizadas ao longo de doze sessões práticas (seis para cada estagiário), na totalidade de sessenta horas (trinta horas para cada estagiário) e tiveram como objectivo registar as principais formas de comunicação não verbal manifestadas pelos estudantes estagiários.

As grelhas (anexo 3) foram preenchidas ao longo de cada sessão prática dos estagiários depois de serem recolhidas as notas de campo (anexo 4) seguindo o princípio que a comunicação não verbal não deve ser analisada isoladamente mas sim por agrupamentos de gestos ( Pease & Pease, 2006). Tendo em conta que este processo se desenvolveu de forma cíclica e com características de investigação-acção (Mcniff & Whitehead, 2006, Moreira *et al* 2006), as informações recolhidas possibilitaram, através do cruzamento da análise dos seus dados, a recolha de informações relativamente ao desempenho de comunicação não verbal dos futuros professores, em contexto de sala de aula e assim contribuir para a reformulação de novos planos de acção.

Na opinião de Richards (1998) a recolha de informações realizada através da observação, pode ajudar os estagiários no processo pedagógico pois permite direccionar determinados aspectos sobre os quais se quer saber mais em que, normalmente, seria incapaz de o fazer sozinho. Também, na realização deste trabalho, as informações recolhidas foram usadas pelo estagiário, como base para a reflexão crítica, com o apoio do observador que, neste caso, foi a professora cooperante.

“As observações, tal como as notas de qualquer observação participante, deverão ser descritas de uma forma detalhada” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 300). Ao longo do trabalho foram igualmente tomadas notas de campo tendo como finalidade recolher informações sobre atitudes ou comportamentos observados no estagiário e a sua implicação na reacção observada no aluno. Foram igualmente utilizadas para colocar inferências ocasionais, citações dos estagiários, nos momentos de reflexão, bem como citações dos alunos.

As notas de campo (anexo 4) foram, essencialmente, observacionais, isto é, baseadas no que se observou e ouviu, com pouca interpretação e notas *teóricas* baseadas no significado que o investigador atribui às notas observáveis Vale (2004). Este instrumento de recolha de informação assumiu um papel de relevo pois permitiu fazer uma melhor reorganização dos dados recolhidos e observados e estabelecer hipóteses de articulação entre determinados comportamentos que foram sinalizados ao longo do processo com características de investigação-acção (Estrela, 2008).

Durante a realização deste Projecto foram tidas em consideração determinados aspectos no recurso da observação como recolha de dados. Assim, Glickman *et al* (2001) refere que a observação permite que um supervisor se coloque, como se fosse um espelho, perante o professor, e assim atender às questões até então desconhecidas. O autor aponta que vários estudos têm mostrado que os professores muitas vezes mudam os comportamentos de instrução sobre a sua própria sala de aula depois de ter sido descritos por um observador. Este deve ter cuidado no uso de interpretações, porque, por vezes, os juízos de valor podem representar obstáculos e impedir o professor de ver sua própria imagem. Em todos os momentos, o observador deve distinguir descrição da interpretação e explicar os factos ao professor observado.

Parente (2002a) salienta que a observação é uma actividade diferente da que é feita com uma máquina fotográfica pois a percepção do observador é um instrumento fundamental em todo o processo educativo e realça quatro grupos de obstáculos para quais, no desenvolvimento deste trabalho, foram tidos em atenção pois, dificultam a observação:

- Obstáculos gerais ligados à percepção como operação humana – a localização do observador em relação ao espaço e ao tempo, que pode condicionar a observação; a fadiga; a imprecisão dos sentidos devida à selectividade da atenção, efeitos de concentração, assimilação halo...tendência para registar de uma forma mais ou menos automática qualquer descrição. Esta última categorização envolve os conceitos, os estereótipos e também factores sociais, tais como o meio social de origem e de pertença do observador.
- Obstáculos que se prendem com a equação pessoal do observador – tipos de erros mais ou menos constantes em cada observador o que, em certos casos pode ser prejudicial por exemplo, quando há uma certa identificação entre observador e observado que começa a introduzir distorções nos dados da observação. Os autores inserem aqui, também, o facto de o observador interpretar o real em função do seu próprio universo pessoal.
- Obstáculos ligados ao quadro de referência teórico e às expectativas do observador. – Quando o observador tem a tendência de se orientar, de uma forma muito dominante, pelas teorias que adquiriu. Aqui também se incluem aqueles observadores que acabam por orientar e conduzir os resultados em função das suas expectativas.
- Obstáculos que se prendem com a modificação dos sujeitos e das situações devidas à própria observação – Quando há influência da personalidade do observador sobre os sujeitos e sobre os resultados. O tipo de personalidade do observador pode agravar, reduzir, neutralizar ou complicar os comportamentos reaccionais dos observados.

De acordo com Parente (2002a), conhecer estas dificuldades torna-se pois importante pois assim o observador poderá tomar as devidas precauções no sentido de ultrapassar, ou minimizar as dificuldades ou obstáculos. No desenvolvimento deste Projecto, foram igualmente tidos em atenção (Quadro 8 e Quadro 9) alguns cuidados:

**Quadro 6 - Cuidados a ter durante a observação (Parente, 2002a)**

<b>O Observador deve...</b>
Identificar a sua localização em relação aos diferentes momentos de observação.
Analisar constantemente o processo de observação já realizado e o que falta realizar em função do objectivo da observação.
Seleccionar o que vai ser observado; como vai ser observado; quando e onde se realiza a observação, como vão ser registados e interpretados os dados recolhidos.
Situar-se em relação ao objectivo específico da observação ( tendo em conta as suas crenças e ideologias e a sua experiências anteriores como observadores)
Ter consciência da selectividade da percepção humana
Ter consciência de que aquilo que o observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, tendências e também da sua formação e treino ao nível da observação.

**Quadro 7 – Aspectos a considerar na observação (Parente, 2002a)**

A formação e o treino do observador – a percepção humana precisa de ser educada para garantir uma observação objectiva e credível.
O observador deve possuir uma atitude de disponibilidade para observar algumas competências básicas.
O observador deve estar preparado para realizar uma observação num momento particular.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **4.1 INTRODUÇÃO**

No sentido de melhor apresentar os dados recolhidos, este capítulo é um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de registos de observações e de notas de campo, procurando aumentar a compreensão destes materiais e, assim, melhor apresentar o que o investigador encontrou (Bodgan & Biklen, 1994). Nesta investigação de natureza qualitativa, a análise de conteúdo (Miles & Huberman, 1994; Latorre, 2003; Stringer, 2007; Estrela, 2008; Bardin, 2009) foi a técnica usada para o tratamento dos dados recolhidos.

Para este efeito, recorreremos a estratégias de análise em que os resultados do estudo foram apresentados por fases procurando mostrar todas as evidências relevantes, a partir das quais, depois de analisarmos e discutirmos, tirámos as conclusões. Bardin (2009) refere que a fase da descrição, a inferência ou dedução e a interpretação são os pilares fundamentais para a análise dos dados do estudo. Miles & Huberman (1994) realçam que a análise de conteúdo abrange três aspectos: redução da informação, organização dos dados, conclusões e verificação. É de salientar que este processo nem sempre foi tão linear pois, como se recorreu a uma metodologia com características de investigação-acção, o seu carácter cíclico originou que, por vezes, a redução de informação e a organização dos dados coincidissem.

Optámos por analisar, em primeiro lugar, os resultados obtidos na primeira fase da investigação em que recorremos, como técnica de recolha de dados, à entrevista semi-estruturada desdobrada em categorias e subcategorias orientadas pela dimensão do tema deste projecto (Miles & Huberman, 1994; Bardin, 2009; Estrela, 2008; Bodgan & Biklen, 1994).

Na segunda fase, procedemos à análise das principais evidências relativas à observação directa, com recurso a grelhas de observação e notas de campo sobre cada estudante estagiário, identificados como Ea e Eb. Durante o período de desenvolvimento da sua prática lectiva, foram-se cruzando os resultados encontrados com os objectivos do

estudo e, sempre que possível, comparando os resultados mais relevantes com a literatura de referência consultada.

Na terceira fase, analisámos o conteúdo das segundas entrevistas (anexo 2), após se ter desenvolvido o processo com características de investigação – acção, que incidiram sobre os mesmos pontos das primeiras entrevistas. Deste modo, foi possível não só recolher informação sobre o real, mas também conhecer as concepções dos estagiários, após um processo de investigação e metodologia associada às questões em estudo (Estrela, 2008).

#### **4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO A PARTIR DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS**

Na análise dos dados recolhidos nas entrevistas efectuadas (anexos 5 e 6), foi necessário, e segundo Wolcott (1994), identificar três componentes na sua análise: descrição, análise e interpretação. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), existe uma variedade de maneiras de trabalhar e analisar os dados mas, o essencial é que se faça uma redução dos dados fundamentais e que se proceda a uma estreita ligação com os objectivos da pesquisa, não esquecendo que os seus resultados devem estar associados à teoria.

Relativamente à interpretação de dados recolhidos nas primeiras entrevistas, depois de se fazer a leitura integral das mesmas, procedemos ao desenvolvimento de um sistema de codificação para melhor os organizar. Assim, de acordo com a repetição de certas palavras, frases, padrões de comportamento e acontecimentos, desenvolvemos as seguintes categorias e subcategorias de codificação (Quadro 8):

## Quadro 8 - Categorias e subcategorias das primeiras entrevistas

Categoria	Subcategoria
Experiencias Pessoais	Percurso escolar
	Motivação profissional
	Expectativas em relação ao curso
Características do Bom Professor	Caracterização de um bom professor
	A importância das competências de comunicação no desempenho da docência
A comunicação Não Verbal	A comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem
	A comunicação não verbal na formação profissional
	Aspectos mais relevantes da comunicação não verbal, nas funções docentes
	Competências profissionais do estudante estagiário
Expectativas do Estagiário em Relação à Supervisão	Conceito de supervisão
	Expectativas sobre a supervisão, exercida pela professora cooperante, na prática pedagógica dos estagiários e na aprendizagem dos alunos
	Percepção sobre a observação das aulas

### 4.2.1 INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

A análise de conteúdo às questões das entrevistas semi-estruturadas permitiu identificar quatro grandes categorias que por sua vez se subdividiram em subcategorias.

No âmbito da categoria **Experiencias Pessoais**, ressalta-se que a Ea fez, até ao secundário, um percurso escolar que se enquadra nos padrões considerados normais, embora não frequentasse o Jardim de Infância. A Eb, embora tenha tido algumas dificuldades no início da sua escolaridade, revelou que o gosto pela escola foi

aumentando ao longo dos anos. Assim, durante o tempo em que frequentou o 1º ciclo, não foi muito brilhante. Depois, no 2º e 3º ciclos, foi uma aluna média e no secundário passou a ter melhores resultados porque passou a gostar mais da escola. Como causas que motivaram a ida para este curso de formação de professores, as estagiárias apontaram diferentes razões. Assim, enquanto a Ea referiu prontamente que foi o gosto pelas crianças e o acto, em si, de lhes estar a ensinar, a Eb mostrou-se mais indecisa pois várias vezes já fez essa questão a si mesma. Provavelmente, este gosto surgiu a partir da sua frequência no secundário, período em que gostou mais de andar na escola e também devido ao facto de ter visitado algumas escolas, na companhia dos colegas, e de ter gostado do clima e do ambiente escolar. No que respeita às expectativas em relação ao curso de formação de professores que se encontram a frequentar, ambas disseram que estava a correr bem.

As respostas dadas de acordo com a categoria **Características do Bom Professor**, demonstram alguma dificuldade/indecisão na caracterização de um bom professor. Assim, a Ea salientou que a ideia que tem do que é ser professor se deve, em grande parte, à influência de ter o seu pai que também já foi professor e desde muito nova ouvia alguns atributos em relação a este aspecto. Assim, esta estagiária definiu que um bom professor tem que ensinar de forma motivadora, tem que manter as crianças atentas, tem que saber interagir com as crianças e de partilhar o seu conhecimento. Contudo, a Eb mencionou que o conceito de ser um bom professor se alterou com a entrada no curso de formação pois achava, anteriormente, que era muito mais fácil. O tempo e a curta experiência fizeram-lhe sentir que para se ser um bom professor é necessário trabalhar e gostar muito do que se faz: *“Achava que era muito mais fácil. À medida que fui passando pelas escolas e com a experiência que tenho tido, é muito, muito trabalhoso mesmo (...) mesmo muito. É preciso gostar muito disto! (aceno afirmativo com a cabeça)”* e acrescentou, unicamente, que é fundamental desenvolver aulas dinâmicas pois revelou muita dificuldade em caracterizar um bom professor: *“É muito complicado, ehh (...) não consigo (...) acho que não há uma definição (...) é muita coisa (...) é muito complicado mesmo”*. Relativamente à importância das competências de comunicação no desempenho da docência, as estagiárias responderam afirmativamente mas de forma

muito geral. Assim, a Ea mencionou, depois de reflectir um pouco, que o professor terá que ser um bom comunicador para poder transmitir o seu conhecimento. A Eb defendeu que era importante ser um bom comunicador mas para tal, frisou que era necessário trabalhar muito e ter muita prática pedagógica.

Pela análise das entrevistas, constatamos que, no que concerne à categoria **A comunicação Não Verbal** e à sua influência no processo ensino/aprendizagem, as entrevistadas evidenciaram falta de reflexão e, provavelmente, falta de conhecimento sobre o assunto pois ambas quando foram abordadas em relação ao tema ficaram pensativas e em silêncio. Quando lhes foi colocada a questão se já alguma vez tinham pensado sobre o assunto, a Ea referiu *“Não! (sorri)”* e a Eb *“Não! (sorri) Estou a pensar agora porque me está a perguntar “*. Relativamente à subcategoria - A comunicação não verbal na formação profissional – a Ea e a Eb referiram, respectivamente, que nunca foi explorado a importância da comunicação não verbal no desempenho docente: *“[...] Não! Nunca trabalhei a importância da comunicação não verbal.”* e *“Não mesmo! Nunca! (movimenta a cabeça negativamente)”*. Os resultados obtidos em relação aos aspectos mais relevantes, da comunicação não verbal nas funções docentes, revelaram muita indecisão e desconhecimento, por parte das estagiárias. Assim, a Ea, ao enumerar os aspectos da comunicação não verbal mais importantes no exercício das funções docentes, referiu, simplesmente e de forma hesitante, o olhar e a Eb, limitou-se a ficar em silêncio e quando se questionou se via algum aspecto importante relativamente à comunicação não verbal, mencionou unicamente que não. Salientámos, também, no que concerne à opinião das estagiárias sobre as competências profissionais do estudante estagiário, as Ea e Eb expressaram, respectivamente, que necessitavam de mais formação, principalmente no contacto com as crianças, e que estavam muito ansiosas e com medo porque reconheciam que a actividade docente é um aspecto que exige muita responsabilidade.

Analisando as respostas referentes à categoria - **Expectativas do Estagiário em Relação à Supervisão** - podemos salientar que as suas percepções, relativamente ao conceito de supervisão, embora fossem diferentes, ambas se direccionaram para a posição de avaliação. A Ea atribuiu à supervisão, não só a função de controlar, mas também de ajudar, e referiu que a preocupava mais a forma como ia trabalhar do que a

avaliação que a supervisão lhe iria atribuir: *“Não quero uma avaliação logo de início muito rigorosa, muito exaustiva porque é natural (...) é o início e é um bocado complicado... A avaliação também vai progredindo, vai sendo mais rigorosa à medida que nós estamos mais tempo a dar aulas e a ter contacto com as crianças (...) eu penso que sim!”*. A Eb referiu que a supervisão era única e exclusivamente para avaliar o trabalho das estagiárias e que era a parte que mais a intimidava: *“... vão acompanhar o nosso trabalho e depois é esta parte aqui para avaliar, que é a parte que eu tenho mais medo. (sorri) “*. Relativamente à análise da subcategoria que verifica as expectativas dos estagiários sobre a supervisão, exercida pela professora cooperante na prática pedagógica dos estagiários e na aprendizagem dos alunos, ambas as entrevistadas reconheceram importância e influência no período de estágio. A Ea apontou como principais funções do professor cooperante, a importância no crescimento dos estagiários para se transformarem boas profissionais e a A Eb salientou que a professora cooperante tem muita responsabilidade para com os estagiários pois tem a capacidade de os influenciar e de os acompanhar: *“Eu acho que um professor cooperante desde o momento que aceita os estagiários, não digo que tenha um compromisso mas pelo menos uma responsabilidade para com os estagiários que vêm para a turma, não é? Porque de alguma maneira eles vão-nos influenciar porque ao estarmos aqui estamos a (...) ter essa influência, é para nos ajudar (...) para nos acompanhar.”*No entanto, quando foram abordadas sobre o objectivo da observação das aulas, a Ea mostrou alguma preocupação com a aprendizagem das crianças mas também com a sua própria avaliação. A Eb salientou que a observação das aulas, na sua opinião, se iria centrar essencialmente na planificação, isto é, iria verificar se as estagiárias estariam a actuar de acordo com o que tinham planificado.

Analisando o conteúdo das primeiras entrevistas podemos constatar que apesar de ambas as estagiárias estarem no início da sua prática pedagógica possuem alguns pontos divergentes nas suas percepções, principalmente no que diz respeito à caracterização do bom professor. Isto vai de encontro à opinião de Couceiro (1998) em que diz que cada professor é uma pessoa distinta com as suas crenças e valores resultantes das vivências e personalidade. Mesmo a passar por um processo de formação

profissional idêntico, percebe os objectos de forma diferente. Estas diferentes perspectivas traduzem-se em diferentes posicionamentos face ao ensino, à comunidade educativa e aos alunos. A grande indecisão e dificuldade na caracterização do bom professor poder-se-á, provavelmente, atribuir, e na opinião de Garcia (1999), a falhas na formação inicial.

Podemos também referir que efectivamente, tanto uma estagiária como a outra, mostraram um grande desconhecimento em relação à comunicação não verbal e à sua influência no processo ensino/aprendizagem. Este resultado parece enquadrar-se naquilo que Ferreira (2001) refere ao constatar que muitas vezes não prestamos atenção às mensagens que a comunicação não verbal nos transmite e também no que Freitas-Magalhães (2006) aponta quando refere que a maioria das pessoas, nos actos de conversação face a face, tem uma notável falta de consciência dos sinais de linguagem corporal e do respectivo impacto.

Relativamente às expectativas das estagiárias em relação à supervisão, é notória a associação que fizeram, principalmente a Eb, entre a supervisão e a avaliação, concedendo-lhe essencialmente a função de avaliação. Efectivamente, esta visão vai de encontro à opinião de vários autores, nomeadamente Ribeiro (2005), Sá-chaves (2009) que reforçam esta ideia, pois referem que atribuem muitas vezes à supervisão a função de inspeccionar e avaliar, conferindo-lhe uma carga normativa, de regulação externa e também autoritária. Esta visão é igualmente corroborada por Alarcão (1996) quando introduziu, numa fase inicial de supervisão em Portugal, um conceito que consistia basicamente num processo em que um professor, em princípio, com mais experiência e com mais informação, orientava um outro professor ou futuro professor. Aparentemente, apresentaram também, uma percepção de supervisão muito restrita à díade supervisor-professor a que Oliveira-Formosinho (2002) apelidou como sendo tradicional.

### 4.3 LEITURA EXPLORATÓRIA DOS DADOS A PARTIR DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO E DAS NOTAS DE CAMPO

Tendo em consideração que este Projecto se desenvolveu com recurso a uma metodologia com características de investigação-acção, a análise dos dados recolhidos, através das grelhas de observação e das notas de campo, procurou, à luz de Stringer (2007), responder às questões de *O quê?* e *Como?* e seguiu o processo de análise de categorização (Bardin,2009; Stringer,2007; Latorre, 2003; Miles & Huberman,1994).

Uma vez que a investigação-acção se caracteriza por ser um processo interactivo e cíclico que permite a produção de saberes ao longo do processo (Moreira *et al* ,2006; Coutinho,2005), a análise dos dados passou por várias etapas (Stringer,2007; Latorre,2003):

- Leitura integral dos dados recolhidos, seleccionando a informação mais relevante.
- Reorganização da informação, de acordo com os objectivos do estudo.
- Codificação em categorias relacionadas com a preocupação inicial da investigação.
- Identificação de temas e padrões.
- Divulgação dos resultados.

O processo de interpretação desenvolveu-se com base na análise do problema: causas e efeito (fig. 5). É de salientar que este problema se centrou nas competências de comunicação não verbal dos estagiários, tendo como principal objectivo, o sucesso educativo.



**Fig 5 - Análise do Problema: Causas e Efeitos (Stringer, 2007)**

#### **4.3.1 INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS**

Depois da informação recolhida (anexos 3 e 4), procedemos a uma redução da informação que foi fragmentada em unidades de significado para a qual atribuímos categorias baseadas no suporte teórico anteriormente explorado (Bardin,2009; Stringer,2007; Latorre, 2003; Miles & Huberman,1994).

É de salientar que os dados recolhidos, a partir da observação e das notas de campo, foram fundamentais para reconstruir os acontecimentos de ensino que se desenvolveram de forma colaborativa explorando as relações causa - efeito. Os problemas identificados, inerentes à comunicação não verbal, foram co-investigados, os resultados partilhados e os estagiários, juntamente com a professora cooperante e investigadora, procuraram colectivamente implicações para uma mudança no seu desempenho. Tendo em linha de conta que os dados contêm provas ou evidências sobre as acções, a investigadora utilizou-as como particular interpretação e explicação da acção, controlando todo o processo de forma sistemático.

Assim, este processo de aprendizagem, voltado para a praxis, desenvolveu-se em espiral de planificação, acção, observação e reflexão. Procurando melhorar as competências da comunicação não verbal dos estudantes estagiários em contexto

educativo, no final de cada sessão de estagiário foram analisadas de uma forma crítica e reflexiva estas competências, juntamente com professora cooperante. Com base na avaliação destes resultados, reformulou-se ciclicamente um novo plano de acção, para cada estagiário, procurando reformular a sua prática com o propósito de melhorar o processo ensino/aprendizagem. Como resultado de todo este processo, registaram-se nos Quadros que se seguem (Quadros 9 e 10) os níveis de desempenho correspondentes à comunicação não verbal registados a partir das grelhas de observação (Anexo 3).

**Quadro 9 – Níveis de Desempenho da Comunicação Não Verbal - Estagiária a**

<b>Níveis</b>	1 – Nunca é observado (N1)
	2- Quase nunca é observado (N2)
	3- Observado algumas vezes (N3)
	4- Observado muitas vezes (N4)
	5- Sempre (N5)

		1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula
Postura/Apresentação	Demonstra interesse pelo trabalho	N3	N4	N4	N4	N4	N5
	Indumentária e aspecto geral	N5	N5	N5	N5	N5	N5
	É coerente com o discurso	N3	N3	N4	N4	N4	N5
	Adopta uma postura descontraída	N3	N3	N5	N5	N5	N5
	Tem uma postura alerta, mas confiante e amigável	N2	N3	N4	N4	N4	N4
	Revela segurança	N3	N4	N4	N4	N4	N5
	Demonstra paciência e tolerância	N3	N4	N4	N4	N5	N5
	Mostra disponibilidade	N3	N3	N4	N4	N5	N5
	Revela ansiedade	N3	N4	N2	N2	N1	N1
	Tensão constante	N3	N3	N2	N2	N1	N1
É brusco	N1	N1	N1	N1	N1	N1	
Gestos	Usa gestos reguladores para dar ênfase ao discurso	N2	N3	N4	N4	N4	N4
	Controla os gestos indicadores do seu estado emocional (tensão...)	N3	N3	N4	N4	N4	N5
	Usa os gestos com uma frequência apropriada	N3	N3	N4	N4	N4	N5
	Faz gestos autoritários a agressivos (aponta o dedo, dá murros na mesa, faz troça perante respostas inadequadas...)	N1	N1	N1	N1	N1	N1
	Recorre a sinais para controlar questões relacionadas com a instrução, organização e disciplina	N3	N1	N2	N2	N2	N3
Expressão Facial	Tem sorriso genuíno	N2	N4	N4	N5	N5	N5
	Riso nervoso e forçado	N3	N2	N2	N1	N1	N1
	Utiliza uma expressão facial de acordo com o contexto do discurso	N2	N4	N4	N4	N4	N5

	Manifesta agrado quando vê sucesso nos alunos	N1	N2	N5	N5	N5	N5
	Demonstra bom humor	N2	N3	N4	N4	N4	N5
	Demonstra ser paciente	N3	N4	N4	N5	N5	N5
	Mostra afeição	N2	N4	N4	N4	N4	N5
	Revela esforço/cansaço	N3	N3	N4	N1	N1	N1
	Manifesta expressões de intolerância e tensão	N1	N1	N1	N1	N1	N1
	Revela entusiasmo e interesse	N2	N3	N4	N5	N5	N5
	Ouve com atenção	N2	N4	N4	N5	N4	N5
	Faz acenos de cabeça como sinal de escuta activa	N2	N4	N4	N4	N5	N5
Contacto Visual	Olha o interlocutor nos olhos	N3	N4	N4	N5	N4	N5
	Controla o contacto visual	N2	N3	N4	N4	N4	N5
	Transmite no olhar sentimentos de interesse, simpatia e afectividade	N2	N4	N4	N4	N4	N5
Posição e Movimento	Posiciona-se de forma adequada quando se dirige à turma colectivamente (vê todos e todos o vêem)	N2	N2	N4	N4	N4	N5
	Posiciona-se de forma a controlar o grupo em termos organizativos e disciplinares	N1	N2	N4	N4	N4	N5
	Move-se com serenidade e determinação	N3	N4	N4	N4	N4	N5
	Movimenta-se com frequência por toda a sala	N3	N3	N4	N4	N5	N5
	Manter um determinado ritmo no movimento (move-se, pára, fala...)	N1	N3	N3	N4	N4	N5
	Estabelece na proximidade física comportamentos de contacto/incentivo (palmadas nas costas, toques nos ombros...)	N2	N2	N3	N4	N5	N5
Modalidades da voz	Utiliza modificações de altura, intensidade, ritmo...	N1	N3	N3	N4	N4	N4
	Recorre a emissões voluntárias vocais: tosse, riso, bocejo, grito...	N1	N1	N1	N2	N2	N4
	Utiliza intencionalmente sons vocais: “hum”, “ah”, “hem”...	N2	N2	N3	N3	N3	N4

**Quadro 10 – Níveis de Desempenho da Comunicação Não Verbal – Estagiária b**

<b>Níveis</b>	1 – Nunca é observado (N1)
	2- Quase nunca é observado (N2)
	3- Observado algumas vezes (N3)
	4- Observado muitas vezes (N4)
	5- Sempre (N5)

		1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula
Postura/Apresentação	Demonstra interesse pelo trabalho	N2	N3	N4	N5	N5	N5
	Indumentária e aspecto geral	N5	N5	N5	N5	N5	N5
	É coerente com o discurso	N3	N4	N4	N4	N4	N5
	Adopta uma postura descontraída	N2	N3	N3	N3	N4	N4
	Tem uma postura alerta, mas confiante e amigável	N1	N4	N4	N5	N5	N5

	Revela segurança	N2	N3	N3	N4	N4	N4
	Demonstra paciência e tolerância	N4	N4	N4	N5	N5	N5
	Mostra disponibilidade	N4	N4	N5	N5	N5	N5
	Revela ansiedade	N5	N3	N2	N2	N1	N1
	Tensão constante	N5	N3	N2	N2	N1	N1
	É brusco	N1	N1	N1	N1	N1	N1
Gestos	Usa gestos reguladores para dar ênfase ao discurso	N1	N3	N4	N4	N4	N4
	Controla os gestos indicadores do seu estado emocional (tensão...)	N2	N3	N4	N5	N5	N5
	Usa os gestos com uma frequência apropriada	N2	N3	N3	N5	N5	N5
	Faz gestos autoritários a agressivos (aponta o dedo, dá murros na mesa, faz troça perante respostas inadequadas...)	N1	N1	N1	N1	N1	N1
	Recorre a sinais para controlar questões relacionadas com a instrução, organização e disciplina	N3	N3	N3	N4	N4	N4
Expressão Facial	Tem sorriso genuíno	N1	N3	N4	N5	N5	N5
	Riso nervoso e forçado	N3	N2	N1	N1	N1	N1
	Utiliza uma expressão facial de acordo com o contexto do discurso	N2	N3	N4	N4	N5	N5
	Manifesta agrado quando vê sucesso nos alunos	N3	N3	N4	N5	N5	N5
	Demonstra bom humor	N2	N2	N3	N5	N5	N5
	Demonstra ser paciente	N4	N4	N4	N5	N5	N5
	Mostra afeição	N3	N4	N4	N5	N5	N5
	Revela esforço/cansaço	N1	N1	N1	N1	N1	N1
	Manifesta expressões de intolerância e tensão	N1	N1	N1	N1	N1	N1
	Revela entusiasmo e interesse	N1	N4	N4	N5	N5	N5
	Ouve com atenção	N4	N4	N4	N5	N5	N5
	Faz acenos de cabeça como sinal de escuta activa	N1	N3	N4	N5	N5	N5
Contacto Visual	Olha o interlocutor nos olhos	N3	N4	N4	N5	N5	N5
	Controla o contacto visual	N1	N4	N5	N5	N5	N5
	Transmite no olhar sentimentos de interesse, simpatia e afectividade	N2	N4	N5	N5	N5	N5
Posição e Movimento	Posiciona-se de forma adequada quando se dirige à turma colectivamente (vê todos e todos o vêem)	N2	N4	N4	N5	N5	N5
	Posiciona-se de forma a controlar o grupo em termos organizativos e disciplinares	N2	N4	N4	N5	N5	N5
	Move-se com serenidade e determinação	N3	N4	N4	N5	N5	N5
	Movimenta-se com frequência por toda a sala	N3	N4	N5	N5	N5	N5
	Manter um determinado ritmo no movimento (move-se, para, fala...)	N1	N3	N4	N4	N4	N5
	Estabelece na proximidade física comportamentos de contacto/incentivo (palmadas nas costas, toques nos ombros...)	N2	N3	N4	N4	N4	N5
Modalidades da voz	Utiliza modificações de altura, intensidade, ritmo...	N1	N2	N4	N4	N4	N4
	Recorre a emissões voluntárias vocais: tosse, riso, bocejo, grito...	N1	N1	N1	N2	N4	N4
	Utiliza intencionalmente sons vocais: “hum”, “ah”, “hem” ...	N2	N2	N2	N4	N4	N4

Da leitura dos quadros 9 e 10, relativamente à categoria **Postura/ Apresentação** devemos salientar que, em todas as aulas, ambas as estagiárias se apresentaram com uma indumentária e com um aspecto geral adequado ao contexto educativo -N5 – Nível 5. No que concerne ao interesse demonstrado pelo trabalho, na sua primeira intervenção, a Ea revelou alguns momentos de interesse-N3- mas predominaram as manifestações de ansiedade e insegurança-N4- (vários suspiros e um olhar focado na professora cooperante) acompanhadas de alguma tensão-N3- (mexia muito com os dedos e isto, de acordo com Moreira (2004) indicia tensão).

A Eb na sua primeira aula demonstrou pouco entusiasmo, adoptando uma postura triste -N2 - (cabeça baixa, ombros caídos), de insegurança -N2- (timidez, olhar incerto) ansiedade -N5- (quando os resultados não correspondiam ao esperado) e uma tensão constante-N5- (rosto tenso, corpo rígido).

No que respeita aos **Gestos** a Ea não manifestou atitudes autoritárias/agressivas-N1- mas indicou alguns gestos indicadores do seu estado emocional (tensão) -N3- tentando controlá-los com um sorriso nervoso. Quase nunca se verificou o uso de gestos reguladores para dar ênfase ao discurso e com frequência adequada-N2- usando pontualmente na aula de matemática alguns gestos para acompanhar o raciocínio pretendido. A Eb nunca evidenciou gestos reguladores para dar ênfase ao discurso-N1- demonstrou muita dificuldade em controlar os gestos indicadores do seu estado emocional-N2- (rosto tenso, ausência de sorriso, coçar o pescoço), no entanto, nunca demonstrou gestos autoritários a agressivos-N1- e recorreu ao uso de alguns sinais para controlar a actividade - N3- mas somente na aula de Educação Física. Arends (2008) refere que o uso de um sistema de sinais é particularmente eficaz nas crianças mais novas e na gestão do controlo da indisciplina.

Procedendo à análise da categoria da **Expressão Facial** que, tal como refere Tavares (2000), dentro das expressões, são as afectivas que ajudam a reforçar a relação pedagógica, denotámos na primeira observação que a Ea quase nunca revelou expressões de afeição-N2- e nunca manifestou reacções de agrado quando se verificaram situações de sucesso nos alunos-N1. Também demonstrou pouco entusiasmo-N2- mostrando mais preocupação com o que tinha que fazer do que como o tinha que fazer. A Eb apesar de

demonstrar ser paciente-N4- e de ouvir com atenção os alunos-N4- não evidenciou bom humor nem entusiasmo pelo decorrer das actividades-N2- e só manifestou agrado perante o sucesso dos alunos muito poucas vezes-N3.

O desempenho das estagiárias, nas suas primeiras intervenções relativamente à categoria do **Contacto Visual**, foi muito semelhante pois ambas olharam o interlocutor nos olhos quando este se encontrava numa zona próxima -N3- no entanto, não demonstraram controlo visual em relação ao grande grupo de trabalho. Como resultado imediato deste comportamento registou-se nos alunos reacções e atitudes de indisciplina e de muita conversa paralela.

Relativamente à **Posição e Movimento** tanto a Ea como a Eb posicionaram-se, quase sempre, em frente ao grande grupo mas, associado à falta de controlo visual do mesmo. Este posicionamento não evidenciou preocupação em ver todos os alunos e que também fossem vistas pelos mesmos-N2 (algumas explicações pedagógicas foram dadas de costas para alguns alunos).

No referente à categoria **Modalidades da voz** não se evidenciaram, em nenhuma das estagiárias, o uso intencional de emissões voluntárias vocais como auxiliadoras do processo de comunicação com os alunos-N1.

Após as suas primeiras intervenções, as estagiárias, perante os resultados comportamentais e cognitivos demonstrados pelos alunos, foram confrontadas com o interesse pedagógico em melhorar as suas competências de comunicação não verbal no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Depois de especificadas as dificuldades/problema de cada estagiária, durante o período de reflexão e com a ajuda da professora cooperante, procedeu-se ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, visando como principal foco de atenção a comunicação não verbal. Assim, de uma forma crítica e reflexiva, cada estagiária, com base nos resultados evidenciados, foi estabelecendo planos de acção visando reformular a sua prática com o propósito de melhorar o processo ensino/aprendizagem.

No respeitante à **Ea**, esta mencionou que, relativamente à sua primeira intervenção, sentiu que tinha necessidade de corrigir, em primeiro lugar, o controlo do

contacto visual pois foi o que verificou, de forma mais eminente, e que sentiu que necessitava melhorar: “ *Vou tentar melhorar em primeiro lugar o controlo visual de toda a turma*”. De facto, na tentativa de ultrapassar as suas dificuldades no seu desempenho profissional no respeitante à comunicação não verbal, na segunda aula, esta estagiária demonstrou evolução no controlo visual da turma-N3- demonstrou menos tensão-N3- e à medida que a aula se foi desenvolvendo, foi-se mostrando mais descontraída-N4. É de referir, que a Ea ao revelar segurança na informação transmitida, durante a exploração dos conteúdos-N4-, posicionou-se demasiado junto ao quadro, estabelecendo pouca proximidade física com os alunos-N2. Perante a análise destes resultados, durante o período de reflexão crítica, esta estagiária mencionou que durante o decurso da aula se lembrou muitas vezes da importância da comunicação não verbal: “ *Lembrei-me muitas vezes do que tínhamos falado sobre a comunicação não verbal, tentava fazer bem mas depois... concentrava-me no trabalho e esquecia-me de alguns aspectos*”. Tendo demonstrado melhorias na expressão facial-N4- revelando um sorriso mais genuíno e nos gestos para dar ênfase ao seu discurso-N3- a estagiária mostrou a necessidade e o interesse em alterar alguns dos seus comportamentos da comunicação não verbal: “ *Ainda não chegou... tenho que continuar a melhorar no controlo visual do grande grupo, ter mais cuidado no posicionamento para ver se consigo controlar melhor a turma*”.

Na terceira regência, a Ea mostrou uma franca evolução nomeadamente no controlo visual do grande grupo-N4-, na expressão facial, no que respeita à manifestação do sorriso-N4- e na postura, que passou a ser mais descontraída-N4.É de destacar que esta estagiária, apesar de demonstrar um esforço em superar as suas dificuldades, nesta altura da investigação, ainda revelava alguns gestos denunciadores de tensão-N3- e, na proximidade física, estabelecia poucos comportamentos de contactos ou de incentivo (feedback) aos alunos. Como consequência do melhor posicionamento da estagiária na sala de aula foi notório, na reacção e atitude observada nos alunos, de maior atenção e de um melhor controlo da disciplina. É de salientar que a Ea revelou uma preocupação em melhorar os seus aspectos de comunicação não verbal durante o seu desempenho: “ *Durante a actividade verifiquei que estava a ter atitudes correctas entre a autoridade e a afectividade com os alunos*”. De facto, a estagiária reconhecia os seus progressos: “

*Apesar de no início estar um pouco nervosa, acho que consegui com a passagem do tempo ganhar a tranquilidade necessária para continuar a regência” ;“Estive mais atenta ao comportamento das crianças mais distraídas e exigia deles atitudes ou gestos, como por exemplo levantar o dedo quando me queriam chamar ou perguntar, sem sair do lugar” ;“Como verifiquei que na aula da segunda-feira senti dificuldade em explorar devidamente o texto pois não me posicionei devidamente na sala para que todos me vissem e eu também visse a turma e como consequência os alunos não me ouviram e gerou-se desinteresse e distração na turma, procurei na aula seguinte alterar este comportamento colocando-me em sítios mais estratégicos e notei que os alunos estiveram mais atentos e disciplinados”. De acordo com os aspectos que evidenciavam o sucesso educativo dos alunos, a Ea apontava os aspectos da comunicação não verbal que se propunha em melhorar: “Nas próximas intervenções tentarei melhorar no uso dos gestos reguladores para dar mais ênfase ao discurso e assim cativar mais os alunos”, “ Tentarei ter um maior controlo da disciplina sobre a turma através do recurso a sinais previamente combinados com eles”, “Vou procurar continuar a melhorar o meu posicionamento em relação aos alunos e ter um olhar mais atento a todos os alunos e também individualmente”, “Penso que também tenho necessidade de me movimentar com mais frequência por toda a sala, pois estou na maior parte do tempo junto ao quadro e também vou tentar melhorar no feedback positivo que dou aos alunos, no sentido de lhes dar mais incentivo para trabalhar”.*

Nesta fase da investigação (trinta horas cada estagiária), os alunos descreveram e comentaram as atitudes e a personalidade das estagiárias e, quando questionados, pela investigadora, sobre o modo como chegavam a determinadas conclusões eles responderam “ *Porque se vê na maneira como estão connosco... na cara... nos braços (gesticulando), não sei bem...vê-se!*”. De um modo geral, descreveram ambas as estagiárias como sendo simpáticas, meigas e deram uma ênfase especial ao facto de não gritarem. Também realçaram que “*Quando é a altura de estarmos a trabalhar, elas são muito sérias mas quando chega o intervalo elas também brincam connosco*”. Referiram que eram muito diferentes entre si e salientaram que “*A Ea é um bocado dura... mas não é má!... se por exemplo olhamos para o lado, ela chama-nos logo à atenção.*” ;“É muito

atenta!"; "Mas esta estagiária, se nós temos alguma dúvida e estamos...por exemplo três, ela explica só a um não fala para os que estão ao lado!" ; "É também um bocado atrapalhada...porque quando faz os trabalhos está assim um bocado (gesticulam), às vezes parece que não sabe o que fazer!"; "Está preocupada... parece que está preocupada!"; "Em certas matérias é brincalhona... brinca connosco mas noutras aulas é muito envergonhada"; "Acho que é tímida."; "É engraçada... mas fica logo séria."; "Se nós fazemos alguma coisa mal, nota-se logo...é muito directa.", "É mais dada aos pormenores... está atenta até ao mais ínfimo pormenor.", "Mexe-se muito...o movimento do corpo é engraçado."; "É brincalhona...às vezes até esconde o sorriso."; "Quando está a explicar ela até leva para a brincadeira o assunto."

Na aula que se seguiu a Ea continuou a demonstrar interesse pelo trabalho-N4-coerência no seu discurso-N4- e revelou muitas vezes comportamentos não verbais que denunciaram uma postura alerta, segurança, paciência e disponibilidade. Evidenciou alguns progressos –N4- no recurso a gestos reguladores para dar ênfase ao seu discurso, cativando mais a atenção dos alunos e no modo como se posicionou e movimentou na sala de aula, resultando, de forma evidente, um maior controlo da disciplina. Realçamos o facto da Ea apresentar uma clara melhoria no que respeita à sua expressão facial –N5- nomeadamente no seu sorriso genuíno, nas manifestações de agrado perante o sucesso dos alunos, na paciência, no entusiasmo e no modo como ouvia com atenção o interlocutor. No que respeita à posição e movimento, manteve os progressos já anteriormente evidenciados e progrediu no ritmo de movimento que impôs de acordo com as actividades-N4. Nesta categoria mostrou muito empenho no modo como estabeleceu a proximidade física com os alunos procurando, sempre que possível, dar-lhes *feedbacks* positivos. De facto, a Ea mostrou preocupação em melhorar determinados aspectos da comunicação não verbal: "À medida que iam realizando a tarefa, eu preocupei-me em caminhar pelos lugares de forma a acompanhar os trabalhos dos alunos e assim tirar dúvidas, que eventualmente surgissem"; " Conforme eu melhorava a minha expressividade, observei que os alunos mantiveram-se atentos e motivados, compreendendo correctamente o texto". Na sua quinta intervenção, a Ea procurou superar e melhorar nas atitudes comportamentais da comunicação não verbal mostrando

progressos –N5- na disponibilidade que demonstrava; Nunca revelou, na sua apresentação, ansiedade nem tensão – N1. No respeitante à posição e movimento, que a Ea se tinha proposto melhorar: *“...tive a preocupação de monitorizar o trabalho dos alunos, circulando pela sala acompanhando desta forma o trabalho de cada aluno e o comportamento da turma no geral. Ou seja, tentei me posicionar de forma a controlar o grupo em termos organizativos e disciplinares (chamando à atenção os alunos que estavam a falar para os colegas; que estavam de pé; que falavam sem levantar o dedo e os alunos que estavam mal sentados)”*, evoluiu para o N5. Durante esta regência, a Ea demonstrou preocupação em não regredir nos aspectos da comunicação não verbal já conquistados e empenhou-se muito no feedback dado aos alunos: *“...melhorei alguns aspectos mencionados na semana anterior, nomeadamente o meu posicionamento de forma a controlar a turma e o facto de me movimentar com frequência por toda a sala”; “...fui dando feedback, com gestos e toques aos alunos, tanto àqueles que não estavam a conseguir como aos que estavam a resolver correctamente”*. Como resultado deste comportamento, os alunos aproximaram-se mais da estagiária: *“Senti uma maior ligação entre mim e os alunos, mais confiança, afectividade e amizade, o que se tornou benéfico para o processo de ensino – aprendizagem, sobretudo denotei que os mais tímidos vão perdendo a vergonha de esclarecer todas as dúvidas mesmo as “mais óbvias”*. O feedback, na opinião de Fernandes (2008), desempenha um papel crucial na aprendizagem pois, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem que necessitam alcançar e tomam conhecimento dos seus próprios progressos.

Na sexta aula observada, em que a Ea se propôs melhorar no uso dos gestos e de sinais para melhorar o controlo da turma: *“...tentarei utilizar mais os gestos para dar ênfase ao discurso e motivar os alunos e recorrer aos sinais para controlar questões relacionadas com a instrução, organização e disciplina dos alunos”* evidenciámos que só recorreu ao uso dos sinais em algumas actividades –N3- e manifestou muitas vezes –N4- gestos reguladores para dar ênfase ao seu discurso. No respeitante à categoria dos gestos demonstrou igualmente o N5 no controlo do seu estado emocional e no uso com frequência apropriada. Nunca se verificou, contudo, o recurso a gestos autoritários e agressivos –N1. Na análise da categoria da Postura/Apresentação, a Ea revelou o N5 em

todos os parâmetros à excepção da demonstração dos níveis de ansiedade e atitudes bruscas, que nunca foram observadas –N1. No correspondente à expressão facial, manifestou sempre um sorriso genuíno –N5- e com o mesmo nível, apresentou uma expressão facial de acordo com o discurso, manifestações de agrado perante o sucesso dos alunos, demonstrou paciência e bom humor, entusiasmo e manifestou sinais de escuta activa. No referente ao contacto visual a Ea demonstrou um grande controlo do contacto visual e transmitiu no olhar sentimentos de interesse, simpatia e afectividade – N5. Em todas as subcategorias correspondentes á posição e movimento, a estagiária atingiu o N5 e nas modalidades da voz, o N4.

Relativamente à **Eb**, após a sua primeira intervenção e reflectindo sobre o comportamento dos alunos que apresentavam sinais de indisciplina e desinteresse, referiu que os aspectos que mais a preocupava e que sentia que rapidamente deveria alterar diziam respeito à sua expressão facial: *“ Vou procurar melhorar na expressão facial”* e à sua manifestação de sinais de escuta activa e de segurança: *“O primeiro dia de regência, não correu como eu tinha planeado/imaginado. Estava apoderada pelo nervosismo, ansiedade, insegurança, medo, receios, que em muito bloquearam o que eu tinha planeado para aquele primeiro dia. Vendo-me perante uma turma, tendo nas minhas mãos uma enorme responsabilidade a partir daquele momento, os sentimentos acima referidos limitaram o meu modo de pensar e agir. Talvez a falta de confiança em mim mesma... a insegurança e inexperiência tomassem conta de mim e a partir desse momento, tudo o que viesse por acréscimo, me bloqueasse.”* De facto, a estagiária foi denunciando a importância e a necessidade de alterar os seus comportamentos de comunicação não verbal: *“terei que manter a calma; tranquilidade; sentir-me segura; entregar-me mais à aula/alunos; melhorar a expressão corporal (gestos, atenção, ...) e facial... terei de ter em conta e melhorar os gestos, talvez porque nunca tenha tomado consciência que é um ponto importante, para dar ênfase ao nosso discurso e cativar os alunos”*.

Nas fases que se seguiram, embora de forma heterogénea, foram visíveis os progressos no que respeita às competências de comunicação não verbal. Assim, à medida que a estagiária foi melhorando e ultrapassando alguns obstáculos foi redefinindo outros

no sentido de progredir no seu desempenho pedagógico. Nas aulas nº2 e nº3 verificou-se um maior interesse pelo trabalho-N3 e N4- respectivamente e mais coerência no seu discurso-N4- uma postura, também, mais alerta e confiante-N3- um maior controlo visual de toda a turma-N4- e um melhor posicionamento de forma a controlar o grande grupo-N4- bem como, um aumento considerável da frequência com que se movimentou por toda a sala-N4 e N5. É de salientar, na opinião da professora cooperante e em sintonia com a da estagiária, as etapas posteriores passariam por manter ou subir a qualidade das categorias acima mencionadas e sobretudo, por tentar melhorar na postura reveladora da sua segurança, na expressão facial, no sorriso e no recurso de sinais para melhor controlar a instrução, a organização e a disciplina.

Como resultado da maior descontração evidenciada pela estagiária, foi possível verificar que os alunos estiveram mais atentos e a estagiária demonstrou maior concentração no acompanhamento do raciocínio dos alunos. O maior controlo na comunicação não verbal que a Eb manifestou permitiu verificar que as crianças estiveram mais atentas e o ensino esteve mais concentrado no aluno: *“No início lembrei-me do modo como me deveria colocar e desenvolver a aula, depois comecei a trabalhar, vi que correu bem e continuei...”*.

Nesta altura da investigação (trinta horas de prática lectiva), os alunos manifestaram-se em relação a esta estagiária dizendo *“Para mim esta estagiária é mais atenta!...”*; *“É calma...é alegre”*; *“Se temos por exemplo alguma dúvida, mesmo que seja estúpida, a Eb explica, não faz cara de zangada.”*;*“Quando temos alguma dúvida ela não sai dali até ver se sabemos”*; *“Aproveita bem o tempo... quando está a explicar a um aluno explica logo aos que estão ao lado...faz assim com a mão para olharmos!”*; *“Não faz só ela, manda-nos fazer!”*; *“Incentiva-nos a trabalhar”*;*“Não mostra muito nervosismo”*;*“Quando nos acha graça, ri-se.”*; *“Esta estagiária está muito direita com os braços... parece que está num palácio, é uma maneira de dizer!...”*;*“É muito séria a falar...fora das aulas ri-se mais connosco.”*

Efectivamente, os dados recolhidos através da observação e das notas de campo realçam que a Eb foi evoluindo gradualmente no seu comportamento não verbal. Relativamente à observação efectuada na aula nº4, foi possível constatar que a estagiária

passou do N4 para o N5, na categoria que representa o interesse demonstrado no trabalho, pois além deste aspecto ser facilmente verificado na sua expressividade corporal, a Eb fez questão de alterar a indumentária que usou, de acordo com as tarefas, nomeadamente nas experiências, em que ilustrou com motivos adequados ao tema, a sua bata de trabalho. Manteve o N4 no que respeita à coerência do seu discurso; o N3 na sua descontração; o N5 na sua disponibilidade; ainda denunciava alguns indícios de ansiedade e tensão – N2- que tentava imediatamente corrigir; o N4 no uso de gestos para complementar o seu discurso; o N4 no contacto visual e os N4 e N5 no que respeita à comunicação não verbal na posição e movimento efectuados na sala de aula. Nesta aula registámos progressos na sua postura, pois esteve mais confiante -N4; no modo como demonstrou a sua segurança – N4; na sua demonstração de confiança e tolerância – N4; controlou muito mais facilmente os gestos indicadores da sua tensão; no uso de gestos com a frequência apropriada – N5, no recurso a sinais para controlar a organização e disciplina na sala, na demonstração do seu sorriso genuíno – N5; nas manifestações de agrado quando verificava sucesso nos alunos; na evidência do seu bom humor, entusiasmo e interesse -N5; na sua paciência e afeição – N5; no modo como ouvia e no *feedback* dado aos alunos – N5; no posicionamento adequado em relação à turma, não só para que a vissem mas também para ter um maior controlo do grupo –N5 e no uso intencional de sons vocais “*Hum...ah*”. É de referir que em resultado destes progressos, nomeadamente no modo e na frequência como a Eb se movimentou na sala de aula, os alunos estiveram mais atentos e houve um maior controlo do comportamento dos alunos. Como consequência do maior relaxamento e descontração da estagiária, os alunos manifestaram boa disposição e estiveram mais participativos.

Na tentativa de colmatar as suas dificuldades e progredir nas suas competências de comunicação não verbal a Eb, nos momentos reflexivos, comentou alguns aspectos que considerou ser importantes: “ *quando ando pelos lugares não só consigo dar pistas para ajudar os alunos a encontrar os possíveis caminhos como também consigo verificar aqueles que têm mais dificuldades*”, “*quando fui mais expressiva e criativa nas actividades os alunos demonstraram entusiasmo, responsabilidade e atenção*”, “ *neste dia de regência as minhas principais preocupações focaram-se no modo como circulei na sala de*

*aula verificando sistematicamente o trabalho de cada aluno, melhorando a minha atenção, não só na monitorização dos trabalhos individuais, mas prestando atenção à turma, ao que estavam a fazer e como estavam. Ou seja, apesar de estar a tirar dúvidas a um aluno ou grupo de alunos, estava ao mesmo tempo com os olhos centrados no resto da turma, tendo assim uma visão da postura dos alunos (se estava a conversar, e por isso distraído, chamava atenção para se concentrar no trabalho). Na realização das tarefas propostas fui dando feedback aos alunos sempre que ultrapassavam as suas dificuldades. Senti que os alunos gostaram do modo como as actividades foram desenvolvidas e sem darem conta aplicaram correctamente os conceitos explorados.”*

Na sua quinta intervenção, a Eb, para além de evidenciar os progressos anteriormente referidos, mostrou evolução nas categorias respeitantes ao interesse demonstrado pelo trabalho-N5; no controlo da sua ansiedade e tensão – N1 e no recurso a emissões voluntárias vocais tais como: o riso em sinal de escuta activa e *feedback* positivo e o bocejo em tom de brincadeira quando os alunos demoravam muito tempo a dar as respostas - N4.É de referir que nesta intervenção, a Eb, no sentido de se posicionar na forma mais adequada de modo a que visse todos os alunos e que todos a vissem, alterou a disposição das mesas da sala de aula. Como resultado deste comportamento foi possível obter-se uma melhor organização do grupo em termos académicos e disciplinares. Estes resultados foram também reconhecidos pela Eb: *“na minha opinião os aspectos que considerei que deveria ultrapassar e melhorar, nomeadamente o interesse e a confiança, foram ultrapassados (e podem ainda ser melhorados). Acho que estive mais preocupada e fui mais exigente comigo em aspectos que não tinha tomado consciência na aula anterior”*. A Eb reconheceu, contudo, a necessidade de desenvolver e *melhorar* outros aspectos da comunicação não verbal: *“Penso que os aspectos que tenho que ter em conta e melhorar são os gestos, para dar mais ênfase ao meu discurso e cativar os alunos. Também acho que tenho que explorar mais os sinais, como por exemplo, os olhares para obter a atenção dos alunos, os sinais com o polegar para responder a situações sim e não, para assinalar escolhas e comunicar quando algo que não está claro e também fazer mais sinais com a cabeça, quando os alunos colocam dúvidas cuja resposta seja sim – não - talvez.”*

Na última intervenção desta estagiária podemos referir que facilmente se denotava a preocupação em controlar os seus comportamentos e atitudes de comunicação não verbal mas também foi interessante verificar que a Eb continuava a revelar preocupação e necessidade em se aperfeiçoar em relação a este aspecto: *“Acho que ainda tenho que dar mais atenção à comunicação não verbal... os gestos e a expressão facial que utilizo para explicar as matérias/tarefas são muito importantes para que os alunos compreendam melhor o que se pretende. Para além de ter que preparar mais aprofundadamente os conteúdos da aula, devo ter a preocupação de manter a calma, a tranquilidade, de me mostrar mais segura, de me entregar mais à aula/alunos...colocar-me no papel de Professor e assumir as responsabilidades que o caracterizam.”*

De facto, constatamos que no final das suas intervenções, a Eb conseguiu o N5 em várias subcategorias: no interesse demonstrado pelo trabalho; na Indumentária e aspecto geral utilizada; na coerência do discurso; na postura alerta, mas confiante e amigável; na paciência e tolerância demonstrados; na disponibilidade; no controlo dos gestos indicadores do seu estado emocional (tensão...); no uso dos gestos com uma frequência apropriada; na manifestação do sorriso genuíno; na expressão facial de acordo com o contexto do discurso; na manifestação de agrado quando vê sucesso nos alunos; na demonstração de bom humor; na paciência e afeição; no entusiasmo manifestado; no modo como ouvia com atenção os alunos; nas manifestações de escuta activa; no contacto visual; na posição e movimento desenvolvidos durante as aulas. É de salientar que nesta fase da investigação também não se verificaram na sua postura sinais reveladores de ansiedade; tensão constante; atitudes bruscas; gestos autoritários de agressivos; risos nervosos e forçados; sinais de esforço e cansaço e manifestações de intolerância. Apesar de a estagiária manifestar a intenção e a necessidade de continuar a evoluir em todos os aspectos anteriormente mencionados, verificámos que, apesar de demonstrar muitas vezes, ainda necessita adoptar uma postura mais descontraída, com mais segurança; desenvolver gestos para dar mais ênfase ao seu discurso; recorrer a mais gestos que possam controlar melhor a instrução, a organização e a disciplina e tirar mais partido das emissões voluntárias da voz (gestos associados à tosse, riso, bocejo...)

Tanto a Ea como a Eb, apesar de terem partido de níveis diferentes nas subcategorias correspondentes ao desempenho da comunicação não verbal, demonstraram, ao longo da investigação, uma evolução crescente, de acordo com o seu ritmo, percepção, compreensão, atitude e trabalho de supervisão. Ambas tiveram como preocupação principal modificar as suas atitudes e comportamentos, tendo sempre em vista a melhoria do ensino-aprendizagem.

Aparentemente, a metodologia com características de investigação-acção permitiu que estagiárias se tornassem mais atentas às possibilidades de mudança, mais críticas das suas práticas e mais entendedoras, porque foram questionadoras do processo ensino – aprendizagem. Aliás, esta metodologia e resultados verificados alicerçam e reforçam a ideia de que “A investigação-acção é amplamente validada enquanto estratégia de renovação da acção educativa, ao permitir a reflexão crítica sobre a acção profissional (especialmente sobre os papéis pedagógicos), em colaboração estreita com outros actores educativos (supervisores, colegas, alunos) ” (Vieira *et al.*2006). Verificámos, também, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), que a supervisão baseada na investigação-acção permitiu que o professor estagiário trabalhasse em colaboração próxima com o supervisor (neste caso com a professora cooperante) na identificação do problema, no desenvolvimento de estratégias para a sua resolução, bem como, na partilha de resultados e conclusões.

De facto, constatámos que à medida que as estagiárias alteravam a sua postura não verbal, assim se registavam também diferentes atitudes comportamentais nos alunos. Esta ideia é igualmente corroborada por Tavares (2000) que diz que conforme a configuração que é atribuída à comunicação não verbal do professor, assim os alunos adoptam comportamentos em sincronia com o professor ou comportamentos que o evitem.

Inicialmente as estagiárias mostravam-se inibidas, a Ea mais do que a Eb, e isso reflectiu-se no seu desempenho. Este comportamento parece poder ser encarado com normalidade, já que, como foi também referenciado por Amado & Freire (2002), a personalidade de cada um, a motivação e as atitudes, reflectem-se no comportamento da sala de aula. Este progresso, confirmado na opinião de cada uma, deveu-se à influência da

supervisão no acompanhamento do contexto educativo de cada estagiária pois levou-as a reflectir, a partilhar e a interpretar os resultados obtidos. De facto, Jacinto (2002) refere que estas características são importantes para um professor associadas também à abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade que facilmente constatamos na atitude destas estagiárias. Day (2001) aponta que esta forma de reagir é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Os alunos também definiram e apontaram determinadas características da personalidade das estagiárias unicamente através das atitudes de comunicação não verbal por elas evidenciadas o que de facto podemos confirmar com a opinião de Pestana (2007) quando diz que o corpo tem uma linguagem mais sincera do que as palavras.

Efectivamente, e tal como Amado & Freire (2002) referiram, verificamos que o riso, o sorriso aumentavam a cumplicidade entre as estagiárias e os alunos, o olhar permitiu um maior controlo da turma e transmitiu ideias e emoções. Constatamos também que as estagiárias além de passarem a estar mais atentas à sua postura, revelaram mais atenção ao comportamento não verbal dos alunos, o que confirma a opinião de Vieira (2005), de que tanto o professor como o aluno são influenciados pelo aspecto físico, pela voz... “Qualquer movimento que faça comunica uma mensagem. As expressões faciais nunca passam despercebidas, mesmo que seja apenas um piscar de olhos ” (Justice, 2007,p.11).

#### **4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO A PARTIR DAS SEGUNDAS ENTREVISTAS**

Considerando o objecto deste estudo, foi feita uma leitura exaustiva das transcrições destas entrevistas (anexos 7 e 8) e, no sentido de melhor codificar os dados recolhidos, procuramos fazer, em simultâneo, um cruzamento das informações e abordagens teóricas dos entrevistados com as que foram recolhidas nas primeiras entrevistas. As respostas dadas assumiram várias dimensões de análise, empregando-se, para melhor exploração das componentes de cada uma, as seguintes categorias e subcategorias (Miles & Huberman,1994; Bodgan & Biklen, 1994):

**Quadro 11 - Categorias e subcategorias das entrevistas finais**

Categoria	Subcategoria
Características do bom professor	Caracterização de um bom professor
	A importância das competências de comunicação do professor
A comunicação não verbal no processo educativo	Importância da comunicação não-verbal no processo ensino/aprendizagem
	Competências profissionais do estudante estagiário
	Aspectos mais relevantes da comunicação não verbal, nas funções docentes
	Momentos em que os efeitos da comunicação não verbal foram mais marcantes
Influência da Supervisão Pedagógica na actividade lectiva dos estudantes estagiários	Análise do contributo da supervisão pedagógica, exercida pela professora cooperante, no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários e na aprendizagem dos alunos
	Aspectos que considera mais relevantes no exercício da supervisão pedagógica
Importância do estágio na vida profissional	Influência do período de estágio na vida profissional

#### **4.4.1 PERCEÇÃO DAS ESTUDANTES ESTAGIÁRIAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE UM BOM PROFESSOR**

É de referir que a análise de conteúdo destas entrevistas foram parte integrante deste estudo qualitativo e passou pela reflexão do que foi recolhido durante a investigação (Bodgan & Biklen, 1994).

Relativamente à análise das percepções das estagiárias sobre as competências de um bom professor, verificamos que ambas demonstraram algumas hesitações na sua caracterização. A Ea mostrou-se muito pensativa e, tal como a Eb, o seu conceito também sofreu alterações com a prática pedagógica pois a regência mostrou-lhe que ser um bom professor é uma tarefa muito mais difícil do que pensava anteriormente. Apontou como principais dificuldades, o controlo da turma e o processo de aprendizagem dos alunos e referiu que não se encontrava devidamente preparada para exercer, com qualidade, a sua prática pedagógica. Atribuiu, contudo, muita importância ao papel da comunicação, nomeadamente à comunicação não verbal, associada ao conhecimento científico dos conteúdos, uma vez que imputou às competências do bom professor, a necessidade de ter uma comunicação excelente. De facto, reconheceu na comunicação a importância de saber transmitir o conhecimento do docente e a capacidade de dirigir o próprio funcionamento da aula. No sentido de complementar esta caracterização, a Ea acrescentou que os professores devem igualmente saber antever determinadas reacções nos alunos perante o modo como se apresentam e orientam o desenvolvimento das tarefas, não esquecendo todas as categorias da comunicação não verbal: “ ... *deve ter uma ideia sobre o modo como vão reagir àquela forma de trabalhar, àqueles objectivos, àquela matéria (...) deve antever. Também deve ter uma boa postura que não deve ser muito rígida mas que deve impor regras. Tem que ser ao mesmo tempo meiga e afectuosa com as crianças. E deve ter também em atenção os outros aspectos da comunicação não verbal.*”

A Eb, que inicialmente tinha mencionado que o conceito do bom professor já se tinha alterado com a entrada no curso de formação, pois era mais difícil do que pensava, depois de dar início à sua prática pedagógica, considerou que em alguns pontos também a sua opinião sofreu alteração, em grande parte devido à supervisão uma vez que os momentos de reflexão permitiram-lhe concluir que a profissão docente é, de facto, exigente e até difícil. Contudo, a estagiária reconheceu nas qualidades do bom professor, na sala de aula, para além da parte cognitiva, a importância da comunicação não verbal, pois no ensino, a figura do professor é imprescindível: “*Não é nada fácil ser bom professor... no fundo, ser professor é muito mais difícil do que se imagina. Engloba muita*

*coisa!...Um bom professor para mim é aquele que se entrega aos alunos... A muitos níveis. Não só a nível cognitivo mas também no relacionamento, na comunicação...É importante a parte física do professor. É muito importante porque acho que a função do professor não pode ser substituída por um simples computador. A presença física do professor é muito importante. Antes de ter iniciado a prática lectiva eu não tinha consciência desta importância...A influência do professor ajuda a entender melhor.... Às vezes com pouca coisa, pouco material é possível pôr os alunos motivados e outras, apesar de se ter muito material, se não sabemos explorá-lo, vemos que não resulta. Tudo depende do modo como o professor desenvolve a matéria... a comunicação não verbal é um aspecto importante para se ser um bom professor...por vezes até há professores que sabem muito da matéria mas não são bons a comunicar”.*

De facto, as estagiárias, que, numa fase inicial desta investigação, não referiram a comunicação como um aspecto importante nas funções do bom professor, passaram, desde que iniciaram a sua prática pedagógica, a apontar este aspecto como um dos mais importantes, destacando como primordial a comunicação não verbal. Este aspecto é igualmente referido por Fonseca (2010) pois as complexidades diárias com que se depara o professor solicitam ao mesmo um controlo da comunicação que envolve não só a verbal mas também a não verbal.

#### **4.4.2 IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

Relativamente à análise do papel da comunicação não verbal no processo educativo constatamos que as estagiárias atribuíram um papel de grande relevância no desempenho docente. A Ea referiu que embora na primeira entrevista demonstrasse desconhecimento em relação ao assunto, nesse momento, não tinha dúvidas sobre a sua importância. Foi de opinião que todos os professores deveriam ter conhecimento dessa influência no processo educativo pois se tiver consciência da sua influência no processo educativo, poderá colmatar determinados percalços. “... acho que o professor se souber

*certas regras, sabe que assim não falha ...A comunicação não verbal é essencial! A postura do professor, por exemplo, influencia o comportamento do aluno. Se o professor tiver uma má comunicação não verbal... o aluno não está atento, fica distraído (...) Não está a aprender e quando damos conta já está a falar para o colega do lado... por exemplo (...) o feedback incentiva o aluno a trabalhar... mostra-lhe que está no caminho certo. Também é importante o professor controlar o olhar... é preciso estarmos atentos...Um professor que desenvolva bem a sua comunicação não verbal pode vir a ser um bom professor".* Como formação de estágio, a Ea referiu que este tema nunca foi abordado e que deveria ser pois quando iniciaram a prática lectiva, o seu comportamento reflectia-se de forma inconsciente e faziam-no como achavam que deveria ser feito, sem reflectir. De facto, a estagiária focou que a instituição de formação se preocupa muito com o rigor científico dos conteúdos mas não tanto no modo como os vai transmitir e manifestou a opinião que seria importante se o fizesse: *"Não, nunca nos falaram sobre isso. Às vezes, nós inconscientemente vamos fazendo as coisas (...) o sorriso, o toque... mas (...) naturalmente...sem reflectir e sem ver que era importante e que é essencial. Inconscientemente alguns gestos já fazíamos sem saber...mas agora muito mais (...) já damos muita mais importância...Exigem-nos muito, por exemplo, saber as noções básicas dos planetas (...) insistem mais nas noções dos conteúdos que vamos desenvolver e não tanto como os abordar...como estar na sala de aula...na prática...os estagiários deveriam ter conhecimento da importância da comunicação não verbal (vários movimentos de afirmação com a cabeça)".* Como aspectos mais relevantes da comunicação não verbal, que têm influência no processo educativo, a Ea apontou a postura, a posição, o olhar, o sorriso, o feedback, a expressividade e o movimento pois conseguem interferir no grau de confiança que os alunos têm no professor, na proximidade, na afectividade, no interesse e na motivação pelo ensino: *" A postura e a posição que se está na sala de aula. O olhar (...) o olhar não só em relação ao aluno mas o olhar geral da turma... O sorrir também... dá maior confiança aos alunos, eles aproximam-se mais de nós, aumenta a afectividade... quando tenho esta atitude noto diferença nos alunos...o feedback também é muito importante... quando se faz isto os alunos mostram mais interesse, mais motivação. A descontração também é muito importante (ri baixinho) eles notam logo quando uma*

*peessoa está nervosa...quando somos expressivos nos gestos e na expressão facial estão mais atentos, já não falam para o lado... também é importante porque com o movimento consegui não só controlar melhor o comportamento mas também conseguia ver o que eles estavam a escrever...o que estão a fazer, se estão a jogar ou se estão atentos a fazer a actividade".* Os momentos que mais marcaram a Ea, em relação aos efeitos da comunicação não verbal foram o olhar, a postura e a posição na sala de aula pois, quando passou a ter controlo nestes aspectos da comunicação não verbal, começou logo a verificar progressos, nomeadamente no controlo da indisciplina: *"Antes não tinha este cuidado e... (ri baixinho) era uma desordem... notei logo que ao controlar o olhar, a postura e a posição comecei logo a ter mais domínio da turma... a controlar melhor a turma senão sentia-me um bocado perdida".* As categorias em que a estagiária considera que houve mais progressos foram a expressividade, o posicionamento na sala, o feedback dado aos alunos e a descontração.

A Eb referiu, tal como a Ea, que o professor deve ter consciência da importância da comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem e que deveriam dar mais valor a este aspecto no curso de formação de professores pois a tomada desta consciência altera o comportamento dos professores, fazendo com que estes passem a estar mais atentos à sua comunicação não verbal: *"... sem sombra de dúvida que deveríamos ter consciência da importância da comunicação não verbal, já na nossa formação porque por vezes fazemos as coisas e não pensamos e nem tomamos consciência dessa importância...esta tomada de consciência altera o meu comportamento. Já estou mais atenta a esse pormenor. Eu vejo por mim pois essa preocupação levou a que eu alterasse o meu comportamento.... O facto de eu esperar determinadas atitudes nos alunos, isso faz com que eu tenha que ter certos cuidados com a minha comunicação não verbal... nunca ninguém nos tinha chamado a atenção para isto e isto é mesmo importante!".* Os aspectos da comunicação não verbal que a Eb considerou mais relevantes para o exercício das funções docentes, embora referisse que era difícil enumerá-los porque todos eram importantes, apontaram para a postura, no que diz respeito à evidência da segurança pois reparou que os alunos facilmente se aperceberam da sua insegurança no desempenho docente. Também defendeu a

necessidade de se controlar a expressão facial, o sorriso, o *feedback*, o olhar, o posicionamento e a postura, na sala de aula, pois têm consequências que são facilmente declaradas: “... é tanta coisa... que enumerá-las é difícil mas assim de repente lembro-me da necessidade de mostrar mais segurança ...Já vi que os alunos “apanham” tudo... Parece que têm um radar e eu às vezes como tenho medo de falhar na matéria, passo essa insegurança...também acho que a face é muito importante... É muito importante! Uma face muito sisuda acho que limita as crianças... Deve apresentar-se com uma face serena, dependendo da situação não é? De acordo com as circunstâncias devo oscilar a expressão do meu rosto mas devo evitar impor o medo aos alunos... Os alunos apreciam a expressividade pois estão mais atentos...Os gestos, para dar ênfase ao discurso, acho que são muito importantes...O sorriso também é importante eles gostam e apreciam...O *feedback* também é importante...É importante o professor mostrar que está em sintonia com o aluno...o olhar e a expressão facial É ...é importante e eu também não tinha tomado consciência disso. O olhar pode controlar, intimidar, desprezar, chamar a atenção, quando estão a falar (exemplifica gesticulando...o olhar, porque...lá está, serve para cativá-los, para chamar à atenção, para controlar... eu acho que o olhar é muito importante. Se olhamos para eles de determinada forma eles apercebem-se o que queremos e não estamos aos gritos... Também acho importante a expressão facial.. o posicionamento e a postura na sala de aula ...é impensável dar a aula sentada na secretária ou então estar sempre colocada à frente da sala. Devemos alternar conforme as circunstâncias..A postura, como estamos na sala de aula pois nós no fundo somos um modelo para as crianças”.

Uma boa comunicação não verbal, para esta estagiária, mostrou ser muito importante no processo ensino/aprendizagem uma vez que tem influência no sucesso educativo, nomeadamente na motivação dos alunos e no seu comportamento: “Tendo um bom controlo da comunicação não verbal é possível cativá-los, mantê-los mais atentos, motivados e até respeitamos mais a individualidade dos alunos porque estamos mais atentas...sinto que com a minha postura, como olho para eles influencia (...) custa-me explicar isto mas eu vejo e sinto (gesticula). Vejo que as mudanças no meu comportamento implicam também mudanças no comportamento deles... podemos evitar

*alguns problemas. Por exemplo se temos alguns problemas pessoais, ao entrar na sala, tentamos evitar passar isso para os alunos e ao ter cuidado com a comunicação não verbal estamos a contribuir para o sucesso educativo: "Os momentos em que a Eb considerou que os efeitos da comunicação verbal foram mais marcantes relacionaram-se essencialmente com as consequências do seu controlo visual e do feedback pois verificou que conforme melhorou nestes aspectos, os alunos passaram a trabalhar mais e melhor: "...quando estão a fazer um exercício e eu estou a acompanhar o trabalho dos alunos, quando estes vêm mostrar o trabalho que já fizeram, eu dou-lhes um feedback positivo e noto que eles vão para o lugar e não vão brincar pois mal chegam ao lugar continuam logo a trabalhar. Já me aconteceu isso e vi que os alunos trabalham melhor... Também referiu que em consequência da sua postura, tensão e atenção que desenvolveu na sua primeira aula a marcou muito "Foi horrível! (riso nervoso)...Os alunos estiveram desatentos, houve muito barulho, tive a sensação que os alunos não me ouviam...lá está, eu fiz de acordo com a ideia que eu tinha de que o professor tinha que estar junto do quadro e deveria falar daquela maneira... eu via que o erro era meu mas não sabia o que fazer". O desenvolvimento das competências de comunicação não verbal revelou ser importante no desenvolvimento das competências profissionais da estagiária pois esta teve a oportunidade de analisar e reflectir nas consequências da sua linguagem não verbal e assim melhorar no seu desempenho profissional que, por sua vez, se reflectiu no sucesso educativo: "...foi bom porque assim constatei as consequências dos meus actos, caso contrário poderia pensar que estava tudo bem e continuava a agir do mesmo modo. É muito giro ver que ao mudar determinados comportamentos, eles também mudam. Nota-se logo a mudança. Isto ajuda tanto numa aula! Dá-nos tanta segurança!..vimos que ao ter determinada atitude...correu bem e como queremos que corra bem outra vez... fazemos. Eu já noto que alguns aspectos que eram preocupação para mim agora já nem penso neles, faço naturalmente, já começo a estar mais concentrada no trabalho... Acho que esta parte do desenvolvimento da comunicação não verbal está a ajudar-me... está a dar-me segurança!... Esta experiência tem correspondido... tem superado até!... Aprendi muito. Acho que fiz a escolha certa!".*

De forma clara e inequívoca proferiram que a comunicação não verbal foi muito importante no processo educativo pois, tal como tinha apontado Vieira (2005), constitui um meio poderoso de mensagem. Tanto uma como outra estagiária referiram que apesar de saberem bem os conteúdos a explorar com os seus alunos, a comunicação não verbal revelou-se um elemento fundamental para melhor os transmitir. Esta ideia é confirmada por Freitas-Magalhães (2009) em que menciona que a linguagem corporal reflecte o estado psicológico de quem comunica, podendo contribuir, decisivamente, para o desenvolvimento afectivo e cognitivo do indivíduo. Este aspecto é também reforçado por Silva (1998) que indica, precisamente, que a própria comunicação didáctica engloba a parte normativa e a acção dos interlocutores onde se inclui a linguagem não verbal. Constatamos que a Ea e a Eb também estabeleceram, tal como Perrenoud (1993), uma ligação entre o modo como interagem e a aprendizagem do aluno pois, segundo o autor, esta influencia pode proporcionar o sucesso ou a exclusão do aluno.

#### **4.4.3 CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO DA PROFESSORA COOPERANTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO**

No que concerne à análise das percepções das estagiárias relativamente à Influência da Supervisão Pedagógica na actividade lectiva dos estudantes estagiários a Ea referiu que o contributo da supervisão pedagógica, exercida pela professora cooperante, se centrou no desenvolvimento do seu desempenho e revelou ser muito importante pois ajudou-a a reflectir, a desenvolver as competências de comunicação não verbal e a deulhe conselhos sobre as práticas pedagógicas que a ajudaram a progredir. O aspecto que mais valorizou foi o relacionamento que classificou como sendo afectuoso e de grande proximidade: *“É muito importante. Ajudou-nos a reflectir, foi a professora que nos falou da importância da comunicação não verbal (...) e vimos os resultados! Não era só conversa, vimos os resultados (sorri). Ouvimos os conselhos, aplicámos e vimos os resultados nos alunos. Deu-nos muitos conselhos sobre a práticas... nós não temos ninguém que nos orientasse verdadeiramente na prática...Foi importante para nos*

*orientar como um professor deve estar na sala de aula...na aplicação não temos formação nenhuma. Se não fosse a professora cooperante nós não sabíamos como é que era na prática...Valorizei mais a relação afectuosa... A proximidade, o à-vontade porque nos dá confiança. Também nos levou a reflectir mais sobre o porquê das coisas... isto acontece porquê?... Acho que a sua preocupação é melhorarmos no nosso desempenho”.*

Relativamente à análise da mesma categoria, a Eb referiu que o papel da professora cooperante no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, reflectido na aprendizagem dos alunos, foi muito importante pois fê-la reflectir em determinados assuntos que se não o tivesse feito, provavelmente nem se aperceberiam da sua importância. Considerou que a função da professora cooperante foi fundamental no seu crescimento profissional pois ajudou-a a melhorar no seu desempenho fazendo-a esquecer que estava a ser avaliada e considerou que seria benéfico estar mais tempo no estágio: *“a professora fala-nos de determinados assuntos que considera ser importantes, se não o tivesse feito, se calhar nem reflectíamos sobre essa importância. Se corresse mal... corria mas nem víamos o porquê. Fazíamos como achamos que devemos fazer, como aprendemos, não que aprendêssemos na licenciatura mas como aprendemos na vida (...) e por vezes não está bem (suspira)...acho que neste processo todo, o professor cooperante é a ajuda e o apoio fundamental porque é ele que está ali connosco, é ele que nos pode ajudar ...Dou mais importância ao que a professora nos diz ... Eu penso que até deveríamos estar mais tempo aqui.... se calhar o ano inteiro!”; “...a supervisão ajuda-me a melhorar. Vemos o que correu bem, o que correu mal...fiz assim mas se fizesse doutra forma ... se calhar correria melhor. Ajuda-me a pensar sobre o que fiz (...)”.*No exercício da Supervisão considerou mais relevante as funções da professora cooperante, os momentos de reflexão e o relacionamento, onde valorizou, especialmente, a proximidade, a confiança, a partilha e o feedback que lhe foi fornecido pois mostrou que trabalharam em conjunto: *“...dou importância à reflexão e à orientação que o professor cooperante dá quando nos leva a ver a nossa actuação e a consequência dela. Leva-nos a pensar porque é que correu bem e porque é que correu mal. Se não fosse assim, se calhar corria mal mas nós não dávamos importância. Nem sabíamos porquê!... Lá está... para mim o professor cooperante é o mais importante... no fim sei que vamos levar uma nota*

*mas eu neste momento estou a pensar na minha profissão e não na nota, embora eu saiba que é muito importante...A proximidade, confiança, a partilha, o feedback que nos dá ... é como se estivéssemos a trabalhar em conjunto, não é? No entanto há professores que não fazem isto e para eles está tudo bem. Um professor que para mim diz que está tudo bem...para mim está tudo mal”.*

Para a Ea o estágio é uma fase crucial na carreira docente uma vez que é nessa altura que o futuro professor contextualiza os conceitos teóricos adquiridos até esse momento. A realidade revelou-se muito diferente das simulações feitas durante o curso de formação, onde os protagonistas eram os próprios colegas: *“O estágio faz falta. No nosso caso faz falta porque nunca tivemos contacto directo com os alunos. Faz falta para melhorarmos, para reflectirmos... além de que temos a ajuda no estágio da professora cooperante. Não estamos sozinhas, temos com quem partilhar. Na escola só planificávamos as aulas e depois apresentávamos essas planificações aos nossos colegas (sorri) o que é completamente distinto!”*

A Eb proferiu, igualmente, que o período de estágio é uma fase importante na formação profissional contudo, focou que o tempo destinado para a prática lectiva deveria ser mais longo para poder consolidar melhor as aprendizagens: *“Acho que precisamos de mais tempo no estágio. O tempo passa a correr e há coisas que mudam mas há outras que se calhar ficam por explorar por falta de tempo”.* Mencionou que o período de estágio é muito importante e que não pode ser substituído pelos livros, pois a realidade é diferente: *“Não, de maneira nenhuma. Por vezes vemos tudo muito bonito nos livros e depois na realidade é diferente. Cada um depois de ler nos livros tem que adaptar a si e aos alunos a melhor maneira para o fazer. É preciso não só saber a matéria mas também saber aplicá-la[...]. A prática pedagógica para mim é muito importante porque alterou, por exemplo, algumas ideias que tinha inicialmente, por exemplo, na planificação pois na escola fazíamos planificações para alunos imaginários, para turmas perfeitas. Depois chegamos aqui e vemos que muita coisa é diferente (sorri)”.*

Efectivamente, a prática lectiva revelou-se, para estas estagiárias, um desafio bastante diferente daquele que tinham idealizado anteriormente pois a realidade ofereceu-lhes uma heterogeneidade de situações para as quais não se encontravam

preparadas. Embora na instituição de formação desenvolvessem simulações de determinados contextos educativos, a prática revelou-se muito diferente dessas encenações e muito importante para consolidar os conhecimentos. Paquay *et al* (2008) a propósito desta situação menciona que a prática é muito importante pois embora as competências do bom profissional assentem na parte teórica, é na parte prática que se extraem os instrumentos de análise que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Constatamos que as estagiárias na fase final da investigação, contrariamente ao início, em que atribuíam à supervisão uma forte componente de avaliação, passaram a associar a supervisão a um papel de colaboração, à qualidade de ensino focada na importância da reflexão sobre o trabalho dos alunos, sobre a sua prática e também sobre o diálogo com a professora cooperante. Esta provável alteração de concepção após prática e a metodologia supervisiva a que as estagiárias estiveram sujeitas, reforça a ideia de Garcia (1999) ao apontar que o conhecimento e o progresso dos futuros professores, pode provir da junção destes factores. Esta perspectiva vai de encontro, também, à opinião de Alarcão (2009) em que refere que a supervisão, passou a ter uma função de dinamização e acompanhamento dos futuros profissionais ou seja, mais colaborativa e menos hierárquica.

Aparentemente, a supervisão mostrou ser muito importante no desenvolvimento das suas competências de comunicação não verbal, uma vez que as estagiárias foram ultrapassando os problemas e não regrediram nas suas atitudes comportamentais. Tanto a Ea como a Eb foram muito claras em valorizar os momentos de partilha das opiniões, na presença da professora cooperante, facto este que é focado por Zeichner (1993) em que refere que o professor quando expõe e examina as suas teorias com os colegas consegue superá-las mais facilmente.

É também bastante claro o ponto de vista das estagiárias, em relação às funções da professora cooperante, expressando que a sua principal finalidade é o desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias. Demonstraram, igualmente, que estabeleceram com a professora cooperante um clima de comunicação que Formosinho (2002) diz que o supervisor deve promover, isto é, baseado na confiança e na aprendizagem.

Realçaram de modo explícito, que a professora cooperante constitui um elemento muito importante no processo de construção profissional e para isso apontaram factos que foram explorados durante os momentos de reflexão. Efectivamente, a reflexão é um aspecto que Schon (2007) reforça como sendo muito importante na formação de professores pois permite que o profissional progrida na sua forma de conhecer e contribui para a resolução de futuros problemas.

O período de estágio revelou ser de importância crucial e, efectivamente, também é designado por Vasconcelos (2004) como o cerne do processo de formação e por Jolibert (2000) como o motor da formação e transformação do estagiário. De facto as estagiárias, no início do contexto prático, revelaram alguma dificuldade em dissociar o seu papel de alunas e de assumir o de professoras e referiram que nessa adaptação foi muito importante a professora cooperante. Este é um aspecto abordado por Pacheco (1995) em que foca o período da prática do estagiário como sendo aquele que lhe proporciona a socialização e lhe permite desenvolver comportamentos de adaptação.

Por outro lado, foi possível verificar que o período de estágio foi bastante valorizado, embora tenha sido considerado também como uma etapa curta. Esta relevância é igualmente também enaltecida por Vasconcelos (2009), Casanova (2001) e Zeichner (1993) pois referem que a prática pedagógica é um elemento fundamental na formação de professores. Tanto para a Ea como para a Eb, o estágio revelou ser um aspecto primordial na sua formação profissional e, de facto, Alarcão (1996) confirma este aspecto pois salientou que a aprendizagem que emana na prática é um elemento formativo muito importante para o futuro professor e Vasconcelos (2009) afirmou que a prática pedagógica é um espaço transdisciplinar onde se desenvolvem novos processos de saber-fazer em acção e nesta fase, a aprendizagem do futuro docente não se pode reduzir à implementação de práticas estabelecidas, mas sim permitir a capacidade de interpretar e abordar problemas, contestar interpretações, procurar recursos, propor-se como um recurso aos outros e negociar significados, isto é, a aprendizagem que emana da prática torna-se simultaneamente pessoal e organizacional.



## **CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **5.1 CONCLUSÕES**

No desenvolvimento deste projecto que teve como preocupação fundamental conduzir o estudo e a investigação sobre o modo como a supervisão contribui para melhorar as práticas e as percepções dos estudantes estagiários do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente às competências de comunicação não verbal em contexto de sala de aula, devemos salientar que embora as conclusões não possam ser generalizáveis, dada a natureza qualitativa do estudo, procurou-se, no entanto, encontrar respostas às questões que problematizamos:

-Que percepções possuem os estudantes estagiários em relação ao que é considerado um “bom professor” e qual é a sua relação com a comunicação não verbal?

-Que importância e valorização atribuem os estagiários à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem?

-De que modo é que a supervisão pedagógica contribui para a aquisição de competências do estagiário no sentido de melhorar a sua prática de ensino e, por consequência, a aprendizagem dos alunos?

Para tal, procuramos um referencial teórico suportado por uma racionalidade reflexiva e crítica adequada aos objectivos do estudo e à sua metodologia, reflectindo-se em particular no papel da supervisão, na comunicação não verbal e na formação de professores.

Procurando teorizar os resultados, podemos concluir que a partir da prática e através de uma reflexão sistemática e crítica com base num processo com características de investigação-acção, foi possível encontrar respostas para as questões que inicialmente foram colocadas. Os resultados verificados resultaram de uma partilha dialogante entre a supervisora e as estagiárias, que se veio a revelar importante.

Relativamente à primeira questão, verificámos que as estagiárias, inicialmente, mostraram muita indecisão e tinham dificuldade em descrever as características que

definem um bom professor, não estabelecendo nenhuma relação entre esta definição e as competências de comunicação não verbal. Contudo, as suas percepções alteraram-se ao longo desta investigação atribuindo, nas últimas entrevistas, um papel preponderante da comunicação, mais propriamente da comunicação não verbal, nos requisitos essenciais para se ser um bom professor. De facto, verificámos que na fase final desta investigação, após terem iniciado a sua prática pedagógica perante a supervisão da professora cooperante, as estagiárias reconheciam que ser um bom professor não é uma tarefa fácil e que exige uma preparação e formação adequada e exigente. Associaram à necessidade do docente ter um bom conhecimento científico dos conteúdos a leccionar, a necessidade de ter uma comunicação excelente, valorizando essencialmente que um bom professor deve ter uma boa comunicação não verbal com todas as suas categorias associadas.

No que concerne à importância e valorização que as estagiárias atribuíram à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem, podemos referir que, antes da investigação, evidenciaram falta de reflexão e desconhecimento sobre o assunto, alegando que até ao momento ninguém lhes tinha falado sobre este tema. No decorrer de todo este processo de supervisão, as estagiárias foram evidenciando uma crescente e gradual consciencialização e associação entre o modo como o professor manifesta a sua comunicação não verbal e o sucesso educativo chegando mesmo a referir que não tinham dúvidas sobre a sua importância. Expressaram, nomeadamente a opinião que todos os professores deveriam ter conhecimento dessa influência no processo educativo pois, deste modo, poderão ultrapassar vários problemas, nomeadamente de indisciplina e de falta de motivação dos alunos, e assim contribuir para um melhor resultado pedagógico. Tendo em conta a importância que atribuíram à comunicação não verbal no processo educativo, chamaram igualmente a atenção para a necessidade de prestar mais atenção a este aspecto no curso de formação de professores pois, na opinião das futuras profissionais, a tomada desta consciência altera o comportamento dos professores, fazendo com que estes passem a estar mais atentos à sua comunicação não verbal.

De facto, aferimos que os comportamentos da linguagem não verbal desenvolvidos na sala de aula, ao longo do projecto, pareceram contribuir não só para a qualidade das interacções, mas também para a melhoria do processo ensino -

aprendizagem. Analisámos que perante a alteração de determinados comportamentos da comunicação não verbal das estudantes estagiárias assim se verificavam diferentes condutas dos alunos, por exemplo:

- Com o controlo da sua postura e posicionamento na sala de aula, foi possível melhorar o tipo de relação com os alunos, isto é, foi possível verificar que estes reconheceram a autoridade, administrou-se e conseguiu-se regular o espaço de aula, estabeleceu-se e coordenaram-se os tempos e a oralidade dos alunos.
- As suas expressões não verbais (face, olhos, movimento...), permitiram dar continuidade às interações dos alunos. Este tipo de interação, existente na sala de aula, foi dependente da atitude da estagiária e mostrou ser muito responsável pelo clima relacional da sala de aula.
- O uso consciente de determinados gestos influenciou o modo e a qualidade como se desenvolveram as tarefas: os gestos icónicos na transmissão de regras e ordens (pedindo silêncio para repetir, esperar, ouvir, silêncio...), no incentivo do trabalho (dando feedbacks positivos com a expressão facial e com movimentos de cabeça) na orientação e ajuda (apontando para cartazes informativos ou outros dizeres), na clarificação do raciocínio (com o sorriso, com as mãos e com o corpo, exemplificando posições, volumes, ordem de posição...), no cumprimento de funções de demonstração (fazendo dramatizações pontuais de pequenas cenas ou personagens mencionadas na exploração dos conteúdos), na identificação de conceitos relativos ao tempo (posicionando as mãos para trás ou para a frente simbolizando o passado e o futuro, apontando para o relógio para se despacharem na realização das tarefas).
- O uso intencional do corpo, dos gestos das mãos e do olhar permitiram melhorar o controlo dos alunos e regular a interação (colocando o dedo nos lábios para silêncio, atrás das orelhas para ouvir, apontando o dedo ao aluno e ao quadro simbolizando que é a sua vez, rodando a mão para repetirem, fazendo circular o dedo para ir o próximo, levando a mão à

cabeça para fazer sentir o barulho, apontando para a posição do corpo para se sentarem correctamente, apontando para a recolha do lixo, movimentando as palmas das mãos para baixo, para andarem devagar, oscilando o tom de voz acompanhado com movimento de olhos para chamar a atenção do comportamento de alguns alunos...).

- O recurso a gestos simbólicos contribuiu para estabelecer um bom clima afectivo (abrir ou fechar a mão, piscar de olhos, levantar o polegar...).

Efectivamente, chegámos a estas conclusões pois analisámos a linguagem corporal não de forma isolada mas seguindo três regras básicas: os gestos foram interpretados por agrupamentos, procuraram-se congruências e foram analisados em contexto: “A observação dos agrupamentos de gestos e a congruência dos canais verbal e de linguagem corporal constituem a chave para interpretar correctamente atitudes através da linguagem corporal” (Pease & Pease, 2006,p. 45).

No que concerne ao modo como a supervisão pedagógica contribuiu para a aquisição de competências do estagiário no sentido de melhorar a sua prática de ensino e, por consequência, a aprendizagem dos alunos, verificámos que, sob influência da supervisão da professora cooperante, as estagiárias foram progredindo, nomeadamente no desenvolvimento das suas competências de comunicação não verbal, nas suas funções docentes. Este aspecto foi não só observável, uma vez que se verificaram progressos na resolução dos problemas encontrados relativamente à comunicação não verbal, como também verbalizado pelos próprios intervenientes no processo. Estas referiram que o papel da professora cooperante foi fundamental no seu crescimento profissional pois sentiram melhorias no seu desempenho, fazendo-as esquecer que estavam a ser avaliadas, que era um aspecto que as preocupava antes desta investigação.

De facto, o papel da supervisora, ao longo do período de estágio, mostrou ser importante como elemento de orientação, encorajamento e avaliação crítica de um percurso que foi sendo definido à medida que se avançou e que não era totalmente previsível à partida. Esse suporte, apoiado num estilo colaborativo, reflectiu-se essencialmente num suporte teórico e metodológico, nas estratégias de acção seleccionadas, na observação das aulas e na realização de actividades de reflexão para e

sobre a acção, nas sessões de pré e pós-observação das aulas. Parece que a negociação de metas comuns se traduziu num crescimento profissional dos estagiários e no desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, assim como no próprio desenvolvimento da professora cooperante como facilitadora da mudança numa linha transformadora da cultura pedagógica e supervisiva.

Sob a influência da professora cooperante, os estagiários foram colocados em processos de emancipação profissional, enfrentando os factores de constrangimento normais na acção educativa. Neste sentido, privilegiou-se uma reflexão sistemática, apoiada num processo constante de recolha e análise de informação, centrada na relação das atitudes de comunicação não verbal com o sucesso educativo evidenciado pelos alunos.

No sentido de promover mudanças nas práticas educativas das estudantes estagiárias, a professora cooperante teve a preocupação de as envolver em toda a situação educativa, implicando-as na mudança pretendida que englobou, em simultâneo, a professora cooperante, as estagiárias e os alunos. Deste modo, as estagiárias assumiram a responsabilidade de analisar e decidir as mudanças que julgaram ser necessárias. A dinâmica mais utilizada foi a acção - reflexão – acção, que revelou ser uma estratégia muito eficaz para produzir mudanças na comunidade educativa. À medida que o processo se foi desenvolvendo, foram sendo recolhidas informações sobre a intervenção das estagiárias focadas sobre as consequências/efeitos das atitudes de natureza não verbal sobre a prática educativa. Neste sentido, e recorrendo a uma observação participante, técnica inerente à investigação-acção, a investigadora envolveu-se no desenvolvimento de todo o processo. Neste contexto, as estagiárias manifestaram a opinião de que a comunicação não verbal é muito importante no processo educativo e acentuaram, como já foi referido, que é essencial que os professores tenham consciência desta importância e que, na formação de professores, se deve explorar mais a relevância e a influência que a comunicação não verbal tem no sucesso educativo.

Podemos concluir que a supervisão neste projecto foi uma estratégia de apoio ao processo de aprendizagem profissional das estagiárias, que, por sua vez, estiveram ao serviço de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, a supervisão expandiu,

igualmente, o papel da supervisora cooperante pois transportou o seu papel da sala de aula para o papel de formadora, fazendo a ligação mesossistémica com a Instituição Superior de Formação. Além disso, revelou ser, aparentemente, um meio eficaz na modificação das práticas pedagógicas com implicações imediatas no contexto educativo.

## **5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A realização deste trabalho no âmbito do mestrado de supervisão pedagógica obedeceu a limites de tempo que o condicionaram. Este limite temporal imposto, associado ao facto da professora investigadora ser titular de turma, contribuiu para que esta investigação se centrasse, unicamente, no desenvolvimento pedagógico de duas estagiárias do Curso de Mestrado de Habilitação para a Docência Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Viana do Castelo.

Por outro lado reconhecemos também outras limitações deste estudo como o número limitado de aulas observadas tendo em conta o facto de que se recorreu ao desenvolvimento de estratégias com características de investigação-acção que, de acordo com Latorre (2003), é um processo que só ganha consistência na medida em que se traça um plano de acção cíclico onde se exploram determinadas estratégias que os professores optam como as mais adequadas à situação em concreto. De acordo com este aspecto, salienta-se a falta de tempo para um desenvolvimento mais aprofundado dos objectivos da investigação. Também é de referir que foram sentidas algumas dificuldades no cruzamento da organização lógica dos dados recolhidos e observados, uma vez que estes envolviam inferências sobre comportamentos de difícil descrição/análise, com a literatura que serviu de suporte teórico para esta investigação.

## CAPÍTULO VI – SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

A qualidade estabelecida na inter-relação professor-aluno parece estar, em grande parte, dependente da consciência e da habilidade com que o professor desenvolve o acto da comunicação. De facto, Stoer & Magalhães (2005) afirmam que desde as primeiras idades o corpo demonstra características de comunicação e de relação muito diferentes da forma usualmente considerada de comunicação verbal e que o corpo, com o seu movimento, imobilidade, simetria, silêncios, expressões, sinais variados... constitui uma importante forma de comunicação: “A comunicação não verbal tem uma semiótica própria que não é um mero reforço da linguagem verbal” (p.72).

Ora, sendo a sala de aula um campo de interações entre docente e alunos, o conhecimento mais aprofundado sobre a relação causa-efeito entre comportamentos de comunicação não verbal do professor e o sucesso educativo pareceu-nos ser um aspecto muito importante para ser desenvolvido numa fase crucial do desenvolvimento profissional do professor que é a Formação Inicial onde se dá início à prática pedagógica. Nesta etapa da vida das estagiárias, é fundamental o apoio da Instituição de Ensino Superior, mas também das escolas de acolhimento onde são supervisionadas pela professora cooperante. Num modelo construtivista, e à luz de Oliveira-Formosinho (2002), o estagiário aprende em interacção com os formadores e com as crianças e, no sentido de proporcionar um crescimento neste processo de aprendizagem, é fundamental fazer da supervisão um processo para promover processos, fazendo das circunstâncias momentos importantes de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos futuros profissionais.

Tal como já foi mencionado anteriormente, este estudo pareceu evidenciar que a supervisão, desenvolvida pela professora cooperante, foi importante na alteração das percepções das estagiárias e no desenvolvimento das suas competências de comunicação não verbal. Salientamos que as funções de supervisão foram, e de acordo com Marques, Moreira & Vieira (1996), uma fonte de orientação, encorajamento na planificação e apreciação crítica no caminho que foi sendo traçado, em que a professora cooperante procurou, durante todo o processo, ser facilitadora de mudanças educativas.

Assim, e no sentido de contribuirmos para uma melhor formação dos futuros professores, resta-nos acrescentar que nos parece benéfico que as Instituições de Ensino Superior de Formação de professores incluíssem ou aprofundassem no seu currículo, a importância da influência da comunicação não verbal dos professores no sucesso educativo. Nesta perspectiva, e uma vez que o papel da supervisão desenvolvido pela professora cooperante pareceu ser fundamental no crescimento profissional das estagiárias, consideramos que os professores cooperantes, que são aqueles que mais de perto se relacionam com os estagiários, deverão ter uma formação específica para que mais eficazmente possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Também consideramos, no sentido de tirar conclusões mais generalizadas, que seria muito bom aplicar esta investigação a um maior número de estagiários e durante mais tempo, bem como, a outros níveis de ensino.

Esperamos, igualmente, que este projecto incentive outros professores cooperantes a trabalharem, de forma mais consciente, as competências da comunicação não verbal no estudante estagiário e que estimule novas investigações dentro da mesma temática

## CAPÍTULO VII-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência. *Sisifo/Revista de Ciências da Educação* nº 8. Jan/ Abr, (pp.119-123).
- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I & Roldão, M. (2009). Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores, Coleção Educação e Formação, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alencar, E. (2007). A Qualidade das Relações Interpessoais na Sala de Aula. Acedido em 8 de Julho de 2010 de [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT15/relacoes\\_interpessoais.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT15/relacoes_interpessoais.pdf).
- Almeida, M. (2009). A Formação Inicial de Professores e os Problemas da Prática Pedagógica: Estudo da Relação Entre as Percepções dos Professores Estagiários, dos Professores Cooperantes e dos Supervisores. Acedido em 12 de Outubro de 2010 de <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1046/1/Tese.pdf>.
- Almeida, A. (2000). Trabalhando a Voz do Professor. Acedido em 25 de Julho de 2010 de <http://www.saudeetrabalho.com.br/download/trabalhando-a-voz.pdf>.
- Alves, A. (2008). A Supervisão Pedagógica: Da Interação à Construção de Identidades Profissionais – Estudo de Caso. Acedido em 17 de Outubro de 2010 de <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1146>.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para Prevenir. Lisboa: Edições ASA.
- Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, J. (2003). Avaliação dos Resultados Escolares: Medidas para Tornar o Sistema Mais Eficaz. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 4ª edição.

- Benedet, J. (2010). O Poder da Comunicação. Acedido em 25 de Julho de 2010 de <http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1447>.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Lisboa: Porto Editora, 1ª edição.
- Caetano, A. (2004). A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, I. (2005). De Professor para Professor Como Motivador, Comunicador, Artista e Autor: Desafios e Oportunidades Diante das Crises, a Expressão de Sentimentos, Arte e Autoria nas Aulas. *Revista Recre@rte Nº3 Junio 2005 ISSN: 1699-1834*. Acedido em 14 de Agosto de 2010 de [www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/professor.htm](http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/professor.htm).
- Casanova, M. (2001). A Supervisão Pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. Acedido em 16 de Outubro de 2010 de <http://mpsmcasanova.com.sapo.pt/documentos/supervisaopedagogica.pdf>.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I & Zabala, A. (2001). O Construtivismo na Sala de Aula. Porto: Edições Asa.
- Coll, C. (1994). Aprendizagem Escolar e Construção de Conhecimento. Porto Alegre: Arned.
- Cortes, F. (2010). O Drama da Educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educacion* (ISSN:1681-5653) nº 52,6. Acedido em 2 de Setembro de 2010 de <http://www.rieoei.org/presentar.php>.
- Costa, H. (2009). O Supervisor e o Desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Partilhada. Acedido em 16 de Outubro de 2010 de <http://www.rcaap.pt/results.jsp>.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas, Repositorium Universidade do Minho. Acedido em 20 de Setembro de 2010 de <http://hdl.handle.net/1822/10148>.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000), Série Monografias em Educação, CIED. Braga: Universidade do Minho.
- Couceiro, M. (1999). Autoformação e Transformação das Práticas Profissionais dos Professores. *Revista de Educação*. Vol.II, nº2.
- Cunha, A. (2008). Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica. Braga: Casa do Professor.

- Cury, A. (2008). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. 22ª Reimpressão. Lisboa: Editora Pergaminho SA.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). Educação um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez Editora.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston:D.C.Heath.
- Duarte, J. (2008). Estudos de Caso em Educação. Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e Outro Modo de Generalização. *Revista Lusófona de Educação*11, (pp.113-132).
- Dupont, P. (1987). Prática da Aula. Domínio Relacional: Coimbra Editora, Lda.
- Estevão, V. (2010). Justiça e Direitos Humanos na Política Educacional Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educacion* ( ISSN:1681-5653)nº52,6. Acedido em 8 de Setembro de 2010 de <http://www.rieoei.org/presentar.php>.
- Estrela, A. (2008). Teoria e Prática de Observação de Classes. 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- Estrela, E., Soares, M. & Leitão, M. (2008). Saber Escrever uma Tese e Outros Textos. Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, A. (2006). A Investigação-Acção como Metodologia. Projecto Ser Mais. Acedido em 14 de Outubro de 2010 de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf).
- Ferreira, H. (2001). Comunicação Não Verbal: Cinésia, Proxémica e Paralinguagem. Acedido em 9 de Outubro de 2010 de [http://student.dei.uc.pt/~hrcef/com\\_n\\_verbal.htm](http://student.dei.uc.pt/~hrcef/com_n_verbal.htm).
- Fonseca, S. (2010). Linguagem Verbal e Linguagem Não Verbal. Acedido em 30 de Julho de 2010 de <http://174.133.216.154/artigos/linguagem-verbal-e-linguagem-nao-verbal>.

- Formosinho, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa, nº8, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo de Enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. Lisboa: INAFOP.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar. Ministério da Educação: S design, Lda.
- Freitas-Magalhães, A. (2009). A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano. 2ª edição. Porto: Oficina Gráfica da Universidade Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A. (2006). A Psicologia do Sorriso Humano. Porto: FellabVFP.
- Freire, P. (1996). Pedagogia para a Autonomia. Acedido em 15 de Julho de 2010 de [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf).
- Freire, P. (1988). Pedagogia do Oprimido. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (2001). A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA.
- Garcia, C. (1999). Formação de Professores para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, Lda.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. Massachusetts: Pearson.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). Os Novos Líderes. Lisboa: Gravida – Publicações, Lda., 3ª edição.
- Gordon, T. & Burch, N. (1998). Programa do Ensino Eficaz. Escola Superior João de Deus: Textype – Artes Gráficas.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C, Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., Santos, R. (2011). Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Lisboa Editora.
- Guenther, Z. (2009). Nova Psicologia para a Educação – Educando o Ser Humano. Bauru, SP: Canal & Editora.

- Jacinto, M. (2003). Formação Inicial de Professores. Concepções e Práticas de Orientação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jolibert, J. (2000). Mejorar o Transformar 'de Veras' la Formación Docente? Aspectos Críticos y Eyes Clave. *Lectura y Vida*. Nº 3. Setiembre.
- Justice, L. (2007). Linguagem Corporal – Aprenda Tudo o que Realmente significa Falar com o Corpo. Quinta do bispo: Contra Margem.
- Keeman, K. (2000). Comunicar. Lisboa: Texto.
- Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J. & Machado, J. (1999). Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas. Lisboa: Edições Asa.
- Latorre, A. (2003). La investigación – Acción Conocer y Cambiar la Prática Educativa. Barcelona: Editorial Graó.
- Lisbâneo, J. (2004). Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiania: Editora Alternativa.
- Lourenço, J., Oliveira, M., Monteiro, S. (2005). Metodologia da Investigação –DEFUL. Acedido em 28 de Setembro de 2010 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1invaccaotexto.pdf>.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sisifo/Revista de Ciências da Educação* nº 8. Jan/ Abr, ( pp. 7-22).
- Marques, I. Moreira, M & Vieira, F. (1996). A Investigação-Acção na Formação de Professores – Um Projecto de Supervisão do Estágio Integrado e um Percurso de Formação. Acedido em 16 de Agosto de 2010 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/568>.
- Matta, I. (2001). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. 1ª ed, Lisboa: Graforim, Lda.
- Micniff, J & Whitehead, J (2006). All You Need to Know About Action Research. London: Sage Publications.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Moreira, A. (2010). Supervisão, Formação Reflexiva e Investigação-Acção. Mestrado em Supervisão Pedagógica: Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

- Moreira, A. (2009). A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspectivas da Supervisão pedagógica. Acedido em 3 de Julho de 2010 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.
- Moreira, A. Paiva, M. Vieira, F. Barbosa, I. & Fernandes I. (2006). A Investigação-Ação na Formação Reflexiva de Professores em Formação Inicial: Percursos e Evidências de um Projecto de Supervisão. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Moreira, A. (2004). O Papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia. Acedido em 7 de Outubro de 2010 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115>.
- Moreira, P. (2004). Ser professor: competências básicas... Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2001). A Relação Pedagógica. 2ª edição Lisboa: Editorial Presença.
- Nascimento, M. (2007). Pensamento e Práticas Disciplinares de Professores. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). Professores Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Relgráfica Artes Gráficas Lda., Benedita.
- O'Brien, R. (1998). Na Overview of the Methodological Approach of Action Research. Acedido em 17 de Setembro de 2010 de <http://www.web.ca/robrien/papers/arfinal.html>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). A Relação Investigador - Professor no Contexto da Investigação Educacional. *CIDINE- Centro de Investigação, Difusão e intervenção Educacional*. Nº 5, (pp. 19-20).
- Osborne, C. (2009). Liderança Autonomização Constituição de Equipa Inspiração Apoio Visionamento. Porto: Civilização, Editores.
- Pacheco, J. (2001). Currículo: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). Formação de Professores: Teoria e Praxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M. & Charlier, E. (2008). Formando Professores Profissionais. São Paulo: Artmed Editora S.a.
- Parente, C. (2002a). A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.

- Parente, C (2002b). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*, (pp. 166-216). Porto: Porto Editora, LDA.
- Pease, A. & Pease, B. (2006). *Linguagem Corporal – Como Ler os Pensamentos dos Outros Através dos Seus Gestos*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Penteado, N. (2008). A Linguagem Verbal e Não Verbal. Acedido em 30 de Julho de 2010 de <http://site.suamente.com.br/a-linguagem-verbal-e-nao-verbal/>.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Persona, M. (2009a). Como se Destacar na Carreira de Professor. Acedido em 25 de Julho de 2010 de [http://www.mariopersona.com.br/entrevista\\_professor.html](http://www.mariopersona.com.br/entrevista_professor.html).
- Persona, M. (2009b). Como Falar em Publico. Acedido em 14 de Julho de 2010 de <http://www.youtube.com/watch?v=Z8cPLOUIpzc&NR=1&feature=fvwp>.
- Pestana, G. (2007). A linguagem do corpo raramente mente. Acedido em 1 de Julho de 2010 de <http://pt.shvoong.com/humanities/1647950-linguagem-corpo-raramente-mente/>.
- Polito, R. (2008). Oratória – Saiba o que Fazer com as Mãos ao Falar. Acedido em 15 de Julho de 2010 de <http://www.youtube.com/watch?v=n7mmy9YsQMU>.
- Ponte, J. (2004). A Formação de Professores e o Processo de Bolonha. Acedido em 21 de Janeiro de 2011 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer\\_formacao\\_professores\\_\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores_(29Nov).pdf).
- Ponte, J. (1994). O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática. *Quadrante*. Nº 3 (pp. 3-18). Acedido em 7 de Outubro de 2010 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).
- Randall, L. (1992). *Systematic Supervision of Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ribeiro, D. (2009). *Formação de Supervisores: Projectos de Investigação – Acção Colaborativa*. Mestrado em Supervisão Pedagógica: Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Ribeiro, D. (2005). *A Investigação-Acção Colaborativa na Formação de Supervisores: Um estudo no Contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento na Área de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Ramo Estudos da Criança.

- Richards, J. (1998). *Through Other Eyes: Revisiting Classroom Observation*. In *Perspectives on Language Teacher Education*, (pp. 141-153). New York: Cambridge University Press.
- Rikard, G. & Knight, S. (1997). Obstacles to Professional Development: Interns' Desire to Fit in, Get Along, and Be Real Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, (pp.16, 4, 440 – 453).
- Ruas, P. & Pereira, A. (2003). *Prática Pedagógica – Quem És Tu? Contributos Reflexivos Para a Formação Inicial*. *Ludens*, (pp.17, 2, 11 – 16).
- Ruivo, J. (2008). *E Vale a Pena Ser Professor?*. Acedido em 8 de Agosto de 2010 de <http://pt.scribd.com/doc/11395796/vale-a-pena-ser-professor>.
- Sá- Chaves, I. (2009). *Supervisão, Complexidade e Mediação*. In Silva, A & Moreira, M (2009), *Formação e Mediação Sócio – Educativa Perspectivas Teóricas e Práticas*, (pp. 47-53). Maia: Areal Editores.
- Sá, C. (2007). *Socialização Profissional em Educação Física. Percepções de Formadores e Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Doutoramento, F.M.H., U.T.L..
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação de Professores - Cadernos Didáticos Série Supervisão*. Aveiro: Gráfica de Coimbra.
- Sanches, M. & Tomás, A. (1999). *Planificação e Acção Pedagógica em Situação de Estágio: Formas de Articulação entre Componentes do Conhecimento Profissional*. *Revista de Educação*. Vol. VIII, nº2.
- Schon, D. (2007). *Educando o Profissional Reflexivo – Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Schon, D. (1992). *Formar Professores Como Profissionais Reflexivos*. In Nóvoa, A. ( Cord), *Os Professores e a sua Formação*, ( pp. 77-91). Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Sergiovanni, T. (2004). – *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições As, 1ª edição.
- Silva, A & Moreira, M. (2009). *Formação e Mediação Sócio – Educativa Perspectivas Teóricas e Práticas*. Maia: Areal Editores
- Silva, I., Almeida, A., Romero, E., Beresford, H. (2008). *Linguagem Não Verbal – Percebendo o Corpo que Aprende*. Acedido em 1 de Julho de 2010 de <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6101/linguagem-nao-verbal-percebendo-o-corpo-que-aprende>.

- Silva, B. (1998). Educação e Comunicação. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- Stake, R. (1994). Case Studies. Em N. Denzin & Lincoln ( Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Park, CA: Sage Publications.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança social e as Políticas Educativas e Socais. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Stringer, E. (2007). Action Research-Third Edition. London: Sage.
- Tavares, C. (2000). Os Media e a Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teixeira, G. (2005). Perguntas mais Frequentes Sobre como Desenvolver a Capacidade de Aprender. Acedido em 27 de Julho de 2010 de <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=203>.
- Thiollent, M.(1997). Metodologia da Pesquisa Acção. São Paulo: Atlas.
- Trigo, J. & Costa, J. (2008). A liderança nas Organizações Educativas: a Direcção por Valores. Acedido em 19 de Setembro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.
- Vale. I. (2004). Algumas Notas Sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática – O Estudo de Caso, Revista da ESE,5,( pp.171-202).
- Vasconcelos, T. (2009). Prática Pedagógica Sustentada Cruzamento de Saberes e de Competências. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politecnico de Lisboa.
- Vieira, F. (2009a). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. Acedido em 2 de Julho de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vieira, F. (2009b). Que direcção Para a Formação em Supervisão Pedagógica?. In Silva, A & Moreira, M (2009), *Formação e Mediação Sócio – Educativa Perspectivas Teóricas e Práticas*, (pp. 55-79). Maia: Areal Editores.
- Vieira, H. (2005). A Comunicação na Sala de Aula. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, F. (1998). Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira – Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar. Braga: APPACDM Distrital de Braga.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão Uma Prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: edições Asa, 1ª edição.
- Vieira, F. (1992). A relação Investigador - Professor no Contexto da Investigação Educacional. *CIDINE-Centro de Investigação, Difusão e intervenção Educacional*. Nº 5, (pp. 23-28).
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia, Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Zabalza, M. (1987). *Diseno y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K.(1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1986). Individual and Institutional Influences on the Development of Teacher Perspectives. In J. Raths & L. Katz (Eds.), *Advances in Teacher Education*, (pp. 135 – 164). Norwood, NJ: Ablex.

## **CAPÍTULO VIII - ANEXOS**



## **ANEXO 1**

### **GUIÃO PARA 1ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**



## GUIÃO PARA 1ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### ENTREVISTA INDIVIDUAL

LOCAL \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

#### OBJECTIVOS GERAIS:

- Recolher elementos de identificação das concepções e expectativas dos estagiários, no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional.
- Recolher dados para a selecção de estratégias de Supervisão Pedagógica a desenvolver.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
<b>1ª parte</b>	<b>Introdução</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Justificar a entrevista e solicitar autorização para a sua gravação.</li><li>2. Solicitar a colaboração do estagiário e garantir a sua confidencialidade e anonimato.</li><li>3. Recolher dados pessoais e académicos (idade e percurso)</li></ol>	<p><i>Antes de mais, gostaria e agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para proceder à respectiva gravação.</i></p> <p><i>Como já lhe foi dito, trata-se de um estudo no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica em que o objecto da investigação recai sobre o modo como a supervisão contribui para o desenvolvimento de determinadas competências nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.</i></p> <p><i>Quero, desde já, salientar que a sua prestação é fundamental neste trabalho e que o conteúdo da entrevista será analisado somente para estes fins, sendo também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.</i></p> <p><i>- Que idade tem?</i></p> <p><i>- Como foi o seu percurso académico?</i></p> <p><i>- O que o levou a escolher este curso?</i></p> <p><i>- Como lhe está a decorrer este percurso de formação profissional?</i></p>

<b>2ª parte</b>	<b>Caracterização de um bom professor e a sua relação com a comunicação não verbal</b>
<p>4. Identificar as concepções que possuem os estudantes estagiários, relativamente aos aspectos que caracterizam um bom professor, e estabelecer uma relação com a comunicação não verbal.</p>	<p><i>-De acordo com a sua experiência e nesta etapa de formação, o conceito de “professor” alterou-se desde que iniciou este curso de formação profissional?</i></p> <p><i>- Na sua opinião o que é ser “um bom professor”?</i></p> <p><i>-Que princípios pedagógicos defende/rejeita?</i></p> <p><i>-Acha que um professor tem que ser um bom comunicador? Porquê?</i></p> <p><i>- E em relação à comunicação não verbal, acha que é importante o professor ter consciência da sua influência no processo educativo?</i></p> <p><i>-De que modo é que a comunicação não verbal pode influenciar o processo ensino/aprendizagem?</i></p> <p><i>-Acha que está bem preparado para ser um bom professor?</i></p> <p><i>-Em algum momento, na sua formação, trabalhou a importância da comunicação não verbal?</i></p>
<b>3ª parte</b>	<b>A comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem</b>
<p>5. Obter elementos informativos sobre a valorização da comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem.</p>	<p><i>- Que aspectos da comunicação não verbal acha ser mais importante no exercício das funções docentes?</i></p> <p><i>-É capaz de descrever quais os aspectos que considera ser mais relevantes, da comunicação não verbal, nas funções docentes? É capaz de os enumerar?</i></p> <p><i>-Quando planifica uma actividade didáctica, costuma ter como preocupação as competências da comunicação não verbal?</i></p> <p><i>-A condução desta entrevista levou-o a ter alguma preocupação com a comunicação não verbal? De que</i></p>

	<i>modo?</i>
<b>4ª parte</b>	<b>Expectativas que possuem em relação à supervisão pedagógica</b>
6. Identificar expectativas, em relação à supervisão pedagógica da professora cooperante, na prática pedagógica dos estagiários e na aprendizagem dos alunos.	<p>- Na sua opinião, que expectativas tem, relativamente a este assunto, em relação a mim?</p> <p>- Como acha que o(a) posso ajudar?</p> <p>- Que ideia tem sobre a supervisão?</p> <p>- Quais são as principais funções da supervisão do professor cooperante?</p> <p>- Na sua opinião, qual é o objectivo do supervisor quando observa as aulas?</p> <p>- Quando um estagiário é observado, o que acha que deve ser a sua preocupação?</p>



## **ANEXO 2**

### **GUIÃO PARA 2ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**



## GUIÃO PARA 2ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### ENTREVISTA INDIVIDUAL

LOCAL \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

#### OBJECTIVOS GERAIS:

- Recolher elementos de identificação das concepções e expectativas dos estagiários, no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional.
- Recolher dados resultantes do contributo da Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional dos estagiários.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
<b>1ª parte</b>	<b>Introdução</b>
<p>1. Justificar a entrevista e solicitar autorização para a sua gravação.</p> <p>2. Solicitar a colaboração do estagiário e garantir a sua confidencialidade e anonimato.</p>	<p><i>Mais uma vez quero agradecer a sua disponibilidade em me conceder outra entrevista e pedir-lhe, novamente, autorização para proceder à respectiva gravação.</i></p> <p><i>É, também, um estudo no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica em que o objecto da investigação recai sobre o modo como a supervisão contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação não verbal, nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.</i></p> <p><i>Quero, desde já, salientar que a sua prestação foi, e continua a ser, fundamental neste trabalho e que o conteúdo da entrevista será analisado somente para estes fins, sendo também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.</i></p>
<b>2ª parte</b>	<b>Caracterização de um bom professor e a sua relação com a comunicação não verbal</b>
<p>3. Identificar as concepções que possuem os estudantes</p>	<p><i>-Depois deste período, onde iniciou a sua prática pedagógica, o conceito do “bom professor” ainda continua a ser o mesmo ou sofreu alteração?</i></p> <p><i>-Como define um “bom professor”?</i></p>

<p>estagiários, relativamente aos aspectos que caracterizam um bom professor, e estabelecer uma relação com a comunicação não verbal.</p>	<p>- <i>Reflectindo um pouco sobre a sua actividade docente, quais os aspectos que considera que ainda necessitam de ser alterados para conseguir ser um bom profissional?</i></p> <p>- <i>Como pensa conseguir esses resultados?</i></p> <p>- <i>E, em relação à comunicação não verbal, acha que é um aspecto ao qual o professor deve dar importância, pois tem influência no processo educativo?</i></p>
<p><b>3ª parte</b></p>	<p><b>A comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem</b></p>
<p>4. Obter elementos informativos sobre a valorização da comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem.</p>	<p>- <i>Que aspectos da comunicação não verbal acha ser importante no exercício das funções docentes?</i></p> <p>- <i>De que modo é que a comunicação não verbal pode influenciar o processo ensino/aprendizagem?</i></p> <p>- <i>Depois de ter dado início à sua prática pedagógica costuma ter, mesmo durante a planificação das actividades didácticas, preocupação com as atitudes referentes à comunicação não verbal?</i></p> <p>- <i>Durante o seu desempenho viveu algum momento, em especial, em que os efeitos da comunicação não verbal fossem mais evidentes?</i></p> <p>- <i>Por aquilo que tive oportunidade de observar...</i></p>
<p><b>4ª parte</b></p>	<p><b>Supervisão Pedagógica na actividade lectiva dos estudantes estagiários.</b></p>
<p>5. Analisar o contributo da supervisão pedagógica, desenvolvido pela professora cooperante, na prática pedagógica dos estudantes estagiários e na aprendizagem dos alunos.</p>	<p>- <i>Como está a decorrer a sua experiência lectiva, neste período de estágio pedagógico?</i></p> <p>- <i>Esta experiência tem correspondido às suas expectativas iniciais?</i></p> <p>- <i>Acha que este percurso é importante e influente na sua futura vida profissional?</i></p>

	<p><i>-A Supervisão tem sido importante no seu desenvolvimento pessoal e profissional? Porquê?</i></p> <p><i>-Quais as características que considera mais relevantes no desempenho do trabalho de Supervisão Pedagógica?</i></p>
--	--



**ANEXO 3**

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE**

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**



**GRELHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE**  
**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**

Nome estagiário: \_\_\_\_\_

Professor cooperante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Observação nº \_\_\_\_\_

<b>Níveis</b>	1 – Nunca é observado (N1)
	2- Quase nunca é observado (N2)
	3- Observado algumas vezes (N3)
	4- Observado muitas vezes (N4)
	5- Sempre (N5)

		1	2	3	4	5	Aspectos Críticos
<b>Postura/Apresentação</b>	Demonstra interesse pelo trabalho						
	Indumentária e aspecto geral						
	É coerente com o discurso						
	Adopta uma postura descontraída						
	Tem uma postura alerta, mas confiante e amigável						
	Revela segurança						
	Demonstra paciência e tolerância						
	Mostra disponibilidade						
	Revela ansiedade						
	Tensão constante						
	É brusco						
<b>Gestos</b>	Usa gestos reguladores para dar ênfase ao discurso						
	Controla os gestos indicadores do seu estado emocional (tensão...)						
	Usa os gestos com uma frequência apropriada						
	Faz gestos autoritários a agressivos (aponta o dedo, dá murros na mesa, faz troça perante respostas inadequadas...)						
	Recorre a sinais para controlar questões relacionadas com a instrução, organização e disciplina						

Expressão Facial	Tem sorriso genuíno								
	Riso nervoso e forçado								
	Utiliza uma expressão facial de acordo com o contexto do discurso								
	Manifesta agrado quando vê sucesso nos alunos								
	Demonstra bom humor								
	Demonstra ser paciente								
	Mostra afeição								
	Revela esforço/cansaço								
	Manifesta expressões de intolerância e tensão								
	Revela entusiasmo e interesse								
	Ouve com atenção								
	Faz acenos de cabeça como sinal de escuta activa								
Contacto Visual	Olha o interlocutor nos olhos								
	Controla o contacto visual								
	Transmite no olhar sentimentos de interesse, simpatia e afectividade								
Posição e Movimento	Posiciona-se de forma adequada quando se dirige à turma colectivamente (vê todos e todos o vêem)								
	Posiciona-se de forma a controlar o grupo em termos organizativos e disciplinares								
	Move-se com serenidade e determinação								
	Movimenta-se com frequência por toda a sala								
	Manter um determinado ritmo no movimento (move-se, para, fala...)								

	Estabelece na proximidade física comportamentos de contacto/incentivo (palmadas nas costas, toques nos ombros...)						
Modalidades da voz	Utiliza modificações de altura, intensidade, ritmo...						
	Recorre a emissões voluntárias vocais: tosse, riso, bocejo, grito...						
	Utiliza intencionalmente sons vocais: “hum”, “ah”, “hem”...						



**ANEXO 4**

**GRELHA DE TOMADA DE NOTAS**



**TOMADA DE NOTAS:**

**Data:** \_\_\_\_\_

Atitude/comportamento observado no professor	Reacção e atitude observada no aluno	Inferências

**Citações:**



## **ANEXO 5**

### **TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA 1ª ENTREVISTA COM O ESTAGIÁRIO A**



**Transcrição Integral da 1ª entrevista com o Estagiário a**  
**Data: 22 de Fevereiro**

**Código de Transcrição**

Pc – Professora Cooperante  
Ea – Estagiária a  
(...) – Pausa breve  
[...] – Silêncio prolongado  
*(itálico)* – Expressões não verbais

Pc - Antes de mais, gostaria e agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para proceder à respectiva gravação.

Como já lhe foi dito, trata-se de um estudo no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica em que o objecto da investigação recai sobre o modo como a supervisão contribui para o desenvolvimento de determinadas competências nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.

Quero, desde já, salientar que a sua prestação é fundamental neste trabalho e que o conteúdo da entrevista será analisado somente para estes fins, sendo também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Ea- *(Aceno da cabeça dando consentimento)*

Pc- Então, para dar início, que idade tem?

Ea – Tenho 21.

Pc – É capaz de me descrever o seu percurso académico?

Ea – Fiz a minha formação em Valença...não frequentei o Jardim de Infância, fui logo para o primeiro ano (...) e depois até ao secundário, foi normal.

Pc Teve alguma disciplina ou área que gostasse mais?

Ea- Sempre gostei muito de artes plásticas (...) até que no secundário estudei artes visuais.

Pc- O que a levou a escolher este curso?

Ea- Gostar muito de crianças e o facto de lhes estar a ensinar (...) *(movimento circular das mãos)*.

Pc- É essa parte que a alicia mais?

Ea- Sim... (*aceno da cabeça confirmando*).

Pc- Como lhe está a decorrer este percurso de formação profissional? Está a correr bem? Está a gostar?

Ea- Sim, sim, sim (*abrindo os olhos e confirmando com a cabeça*).

Pc- Em relação às expectativas que tinha antes de ter iniciado este curso, mantém-se ou está desiludida?

Ea- Hee... A nível de educação básica (*pensativa*), quando entrámos lá (...) também éramos um pouco as cobaias (...), não é? (...) Primeiro ano que o curso estava a decorrer (*inclinação lateral da cabeça acompanhada de ombros encolhidos e mãos voltadas para cima*), eu pensei que no final do terceiro ano, equivalia ao curso antigo (...), pré-escolar ou... assim...primeiro ciclo e ao chegar ao fim da educação básica, disseram-me que não era igual aos antigos (...) que não podia exercer no final do terceiro ano.

Pc- Isso é tudo devido ao novo Tratado de Bolonha, não é?

Ea- É (*aceno da cabeça confirmando*).

Pc- Pois é... estava a contar com uma coisa e depois saiu-lhe outra, não contava com esta parte do estágio.

Ea- (*Aceno da cabeça dando consentimento*)

Pc- De acordo com a sua experiência e nesta etapa de formação, o conceito de “professor” alterou-se desde que iniciou este curso de formação profissional?

Ea- Não, (...) é a mesma que tinha, mantém-se.

Pc- Na sua opinião o que é ser “um bom professor”?

Ea- É aquele que (...) que... (*pensativa*) que ensina, mas de uma forma motivadora, que mantém as crianças interessadas e (...) e que gosta de estar à frente das crianças e de lhes ensinar diferentes matérias (...) e que sabe interagir com as crianças (...) gosta de estar com elas e de partilhar conhecimento.

Pc- Então... essa é a ideia principal? Esta ideia já era a que tinha antes de entrar na Escola Superior e mantém-se ou alterou-se?

Ea- É, é (...) mantém-se. Esta ideia mantém-se porque o meu pai foi professor e eu em casa já ouvia isto.

Pc- E influenciou-a.

Ea- Sim.

Pc- Era professor de que nível de ensino?

Ea- Do quinto e sextos anos. Professor de EVT (*sorri*).

Pc- Que princípios pedagógicos defende/rejeita? Acha que há determinados princípios que na sua opinião nunca vai desenvolver?

Ea- He...[...] tinha um professor que nos dizia “apaixonem-se pelas crianças” (*gesticula com entusiasmo*). Eu acho que apaixonar envolve (...) (*continua a gesticular*).

Pc- Envolve todos os actos?

Ea- Sim, sim, penso que sim.

Pc- Acha que um professor tem que ser um bom comunicador?

Ea- Também tem que ser um bom comunicador!

Pc- Porquê?

Ea- É importante que saiba transmitir o conhecimento, não é? Através da comunicação, não é?

Pc- Portanto, acha que é fundamental?

Ea- Sim!

Pc- E em relação à comunicação não verbal, acha que é importante o professor ter consciência da sua influência no processo educativo?

Ea- Sim. O professor é o modelo, no ponto de vista das crianças, não é?

Pc- Mas como é que vê o papel da comunicação não verbal no professor?

Ea- (*Muito pensativa*).

Pc- Já alguma vez pensou nisso?

Ea- [...] Talvez os gestos (...) o olhar (...)

Pc- Já alguma vez tinha pensado nisto?

Ea- Não! (*sorri*)

Pc- Acha que é importante pensar sobre este aspecto ou não?

Ea- Talvez! (*séria*)

Pc- De que modo é que acha que a comunicação não verbal pode influenciar o processo ensino/aprendizagem?

Ea- (*muito pensativa*)

Pc- Em algum momento, na sua formação, trabalhou a importância da comunicação não verbal?

Ea- [...] Não! Nunca trabalhei a importância da comunicação não verbal.

Pc- Que aspectos da comunicação não verbal acha ser mais importante no exercício das funções docentes?

Ea- (...) às vezes basta o olhar, não é? Sei lá?![...] O olhar para chamar a atenção (...) sei lá?!

Pc- Será capaz de descrever quais os aspectos que considera ser mais relevantes, da comunicação não verbal, nas funções docentes?

Ea- [...] (*muito pensativa*)

Pc- Então?! A figura do professor é fundamental na sala de aula, não é? Nunca pensou nisto?

Ea- Não (*sorri*)

Pc- -A condução desta entrevista levou-o a ter alguma preocupação com a comunicação não verbal?

Ea- Sim (*sorri*).

Pc- De que modo?

Ea- Sei lá(...) Nunca tinha pensado nisto, na comunicação não verbal, na importância da comunicação não verbal. Nunca tinha pensado.

Pc- Se calhar agora vai começar a pensar não?

Ea- Sim, sim (*sorri e mexe a cabeça afirmativamente*)

Pc- Acha que está bem preparado para ser uma boa professora?

Ea- (*riso*) Não sei! Não sei! Se calhar precisava de mais formação (...). Não sei!

Tivemos muito pouco tempo de contacto com as crianças.

Pc- E está preocupada com esse aspecto.

Ea- (*acena a cabeça afirmativamente*) do primeiro ao terceiro ano, o que fizemos foi uma actividadezinha pequena com as crianças, estávamos cinco sessões a observá-los e depois íamos para uma escola diferente e não havia aquele (...) (*movimentos circulares com a mão*)

Pc- Na sua opinião, que expectativas tem, relativamente a este assunto, em relação a mim?

Ea- É complicado. (*sorri*)

Pc- Então? Tem alguma ideia acerca deste assunto (...). Não é?

Ea- Acho que me vai ajudar (sempre a sorrir e a baixar os olhos).

Pc- De que modo? Que ideia tem sobre a supervisão?

Ea- Não é tanto controlar (...) faz bem, faz mal (...) é uma forma de nos ajudar a melhorar, não é? “Olha, isto está um bocado mal, podias melhorar esta parte, se fizesses assim, se calhar corria melhor!” (*representa com gestos*). Acho que é um processo de aprendizagem para nós.

Pc- Quais são as principais funções da supervisão do professor cooperante?

Ea- (*sorri*) Que nos ajudem a sermos bons profissionais, bons professores.

Pc- Como acha que isso é possível? Na sua opinião, qual é o objectivo do supervisor quando observa as aulas?

Ea- Acho que não é avaliar criteriosamente, mas acho que é recolher alguns pontos para depois nos ajudar. Nós conduzimos um processo de aprendizagem nosso como professores, como interagir, como agir (...) Eu não sei se é assim, mas gostaria que fosse assim.

Pc- Acha que quando é observada pelos outros professores, da sua escola de formação, também é isso que acontece?

Ea- Não sei [...] eu espero que sim. Espero eu. Nunca fui supervisionada (*sorri*).

Pc- Neste momento está mais preocupada com a qualidade do seu trabalho do que com a avaliação?

Ea- Sim, eu sei que a avaliação faz parte mas preocupa-me como vou trabalhar. Se calhar nas primeiras vezes sou má mas à medida que me vão dizendo “se mudares isto, isto ou isto”, se calhar vou mudando e vou melhorando (...) espero eu. Não quero uma avaliação logo de início muito rigorosa, muito exaustiva porque é natural (...) é o início e é um bocado complicado.

Pc- Pois é (...)

Ea- A avaliação também vai progredindo, vai sendo mais rigorosa à medida que nós estamos mais tempo a dar aulas e a ter contacto com as crianças (...) eu penso que sim!

Pc- Noto que de repente deixou de falar em supervisão e passou-me a falar só em avaliação.

Ea- (*sorri em silêncio*)

Pc- Quando um estagiário é observado, o que acha que deve ser a sua preocupação?

Ea- Sei lá (...) ter uma boa comunicação com as crianças [...] sobretudo que as crianças aprendam no entanto, estar com medo e a impressão de estarmos a ser observados (...) (*pensativa*) mas a importância deve ser sobretudo não estar a pensar que estou a ser avaliada mas antes na aprendizagem das crianças (...) nós queremos que as crianças aprendam.

Pc- Acha que esta entrevista a fez pensar em assuntos que ainda não tinha pensado ou reflectido?

Ea- Sim. Na comunicação não verbal.

Pc- Pronto, a entrevista terminou. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

## **ANEXO 6**

### **TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA 1ª ENTREVISTA COM O ESTAGIÁRIO B**



**Transcrição Integral da 1ª entrevista com o Estagiário b**

**Data: 22 de Fevereiro**

**Código de Transcrição**

Pc – Professora Cooperante

Ea – Estagiária b

(...) – Pausa breve

[...] – Silêncio prolongado

*(itálico)* – Expressões não verbais

Pc - Antes de mais, gostaria e agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para proceder à respectiva gravação.

Como já lhe foi dito, trata-se de um estudo no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica em que o objecto da investigação recai sobre o modo como a supervisão contribui para o desenvolvimento de determinadas competências nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.

Quero, desde já, salientar que a sua prestação é fundamental neste trabalho e que o conteúdo da entrevista será analisado somente para estes fins, sendo também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Eb- *(Aceno da cabeça e sorriso)*

Pc- Então, para dar início, que idade tem?

Eb – Tenho 23.

Pc – É capaz de me descrever o seu percurso académico?

Eb – Na primária não fui uma aluna muito brilhante, depois do 5º ao 9ºano andei sempre à volta do 3/4 (...) no secundário, aí já comecei a gostar mais da escola e correu bem.

Pc- Que área seguiu?

Eb- Artes. Eu e a minha colega (...) acho que somos as únicas desta área.

Pc- O que a levou a escolher este curso?

Eb- Por acaso já fiz essa pergunta a mim mesmo. Acho que só descobri no secundário, não sei porquê *(encolhe os ombros)*, se calhar é porque ganhei aquele gosto por estudar

(...) e gostava da escola. Depois tive algumas experiências, fui a algumas escolas com amigos meus que as mães eram professoras (...) e gostei, não sei (...) gostei do ambiente. Quando entrei para a licenciatura, a minha ideia era fazer o pré-escolar, os pequeninos, mas depois, na licenciatura tive a oportunidade de dar explicações para o 1º ciclo e fui, também a escolas primárias, também gostei.

Pc- E como está a correr a formação?

Eb- Está a correr bem. Também faço também voluntariado em Darque num projecto “ Ainda dá que falar”, não sei se já ouviu falar (...) é um bocado complicado, mas estou a gostar (*sorriso*). É com crianças que em casa não têm acompanhamento nenhum (*gestos com as mãos*). Nós estamos num espaço onde fazemos o acompanhamento dos trabalhos de casa, damos apoio (...). Muitas vezes as mães estão à porta porque querem estar ali com os filhos.

Pc- De acordo com a sua experiência e nesta etapa de formação, o conceito de “professor” alterou-se desde que iniciou este curso de formação profissional?

Eb- Alterou-se. O conceito de ser professor alterou-se.

Pc- Antes de ter iniciado este curso de formação qual era a ideia que tinha?

Eb- Achava que era muito mais fácil. À medida que fui passando pelas escolas e com a experiência que tenho tido, é muito, muito trabalhoso mesmo (...) mesmo muito. É preciso gostar muito disto! (*aceno afirmativo com a cabeça*)

Pc- Na sua opinião o que é ser “um bom professor”?

Eb- Ehh[...] é ter uma boa relação com os alunos, acho que é fundamental, dar aulas boas, dinâmicas (...) (*sorri*) É muito complicado, ehh (...) não consigo (...) acho que não há uma definição (...) é muita coisa (...) é muito complicado mesmo.

Pc- Que princípios pedagógicos defende/rejeita? Acha que há determinados princípios que na sua opinião nunca vai desenvolver?

Eb- O respeito. O respeito de uns pelos outros. (...) que mais? (*pensativa*) A dedicação.

Pc- Acha que um professor tem que ser um bom comunicador?

Eb- Eu neste momento sou apologista que sim, que tem que ser bom comunicador. Mas eu acho que para ser uma boa comunicadora tenho muito que trabalhar (...) faz falta a prática de ser mesmo professora.

Pc- E em relação à comunicação não verbal, acha que é importante o professor ter consciência da sua influência no processo educativo?

Eb- Eu penso que sim (*hesitante*)

Pc- Mas como é que vê o papel da comunicação não verbal no professor?

Eb- (*Muito pensativa*).

Pc- Já alguma vez pensou nisso?

Eb- São boas perguntas para pensar mesmo! (*esfrega as mãos entre os joelhos*)

Pc- Já alguma vez tinha pensado nisto?

Eb- Não! (*sorri*) Estou a pensar agora porque me está a perguntar.

Pc- De que modo é que acha que a comunicação não verbal pode influenciar o processo ensino/aprendizagem?

Eb- (*muito pensativa*)

Pc- Em algum momento, na sua formação, trabalhou a importância da comunicação não verbal?

Eb- Não mesmo! Nunca! (*movimenta a cabeça negativamente*)

Pc- Que aspectos da comunicação não verbal acha ser mais importante no exercício das funções docentes?

Eb- (*silêncio e acena negativamente com a cabeça*)

Pc- Será capaz de descrever quais os aspectos que considera ser mais relevantes, da comunicação não verbal, nas funções docentes?

Eb- [...] (*muito pensativa*)

Pc Não consegue ver essa importância? Não vê nenhum aspecto importante?

Eb- Não (*sorri e acena negativamente a cabeça*)

Pc- A condução desta entrevista levou-o a ter alguma preocupação com a comunicação não verbal?

Eb- Sim (*sorri*). Acho que quando chegar a casa vou logo ver ou ler sobre isso. Essa parte está a preocupar-me agora.(...)

Pc- Acha que está bem preparado para ser uma boa professora?

Eb- (*sorri*) Estou ansiosa e com medos. Tenho medo mesmo.

Pc- Porquê?

Eb- Acho que estar ali em frente é de muita responsabilidade.

Pc- De acordo com a experiência que já teve com as crianças já alguma vez teve preocupação na planificação das actividades, com a comunicação não verbal?

Eb- [...] Não! (*sorri*)

Pc- Que ideia tem sobre a supervisão?

Eb- Supervisão (...), para mim (...) nós somos estagiárias não é? Temos que ser avaliadas pelos nossos professores (...) ehhs (...) (*pensativa*) há já um trabalho prévio que também vai passar pelos professores (...) eles vão acompanhar o nosso trabalho e depois é esta parte aqui para avaliar, que é a parte que eu tenho mais medo. (*sorri*)

Pc- Vê a supervisão muito ligada à avaliação não é?

Eb- (*move a cabeça afirmativamente*)

Pc- Na sua opinião, que expectativas tem, relativamente a este assunto, em relação a mim?

Eb- Estou um pouco receosa pois ainda não a conheço (...) é assim (...) eu desde que a vi (...) acho que é boa professora e pensei “de certeza que não vamos ter problemas” (*gestos rápidos*) e aqui, durante as aulas, gostei do modo como trabalha com os alunos. Eles respeitam-na (...) é interessante e estão à vontade.

Pc- E em termos de estágio, acha que a vou ajudar?

Eb- Eu acho que sim. Pelos bocadinhos que já vimos, acho que se tivermos algum problema, de certeza que lhe podemos colocar. Tenho a certeza!

Pc- E sem pensar propriamente em mim, quais acha que são as funções do professor cooperante?

Eb- Eu acho que um professor cooperante desde o momento que aceita os estagiários, não digo que tenha um compromisso mas pelo menos uma responsabilidade para com os estagiários que vêm para a turma, não é? Porque de alguma maneira eles

vão-nos influenciar porque ao estarmos aqui estamos a (...) ter essa influência, é para nos ajudar (...) para nos acompanhar.

Pc- Como acha que isso é possível? Na sua opinião, qual é o objectivo do supervisor quando observa as aulas?

Eb- O objectivo? (...) Ver se é o que está no plano, se os alunos estão a reagir, não é? Hum (...) e se estamos a fazer exactamente aquilo que planificamos.

Pc- Vê a observação das aulas unicamente numa relação planificação e execução?

Eb- Sim. Infelizmente sim!

Pc- Quando um estagiário é observado, o que acha que deve ser a sua preocupação?

Eb- Acho que é muito preocupante saber que está ali um professor a olhar para nós. Acho que vou ter que me abstrair disso. É que o professor já nos conhece (...) e tem uma ideia sobre cada aluno (...) e isso tem muita influência. Vou ter que me abstrair do professor que estiver a observar.

Pc- Acha que esta entrevista a fez pensar em assuntos que ainda não tinha pensado ou reflectido?

Pc- Pronto, a entrevista terminou. Muito obrigada pela sua disponibilidade.



## **ANEXO 7**

### **TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA 2ª ENTREVISTA COM O ESTAGIÁRIO A**



**Transcrição Integral da 2ª entrevista com o Estagiário a**

**Data: 5 Maio**

**Código de Transcrição**

Pc – Professora Cooperante

Ea – Estagiária a

(...) – Pausa breve

[...] – Silêncio prolongado

*(itálico)* – Expressões não verbais

Pc -Mais uma vez quero agradecer a sua disponibilidade em me conceder outra entrevista e pedir-lhe, novamente, autorização para proceder à respectiva gravação.

Como já lhe foi dito, trata-se de mais um trabalho para complementar o estudo no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica em que o objecto da investigação recai sobre o modo como a supervisão contribui para o desenvolvimento de determinadas competências nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.

Quero, desde já, salientar que a sua prestação foi, e continua a ser, fundamental neste trabalho e que o conteúdo da entrevista será analisado somente para estes fins, sendo também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Ea- *(Aceno da cabeça dando consentimento)*

Pc- Não sei se ainda se lembra da última entrevista quando falámos sobre as características do bom professor... recorda-se de abordarmos o tema? Bem... eu queria saber se após este curto período de prática lectiva ainda mantém a ideia inicial do que é um bom professor.

Ea –[...] *(pensativa)*.

Pc- Qual é a sua ideia acerca deste assunto? O facto de ter dado início à prática pedagógica não alterou a sua ideia?

Ea – (...) É mais difícil do que eu pensava! A prática mostrou-me que é bem mais difícil do que eu pensava anteriormente. É mais exigente.

Pc- Porquê? Porque é que tem essa opinião?

Ea- Eu falo por mim... controlar a turma é mais difícil do que eu imaginava (...) a própria aprendizagem dos alunos ...é difícil. A prática é diferente. Antes de vir para aqui não tinha noção praticamente nenhuma (...) (sorri) eu pensava que tinha mas pensei uma coisa e saiu outra!

Pc- Pois, por vezes acontece isso...

Ea- Nós nunca tivemos um contacto antes tão permanente e tão directo... só tivemos este tempinho. Antes não tivemos nada!

Pc- Nota que seria benéfico ter mais tempo de estágio?

Ea- Sim... sem dúvida! (aceno *da cabeça confirmando*) e também acho que deveríamos ter mais formação em relação à parte prática.

Pc- A formação centrou-se mais...

Ea- Em teoria! (*séria*) Exigem-nos muito, por exemplo, saber as noções básicas dos planetas (...) insistem mais nas noções dos conteúdos que vamos desenvolver e não tanto como os abordar...como estar na sala de aula...na prática. Abordamos mais a parte dos conteúdos e não a maneira de os transmitir.

Pc- Agora na prática sente que lhe fazia falta mais formação na pedagogia.

Ea- Sim,sim !(*aceno da cabeça confirmando*)

Pc- Quer dizer... sente-se confiante nos conteúdos mas no modo como os aplicar não!

Ea- Exactamente! (*aceno da cabeça confirmando*).

Pc- Então atendendo a todos estes factores como é que caracteriza um bom professor?

Ea- (...) Eu acho que um bom professor é aquele que tem que ter uma comunicação excelente! É preciso saber comunicar o conhecimento, saber dirigir a aula... é preciso saber os conhecimentos e também saber transmiti-los. Não é só saber a parte da teoria...é saber aplicar! Antever como os alunos vão reagir...

Pc- Então, acha que o professor antes de executar as tarefas, deve ter uma ideia de como vai acontecer?

Ea- Sim... (*gesticula com os braços*) deve ter uma ideia sobre o modo como vão reagir àquela forma de trabalhar, àqueles objectivos, àquela matéria (...) deve antever. Também deve ter uma boa postura que não deve ser muito rígida mas que deve impor regras. Tem que ser ao mesmo tempo meiga e afectuosa com as crianças. E deve ter também em atenção os outros aspectos da comunicação não verbal.

Pc- Pelo que me está a dizer, e de uma forma muito resumida, o bom professor deverá saber bem os conteúdos científicos e ter uma boa comunicação não verbal.

Ea- Sim, sim (*aceno da cabeça confirmando*).

Pc- Está mesmo convicta do que está a dizer?

Ea- Sim, sim (...) não tenho dúvidas.

Pc- Lembra-se da primeira entrevista quando falámos deste assunto?

Ea- (*sorri*) Sim. (*pequena gargalhada*). Não sabia bem o que era! (*sorri*)

Pc- Sim... Não sabia o que era, quanto mais se era importante?!

Ea- Sim, sim...exacto.

Pc- Dá então muita importância à comunicação num professor?

Ea- Sim [...] por vezes até há professores que sabem muito da matéria mas não são bons a comunicar (...) a explicar... (*sorri*).

Pc- Acha que o professor deve saber algumas técnicas ou regras que considera ser fundamentais na comunicação?

Ea- He...[...] Sim acho que o professor se souber certas regras, sabe que assim não falha (*gesticula com as mãos*)

Pc- Este período de experiência já lhe deu para experimentar essas regras?

Ea- Sim, sim (*acena com a cabeça*).

Pc- Acha que os momentos de reflexão a tem ajudado a chegar a essas conclusões?

Ea- (*acena com a cabeça*) Dá para tirar elações... *isto correu bem...isto correu mal... isto não volto a fazer... isto sou capaz de repetir* (*acompanha com gestos*)

Pc- O que a leva a chegar a essas conclusões?

Ea- O aluno! É sempre ele que nos dá os indicadores para repetir... ou não!

Pc- Acha que o tempo de duração do estágio é suficiente para chegar a essas conclusões?

Ea- Não (...) acho que é muito pouco tempo de estágio para podermos analisar e reflectir sobre o nosso comportamento e as reacções do aluno.

Pc-Que importância atribui à comunicação não verbal no processo ensino/aprendizagem?

Ea- [...] A comunicação não verbal é essencial! A postura do professor, por exemplo, influencia o comportamento do aluno. Se o professor tiver uma má comunicação não verbal... o aluno não está atento, fica distraído (...) Não está a aprender e quando damos conta já está a falar para o colega do lado.

Pc- Vê influência na aprendizagem?

Ea- (*pensativa*) Sim, para além do que já disse, por exemplo (...) o *feedback* incentiva o aluno a trabalhar... mostra-lhe que está no caminho certo. Também é importante o professor controlar o olhar para, por sua vez controlar o comportamento não verbal do aluno... por exemplo se o aluno não está bem sentado ou se está distraído... é preciso estarmos atentos.

Pc- Vejo que dá muita importância não só à posição que ocupa na sala de aula mas à atenção, ao controlo visual que tem sobre a turma e sobre o aluno.

Ea- Sim, sim, é verdade! Um professor que desenvolva bem a sua comunicação não verbal pode vir a ser um bom professor. [...] O ideal é ter tudo, a parte do conhecimento e a parte da transmissão (...) sem dúvida!

Pc- Então já sabe que o caminho é esse?! (*riso*). Começo a ver que já tem algumas certezas, já não está tão perdida.

Ea- (*sorri*) Sim, sem dúvida!

Pc- E o que é que me diz sobre as competências profissionais, no que respeita à comunicação não verbal, como estagiária? Tinha noção desta importância? Já alguma vez ouviu falar sobre a influência e a importância da comunicação não verbal no processo educativo?

Ea- Não nunca nos falaram sobre isso. Às vezes, nós inconscientemente vamos fazendo as coisas (..) o sorriso, o toque... mas (...) naturalmente...sem reflectir e sem ver que era importante e que é essencial. Inconscientemente alguns gestos já fazíamos sem saber...mas agora muito mais (...) já damos muita mais importância.

Pc- Com a pouca prática que no fundo já possuem, acha que seria importante, na formação dos professores, chamarem a atenção para a importância da comunicação não verbal no processo de aprendizagem?

Ea- Sim, sim (*séria e a confirmar com a cabeça*) acho que deveriam chamar a atenção!

Pc- Acha que os futuros estagiários deveriam ter conhecimento desta importância? Acha que evoluiriam mais se fossem alertados para esta importância?

Ea- Acho que sim [...] os estagiários deveriam ter conhecimento da importância da comunicação não verbal (*vários movimentos de afirmação com a cabeça*).

Pc- De entre os vários aspectos da comunicação não verbal, quais acha que são os mais importantes?

Ea- A postura. A postura e a posição que se está na sala de aula. O olhar (...) o olhar não só em relação ao aluno mas o olhar geral da turma. Sim... da turma e individualmente (...) O sorrir também... dá maior confiança aos alunos, eles aproximam-se mais de nós, aumenta a afectividade... quando tenho esta atitude noto diferença nos alunos. Heee... o feedback também é muito importante... o toque, o dizer *estás a ir bem, continua...* quando se faz isto os alunos mostram mais interesse, mais motivação. A descontração também é muito importante (*ri baixinho*) eles notam logo quando uma pessoa está nervosa...

Pc- Então uma pessoa deve procurar estar descontraída?

Ea- Sim mas não só [...] quando somos expressivos nos gestos e na expressão facial estão mais atentos, já não falam para o lado.

Pc- Sim, sim... reparei também que melhorou muito no movimento que efectuou na sala enquanto leccionava, não lhe atribui importância?

Ea- Ah sim... isso também é importante porque com o movimento consegui não só controlar melhor o comportamento mas também conseguia ver o que eles estavam a

escrever...o que estão a fazer, se estão a jogar ou se estão atentos a fazer a actividade.

Pc- Em relação à sua prática que momento da comunicação não verbal a marcou mais?

Ea- [...] (*pensativa*) O controlo do olhar e a postura. Antes não tinha este cuidado e ...(*ri baixinho*) era uma desordem.

Pc - Marcou-a isso?

Ea- Sim... notei logo que ao controlar o olhar, a postura e a posição comecei logo a ter mais domínio da turma... a controlar melhor a turma senão sentia-me um bocado perdida.

Pc- Sentia que não controlava tudo?

Ea- Sim!

Pc- Que aspectos da comunicação não verbal acha que melhorou mais?

Ea- Na expressividade com que transmito os conteúdos, na postura... tenho uma postura mais descontraída. Na posição que ocupo, tento ver todos e preocupo-me que todos me vejam. Também já circulo mais pela sala, não estou sempre junto ao quadro. Dou feedbacks aos alunos e estou mais atenta ao comportamento dos alunos. Isto só em seis aulas, como será com mais?

Pc- Em que medida é que acha que o meu contributo foi importante no seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Ea- É muito importante. Ajudou-nos a reflectir, foi a professora que nos falou da importância da comunicação não verbal (...) e vimos os resultados! Não era só conversa, vimos os resultados (*sorri*). Ouvimos os conselhos, aplicámos e vimos os resultados nos alunos. Deu-nos muitos conselhos sobre a práticas... nós não temos ninguém que nos orientasse verdadeiramente na prática.. o que é necessário para se ser um bom professor. Foi importante par nos orientar como um professor deve estar na sala de aula...

Pc- Na sua escola no fundo... os professores...

Ea- Os professores é só teoria! Muito os conteúdos... e na aplicação não temos formação nenhuma. Se não fosse a professora cooperante nós não sabíamos como é que era na prática.

Pc- É importante a função do professor cooperante?

Ea- Sim, sim é muito importante1

Pc- Que aspectos valorizou mais no desempenho da supervisão?

Ea- Valorizei mais a relação afectuosa... não é? A proximidade, o à-vontade porque nos dá confiança. Também nos levou a reflectir mais sobre o porquê das coisas... *isto acontece porquê?*

Pc- No fundo verifico que dão valor ao meu feedback positivo (riso).

Acha que os aspectos da comunicação não verbal só resultaram com estes alunos?

Ea- Não! Acho que é geral. Acho que resulta com os outros, é global.

Pc- O facto de ter chegado a estas conclusões dá-lhe segurança?

Ea- Sim. O saber que é assim dá-me mais segurança. Agora já não é uma coisa inconsciente. Quando vejo um aluno desatento já penso também na minha atitude. Estou a proceder bem? O defeito é meu?

Pc- Que aspectos considera então importantes no exercício da supervisão pedagógica?

Ea- A proximidade... a reflexão.

Pc- Acha que eu estou muito preocupada com a sua avaliação?

Ea- (*riso baixinho*) Não! No início estava mais preocupada com isso mas agora não.

Pc- Acha que quando a estou a observar que estou preocupada com a sua avaliação?

Ea- Não, não! Acho que a sua preocupação é melhorarmos no nosso desempenho.

Pc- E o que é que acha que me influencia quando tenho que fazer algum comentário positivo ou menos positivo?

Ea- (*pensativa*) O aluno. Como o aluno se comporta e a partir daí vê se temos que melhorar ou não.

Pc- Exactamente. É sempre focado no aluno... no sucesso do aluno.

Que balanço faz sobre o seu estágio? Acha que o estágio é importante?

Ea- Sim. O estágio faz falta. No nosso caso faz falta porque nunca tivemos contacto directo com os alunos. Faz falta para melhorarmos, para reflectirmos... além de que temos a ajuda no estágio da professora cooperante. Não estamos sozinhas, temos com quem partilhar. Na escola só planificávamos as aulas e depois apresentávamos essas planificações aos nossos colegas (*sorri*) o que é completamente distinto!

Pc- Pronto, a entrevista terminou. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

## **ANEXO 8**

### **TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DA 2ª ENTREVISTA COM O ESTAGIÁRIO B**



**Transcrição Integral da 2ª entrevista com o Estagiário b**

**Data: 5 de Maio**

**Código de Transcrição**

Pc – Professora Cooperante

Eb – Estagiária b

(...) – Pausa breve

[...] – Silêncio prolongado

*(itálico)* – Expressões não verbais

Pc - Mais uma vez quero agradecer a sua disponibilidade em me conceder outra entrevista e pedir-lhe, novamente, autorização para proceder à respectiva gravação.

Como já lhe foi dito, trata-se de mais um trabalho para complementar o estudo no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica em que o objecto da investigação recai sobre o modo como a supervisão contribui para o desenvolvimento de determinadas competências nos estudantes estagiários, em contexto de sala de aula.

Quero, desde já, salientar que a sua prestação foi, e continua a ser, fundamental neste trabalho e que o conteúdo da entrevista será analisado somente para estes fins, sendo também garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Eb- *(Aceno da cabeça e sorriso)*

Pc- Antes de dar início à entrevista quero dizer-lhe que estou muito contente com o vosso desempenho e com a evolução que têm manifestado em relação às competências de comunicação não verbal. Também tenho pena de não poder usufruir de mais tempo, até à data da conclusão deste trabalho, para poder observar e analisar o vosso desempenho pois vocês mostram-se muito empenhadas e preocupadas em melhorar o desempenho docente, nomeadamente no que respeita à comunicação não verbal.

Eb – Ainda bem professora *(sorriso rasgado)*, também acho que precisávamos de mais um pouco de tempo.

Pc – Na última entrevista analisámos os conceitos que estão associados à definição do bom professor. Depois deste período, onde iniciou a sua prática pedagógica, o conceito do bom professor ainda continua a ser o mesmo ou sofreu alteração?

Eb – Sim, sim (...) Já alterei a minha ideia em alguns pontos (...). Se calhar, se a professora não tivesse conversado tanto connosco e não nos tivesse chamado à atenção deste aspecto...se calhar continuaria na mesma (...) Por exemplo vi necessidade de alterar muito o meu comportamento aqui, a minha postura, a minha maneira de estar ...  
*(expressão facial séria)*

Pc- Mas como define então um bom professor?

Eb- [...]

Pc- Após este curto período de estágio a que conclusão chegou? Para si qual é a ideia que tem sobre o que é ser professor...um bom professor?

Eb- Bem (...) é mais difícil do que inicialmente tinha pensado *(ar pensativo)* A prática alterou o meu conceito... não há dúvida! Não é nada fácil ser bom professor.  
*(gesticula com a mão e ri baixinho)* Noto isso em mim. Estou mais atenta a coisas que não me tinha apercebido, não dava muita importância e agora estou mais alerta.*(pensativa)* Um bom professor para mim é aquele que se entrega aos alunos...

Pc- Uma entrega em que sentido?

Eb- *(sorri)* A muitos níveis. Não só a nível cognitivo mas também no relacionamento, na comunicação... tem que saber cativar os alunos, motivá-los a trabalhar [...] *(hem...)* por vezes há matérias que são um pouco aborrecidas e nós temos que saber dar a volta para tornar essa matéria agradável (...) é por isso que é muito importante haver uma planificação e preparação.

Pc- E que mais acha que é importante para caracterizar um bom professor?

Eb- É importante a parte física do professor. É muito importante porque acho que a função do professor não pode ser substituída por um simples computador. A presença física do professor é muito importante. Antes de ter iniciado a prática lectiva eu não tinha consciência desta importância.

Pc- Acha que os alunos aprendem melhor na presença do professor ou na sua ausência, recorrendo a outros meios?

Eb- Com o professor (*encolhe os ombros e faz expressão facial de segurança*)

A influência do professor ajuda a entender melhor.

Pc- Então recapitulando, o bom professor é aquele que tem que saber, que prepara as aulas e disse há pouco que é aquele que se entrega, como explica isto?

Eb- Quer dizer que o professor tem que dar muito de si quando está a desenvolver a actividade (...) no modo como vai desenvolver aquela actividade. Às vezes pode ter uma boa actividade planeada e não resultar porque o modo como a vai orientar não é o melhor. Às vezes com pouca coisa, pouco material é possível pôr os alunos motivados e outras, apesar de se ter muito material, se não sabemos explorá-lo, vemos que não resulta. Tudo depende do modo como o professor desenvolve a matéria.

Pc- No fundo vejo que está a dar muita importância a um assunto que tem vindo a ser falado, a comunicação não verbal.

Eb- Sim (*sorri*) acho que o professor deve ter essa consciência.

Pc- Acha que essa consciência deveria passar na própria formação dos professores?

Eb- Sim, sem sombra de dúvida que deveríamos ter consciência da importância da comunicação não verbal, já na nossa formação porque por vezes fazemos as coisas e não pensamos e nem tomamos consciência dessa importância.

Pc- E acha que pelo facto de ter essa consciência, altera o seu comportamento?

Eb- Sim, esta tomada de consciência altera o meu comportamento. Já estou mais atenta a esse pormenor. Eu vejo por mim pois essa preocupação levou a que eu alterasse o meu comportamento.

Pc- Então acha a comunicação não verbal um aspecto importante para ser explorado nas qualidades do bom professor?

Eb- Sim acho que sim (*aceno afirmativo com a cabeça*), a comunicação não verbal é um aspecto importante para se ser um bom professor.

Pc- Reflectindo um pouco sobre a sua actividade docente, quais os aspectos que considera que ainda necessitam de ser alterados para conseguir ser um bom profissional?

Eb- Acima de tudo acho que tenho que trabalhar mais a segurança como abordo a matéria. Já vi que os alunos “apanham” tudo (*gesticulando com dedos o sinal das aspas*). Parece que têm um radar e eu às vezes como tenho medo de falhar na matéria, passo essa insegurança. Eu acho que é de muita responsabilidade estar a ensinar as crianças e eu vivo muito essa preocupação e penso que se não fizer isto bem eles é que vão ser os prejudicados (...)

Pc- Vive muito essa ideia?

Eb- Sim.

Pc- Como acha que vai ultrapassar esse receio?

Eb- Tenho que preparar muito bem as aulas.

Pc- É só este aspecto que a preocupa para ser boa profissional?

Eb- [...] Ah... é tanta coisa... que enumerá-las é difícil mas assim de repente lembro-me da necessidade de mostrar mais segurança, de ser mais criativa, estar mais à vontade, mais solta...

Pc- Nota-se que a propósito da descontração evoluiu muito mas ainda tem que se aperfeiçoar. Como mostra vontade em ultrapassar esse obstáculo vai ver que vai conseguir superá-lo.

Eb- Vamos lá ver se consigo (*levantando as sobrancelhas*) (...) também acho que a face é muito importante.

Pc- Bem...aos bocadinhos vão surgindo novas ideias... muito bem. E de que modo é que a face é importante para os alunos?

Eb- É muito importante! Uma face muito sisuda acho que limita as crianças.

Pc- Então como é que o professor deve estar?

Eb- Deve apresentar-se com uma face serena, dependendo da situação não é? De acordo com as circunstâncias devo oscilar a expressão do meu rosto mas devo evitar impor o medo aos alunos. Os gestos... também acho que devo melhorar os movimentos do corpo, no fundo está associado à descontração. Os alunos apreciam a expressividade pois estão mais atentos. O sorriso também é importante eles gostam e apreciam.

Pc- O sorriso foi uma característica muito positiva que eles referiram a seu respeito e que gostam de ver em si. E em relação ao feedback dado aos alunos e as manifestações de agrado perante os resultados, acha que são importantes?

Eb- Sim, muito importantes (aceno afirmativo com a cabeça). É importante o professor mostrar que está em sintonia com o aluno.

Pc – E o olhar? Já reflectiu sobre a importância do olhar na sala de aula?

Eb- (*riso baixinho*) É...é importante e eu também não tinha tomado consciência disso. O olhar pode controlar, intimidar, desprezar, chamar a atenção, quando estão a falar (*exemplifica gesticulando*).

Pc- E a posição onde me coloco para explorar a aula?

Eb- (*sorri*) É muito importante pois é impensável dar a aula sentada na secretária ou então estar sempre colocada à frente da sala. Devemos alternar conforme as circunstâncias. Sei lá... há uma série de factores para os quais devemos ter em atenção, pela sua importância... no fundo, ser professor é muito mais difícil do que se imagina. Engloba muita coisa! (*séria*). Acho que precisamos de mais tempo no estágio. O tempo passa a correr e há coisas que muda mas há outras que se calhar ficam por explorar por falta de tempo.

Pc- Então acha que pelo facto de ouvirem o que lhes é dito não chega. Vocês têm necessidade de constatar os factos e tirar as conclusões?

Eb- Exactamente! Por exemplo, a professora fala-nos de determinados assuntos que considera ser importantes, se não o tivesse feito, se calhar nem reflectíamos sobre essa importância. Se corresse mal... corria mas nem víamos o porquê. Fazíamos como

achamos que devemos fazer, como aprendemos, não que aprendêssemos na licenciatura mas como aprendemos na vida (...) e por vezes não está bem. (*suspira*)

Pc- Como pensa conseguir melhores resultados?

Eb- É assim... tudo começa na preparação das aulas e quando o estou a fazer começo também a pensar qual vai ser a minha atitude e mesmo durante a aula tento ter certo cuidado.

Pc- Mas quando está a planificar já tem esse cuidado?

Eb- Sim (...) já penso como vou desempenhar a actividade. Esta preocupação tem resultado, já vi que resulta e tento aperfeiçoar os parâmetros todos que já falámos.

Pc- Então acha que a comunicação não verbal é um aspecto ao qual o professor deve dar importância, pois tem influência no processo educativo?

Eb- Muita! Por tudo o que já falámos, tem muita influência.

Pc- Que *feedback* lhe deram os alunos em relação a este assunto?

Eb- Quando estou a dar uma aula o facto de ter consciência da importância da comunicação não verbal ajuda-me muito (...) sinto que com a minha postura, como olho para eles influencia (...) custa-me explicar isto mas eu vejo e sinto (gesticula). Vejo que as mudanças no meu comportamento implicam também mudanças no comportamento deles.

Pc- Nota essa diferença no comportamento dos alunos?

Eb- Sim, se tiver determinado comportamento isso influencia o comportamento ou atitude deles. O facto de eu esperar determinadas atitudes nos alunos, isso faz com que eu tenha que ter certos cuidados com a minha comunicação não verbal. Por exemplo em casos de indisciplina eu devo desenvolver mais uma atitude de autoridade e não de autoritarismo.

Pc- Que aspectos da comunicação não verbal acha ser importante no exercício das funções docentes?

Eb- [...] (*pensativa*) Os gestos para dar ênfase ao discurso acho que são muito importantes, o olhar, porque...lá está, serve para cativá-los, para chamar à atenção,

para controlar... eu acho que o olhar é muito importante. Se olhamos para eles de determinada forma eles apercebem-se o que queremos e não estamos aos gritos. (olhar pensativo) A postura, como estamos na sala de aula pois nós no fundo somos um modelo para as crianças. Também acho importante a expressão facial.

Pc- Acha que se tivermos essa consciência conseguimos tirar mais proveito nas funções docentes?

Eb- Sim porque podemos evitar alguns problemas. Por exemplo se temos alguns problemas pessoais, ao entrar na sala, tentamos evitar passar isso para os alunos e ao ter cuidado com a comunicação não verbal estamos a contribuir para o sucesso educativo. Às vezes deve ser complicado! (ar apreensivo)

Pc- Então ao termos consciência disso, fazendo por vezes algum esforço, conseguimos superar alguns problemas?

Eb- Sim, sim (*confirma com movimento da cabeça*).

Pc- No fundo já me respondeu a esta questão mas, de forma resumida, de que modo é que a comunicação não verbal pode influenciar o processo ensino/aprendizagem?

Eb- Tendo um bom controlo da comunicação não verbal é possível cativá-los, mantê-los mais atentos, motivados e até respeitamos mais a individualidade dos alunos porque estamos mais atentas.

Pc- Durante o seu desempenho viveu algum momento, em especial, em que os efeitos da comunicação não verbal fossem mais evidentes?

Eb- Hee... sim... por exemplo quando estão a fazer um exercício e eu estou a acompanhar o trabalho dos alunos, quando estes vêm mostrar o trabalho que já fizeram, eu dou-lhes um *feedback* positivo e noto que eles vão para o lugar e não vão brincar pois mal chegam ao lugar continuam logo a trabalhar. Já me aconteceu isso e vi que os alunos trabalham melhor.

Pc- Em relação ao seu primeiro dia de aulas...

Eb- Foi horrível! (*riso nervoso*).

Pc- O que acha que falhou nesse dia?

Eb- Ui... foi a postura, a tensão e a atenção.

Pc – De acordo com esse comportamento não verbal que resultados se verificaram?

Eb- Os alunos estiveram desatentos, houve muito barulho, tive a sensação que os alunos não me ouviam...lá está, eu fiz de acordo com a ideia que eu tinha de que o professor tinha que estar junto do quadro e deveria falar daquela maneira.

Pc- Fiz um esforço terrível para não interferir...

Eb- Mas isso foi bom porque assim constatei as consequências dos meus actos, caso contrário poderia pensar que estava tudo bem e continuava a agir do mesmo modo. Eu até cheguei a pensar se estava bem neste curso.(sorrir)... eu via que o erro era meu mas não sabia o que fazer[ ...] É muito giro ver que ao mudar determinados comportamentos, eles também mudam. Nota-se logo a mudança. Isto ajuda tanto numa aula! Dá-nos tanta segurança!...

Pc- Por aquilo que tive oportunidade de observar verifiquei, tanto em si como na outra estagiária que nos aspectos de comunicação não verbal que vocês foram desenvolvendo, não apresentaram regressões e achei isso interessante. Acha que isso se deve a quê?

Eb- (*sorri*) Isso acontece porque vimos que ao ter determinada atitude...correu bem e como queremos que corra bem outra vez... fazemos. Eu já noto que alguns aspectos que eram preocupação para mim agora já nem penso neles, faço naturalmente, já começo a estar mais concentrada no trabalho. É assim professora, nunca ninguém nos tinha chamado a atenção para isto e isto é mesmo importante!

Pc- Como está a decorrer a sua experiência lectiva, neste período de estágio pedagógico?

Eb- Ah...(...) Acho que está a correr melhor do que o que pensava. Acho que esta parte do desenvolvimento da comunicação não verbal está a ajudar-me... está a dar-me segurança!

Pc- O balanço é positivo?

Eb- Sim! (*sorri*) Mas sinto que tenho um caminho longo a percorrer, tenho muito que aprender.

Pc- Esta experiência tem correspondido às suas expectativas iniciais?

Eb- (*ri baixinho*) Esta experiência tem correspondido... tem superado até!... Aprendi muito. Acho que fiz a escolha certa!

Pc- Acha que este percurso é importante e influente na sua futura vida profissional?

Eb- Sim mas acho que neste processo todo, o professor cooperante é a ajuda e o apoio fundamental porque é ele que está ali connosco, é ele que nos pode ajudar e não propriamente os professores que estão na escola. Eles estão lá (...) (*sorri*) ... não estão aqui! Dou mais importância ao que a professora nos diz... Eu penso que até deveríamos estar mais tempo aqui.... se calhar o ano inteiro!

Pc- Acha que esta parte prática pode ser substituída pelos livros ?

Eb- Não, de maneira nenhuma. Por vezes vemos tudo muito bonito nos livros e depois na realidade é diferente. Cada um depois de ler nos livros tem que adaptar a si e aos alunos a melhor maneira para o fazer. É preciso não só saber a matéria mas também saber aplicá-la[...]. A prática pedagógica para mim é muito importante porque alterou, por exemplo, algumas ideias que tinha inicialmente, por exemplo, na planificação pois na escola fazíamos planificações para alunos imaginários, para turmas perfeitas. Depois chegamos aqui e vemos que muita coisa é diferente (*sorri*).

Pc- A Supervisão tem sido importante no seu desenvolvimento pessoal e profissional? Porquê?

Eb- Sim (...) a supervisão ajuda-me a melhorar. Vemos o que correu bem, o que correu mal...fiz assim mas se fizesse doutra forma ... se calhar correria melhor. Ajuda-me a pensar sobre o que fiz (...)

Pc- Vejo que dá muita importância à reflexão?

Eb- Sim dou importância à reflexão e à orientação que o professor cooperante dá quando nos leva a ver a nossa actuação e a consequência dela. Leva-nos a pensar porque é que correu e porque é que correu mal. Se não fosse assim se calhar corria mal mas

nós não dávamos importância. Nem sabíamos porquê!... Lá está... para mim o professor cooperante é o mais importante.

Pc- Quais as características que considera mais relevantes no desempenho do trabalho de Supervisão Pedagógica?

Eb- É o que nós já falámos... ajudar-nos a reflectir sobre o que está bem e o que está mal, a reflectir na causa e efeito... eu falo por mim... no fim sei que vamos levar uma nota mas eu neste momento estou a pensar na minha profissão e não na nota, embora eu saiba que é muito importante.

Pc- É engraçado que na sua primeira entrevista estava muito preocupada com a avaliação e com a planificação e agora verifiquei que nunca falou nisso.

Eb- (*ri baixinho*) Mas a planificação é apenas uma orientação e não uma prisão. Na prática os alunos, por vezes, alteram o que temos planeado.

Pc- Acha que eu estou muito preocupada com a avaliação?

Eb- (*gargalhada*) Não... acho que a avaliação... sei lá! Depois vê-se! Nós na escola sentimos a pressão das notas e não com a realidade.

Pc- Vocês sentem-se mais à vontade com o professor cooperante ou com os professores da vossa escola?

Eb- Com o professor cooperante... eu nem penso que me está a avaliar. Nem estou a pensar que estou a ser avaliada. O professor cooperante é como se fosse um exemplo.

Pc- Que tipo de relacionamento valorizou com a professora cooperante?

Eb- A proximidade, confiança, a partilha, o *feedback* que nos dá... é como se estivéssemos a trabalhar em conjunto, não é? No entanto há professores que não fazem isto e para eles está tudo bem. Um professor que para mim diz que está tudo bem...para mim está tudo mal.

Pc- Pronto, a entrevista terminou. Muito obrigada pela sua disponibilidade.