

IPV - ESSV |

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Saúde de Viseu



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Saúde de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de



“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me introduz na procura, não aprendo nem ensino”.

(Paulo Freire)

Agradecimentos

O presente trabalho revela um esforço de um caminho percorrido com empenho e dedicação, cuja realização só foi possível através da ajuda e participação de muitas pessoas, às quais quero expressar o meu sincero agradecimento.

Agradeço ao Professor Doutor João Duarte, meu orientador, cuja maneira de ser e estar muito admiro, agradeço o apoio e a dedicação prestados ao longo da realização deste trabalho.

À minha família que sempre me apoiou e se mostrou disponível para me ouvir, por todo o apoio dado e paciência e dedicação. Agradeço-vos por tudo o que fizeram e fazem por mim, o amor incondicional, a confiança e força que me transmitem, o apoio emocional, o esforço que fizeram para que conseguisse alcançar este objetivo.

Com palavras expressamos os nossos afetos àqueles que nos ajudam e nos acompanham.

Obrigada.

Resumo

Enquadramento: Os vários modelos de supervisão pedagógica enfatizam intervenções específicas. Mas conceitualizar a supervisão como um processo de ensino e aprendizagem permite uma estrutura comum e uma atenção aos mecanismos básicos de mudança da supervisão pedagógica.

Objetivos: Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica; verificar que as variáveis profissionais interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica; averiguar que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica; verificar se existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.

Métodos: Estudo quantitativo, com corte transversal, descritivo analítico-correlacional. Os dados foram colhidos junto de 73 docentes das várias unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Viseu, uma amostra maioritariamente feminina (67,1%), com uma média de idades de 43,89±9,21 anos, com predomínio do grupo etário dos 41-49 anos (38,4%). Para a recolha de dados usou-se o questionário de caracterização sociodemográfica e de descrição contextual da supervisão pedagógica (Madalena Cunha, 2017), e as escalas: “Estratégias de Supervisão” de autoria de Cruz, Reis-Santos, Cunha e Costa (2017); “Guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado” (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017); “Guidelines para dar feedback da supervisão” (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017); “Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica” (Cruz, Cunha, Reis-santos & Barragan, 2017). O presente estudo é parte integrante de um projeto de investigação com a referência PROJ/CI&DETS/CGD/0005 com o título “Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)”, com início a 1 de janeiro de 2017, com a duração de 24 meses, sendo a investigadora responsável a Professora Doutora Maria Madalena Jesus Cunha Nunes.

Resultados: As variáveis sociodemográficas, profissionais e contextuais à formação em supervisão clínica não tiveram influência estatisticamente significativa numa amostra de 73 docentes das várias unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Viseu. Existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, com correlações positivas e altamente significativas ($p=0,000$), indicando que quanto mais estratégias de supervisão os docentes reconhecem, mais valorizam as *guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado* utilizam e as *guidelines para dar feedback da supervisão* maior é o incentivo do contacto entre a instituição e o estudante, o incentivo da cooperação entre o estudante e mais dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.

Conclusões: Os resultados obtidos no presente estudo sugerem que é importante que se fomente mais formação para os docentes do ensino superior em supervisão pedagógica e que se realizem novos estudos com amostras mais representativas de docentes do ensino superior.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; docentes; Ensino superior.

Abstract

Background: The various models of pedagogical supervision emphasize specific interventions. But conceptualizing supervision as a teaching and learning process allows for a common structure and attention to the basic mechanisms of change in pedagogical supervision.

Objectives: To identify sociodemographic variables that interfere with successful dynamics in pedagogical supervision; verify that the professional variables interfere with the success dynamics in pedagogical supervision; to ascertain that contextual variables to pedagogical supervision training interfere with the success dynamics in pedagogical supervision; to verify whether there is a relationship between supervisory strategies, guidelines for supervisee competency development, guidelines for giving supervisory feedback and the dynamics of success in pedagogical supervision.

Methods: Quantitative, cross-sectional, descriptive-correlational study. The data were collected from 73 teachers from the various organic units of the Polytechnic Institute of Viseu, a mostly female sample (67.1%), with a mean age of 43.89 ± 9.21 years, with a predominance of the age group. 41-49 years (38.4%). For data collection, we used the sociodemographic characterization and contextual description questionnaire of pedagogical supervision (Madalena Cunha, 2017), and the scales: "Supervision Strategies" by Cruz, Reis-Santos, Cunha and Costa (2017); "Guidelines for the development of supervised competencies" (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017); "Guidelines for giving supervision feedback" (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017); "Success Dynamics in Pedagogical Supervision" (Cruz, Cunha, Reis-santos & Barragan, 2017). This study is part of a research project under the reference PROJ/CI & DETS/CGD/0005 entitled "Supervision and Mentoring in Higher Education: Dynamics of Success (SuperES)", beginning on January 1, 2017, with lasting 24 months, being the responsible researcher Professor Maria Madalena Jesus Cunha Nunes.

Results: The sociodemographic, professional and contextual variables for clinical supervision training had no statistically significant influence on a sample of 73 teachers from the various organizational units of the Polytechnic Institute of Viseu. There is a relationship between supervisory strategies, guidelines for supervisee competency development, guidelines for giving supervisory feedback and the dynamics of success in pedagogical supervision, with positive and highly significant correlations ($p=0,000$), indicating that the more supervisory strategies teachers recognize. The more they value the guidelines for developing supervised competencies they use, and the guidelines for giving feedback on greater supervision are the encouragement of contact between the institution and the student, the encouragement of student-to-student cooperation, and more dynamics of successful pedagogical supervision.

Conclusions: The results obtained in the present study suggest that it is important to promote more training for higher education teachers in pedagogical supervision and to conduct new studies with more representative samples of higher education teachers.

Keywords: Pedagogical supervision; teachers; Higher education.

Sumário

	Pág.
Introdução.....	17
I Parte – Fundamentação Teórica.....	21
1. Supervisão pedagógica	23
2. Supervisão em Enfermagem.....	31
II Parte – Estudo Empírico	35
1. Metodologia	37
1.1. Métodos	37
1.2. Participantes	39
1.2.1. Caracterização sociodemográfica da amostra	40
1.3. Instrumento de recolha de dados	41
1.4. Procedimentos éticos e formais.....	43
1.5. Tratamento estatístico	44
2. Resultados.....	47
2.1. Caracterização profissional	47
2.2. Formação em Supervisão Pedagógica.....	48
2.3. Estratégias Supervisão, <i>guidelines</i> para o desenvolvimento de competências do supervisado e <i>guidelines</i> para dar feedback da supervisão.....	49
2.4. Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	49
2.5. Análise inferencial	50
3. Discussão	55
3.1. Discussão metodológica.....	55
3.2. Discussão dos resultados.....	56
Conclusão.....	61
Referências bibliográficas.....	63
Anexos	67
Anexo I – Instrumento de recolha de dados	

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 – Representação esquemática da relação prevista entre as variáveis estudadas na investigação empírica	39

Lista de tabelas

	Pág.
Tabela 1 - Estatísticas relativas à idade segundo o género	40
Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica função do género	41
Tabela 3 - Consistência interna por subescalas.....	43
Tabela 4 – Caracterização das variáveis profissionais em função do género	47
Tabela 5 – Estatística do número de horas de formação	48
Quadro 6 – Caracterização da formação em supervisão pedagógica em função do género ...	48
Tabela 7 - Estatísticas relativas às estratégias supervisão, guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado e guidelines para dar feedback da supervisão	49
Tabela 8 - Estatísticas relativas às dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.....	50
Tabela 9 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o género	50
Tabela 10 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e a idade.....	51
Tabela 11 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o tempo de serviço	51
Tabela 12 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o grau académico	52
Tabela 13 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e a categoria profissional.....	52
Tabela 14 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica.....	53
Tabela 15 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica.....	53
Tabela 16 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica.....	54
Tabela 17 - Correlações de Spearman's rho entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e estratégias supervisão, guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado e guidelines para dar feedback da supervisão	54

Introdução

À semelhança da maioria dos conceitos que giram em torno da Educação, o termo supervisão não tem uma só definição nem tem sido estático (Prates, Aranha & Loureiro, 2010). Estes autores referem que é usual identificar-se a supervisão com a orientação da prática pedagógica, todavia, na sua opinião, ultrapassa, largamente, este âmbito, quando se fala na prática.

Em qualquer área, o termo supervisão está conotado com inspeção e controlo ao contrário de como pretende ser percecionado nas escolas: uma espécie de “treinador” no âmbito da ajuda do outro, levando-o a trilhar o seu próprio caminho de desenvolvimento. Sugere, ainda, uma relação hierárquica entre o supervisor e o supervisionado. Poderá igualmente ser tida como possuir-se uma “super-visão”. Numa perspetiva organizacional pode ser considerada como uma habilidade/competência de análise do passado, análise do presente e análise do futuro (Prates, Aranha & Loureiro, 2010).

Vieira (2009, p. 199) apresenta uma definição onde expõe o objetivo da supervisão, nomeadamente: “teoria e prática de regulação do processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto”. Soares (2009) sugere, baseada no estudo de vários autores, como função da supervisão, uma orientação no sentido de ajuda, estimulando o desempenho pessoal, através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência direta na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

Leal e Henning (2009) recorrem a vários termos na supervisão pedagógica, nomeadamente: vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar, contrariando a evolução do conceito. As autoras citadas sustentam que houve uma primeira fase mais autoritária e uma segunda fase, que corresponde à atual, muito mais humanizada. Como tal, pretende-se que se deixe de ver o processo superviso como um ato autoritário, ou seja, onde o supervisor é aquele que, no grupo/equipa, exerce o papel de líder, assumido um papel de “comandante” que abarca responsabilidades e funções jamais partilhadas por outros de modo a não prejudicar a eficiência do grupo. Atualmente, pretende-se que todo o ato superviso seja participativo, onde o supervisor é detentor de uma liderança partilhada (Soares, 2009).

A supervisão pedagógica não pode ser redutora, na medida em que, na sua aplicabilidade, terá que ser distinta, tendo em conta os intervenientes no processo superviso e o “aqui e agora”. Esta deve potenciar a promoção da participação e da

negociação entre o professor/supervisor e os supervisados, em prol do seu sucesso educativos, foco de todo o sistema de ensino.

Nesta linha de pensamento, a supervisão pedagógica é um processo em que um docente, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um estudante no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta premissa pressupõe, por um lado, uma nova perspectiva de docente: aquele que deixa de trabalhar isoladamente numa sala de aula com os seus estudantes e passa a ser um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, para formar estudantes em crescimento numa sociedade pautada por constantes transformações, e, por outro lado, uma nova perspectiva de formação, ou seja, uma formação centrada na escola, que envolve uma aproximação a esta nova perspectiva de docente: o professor ator organizacional que necessita de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, de formação e de suportes contextualizados, de conhecimentos teóricos e de aprendizagens concetuais, experienciais e contextuais (Alarcão & Tavares, 2010).

Considerando o ensino e a educação, os desafios que se enfrentam diariamente são cada vez mais relevantes para todos os agentes envolvidos, sobretudo, no caso específico, no ensino superior. A complexidade da sociedade contemporânea e as suas rápidas mudanças sugerem que o papel do treino, especialmente no campo da pedagogia, deve ser visto num sentido amplo, aberto e inovador. Considerando os desafios que se enfrentam diariamente nos domínios do ensino e da educação, é cada vez mais relevante o conhecimento sobre a supervisão pedagógicas, tendo em conta os agentes envolvidos.

Partindo destes pressupostos teóricos, emergem algumas questões às quais se procura dar resposta no estudo empírico:

- Que variáveis sociodemográficas (género, idade) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?
- De que modo as variáveis profissionais (tempo de serviço, categoria profissional, grau académico) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?
- Que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica (possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?
- Existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

Com o intuito de dar respostas às questões formuladas definiram-se como objetivos:

- Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica;
- Verificar que as variáveis profissionais interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica;
- Averiguar que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica;
- Verificar se existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.

Este trabalho é composto por um enquadramento teórico e um estudo empírico. No enquadramento teórico aborda-se a supervisão pedagógica, tendo-se em conta a teoria e a prática. Discorre-se também acerca da supervisão em enfermagem, numa abordagem às práticas de apoio educativo e supervisão pedagógica, numa perspetiva relacional. Na segunda parte, dedicada ao estudo empírico, descrevem-se todos os procedimentos metodológicos inerentes à realização da investigação. Tem lugar a apresentação e discussão dos resultados. O trabalho termina com as principais conclusões e sugestões.

I Parte – Fundamentação Teórica

1. Supervisão pedagógica

Para um melhor entendimento dos modelos de supervisão pedagógica impõe-se a clarificação polissêmica do conceito de supervisão, tendo-se como quadro de fundo, conforme salientam Alarcão e Tavares (2010), que existem diferentes manifestações de supervisão que variam de acordo com as concepções defendidas por diferentes autores/investigadores, razão pela qual é difícil caracterizar modelos e estabelecer dicotomias.

Durante muito tempo, o termo supervisão foi associado a “chefia”, “autoritarismo”, “dirigismo”, o que tem acarretado implicações negativas na correta definição e utilização do termo. A este respeito Alarcão (2005, p. 5) observa que, em determinadas circunstâncias, o termo supervisão despoleta

fenómenos de rejeição e de desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, e mobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e deshumanização.

A designação de supervisão, enquanto tarefa de alguém superior, evoca, na opinião de Alarcão e Tavares (2010, p. 3), “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”. Mas de acordo com Sá-Chaves (1999, p. 12) “é do conhecimento geral que o conceito de supervisão mais correntemente divulgado o faz corresponder ao conceito de orientação da prática pedagógica”. Como refere Alarcão (1991), a nova abordagem de supervisão de orientação da prática pedagógica impõe ao supervisor/supervisor um conjunto de soluções relativamente a processos, conteúdos, estratégias e materiais a aplicar no processo de ensino e aprendizagem, a supervisão deve ser suportada por uma relação de entreajuda e partilha entre colegas. A autora supracitada defende o envolvimento do supervisor na análise da sua própria prática de ensino “supervisão clínica”, assumindo-se esta como objeto da reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança.

Schön (cit. por Alarcão, 2005) é um defensor da supervisão numa perspetiva mais psicopedagógica, na qual se valorizam as relações interpessoais estabelecidas durante o processo supervisivo; apresentando a supervisão como uma relação de ajuda, em volta por um clima de colaboração.

A propósito, Harris (1985, cit. por Lima, 2001, p.71) menciona que

O nascimento da supervisão na sua forma mais parecida, com a que chegou até nós, não pode desligar-se da institucionalização da educação. As primeiras escolas religiosas criadas na América do Norte na época das colónias estavam sujeitas à supervisão dos cidadãos, acontecendo o mesmo com as escolas britânicas, de origem religiosa, nos começos de 1800, onde a supervisão era exercida pelos ministros religiosos.

Seguindo uma perspectiva construtivista, Schön, (1987, cit. por Alarcão, 2001, p.6) considera que o objetivo da supervisão não é tanto ensinar, mas ajudar a aprender. Criticando a educação profissionalizante, ele propõe como alternativa uma epistemologia da prática orientada por profissionais preparados e valoriza a prática inteligente e refletida, não deixando de mostrar a necessidade da sua interligação com a componente de índole teórica.

A definição que se segue é de Flanders (1980, cit. por Lemus, 2010, p.4) e dá um conceito de supervisão no qual o supervisor é o colaborador, o colega que, caminhando lado a lado com os outros colegas, cresce com eles, evolui e ajuda-os a descobrir por si próprios a melhor forma de agir. Para o autor supracitado, Supervisão significa:

ajudar outra pessoa a mudar a sua maneira de ensinar (...) ajudar o supervisor a mudar padrões de instrução das maneiras que o supervisor escolheu (...) uma partilha na investigação na qual duas pessoas comparam as suas alternativas e nas quais o supervisor é simplesmente uma pessoa que tem mais experiência na conduta da investigação.

De forma a compreender a evolução e a aceitação da supervisão, Alarcão e Tavares, em 1987, explicitaram as funções da supervisão da prática pedagógica que restringiam ao supervisionamento de profissionais na sua formação inicial. Porém, foi a partir dos anos 80 que se veio a desenvolver a formação em Supervisão, visto não ser uma prática em função no contexto português. A este propósito, os mesmos autores dizem que “ao mesmo tempo não existia formação em supervisão, para além da empenhada formação individual, espontânea que sempre atrai os bons profissionais e a que se autoimpunham os supervisores conscientes” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 4).

Desta feita, a supervisão começou a ganhar um duplo sentido: por um lado, com a significação de fiscalização e superintendência; por outro, ganha o valor de “acompanhamento do processo formativo” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 5).

A criação desta formação objetivava a qualificação dos profissionais para o cumprimento de funções educativas que visavam a “construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 4). Esta evolução deu-se devido à crescente consciencialização da formação contínua dos profissionais.

Um dos caminhos possíveis de se pragmatizar estes pressupostos, em consonância com a nova conceção de supervisão, na opinião de Sá-Chaves (1999, p. 12), é que não se pode restringir apenas à mera orientação vertical da prática pedagógica do supervisor, mas “alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação”. Esta afirmação é denotativa de que a relação supervisiva pode ser mais abrangente e mais aberta (supervisão horizontal), partindo do princípio de que não pode haver uma favorável relação supervisiva se as relações interpessoais forem negligenciadas. Isto, porque o supervisor não deve ser visto

unicamente como aquele cuja tarefa é apenas dirigir, orientar ou inspecionar, mas sim como alguém que é capaz de aconselhar e ajudar de acordo com as suas possibilidades.

Nesta perspetiva, o objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do supervisor por meio de uma relação de ajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola. Neste sentido, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.94) postulam que supervisionar deverá “ser um processo que inclua qualquer atividade que apoia, orienta ou encoraja os profissionais no seu ensino reflexivo”. Estas autoras realçam não só a criação de um clima afetivo/relacional propício ao desenvolvimento de uma ação supervisiva, como também consubstanciam o processo de supervisão a um círculo de influências no qual se entrecruzam e interagem os diferentes agentes educativos e os contextos que os envolvem.

Decorrente desta evolução, Alarcão e Tavares (2003, p. 5) definem supervisão como “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”. Assim, no caso dos profissionais, a supervisão reporta-se ao ato de supervisionar e gerir o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes, assumindo-se o supervisor “como um facilitador de aprendizagens ou como um gestor de aprendizagens” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 6).

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2010, p.133) consideram que

é ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através da atuação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtivista.

À semelhança de muitas outras profissões, o papel do supervisor/supervisor não se deve reportar à mera “fiscalização” e controlo, mas ao saber ouvir, saber partilhar, saber ajudar o outro. Acredita-se, indubitavelmente, que o conceito de supervisor/supervisão é um conceito cada vez mais abrangente que deve abarcar a organização escola, integrando não só o supervisor e os estudantes, mas todos os outros agentes educativos, não esquecendo os pais/encarregados de educação. Nesta perspetiva, e seguindo uma linha de supervisão/reflexão, será possível a otimização de resultados, relativamente ao sucesso educativo dos estudantes.

Oliveira (2008) refere que não é plausível encontrar qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, em virtude de um contexto concreto de supervisão envolver uma multiplicidade de fatores de complexidade diferenciada, que se interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e situações ambíguas. Isto porque a supervisão é uma atividade intrinsecamente heterogénea que se não coaduna facilmente com uma única perspetiva.

Assim vista, a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais num processo inacabado. Situa-se no âmbito da orientação

de uma ação profissional, daí chamar-se também de orientação da prática pedagógica, para Alarcão e Tavares (2010).

Ao refletir-se sobre a perspetiva histórica da supervisão, fica-se com a ideia que a evolução da supervisão teve em vista a promoção e a melhoria do desempenho profissional do supervisor. Esta passou de um ato de inspeção, onde os supervisores eram autoritários e pertencentes a entidades morais que faziam um papel de fiscalização ao trabalho do supervisor, para um ato de orientação para a eficiência, orientando-se para uma melhor eficácia da organização escola e da prática pedagógica. Caracteriza-se também atualmente pelo esforço cooperativo entre todos os intervenientes no processo supervisivo (Leal & Henning, 2009).

Neste âmbito, Rangel (2001, p. 19) faz referências a seis abordagens: a artesanal, numa perspetiva mestre aprendiz; a comportamentalista de natureza mecanicista e racional; a clínica, onde a sala de aulas é vista a principal ferramenta de observação, ou seja, vista como um laboratório, portanto muito redutora; a reflexiva com intenções formativa e dinâmica; a ecológica que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve”; e a dialógica, onde se valoriza o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores como parceiros na comunidade profissional” (p. 19)

Alarcão (2000) diz que a supervisão pedagógica está direcionada para o processo de ensino e de aprendizagem, visando a qualidade do ensino. A mesma autora considera que, apesar de a tónica ser colocada na relação do processo de ensino e aprendizagem, esta também está presente no ambiente institucional escolar, não podendo os profissionais circunscrever-se à realidade sala de aula, dado que esta “funciona como um microcosmo de um universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade” (Alarcão, 2000, p. 13). No entanto, o supervisor também se deve colocar num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca, espiralada. No pressuposto de que desempenha um papel central no seu processo de formação, deve impor-se a si próprio uma formação contínua, num ambiente de colaboração e partilha.

Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (1997, p. 94) afirma que

o recurso à supervisão das práticas dos profissionais como estratégia de formação radica (...) que a análise e reflexão e, acima de tudo, as desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas dos profissionais necessitam de um contexto de interajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação.

Decorrente destas conceptualizações, a prática supervisiva implica qualidade, responsabilidade, empatia e acolhimento entre quem nela se envolve, de forma a que todos se possam desenvolver a nível pessoal e profissional.

Alarcão (2000, p.32) refere que só uma supervisão que privilegie ação e o diálogo centrado numa análise reflexiva consolida o seu objetivo, ou seja, o “desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”.

A supervisão é vista como uma visão conjunta e concertada, de modo a que se possam aceitar os desafios que são colocados, responsabilizando os profissionais face a uma prática comum de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 2000).

Face ao exposto, importa salientar que a supervisão não é unicamente importante na formação inicial, pois, segundo Alarcão e Tavares (2010, p. 132),

a extensão da atividade supervisiva ao contexto mais abrangente da escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagem (...) para todos (...) mas também para si própria, como organização qualificante que, também para si própria, como organização qualificante que também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma.

Atualmente, e neste contexto, entende-se um paradigma de supervisão que esparge uma racionalidade apoiada na praxis e na reflexividade, impulsionadora de conhecimento profissional, na medida em que se demonstra e se reclama uma escola que exige a reflexividade numa lógica e espírito heurísticos, onde “cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objectivos definidos previamente por todos” (Santos, 2008, p. 25), uma vez que a escola reflexiva tem “a capacidade de se pensar para se analisar, projetar e desenvolver” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 135).

Assim sendo, a supervisão assume-se como componente indispensável na aprendizagem dos estudantes sustentada por práticas cooperativas, construtivas e criativas, na procura de soluções para um problema comum, sem relegar a atividade de investigação, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, em que o *feedback* está presente como elemento “orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 31).

Mais do que nunca, as escolas têm de assumir culturas colaborativas, onde os profissionais que trabalham em conjunto, de modo a que se possam ajudar mutuamente na realização das tarefas. Se assim for, conjuntamente alcançarão um sucesso educativo mais eficaz e eficiente. Há, portanto, a necessidade de haver sempre um *feedback* entre as novas formas de trabalho e a prática, uma vez que “todas elas estão subordinadas a um verbo fulcral, ajudar” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 56).

O modo como se implementa a supervisão (a praxis) é atribuído a um modelo que deverá ser consubstanciado por, pelo menos, uma teoria e deverá condicionar o estilo do supervisor tendo em conta os enfoques pretendidos e a direção tomada. Então, neste

trabalho, modelo deve ser entendido como uma estrutura que ajuda a operacionalizar a teoria mesmo que esta não surja de uma forma explícita, mas, entende-se que, no desenvolvimento de qualquer modelo, a teoria que lhe deu vida tem que estar presente pois, sem este alicerce, ele tenderá a desmoronar-se com alguma facilidade.

Falar-se em modelos supervisivos, implica definir-se modelo, num contexto supervisivo, o qual não pode se tomado como um paradigma, uma abordagem, uma teoria, um enfoque, um padrão, uma categoria, embora também possa ser isso tudo dependendo da perspectiva e do vislumbre pretendido (Oliveira-Formosinho, 2002). O mesmo autor também refere que o termo tem sido alvo de várias incursões no que respeita à indiscriminada substituição por outras palavras relacionados. Mas, parece ser melhor vislumbrado como uma estrutura composta por procedimentos de forma a poder-se implementar a supervisão.

O modelo pode ser comparado com a estrutura de um edifício em construção (processo da supervisão) sem muitos muros, nem paredes para se poder visualizar melhor o exterior (o mundo da prática). Pretendem-se, deste modo, janelas grandes cuja estrutura será alicerçada em teorias que, na grande maioria das vezes, não se veem, tal como os alicerces de um edifício, mas que obrigatoriamente têm de existir (Maccia & Jewett, 1963, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002). De acordo com os mesmos autores, coloca-se a praxis, a operacionalização da teoria através dos modelos, no topo da construção, ou seja, ao nível do final da construção, porque, para a praxis resultar, tem de existir, primeiro, teoria, que corresponde ao alicerce, para seguidamente se poder construir o modelo, que equivale à estrutura. Resumindo, “os modelos projectão a teoria e, simultaneamente, resultam dela” (Maccia & Jewett, 1963, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 22).

À luz das metáforas das janelas e dos muros de Sergiovanni e Starratt (1993, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002), cada modelo pode servir para entender melhor a maneira de implementação da supervisão, contudo, este processo pode assumir-se como um obstáculo, caso não seja aplicado de maneira adequada, partindo dos vários fatores inesperados e desorganizados que abrangem a organização escolar. Deste modo, é essencial ter-se em conta a compreensão dos modelos que existem, a fim de se poder implementar aquele que mais se adequa às características de cada supervisão.

Tracy (2002) compara, metaforicamente, os modelos de supervisão a janelas e a muros, são janelas porquanto ajudam a disseminar a visão das coisas e concedem referenciais que modelam a atuação e coadjuvam a análise da praxis. Segundo a autora, trata-se de muros na medida em que se se estiver demasiadamente preso a eles e/ou se os mesmos forem vistos isoladamente deixa-se de se perceber outras concepções da realidade, bem como de evoluir pela compreensão e pela reflexão. Todavia, Tracy (2002, p. 20) salienta que se parte do pressuposto que os mesmos modelos “são mais úteis do que

prejudiciais e têm promovido, e não obstruído, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste campo”.

Assim, para ser considerado modelo, a mesma autora supracitada, refere que se terá de ter algumas premissas em consideração, para que o mesmo seja identificado, mormente: os objetivos; a teoria e os conceitos que o sustenta; as normas/planificação dessa implementação. Grosso modo, todos os modelos têm implícitos alguns conceitos comuns às várias teorias.

Neste contexto, Alarcão e Tavares (2010) apresentam vários cenários de formas possíveis de supervisão pedagógica e assumem analogamente a existência de vários modelos de supervisão pedagógica em Portugal. Contudo, os mesmos autores referem que há uma clara tendência para uma emergência de um cenário eclético ou integrador, como lhe chamou Sá-Chaves (2002, p.161), autora que desenvolveu o conceito de supervisão não *standard* como um modelo de respeito pelas diferenças e variações dos profissionais, “um modelo inacabado e suscetível de autorregulação constante através de uma persistente atitude de questionação”.

Na operacionalização do processo de supervisão, Alarcão e Tavares (2003), como referido, identificam nove possíveis “cenários” onde apresentam uma sistematização dos modelos e das práticas mais usuais, agrupando-as em cada um destes cenários “as várias facetas mais significativas da “praxis” da supervisão em conjuntos suscetíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns”, deixando a ressalva que estes mesmos cenários não devem ser entendidos “como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão & Tavares, 2010, p.17).

O interesse da distinção dos diferentes cenários, modelos, ou estilos de supervisão, realizada com base na ênfase que cada um deles coloca no processo, prende-se, como é óbvio, com razões de ordem concetual. Efetivamente, as diferentes abordagens partem de pressupostos teóricos distintos, relativamente aos conceitos de ensino, de supervisor/supervisor, de formação de profissionais, do papel da supervisão e dos estilos de intervenção do supervisor/supervisor. Não obstante, nem todos os cenários se excluem mutuamente, encontrando-se até, pelo menos no que respeita a alguns deles, vários motivos de interceção e de complementarização. No entender de Alarcão e Tavares (2010) e Mesquita, Formosino e Machado (2012), todos os cenários contém elementos válidos, ressaltando um paralelismo sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos profissionais/supervisores e dos estudantes.

As definições de supervisão pedagógica assentam em dois vetores diferentes de um contínuo, ou seja, desde os que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspetiva no controlo, administração e avaliação dos profissionais e do ensino às que, refletindo o

movimento em direção a grande autonomia dos profissionais, realçam particularmente a dimensão de orientação para o serviço (Harris, 2002, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002).

2. Supervisão em Enfermagem

Do ponto de vista pedagógico, o ensino clínico assenta na supervisão clínica, conceito que tem vindo a impor-se em relação ao de orientação clínica. A supervisão clínica ganha consistência no discurso dos enfermeiros, à medida que alguns investigadores têm desenvolvido trabalhos nesta área, afirmando a sua importância no ensino clínico (Abreu, 2007).

Segundo Alarcão e Tavares (2010, p. 197), a supervisão clínica é um “processo em que uma pessoa experiente e bem informada, orienta o estudante no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática da prática sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Os autores citados definem supervisão como um processo no qual um profissional experiente acompanha, colabora e ajuda na formação de outro, com menor grau de desenvolvimento profissional. Consideram a supervisão como uma dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada.

Diversos estudos, tais como os desenvolvidos por Campbell *et al.* (1994), Massarweh (1999) e Chan (2001), referenciados por Abreu (2007), constataram que durante a formação clínica os estudantes apresentavam frequentemente vulnerabilidades de natureza emocional. Tal facto dever-se-ia à situação de prestação de cuidados, receio de se confrontarem com os profissionais e à (ainda) frágil preparação para lidar com situações intensas sob o ponto de vista psicológico.

Heron (1990, cit. por Abreu, 2007) apresenta um modelo de supervisão que compreende seis categorias de intervenção. Essas seis categorias de intervenção enquadram-se em dois estilos ou perspetivas – “autoritário” e “facilitador”. O mesmo autor divide o estilo autoritário em “prescritivo, informativo e confrontador”, enquanto o facilitativo o “catártico, o catalítico e o de suporte”. A intervenção catártica significa que o supervisor considera e valoriza a necessidade do formando manifestar as suas emoções.

No que diz respeito ao acompanhamento de estudantes de enfermagem em ensino clínico, verifica-se que as instituições intervenientes neste processo tem vindo a implementar diversos modelos de supervisão de ensino e aprendizagem, na procura do mais adequado às necessidades dos mesmos e que culminaram em dois modelos: o primeiro, de orientação pedagógica, com o recurso à figura de orientador pedagógico, cuja atividade é desenvolvida com um grupo de estudantes, isto é, o enfermeiro assume, perante a escola, a responsabilidade de acompanhar, orientar e avaliar um grupo de estudantes; o

segundo, o método tutorial, que se caracteriza pelo acompanhamento de um estudante por parte de um profissional, que se pretende que seja experiente no serviço (Paiva, 2008).

Por sua vez, Abreu (2007) entende que a supervisão clínica deverá responder a um conjunto de variáveis relacionadas com a gestão, formação e suporte emocional, compreendendo o processo de supervisão clínica seis etapas: objetivo, identificação do problema, contextualização, planeamento, implementação e avaliação. O autor defende a supervisão baseada em modelos de tutoria de quatro tipos: *mentorship*, *preceptorship*, *multitutor* e integrativo. Neste modelo, o mentor representa o profissional mais experiente que terá a responsabilidade da aprendizagem do estudante; o preceptor designa o profissional que tem a responsabilidade de ensinar e de apoiar o estudante; o *multitutor* envolve um conjunto de tutores que desenvolvem a sua atividade de forma concertada; finalmente, o integrativo, pressupõe uma interatividade entre o ensino teórico e o prático.

No que toca aos estilos de supervisão, Glickman (1985, cit. por Paiva, 2008) defende três estilos: não-diretivo, diretivo e de colaboração. O supervisor de tipo não-diretivo é aquele que valoriza, que atende ao mundo do estudante, que manifesta desejo e capacidade de o escutar e que atende às suas iniciativas; sabe ouvir o estudante, encoraja, ajuda a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos e pede-lhe outras informações quando elas são necessárias. O supervisor de tipo diretivo concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do estudante. O supervisor que utiliza estratégias de colaboração verbaliza muito o que o estudante lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas e ajuda a resolvê-los.

Para que a prática de supervisão seja adequada e promotora de mudança, é necessário que o supervisor tenha em conta o contexto de Ensino Clínico. No entanto, do supervisor espera-se que seja o mediador da aprendizagem independentemente do modelo de supervisão adotado, pois, como referem Alarcão e Tavares (2010), as situações de supervisão devem ser caracterizadas por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida, que tem como objetivo desenvolver as capacidades do estudante, como pessoa e profissional.

Logo, o processo, ao contemplar a supervisão por um profissional competente, assegura a qualidade da relação entre supervisor e estudante de modo a que aquele seja orientador, conselheiro e companheiro, integrando os estudantes e ajudando-os a compreender a realidade que, pelo seu carácter desconhecido, se lhe apresenta, inicialmente, sob a forma de caos (Schon, 1983, cit. por Alarcão & Tavares, 2010).

Ao referir-se ao papel dos supervisores, Garrido e Simões (2007) afirmam que devem ser profissionais experientes que, com formação no âmbito da supervisão para o Ensino Clínico, têm a responsabilidade de supervisionar os estudantes de Enfermagem. Prasko, Vyskocilova, Slepecky e Novotny (2012) corroboram este ponto de vista e argumentam que a formação básica é considerada necessária, mas não suficiente, para assegurar elevada qualidade em supervisão, pelo que é desejável a formação contínua em supervisão clínica. Neste sentido, a formação e a experiência em supervisão são essenciais para a relação supervisores/estudantes, sendo que o enfermeiro que assume a orientação clínica representa, em simultâneo, os papéis de professor, enfermeiro e pessoa (Carvalho, 2011; Velasquez, Thomé & Oliveira, 2015).

Assim, são vários os autores que se referem às características do supervisor. Paiva (2008) recomenda um enfermeiro com larga experiência profissional, competente e respeitado pelos seus pares e de cujas características pessoais fundamentais devem fazer parte a sociabilidade, a preocupação pelos outros, uma mente aberta a ideias novas e o saber escutar.

Alarcão e Tavares (2010, p. 151) referem que

fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências, requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêuticas-interpretativas e avaliativas.

Assim, os supervisores clínicos devem gostar de ensinar os outros, ter paciência, saber fazer sugestões, saber planear de uma forma efetiva, ter uma atitude positiva quando esperam respostas a questões ou explicitação das ações, saber discutir os problemas de modo construtivo; tolerar e saber criticar e aceitar críticas, gostar de decidir e fazer, poder trabalhar em equipa e gerir efetivamente o processo.

Nesta perspetiva, Abreu (2007) entende que o bom supervisor possui perícia, reconhecida pelos pares, como tendo a profundidade da experiência no seu campo de especialidade e seja aceite por aqueles que supervisiona.

Para Honorato e Barletta (2016), referindo-se à prática supervisiva, o papel do supervisor consiste em orientar os colegas (formandos) no seu processo de aprendizagem, respeitando as etapas que o mesmo consigna e a sua natureza. Cabe ao supervisor respeitar a individualidade do formando e criar situações de aprendizagem que incluam conteúdos considerados relevantes mas que também considerem os estilos próprios de aprendizagem. O papel do supervisor consiste também em criar espaços e tempos para a inovação e a criatividade, ajudando a identificar situações de potenciais problemas. Discute alternativas para a ação com o formando, trabalha com ele o potencial reflexivo e as capacidades de decisão.

A supervisão é entendida por Ribeiro (2013, p. 31), como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do supervisionado e do supervisor, a qual, de acordo com a função da natureza da interação criada, pode facultar ou impedir a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo este um processo que requer um ambiente de confiança e de interajuda afetiva, cognitivamente estimulante para a progressão de ambos os intervenientes.

II Parte – Estudio Empírico

1. Metodologia

Esta segunda parte, que se caracteriza por ser uma contribuição pessoal, inclui os métodos utilizados, identifica as questões orientadoras deste estudo, os objetivos, bem como apresenta os participantes, expõe os instrumentos e processos de recolha de dados, nomeia e descreve as variáveis em estudo e aponta os procedimentos estatísticos adotados, terminando com considerações éticas.

1.1. Métodos

A supervisão é um método eficaz que pode ajudar a alcançar bons resultados no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Isto significa que é muito importante para os procedimentos do processo de ensino e aprendizagem a serem constantemente monitorizados e revistos para garantir a realização total dos objetivos, como garantir as competências pedagógicas de supervisão, bem como assegurar as mais-valias do processo supervisivo nas aprendizagens daqueles que estão em formação. Esta é a razão pela qual a supervisão pedagógica é muito necessária nas instituições do ensino superior (Ojong, 2019). Como tal, o desafio é colocado numa perspetiva de supervisão pedagógica eficaz, que assegure estratégias supervisivas que garantam o desenvolvimento de competências quer por parte do supervisor, quer por parte do estudante, promovendo uma aprendizagem ativa e altamente significativa, num contexto de dinâmicas de sucesso.

O presente estudo é parte integrante de um projeto de investigação com a referência PROJ/CI&DETS/CGD/0005 com o título "Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)", com início a 1 de janeiro de 2017, com a duração de 24 meses, sendo a investigadora responsável a Professora Doutora Maria Madalena Jesus Cunha Nunes. A equipa de investigação é constituída pelos investigadores Ana Andrade, João Duarte, José Costa, Graça Aparício, Rosa Martins, Suzana André, António Madureira, Carlos Albuquerque, Isabel Bica, Olivério Ribeiro, Luís Menezes, Lídia Menezes, Márcio Nascimento, Daniel Silva, Ernestina Silva, Carla Santos, Margarida Reis dos Santos, Francisco Barragan e Sandra Cruz.

Neste contexto emergem questões às quais se procura dar resposta, pelo que se parte das seguintes questões de investigação:

- Que variáveis sociodemográficas (género, idade) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

- De que modo as variáveis profissionais (tempo de serviço, categoria profissional, grau académico) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

- Que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica (possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

- Existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

Para dar respostas às questões formuladas definiram-se como objetivos:

- Identificar as variáveis sociodemográficas que interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica;

- Verificar que as variáveis profissionais interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica;

- Averiguar que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica;

- Verificar se existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.

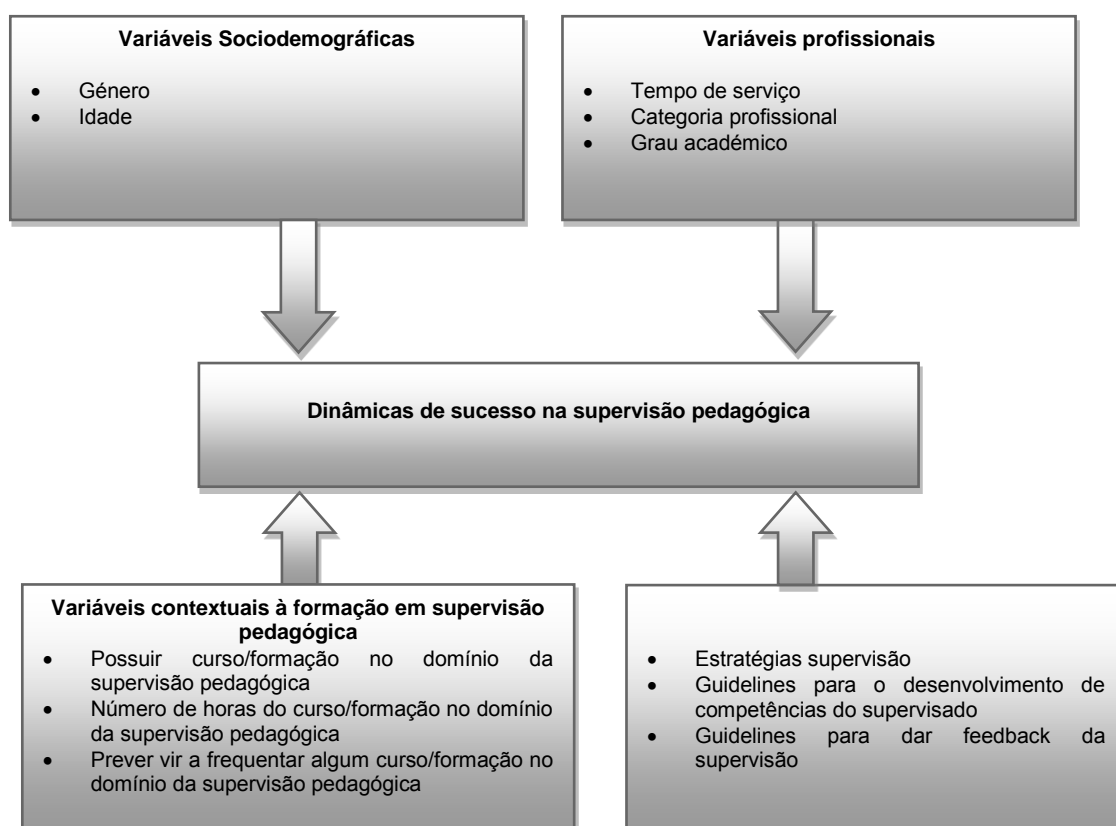
Com o intuito de se alcançarem os referidos objetivos, optou-se por um estudo quantitativo, com corte transversal, descritivo e correlacional, com o recurso a uma metodologia quantitativa uma vez que os dados proporcionam realidades objetivas no que respeita às variáveis em estudo, suscetíveis de serem conhecidas. Este tipo de estudo “visa analisar a incidência, distribuição e relações entre variáveis que são estudadas tal e qual existem, em contexto natural, sem manipulação, sendo quase sempre classificados em função desses três objetivos básicos: descrever, explicar ou ainda explorar” (Coutinho, 2014, p. 277).

É um estudo descritivo pois se procura descobrir a incidência e a distribuição de determinados traços ou atributos de uma determinada população, sem que o investigador os procure explicar. Assim, o presente estudo pode ser caracterizado como tal, porque estuda a distribuição do traço (variável) numa amostra representativa de docentes de várias unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Viseu (IPV) (Coutinho, 2014). Assume-se como um estudo transversal, porquanto os dados foram recolhidos num só momento no

tempo numa amostra representativa de docentes de várias unidades orgânicas do IPV, quer para descrever, quer para detetar possíveis relações entre as variáveis (Coutinho, 2014).

Assim sendo, realizou-se uma representação esquemática (cf. figura 1), que procura dar a conhecer o tipo de relação que se pretende estabelecer entre as variáveis independentes (género, idade, tempo de serviço, categoria profissional, tempo de serviço, grau académico, possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão) e variável dependente (dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica).

Figura 1 – Representação esquemática da relação prevista entre as variáveis estudadas na investigação empírica



1.2. Participantes

A amostra em estudo tem características de amostragem não probabilística por conveniência, totalizando 73 docentes das unidades orgânicas do IPV.

1.2.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

No total da amostra regista-se uma idade mínima de 26 anos e uma máxima de 61 anos, ao que corresponde uma média de idades de 43.89 anos (± 9.21 anos). Para o género feminino, a idade mínima é de 25 anos e a máxima 61 anos, e para o género masculino, a mesma oscila entre os 29 e os 59 anos. Os homens, em média ($M=44.38$ anos ± 8.32 anos), são mais velhos do que as mulheres ($M=43.65 \pm 9.68$ anos). Os coeficientes sugerem uma dispersão elevada face às idades médias encontradas e os valores de assimetria e curtoses revelam curvas leptocúrticas e enviesadas à esquerda para ambos os géneros e para a globalidade da amostra (cf. tabela 1).

Tabela 1 - Estatísticas relativas à idade segundo o género

Género	N	Min	Máx	Médias	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Feminino	49	25	61	43.65	9.68	22.19	-0.855	-0.664	0.200
Masculino	24	29	59	44.38	8.32	18.76	-0.167	-1.033	0.200
Total	73	25	61	43.89	9.21	20.98	-0.911	-0.906	0.200

Constata-se que maioritariamente os doentes são do género feminino (67.1%), com predomínio do grupo etário dos 41-49 anos (38.4%), dos quais a maioria do género feminino (40.8%), seguidos do grupo etário ≤ 40 anos (32.9%), fazendo parte deste grupo 30.6% de mulheres e 37.5% de homens (cf. tabela 2).

Quanto ao grau académico, observa-se que a maioria dos docentes possui o grau de mestre (34.0%), dos quais 44.9% são mulheres e 50.0% são homens. O segundo grau académico mais prevacente é o de doutor, com uma representação de 34.2%, onde as mulheres correspondem a 30.6% e os homens a 41.7% (cf. tabela 2).

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica função do género

Variáveis	Género		Total			
	Feminino	Masculino	Nº	%		
	Nº (49)	% (67.1)	Nº (24)	% (32.9)	Nº (73)	% (100.0)
Idade						
≤40 anos	15	30.6	9	37.5	24	32.9
41-19 anos	20	40.8	8	33.3	28	38.4
Grau académico						
Licenciado ou equiparado	12	24.5	2	8.3	14	19.2
Mestre	22	44.9	12	50.0	34	46.6
Doutor	15	30.6	10	41.7	25	34.2
Total	49	100.0	24	100.0	73	100.0

1.3. Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados, optou-se por um questionário que esteve disponível *on-line* no período de fevereiro a abril de 2017 (cf. anexo I), composto por questões de caracterização sociodemográfica e de descrição contextual da supervisão pedagógica (Madalena Cunha, 2017) e pelas escalas: “Estratégias de Supervisão” de autoria de Cruz, Reis-Santos, Cunha e Costa (2017); “Guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisor” (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017); “Guidelines para dar feedback da supervisão” (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017); “Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica” (Cruz, Cunha, Reis-santos & Barragan, 2017).

O instrumento de colheita de dados inicia-se por uma introdução onde é feita referência ao projeto de investigação onde este se encontra inserido e solicita a colaboração dos docentes para o seu preenchimento.

A primeira parte diz respeito à caracterização sociodemográfica, profissional dos docentes e ao nível da formação em supervisão pedagógica, com perguntas de formato variável (abertas e fechadas) que fornecem informações relativas: ao género, idade, tempo de serviço, categoria profissional, tempo de serviço, grau académico, possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica.

Na segunda parte encontra-se a escala “Estratégias de Supervisão” de autoria de Cruz, Reis-Santos, Cunha e Costa (2017), constituída por 8 itens; “Guidelines para o

desenvolvimento de competências do supervisor” (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017) que possui 6 itens; “Guidelines para dar feedback da supervisão” (Cruz, Reis-santos & Cunha, 2017) composta por 8 itens. Estas três escalas encontram-se num formato tipo escala de Likert com cinco possibilidades de resposta para cada modelo (1- Discordo Muito; 2- Discordo; 3-Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5-Concordo Muito).

A escala de “Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica” (Cruz, Cunha, Reis-santos & Barragan, 2017) é constituída por 24 itens, em formato de escala de Likert com cinco possibilidades de resposta para cada modelo (1- Discordo Muito; 2-Discordo; 3-Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5-Concordo Muito). Os itens agrupados constituem 4 dimensões, nomeadamente: Incentivar o contacto entre a instituição e o estudante (itens 1, 2 e 3, pontuação 3-15); Incentivar a cooperação entre os estudantes (itens 4, 5, e 6, pontuação 3 -15); Promover a aprendizagem ativa/significativa (itens 7, 8, 9 e 10, pontuação 4-20); Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica (14 – 70 pontos) (itens 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, e 24). As cotações possíveis são 1 a 5 pontos.

Consistência interna da Escala “Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica” (Cruz, Cunha, Reis-santos & Barragan, 2017)

No **Fator 1 – Incentivar o contacto entre a instituição e o estudante** verificam-se, coeficientes de alpha de Cronbach com indicações de razoável e boa consistência interna, sendo o menor valor ($\alpha=0,628$) encontrado no item 2 e o maior ($\alpha=0,829$) no item 1, com um alfa global de 0,805, sugestivo de boa consistência interna.

Ao analisarem-se os resultados do **Fator 2 – Incentivar a cooperação entre os estudantes**, constata-se que os coeficientes de alpha de Cronbach dão indicações de razoável e boa consistência interna, sendo o menor valor ($\alpha=0,770$) o do item 4 e o maior ($\alpha=0,895$) no item 6, com um alfa total de 0,874, indicativo de boa consistência interna.

Relativamente aos resultados do **Fator 3 – Incentivar a cooperação entre os estudantes**, os coeficientes de alpha de Cronbach dão indicações de boa e muito boa consistência interna, sendo o menor valor ($\alpha=0,854$) o do item 9 e o maior ($\alpha=0,925$) no item 7, com um alfa total de 0,914, indicativo de muito boa consistência interna.

Os resultados do **Fator 4 – Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica** revelam coeficientes de alpha de Cronbach indicativos de muito boa consistência interna, oscilando entre $\alpha=0,926$ e $\alpha=0,929$, com um alfa total de 0,934, indicativo de muito boa consistência interna.

Tabela 3 - Consistência interna por subescalas

Nº Item	Fatores	r/item total	r2	α sem item
Fator 1 – Incentivar o contacto entre a instituição e o estudante				
1	Importante para a motivação do estudante e seu envolvimento/compromisso	0.557	,325	0.829
2	Promove a reflexão dos estudantes sobre os seus próprios valores e plano futuros, dado o contacto que têm com os outros estudantes	0.755	,577	0.628
3	Promove a vinculação do estudante à comunidade escolar	0.690	,528	0.712
Coefficiente alfa Cronbach global		0.805		
Fator 2 – Incentivar a cooperação entre os estudantes				
4	Aumenta o envolvimento do estudante na aprendizagem	0.832	0.725	0.770
5	Aumenta a compreensão do estudante e a sua profundidade de análise das situações	0.826	0.731	0.783
6	Fomentar uma aprendizagem que enfatize a colaboração, a cooperação e o suporte entre os estudantes	0.676	0.457	0.895
Coefficiente alfa Cronbach global		0.874		
Fator 3 – Incentivar a cooperação entre os estudantes				
7	Aumenta a assimilação, a acumulação e o sucesso de equilíbrio e nivelção do conhecimento através da discussão/reflexão e até da escrita dos estudantes sobre o que aprendem	0.716	0.663	0.925
8	Fornecer feedback atempadamente: os estudantes necessitam de feedback, em tempo útil, acerca da sua performance de forma a optimizarem a sua aprendizagem	0.879	0.776	0.862
9	Proporcionar oportunidades para executarem e receberem sugestões de melhoria	0.903	0.845	0.854
10	Promover a reflexão do que aprenderam, do que necessitam de aprender de se auto-avaliarem	0.739	0.747	0.909
Coefficiente alfa Cronbach global		0.914		
Fator 4 - Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica				
11	Enfatizar o "time on task"	0.760	0.762	0.926
12	Tempo + energia = aprendizagem	0.643	0.625	0.931
13	Facilitar a ajuda aos estudantes para uma aprendizagem efetiva	0.701	0.762	0.929
14	Alocar um tempo realista e adequado às tarefas que os estudantes têm de desenvolver	0.688	0.786	0.929
15	Consciencializar que pessoas diferentes aprender com ritmos e forma diferentes	0.721	0.904	0.929
16	Respeitar o(s) talentos(s) e as diferentes formas de aprendizagem	0.735	0.900	0.928
17	Considerar diferentes caminhos para orientar a aprendizagem	0.698	0.789	0.929
18	Dar oportunidades aos estudantes para mostrarem os seus talentos	0.744	0.704	0.927
19	Comunicar expectativas elevadas	0.732	0.838	0.928
20	Esperar e querer mais	0.717	0.758	0.928
21	Colocar a fasquia elevada	0.543	0.806	0.938
22	Colocar desafios que sejam coerentes que conduzam a compromissos adequados	0.803	0.824	0.926
23	Disponibilizar recursos	0.674	0.767	0.929
24	Respeitar a propriedade intelectual	0.771	0.878	0.927
Coefficiente alfa Cronbach global		0.934		

1.4. Procedimentos éticos e formais

Em qualquer estudo de pesquisa as disposições ético-legais que zelam pelos direitos fundamentais das pessoas devem acompanhar todo o estudo desde o seu início até à execução final. Assim, foram garantidos os princípios éticos, tendo-se baseado nos padrões de conduta ética, mormente, o princípio do respeito pela dignidade e princípios de justiça e beneficência, garantindo-se o anonimato e confidencialidade na publicação dos resultados. Todos os docentes tiveram acesso aos objetivos do projeto e aceitaram participar no estudo voluntariamente.

1.5. Tratamento estatístico

Após a recolha de dados, os mesmos foram colocados numa base de dados no programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25 para Windows.

Para o tratamento estatístico recorreremos à estatística descritiva e analítica. A apresentação dos resultados fez-se através de tabelas e quadros, onde se apresentam os dados mais relevantes com recurso a frequências absolutas e percentuais. A descrição e análise dos dados obedeceram à ordem apresentada no instrumento de recolha de dados.

A estatística descritiva possibilitou determinar as frequências absolutas e percentuais, algumas medidas de tendência central, nomeadamente a média e as medidas dispersão, como a amplitude de variação, o coeficiente de variação e o desvio padrão, bem como as medidas de forma, como a assimetria e achatamento.

O coeficiente de variação permite determinar a dispersão percentual de uma variável através do quociente entre o desvio padrão e a média, tendo os resultados obtidos, segundo a proposta de Pestana & Gageiro (2014) ser interpretados da seguinte maneira:

- 0% a 15% – Dispersão Baixa
- 16% a 30% – Dispersão Moderada
- Superior a 30% – Dispersão Alta

No que concerne à estatística inferencial, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente:

- **Teste de U Mann Whitney** - usado para amostras independentes, ou seja, permite fazer a comparação de médias de uma variável quantitativa em dois grupos de sujeitos diferentes e quando se desconhecem as respetivas variâncias populacionais;

- **Teste de Kruskal Wallis** – usado para a comparação de médias de uma variável quantitativa (variável endógena) em três ou mais grupos de sujeitos diferentes (variável exógena - qualitativa), isto é, analisam o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si. Na eventualidade de se encontrarem significâncias estatísticas recorreu-se ao teste *post hoc* de Tukey para a localização das diferenças

- **Teste de qui quadrado (X^2)** - para o estudo de relações entre variáveis categoriais. Quando se verificam diferenças estatísticas significativas é possível determinar as células que se diferenciam tendo em consideração os resíduos ajustados. A leitura dos resíduos

ajustados só se processa se em linha ou em coluna o número de casos for igual ou superior a oito e as células apresentarem um valor positivo superior a 1.96.

- **Coefficiente de Correlação Ró de Spearman - ρ** – que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais. Usa, em vez do valor observado, apenas a ordem das observações. Aplica-se igualmente em variáveis intervalares/rácio como alternativa ao R de Pearson, quando neste último se viola a normalidade.

Na análise estatística, foram utilizados os seguintes valores de significância:

- $p < 0,05$ * - diferença estatística significativa
- $p < 0,01$ ** - diferença estatística bastante significativa
- $p < 0,001$ *** - diferença estatística altamente significativa
- $p \geq 0,05$ n.s. – diferença estatística não significativa

2. Resultados

No presente capítulo, começa-se por apresentar os resultados relativos à estatística descritiva, seguindo-se os relativos à estatística inferencial. Assim, descrevem-se os dados da caracterização profissional (tempo de serviço, categoria profissional, tipo de vínculo, unidade orgânica e horário de trabalho), formação em Supervisão Pedagógica (possuir curso, número de horas, previsão de frequentar algum curso), estratégias de supervisão, guidelines para o desenvolvimento de competências de supervisionado e guidelines para dar feedback da supervisão.

2.1. Caracterização profissional

Quanto ao tempo de serviço no ensino superior, verificou-se que a maioria dos docentes (38,4%) tem entre 6 a 15 anos de tempo de serviço. As mulheres apresentam a mesma percentagem (34.7%) para os docentes com um tempo de serviço entre 6-15 anos e ≥ 16 anos. Quase metade (45.8%) dos homens tem um tempo de serviço entre os 6 e os 15 anos (cf. tabela 4).

Em relação à categoria profissional, constata-se que mais de metade dos participantes é Assistente (60.3%), sendo os restantes professores adjuntos/coordenadores (39.8%). Relativamente ao género feminino, a categoria de Assistente é a que prevalece com 65.3%, no género masculino 50.0% também são Assistentes e 50.0% Adjuntos/Coordenadores (cf. tabela 4).

Tabela 4 – Caracterização das variáveis profissionais em função do género

Variáveis	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Tempo de serviço no Ensino Superior						
≤ 5 anos	15	30.6	4	16.7	19	26.0
6 -15 anos	17	34.7	11	45.8	28	38.4
≥ 16 anos	17	34.7	9	37.5	26	35.6
Categoria profissional						
Assistente	32	65.3	12	50.0	44	60.3
Adjunto/Coordenador	17	34.7	12	50.0	29	39.8

2.2. Formação em Supervisão Pedagógica

Relativamente ao número de horas de formação, os docentes possuem um mínimo de 14 horas e um máximo de 312 horas, com uma média de 40.68 ± 56.82). O coeficiente de variação mostra uma dispersão elevada em torno da média ($CV=139.6\%$). As medidas de assimetria e de achatamento indicam curva enviesada à esquerda e platicúrtica (cf. tabela 5).

Tabela 5 – Estatística do número de horas de formação

	N	Min	Máx	Média	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Nº Horas	28	14	312	40.68	56.82	139.68	10.015	24.328	0.00

No que diz respeito à formação em supervisão pedagógica, constata-se que mais de metade dos docentes (57.5%) não possui curso/formação neste domínio, o mesmo acontece para o género feminino (57.1%) e para o masculino (58.3%). Verifica-se que 42.9% dos docentes do género feminino possuem curso/formação em supervisão pedagógica. Dos docentes que têm formação, os mesmos referem que a fizeram no âmbito dos cursos de promoção de Supervisão pedagógica, introdução à supervisão clínica e enfermagem e mestrado na respetiva área.

Quanto à previsão de frequência de curso/formação, constata-se que 67.1% dos docentes não prevêem frequentar alguma formação no domínio da supervisão pedagógica. Dos que prevêem frequentar, 36.7% são do género feminino e 25.0% do masculino, com a maioria a relatar que ainda não sabe qual a área de formação a escolher, seguindo-se a opção de formação na área da supervisão clínica e pós-graduação (cf. tabela 6).

Quadro 6 – Caracterização da formação em supervisão pedagógica em função do género

Variáveis	Género		Total			
	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Curso / formação em supervisão pedagógica						
Não	28	57.1	14	58.3	42	57.5
Sim	21	42.9	10	41.7	31	42.5
Previsão de frequência curso / formação em supervisão pedagógica						
Não	31	63.3	18	75.0	49	67.1
Sim	18	36.7	6	25.0	24	32.9

2.3. Estratégias Supervisão, *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado e *guidelines* para dar feedback da supervisão

As estatísticas relativas às estratégias de supervisão indicam um mínimo de 24 e um máximo de 40, correspondendo-lhe uma média de $35,17 \pm 4,23$. Nas *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, o mínimo e o máximo oscilam entre 18 e 30, com uma média de $26,19 \pm 3,36$. Verifica-se um mínimo de 26 e um máximo de 40 para as *guidelines* para dar feedback da supervisão, com uma média de $35,95 \pm 3,71$. Os coeficientes de variação indicam uma dispersão fraca em relação às médias encontradas (cf. tabela 7).

Tabela 7 - Estatísticas relativas às estratégias supervisão, *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado e *guidelines* para dar feedback da supervisão

	N	Min	Max	M	D.P.	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Estratégias de Supervisão		24,00	40,00	35,17	4,23	12,02	-1,41	-1,15
Guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado	73	18,00	30,00	26,19	3,36	12,82	-0,34	-2,14
Guidelines para dar feedback da supervisão		26,00	40,00	35,95	3,71	10,31	-1,88	-1,63

2.4. Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica

Relativamente às dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, os docentes inquiridos, para a globalidade da amostra, têm um mínimo de 9,00 e um máximo de 15,00 na dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante*, com uma média de $12,94 \pm 1,63$. No que se refere à dimensão *incentivar a cooperação entre o estudante*, o mínimo e o máximo oscilam entre 9,00 e 15,00, correspondendo-lhe uma média de $13,20 \pm 1,68$. Quanto à dimensão *promover a aprendizagem ativa/significativa*, o mínimo é 12,00 e o máximo 20,00, com uma média de $18,19 \pm 2,02$. Por último, na dimensão *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica*, regista-se um mínimo de 42,00 e um máximo de 70,00, com uma média de $59,45 \pm 6,95$. Quanto aos coeficientes de variação, estes apresentam uma dispersão fraca face ao valor médio para todas as dimensões (cf. tabela 8).

Tabela 8 - Estatísticas relativas às dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica

	N	Min	Max	M	D.P.	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	73	9,00	15,00	12,94	1,63	12,59	-0,87	-1,15
Incentivar a cooperação entre o estudante		9,00	15,00	13,20	1,68	12,72	-1,56	-0,95
Promover a aprendizagem ativa/significativa		12,00	20,00	18,19	2,02	11,10	-2,57	-0,85
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica		42,00	70,00	59,45	6,95	11,69	-0,28	-1,41

2.5. Análise inferencial

De seguida apresentam-se os resultados da análise inferencial, tendo como ponto de partida as questões de investigação.

Q1 - Que variáveis sociodemográficas (género, idade) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

Constatam-se valores de ordenação média mais elevados para os docentes do género masculino, com destaque para a dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=40,48). Todavia, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 9).

Tabela 9 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o género

Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	Género		UMW	p
	Feminino	Masculino		
	Ordenação Média	Ordenação Média		
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	35,30	40,48	504,500	0,311
Incentivar a cooperação entre o estudante	36,52	37,98	564,500	0,771
Promover a aprendizagem ativa/significativa	36,64	37,73	570,500	0,826
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	36,73	37,54	575,000	0,878

Constata-se, através dos resultados do teste de *Kruskal-Wallis*, que são os docentes com idade inferior ou igual aos 40 anos pontuam mais na dimensão *incentivar a cooperação entre o estudante* (OM=37,81) e na dimensão *promover a aprendizagem ativa/significativa* (OM=41,90), sugerindo que estes docentes consideram que estes são os principais indicadores das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica. Os docentes com idade igual ou superior aos 50 anos apresentam valores de ordenação média mais elevados na dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=38,81) e na dimensão *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=40,17). Todavia, sem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 10).

Tabela 10 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e a idade

Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	Idade	≤40 anos	41-49 anos	≥50 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média			
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	38,42	34,43	38,81	0,718	0,699	
Incentivar a cooperação entre o estudante	37,81	36,16	37,19	0,090	0,956	
Promover a aprendizagem ativa/significativa	41,90	33,57	35,98	2,342	0,310	
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	37,33	34,34	40,17	0,921	0,631	

Q2 - De que modo as variáveis profissionais (tempo de serviço, categoria profissional, tempo de serviço, grau académico) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

No que se refere à relação entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o tempo de serviço, verifica-se que os docentes com menos tempo de serviço obtiveram valores de ordenação média mais elevados nas dimensões *promover a aprendizagem ativa/significativa* (OM=42,32) e *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=41,03), tendo os docentes com 6-15 anos de tempo de serviço pontuado mais nas dimensões *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=38,70) e *incentivar a cooperação entre o estudante* (OM=38,64), mas sem relevância estatisticamente significativa entre os grupos (cf. tabela 11).

Tabela 11 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o tempo de serviço

Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	Tempo de serviço	≤5 anos	6-15 anos	>15 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média			
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	37,08	38,70	35,12	0,411	0,814	
Incentivar a cooperação entre o estudante	39,37	38,64	33,50	1,240	0,538	
Promover a aprendizagem ativa/significativa	42,32	37,80	32,25	2,886	0,236	
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	41,03	37,55	33,46	1,438	0,487	

Verifica-se que os docentes com o grau académico de “doutor” são os que revelam valores de ordenação média mais elevados para quase todas as dimensões, com exceção da dimensão *promover a aprendizagem ativa/significativa* (OM=40,11), onde o valor é mais elevado para os docentes com o grau académico de “licenciado ou equiparado”, mas sem relevância estatisticamente significativa (cf. tabela 13).

Tabela 12 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o grau académico

Grau académico	Licenciado ou equiparado	Mestre	Doutor	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica					
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	34,96	34,94	40,94	1,402	0,496
Incentivar a cooperação entre o estudante	37,21	34,75	39,94	,963	0,618
Promover a aprendizagem ativa/significativa	40,11	36,15	36,42	,425	0,808
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	39,71	32,84	41,14	2,509	0,285

Verifica-se que são os docentes com a categoria profissional de Adjunto/Coordenador os que apresentam valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, com destaque para a dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=42,66) e a dimensão *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=42,24). No entanto, não se registam diferenças estatisticamente significativas (cf. tabela 13).

Tabela 13 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e a categoria profissional

Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	Categoria profissional	Assistente	Adjunto/Coordenador	UMW	p
		Ordenação Média	Ordenação Média		
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante		33,27	42,66	474,000	0,056
Incentivar a cooperação entre o estudante		34,51	40,78	528,500	0,192
Promover a aprendizagem ativa/significativa		36,28	38,09	606,500	0,705
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica		33,55	42,24	486,000	0,085

Q3 - Que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica (possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica) interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

Procurou-se saber se o facto de os docentes possuírem um curso/formação no domínio da supervisão pedagógica interfere na sua perceção acerca das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, constatando-se valores de ordenação média mais elevados para os docentes que referem possuir formação na área, excetuando na dimensão *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica*, onde se destacam os que não possuem formação na área (OM=37,37). Todavia, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 14).

Tabela 14 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica

Possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	Não	Sim	UMW	p
	Ordenação Média	Ordenação Média		
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	35,71	38,74	597,000	0,533
Incentivar a cooperação entre o estudante	35,70	38,76	596,500	0,521
Promover a aprendizagem ativa/significativa	36,48	37,71	629,000	0,793
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	37,37	36,50	635,500	0,862

Constata-se que os docentes que referiram ter um curso/formação no domínio da supervisão pedagógica e que o mesmo teve a duração de 14 horas apresentam valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões, secundados pelos que o curso/formação teve a duração de 30 horas. As dimensões mais valorizadas pelos docentes, cujo curso/formação teve a duração de 14 horas, são *promover a aprendizagem ativa/significativa* (OM=18,17) e *incentivar a cooperação entre o estudante* (OM=18,17). No entanto, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 15).

Tabela 15 - Teste de Kruskal-Wallis entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e o número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica

Número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	14 horas	20 horas	25 horas	30 horas	43 horas	50 horas	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	16,92	9,00	6,00	15,18	16,00	9,00	5,190	,393
Incentivar a cooperação entre o estudante	17,33	13,50	6,00	15,07	12,00	6,00	6,402	,269
Promover a aprendizagem ativa/significativa	18,17	12,50	4,00	14,43	8,00	13,00	6,377	,271
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	16,17	13,25	3,00	14,86	14,00	13,25	4,526	,476

Verifica-se que os docentes com valores de ordenação média mais elevados são os que não prevêem frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, com exceção da dimensão *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=39,52), onde pontuaram mais os docentes que prevêem frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica. Não existem diferenças estatisticamente significativas (cf. tabela 16).

Tabela 16 - Teste U de Mann-Whitney entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica

Prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica	Não	Sim	UMW	p
	Ordenação Média	Ordenação Média		
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica				
Incentivar o contacto entre instituição e o estudante	38,38	34,19	520,500	0,412
Incentivar a cooperação entre o estudante	37,47	36,04	565,000	0,776
Promover a aprendizagem ativa/significativa	37,12	36,75	582,000	0,940
Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica	35,77	39,52	527,500	0,476

Q4 - Existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica?

Quanto à relação entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e estratégias supervisão, *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado e *guidelines* para dar feedback da supervisão, constatam-se correlações positivas em todas as interações, que nos diz que quanto mais estratégias de supervisão os docentes reconhecem, mais valorizam as *guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado* utilizam e as *guidelines para dar feedback da supervisão* maior é o incentivo do contacto entre a instituição e o estudante, o incentivo da cooperação entre o estudante e mais dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica. É de referir que se registaram diferenças estatísticas altamente significativas ($p=0,000$) (cf. tabela 17).

Tabela 17 - Correlações de Spearman's rho entre as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica e estratégias supervisão, *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado e *guidelines* para dar feedback da supervisão

Gestão do bloco operatório	Incentivar o contacto entre a instituição e o estudante	Incentivar a cooperação entre o estudante	Promover a aprendizagem ativa/significativa	Dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica
Estratégias supervisão	0,688	0,760	0,851	0,815
<i>Guidelines</i> para o desenvolvimento de competências do supervisionado	0,724	0,657	0,604	0,784
<i>Guidelines</i> para dar feedback da supervisão	0,582	0,632	0,726	0,765

3. Discussão

Após a apresentação dos resultados, procede-se à sua discussão, tendo em conta as questões de investigação e os objetivos delimitados. Porém, antes apresenta-se a discussão metodológica, aludindo-se às limitações encontradas durante a realização do estudo.

3.1. Discussão metodológica

Salienta-se que a estratégia metodológica seguida nesta investigação teve em consideração o tipo de estudo, as questões de investigação, os objetivos e o tipo de amostra, tendo-se escolhido, como instrumento de recolha de dados, o questionário de auto-resposta, cuja aplicação a 73 docentes de várias unidades orgânicas do IPV foi a mais ajustada, uma vez que possibilitou averiguar as suas atitudes face às dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica. Contudo, é fundamental referir-se que a fidelidade dos resultados depende da honestidade e da sinceridade das participantes, isto é, as suas respostas poderão ter sido mais dirigidas a perceções desejáveis, sem traduzirem as perceções reais.

Outra limitação metodológica diz respeito ao facto deste estudo ter um enfoque transversal, o que remete para algumas vantagens e desvantagens. Assim, julga-se ser vantajoso por se tratar de um estudo mais breve e metodologicamente menos complexo. Contudo, este tipo de estudo tem desvantagens, como a avaliação se restringir ao momento da recolha de dados, ou seja, na perceção retrospectiva dos docentes inquiridos, não havendo um seguimento da problemática em estudo, o que poderia ser passível caso se tivesse realizado um estudo longitudinal. Porém, considera-se que as limitações encontradas neste estudo são, *grosso modo*, as que muitos investigadores encontram nos seus estudos, o que não lhe retira o valor investigativo desenvolvido.

Apesar destas limitações, considera-se que as opções metodológicas foram as mais adequadas ao tipo de estudo desenvolvido, tendo o mesmo permitido um conhecimento mais concreto sobre o fenómeno em estudo.

3.2. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos possibilitaram traçar o perfil sociodemográfico e profissional da amostra, constituída por 73 docentes das várias unidades orgânicas do IPV, que é maioritariamente feminina (67,1%), com uma média de idades de 43,89±9,21 anos, com predomínio do grupo etário dos 41-49 anos (38,4%). A maioria dos docentes possui o grau de mestre (34,0%) e tem entre 6 a 15 anos de tempo de serviço (38,4%). No estudo de Ferreira (2012), onde procurou perceber o papel e o trabalho de um supervisor pedagógico na escola portuguesa, também a maioria dos participantes eram do género feminino, com prevalência da faixa etária >45 anos.

Verificou-se que, na amostra estudada, mais de metade dos docentes (57,5%) não possui curso/formação em supervisão pedagógica, enquanto 42,5% possuem curso/formação na área, tendo estes referido que a fizeram no âmbito dos cursos de promoção de supervisão pedagógica, introdução à supervisão clínica e enfermagem e mestrado na respetiva área. Neste âmbito refere-se a importância da formação em supervisão pedagógica, uma vez que a melhoria da qualidade da educação exige a análise do papel do professor/supervisor no ensino superior e na produção de conhecimento. O efeito positivo da supervisão pedagógica na realização académica, a prevenção do fracasso académico e do abandono escolar, promove um entendimento comum de uma estratégia eficaz para alcançar o bem-estar, a melhoria da aprendizagem do estudante, bem como o progresso da didática académica. Assim, o desenvolvimento de competências pedagógicas torna-se uma prioridade na continuidade da formação de professores e escolas, a fim de se adotarem uma estratégia de constante reflexão em direção à sua ação profissional e educacional, que deve ser traduzida na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e na potencialização do sucesso académico dos estudantes (Cunha, Aparício, Madureira et al., 2019).

O processo supervisivo envolve uma relação de apoio entre supervisor e supervisionado que facilita a aprendizagem reflexiva e faz parte da socialização profissional. A supervisão pedagógica pode assumir muitas formas diferentes e pode ser adaptada às circunstâncias locais, sendo necessário um acordo de trabalho entre as partes no processo supervisivo. Para o sucesso da aprendizagem dos estudantes do ensino superior, é necessário que o professor desempenhe a ação de supervisão que visa garantir uma aprendizagem adaptada ao contexto biopsicossocial dos estudantes (Cunha, Aparício, Madureira et al., 2019).

No que se refere à primeira questão de investigação, a partir da qual se procurou saber que variáveis sociodemográficas interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, constatou-se que nem o género e a idade revelaram relevâncias

estatisticamente significativas. Todavia, constaram-se valores de ordenação média mais elevados para os docentes do género masculino, com destaque para a dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=40,48). Foram os docentes com idade inferior ou igual aos 40 anos que têm uma perceção mais positiva em relação à dimensão *incentivar a cooperação entre o estudante* (OM=37,81) e à dimensão *promover a aprendizagem ativa/significativa* (OM=41,90), sugerindo que estes docentes consideram que estes são os principais indicadores das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica. Os docentes com idade igual ou superior aos 50 anos apresentaram valores de ordenação média mais elevados na dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=38,81) e na *dimensão dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=40,17). Estes resultados reforçam a importância de se motivar os estudantes e potenciar ao máximo o seu envolvimento em todo o processo de ensino e aprendizagem, o que poderá resultar na promoção da vinculação do estudante à comunidade escolar, com tudo o que esta tem inerente. Como referem Cunha, Aparício, Madureira et al. (2019), para que ocorra sucesso da aprendizagem de um estudante, é necessário que o docente desempenhe papéis diferentes, especialmente o papel de orientador, mentor e supervisor, e o supervisor também tem a função de negociar as estratégias de supervisão com o supervisionado, atendendo à sua personalidade, conhecimento e objetivos previamente determinados, a fim de se estabelecer como promotor de uma aprendizagem efetiva. A supervisão pedagógica visa, entre outras coisas, garantir a aprendizagem adaptada ao contexto biopsicossocial dos estudantes do ensino superior.

A segunda questão de investigação previa saber de que modo as variáveis profissionais interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, tendo-se apurado que o tempo de serviço, a categoria profissional, tempo de serviço e o grau académico são variáveis sem interferência estatisticamente significativa na amostra estudada. No entanto, atendendo aos valores de ordenação média, verificou-se que os docentes com menos tempo de serviço obtiveram valores de ordenação média mais elevados nas dimensões *promover a aprendizagem ativa/significativa* (OM=42,32) e *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=41,03), tendo os docentes com 6-15 anos de tempo de serviço pontuado mais nas dimensões *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=38,70) e *incentivar a cooperação entre o estudante* (OM=38,64). Estes resultados, independentemente da idade dos docentes, demonstram que uma das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica é a promoção da aprendizagem ativa/significativa, uma vez que esta aumenta a assimilação e o processo de equilíbrio e nivelção do conhecimento adquirido pelos estudantes, levando-os a uma atitude reflexiva e permanente feedback da sua performance para que, assim, possam otimizar as suas

aprendizagens. Importa também referir que, atualmente, os estudantes devem ser tidos como agentes ativos das suas próprias aprendizagens, o que pressupõe que estes sejam incentivados para tal. Para que se potencie essa aprendizagem ativa/significativa, é fundamental que o docente/supervisor possua competências e estratégias de supervisão (Silva, 2018).

Constatou-se também que os docentes com o grau académico de “doutor” são os que revelam valores de ordenação média mais elevados para quase todas as dimensões, o que se poderá sugerir que estes já possuem mais conhecimentos e experiência em termos pedagógicos, o que lhes garante uma atitude mais positiva face às dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica. Os docentes com a categoria profissional de Adjunto/Coordenador apresentaram valores de ordenação média mais elevados em todas as dimensões das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, com destaque para a dimensão *incentivar o contacto entre instituição e o estudante* (OM=42,66) e a dimensão *dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica* (OM=42,24). Atendendo a estes resultados, importa reiterar que o sucesso das dinâmicas na supervisão pedagógica, entre outros aspetos, facilita aos alunos uma aprendizagem efetiva, alocando um tempo realista e adequado às tarefas que estes têm de desenvolver. Mas, no processo de supervisão pedagógica deve ter-se sempre em conta os ritmos de aprendizagem de cada estudante, respeitando-se os seus talentos e formas diferentes de aprendizagem, o que implica que o supervisor tenha de considerar diferentes caminhos para orientar a aprendizagem, respeitando a propriedade intelectual de cada estudante. Como refere Silva (2018), o papel do supervisor implica acompanhar o estudante, motivando, incentivando, num contexto dialógico, para que se possam esclarecer e encaminhar os estudantes em direção aos objetivos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para o desempenho do seu papel na supervisão pedagógica, torna-se fundamental que o docente detenha “conhecimentos pedagógicos com capacidades de análise, reflexão e avaliação; (...) compreenda o estudante nos seus diferentes estadios de desenvolvimento; conheça os objetivos definidos para o estudante e estabeleça um ambiente de segurança e confiança, facilitador da aprendizagem (Silva, 2018, p. 9).

Em relação à terceira questão de investigação, através da qual se procurou indagar que variáveis contextuais à formação em supervisão pedagógica interferem nas dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, constatou-se que possuir curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, número de horas do curso/formação no domínio da supervisão pedagógica, prever vir a frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica não revelaram relevância estatisticamente significativa. Todavia, aferiu-se que os docentes que referiram ter um curso/formação no domínio da supervisão pedagógica e que o mesmo teve a duração de 14 horas apresentaram valores de ordenação média mais

elevados em todas as dimensões, bem como se verificou que os docentes não prevêm frequentar algum curso/formação no domínio da supervisão pedagógica revelaram valores de ordenação média mais elevados em quase todas as dimensões das dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.

No que respeita à quarta questão de investigação, aferiu-se que existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, com correlações positivas e altamente significativas ($p=0,000$). Assim, constatou-se que quanto mais estratégias de supervisão os docentes reconhecem, mais valorizam as *guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado* utilizam e as *guidelines para dar feedback da supervisão* maior é o incentivo do contacto entre a instituição e o estudante, o incentivo da cooperação entre o estudante e mais dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica. Estes resultados sugerem que os docentes recorrem a estratégias de supervisão, aplicando *guidelines* que promovem o desenvolvimento dos estudantes e que potenciam o feedback do próprio processo superviso, com conhecimento do perfil de competências a atingir e com a consciência da necessidade de desenvolver um programa que se enfoque nas potencialidades e valores dos estudantes, em consonância com os valores da própria profissão. O ponto central da maioria das pesquisas sobre a supervisão pedagógica é acerca da relação entre o supervisor e supervisionado e as expectativas que o processo superviso acarreta. Todavia, a Qureshi e Vazir (2016), no seu estudo, referem várias funções que um supervisor deve assumir para facilitar o progresso dos estudantes e, por inerência, o sucesso das dinâmicas de supervisão pedagógica, como, por exemplo, ser instrutor, mentor, treinador e conselheiro, entre outras, o que demonstra o reconhecimento da supervisão pedagógica como uma forma distinta e versátil de pedagogia.

Conclusão

Este trabalho, que agora se termina, está imbuído de um grande interesse pessoal e enriquecimento profissional da sua autora. O interesse pessoal pela área constituiu-se como um fator preponderante para o aprofundar da temática em estudo, uma vez que, na qualidade de futura enfermeira Especialista em Enfermagem Médico-Cirúrgica, poder-se-á vir a supervisionar estudantes de enfermagem em ensino clínico, e esta foi uma forma de se ganhar mais competências ao nível da supervisão pedagógica.

Os resultados do estudo empírico permitiram dar resposta às questões de investigação e alcançar os objetivos inicialmente delineados. Assim, constou-se que as variáveis sociodemográficas, profissionais e contextuais à formação em supervisão clínica não tiveram influência estatisticamente significativa numa amostra de 73 docentes das várias unidades orgânicas do IPV. Concluiu-se que existe relação entre as estratégias supervisão, as *guidelines* para o desenvolvimento de competências do supervisionado, as *guidelines* para dar feedback da supervisão e as dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica, com correlações positivas e altamente significativas, indicando que quanto mais estratégias de supervisão os docentes reconhecem, mais valorizam as *guidelines para o desenvolvimento de competências do supervisionado* utilizam e as *guidelines para dar feedback da supervisão* maior é o incentivo do contacto entre a instituição e o estudante, o incentivo da cooperação entre o estudante e mais dinâmicas de sucesso na supervisão pedagógica.

Os resultados obtidos permitem fazer algumas sugestões. Assim, considera-se fundamental que o processo de supervisão pedagógica, para ter sucesso, deve implicar as melhores condições possíveis para os seus intervenientes, para que se reconheça que este é um espaço de oportunidades formativas quer para os docentes, quer para os estudantes, uma vez que a escola é um lugar onde todos aprendem. Sugere-se que os docentes tenham acesso a mais formação na área da supervisão pedagógica, uma vez que é fundamental uma constante atualização de conhecimentos na área, o que contribuirá igualmente para a valorização da profissão docente.

Concluiu-se com o pressuposto de que os docentes, na qualidade de supervisores pedagógicos, têm de ser mais do que alguém que está lá para avaliar os estudantes, devendo assumir-se como facilitadores de aprendizagens ativas/significativas, ajudar os estudantes a aprender a aprender através da reflexão. Deve igualmente sobrevalorizar-se uma atmosfera afetivo-relacional positiva nas dinâmicas de supervisão pedagógica, para a qual é indispensável que o docente abandone a postura de avaliador, autoritarismo, intimidatória, para que se estabeleça uma relação de proximidade com os estudantes, no

respeito pela sua individualidade. O saber profissional dos docentes/supervisores deve coincidir com o agir profissional numa realidade contextualizada, permitindo aos estudantes aprender a analisar criticamente, consolidando o conhecimento adquirido previamente e tomando consciência do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, bem como das competências que necessita desenvolver para a sua atividade profissional futura. Refere-se ainda que é na base desta aprendizagem recíproca que emerge a identidade profissional dos estudantes e onde estes podem alcançar a sua própria autonomia. Todavia, para que isto aconteça, o processo supervisivo deve pautar-se pela disponibilidade, empatia, vontade de ensinar, abertura e diálogo, num ambiente afetivo-relacional potenciador de uma dinâmica de sucesso na supervisão pedagógica.

Referências bibliográficas

- Abreu, W. (2007). *Formação e Aprendizagem em Contexto Clínico*. Formasau: Coimbra.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.
- Alarcão, I. (2001). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2005). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-121). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M., Aparício, G., Madureira, A. et al. (2019). Generic and Specific Competencies of the Supervisor in Pedagogical Context. *International Journal of Arts and Social Science*; Vol. 2, 1, 1-10. ISSN: 2581-7922.
- Ferreira, O. (2012). *Os conhecimentos do supervisor no desempenho da sua atividade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Garrido, A.F.S., & Simões, J.F.L. (2007). Supervisão de estudantes em ensino clínico: Uma reflexão. *Nursing*, 17 (218): 7-11.
- Honorato, A.R.R., & Barletta, J.B. (2016). Estratégias de ensino e competências desenvolvidas na supervisão clínica em terapia cognitivo-comportamental: Uma revisão integrativa da produção nacional. In A. L. B. Fonsêca, M. S.S. Mariano, & J. B. Barletta (Orgs.), *Comportamento, desenvolvimento e cultura: Análise de contexto* (pp. 125- 147). São Paulo: Novas Edições Acadêmicas.

- Leal, A., & Henning, P. (2009). Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9,1, 251-266.
- Lemus, L. A. (2010). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lima, E.C. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão”, In Rangel, Mary(org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 69-78). Campinas: Papirus.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*; 12, 59-77.
- Ojong, O.A. (2019). Pedagogic Supervision As a Function of Effective Curriculum Implementation in Some Selected Primary Schools in Yaounde 3. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, Vol. 5, 4, 11-17. ISSN:2454-4116
- Oliveira, H. (2008). *O Supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante – O caso específico do estágio na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências Sociais da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, L.A.R. (2008). *Supervisão em ensino clínico de enfermagem. O stresse dos tutores e o apoio percebido pelos estudantes*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (6ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prates, M.L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: revista de educação*, Vol 2(1), 13-19.
- Qureshi, R., & Vazir, N. (2016). Pedagogy of research supervision pedagogy: a constructivist model. *Research in Pedagogy*, Vol. 6, 2, 95-110. DOI: 10.17810/2015.38
- Rangel, M. (org.) (2001). *Supervisão pedagógica – princípios e práticas*. Campinas SP: Papirus Editora.
- Ribeiro, O.P. de (2013). *Custos e Benefícios do Ensino Clínico em Enfermagem para as Instituições Hospitalares*. Tese de Doutoramento, apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Porto.

- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A.T.F. de (2018). *A Supervisão de Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico: contributo dos Enfermeiros Supervisores para o processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Acedido em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/46724/1/A%20Supervis%c3%a3o%20de%20Estudantes%20de%20Enfermagem%20em%20Ensino%20Cl%c3%adnico%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado.pdf>
- Soares, M. (2009). Supervisão Pedagógica - para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. *Ozafaxinars E-revista*, 12, 9-14.
- Tracy, S.J. (2002) Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho,. (Org.), (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp. 19-32). Porto: Porto Ed
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 29, 105, 197-217.

Anexos



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Saúde
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UnICISE)

Ex.^{mo} Senhor
Presidente da ESSH
Prof. Doutor Carlos Pereira

Assunto: Pedido de Autorização de Colheita de Dados

Os Docentes MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES), PROJ/CI&DETS/CGD/0005"*, no qual irão ser integrados alguns estudantes do 30º Curso de Licenciatura em Enfermagem e do CEMEC, 6ªed. da Escola Superior de Saúde de Viseu.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes da ESSH e das restantes unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da ESSH como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos.

Pl'ó Grupo Docentes e Estudantes

Professora Doutora Madalena Cunha



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Saúde
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UnCiSE)

Ex.^{mo} Senhor
Presidente da ESTGV
Eng.^o Paulo Mendes

Assunto: Pedido de Autorização de Colheita de Dados

Os Docentes MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre "*Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES), PROJ/CI&DETS/CGD/0005*", financiado pelo CI&DETS do IPV e Caixa Geral de Depósitos.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes das cinco unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da ESTGV como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos.

Pl' Grupo Docentes

Professora Doutora Madalena Cunha



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Saúde
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UnICISE)

Ex.^{mo} Senhor
Presidente da ESEV
Prof. Doutor Paulo Balula

Assunto: Pedido de Autorização de Colheita de Dados

Os Docentes MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES - ESEV; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES), PROJ/CI&DETS/CGD/0005"*, financiado pelo CI&DETS do IPV e Caixa Geral de Depósitos.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes das cinco unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da ESEV como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos.

Pl' Grupo Docentes

Professora Doutora Madalena Cunha



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Saúde
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UnicISE)

Ex.^{mo} Senhor
Presidente da ESTGL
Prof. Doutor José Paulo Lousado

Assunto: Pedido de Autorização de Colheita de Dados

Os Docentes MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES - ESTGL, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES), PROJ/CI&DETS/CGD/0005"*, financiado pelo CI&DETS do IPV e Caixa Geral de Depósitos.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes das cinco unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^ª autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da ESTGL como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos.

PI' Grupo Docentes

Professora Doutora Madalena Cunha



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Saúde
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UnICISE)

Ex.^{mo} Senhor
Presidente da ESAV
Prof. Doutor António Monteiro

Assunto: Pedido de Autorização de Colheita de Dados

Os Docentes MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS - ESAV; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre "*Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)*", PROJ/CI&DETS/CGD/0005", financiado pelo CI&DETS do IPV e Caixa Geral de Depósitos.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes das cinco unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da ESAV como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos.

Pl' Grupo Docentes


Professora Doutora Madalena Cunha

De: ESTGV [<mailto:estgv@estgv.ipv.pt>]

Enviada: sexta-feira, 10 de março de 2017 13:25

Para: 'alunos-licenciaturas-201617@webmail.ipv.pt'; 'alunos-mestrados-201617@webmail.ipv.pt'

Assunto: Inquérito aos alunos

Caros alunos,

no âmbito de um projeto de investigação centrado no domínio da "Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)", muito agradeia o favor de efetuarem o preenchimento de um breve inquérito (7min), disponível no link seguinte:

Questionário Estudantes SuperEs

Para qualquer esclarecimento contacte, por favor, o seguinte email: superes2017@gmail.com

Muito obrigado pela atenção dispensada.
Com os meus melhores cumprimentos.

João Vinhas

**A Colheita de dados na ESEV foi autorizada!**

2 mensagens

Supervisão Ensino Superior <superes2017@gmail.com>
Para: Luis Menezes <menezes@esev.ipv.pt>

Luis,

Certamente já te foi comunicado que a Colheita de dados na ESEV foi autorizada!

Votos de bom trabalho,

Abraço,

ESEV

para mim

Por solicitação do Senhor Presidente da ESEV, Prof. Doutor João Paulo Balula, somos a informar que o vosso pedido foi autorizado.

Com os melhores cumprimentos,
O Secretariado dos Órgãos de Gestão

Salette Ferreira

*Madalena Cunha, PhD**Professora Adjunta**CI&DETS, ESSV - IPV*

Luis Menezes <menezes@esev.ipv.pt>
Para: Supervisão Ensino Superior <superes2017@gmail.com>

2 de março de 2017 às 23:12

Sim. Obrigado.
Luis Menezes

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu
R. Maximiano Aragão, 3504-501 VISEU
Tel: (+351) 232 419 000/ (+351) 232 419 063
Matemática para a Sala de Aula: <http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/>
Página pessoal: <http://sites.google.com/site/luismenezes2009/>

De: Supervisão Ensino Superior [superes2017@gmail.com]
Enviado: 2 de março de 2017 22:57
Para: Luis Menezes
Assunto: A Colheita de dados na ESEV foi autorizada!

Luis,

Certamente já te foi comunicado que a Colheita de dados na ESEV foi autorizada!

Votos de bom trabalho,

Abraço,

ESEV

[Anexos]1/03 (há 1 dia)
[<https://mail.google.com/mail/u/0/images/cleardot.gif>]

[<https://mail.google.com/mail/u/0/images/cleardot.gif>]
[<https://mail.google.com/mail/u/0/images/cleardot.gif>]

para mim
[<https://mail.google.com/mail/u/0/images/cleardot.gif>]
[Citação ocultada]

Auto-avaliação
17/12/17



IPV - Escola Superior Tecnologia
Gestão de Lamego
Recabido em 17/12/2017
Nº 155 Pº 33.4

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Saúde
Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UnICISE)

Ex.^{mo} Senhor
Presidente da ESTGL
Prof. Doutor José Paulo Lousado

Assunto: Pedido de Autorização de Colheita de Dados

Os Docentes MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES - ESTGL, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre "Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES), PROJ/CI&DETS/CGD/0005", financiado pelo CI&DETS do IPV e Caixa Geral de Depósitos.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes das cinco unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da ESTGL como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos.

Pl' Grupo Docentes


Professora Doutora Madalena Cunha



Supervisão Ensino Superior <superes2017@gmail.com>

Pedido de recolha de dados na ESAV - Projeto SuperES

1 mensagem

Clarinda Serra <clarinda@esav.ipv.pt>

17 de fevereiro de 2017 às 15:09

Para: Supervisão Ensino Superior <superes2017@gmail.com>

Cc: Carla Sofia Arede dos Santos <casarede@esav.ipv.pt>

Ex. Senhora

Doutora Manuela Cunha,

Encarrega-me o Sr. Presidente da ESAV, Doutor António Monteiro, de informar V^a Ex^a, que o seu pedido foi autorizado.

Com os melhores Cumprimentos,

O Secretariado da Presidência

Clarinda Serra

Extensão: 5005

Email: clarinda@esav.ipv.pt

De: Supervisão Ensino Superior [mailto:superes2017@gmail.com]

Enviada: quinta-feira, 16 de fevereiro de 2017 20:31

Para: Presidência ESAV

Assunto: Pedido de recolha de dados na ESAV - Projeto SuperES

Ex.mo Sr.

Presidente da ESAV

Prof. Doutor António Monteiro

Os Docentes Madalena Cunha; Ana Andrade; António Dias; Carlos Albuquerque; Daniel Silva; Ernestina Silva; João Duarte; José Costa; Graça Aparício; Isabel Bica; Olivério Ribeiro; Rosa Martins; Suzana André; **Carla Santos - ESAV**; Luís Menezes; Márcio Nascimento; Nídia Menezes, encontram-se interessados em desenvolver um estudo sobre "*Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)*", PROJ/CI&DETS/CGD/0005", financiado pelo CI&DETS do IPV e Caixa Geral de Depósitos.

Neste contexto, a população alvo será constituída por Estudantes e Assistentes das cinco unidades orgânicas do IPV.

Assim, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realização da colheita de dados junto dos assistentes e estudantes da **ESAV** como suporte ao referido estudo. Junto se anexa o Protocolo da Investigação.

Informa-se, também da disponibilidade para facultar os resultados da investigação.

Agradece-se uma resposta o mais brevemente possível, de forma a cumprir os prazos do projeto.

Com os melhores cumprimentos,

Pl' Equipa

O Investigador Responsável

Madalena Cunha, PhD

Professora Adjunta

CI&DETS, ESSV - IPV

Departamento: Enfermagem

Investigador Responsável: Madalena Cunha

Investigadores Internos IPV: ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES.

Investigadores Parceiros:

ESEP: MARGARIDA REIS SANTOS; SANDRA CRUZ | ESCUELA UNIVERSITÁRIA DE ENFERMERÍA: FRANCISCO BARRAGAN

Investigadores Colaboradores: Estudantes do curso de Licenciatura e dos Mestrados do IPV

Ano: 2017-2018

PROJETO
SUPERVISÃO E MENTORADO NO ENSINO SUPERIOR: DINÂMICAS DE SUCESSO (SuperES)
(REF^o: PROJ/CI&DETS/CGD/0005)

INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS

Cara/o Colega,

No âmbito de um projecto de investigação centrado no domínio da *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)"*, com a Ref^o: PROJ/CI&DETS/CGD/0005, solicita-se a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. Este é de carácter **anónimo** e de participação **voluntária**. As respostas são **confidenciais** e todas são válidas pois traduzem a **sua opinião**.

Nas afirmações onde existir uma quadrícula (□), deve assinalar com uma cruz (X) a(s) opção(ões) que considera correta(s). Nas questões onde encontrar um espaço em branco (____), deve responder claramente, e de forma legível, ao que lhe é pedido. Para que seja salvaguardada a validade do questionário, pedimos que **não deixe nenhuma questão por responder**.

Agradecemos a sua colaboração nesta investigação.
Bem haja!

Madalena Cunha & Equipa do SuperES

Instituições Financiadoras



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia



Caixa Geral
de Depósitos

Instituições Parceiras



(Não preencher este quadrado)

Nº Quest.

--	--	--	--	--

NOTA IMPORTANTE: Com a finalidade de se proceder à codificação do questionário, solicitamos-lhe, por favor, que comesse por preencher os espaços seguintes com os 3 primeiros números do seu Cartão de Cidadão/Bilhete de Identidade (CC/BI) e os 3 primeiros números do seu Número de Identificação Fiscal (NIF).

CC / BI

NIF

I PARTE - CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

(Madalena Cunha, 2017)

Coloque uma cruz no espaço que corresponde à sua resposta, sempre que necessário, ou responda à pergunta por favor.

0. Respondeu ao 1º questionário deste estudo? Não Sim

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Tempo de serviço no ensino superior: _____ anos

4. Qual é o seu grau académico (considere o mais elevado)?

- Bacharel ou equiparado Licenciado ou equiparado Mestre (Área) _____
 Doutor (Área) _____ Outro: Qual? _____

5. Possui algum Curso/Formação no domínio da supervisão pedagógica?

- Não Sim Se sim qual? _____ Nº de horas _____

6. Prevê vir a frequentar algum Curso/Formação no domínio da supervisão pedagógica?

- Não Sim Se sim qual? _____

7. Qual é a sua categoria profissional? _____ e área de exercício profissional?: _____

8. Relativamente à sua situação jurídica de emprego, que tipo de vínculo possui?

- Vínculo definitivo à função pública Contrato individual de trabalho a termo certo
 Contrato individual de trabalho sem termo (efetivo) Outro: Qual? _____

9. Tempo de permanência no IPV? _____ (anos)

10. A sua Unidade Orgânica é: _____

11. Desempenha as suas funções no/s Curso/s: _____

12. Qual é o seu horário de trabalho no IPV? Tempo integral Tempo parcial. Nº de horas? _____

13. Qual a regularidade de contacto presencial com o seu Supervisado?

- Diariamente Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Outro: Especifique? _____

14. Qual a regularidade das sessões de supervisão pedagógica?

- Diariamente Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente > 2 meses Outro: Especifique? _____

15. Qual o local utilizado para as sessões de supervisão pedagógica?

- Na Unidade Orgânica No local de estágio Ambos Outro: Especifique? _____

PROJETO
SUPERVISÃO E MENTORADO NO ENSINO SUPERIOR: DINÂMICAS DE SUCESSO (SuperES)
(REFº: PROJ/CI&DETS/CGD/0005)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AO PARTICIPANTE

Cara/o Colega,

No âmbito do projecto de investigação centrado no domínio da *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)"*, com a Refº: PROJ/CI&DETS/CGD/0005, solicita-se a sua participação no referido estudo cujos objetivos principais são: Monitorizar as necessidades de formação sobre competências pedagógicas de supervisão dos assistentes do IPV; Avaliar as competências de supervisão pedagógica dos assistentes do IPV; Monitorizar as expectativas dos estudantes sobre as mais-valias do mentor e das competências de supervisão pedagógica.

A evolução dos conhecimentos científicos, aos mais diversos níveis e também na área da saúde, tem ocorrido sobretudo graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da resposta a este questionário.

Asseguramos que neste estudo será mantido o anonimato e que será mantida a confidencialidade dos seus dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo profissional.

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Agradecemos a sua colaboração nesta investigação.

Bem haja!

Madalena Cunha & Equipa do SuperES

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AO PARTICIPANTE

- Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;
- Declaro ter-me sido dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido respostas esclarecedoras;
- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o venha a autorizar por escrito;
- Declaro ter-me sido garantido que não haverá prejuízos dos meus direitos se não consentir ou desistir de participar a qualquer momento;

Assim, depois de devidamente informado(a) autorizo a participação neste estudo:

Viseu, ___ / ___ / 2017.

Nome: _____

Assinatura do participante:

Declaro que prestei a informação adequada e me certifiquei que a mesma foi entendida:

Nome dos Investigador Responsável: *Madalena Cunha*

Nome dos Investigadores Principais: MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES.

Assinatura: _____

16. Qual é o tempo de duração de cada sessão de supervisão pedagógica?

- < 1 hora. ≥ 1 hora a < 2 horas ≥ 2 horas

17. Considera importante a atribuição de um Professor Mentor a cada Estudante do Curso de Licenciatura?

- Não Sim Se sim, o ideal seria: Atribuição aleatória do Professor Mentor
 Atribuição no 1º ano do curso
 Acompanhamento do 1º ao 3º/ 4º ano.

18. Gostaria de ser um Professor Mentor?

- Não Sim Se sim, preferia ser mentor de um Estudante do sexo:
 Feminino
 Masculino
 Ambos

19. Considera importante a atribuição de um Estudante Mentor a cada Estudante do Curso de Licenciatura?

- Não Sim Se sim, que ano do curso recomenda?
 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

II PARTE – Questionário sobre Supervisão & Práticas Pedagógicas

Categorias, Conteúdos, Estilos de Aprendizagem

(Sandra Cruz, Luís Carvalho, Madalena Cunha & João Duarte, 2017)

Categorias, Conteúdos, Estilos de Aprendizagem	V	F
Categorias básicas das atividades de aprendizagem		
1. A aprendizagem formal desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações.		
2. A aprendizagem não formal decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, (trabalho, na comunidade, na vida associativa, etc.) e não contempla necessariamente a certificação.		
3. A Aprendizagem informal não é intencional e ocorre em situações não estruturadas.		
Conteúdos da aprendizagem		
4. Os conteúdos conceptuais incluem definições, conceitos e princípios.		
5. Os conteúdos procedimentais compreendem as capacidades para aprender a aprender e implementação de ações orientadas para uma meta.		
6. Os conteúdos atitudinais incluem atitudes, valores e comportamento.		
6.1 A dimensão cognitiva incorpora conhecimentos e crenças e a ideia de como é a melhor forma de se comportar.		
6.2 A dimensão afectiva integra sentimentos e preferências – são os valores e a forma como assimilados.		
6.3 A dimensão de conduta contempla ações e intenções e representam as regras e os padrões de conduta.		
Estilos de aprendizagem		
7. Experiência concreta (Ativo) – deriva mais da experiência		
8. Observação reflexiva (Reflexivo) – deriva da reflexão		
9. Conceção abstrata (Teórico) – deriva mais da compreensão intelectual		
10. Experiência ativa (Pragmático) – deriva mais da participação em tarefas e do estudo em grupo		

Fatores que interferem com a aprendizagem

(Sandra Cruz, Madalena Cunha, Ernestina Silva, Rosa Martins, Daniel Silva & Suzana André, 2017)

Fatores que interferem com a aprendizagem ...	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Incentivar a autonomia e o processo de responsabilização do formando no processo de aprendizagem;					
2. Promover a independência progressiva;					
3. Enfatizar os objetivos da aprendizagem instruindo o formando de como utilizar adequadamente as estratégias de aprendizagem em função dos mesmos;					
4. Acompanhamento adequado, com docentes ou tutores detentores de formação em supervisão e didática e com conhecimento do contexto da formação;					
5. Incentivar formas de reflexão deliberada sobre as experiências assistenciais e pessoais dos formandos;					
6. Reconhecer, apoiar e divulgar "boas práticas";					
7. Alternar a aprendizagem prática com momentos de formação e recomposição teórica;					
8. Facilitar a integração na equipa de trabalho em contexto real, trabalhando em simultâneo as componentes reflexiva, crítica e ética;					
9. Utilizar instituições /empresas /serviços com qualidade adequada para proporcionar boas experiências de aprendizagem aos formandos;					
10. Legitimar a influência das dimensões psicológicas na aprendizagem dos formandos;					
11. Reconhecer a importância da motivação na qualidade das estratégias que o formando utiliza para aprender.					
12. Proporcionar à equipa informação suficiente sobre o nível de formação dos estudantes e envolvê-la na integração destes.					

Supervisão Pedagógica

(Sandra Cruz, Madalena Cunha, Luís Menezes & Carlos Albuquerque, 2017)

A Supervisão Pedagógica é ...	V	F
1. O processo de Ensino-Aprendizagem, na sua qualidade e na forma como se dá resposta às necessidades dos formandos e se atingem os objetivos previstos, tornando o processo mais atrativo e facilitador para o estudante, para que no fim este seja autónomo, criativo e emancipado		
2. Um mapa, uma estrutura para descrever para onde vamos, como vamos e que recursos podemos utilizar no percurso de ação		
3. Um modelo pode ser entendido como uma matriz explicativa, detentora de um corpo organizado e articulado de conceitos ou ideias, com o intuito de orientar o pensamento, proporcionar leituras de fenómenos e constituir uma referência para a ação		
4. Um processo de habilitação que proporciona oportunidades para o crescimento pessoal e profissional		
5. Um elemento de controlo de qualidade crucial, sendo essencial no desenvolvimento de standards		

	V	F
6. O processo de supervisão não envolve penalidades, mas oportunidades para desenvolvimento.		
7. Uma interação desenvolvida entre duas ou mais pessoas para assegurar a qualidade dos serviços dentro de um ambiente de apoio e segurança, fundamentada numa contínua análise crítica e reflexiva das atividades.		
8. Um processo com focus na prática profissional reflexiva de apoio ao desenvolvimento de standards.		
9. Uma estratégia didática que promove a potencialização da performance individual e o desenvolvimento do supervisionado.		
10. Um processo dinâmico e formal de apoio profissional e de acompanhamento que permite desenvolver conhecimentos e competências, assumir responsabilidades pelo próprio desempenho profissional e proteger os utilizadores de situações profissionais complexas.		
11. Um processo dinâmico, interpessoal e formal de suporte acompanhamento e desenvolvimento de competências profissionais, através da reflexão, ajuda, orientação e monitorização, tendo em vista a qualidade dos cuidados dos serviços, a proteção e segurança dos utentes e o aumento da satisfação pessoal.		
12. Um pré-requisito essencial para serviços de qualidade.		
13. Entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e que subentende um sentido auto crítico do contexto de aprendizagem.		
14. Pensada como uma ação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.		
A supervisão é um mecanismo que visa ...		
15. Estimular o desenvolvimento de competências pessoais da perícia e a aquisição de competências profissionais.		
16. Incentivar a auto – avaliação.		
17. Promover a responsabilidade profissional.		
18. Desenvolver as capacidades analíticas e reflexivas.		
19. Promover a inovação e as boas práticas.		
20. Promover as ações dos formandos e da organização que se centram no bem comum.		
21. Apoiar e dar suporte a formando e profissionais.		
22. Salvaguardar padrões de conduta.		
23. Assegurar a proteção e segurança do cliente e um elevado nível de qualidade nos serviços.		
24. Proporcionar tempo para analisar e refletir sobre questões de natureza profissional e incidentes críticos.		
25. Reduzir a carga e os sentimentos de stresse e de burnout e aumentar a satisfação pessoal.		
26. Promover a qualidade e a segurança dos cuidados / serviços de saúde.		

Mais-valias da Supervisão Pedagógica

(Madalena Cunha & Sandra Cruz, 2017)

São mais-valias da Supervisão Pedagógica...	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Mediação de consensos					
2. Segurança dos/as processos, intervenções/práticas					
3. Qualidade dos/as processos, intervenções/práticas					
4. Potencialização da performance do supervisionado					

Modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica
(Carlos Albuquerque, Sandra Cruz & Madalena Cunha, 2017)

Assinale qual o Modelo prioritário em que assenta a sua prática de supervisão. Como foco de análise centre-se na frequência, relevância, valorização com que aplica o modelo na relação com o Supervisado. (Relação de assertividade do supervisor com o supervisado)	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Autoritário					
2. Facilitador					
3. Informal					
4. Desenvolvimento reflexivo					

Etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica
(Madalena Cunha, Carlos Albuquerque, Graça Aparício & Isabel Bica, 2017)

Etapas do desenvolvimento do ciclo do processo de Supervisão	Ordene de forma sequencial, de 1 a 6, as etapas seguintes:
1. Contextualização - Apreciação de situações – problema (competências profissionais, estratégias de gestão de cuidados, dimensões afetivas e relacionais)	
2. Planeamento - Preparação e programação da intervenção de acordo com os intervenientes	
3. Objetivo - Definição de objetivos de intervenção que salvaguardem as expectativas, obrigações e aspirações da instituição, dos utentes e do próprio profissional	
4. Implementação - Concretização das ações planeadas	
5. Identificação do problema - Clarificação dos problemas e das áreas de intervenção	
6. Avaliação - Avaliação dos resultados e do processo de supervisão	

Funções / Dimensões da Supervisão Pedagógica

(Madalena Cunha, António Dias, Olivério Ribeiro, Ana Andrade, Nídia Menezes, Carla Santos, Márcio Nascimento, 2017)

São Funções da Supervisão Pedagógica ... (Assinale as Corretas)	V	F
1. Ensinar		
2. Modelar (ser 1 modelo)		
3. Aconselhar		
4. Observar		
5. Dar feedback		
6. Monitorizar		
7. Apreciar		
8. Educar		
9. Desenvolver conhecimentos, competências e atitudes (adequação à prática)		
10. Promover a tomada de decisão adequada/precisa		
11. Facilitar a autoavaliação do supervisado		
São Dimensões da Supervisão Pedagógica ... (Assinale as Corretas)		
1. Formativa		
2. Normativa		
3. Consultoria		
4. Gestão		
5. Restauradora/Suporte		
6. Reconhecimento / prémio		

Core de Competências Profissionais do Supervisor (CoreCPS)
(Madalena Cunha & Carlos Albuquerque, 2017)

Ser competente na relação supervisa implica possuir ...	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
Core de Fatores Pessoais					
1. Respeito pela matriz ética e deontológica prevista para a profissão					
2. Ser honesto					
3. Ser justo					
4. Segurança					
5. Confiança					
6. Respeito pela Pessoa /Identidade do supervisionado					
7. Respeito pelos Valores do supervisionado					
8. Respeito pelo Nível / estágio de formação do supervisionado					
9. Capaz de agir consistentemente de uma forma efetiva e apropriada.					
Core de Fatores Interpessoais					
10. Boas Relações Interpessoais					
11. Controlo Emocional					
12. Facilitar as interações interpares					
13. Promover a Auto eficácia/auto estima e regulação					
14. Promover uma identidade positiva para si, facilitando o processo de afirmação					
Core de Factores Comunicacionais					
15. Manter uma comunicação verbal e não verbal eficaz					
16. Capacidade de prestar atenção e saber escutar					
17. Capacidade de compreender					
18. Manifestar uma atitude de resposta adequada					
19. Capacidade de interrogar					
Core de Factores de Desempenho					
20. Refletir o pensamento crítico, o ajuizar e a tomada de decisão de acordo com os standards, guidelines da profissão					
21. Ter uma Prática sustentada em evidência Conceptuais /Teóricos /Empíricas					
22. Ser um praticante reflexivo e pró - ativo					
23. Evidências científicas					
24. Modelos Teóricos					
25. Apelar para o aprofundamento do domínio da linguagem profissional, com base em patamares progressivos de domínio científico e relacional					
26. Assumir-se como "modelo"					
27. Promover o desenvolvimento da Identidade profissional (adequação à profissão)					
28. Facilitar a colegialidade/socialização à profissão					
29. Ajudar o formando a definir o seu quadro de valores, com respeito pela matriz ética e deontológica prevista para a profissão;					

Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES)
(Madalena Cunha, Sandra Cruz, Luís Menezes & Carlos Albuquerque, 2017)

São Competências Genéricas do Supervisor:	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Aplicar/promover os princípios educacionais que promovem a aprendizagem;					
2. Estruturar sessões de supervisão;					
3. Promover a ética na prática;					
4. Promover competências em trabalhar com a "diferença";					
5. Ajudar o formando a gerir emoções em contacto com situações críticas;					
6. Apoiar ações e respostas do supervisionado com o propósito de diminuir o stress e manter emoções adequadas às situações;					
7. Detectar situações de isolamento ou de sofrimento psicológico com potencial negativo para a personalidade ou para a aprendizagem;					
8. Selecionar o grau de intervenção respeitando o princípio da autonomização e responsabilização crescentes;					
9. Demonstrar empatia, paciência, compreensão e disponibilidade para dialogar;					
10. Apoiar o desenvolvimento de um espírito crítico como forma de promover a melhoria contínua;					
11. Adaptar a supervisão ao contexto organizacional e de governação educacional e administrativa;					
12. Utilizar diferentes métodos de forma a proporcionar feedback preciso e construtivo;					
13. Ser capaz de avaliar o nível de competências do supervisionado;					
14. Diagnosticar o nível de competências do supervisionado;					
São Competências Específicas do Supervisor:					
15. Ajudar o supervisionado a adquirir e desenvolver competências profissionais específicas (interligação teoria/prática);					
16. Incorporar a observação direta na supervisão (ex: coworking);					
17. Conduzir supervisão em grupo (supervisionados aprendem uns com os outros);					
18. Desenvolver supervisão pedagógica em contextos/modelos específicos;					
19. Assegurar a Supervisão da gestão de casos;					
20. Implementar Supervisão de intervenções.					
São Meta-competências do Supervisor:					
21. Efetuar as adaptações necessárias de forma a rentabilizar o potencial do supervisionado para aprender					
22. Ter mente aberta para aprender					
23. Desempenhar um trabalho de cativar e estar com o supervisionado					
24. Proporcionar feedback sem ser crítico.					

Estratégias de Supervisão

(Sandra Cruz, Margarida Reis-Santos, Madalena Cunha & José Costa, 2017)

São estratégias de supervisão	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Demonstração					
2. Observação					
3. Relatório reflexivo					
4. Formação contínua					
5. Supervisão à distância					
6. Apoio					
7. Análise crítico-reflexiva das práticas					
8. Análise de documentação					

Guielines para o desenvolvimento de competências do supervisor

(Sandra Cruz, Margarida Reis-Santos & Madalena Cunha, 2017)

Guielines para o desenvolvimento de competências do supervisor	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Ter conhecimento do perfil de competências a atingir;					
2. Obter a lista dos objectivos a atingir;					
3. Obter informação prévia relevante que ajude a avaliar o nível de desenvolvimento do supervisor;					
4. Estar atento, consciente e desenvolver um programa centrado nas potencialidades e valores do supervisor (em congruência com os valores da profissão);					
5. Ter/construir uma lista de atividades de aprendizagem – que permitirão enriquecer os resultados da aprendizagem;					
6. Se o supervisor tem um background cultural diferente - compreender de que forma os fatores culturais afetam o processo supervisorio.					

Guielines para dar feedback da supervisão

(Sandra Cruz, Margarida Reis-Santos & Madalena Cunha, 2017)

O Feedback é um processo interativo com o objetivo de promover a consciencialização do supervisor sobre o seu desempenho que pressupõe:	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Clarificar os pontos de vista e nomear claramente o assunto de forma a que o supervisor saiba qual é o assunto a ser tratado e como é que isso vai ser feito;					
2. Ser emitido com respeito. Se houver diferentes pontos de vista - dar a oportunidade de explorar as diferenças;					
3. Ser equilibrado – inclui aspetos positivos e negativos – de forma a que o supervisor fique consciente do que está a fazer bem e corretamente e o que necessita de melhorar;					
4. Reconhecer preocupações e convidar o supervisor a refletir / auto avaliar o assunto;					
5. Ser específico – relaciona-se com o objetivo específico ou aprendizagem específica a atingir.					
6. Dar tempo e espaço para posterior reflexão e follow-up.					
7. Utilizar instrumentos de medida.					
8. Ser dado de uma forma mutuamente benéfica.					

Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica

(Sandra Cruz, Madalena Cunha, Margarida Reis-Santos & Francisco Barragan, 2017)

Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
Incentivar o contacto entre a instituição e o estudante:					
1. Importante para a motivação do estudante e o seu envolvimento / compromisso;					
2. Promove a reflexão dos estudantes sobre os seus próprios valores e planos futuros, dado o contacto que têm com os outros estudantes;					
3. Promove a vinculação do estudante à comunidade escolar;					
Incentivar a cooperação entre os estudantes:					
4. Aumenta o envolvimento do estudante na aprendizagem;					
5. Aumenta a compreensão do estudante e a sua profundidade de análise das situações;					
6. Fomentar uma aprendizagem que enfatize a colaboração, a cooperação e o suporte entre os estudantes.					
Promover a aprendizagem ativa / significativa:					
7. Aumenta a assimilação, a acomodação e o processo de equilíbrio e nivelação do conhecimento através da discussão/reflexão e até da escrita dos estudantes sobre o que aprendem;					
8. Fornecer feedback atempadamente: Os estudantes necessitam de feedback, em tempo útil, acerca da sua performance de forma a otimizarem a sua aprendizagem;					
9. Proporcionar oportunidades para executarem e receberem sugestões de melhoria.					
10. Promover a reflexão do que aprenderam, do que necessitam de aprender e de se autoavaliarem.					
Dinâmicas de Sucesso na Supervisão Pedagógica:					
11. Enfatizar o 'time on task'					
12. TEMPO + ENERGIA = APRENDIZAGEM					
13. Facilitar ajuda aos estudantes para uma aprendizagem efetiva;					
14. Alocar um tempo realista e adequado às tarefas que os estudantes têm que desenvolver;					
15. Consciencializar que pessoas diferentes aprendem com ritmos e de forma diferente;					
16. Respeitar o(s) talento(s) e as diferentes formas de aprendizagem					
17. Considerar diferentes caminhos para orientar a aprendizagem					
18. Dar oportunidade aos estudantes para mostrarem os seus talentos					
19. Comunicar expectativas elevadas					
20. Esperar e querer mais;					
21. Colocar a fasquia elevada;					
22. Colocar desafios que sejam coerentes e que conduzam a compromissos adequados;					
23. Disponibilizar recursos					
24. Respeitar a propriedade intelectual					

Bem haja pela sua colaboração!
Madalena Cunha & Equipa do SuperES

PROJETO
SUPERVISÃO E MENTORADO NO ENSINO SUPERIOR: DINÂMICAS DE SUCESSO (SuperES)
(REFª: PROJ/CI&DETS/CGD/0005)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AO PARTICIPANTE

Cara/o Colega,

No âmbito do projecto de investigação centrado no domínio da *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)"*, com a Refª: PROJ/CI&DETS/CGD/0005, solicita-se a sua participação no referido estudo cujos objetivos principais são: Monitorizar as necessidades de formação sobre competências pedagógicas de supervisão dos assistentes do IPV; Avaliar as competências de supervisão pedagógica dos assistentes do IPV; Monitorizar as expectativas dos estudantes sobre as mais-valias do mentor e das competências de supervisão pedagógica.

A evolução dos conhecimentos científicos, aos mais diversos níveis e também na área da saúde, tem ocorrido sobretudo graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da resposta a este questionário.

Asseguramos que neste estudo será mantido o anonimato e que será mantida a confidencialidade dos seus dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo profissional.

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Agradecemos a sua colaboração nesta investigação.

Bem haja!

Madalena Cunha & Equipa do SuperES

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AO PARTICIPANTE

- Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;
- Declaro ter-me sido dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido respostas esclarecedoras;
- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o venha a autorizar por escrito;
- Declaro ter-se sido garantido que não haverá prejuízos dos meus direitos se não consentir ou desistir de participar a qualquer momento;

Assim, depois de devidamente informado(a) **autorizo a participação** neste estudo:

Viseu, ___ / ___ / 2017.

Nome: _____

Assinatura do participante:

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**:

Nome dos Investigador Responsável: Madalena Cunha

Nome dos Investigadores Principais: MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES.

Assinatura: _____

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO - APRESENTAÇÃO SUMÁRIA

Título	Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: <i>Dinâmicas de Sucesso (SuperES)</i> PROJ/CI&DETS/CGD/0005
Objectivos	Monitorizar as necessidades de formação sobre competências pedagógicas de supervisão dos assistentes do IPV. Avaliar as competências de supervisão pedagógica dos assistentes do IPV. Monitorizar as expectativas dos estudantes sobre as mais-valias do mentor e das competências de supervisão pedagógica.
Natureza	O estudo de natureza descritivo analítico-correlacional será conduzido segundo um enfoque transversal.
Participantes	Amostra não probabilística de conveniência será de cerca de 210 assistentes e 900 estudantes.
Duração do estudo	A aplicação do instrumento de recolha de dados decorrerá nos meses de fevereiro a abril de 2017.
Autores	
Local onde decorre o estudo	Unidades Orgânicas do IPV.
Recursos humanos	MADALENA CUNHA; ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES.
Recursos Materiais	Computadores para tratamento estatístico dos dados.
Instrumentos de Recolha de Dados	Anexo 1. Os Investigadores Comprometem-se a Fotocopiar os Questionários/Escalas e a aplica-los.
Benefícios que resultarão do estudo	Estabelecer prioridades de intervenção para o planeamento num plano de ação futura.
Acordo financeiro	Não aplicável. Projecto financiado por CI&DETS/IPV/CGD
Disponibilização do relatório à instituição	Será entregue um CD com o trabalho realizado CI&DETS/IPV
Destino da amostra	A informação patente nos questionários será usada apenas para tratamento estatístico, ficando os questionários armazenados na ESSV.
Declaração consentimento informado	Consta no instrumento de recolha de dados. (Anexo 1)

