

Ser professor é a arte de aprender todos os dias com quem você achou que iria ensinar. É dedicar-se a outro para o ver brilhando mais do que você. É sentir ansiedade a cada dia, pensando "Qual será a diversão de amanhã? Como será que vai ser o fim de semana deles sem mim?".

Enfim ser professor é a arte de fazer arte.

Iara Bites



## **AGRADECIMENTOS**

Muito especialmente, desejo agradecer minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel Nunes Pereira de Azevedo e Andrade, pela disponibilidade, atenção dispensada, paciência, dedicação e profissionalismo ... um Muito Obrigado.

Ao Professor Doutor João Carvalho Duarte o meu sincero agradecimento pela coorientação deste trabalho. Muito obrigada pelo profissionalismo, pela sincera amizade e pela total disponibilidade que sempre revelou para comigo.

À Coordenadora do Mestrado em Enfermagem Comunitária, Professora Doutora Susana Maria Fernandes S. André, agradeço a oportunidade e o privilégio que tive em frequentar este Mestrado que muito contribuiu para o enriquecimento da minha formação académica e científica.

Ao meu esposo pelo incentivo, compreensão e encorajamento, durante todo este período.

À minha família, em particular, aos meus filhos e à minha mãe.



## Resumo

**Enquadramento:** A supervisão pedagógica parece ficar limitada à formação de professores, entretanto, a supervisão deve ser capaz de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola. Assim sendo, a supervisão, em contexto de formação, é entendida como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano.

**Objetivos:** Identificar os conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica dos docentes e identificar as variáveis sociodemográficas, profissionais, formação sobre supervisão e conhecimentos sobre os conteúdos, categorias e estilos de aprendizagem.

**Metodologia:** Estudo de natureza quantitativa, transversal, descritivo-correlacional, com 73 docentes do ensino superior, com idade média de 43,89 (+/-9,210 anos). Na colheita de dados utilizamos um questionário de caracterização sociodemográfica; e as escalas Categorias básicas das atividades de aprendizagem, os Conteúdos da aprendizagem e os Estilos de aprendizagem. (Cruz, Carvalho, Cunha & Duarte, 2017); As Mais-Valias da Supervisão Pedagógica (Cunha & Cruz, 2017).

**Resultados:** A análise de regressão linear múltipla entre as Mais Valias da Supervisão Pedagógica e os Conteúdos, Sexo, Tempo de Serviço e Idade revelou uma ligeira associação positiva ( $R^2=.110$ ;  $p=0.09$ ). Pode-se ainda observar encontram-se as estimativas dos coeficientes do modelo assim como a sua significância. Essa associação entre as mais-valias da SP não parece ser significativa relativamente aos conteúdos de aprendizagem ( $\beta=0.056$ ;  $p=0.668$ ) nem nas outras variáveis do modelo. Pelos modelos de regressão estudados, pode concluir-se que as mais-valias de supervisão pedagógica não parecem sofrer da influência linear das variáveis categorias, conteúdos e estilos de aprendizagem, mas parecem ser ligeiramente influenciadas pelo sexo e idade dos inquiridos.

**Conclusão:** Os conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica influencia nos conhecimentos sobre as categorias, conteúdos e estilos de aprendizagem. A enfermagem Comunitária procura proporcionar aos indivíduos e comunidades a vivência plena da sua saúde, capacitando-os para as escolhas informadas e sustentadas, revelando um imenso potencial na transformação das práticas da mesma, com vista à melhoria do bem-estar das pessoas, na ajuda da consecução dos seus projetos de saúde e obtenção de ganhos em saúde.

**Palavras chave:** Supervisão Pedagógica; Conteúdos, Categorias e Estilos de aprendizagem, Enfermagem Comunitária.

## Abstract

**Background:** Pedagogical supervision seems to be limited to teacher training, however, supervision should be able to act on the essential links of the system in order to maintain the linkage between all parts of the school. Therefore, supervision, in the context of training, is understood as a process in which a professional, in principle more experienced, more informed and knowledgeable of the secrets of the profession, guides another professional in their professional and human development.

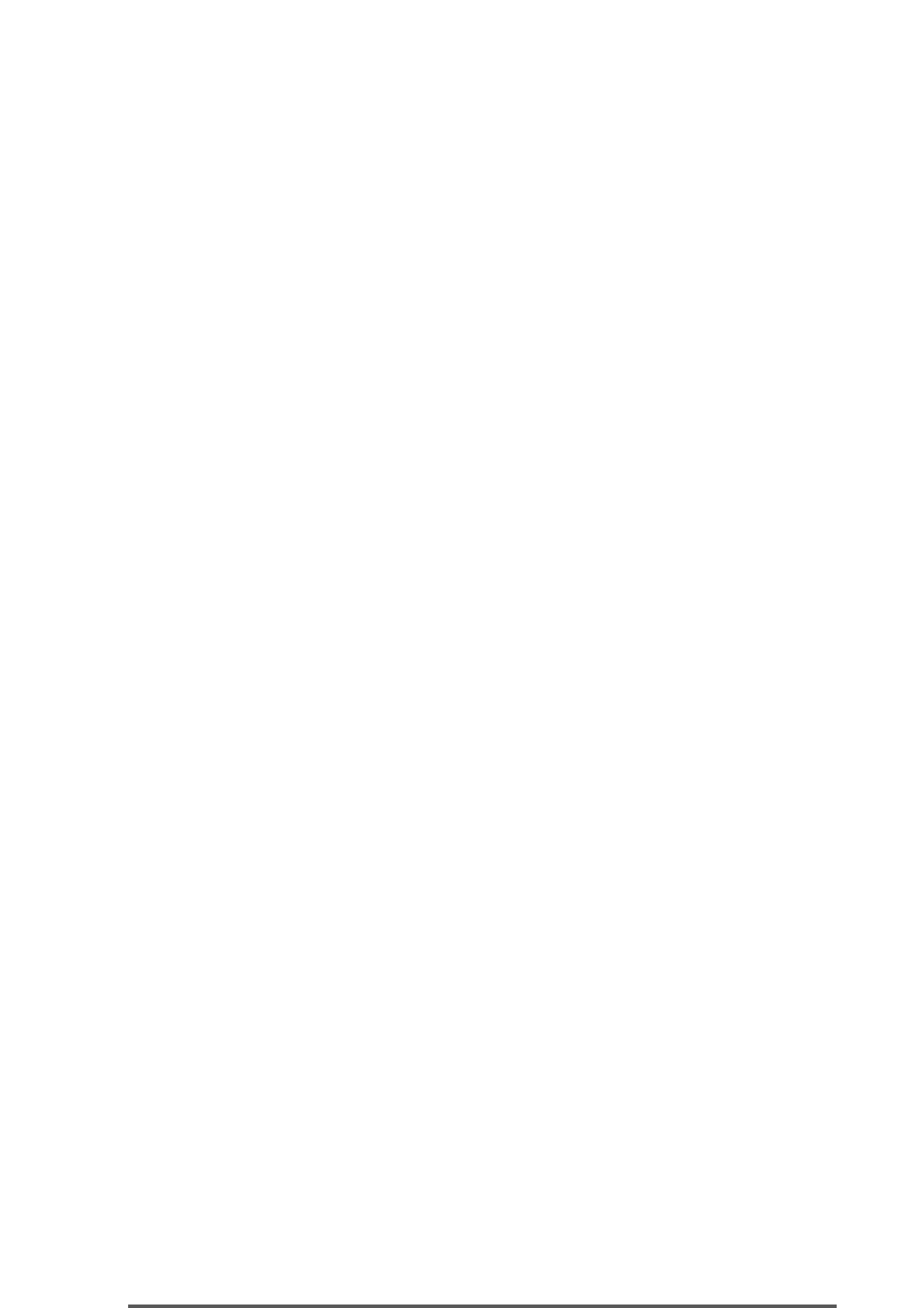
**Objectives:** To identify the knowledge about the value of teachers' pedagogical supervision and to identify sociodemographic, professional variables, supervision training and knowledge about contents, categories and learning styles.

**Methodology:** A quantitative, cross-sectional, descriptive-correlational study with 73 higher education teachers, with a mean age of 43.89 (+/- 9.210 years). In the data collection we used a sociodemographic characterization questionnaire; and scales the basic categories of learning activities, the learning contents and the learning styles. (Cruz, Carvalho, Cunha & Duarte, 2017); The Value of Pedagogical Supervision (Cunha & Cruz, 2017).

**Results:** The multiple linear regression analysis of the Educational Supervision Values plus Content, Sex, Time of Service and Age revealed a slight positive association ( $R^2 = .110$ ;  $p = 0.09$ ). It can also be observed the estimates of the coefficients of the model as well as their significance. This association between the gains of SP does not seem to be significant in relation to the learning content ( $\beta = 0.056$ ;  $p = 0.668$ ) nor in the other variables of the model. From the regression models studied, it can be concluded that the pedagogical supervision gains do not seem to suffer from the linear influence of the variables categories, contents and learning styles, but appear to be slightly influenced by the sex and age of the respondents.

**Conclusion:** Knowledge about the value of pedagogical supervision influences the knowledge about the categories, contents and learning styles. Community nursing seeks to provide individuals and communities with the full experience of their health, enabling them to make informed and sustained choices, revealing an immense potential for transforming their practices, with a view to improving people's well-being, helping the achievement of their health projects and the achievement of health gains.

**Keywords:** Pedagogical Supervision; Contents, Categories and Styles of Learning, Community Nursing.



## ÍNDICE

|   | Pág. |
|---|------|
| Lista de Siglas .....                                   | I    |
| Lista de Abreviaturas .....                             | II   |
| Lista de Quadros .....                                  | III  |
| Lista de Figuras .....                                  | IV   |
| <br>  |      |
| Introdução .....  | 23   |
| 1. Metodologia .....                                    | 37   |
| 1.1. Delimitação do Problema.....                       | 37   |
| 1.2 Objetivos .....                                     | 38   |
| 1.3. Variáveis .....                                    | 39   |
| 1.4. Participantes .....                                | 42   |
| 1.4.1- Caracterização socioeconómica dos docentes ..... | 42   |
| 1.5- Tipo de Estudo .....                               | 44   |
| 1.6. Instrumento de colheita de dados.....              | 44   |
| 1.7- Procedimentos éticos e formais .....               | 45   |
| 1.8-Procedimentos estatísticos .....                    | 46   |
| 2. Apresentação dos dados .....                         | 49   |
| 2.1-Estatística Descritiva .....                        | 49   |
| 2.2 -Estatística Inferencial .....                      | 52   |
| 3-Discussão dos resultados .....                        | 66   |
| Conclusões .....  | 69   |
| Referencias bibliográficas.....                         | 71   |
| Anexos .....  | 73   |
| Anexo I- Instrumento de colheita de dados .....         | 75   |



**Lista de siglas**

SP-Supervisão Pedagógica

IPV- Instituto Politécnico de Viseu

ESTG- Escola Superior de Tecnologia e Gestão

ESSV- Escola Superior de Saúde de Viseu

ESAV- Escola Superior Agrária de Viseu

ESTGL- Escola Superior Tecnologia e Gestão de Lamego



**Lista de abreviaturas**

Cf.- Conforme

Et. Al- e outros

p- Nível de significância

pág.- página



## ÍNDICE DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Operacionalização das variáveis .....  | 41 |
| Quadro 2 – Estatísticas da idade em função do sexo .....  | 43 |
| Quadro 3 – Caracterização das variáveis sociodemográficas em função do sexo .....   | 43 |
| Quadro 4 - Caracterização das variáveis profissionais da amostra em função do sexo.....   | 50 |
| Quadro 5 – Caracterização da formação em supervisão pedagógica (SP) em função do sexo.....  | 51 |
| Quadro 6 – Estatísticas sobre as mais-valias da SP .....  | 52 |
| Quadro 7 - Caracterização do grupo de categorias, conteúdos e estilos da SP em função das variáveis sociodemográficas .....   | 53 |
| Quadro 8 - Testes de UMW entre os conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e o sexo (OM – ordenação média; z - valor estatística de teste) .....                                   | 54 |
| Quadro 9 – Testes de Kruskal Wallis entre os conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e a idade e o grau académico (OM – ordenação média; $X^2$ - valor estatística de teste ..... | 55 |
| Quadro 10 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e o tempo de serviço .....   | 55 |
| Quadro 11 - Testes de UMW entre os conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e categoria profissional.....  | 56 |

|   |    |
|---|----|
| Quadro 12 - Testes t de Student entre os conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e tipo de vínculo.....   | 56 |
| Quadro 13 – Testes de Kruskal Wallis entre conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e unidade orgânica.....  | 57 |
| Quadro 14 - Testes t de Student entre os conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da SP e possuir curso/formação na área.....  | 57 |
| Quadro 15 - Testes de UMW entre a previsão de frequência de curso de formação e os conhecimentos categorias, conteúdos e estilos da SP .....  | 58 |
| Quadro 16 - Testes de UMW entre a regularidade contacto presencial (frequentemente /esporadicamente) e os conhecimentos categorias, conteúdos e estilos da SP .....   | 58 |
| Quadro 17 - Testes t de Student entre a regularidade das sessões (frequentemente /esporadicamente) e os conhecimentos das categorias, conteúdos e estilos da SP .....   | 59 |
| Quadro 18 - Correlações de Pearson entre as mais-valias da SP, a categorias, os conteúdos, os estilos da SP, a idade, o sexo e o tempo de serviço .....   | 60 |
| Quadro 19 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável dependente mais-valias da SP com as variáveis independentes: categorias da SP, idade, sexo e tempo de serviço .....  | 61 |
| Quadro 20 - Teste U de Mann Whitney relativo à comparação da regularidade de contacto presencial na prática de supervisão e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP (OM – ordenação média; U - valor estatística de teste U Mann Whitney; p - valor p)..... | 68 |
| Quadro 21 – Comparação da percentagem de conhecimento das mais-valias da SP relativamente ao conhecimento de conteúdos, estilos e categorias da SP, (OM – ordenação média; KW- valor da estatística do teste Kruskal-Wallis; p-valor p.....                             | 69 |
| Quadro 22 - Correlações de Pearson entre a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP, do conhecimento das categorias, dos conteúdos, dos estilos da SP, a idade, e o sexo.....  | 70 |

Quadro 23 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável dependente mais-valias da SP com as variáveis independentes: categorias da SP, idade, sexo e tempo de serviço.....71

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Modelo esquemático da relação prevista entre as variáveis ..... | 40 |
|--|----|





## Introdução

Numa primeira análise de natureza etimológica, o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação básica “olhar de ou por cima”, admitindo a perspetiva da “visão global” estando pressuposto de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se as de regular, orientar, acompanhar e liderar.

A supervisão é o processo pelo qual um professor (a priori mais experiente e informado, o que pressupõe possuir determinadas competências relacionadas com a sua atividade enquanto professor) orienta um estudante no seu desenvolvimento humano e profissional. Se entendermos a prática de supervisão pedagógica como um conjunto de saberes interligados e organizados num todo complexo que procura encontrar formas e definir estratégias para tornar esse saber acessível ao aprendente, é fundamental compreender as condicionantes e os contextos mais globais que influenciam as práticas educativas. Alarcão e Tavares (2002). Consideramos como “indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, como inevitáveis e muito complexos, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional” (Roldão 2004).

Os significados mais correntes associados ao conceito de supervisão, sem atender à especificidade dos contextos da sua aplicação, passamos agora a deter-nos sobre a sua apropriação no campo da prática pedagógica. A expressão ‘supervisão pedagógica’ é uma das expressões da história recente do vocabulário da Educação. Entendemos que se impõe, em primeiro lugar, uma abordagem do significado desta expressão, tendo presentes os aspetos mais significativos da sua evolução. Depois, relacionamos esse significado com os novos conceitos de que se aproxima no sentido de perceber a sua diversificação significativa. Finalmente, procuramos estabilizar o significado deste conceito, na perspetiva de o tornar operacional em projetos de investigação.

O conceito de supervisão, em termos de pedagogia, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Com o evoluir do tempo e com as alterações na visão

da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar. Insere-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar.

“Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores. (Alarcão e Tavares 1987).

A supervisão na capacidade de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola. Assim sendo, a supervisão, em contexto de formação, é entendida como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano (Alarcão e Tavares, 2010). Ainda segundo estes autores, a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, que, no caso dos professores, poderemos dizer se trata da orientação da prática pedagógica, intimamente ligada à sua formação profissional. Contudo, a supervisão pedagógica pode ser, também, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Moreira, 2009).

A supervisão é entendida como uma ação de “(...) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. (Vieira,2006). Diferentes perspetivas têm emergido, associadas à evolução do conceito de supervisão pedagógica, merecendo destaque aquela que a associa de forma primordial à avaliação de professores, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da Educação (Daresh, 2006).

Esta perspectiva na avaliação surge associado a uma perspectiva da supervisão como uma atividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Trindade, 2007).

A finalidade da avaliação de professores prender-se com a melhoria dos resultados escolares (Moreira, 2010), a compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento (Fernandes, 2009) e o sentido formativo, para o desenvolvimento profissional (Pacheco e Flores, 1999).

A supervisão, ou orientação da prática pedagógica, é um processo cujo objetivo nuclear se relaciona com o desenvolvimento de competências humanas e profissionais, conforme consta no ponto relacionado com a evolução conceptual das perspectivas de supervisão. Deste modo, a “supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica” (Moreira, 2004).

Continuando a pesquisa, supervisão emerge acoplada à atuação de coordenar, inspecionar. Por esta ordem. As palavras importam, mas o lugar que ocupam também. Agrada-nos mais esta hierarquização explicativa; os dois sinónimos apresentam-se no mesmo dicionário com significados distintos: enquanto coordenar se liga a dispor obedecendo a determinadas relações com vista a um determinado fim; organizar e orientar (um projeto ou atividade de grupo); arranjar ou dispor de uma forma harmoniosa e combinar, o verbo inspecionar remete-nos para fazer inspeção, vistoriar e examinar. Não porque rejeitemos em absoluto a segunda aceção, mas porque nos sentimos mais confortáveis que venha depois da primeira.

Dada a conjuntura política em que Portugal viveu até ao último quartel do século XX, aos professores pedia-se que fossem exímios replicadores da ideologia uniformizadora do Estado Novo e, quiçá, também por isso “a noção de supervisão tenha uma herança histórica tão associada às funções de inspeção e controlo que os autores reconhecem” (Vieira, 2009), mesmo referindo-se a contextos onde não existiram regimes autoritários. Esta autora demarca-se da associação a controlo e prestação de contas, usando frequentemente a palavra supervisão com V maiúsculo em muitas das suas publicações, acentuando a prevalência da Visão da educação nas

práticas supervisoras, na senda de autores estrangeiros pela própria citados “que usam as grafias superVisão e SuperVisão para sublinhar a necessidade de construir uma visão comum do que a educação deve ser, defendendo uma prática supervisora escolar e dialógica ”; destacamos a dupla adjetivação.

Para outros autores, supervisão é “o ato pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” partindo-se “da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos”. (Albano Estrela,2001).

Esta conceção de supervisão assenta em três ideias fundamentais:

- O professor é uma pessoa, um jovem adulto, um adulto e, por conseguinte, um ser racional em desenvolvimento que tem muito para aprender, mas que também possui experiencia e com conhecimentos;

- O professor em formação, simultaneamente encontra-se numa situação de aprendizagem;

- O supervisor é uma pessoa que possui maior experiência profissional e cuja função é auxiliar/ajudar/orientar o estudante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, levando-o a interrogar-se, à análise de conceitos, à resolução de situações problemáticas e, à reflexão. (Alarcão e Tavares, 2003).

Com base neste contexto o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão e Tavares, 2003).

Nas últimas décadas, o campo da Educação tem sido palco de diversas mudanças. Apesar de existirem resistências residuais um pouco por todas as escolas do país, o desejo de melhorar a qualidade do ensino e de promover um ensino de qualidade sustentam o desenvolvimento de um sistema educativo mais aberto e democrático no que diz respeito à própria organização institucional e social das escolas, como de resto é sustentado no Decreto-Lei n.º 137/2012 onde se defende uma maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas bem como um reforço da autonomia como forma de melhorar o sistema público de educação. Assim sendo, haverá uma

responsabilização dos órgãos de administração e gestão das escolas, para desenvolverem "instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho" de forma a "aferir a qualidade do serviço público de educação".

O supervisor é: "alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional." (Alarcão e Roldão, 2010)

Assim sendo, Alarcão (2009) conclui que o supervisor é um líder de comunidades aprendentes, concordamos em pleno, mas um líder a prazo, um suicida porque sabe que quanto mais se qualificarem os professores em comunidade, mais se aproxima do fim para o qual ele próprio se encaminhou. Mas isso significa que os fins foram atingidos, que teremos erigido "a escola reflexiva e qualificante" ou "emancipatória" (Alarcão Brzezinski (2001).

"A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional". A supervisão é vista "como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas." (Alarcão e Roldão, 2010)

No entanto podemos apresentar uma definição sintética onde não há margem para dúvidas sobre o objetivo da supervisão: "teoria e prática de regulação do processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto". (Alarcão e Roldão, 2010)

A Supervisão Pedagógica pode ser encarada em dois sentidos: como disciplina de estudo das Ciências de Educação e como atividade de controlo/seguimento e promoção da qualidade educativa, através o acompanhamento e apoio à formação e às práticas docentes (Varela, 2011).

Na primeira aceção, "a Supervisão Pedagógica constitui um corpo de conhecimentos e instrumentos que propiciam a análise, a coordenação e a orientação das atividades pedagógicas, permitindo, do mesmo passo identificar, classificar e satisfaz necessidades de formação, em sentido lato. Nesta perspetiva, o objeto de estudo

da Supervisão Pedagógica é o processo educativo e formativo, considerado holisticamente e estruturado em torno de cinco tipos de agentes ou protagonistas: o professor, o aluno, a escola como organização, o contexto e o quadro normativo” (Varela, 2011). Enquanto atividade de seguimento e promoção da qualidade de desempenho docente, a Supervisão Pedagógica constitui um trabalho de acompanhamento, análise, orientação, coordenação e apoio ao desenvolvimento dos professores, em particular, dos processos de ensino-aprendizagem e de educação-formação dos alunos, orientado para a promoção ativa da qualidade educativa. Nesta aceção, “a Supervisão Pedagógica aponta para uma construção e uma orientação metodológicas, reflexivas e interativas nas quais os conhecimentos são aplicados, adquiridos e reconstruídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de experimentação-reflexão-validação planificação-ação-reflexão” (Varela,2011).

Nestas definições as conceptualizações cruzam-se na componente reguladora da atividade supervisora, remetendo-nos para um certo carácter normativo, de aferição, de um controle de qualidade dos desempenhos, com vista à obtenção de melhores resultados finais, à semelhança do que se passa noutras áreas, nomeadamente da vida económica. Todavia, a importância dada a aspetos como apoio, orientação, formação e pedagogia, descentralizam a regulação. Fica apenas o lembrete: o da regulação, para que não esqueçamos que a supervisão existe com propósitos de melhoria reportados a um referencial pré-definido.

Para tal, julgamos pertinente abordar neste estudo a noção de supervisor, os fatores sociodemográficos, os vários tipos de formação do supervisor baseada no curso, na categoria profissional, nas funções que exerce e na regularidade das sessões da supervisão.

A qualidade que um supervisor deve ter no exercício das suas funções é outro aspeto a ter em linha de conta num desempenho que se pretende adequado e excelente. Não são só os conhecimentos científicos que se consideram fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno estagiário, mas também os de carácter pessoal, como nos refere Machado (2002), “(...) não se ensina apenas com métodos

racionais, mas, também, ou sobretudo, com a intuição e o afeto”. Inerente a este aspeto, encontra-se a relação que se estabelece entre o supervisor e o aluno estagiário que deve ser promotora de um clima afetivo-relacional positivo e, para tal, torna-se necessário, como reforça Gonçalves (1997) uma, “forte base relacional que sirva de sustentáculo a uma relação progressivamente mais firme e exigente, tornando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável”.

A formação professores, apresenta dois contextos em que é possível realizar-se a supervisão pedagógica: o contexto de formação que antecede o estágio de fim de curso, em que costuma verificar-se a aproximação dos supervisionados. O contexto do estágio, a formação dos professores é a fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o supervisor e o supervisionado, de diálogos com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca (Alarcão e Roldão, 2008).

A supervisão pedagógica de professores em exercício insere-se no paradigma da “formação ao longo da vida” e assume especial relevância na perspetiva do desenvolvimento da profissionalidade docente e da melhoria incessante da qualidade da educação. Com efeito, é, em especial, nos contextos de vida e de aprendizagem profissional que o docente desenvolve continuamente as habilidades e os saberes inerentes ao exercício da sua nobre missão. (Sarmiento, 2009).

### **Cenários e paradigmas de supervisão pedagógica**

Em função dos contextos e das perspetivas dos autores, vários são os paradigmas de supervisão pedagógica.

Apresentamos nove modelos de práticas de supervisão, que adiante resumiremos: cenário ou modelo de imitação artesanal; cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; cenário behaviorista; cenário clínico; cenário psicopedagógico;

cenário personalista ou desenvolvimentista; cenário reflexivo; cenário ecológico; cenário dialógico. (Alarcão e Tavares 2010).

O cenário ou modelo de imitação artesal, propugna-se a formação do professor através da imitação de um determinado modelo de professor, que deve ser praticado ao longo do tempo e que, por ser tido por adequado, deve ser seguido pelas gerações de futuros professores. Quem é imitado é o Supervisor, considerado como o mestre exemplar, o professor ideal, exímio e experiente na sua arte e que, por isso, tem a autoridade ou legitimidade para transmitir a sua arte e servir de modelo a ser seguido e confirmar a atuação dos demais professores sob sua supervisão. O modelo caracteriza-se pelo estaticismo, posto que, ao prevalecer a ideia da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber de que o mesmo é portador, só resta ao supervisionado a perspectiva de aprender a fazer por imitação (Alarcão e Tavares, 2010), ou seja, a reprodução fidedigna do supervisor. Este paradigma é ainda criticado por não promover a iniciativa inovadora do professor e, ao invés disso, privilegiar a reprodução homogénea e acrítica (a imitação) como critério de eficácia docente, caracterizando-se, assim, pela dificuldade de definir e promover a emergência do bom professor fora do que, supostamente, constitui o modelo ou o ideal de professor a ser seguido (Sá-Chaves, 2002).

O modelo de aprendizagem pela descoberta guiada emerge a partir do questionamento do cenário de imitação artesanal, em face da constatação da impossibilidade de se definir o bom professor a partir de um modelo anteriormente concebido. Baseia-se numa estratégia de formação segundo a qual o supervisionado não só deve ser conhecedor dos princípios e referenciais teóricos de ação, mas ter a capacidade de observar e analisar diferentes situações de ensino-aprendizagem, mesmo antes de iniciar o estágio propriamente dito (Alarcão e Tavares, 2010). Este modelo representa, assim, uma nova perspectiva de supervisão pedagógica, com implicações ao nível dos modelos e praxis de orientação da prática docente. À luz deste modelo, o supervisionado desempenha um papel mais ativo, valorizando-se as “suas próprias capacidades de observar, intuir e refletir por oposição à atitude passiva, não reflexiva e reprodutiva em relação ao mestre, do cenário anterior” e fazendo “emergir a ideia de

aprendizagem como um processo centrado no sujeito que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento” ((Horden, 2014),

Neste cenário, propugna-se que a teoria seja precedida da prática (método indutivo), perspectiva que, no entanto, não está isenta de apreciações críticas, pois, é um dos problemas inerentes a este cenário reside na dificuldade de ligação da teoria à prática. (Alarcão e Tavares 2010).

O modelo behaviorista emerge nas décadas de 60 e 70 do século passado, nos EUA (da Universidade de Stanford), através de investigações que visavam determinar as competências fundamentais para o exercício da função docente e definir um programa de treinamento dessas competências. Na base do surgimento do cenário behaviorista estiveram as preocupações relacionadas com os problemas com que o futuro docente se vai defrontar e com os quais deve familiarizar-se já no contexto da formação, designadamente o conteúdo curricular a ensinar, o processo didático ou modo de ensinar, a maneira de gerir o programa, a relação pedagógica, etc. Tendo por base a ideia de que os professores executam, individualmente, apenas determinadas tarefas e não todas as que, aprioristicamente, lhes são reservadas, o programa de estudos desenvolvido pelos investigadores americanos recebeu a designação de microensino, nome por que é conhecida a técnica psicopedagógica utilizada pelo cenário behaviorista. O microensino consistia, assim, na estratégia de identificar algumas das tarefas individuais executáveis por cada professor, analisá-las nas suas componentes, explicá-las aos futuros docentes e demonstrá-las de forma clara e empírica. Assim, os futuros professores deveriam tentar pôr em prática essas tarefas numa miniaula, após a qual a sua atuação pedagógica é analisada, em função das competências que deviam treinar e dos comentários dos próprios alunos, do supervisor e colegas (Alarcão & Tavares, 2010). Numa miniaula subsequente, com alunos diferentes, repetindo as mesmas técnicas, o futuro professor procura então pôr em prática as inovações entretanto aprendidas. Tal como sublinha Sá-Chaves (2002), neste cenário, procura-se estudar cientificamente a relação, hipoteticamente causal, entre o supervisionado, o supervisor e outros agentes, de modo a obter-se um conhecimento que permita controlar métodos e técnicas que se julgam mais eficazes na atuação docente. Apesar dos aspetos positivos,

o cenário behaviorista, tal como foi originariamente concebido e praticado não supera o modelo de imitação, posto que a atuação do professor que serve de modelo passou a ser substituída pela observação de um professor a ministrar uma miniaula. Porém, a técnica psicopedagógica do microensino “sofreu fortes contestações pela exagerada simplificação de complexidade dos atos de ensino, nomeadamente pela impossibilidade de neutralizar variáveis que desmentiam a relação causal linear entre atos de ensino e atos de aprendizagem” (Sá-Chaves, 2002).

Tendo em conta as limitações do cenário anterior, surge o cenário clínico, que objetiva melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos, tendo como ponto de partida a prática pedagógica na sala de aula, denominada “clínica”, na qual incide a análise dos fenómenos ocorridos nas relações professor-alunos. Este cenário representa um salto qualitativo, uma vez que nele têm-se em consideração o professor-sujeito em formação, os contextos e os problemas com que se defronta e, outrossim, valoriza a relação entre os sujeitos supervisor e supervisionado, sem impor standards ou modelos de ação. (Sá-Chaves, 1994)

Cenário psicopedagógico este cenário retoma os fundamentos do cenário de supervisão clínica, segundo o qual o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se na estratégia resolução de problemas reais da prática. Porém, Stones (1984) por Alarcão & Tavares (2010) amplia essa perspectiva, ao sustentar que a identificação e a resolução de problemas não se limitam às práticas pedagógicas, devendo visar igualmente o desenvolvimento das capacidades dos formandos, de modo a que se tornem mais autónomos, mais reflexivos e mais inovadores, a partir das suas próprias práxis e das dos seus pares. Nesta perspectiva, sustenta-se a ideia de que fazer supervisão é, na sua essência, uma forma de ensinar, pois o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar, tendo em conta dois contextos que se relacionam: (a) o da relação ensino-aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor; (b) o da relação ensino-aprendizagem que se desenvolve entre o professor e os seus alunos. (Stones 1984).

Ao enfatizar a especificidade da competência profissional objetivadas de modo a poderem ser racionalmente compreendidas” (Sá-Chaves, 1994). Nesta perspectiva, ao supervisor incumbe ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, vistas estas como um estágio de desenvolvimento da formação em que o formando adquire e exercita a capacidade de mobilizar conhecimentos anteriores para resolver problemas em diversos contextos ou situações adequadas aos objetivos da formação. Desta sorte, o supervisor influencia o processo de ensino/aprendizagem em dois sentidos interligados: de forma direta, ao atuar sobre o supervisionado e, indiretamente, através da atuação do supervisionado na relação com os seus educandos.

Cenário personalista (pessoalista) ou desenvolvimentista neste cenário de supervisão procura-se que os programas de formação promovam a dimensão pessoal do processo de desenvolvimento humano e profissional, encarada como uma variável fortemente relacionada com o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. No cenário pessoalista, a ênfase é posta, deste modo, no “desenvolvimento da pessoa do professor”. O professor perfila-se como um profissional dotado das competências de ensino julgadas necessárias, mas também como um ente que descobre a si próprio, que consegue assumir o autocontrolo, numa postura de equilíbrio e evolução, tendo em vista o seu desenvolvimento e realização nos planos profissional e pessoal. Para promover as condições favoráveis ao desenvolvimento humano e pessoal do supervisionado, o supervisor que atua segundo o cenário personalista deve estar em condições de conceber estratégias de encorajamento, como fator de relevo no sucesso da supervisão e, em geral da formação do formador. Importa que essa estratégia propicie ao supervisionado “uma mudança no seu eu profundo (o self) do sujeito, dos seus esquemas mentais, das suas atitudes, dos seus comportamentos e contribuir para a mudança dos outros e da sua envolvente psicossocial de uma maneira mais consciente e responsável no sentido de construir um mundo melhor, mais humano” (Sá-Chaves,1994).

Cenário reflexivo defende de uma abordagem reflexiva na formação de profissionais, assente na e sobre a ação, com o intuito da construção da prática profissional contextualizada, foi defendida por diversos autores, nomeadamente para

quem esta abordagem “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa”. (Alarcão e Tavares 2010). Esta abordagem contraria frontalmente a formação transmitida segundo uma lógica da racionalidade técnica, de resto incompatível com as exigências da formação de professores, que ocorre em contextos e situações de grande complexidade e imprevisibilidade e, por isso, exigem competências de ação que integram uma mistura de ciência, técnica e arte, que se caracteriza por uma criatividade e uma sensibilidade de artista (Alarcão e Tavares, 2010). Este cenário traduz-se numa perspetiva de supervisão que conjugue ação, experimentação e reflexão sobre a ação, o que exige ao formando a construção ativa do conhecimento. Por seu turno, incumbe ao supervisor ajudar o supervisionado a compreender as situações, a saber agir e a sistematizar os seus modos de atuar em conformidade com tais situações, ou seja; importa que, do mesmo modo, o supervisor encoraje no supervisionadas posturas de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (dimensão cognitiva, nos dois primeiros casos, e metacognitiva, no último). Efetivamente, “pouco ou nada se aprende sem um empenhamento autoformativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. Nesta ótica, o modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas atividades e nas múltiplas interações que se geram” (Alarcão e Tavares, 2010).

Cenário ecológico foi proposto por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e retomado por Oliveira-Formosinho (1997), numa perspetiva de aprofundamento do modelo de supervisão reflexiva, o cenário ecológico de supervisão parte do pressuposto que uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socio-construtivista decorre num contexto que se encontra em permanente alteração, seja no plano interinstitucional, seja no da interação entre os indivíduos e o meio. Neste cenário, a supervisão é encarada como um processo formativo que visa proporcionar a condições necessárias à gestão de experiências diversificadas, em contextos variados, facilitando “a ocorrência de transições ecológicas” que possibilitem aos estagiários “o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas”, esteios necessários ao “desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão e Tavares,

2010). Deste modo, a prática supervisora não se resume à orientação, ao ensino e à avaliação por parte do supervisor, que passa a assumir, igualmente, a missão de gestor do processo formativo

O Cenário dialógico inspirou-se no pensamento antropológico, sociológico e sociolinguístico, Waite (1995) posiciona-se a favor de uma supervisão dialógica contextualizada, que retoma as contribuições essenciais do cenário personalista (pessoalista) e desenvolvimentista, agregando a dimensão política e emancipatória da formação de professores. Neste cenário, que valoriza os princípios da pedagogia freireana, num contexto pós-moderno, é particularmente destacado o papel do diálogo crítico “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão e Tavares, 2010). No cenário dialógico, põe-se em relevo a análise dos contextos da ação docente, privilegiando-se uma supervisão situacional centrada sobre as problemáticas da formação que estão dependentes do contexto. Valorizando mais a perspectiva de desenvolvimento do coletivo dos professores do que a sua atuação individual, o cenário dialógico evidencia-se, em particular, pelo facto de os supervisores preocuparem-se em promover ambientes de formação que propiciem a abordagem dialógica, colegial e contextualizada dos problemas educacionais e da atuação dos supervisionados, contribuindo para a consciencialização e a emergência de uma identidade colegial e de uma comunidade profissional (que inclui o supervisor e os supervisionados) empenhada em desenvolver processos e práticas inovadores e de transformação consequente dos contextos socioeducativos. Neste cenário, em que a autoridade do supervisor advém, essencialmente, do seu saber científico e do campo profissional, bem como da sua capacidade de escutar e valorizar o potencial dos supervisionados, promove-se o respeito recíproco e contribui-se para a criação de contextos de supervisão baseadas em relações simétricas de colaboração, potenciadoras da emancipação individual e coletiva dos professores em formação (Alarcão e Tavares (2010).

As modalidades, estilos ou características da supervisão subjacentes aos cenários de supervisão referidos atrás, pudemos constatar que a supervisão pedagógica

assume diversos contornos, características ou modalidades práticas. Sem embargo, e deixando de lado, nesta apresentação, os modelos de supervisão inerentes aos diversos modelos ou paradigmas de escolas (o tradicional, o da escola nova, o da escola ativa, o conducionista, o construtivista e o pós-construtivista) (Varela, 2014).

Destacam-se ainda as seguintes modalidades ou estilos de supervisão a

Supervisão corretiva – Trata de localizar os defeitos e erros para os corrigir. Geralmente, trata dos “sintomas” em vez de investigar as causas dos problemas. Preocupa-se com os erros mais do que com os méritos. Tende a desaparecer na sua forma pura.

A Supervisão preventiva – Trata de prevenir em vez de “curar” os defeitos ou males da instituição educativa. Procura orientar, formar, informar previamente para que não se verifiquem os erros e desvios. Procura evitar que os agentes educativos percam confiança em si mesmos.

A Supervisão construtiva – Não menciona as falhas e erros enquanto não cria condições específicas para a sua solução. Procura desenvolver a capacidade técnica e a personalidade dos agentes educativos em vez de se contentar em remediar as faltas. Não se preocupa apenas em capacitar o agente educativo para a solução de um dado problema encontrado, mas trata de desenvolver a capacidade do agente para enfrentar, por si, outros problemas.

A Supervisão criadora – Trata de motivar o agente educativo (o professor) para um trabalho inovador. Trata de estimular e contribuir para que cada professor ou educador seja um verdadeiro artista da educação, ou seja, um agente capaz de fazer uso da sua inspiração, sua sabedoria, aptidões e afetos em prol de uma ação educativa de elevado nível.

A Supervisão científica – Não se limita à observação sistemática da atuação dos agentes educativos e dos sistemas educativos, mas submete tais observações ao rigor da análise científico, através de métodos que põem de manifesto as “leis” educacionais, que são assim utilizadas ao serviço da ação educativa.

A Supervisão democrática – Baseia-se na tradição progressista da educação (contrapondo-se à supervisão autocrática e autoritária), promove o assessoramento vocacional e educacional e procura “o máximo desenvolvimento do professor para atingir a maior eficiência profissional”. Numa escola, as modalidades de supervisão referidas podem estar presentes em diversos domínios, de entre os quais releva a área pedagógica, em que a supervisão tem conhecido vasta aplicação., como vimos atrás.

Cada uma dessas fases obriga a um processo dialógico que se realiza, por um lado, com o par e, por outro, na introspeção de uma conversa unipessoal. Por isso, a reflexão deverá atravessar transversalmente todos os momentos, não sendo predicado de nenhum em exclusividade. O objetivo do supervisor, ou observador, se quisermos, é proporcionar ao professor observado elementos extra, que não poderia recolher sozinho, que o levem a analisar a sua prática através do confronto de olhares; dessa discussão, que inclui auto e hetero supervisão, o professor sairá apetrechado de ferramentas capazes de lhe proporcionar as almejadas melhoria e eficácia das suas práticas, reiniciando o ciclo, agora num degrau superior. (Varela, 2011)

O supervisor assume-se como um mentor que impele o professor a (re)edificar-se perfilhando as inseguranças e os erros, sem constrangimentos, usando-os como andaimes para atingir o patamar superior. A “andaimação”, ou scaffolding, figura metafórica importada de Sanches e Sá-Chaves (2000) pode ser sustentada no modelo reflexivo.

Esta dissertação tem como objetivo geral é avaliar os conhecimentos dos assistentes/docentes as mais-valias da Supervisão Pedagógica, a influência dos mesmos no que respeita às categorias, os conteúdos e os estilos de aprendizagem utilizado na Supervisão e Pedagógicas.

É a partir da reflexão sobre o processo de ensino, das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos, que o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objetivos pretendidos com os seus alunos. O professor, além de possuir conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino, deve, ainda, desenvolver capacidades de reflexão que lhe permitam resolver os problemas.

Num sistema que se pretende dinâmico, o supervisor pedagógico deve ser encarado como um ecologista social. Deste modo o supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos. (Formosinho, 2002).

### **Categorias da aprendizagem.**

As categorias da aprendizagem dividem-se em formal e informal, considera-se aprendizagem formal o “processo cumulativo através do qual os indivíduos gradualmente internalizam unidades (conceitos, categorias, padrões de comportamento ou modelos) cada vez mais complexos e abstratos, quaisquer que sejam os seus conteúdos. É intencional e sistemática, integrando-se, por isso, no sistema de educação e formação”.

A aprendizagem informal, ou aprendizagem por experiência ou aprendizagem experiencial refere-se “às mudanças mais ou menos permanentes no comportamento, como resultado da experiência, a qual gera novos conhecimentos, decorrentes do movimento dos indivíduos e da sua participação, também em mudança, nos múltiplos contextos das suas vidas do dia-a-dia; é um processo de desenvolvimento experiencial, evolutivo e de construção de sentidos que corresponde a um processo social de adaptação dos indivíduos ao seu meio ambiente em mudança; aprendizagem realizada acidentalmente, não intencionalmente, não planeada mente, resultante de experiências de vida, de atividades as mais diversas. A aprendizagem informal pode ainda ser chamada de aprender-fazendo, quando as aquisições de aprendizagem resultam da repetição da prática de uma tarefa, ou de aprender usando, quando as aquisições de aprendizagem resultam da repetição do uso de ferramentas ou habilidades, em ambos os casos, porém, sem instruções específicas”. A aprendizagem não formal, “em sentido estrito, refere-se a aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida, podendo mesmo ser veiculadas por ações de formação, que, todavia, não se integram (nem são oficialmente, formalmente,

reconhecidas pelo) no sistema de educação e formação; em sentido amplo, compreende a aprendizagem informal”.»

### **Conteúdos básicos da aprendizagem**

Pretende-se avaliar os conteúdos básicos da aprendizagem, para isso temos de compreender os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal. Estes têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura atual, e correntemente são entendidos da seguinte forma (C.E, 2000):

- A aprendizagem formal desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações;

- A aprendizagem não formal decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa, etc., e que não conduzem necessariamente à certificação; — aprendizagem informal. Resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

De acordo com Tissot (2004) a aprendizagem formal ocorre num contexto organizado e estruturado, que tanto pode ser de educação como de trabalho, e é objeto de um reconhecimento formal (diplomas, certificados, etc.): a aprendizagem não formal encontra-se integrada em atividades planeadas, mas não explicitamente designadas como aprendizagem, e que no entanto possuem importante dimensão formativa; a aprendizagem informal resulta das atividades diárias relacionadas com o trabalho, família ou lazer.

Neste estudo vamos verificar os conhecimentos dos docentes em termos de conteúdos de aprendizagem. Geralmente utilizamos o termo “conteúdos” quando tratamos dos conhecimentos específicos das disciplinas ou matérias. Mas, se nos atendermos a uma conceção educativa integral, os “conteúdos” não estão condicionados unicamente às disciplinas ou matérias tradicionalmente conhecidas, mas abrange além das capacidades cognitivas, as motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

César Coll (1986) propôs um agrupamento de “novos conteúdos”, que seriam: conceituais, procedimentais e atitudinais,

Assim, Coll (1997) propõe que os conteúdos:

- Factuais e Conceituais - que correspondem ao compromisso científico da escola: transmitir o conhecimento socialmente produzido.

- Atitudinais - (normas e valores) - que correspondem ao compromisso filosófico da escola: promover aspetos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico.

- Procedimentos - que são os objetivos, resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos.

### **Estilos de aprendizagem**

Os estilos de aprendizagem são um campo de investigação bastante amplo. Os estilos de aprendizagem sobrepõem-se com muitos outros campos de interesse dos professores e, portanto, há um perigo real na exploração mais profunda deste campo, pois podemos facilmente desviarmo-nos do nosso foco de interesse e perdermo-nos no nosso caminho. (Adey et al., 1999)

Este assunto tem sido objeto de muito debate e muita controvérsia. Importa abordar a problemática dos estilos de aprendizagem, colocando a questão da definição do conceito de estilo de aprendizagem a partir de confrontações entre diversas definições propostas por vários investigadores, os quais põem em evidência uma diversidade de definições desse conceito. O conceito de estilo de aprendizagem não é importante como um conceito isolado, mas porque é uma das variáveis que professores e alunos podem usar, quando se confrontam com assuntos complexos de ensino e aprendizagem. A compreensão e o reconhecimento do conceito de estilo de aprendizagem é um modo de ajudar as escolas a pensar mais profundamente acerca dos seus papéis e da organização cultural na qual professores e alunos levam a cabo o seu trabalho. As práticas educacionais podem, provavelmente, ser mais eficazes quando as

escolas têm uma compreensão do seu papel, e uma compreensão geral dos estilos de aprendizagem e do seu impacto no processo de aprendizagem. (Smith,1997).

O conceito de estilo de aprendizagem não é comum para todos os autores, é definido de modos muito diferentes, por vezes, em termos de comportamento, outras vezes em termos de preferências, predisposições, tendências e ainda como processo de tratamento de informação, como representação da situação de aprendizagem, ou ainda em termos de dimensões da personalidade. (Chevrier et al., 2000).

As várias abordagens aos estilos de aprendizagem, que se centram desde condições externas à teoria da personalidade, podem ser examinadas em quatro níveis principais: personalidade (considerar características de personalidade que se traduzem na nossa orientação em relação ao mundo), processamento de informação (compreender como a informação é recebida e processada), interação social (considerar contextos sociais) e métodos de ensino (examinar como relações de aprendizagem e questões ambientais afetam as perceções). Neste sentido, pode-se referir que as várias conceções de estilos de aprendizagem procuram ir ao encontro de regularidades e de fatores que definam uma estrutura coerente nas várias situações de aprendizagem com que os indivíduos são confrontados. (Claxton e Murrell ,1988). Um estilo de aprendizagem é uma preferência profundamente enraizada que um indivíduo tem relativamente a um tipo particular de aprendizagem. (Adey et al. ,1999).

O estilo de aprendizagem, é definido como um conjunto de diferentes elementos que o ambiente permite ao indivíduo desenvolver, de um modo preferido, quando identifica, leva a cabo ou avalia uma tarefa particular, numa dada “situação de aprendizagem”. (Labour, 2002). Neste sentido, refere que esse modo preferido de comportamento consiste de um sistema de regras baseadas nas representações mentais dos alunos, no contexto social e de aprendizagem. Por outras palavras, “os estilos de aprendizagem definem a forma usual ou a maneira característica que um aprendente tem de responder às tarefas de aprendizagem” (Goulão, 2003).

A designação “estilos de aprendizagem” envolve um conjunto coerente de estratégias de processamento cognitivo e de regulação da aprendizagem, as conceções de aprendizagem e as motivações de aprendizagem. (Vermetten et al. (2002). Outra definição mais consensual que define estilos de aprendizagem como “o composto de

características cognitivas, afetivas, e fatores psicológicos que servem como indicadores relativamente estáveis, do modo como um aluno percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem”. (Gordon Bull, 2004). Embora o acordo sobre uma definição acerca deste conceito não seja fácil, a maioria dos autores considera que os estilos de aprendizagem dizem respeito ao modo como a mente processa a informação ou como é influenciada pelas percepções de cada indivíduo. (Alonso et al., 1999).

Eles representam um modo individual de perceber e processar nova informação (Dentino, 2001). Compreender as diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos, descobrir padrões de aprendizagem é, assim, um passo importante no desenho de um ensino que se pretende que seja orientado para o aluno. Quando se respeita a diversidade de estilos de aprendizagem e o ensino é modificado em função desse facto, os alunos podem tornar-se mais responsáveis e atingir, de um modo significativo, níveis mais altos de aprendizagem (Bender, 2003).

A identificação dos estilos de aprendizagem é importante porque incita a uma ligação entre o ensino e os modos como os alunos preferem aprender e, caso isso aconteça, os alunos demonstram melhores resultados e um desejo mais forte de aprender (Given, 2000).

## **Supervisão pedagógica em enfermagem**

Hoje, a enfermagem é uma profissão legalmente instituída, com funções próprias definidas e que nos habituámos a conceptualizar como uma arte e uma ciência a partir da herança de Florence Nightingale.

A enfermagem preocupa-se com o que faz, como faz e para quem faz, ou seja, cuidar dos doentes. Para isso, devem estar desenvolvidas lado a lado, as vertentes técnica, científica e relacional. Ribeiro (1995) refere que, de Nightingale a Henderson, a busca de especificidade do conteúdo de enfermagem sempre atravessou duas vertentes essenciais: uma relacionada com a necessidade de um conhecimento e saber técnicos próprios e a outra com a exigência de competências relacionais. A junção destas duas componentes que se projeta uma prática profissional com autonomia, para que o

contributo social e económico dos cuidados de enfermagem seja relevante para a sociedade.

Esta postura reflexiva na profissão começa desde o início, porque os estudantes em formação vão para o terreno e lá, atuando progressivamente, graças ao trabalho de formação e de informação dos professores e profissionais, criam uma tomada de consciência de um saber próprio, de uma especificidade de enfermagem assente na construção do saber, partindo das próprias capacidades reflexivas dos elementos ligados à profissão, isto é, os estudantes, professores e profissionais.

No ensino clínico, o estudante de enfermagem faz uma parte significativa da sua socialização profissional e aprende a tomar decisões coerentes com a prestação de cuidados, de acordo com concepções, valores e conhecimentos que vai adquirindo em contacto com a realidade profissional. Se, hoje, o ensino clínico é considerado o cerne da formação em Enfermagem, o supervisor da aprendizagem clínica tem de ser, por isso, uma entidade de reconhecida importância. (Carvalho, 2003).

O papel de supervisor poderá ser conceptualizado como um conjunto de atividades que são solicitadas a um indivíduo que tem um determinado conjunto de funções. Este visa acompanhar um indivíduo ou grupo, no sentido de motivar e incentivar, dialogar, esclarecer e encaminhar para uma meta previamente determinada (Carvalho, 2003). O supervisor poderá apresentar-se para o estudante como o modelo, que tem um papel crucial na construção da sua identidade e do seu saber profissional. Para isso, é imprescindível que tenha conhecimentos pedagógicos e, como pessoa de referência, deve ser reconhecido e valorizado no papel que desempenha (Martin, 1991).

“O supervisor deve ser, acima de tudo, um enfermeiro com adequadas competências pedagógicas, capaz de compreender e fazer a transferência de um modelo adequado e eficaz de ensino. É importante que a formação em Enfermagem tenha em atenção uma íntima relação entre a teoria/prática/teoria.” Por tudo o referido, é fundamental que o supervisor clínico tenha experiência profissional. Como poderá ajudar os estudantes a conhecer as realidades de Enfermagem e a desenvolver o processo de cuidar, se ele próprio nunca tiver exercido a profissão, na sua prática? (Carvalho, 2003).

Os supervisores devem “ser peritos na prática de enfermagem (...) capazes de analisar e avaliar as atividades em contextos de trabalho, experientes em orientação clínica e capazes de dar aos estudantes a ajuda necessária para adquirirem a competência profissional.” (Henderson ,1994).

A formação em Enfermagem, e a supervisão em ensino clínico mais concretamente, só fazem sentido tendo por base uma relação de parceria, onde a “horizontalidade de relações se institua como forma de estar, de modo a permitir a cada um a participação no âmbito das suas competências e não se baseando na anulação das competências dos diversos atores destruindo, pela assimetria de relações, a possibilidade de uma cooperação” (Nóvoa, 1992).

Só no respeito pelos diferentes saberes, pela abertura à diversidade de concepções, se permite a todos participar sem constrangimentos nos debates, partilhar as suas experiências e colaborar na supervisão dos estudantes. Há, efetivamente, um número vasto de saberes, nomeadamente, de saberes práticos, que escapam a muitos dos docentes afastados do exercício da profissão, como há também saberes teóricos, que escapam a muitos enfermeiros (D’Espiney, 1997). Assim, a cooperação entre enfermeiros dos serviços e docentes, na supervisão dos estudantes, nas práticas clínicas, para além de facilitar a aproximação entre os dois.

Assim, podemos concluir que o supervisor clínico, na formação em enfermagem, é um enfermeiro que tem um papel pedagógico com uma forte componente relacional, como temos vindo a acentuar. À sua competência pedagógica é de esperar que alie o domínio dos saberes, habilidades e competências técnico-científicas da sua profissão. É essencial que o orientador clínico seja capaz de dominar e mobilizar a teoria e a prática no sentido de facilitar o raciocínio profissional que fundamente a ação concreta (Carvalho, 2003).

## **1- Metodologia**

A metodologia é caracterizada como uma descrição detalhada de todas as operações necessárias para a realização de uma medição.

É sem dúvida uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. Deste modo a fase metodológica baseia-se em precisar como o fenómeno em estudo será inteirado num plano de trabalho que ditará as atividades conducentes à realização da investigação, (Fortin, 2009).

Este trabalho está inserido num projeto de investigação centrado no domínio da “Supervisão e Mentorado no Ensino Superior no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)”, com a Referência PROJ/CI&DETS/CGD/005. Iniciou-se a 1 de janeiro de 2017, com a duração de 24 meses, a investigadora responsável foi a Sra. Professora Doutora Madalena Jesus Cunha Nunes, os restantes membros da equipa de investigadores são: 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.

### **1.1- Delimitação do Problema**

É nesta fase da investigação que se indica o tipo de investigação realizada, os objetivos, as variáveis e sua operacionalização, havendo coerência entre as definições conceptuais e os critérios de mensuração. Refere-se também o processo de seleção da

amostra, os instrumentos de colheita de dados, os procedimentos de colheita de dados, bem como indica e justifica as técnicas e medidas estatísticas utilizadas. (Fortin, 2009).

Numa época conturbada sob o ponto de vista social, económico e político, o ensino reflete todos os problemas circundantes, não só da comunidade local, como também do país e do mundo em que vivemos. Como consequência, o dia-a-dia do professor atual é marcado por sucessivos desafios à sua prática profissional e ao seu dinamismo, como educador de uma escola de todos e para todos. (Hargreaves e Fullan, 1992)

Hoje em dia, é importante encarar a profissão de docente, não como uma atividade meramente técnica e mecânica, mas sim como uma missão, que urge abraçar, com responsabilidade, grandeza e nobreza. Embora comporte necessariamente uma componente intelectual nas mais diversas áreas do conhecimento, a missão docente não pode, de modo nenhum, ficar reduzida à pura transmissão de um conjunto de conteúdos programáticos. (Nóvoa, 2007)

A Supervisão pedagógica é uma área relativamente recente, sobre a qual não prevalece grande literatura comparativamente com outras áreas. A nova conceção da supervisão veio requerer teorização, práticas e pesquisa que a fundamentem e orientem, de modo a poder tornar-se num verdadeiro «instrumento de formação, inovação e mudança, situada na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação» Formosinho (2002).

Tal como a escola, o mundo da supervisão precisa de adaptar-se à mudança, à emergência de um novo paradigma capaz de corresponder à expressão do mundo em permanente evolução. Assim, tornou-se necessário repensar o conceito, o papel e as funções da supervisão nesta etapa fulcral da docência pois a sua reconceptualização coloca-a num papel de apoio, de escuta e não de inspeção e definição prévia como foi no passado.

## 1.2- Objetivos

O objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar

efeitos e relações presentes no caso. Guba e Lincoln (1994). Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar. A estes dois, Merriam (1998) acrescenta um terceiro objetivo, avaliar. De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, Flores e Jimenez (1996), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Para este estudo foram delineados os seguintes objetivos gerais:

- Avaliar os conhecimentos dos docentes sobre as mais valias da Supervisão Pedagógica;

- Analisar a influencias das variáveis sociodemográficas, profissionais e conhecimentos das categorias, conteúdos e estilos de aprendizagem no conhecimento dos docentes sobre mais valias da Supervisão Pedagógica.

Consequentemente foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Caraterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes;

- Identificar o contexto de formação sobre supervisão pedagógica;

- Determinar os níveis de conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica;

- Identificar as variáveis preditoras dos conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica.

### 1.3- Variáveis

As variáveis independentes identificam-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o impacto que produz noutra variável, permitem ainda admitir que a forma como são manipuladas podem

condicionar o comportamento dos sujeitos e, conseqüentemente, os resultados no contexto do estudo.

A variável dependente pode ser considerada como a característica que pode ser influenciada quando se manipula a variável independente. No nosso estudo, a variável dependente é o conhecimento dos docentes sobre as Mais-Valias da Supervisão Pedagógica.

As variáveis representam aspetos relevantes dos fenómenos, é importante saber individualiza-las e utiliza-las de modo adequado na investigação. É necessária a operacionalização inicial dos conceitos formulados de forma a predispor os dados de modo correto para as operações de recolha de dados, de análise e interpretação. (Dias, 2010). O quadro 1 descreve as variáveis bem como a sua operacionalização.

Quadro 1 – Operacionalização das variáveis

| Variáveis  | Variável Original   | Operacionalização  |
|--|---|--|
| Idade  | Idade em anos   | $\leq 40$ anos<br>41 - 49 anos<br>$\geq 50$ anos   |
| Tempo de serviço                                       | Anos de serviço   | $\leq 5$ anos<br>6 - 15 anos<br>$\geq 16$ anos   |
| Grau académico   | Bacharel ou equiparado<br>Licenciado ou equiparado                      | Licenciado ou equiparado   |
|  | Mestre  | Mestre   |
|  | Doutor  | Doutor   |
| Categoria profissional                                 | Assistente Convocado<br>Assistente 2º triénio                           | Assistente   |
|  | Professor adjunto<br>Professor coordenador                              | Adjunto/Coordenador  |
| Tempo de permanência à função pública                  | Anos de serviço   | $\leq 5$ anos<br>6 - 15 anos<br>$\geq 16$ anos   |
| Regularidade do contacto presencial com o supensionado | Diariamente<br>Semanalmente   | Frequentemente   |
|  | Quinzenalmente<br>Mensalmente   | Esporadicamente  |
| Regularidade das sessões de supervisão                 | Diariamente<br>Semanalmente   | Frequentemente   |
|  | Quinzenalmente<br>Mensalmente   | Esporadicamente  |
| Categorias Básicas das atividades de aprendizagem      | Aprendizagem formal<br>Aprendizagem não formal<br>Aprendizagem informal | Poucos conhecimentos (>10 pontos)<br>Razoáveis conhecimentos (10-14 pontos)<br>Elevados conhecimentos ( 15 pontos) |

|                                       |  |                              |
|---------------------------------------|--|------------------------------|
| Conteúdos da aprendizagem             | Conteúdos conceptuais<br>Conteúdos procedimentais<br>Conteúdos atitudinais<br>Dimensão cognitiva<br>Dimensão afetiva integra<br>Dimensão de conduta                                    |                              |
| Estilos de aprendizagem               | Experiência concreta<br>Observação refletiva<br>Conceção abstrata<br>Experiência ativa   |                              |
| Mais- Valias da Supervisão Pedagógica | Medição de consensos<br>Segurança dos/as processos,<br>intervenção/práticas<br>Qualidade dos/as processos,<br>intervenção/práticas<br>Potencialização da performance do<br>supervisado | Fracos (<br>Bons (15 pontos) |

As variáveis independentes estão divididas em variáveis sociodemográficas (o Sexo, Idade e Grau académico), variáveis profissionais (Categoria profissional, Situação jurídica de emprego, Unidade orgânica e Horário de trabalho. As variáveis de supervisão pedagógica (Formação em supervisão pedagógica, Previsão de frequência de curso/formação na área, Regularidade de contato presencial com o supervisado, Regularidade e local das sessões de supervisão pedagógica), Conhecimentos dos docentes a nível das categorias básicas das atividades de aprendizagem e dos conteúdos e os estilos de aprendizagem.

#### 1.4- Tipo de Estudo

Este estudo enquadra-se um estudo transversal, descritivo e correlacional, de natureza quantitativa, pois pretende analisar os conhecimentos dos docentes sobre as mais-valias da supervisão pedagógica.

De acordo com Malhotra et. al (2005), a pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa conclusiva. Tem por objetivo descrever funções ou características do mercado.

De uma forma sintética pode afirmar-se que o tipo de pesquisa equacionada para esta investigação se caracteriza por ser:

- Natureza quantitativa – pois pretende-se garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e de interpretação;

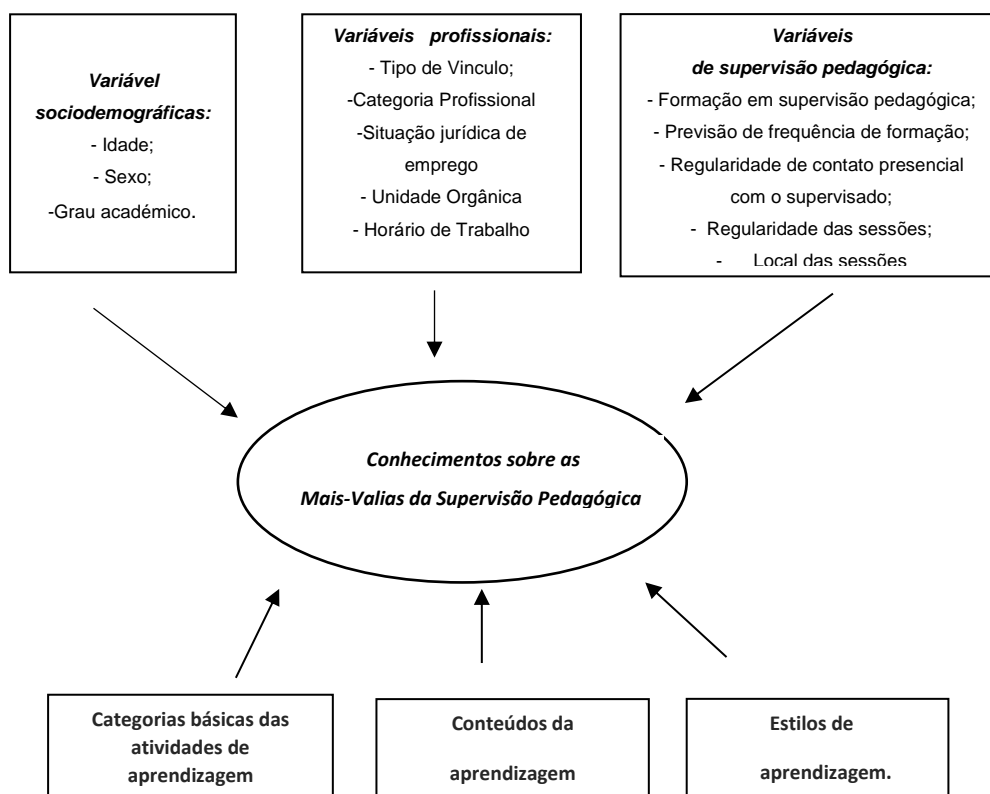
-Não experimental - pois não procuramos manipular as variáveis em estudo, embora seja nossa intenção obter evidências para explicar por que ocorre um determinado fenômeno, (Sampieri et al., 2006).

-Transversal, pois caracteriza-se pelo fato de a causa e o efeito estarem a ocorrer simultaneamente.

-Descritivo e correlacional - pois se por um lado recolhe informação de maneira independente, por outro, tem como propósito avaliar a relação que existe entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis (Sampieri et al. 2006).

Nesta perspectiva e tendo em conta a revisão teórica e os objetivos elaboramos um modelo esquemático que representa a relação prevista entre a variável dependente e as independentes. (Figura 1)

Figura 1 – Modelo esquemático da relação prevista entre as variáveis dependentes e independentes



## 1.5- Participantes

A população alvo é composta de elementos distintos possuindo um certo número de características comuns. Quando a população alvo é grande demais para ser usada integralmente, é necessário escolher uma amostra. Em função da população alvo não possuir um número muito amplo de unidades, o estudo pretendeu abranger toda a população (Contandriopoulos, 1994).

Amostra: Porção ou parcela escolhida de acordo com uma população (Marconi Lakatos, 2011).

Tipos de Amostra – Probabilística: são científicos e se baseiam nas leis da regularidade estatística, dos grandes números, da inércia dos grandes números e da permanência dos pequenos números. Não – Probabilística: não possui fundamentos matemáticos ou estatísticos, depende apenas de critérios do pesquisador. (GIL; 2010).

Para Malhotra et al (2005), os elementos da amostra são escolhidos aleatoriamente, sendo possível tirar conclusões em relação à população-alvo. Pode ser aleatória simples, sistemática, estratificada e por grupo.

Este tipo de amostragem permite tratamento estatístico e pode compensar erros de amostra (Marconi Lakatos, 2011).

-Probabilística.

As técnicas de amostragem probabilísticas, ou aleatórias, ou ao acaso, desenvolveram-se, sob os aspectos teóricos, principalmente a partir da década de 30. Sua característica primordial é poderem ser submetidas a tratamento estatístico, que permite compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra. (Marconi Lakatos, 2011).

É uma amostra não probabilísticas voluntária, da qual participaram 73 docentes do ensino superior.

### 1.5.1- Caracterização socioeconómica da amostra

Os docentes apresentam idades compreendidas entre 25 e 61 anos, com uma média de idades de 43,65 anos. O nível de significância é superior 0,05, ou seja, não há diferença estatisticamente significativa.

O sexo masculino representa 44,38 % da totalidade da amostra, com uma idade mínima de 24 anos e idade máxima de 59 anos. O sexo feminino com 43,65%, oscilando a idade entre os 25 anos e os 61 anos. Em média os docentes do sexo masculino são mais velhos do que os do sexo feminino (44.38 anos  $\pm$  8.329 vs 43.65 anos  $\pm$  9.686). Os coeficientes de variação indicam uma dispersão elevada em relação a idades médias verificadas e os valores de assimetria e curtoses revelam curvas leptocúrticas enviesadas á esquerda para ambos os sexos e na totalidade da amostra. (cf. quadro 2).

| Sexo         | N  | Min | Máx | Médias | Dp    | CV(%) | SS/erro | K/erro | P     |
|--------------|----|-----|-----|--------|-------|-------|---------|--------|-------|
| Feminino     | 49 | 25  | 61  | 43.65  | 9.686 | 22.19 | -0.855  | -0.664 | 0.200 |
| Masculino    | 24 | 29  | 59  | 44.38  | 8.329 | 18.76 | -0.167  | -1.033 | 0.200 |
| <b>Total</b> | 73 | 25  | 61  | 43.89  | 9.210 | 20.98 | -0.911  | -0.906 | 0.200 |

Quadro 2 – Estatísticas da idade em função do sexo

O perfil socioeconómico médio da amostra revela ser, na maioria do sexo feminino (67.1%), predominando os docentes com o grupo etário dos 41-49 (40.8%) secundados pelo grupo etário inferior ou igual a 40 anos (32.9%), fazendo parte deste grupo 30.6% de mulheres e 37.5% de homens. Quanto ao grau académico, a grande maioria dos indivíduos da amostra tem o mestrado (46.6%) e 34.2% tem doutoramento. Quanto ao sexo, a maior percentagem quer no sexo masculino e sexo feminino também encontra é detentor do grau de mestre, com valores de 50.0% e 44.9%, respetivamente. Existe maior percentagem de mulheres com grau académico de licenciado mais baixa que nos homens. (quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização das variáveis sociodemográficas em função do sexo

| Variáveis             | Sexo | Feminino  |             | Masculino |             | Total     |            |
|-----------------------|------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|
|                       |      | N<br>(49) | %<br>(67.1) | N<br>(24) | %<br>(32.9) | N<br>(73) | %<br>(100) |
| <b>Grupo etário</b>   |      |           |             |           |             |           |            |
| ≤ 40 anos             |      | 15        | 30.6        | 9         | 37.5        | 24        | 32.9       |
| 41 - 49 anos          |      | 20        | 40.8        | 8         | 33.3        | 28        | 38.4       |
| ≥ 50 anos             |      | 14        | 28.6        | 7         | 29.2        | 21        | 28.8       |
| <b>Grau académico</b> |      |           |             |           |             |           |            |
| Licenciado            |      | 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       |

### 1.5 Instrumento de colheita de dados

O instrumento de colheita de dados em investigação, são equipamentos concebidos para a obtenção de informação pertinente e necessária. Assim, a seleção do instrumento de colheita de dados deve estar diretamente relacionada com o problema em estudo, de maneira a permitir a avaliação das variáveis em causa.

Para o nosso estudo, como forma de obtenção de dados e mensuração das diferentes variáveis, foi através de um questionário realizado on-line, de caráter anónimo e de participação voluntária. Esteve disponível de fevereiro a abril de 2017(Anexo I).

O nosso instrumento de colheita de dados é constituído por duas partes. A primeira tem 16 questões (abertas e fechadas), faz uma caracterização sociodemográfica dos docentes. Permite obter informações em relação ao sexo, à idade, ao tempo de serviço no ensino superior, ao grau académico, se possui curso/formação em supervisão pedagógica, se prevê frequentar algum curso / formação em supervisão pedagógica, a situação jurídica de emprego, categoria profissional e unidade orgânica onde trabalham, horário de trabalho no IPV. Relativamente às sessões de supervisão pedagógica

carateriza a sua regularidade de contacto com o supervisionado bem como o local das sessões e o tempo de duração de cada.

A segunda parte é constituída por escalas no âmbito da Supervisão e Práticas Pedagógicas.

A escala Categorias, Conteúdos, Estilos de Aprendizagem é constituída por 13 afirmações divididas em três sub-escalas onde se avalia as Categorias básicas das atividades de aprendizagem (3 afirmações), os Conteúdos da aprendizagem (6 afirmações) e os Estilos de aprendizagem (4 afirmações). Foi elaborada por Sandra Cruz, Luís Carvalho, Madalena Cunha e João Duarte em 2017. É uma escala dicotómica onde é solicitado ao docente para assinalar se as afirmações são verdadeiras ou falsas, tendo por base a sua prática pedagógica. As afirmações são todas verdadeiras e a escala varia entre 0 (zero) a 13 (treze) pontos.

A escala Mais-Valias da Supervisão Pedagógica foi elaborada por Madalena Cunha e Sandra Cruz em 2017. A escala é tipo likert com cinco possibilidades de resposta “discordo muito, discordo, nem concordo/ nem discordo, concordo e concordo muito”. Avalia quatro itens e a escala varia num mínimo de quatro valores e um máximo de 20 valores. Nesta escala, a possibilidade de resposta “nem concordo/ nem discordo” é considerado o valor neutro.

### 1.7- Procedimentos éticos e formais

Os requisitos básicos dos princípios éticos e formais a considerar de um projeto de investigação incluem o de respeito dos direitos dos participantes, especificamente, consentimento informado, esclarecido e livre, bem como a confidencialidade e proteção dos dados, em todas as fases do estudo.

A equipa de investigação do projeto solicitou o parecer à Comissão de Ética de Escola Superior de Saúde de Viseu, tendo sido favorável.

Todos os docentes participaram voluntariamente tendo em conta o anonimato e a confidencialidade de todas as suas opiniões.

Para a recolha de dados optamos por um questionário online que esteve disponível no período de fevereiro a abril de 2017 (anexo 1).

### 1.8- Procedimento estatístico

Após a recolha da informação dos inquiridos procedeu-se à sua codificação e respetiva tabulação por forma a facilitar o tratamento estatístico. Iniciou-se o estudo efetuando uma análise exploratória dos dados, comumente designada por estatística descritiva, para além disso também foram realizados alguns testes estatísticos, ou seja, uma análise inferencial.

Um esboço das características da amostra em estudo, da qual provêm os dados recolhidos é o objetivo da estatística descritiva. Possibilita, ainda, descrever os valores obtidos através da medida das variáveis (Fortin, 2009). Dependendo da natureza das variáveis em estudo serão calculadas frequências absolutas e relativas (ou percentuais), medidas de localização (média, mediana), de dispersão (variância, desvio-padrão e intervalo interquartilico), de assimetria e achatamento (curtose).

Quando se pretende tirar conclusões, com base nos dados disponíveis, num domínio mais amplo (mas com características similares no que diz respeito à população em estudo) de onde esses provieram então deverão ser aplicados métodos de estatística inferencial (Pestana e Gageiro, 2009). A estatística inferencial serve para generalizar os resultados obtidos da amostra à população de onde esta provém. Deste modo, os valores da amostra estimam os parâmetros da população, e a análise inferencial permite ter uma ideia da qualidade dessas estimativas. Fortin (2009).

O coeficiente de variação (CV) é uma medida de dispersão relativa permitindo comparar a variabilidade de duas variáveis. De acordo com Pestana e Gageiro, (2005) pode ser interpretado, do seguinte modo:

- Dispersão fraca se o seu valor for  $\leq 15\%$
- Dispersão moderada se o seu valor estiver entre 16% e 30%

- Dispersão elevada se o seu valor for  $\geq 30\%$

Relativamente à estatística inferencial, foram usados testes paramétricos e testes não paramétricos. Em geral, os testes paramétricos pressupõem que a distribuição das variáveis é normal, o que nem sempre é a situação em estudo, pelo que foram também usados testes não paramétricos. Estes últimos permitem efetuar inferências sem a necessidade de pressupor uma distribuição conhecida para as variáveis, porém são menos potentes que os equivalentes paramétricos (Marôco, 2011). Para a análise inferencial foram usados os seguintes métodos:

- Teste de Kolmogorov-Smirnov (KS) - permite estudar a normalidade da distribuição das variáveis;
- Testes t de Student ou teste de U-Mann Whitney (UMW) – permitem a comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos independentes, na situação em que se desconhecem as respetivas variâncias populacionais. A hipótese nula a testar é de igualdade das médias nos dois grupos.
- One-way ANOVA (análise de variância a um fator) e o teste Kruskal-Wallis – permitem a comparação de médias de uma variável quantitativa em três ou mais grupos independentes. A hipótese nula a testar é de igualdade das médias nos vários grupos.
- Regressão – quando se pretende relacionar uma variável com outras pode ser usado um modelo de regressão. Este modelo é constituído pela relação de uma variável dependente ou endógena, Y, (no modelo de regressão linear esta variável é quantitativa), com outras variáveis que podem ser de natureza intervalar ou rácio, ou categóricas (variáveis independentes, explicativas ou exógenas - Xs). Este modelo estima os coeficientes dessa relação, assim como as suas margens de erro. Se o modelo for significativo, é possível determinar quais as variáveis independentes que estão mais associadas com a variável dependente. Na situação em que o modelo tem apenas uma variável dependente diz-se que o modelo é de regressão linear simples. Quando, no modelo estão presentes mais do que uma variável independente diz-se que o modelo é de regressão linear múltipla. O valor de R<sup>2</sup> (coeficiente de determinação,  $0 \leq R^2 \leq 1$ )

permite medir o grau de associação entre a variável dependente (Y) e as independentes, dando uma ideia do ajuste do modelo. Quanto maior for esse valor melhor é o ajuste do modelo. Quanto menor, pior é o ajuste e maior a percentagem de erro que está associado ao modelo.

Os valores de significância que foram usados na análise dos resultados dos testes estatísticos, foram os seguintes:

- $p < 0.05$  \* - 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.

Resta referir que o tratamento estatístico foi realizado usando o programa SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows.

## **2- Apresentação dos resultados**

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos onde serão caracterizados não apenas os valores obtidos pelos sujeitos da nossa amostra, para a variável dependente e independentes em estudo, mas também analisar como estas variáveis se associam entre si, de acordo com os objetivos da presente investigação.

### **2.1 – Análise descritiva**

A análise da estatística descritiva consiste na delimitação das características da amostra em estudo, da qual provêm os dados colhidos. Permite ainda descrever os valores obtidos através da medida das variáveis (Fortin, 2009).

A apresentação dos resultados surge esquematizada em quadros, acompanhados pelas análises correspondentes

Quanto ao tempo de serviço no ensino superior (cf. quadro 4), a maioria dos indivíduos da amostra têm entre 6 a 15 anos de serviço (38.4%), mas 35.6% têm um tempo superior a 16 anos. Nas mulheres a distribuição dos três grupos de tempo de serviço é similar, por sua vez nos homens esse valor é mais variável onde apenas 16.7% está há menos de 5 anos no ensino superior.

Relativamente à categoria profissional, a grande maioria dos indivíduos da amostra são assistentes (60.3%). Devemos ainda realçar que nos homens a distribuição é uniforme entre as duas categorias profissionais, enquanto nas mulheres a categoria de assistente é a mais representada.

Em relação à situação jurídica de emprego a maioria não tem vínculo à instituição (58.9 %), sendo a distribuição similar por sexo. Verifica-se ainda que a maioria dos indivíduos desta amostra exercem funções no ESSV e no ESTG (cf. quadro 4).

Finalmente, no que diz respeito ao tempo de permanência no IPV verifica-se que a maioria está a tempo integral, mantendo-se essa tendência quer nos homens, quer nas mulheres.

Quadro 4 - Caracterização das variáveis profissionais da amostra em função do sexo

| Variáveis                                  | Sexo |      | Feminino |      | Masculino |      | Total |   |
|--|------|------|----------|------|-----------|------|-------|---|
|  | N    | %    | N        | %    | N         | %    | N     | % |
| <b>Tempo de serviço no Ensino Superior</b> |      |      |          |      |           |      |       |   |
| ≤ 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 |       |   |
| <b>Categoria profissional</b>              |      |      |          |      |           |      |       |   |
| Assistente                                 | 32   | 65.3 | 12       | 50.0 | 44        | 60.3 |       |   |
| Adjunto/Coordenador                        | 17   | 34.7 | 12       | 50.0 | 29        | 39.8 |       |   |
| <b>Situação Jurídica de emprego</b>        |      |      |          |      |           |      |       |   |
| Com vínculo                                | 20   | 40.8 | 10       | 41.7 | 30        | 41.1 |       |   |
| Sem vínculo                                | 29   | 59.2 | 14       | 58.3 | 43        | 58.9 |       |   |

|   |    |      |    |      |    |      |
|---|----|------|----|------|----|------|
| <b>Unidade Orgânica onde exerce funções</b> |    |      |    |      |    |      |
| ESAV  | 4  | 11.1 | -  | 0.0  | 4  | 6.8  |
| ESEP  | 3  | 8.3  | -  | 0.0  | 3  | 5.1  |
| ESEV  | 3  | 8.3  | 2  | 8.7  | 5  | 8.5  |
| ESSV  | 12 | 33.3 | 9  | 39.1 | 21 | 35.6 |
| ESTG  | 14 | 38.9 | 11 | 47.8 | 25 | 42.4 |
| ESTGL                                       | -  | 0.0  | 1  | 4.3  | 1  | 1.7  |
| <b>Tempo de permanência no IPV</b>          |    |      |    |      |    |      |
| Tempo integral                              | 22 | 55.0 | 14 | 58.3 | 36 | 56.3 |
| Tempo parcial                               | 18 | 45.0 | 10 | 41.7 | 28 | 43.8 |

O estudo da formação em supervisão pedagógica permite referir que a maioria (57.5%) dos indivíduos não tem formação nesta área. O estudo comparativo entre homens e mulheres permite concluir que é similar à distribuição geral e similar entre o sexo. (cf. quadro 5). Mais de dois terços dos inquiridos (67.1%) não prevê frequentar nenhuma formação em SP, sendo mais representativa esta previsão nos homens, que nas mulheres. (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Caracterização da formação em supervisão pedagógica (SP) em função do sexo

| Variáveis  | Sexo | Feminino  |             | Masculino |             | Total     |              |
|--|------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
|  |      | N<br>(49) | %<br>(67.1) | N<br>(24) | %<br>(32.9) | N<br>(73) | %<br>(100.0) |
| <b>Curso/ Formação em SP</b>                         |      |           |             |           |             |           |              |
| Não  |      | 28        | 57.1        | 14        | 58.3        | 42        | 57.5         |
| Sim  |      | 21        | 42.9        | 10        | 41.7        | 31        | 42.5         |
| <b>Previsão de frequência curso / formação em SP</b> |      |           |             |           |             |           |              |
| Não  |      | 31        | 63.3        | 18        | 75.0        | 49        | 67.1         |
| Sim  |      | 18        | 36.7        | 6         | 25.0        | 24        | 32.9         |

### Categorias, Conteúdos e Estilos de aprendizagem

Na análise estatística dos conhecimentos sobre as Categorias, Conteúdos e os Estilos de aprendizagem, observamos que os valores oscilam entre um mínimo de zero e um máximo de 100. O índice médio para o total foi de 11.00 (Dp=1.79). No que diz respeito às categorias foi 81.73 (Dp=26.08), aos conteúdos 85.39 (Dp=16.42) e os estilos 85.62 (Dp=21.21). (cf. Quadro 6)

Quanto aos coeficientes de variação, as categorias apresentam uma dispersão elevada face ao valor médio, os conteúdos e os estilos uma dispersão moderada.

Quadro 6 – Estatísticas sobre as Categorias, Conteúdos e Estilos de aprendizagem

| Variável          | N  | Min | Máx   | Média | Dp    | CV(%) | Sk/erro | K/erro | p    |
|-------------------|----|-----|-------|-------|-------|-------|---------|--------|------|
| <b>Categorias</b> | 73 | 0.0 | 100.0 | 81.73 | 26.08 | 31.9  | -1.536  | 2.149  | 0.00 |
| <b>Conteúdos</b>  | 73 | 0.0 | 100.0 | 85.39 | 16.42 | 19.2  | -0.612  | -1.001 | 0.00 |
| <b>Estilos</b>    | 73 | 0.0 | 100.0 | 85.62 | 21.21 | 24.7  | -1.511  | 2.356  | 0.00 |
| Total             | 73 | 4.0 | 13.0  | 11.00 | 1.79  | 16.3  | -1.080  | 2.004  | 0.00 |

Os docentes que apresentam elevado nível de conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da aprendizagem são do sexo masculino (38.9%), com uma idade igual ou superior a 50 anos (33.3%), com tempo de serviço entre 6 a 15 anos (55.6%), com categoria de professor adjunto/coordenador (66.7%) e a exercer funções na ESSV (50%). (cf. Quadro 7).

Os detentores de poucos conhecimentos são os docentes do sexo feminino (38.8%), com idade inferior ou igual a 40 anos (58.3%), com tempo de serviço inferior ou igual a 5 anos (40.7%), com categoria profissional assistente (70.4%) e a exercer funções na ESTG (22.2%). (cf. Quadro 7).

Quadro 7- Níveis de Conhecimentos sobre categorias, conteúdos e estilos da aprendizagem em função das variáveis sociodemográficas e profissionais

| Conhecimentos    | Poucos |        | Razoáveis |        | Elevados |        |
|------------------|--------|--------|-----------|--------|----------|--------|
|                  | N      | %      | N         | %      | N        | %      |
| <b>Variáveis</b> | (27)   | (37.9) | (28)      | (38.3) | (18)     | (24.7) |
| <b>Sexo</b>      |        |        |           |        |          |        |
| Feminino         | 19     | 38.8   | 19        | 38.8   | 11       | 22.4   |
| Masculino        | 8      | 33.3   | 9         | 37.5   | 7        | 38.9   |

|   |    |      |    |      |    |      |
|---|----|------|----|------|----|------|
| <b>Grupo Etário</b>                         |    |      |    |      |    |      |
| ≤ 40 anos                                   | 14 | 58.3 | 7  | 29.2 | 3  | 12.5 |
| 40-49 anos                                  | 8  | 28.6 | 12 | 42.9 | 8  | 28.6 |
| ≥ 50 anos                                   | 5  | 23.8 | 9  | 42.9 | 7  | 33.3 |
| <b>Tempo de serviço no Ensino Superior</b>  |    |      |    |      |    |      |
| ≤ 5 anos                                    | 11 | 40.7 | 5  | 17.9 | 3  | 16.7 |
| 6 - 15 anos                                 | 10 | 37.0 | 8  | 28.6 | 10 | 55.6 |
| ≥ 16 anos                                   | 6  | 22.2 | 15 | 53.6 | 5  | 27.8 |
| <b>Categoria profissional</b>               |    |      |    |      |    |      |
| Assistente                                  | 19 | 70.4 | 19 | 67.9 | 6  | 33.3 |
| Adjunto/Coordenador                         | 8  | 29.6 | 9  | 32.1 | 12 | 66.7 |
| <b>Unidade orgânica onde exerce funções</b> |    |      |    |      |    |      |
| ESAV  | 3  | 11.1 | 1  | 3.6  | -  | 0.0  |
| ESEP  | -  | 0.0  | 2  | 7.1  | 1  | 5.6  |
| ESEV  | 2  | 7.4  | 2  | 7.1  | 1  | 7.6  |
| ESSV  | 5  | 18.5 | 7  | 25.0 | 9  | 50.0 |
| ESTG  | 6  | 22.2 | 12 | 42.9 | 7  | 38.9 |
| ESTGL                                       | -  | 0.0  | 1  | 3.6  | -  | 0.0  |

### Conhecimentos sobre as Mais-Valias da Supervisão Pedagógica (SP)

Inicia-se a análise pelo estudo do comportamento da variável percentagem de conhecimento das mais-valias da supervisão pedagógica. Observando os resultados apresentados verifica-se que a percentagem média relativa ao conhecimento das mais-valias é de cerca de 76% , no sexo feminino, com um desvio padrão de 13.93% e com uma dispersão não\_muito elevada em torno da média (18.3%). Como o coeficiente de assimetria é negativo verifica-se que a distribuição desta variável é assimétrica com uma cauda esquerda mais pesada, ou seja, tem mais valores abaixo da média que acima dela. Pode verificar-se então que 76% inquiridos (76%) dizem ter conhecimento sobre as mais-valias da Supervisão Pedagógica (SP). (cf. quadro 8).

Quadro 8– Estatísticas sobre as Mais-Valias da SP em função do sexo

| <b>Conhecimentos sobre Mais-Valias</b> | <b>N</b>  | <b>Min</b>   | <b>Máx</b>    | <b>Médias</b> | <b>Dp</b>    | <b>CV(%)</b> | <b>Sk/erro</b> | <b>K/erro</b> |
|--|-----------|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|---------------|
| Feminino                               | 49        | 60.00        | 100.00        | 78.16         | 11.712       | 14.98        | -0.841         | -0.871        |
| Masculino                              | 24        | 40.00        | 100.00        | 71.87         | 17.119       | 23.80        | -1.851         | -0.457        |
| <b>Total</b>                           | <b>73</b> | <b>40.00</b> | <b>100.00</b> | <b>76.09</b>  | <b>13.92</b> | <b>18.29</b> | <b>-3.000</b>  | <b>1.254</b>  |

No que respeita aos conhecimentos sobre as Mais-Valias da SP, observou-se que os docentes do sexo feminino têm fracos conhecimentos (63,3%) e são também do mesmo sexo que tem bons conhecimentos (84,6%). O grupo etário que apresentam bons conhecimentos são os docentes com menos 40 anos de idade. Em relação ao grau académico os docentes que revelam mais conhecimentos são os mestres (53,8%)

Quadro 9– Estatísticas sobre as Mais-Valias da SP em função do sexo, o grupo etário e grau académico

| <b>Conhecimentos</b>  | <b>Fracos</b> |               | <b>Bons</b> |               |
|-----------------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
|                       | <b>N</b>      | <b>%</b>      | <b>N</b>    | <b>%</b>      |
| <b>Variáveis</b>      | <b>(60)</b>   | <b>(82.2)</b> | <b>(13)</b> | <b>(17.8)</b> |
| <b>Sexo</b>           |               |               |             |               |
| Feminino              | 38            | 63.3          | 11          | 84.6          |
| Masculino             | 22            | 36.7          | 2           | 15.4          |
| <b>Grupo Etário</b>   |               |               |             |               |
| ≤ 40 anos             | 14            | 23.3          | 10          | 76.9          |
| 40-49 anos            | 25            | 41.7          | 3           | 23.1          |
| ≥ 50 anos             | 21            | 35.0          | 0           | 0             |
| <b>Grau académico</b> |               |               |             |               |
| Licenciado            | 8             | 13.3          | 6           | 46.2          |
| Mestre                | 27            | 45.0          | 7           | 53.8          |
| Doutor                | 25            | 41.7          | 0           | 0             |

Em relação às variáveis sócio-profissionais, verificamos que os docentes com tempo de serviço inferior a 15 anos têm conhecimentos bons sobre Mais-Valias da SP (69,2%) A categoria profissional que apresenta bons conhecimentos são os docentes com a categoria profissional de assistente (92, 3%). Os docentes com tempo de serviço a tempo integral têm fracos conhecimentos (62,1%). Os docentes das unidades orgânicas ESEP e ESSV têm bons conhecimentos (23,1%).

Quadro 10– Estatísticas sobre as Mais-Valias da SP em função das variáveis sócio - profissionais

| Conhecimentos<br>Variáveis                 | Fracos    |             | Bons      |             |
|--|-----------|-------------|-----------|-------------|
|  | N<br>(60) | %<br>(82.2) | N<br>(13) | %<br>(17.8) |
| <b>Tempo de serviço no Ensino Superior</b> |           |             |           |             |
| ≤ 5 anos                                   | 10        | 16.7        | 9         | 69.2        |
| 6 - 15 anos                                | 24        | 40.0        | 4         | 30.8        |
| ≥ 16 anos                                  | 26        | 43.3        | 0         | 0           |
| <b>Categoria profissional</b>              |           |             |           |             |
| Assistente                                 | 32        | 53.3        | 12        | 92.3        |
| Adjunto/Coordenador                        | 28        | 46.7        | 1         | 32.1        |
| <b>Horário de Trabalho</b>                 |           |             |           |             |
| Tempo Integral                             | 36        | 62.1        | 0         | 0.0         |
| Tempo Parcial                              | 22        | 37.9        | 6         | 100.0       |

| <b>Unidade orgânica onde<br/>exerce funções</b> |    |      |   |      |
|---|----|------|---|------|
| ESAV  | 4  | 6.7  | 0 | 0.0  |
| ESEP  | 0  | 0.0  | 3 | 23.1 |
| ESEV  | 5  | 8.3  | 0 | 0.0  |
| ESSV  | 18 | 30.0 | 3 | 23.1 |
| ESTG  | 25 | 41.7 | 0 | 0.0  |
| ESTGL   | 1  | 1.7  | 0 | 0.0  |

Os docentes que fazem sessões frequentes têm bons conhecimentos (69,2%), os que não possuem curso de SP apresentam bom conhecimentos (53,8%) e os que não preveem frequentar também apresentam bons conhecimentos (68,3%).

Quadro 11– Níveis de conhecimento sobre Mais-Valias da SP em função das variáveis de SP, regularidade das sessões, possuiu curso de SP, prevê frequentar curso de SP

| <b>Conhecimentos</b>                | <b>Fracos</b> |               | <b>Bons</b> |               |
|-------------------------------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
|                                     | <b>N</b>      | <b>%</b>      | <b>N</b>    | <b>%</b>      |
| <b>Variáveis</b>                    | <b>(60)</b>   | <b>(82.2)</b> | <b>(13)</b> | <b>(17.8)</b> |
| <b>Regularidade das<br/>sessões</b> |               |               |             |               |
| frequentemente                      | 10            | 16.7          | 9           | 69.2          |
| espasticamente                      | 24            | 40.0          | 4           | 30.8          |
|                                     | 26            | 43.3          | 0           | 0             |

|                         |    |      |   |      |
|-------------------------|----|------|---|------|
| <b>Possui Curso</b>     |    |      |   |      |
| Não                     | 35 | 58.3 | 7 | 53.8 |
| Sim                     | 25 | 41.7 | 6 | 46.2 |
| <b>Prevê frequentar</b> |    |      |   |      |
| Não                     | 41 | 83.7 | 8 | 68.3 |
| Sim                     | 19 | 79.2 | 5 | 20.8 |

Os docentes detentores de conhecimentos sobre as Mais-Valias da SP são aqueles que possuem poucos conhecimentos em relação às Categorias, Conteúdos e Estilos da aprendizagem (22,2%).

Quadro 12– Níveis de conhecimento sobre Mais-Valias da SP em função dos conhecimentos das Categorias, Conteúdos e Estilos

| <b>Conhecimentos</b>   | <b>Fracos</b> |               | <b>Bons</b> |               |
|------------------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
|                        | <b>N</b>      | <b>%</b>      | <b>N</b>    | <b>%</b>      |
| <b>Cat.-Cont.- Est</b> | <b>(60)</b>   | <b>(82.2)</b> | <b>(13)</b> | <b>(17.8)</b> |
| <b>Conhecimentos</b>   |               |               |             |               |
| Poucos                 | 21            | 77.8          | 6           | 22.2          |
| Intermédios            | 23            | 82.1          | 5           | 17.9          |
| Elevados               | 16            | 88.9          | 2           | 11.1          |

## 2.2- Analise Inferencial

Estatísticas inferenciais usam uma amostra aleatória dos dados coletados de uma população para descrever e fazer inferências sobre a população. As estatísticas inferenciais são valiosas quando não é conveniente ou possível examinar cada membro de uma população inteira. (Fortin, 2009). Nesta secção, apresentam-se os resultados da análise inferencial, com o objetivo entender e responder às hipóteses de investigação deste trabalho. O estudo efetuado permitirá determinar a presença ou ausência de relações significativas entre as várias variáveis em estudo.

## **1- Conhecimentos dos docentes sobre as Mais-Valias da SP vs Variáveis Sociodemográficas**

Pela observação dos valores parece haver uma maior percentagem média de conhecimento das mais-valias da SP no sexo feminino que no masculino, mas os valores médios estão na mesma ordem de grandeza (78% para sexo feminino e 71% para o masculino). A dispersão é ligeiramente superior face à média no sexo masculino (CV de cerca de 23%) em comparação com o sexo feminino. Ambas as distribuições desta variável, por sexo, são assimétricas com caudas à esquerda (Sk/erro igual a -0.84 para sexo feminino e -1.89 para o masculino).

Para perceber se a diferença na percentagem de conhecimentos sobre SP é estatisticamente significativa entre os homens e mulheres realizou-se o teste U de Mann Whitney ( $z=471.02$ ;  $p=0.133$ ). Os valores obtidos indicam que parece não haver uma diferença significativa entre mulheres e homens.

De modo a averiguar se as percentagens de conhecimento das mais-valias da SP estariam relacionadas com a idade e as habilitações literárias, recorreu-se ao Teste Kruskal-Wallis. Em termos de ordenação média, estranhamente são os indivíduos com licenciatura a revelar uma média mais elevada (OM=47.54), apontando para que sejam estes a revelar uma percentagem maior de conhecimentos das mais-valias da SP. De acordo com os resultados, averiguamos que não há diferença estatisticamente significativa relativamente à idade no que diz respeito à percentagem de conhecimentos das mais-valias da SP ( $p=0.069$ ). Mas já parece existir diferença significativa no que diz respeito ao grau académico e à percentagem desses conhecimentos ( $p=0.007$ )

Tendo em conta este último resultado resolveu-se averiguar quais os graus que contribuíam mais para essa diferença efetuando testes múltiplos. Desta análise verificou-se que apenas a diferença era estatisticamente significativa quando se comparou a percentagem de conhecimentos das mais-valias da SP entre licenciados e doutores ( $p=0.006$ ) usando a estatística de Tukey.

## **2-Conhecimentos dos docentes sobre as Mais-Valias da SP vs Variáveis Profissionais**

Relativamente ao estudo de diferenças percentuais médias do conhecimento das mais-valias da SP, face a possuir curso de formação de SP, verifica-se que não há diferenças significativas entre os indivíduos com e sem curso de formação ( $t=-0.10$ ;  $p=0.929$ ). O teste para a igualdade de variâncias é rejeitado, razão pela qual no Quadro 13 é apresentada a estatística de teste t e respetivo valor p, para a situação de variâncias distintas.

Quadro 13 - Teste t de Student entre os grupos que possuem e não possuem curso/formação na área da SP e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP

| Possui curso formação em SP | Média | DP    | Levene's - p | t     | p     |
|-----------------------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Não                         | 75.95 | 13.45 |              |       |       |
| Sim                         | 76.29 | 14.77 | 0.750        | -0.10 | 0.920 |

Quando se compara as diferenças percentuais médias do conhecimento das mais-valias da SP, face à possibilidade de realização de formação na área da supervisão pedagógica, o teste U de Mann Whitney ( $U=554.5$ ;  $p=0.665$ ), (cf. Quadro 13) indica que não há diferença significativa entre estes dois grupos. Ou seja, o conhecimento sobre as mais-valias não parece influenciar uma previsão sobre a realização deste tipo de formação.

Quadro 14 - Teste U de Mann Whitney entre os grupos que preveem fazer um curso/formação na área da SP e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP (OM – ordenação média; U - valor estatística de teste U Mann Whitney; p - valor p)

| Prevê fazer curso formação em SP | OM    | U     | p     |
|----------------------------------|-------|-------|-------|
| Não                              | 37.68 |       |       |
| Sim                              | 35.60 | 554.5 | 0.665 |

No que diz respeito à caracterização das variáveis profissionais sobre a percentagem média de conhecimento das mais-valias da SP foram realizados vários testes estatísticos. Verifica-se (cf. Quadro 15) que os indivíduos em tempo parcial possuem uma maior ordenação média associada à perceção das mais-valias da SP face

aos de tempo integral (OM=36.14 vs OM=29.67), embora o teste U de Mann Whitney indicar que essa diferença não é significativa (U=402.0; p=0.118).

No que diz respeito ao tipo de vínculo, observa-se que também não há diferença significativa entre o conhecimento médio percentual entre os indivíduos que têm ou não vínculo, como se pode comprovar pelos resultados apresentados no Quadro 15 (t=-0.14; p=0.889).

Quadro 15 - Teste U de Mann Whitney entre os grupos de indivíduos com diferentes horários de trabalho e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP (OM – ordenação média; U - valor estatística de teste U Mann Whitney; p - valor p)

| Prevê fazer curso formação em SP | OM    | U     | p     |
|----------------------------------|-------|-------|-------|
| Tempo integral                   | 29.67 | 402.0 | 0.118 |
| Tempo parcial                    | 36.14 |       |       |

Quadro 16 - Teste t de Student entre os grupos que possuem e não possuem vínculo; os grupos de diferentes categorias profissional e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP

| Tipo de vínculo        | Média | DP    | Levene's - p | t     | p     |
|------------------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Com vínculo            | 75.83 | 11.75 |              |       |       |
| Sem vínculo            | 76.27 | 15.39 | 0.146        | -0.14 | 0.889 |
| Categoria profissional | Média | DP    | Levene's - p | t     | p     |
| Assistente             | 78.06 | 14.07 |              |       |       |
| Adjunto/Coordenador    | 73.10 | 13.40 | 0.734        | 1.52  | 0.134 |

O estudo comparativo entre assistentes e adjuntos/coordenadores permite concluir que a média percentual sobre os conhecimentos das mais-valias da SP é ligeiramente superior (78%) na categoria assistente que na de adjunto/coordenador (73%) sendo que a diferença não é significativa (t=1.52; p=0.134; cf. Quadro 14).

Pretende-se também saber se o tempo de serviço interfere na percentagem do conhecimento das mais-valias da SP. Para isso usou-se o Teste Kruskal-Wallis, tendo sido os indivíduos com menor tempo de serviço a revelar uma ordenação média mais elevada (OM=46.68), sugerindo que são estes os que apresentam uma maior percentagem de conhecimento das mais-valias da SP. Os resultados demonstram que há diferença estatisticamente significativa (KW=9.64; p=0.008; cf. Quadro 16). Tendo em conta este resultado examinou-se quais os tempos de serviços que contribuíam mais para essa diferença efetuando-se testes múltiplos usando a estatística de Tukey. Desta

análise verificou-se que há diferenças estatisticamente significativas quando se compara o grupo dos indivíduos com menor tempo de serviço e os restantes, relativamente à percentagem de conhecimentos das mais-valias da SP (cf. Quadro 17). Ou seja, quanto menor o tempo de serviço maior a percentagem média associada a conhecimento das mais-valias da SP.

Quadro 17 – Comparação da percentagem de conhecimento das mais-valias da SP relativamente ao tempo de serviço (OM – ordenação média; KW- valor da estatística do teste Kruskal-Wallis; p-valor p)

| Tempo de serviço no Ensino Superior | OM    | KW   | p     |
|-------------------------------------|-------|------|-------|
| ≤ 5 anos                            | 46.68 |      |       |
| 6 - 15 anos                         | 34.11 | 9.64 | 0.008 |
| ≥ 16 anos                           | 31.58 |      |       |

Quadro 18 – Diferenças entre os tempos de serviço face à percentagem de conhecimentos das mais-valias da SP (Tukey- valor da estatística do teste de Tukey; p-valor p)

| Diferença entre Grau académico | Tukey | p     |
|--------------------------------|-------|-------|
| ≤ 5 e 6 - 15 anos              | 2.69  | 0.024 |
| ≤ 5 e ≥ 16 anos                | 3.11  | 0.008 |
| 6 - 15 e ≥ 16 anos             | 0.51  | 0.867 |

Em relação à prática da supervisão constata-se que as médias percentuais relativas ao conhecimento das mais-valias da SP são similares no tipo de regularidade das sessões de supervisão (75% vs 76%, (cf. Quadro 19). Facto comprovado pela diferença não significativa verificada ao realizar-se o teste t de Student ( $p=0.784$ ) (cf. quadro 18) para variâncias distintas, já que o teste de Levene para a igualdade de variâncias rejeita essa hipótese ( $p=0.599$ ; cf Quadro 19).

Quadro 19 - Teste t de Student relativo à comparação da regularidade das sessões de SP e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP

| Regularidade das sessões | Média | DP    | Levene's - p | t      | p     |
|--------------------------|-------|-------|--------------|--------|-------|
| Frequentemente           | 75.71 | 14.59 |              |        |       |
| Esporadicamente          | 76.61 | 13.19 | 0.599        | -0.275 | 0.784 |

Com o objetivo de verificar se regularidade do contacto presencial influencia a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP recorreu-se ao teste U de Mann

Whitney. No que se refere aos valores de ordenação média, (OM=36.17 frequentemente vs OM=38.69, esporadicamente) também se verifica a similaridade entre eles. Consta-se, de facto, que não há diferença estatisticamente significativa ( $U=547.5$ ;  $p=0.591$ ; cf. Quadro 20) entre a frequência do contacto presencial entre o supervisor e o supervisionado na percentagem de conhecimento das mais valias da SP.

Quadro 20 - Teste U de Mann Whitney relativo à comparação da regularidade de contacto presencial na prática de supervisão e a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP (OM – ordenação média; U - valor estatística de teste U Mann Whitney; p - valor p)

| Regularidade contacto presencial | OM    | U     | p     |
|----------------------------------|-------|-------|-------|
| Frequentemente                   | 36.17 | 547.5 | 0.601 |
| Esporadicamente                  | 38.69 |       |       |

### 3-Conhecimentos dos docentes sobre as Mais-Valias da SP vs Variáveis de SP

Quanto à relação do conhecimento dos estilos, conteúdos e categorias da SP no conhecimento sobre as mais-valias da SP, observa-se que não existe diferença significativa ( $KW=0.508$ ;  $p=0.775$ , cf. Quadro 21).

Quadro 21 – Comparação da percentagem de conhecimento das mais-valias da SP relativamente ao conhecimento de conteúdos, estilos e categorias da SP, (OM – ordenação média; KW- valor da estatística do teste Kruskal-Wallis; p-valor p)

| Conhecimento dos estilos, conteúdos e categorias SP | OM    | KW    | p     |
|---|-------|-------|-------|
| Poucos  | 35.17 | 0.509 | 0.775 |
| Intermédios   | 38.88 |       |       |
| Elevados  | 36.83 |       |       |

### 4-Conhecimentos dos docentes sobre as Mais-Valias da SP categorias, conteúdos, estilos

Por forma a estudar possíveis associações entre a percentagem do conhecimento relativo às mais-valias da supervisão pedagógica com o conhecimento sobre as categorias, os conteúdos e os estilos de aprendizagem, estimou-se um modelo de regressão linear múltipla. Neste modelo foram ainda incluídas mais duas variáveis independentes, a idade, o sexo.

Para a construção deste modelo foi usado o método stepwise (passo a passo) que origina vários modelos de forma iterativa até se obter um bom modelo que relacione as variáveis explicativas ou independentes com a variável dependente.

Quanto à percentagem das mais-valias da SP, observou-se que as correlações, que as variáveis independentes estabelecem com essa variável, variam entre ( $r=0.062$ ) nos conteúdos e ( $r=-0.253$ ) na idade. No que se refere à significância estatística destas correlações (i.e. se são significativamente diferentes de zero ou não), verifica-se que são significativas para a idade ( $p=0.015$ ) e para o sexo ( $p=0.035$ ) (cf. Quadro 22).

Mas são as variáveis idade ( $\beta=-0.275$  e  $p=0.035$ ) e sexo ( $\beta=0.214$ ;  $p=0.078$ ) e a terem maior relevo na sua associação. O conhecimento das categorias, estilos e conteúdos da SP não parecem ter uma associação relevante com a percentagem de conhecimento das mais-valias pedagógicas (cf. Quadro 22).

Quadro 22 - Correlações de Pearson entre a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP, do conhecimento das categorias, dos conteúdos, dos estilos da SP, a idade, e o sexo

| Variáveis  | Coeficiente e valor p   |       |
|------------|-------------------------|-------|
|            | Percentagem mais-valias |       |
|            | r                       | p     |
| Categorias | 0.062                   | 0.300 |
| Conteúdos  | -0.111                  | 0.174 |
| Estilos    | 0.054                   | 0.325 |
| Idade      | -0.253                  | 0.015 |
| Sexo       | 0.214                   | 0.035 |

## 5-Variáveis preditoras sobre os conhecimentos dos docentes sobre as Mais-Valias

A análise que se apresenta de seguida é semelhante à realizada atrás, mas considerando a categorização dos conhecimentos das mais-valias da SP em dois níveis: Fracos e Bons.

Quanto à caracterização do nível de conhecimentos sobre supervisão pedagógica em função das variáveis sociodemográficas verifica-se, de uma forma geral, que os conhecimentos dos inquiridos sobre SP são fracos. No grupo etário dos maiores de 50 anos assim como nos indivíduos com doutoramento a totalidade dos inquiridos tem fracos conhecimentos sobre a SP (cf. Quadro 23).

No Quadro 23 e com base nos valores dos coeficientes padronizados betas, verifica-se que a idade estabelece uma relação inversa com a percentagem de conhecimento das mais-valias da SP.

Quadro 23 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável dependente mais-valias da SP com as variáveis independentes: categorias da SP, idade, sexo e tempo de serviço

| Variável dependente = Percentagem conhecimento mais-valias |
|--|
| <b>R Múltiplo</b> = 0.346                                  |
| <b>R<sup>2</sup></b> = 0.120                               |
| <b>R<sup>2</sup> Ajustado</b> = 0.054                      |
| <b>Erro padrão da estimativa</b> = 13.541                  |
| <b>F</b> = 1.828   |
| <b>p</b> = 0.119   |

| Variáveis Independentes | Coefficiente b | Coefficiente beta | Incremento de R <sup>2</sup> | t      | p     |
|-------------------------|----------------|-------------------|------------------------------|--------|-------|
| Constante               | 80.60          | -                 | 0.120                        | 6.945  | 0.000 |
| Categorias              | 0.038          | 0.071             |                              | 0.599  | 0.551 |
| Conteúdos               | 0.028          | 0.032             |                              | 0.241  | 0.810 |
| Estilos                 | 0.048          | 0.073             |                              | 0.599  | 0.551 |
| Idade                   | -0.416         | -0.275            |                              | -2.149 | 0.035 |
| Sexo                    | 6.296          | 0.214             |                              | 1.792  | 0.078 |
| Análise de Variância    |                |                   |                              |        |       |
| Fonte                   | Soma Quadrados | gl                | Média dos Quadrados          | F      |       |
| Regressão               | 1676.185       | 5                 | 335.237                      | 1.828  |       |
| Residual                | 12286.144      | 67                | 183.375                      |        |       |
| Total                   | 13962.329      | 72                |                              |        |       |

Em geral, o modelo de regressão mostra que parece existir uma ligeira associação positiva entre a percentagem de conhecimento das mais-valias e as restantes variáveis ( $R^2=0.120$ ), apesar de a regressão não ser significativa ( $F=1.828$ ;  $p=0.119$ ) cf. Quadro 20).

Mas são as variáveis idade ( $\text{beta}=-0.275$  e  $p=0.035$ ) e sexo ( $\text{beta}=0.214$ ;  $p=0.078$ ) e a terem maior relevo na sua associação. O conhecimento das categorias, estilos e conteúdos da SP não parecem ter uma associação relevante com a percentagem de conhecimento das mais-valias pedagógicas (cf. Quadro 23).

### 3-Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é caracterizada como a interpretação dos dados resultantes da investigação. No decorrer da discussão o investigador interpreta segundo o enquadramento teórico e dos objetivos delineados. (Fortin, 2009).

Esta análise crítica dos dados prevê analisar os conhecimentos dos docentes sobre as mais valias da supervisão pedagógica face as variáveis independentes

### 3.1- Discussão metodológica

No final da apresentação dos resultados é de extrema importância realizar uma reflexão acerca da investigação realizada, comparando os dados obtidos com a literatura científica.

Desde o início da investigação do estudo tivemos a noção das limitações desta, no que diz respeito aos enviesamentos metodológicos e da amostra, sobretudo porque se trata de uma amostra de pequena dimensão, apenas responderam ao questionário 73 docentes.

Estes factos constituíram uma limitação na colheita de dados na inferência dos resultados dados, pretendia-se que a informação fosse mais válida possível, não se podendo transpor os resultados a outras amostras com características idênticas.

Para além destas limitações e considerando os resultados obtidos, considerou-se pertinente realizar uma reflexão sobre o temas, tendo como base a revisão da literatura realizada.

### 3.2- Discussão dos resultados

A discussão dos resultados destina-se a uma reflexão dos dados obtidos, tendo como pressupostos as questões de investigação, as hipóteses ou previsões iniciais, bem como a sua validade e legitimidade de possíveis conclusões. (Coutinho, 2013).

**Objetivo:** Analisar a influencia das variáveis sociodemográficas, profissionais e conhecimentos das categorias, conteúdos e estilos de aprendizagem no conhecimento dos docentes sobre mais valias da Supervisão Pedagógica

Os resultados analisados permitiram traçar o perfil sociodemográfico e profissional da nossa amostra.

Na amostra de 73 docentes das diferentes unidades orgânicas do IPV, verificou-se que a sua maioria são do sexo feminino, esta varia dos 26 anos até aos 61 anos, com uma média de idades de 43,89 % (+/- 9,210). Com o tempo de serviço entre os 6 anos ou mais e com a categoria profissional de Assistente e tendo o grau académico de Mestre. A sua situação jurídica face à instituição é sem vínculo e exercem funções nas unidades orgânicas ESTG e na ESSV e estão com horário de trabalho a tempo integral.

No que respeita às habilitações literárias a maioria dos docentes (91,6%) são detentores do grau académico de licenciatura, apenas 8,3% têm Bacharelato. Comparativamente aos anos de serviço observamos que a média era de 28 anos, variando de 16 anos de tempo mínimo com 34 anos com tempo máximo.

A classe docente está muito envelhecida. Dos 130.281 professores que estavam a dar aulas em escolas públicas e privadas no ano letivo 2014/15, em Portugal Continental, 51.467 (39,5%) tinham 50 anos ou mais. Em contrapartida, apenas 1.864 (1,4%) tinham menos de 30 anos. Os números constam do mais recente estudo do Perfil do Docente, publicado pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência(2018).

**Objetivo:** -Determinar os níveis de conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica.

Relativamente aos conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica são mais elevados nos professores adjuntos/coordenadores, com tempo de serviço entre 6 a 15 anos, e com vínculo.

No decreto lei nº 104/2008 de 24 de junho, tem por objetivo “dotar cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade. A categoria de professor titular consubstancia se, portanto, no desempenho de funções no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho coletivo dos docentes, no sentido da promoção do sucesso educativo, da prevenção do abandono escolar e da melhoria da qualidade das aprendizagens”.

**Objetivo:** -Identificar o contexto de formação sobre supervisão pedagógica.

Vários estudos sugerem a necessidade de uma atualização ao nível da formação em supervisão pedagógica, de modo, a melhorarem a qualidade de ensino. (Leite e Ramos 2012).

Pelos modelos de regressão estudados, pode concluir-se que as mais-valias de supervisão pedagógica não parecem sofrer da influência linear das variáveis categorias, conteúdos e estilos de aprendizagem, mas parecem ser ligeiramente influenciadas pelo sexo e idade dos inquiridos.

Adicionalmente, verificou-se que há diferenças entre possuir e não possuir curso de formação ao nível das categorias.

**Objetivo:** -Identificar as variáveis preditoras dos conhecimentos sobre as mais valias da supervisão pedagógica.

As variáveis preditoras dos conhecimentos sobre as mais valias da SP são idade, o tempo de serviço, e o nível de conhecimentos dos conteúdos da aprendizagem.

Quanto mais tempo de serviço, mais conhecimentos sobre as mais valias da SP. Os docentes mais velhos, e com categoria superior têm mais conhecimentos.

## Conclusões

Alarcão e Tavares (2003, p. 43) afirmam que o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que, segundo os nossos protagonistas, “aponta caminhos”, ajuda a encontrar estratégias adequadas para as situações do quotidiano e soluções para ultrapassar as dificuldades. Cria junto do professor, com o professor e no

professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, de confiança, favorável ao desenvolvimento das possibilidades do professor, enquanto pessoa e profissional.

Nesta ordem de ideias, o supervisor deverá ser alguém que ajuda o professor a desenvolver-se quer a nível profissional, quer a nível pessoal, num clima relacional favorável à aprendizagem, de empatia, de diálogo, de partilha e de reflexão.

O supervisor pedagógico deve, acima de tudo, facilitar, gerir, acompanhar, ajudar, apoiar e orientar os professores principiantes nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Compete ao supervisor ajudá-los a aplicar o conhecimento adquirido ou que estão a construir, bem como ajudá-los a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se deparam no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, é necessário que se estabeleça uma relação saudável entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, e que exista uma boa comunicação entre eles. O supervisor deve, por isso, valorizar as atitudes que considera positivas durante o decorrer do início da carreira e ajudar o professor principiante a refletir nos aspetos a melhorar, de modo a contribuir para um bom processo de supervisão.

O presente estudo evidenciou, neste universo de pesquisa pode concluir-se que as mais-valias de supervisão pedagógica não parecem influenciar nas variáveis categorias, conteúdos e estilos de aprendizagem, mas parecem ser ligeiramente influenciadas pelo sexo e idade dos inquiridos.

O principal objetivo da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O que implica um longo percurso e um trabalho de colaboração entre supervisor e professor em formação (Almeida, 1996).

Os resultados e conclusões deste estudo deixaram certamente várias questões em aberto que poderão construir pontos de partida para futuros estudos, sobretudo tendo em consideração a análise e pertinência atual em torno das dificuldades sentidas pelos professores na integração da carreira docente.

A Supervisão Pedagógica assume, pois, um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas pedagógicas. A participação ativa dos formandos no seu processo de desenvolvimento profissional cria neles um sentimento de pertença e identidade profissional.

Como a nossa amostra era de pequena dimensão, sugerimos que em futuros estudos sejam direcionados para uma população maior, se possível uma população só de enfermeiros.

Em suma, considera-se essencial a continuação de estudos sobre as mais valias da supervisão pedagógica, possibilitando-lhes a oportunidade e o espaço de participarem através da reflexão e experimentação de situações inovadoras. Este pode ser um meio de estreitar a relação entre as escolas e os centros de investigação, de relacionar a teoria e a prática e de valorizar a profissão, pelo reconhecimento da importância do conhecimento produzido em diferentes contextos.

## **Referencias bibliográficas**

Almeida, L., Freire, T. (2000). Dom(2ªed.). Braga: Psiquilíbrios.

Alarcão (1996). Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.  
Porto: Porto Editora.

Alarcão e Roldão (2008). Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores, “Coleção Educação e Formação”. Mangualde: Edições Pedagogia

Alarcão e Tavares. (1987). Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Benner, P. (2001). De Iniciado a Perito. Coimbra: Quarteto Editora.

Coll, César (1997) Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar. São Paulo, Ática.

Coll, César ; Pozo, Juan Ignacio ; Sarabia, Barnabé ; VALLS, Enric. (1986) Os Conteúdos na Reforma. Porto Alegre, Editora Artmed

Comissão Europeia (2000) Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, Bruxelas

Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Denis, J. L., Pineault, R. A avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: Hartz, Z. M. A. (Org.) Avaliação em saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

Dias, Maria (2009), O Vocabulário do Desenho de Investigação. Viseu, Psico e Soma, 2009. ISBN 978-972-8994-09-9

Dias, Maria (2010), Planos de Investigação. Avançando Passo a Passo. Rainho & Neves, Lda. Santa Maria da Feira,.ISBN 978-989-96786-0-6.

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência,(2018).Estudo do [Perfil do Docente](http://www.dgeec.mec.pt/np4/home), publicado pela <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.

Formosinho, J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. Lisboa: GEP/ME.

Fortin, M. O Processo de investigação: da concepção à realização. (2009) Loures: Lusociência, 3ª Ed.

Fortin, Marie Fabienne (2009) Fundamentos e etapas do Processo de Investigação. Lisboa, Lusodidactica,. ISBN 978-989-8075-18-5

Gil, A. (1989). Métodos e técnicas de pesquisa social. 2ª edição. S.Paulo: Editora Atlas

Gómez, G., Flores, J. e Jiménez. E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, M. et al (1995). Contributo para uma articulação ensino-exercício: uma abordagem teórica. Enfermagem em Foco, n.º 20 (5).

Gonçalves, M. et al (1995). Contributo para uma articulação ensino-exercício: uma abordagem teórica. Enfermagem em Foco, n.º 20 (5).

Green, J. e d'Oliveira, M. (1991). . Lisboa: Editorial Estampa

Guba, E., Lincoln. Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Hargreaves, A. e Fullan, M. F. (1992). Introduction In A. Hargreaves e M. F. Fullan (eds), Understanding teacher development. New York: Teachers College Press.

Leite, C. e Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. Revista Portuguesa de Educação.

Marôco, J. (2018). Análise Estatística com o SPSS. Lisboa: Editora, Report Number, Lda, 7ª Ed.

Merriam, S. (1998). Qualitative Research and Case Studies Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nóvoa, A. (2007c). Vidas de professores. Porto: Porto Editora.

Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2009). Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo em ciências sociais e da saúde com o SPSS. Lisboa: Edições Lidel.

Sá-Chaves, I. (org) (1997). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, Porto: Porto Editora.