



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica (regime b-learning)

As Competências Emocionais e a função de Supervisor Pedagógico

Por

Daniela Filipa Nunes Gomes, nº 2013069

Sob a orientação de

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto,

julho de 2021

RESUMO

A temática da Inteligência Emocional, na qual estão incluídas as competências emocionais, tem suscitado um elevado sucesso, não só na área do desenvolvimento pessoal, bem como na área da educação. Neste projeto de investigação, alia-se as competências emocionais e a função do supervisor pedagógico, tentando tirar algumas conclusões na relação entre ambas.

Assim, baseado no construto científico criado por Goleman (1995), em que este defende cinco competências emocionais, pretende-se analisar as atitudes e perceções de um conjunto de vinte Educadores de infância e/ou professores de 1º ciclo do Ensino Básico supervisores inquiridos. Para isso, assumiu-se como opção metodológica, o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza mista, pois embora tenha sido utilizada uma recolha de dados quantitativos, os dados recolhidos terão como finalidade compreender a temática abordada. O percurso quantitativo aborda uma amostra de 20 professores e educadores de infância que estejam a exercer ou que tenham exercido funções de supervisor pedagógico, numa perspetiva de autoanálise da sua prática e das suas atitudes e sentimentos. Para a recolha de dados recorreu-se a um inquérito por questionário, dados esses que serviram como base ao perfil de competências emocionais necessário para a função de supervisor pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Emocionais, Inteligência Emocional, Supervisão Pedagógica, Supervisor Pedagógico

ABSTRACT

The theme of Emotional Intelligence, in which emotional competences are included, has raised a great success, not only in the area of personal development, but also in the area of education. In this research project, we combine emotional competences and the function of the pedagogical supervisor, trying to draw some conclusions between the relationship between both.

Thus, based on the scientific construct created by Goleman (1995), in which he defends five emotional competences, we intend to analyze the attitudes and perceptions of a group of twenty supervised kindergarten and/or elementary school teachers. To this end, the development of a mixed research was assumed as a methodological option, for although a quantitative data collection was used, the data collected will aim at understanding the theme addressed. The quantitative approach approaches a sample of 20 teachers and kindergarten educators who are working or have worked as pedagogical supervisors, in a perspective of self-analysis of their practice and their attitudes and feelings. A questionnaire survey was used to collect data, which were used as the basis for the profile of emotional competences needed for the function of pedagogical supervisor.

KEY WORDS: Emotional Competencies, Emotional Intelligence, Pedagogical Supervision, Pedagogical Supervisor

DEDICATÓRIA

A mim,

pela insaciável vontade de querer S(ab)ER sempre mais.

Lista de abreviaturas

CE	Competência Emocional
IE	Inteligência Emocional
LE	Literacia Emocional
SP	Supervisão Pedagógica

Índice

1. Introdução -----	9
2. As Competências emocionais e a Supervisão Pedagógica -----	11
2.1 Inteligência emocional: um conjunto de competências -----	11
2.2 Supervisão Pedagógica: à volta de um conceito -----	13
2.3 A correlação entre as competências emocionais e a função do Supervisor Pedagógico -----	15
3. Metodologia de investigação -----	18
3.1. Opção Metodológica -----	18
3.2. Técnicas e instrumentos -----	18
3.3. Amostra -----	20
4. Descrição e Análise dos resultados -----	21
5. Considerações Finais -----	27
6. Bibliografia -----	29
7. Anexos -----	31

Índice de Anexos

- **Anexo A:** Inquérito por questionário

- **Anexo B:** Gráficos

Anexo B.1- Gráfico 1

Anexo B.2- Gráfico 2

Anexo B.3- Gráfico 3

Anexo B.4- Gráfico 4

Anexo B.5- Gráfico 5

Anexo B.6- Gráfico 6

Anexo B.7- Gráfico 7

Anexo B.8- Gráfico 8

Anexo B.9- Gráfico 9

Anexo B.10- Gráfico 10

Anexo B.11- Gráfico 11

Anexo B.12- Gráfico 12

Anexo B.13- Gráfico 13

Anexo B.14- Gráfico 14

Anexo B.15- Gráfico 15

Anexo B.16- Gráfico 16

Anexo B.17- Gráfico 17

Anexo B.18- Gráfico 18

Anexo B.19- Gráfico 19

Anexo B.20- Gráfico 20

Anexo B.21- Gráfico 21

Anexo B.22- Gráfico 22

Anexo B.23- Gráfico 23

Anexo B.24- Gráfico 24

Anexo B.25- Gráfico 25

Anexo B.26- Gráfico 26

Anexo B.27- Gráfico 27

Anexo B.28- Gráfico 28

- Anexo C: Tabelas

Anexo C.1- Tabela 1

Anexo C.2- Tabela 2

1. Introdução

Aprendi através da experiência amarga a suprema lição: controlar a minha ira e torná-la como o calor que é convertido em energia. A nossa ira controlada pode ser convertida numa força capaz de mover o mundo.

Mahatma Gandhi

O presente projeto de investigação centra-se na análise da temática das Competências Emocionais (CE) e da Supervisão Pedagógica (SP), surgindo no âmbito da pós-graduação em SP. Escolher um tema para uma investigação nem sempre é uma tarefa fácil. Além de se enquadrar com os interesses do investigador, deve também ser uma temática pertinente para a sociedade.

Deste modo e contrariamente ao que se acreditava em décadas passadas, que se considerava que as emoções eram inconciliáveis com o profissionalismo, a sociedade atual estuda cada vez mais um novo paradigma, em que um bom líder é alguém portador de Inteligência ou Literacia Emocional (LE). Como refere Woyciekoski e Huz (2009), citado por Cortizo e Andrade (2017, p.3), “inteligência e emoção são temas que têm instigado pesquisadores e gerado polémica por mais de um século de estudos e pesquisas”. Embora a IE possa não ser ainda considerada um construto científico coeso, o número de teorias à volta do mesmo são cada vez mais. Desde o seu aparecimento, vários estudos foram realizados e perspectivas defendidas, mas ainda há várias hesitações, principalmente na solidez e clarificação de alguns conceitos, como é o caso, por exemplo, do termo “competência emocional”, que muitas vezes aparece confundido com “habilidade”, “um saber fazer” ou “capacidade”. Apesar destas limitações encontradas ao longo do estado da arte realizado durante a investigação, é inegável que, como refere Costa e Jesus (2009), citado por Cortizo e Andrade (2017, p.5), “a nível organizacional, os novos líderes cada vez mais se preocupam com a relação existente entre as pessoas e a organização, o que revela o crescente interesse pela área das emoções, sentimentos”.

Foi este despertar para as competências emocionais que serviu como motivação e alavanca para este estudo. Assim, estreitando ao contexto da supervisão pedagógica, esta investigação centra-se no estudo das competências emocionais de um supervisor e da perceção sobre as suas influências no contexto supervisivo.

Advindo, portanto, do tema em estudo, a presente investigação parte da seguinte pergunta: **“Quais as competências emocionais que um supervisor pedagógico deverá possuir?”** e apresenta os seguintes objetivos: elaborar um perfil de competências

emocionais de um supervisor de educação; identificar as competências emocionais relevantes num processo de supervisão; e por fim, recolher perceções dos supervisores acerca da relação entre as suas competências e o seu desempenho supervisoivo.

Para responder à pergunta de partida e aos objetivos apresentados, será apresentado um enquadramento teórico com a revisão literária pertinente para o tema. Para melhor compreensão do mesmo, será fulcral tratar a temática da Inteligência Emocional, especificamente no que se refere às competências emocionais. Embora haja vários modelos, esta investigação centra-se no modelo de Goleman (1995), pois a forma como este dispôs a IE agrupada em competências, mostrou ser a forma mais intuitiva para demonstrar quais as capacidades exigidas ao supervisor pedagógico. Seguidamente, será feita uma abordagem ao conceito de SP e, por fim, será também necessário refletir sobre a interação das duas temáticas, procurando compreender a influência das competências emocionais no desempenho de um supervisor pedagógico.

De seguida, será abordado o capítulo da Metodologia de Investigação. Neste ponto, será apresentado o percurso metodológico elegido para orientar a investigação, apresentando uma breve descrição das opções metodológicas utilizadas, das técnicas e instrumentos de recolha de dados e da amostra utilizada. Segue-se um capítulo sobre a descrição e análise dos dados obtidos.

Esta investigação termina com as considerações finais, nas quais serão apresentadas, além das conclusões efetuadas, algumas reflexões acerca de todo o processo investigativo, bem como as dificuldades sentidas durante o mesmo. Em suma, neste ponto será apresentada uma síntese conclusiva, procurando dar resposta às questões da investigação.

2. As Competências Emocionais e a Supervisão Pedagógica

Numa situação relacional como é o caso da Supervisão Pedagógica, é inevitável pensar que a atitude de quem efetua a supervisão tenha influência significativa no sujeito que é supervisionado. No entanto, que atitudes/ competências emocionais são essas? Onde as aprendemos e como as desenvolvemos? Como se espelham no contexto de supervisão? De seguida, serão abordadas as temáticas em análise.

2.1- Inteligência emocional: um conjunto de competências.

Durante a década de 60, Mowrer, citado por Snyder, Lopez, & Costa (2009, p.147), referia que a emoção é “uma inteligência de ordem superior”. Os mesmos autores ressaltavam a importância das emoções, pois defendiam que estas eram capazes de minar a própria inteligência do ser humano, conseguindo influenciá-la, quer positiva, quer negativamente. Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que alguém portador de IE tem a capacidade de usar inteligentemente as suas próprias emoções, trabalhando-as a seu favor. De la Serna (2019, p.2) apoia a mesma perspectiva afirmando que a IE “é a capacidade de ouvir seu próprio corpo, ou seja, compreender as suas emoções e de relacionar-se adequadamente com o meio ambiente”, acrescentando que também se “refere à capacidade de observar e compreender as emoções dos outros, interpretando e respondendo a elas de forma adequada”.

Baseado em Damásio (2000), pode-se declarar que o que torna um indivíduo emocionalmente inteligente é o equilíbrio que consegue entre a sua mente racional e a mente emocional, numa relação de reciprocidade: quanto maior for o sentimento vivido, possivelmente maior será o domínio da mente emocional sobre a mente racional; por sua vez, se a mente racional tiver um saudável domínio da mente emocional, é possível controlar a última, de forma equilibrada. Ainda pelo prisma de Damásio (2000), citado por Cortizo e Andrade (2017, p.4), nenhuma decisão é baseada puramente na lógica nem, contrariamente, na emoção, já que

também temos a capacidade de reflectir e planear, temos um meio de controlar a influente tirania da emoção: chama-se razão. Ironicamente, claro, os motores da razão também requerem emoção, o que significa que o poder da razão é por vezes bem modesto.

Nesta linha de pensamento, é possível afirmar que o desenvolvimento emocional assume um papel fundamental na vida do ser humano, pois permite saber lidar com medos, inseguranças e insatisfações em benefício próprio e também na promoção de relações interpessoais significativas, pois quando se reage de maneira controlada aos estímulos exteriores, proporciona-se um ambiente harmonioso e, ao mesmo tempo, produtivo em resultados.

Todavia, o ser humano está longe de nascer emocionalmente inteligente. Goleman (1995) defende que a IE não é algo inato ou que se ensine durante a infância, mas algo que se vai adquirindo com a idade, em função das experiências que vamos vivendo. O mesmo autor refere que quem é inteligente emocionalmente possui um conjunto de competências emocionais. Importa, por isso, clarificar o conceito de competência emocional, embora não seja algo consensual na literatura. Citando Cortizo e Andrade (2017, p.5), “uma competência é uma característica pessoal ou um conjunto de hábitos que leva a um desempenho mais eficaz”. Na mesma linha de pensamento, Mayer & Salovey (1997), citado por Hansen (2017, p.5), referem que competência emocional é a

capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Embora haja vários estudos e, conseqüentemente, vários modelos acerca da IE, este estudo centra-se no modelo misto defendido por Goleman (1995). Para melhor compreender este conceito de IE, é importante clarificar as competências emocionais necessárias e defendidas no modelo de Goleman: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e aptidões sociais (Cortizo e Andrade, 2017). Segundo os mesmos autores (2017, p.3), “as três primeiras referem-se a exames de reações do eu e ao que o indivíduo faz com seus próprios sentimentos, enquanto que as duas últimas voltam-se para fora, em direção aos sentimentos dos outros e às interações sociais”. Andrade et al (2019, p.333) vão mais além e defendem que estas competências são “as bases psicológicas que fortalecem as estruturas internas dos indivíduos”.

Nesta linha de pensamento, o autor salienta a **autoconsciência**, como a primeira componente da IE. Esta consiste na capacidade de compreender a ligação entre o que se pensa e sente, ou seja, a capacidade de reconhecer, identificar e analisar a forma como se manifestam as próprias emoções, sentimentos, pontos fortes e fracos, como se de um *raio-x* se tratasse.

De seguida, é referida a **autorregulação**, que consiste na habilidade de conseguir identificar e analisar as suas próprias emoções, ou seja, na capacidade de as gerir, de regular sentimentos e impulsos. Em outras palavras, é a capacidade de optar por respirar fundo, não reagindo por impulso ao sentimento do momento. Numa situação que não corresponda à expectativa, alguém portador de competências de autorregulação não vai gritar e dizer que está tudo mal, mas sim debruçar-se-á sobre as razões do fracasso.

A **motivação** é encarada como a capacidade de utilizarmos os nossos sentimentos e emoções para atingir os nossos objetivos, independentemente das circunstâncias. Já numa perspetiva interpessoal, são apresentadas as duas competências em falta: empatia e aptidões sociais.

Por sua vez, a **empatia** é a capacidade de se colocar no lugar do outro e de ver as situações pela perspetiva dele e não só pelo seu próprio prisma. Uma pessoa empática é capaz de perceber as emoções dos outros e ter competência para agir em conformidade com as reações emocionais do outro.

Por último, são apresentadas as **aptidões sociais**, ou seja, a habilidade de gerir relacionamentos com os outros, sendo capazes de liderar e de resolver conflitos, de forma construtiva e positiva. É uma mais-valia para supervisionar, coordenar, liderar, construir equipas, negociar e gerir conflitos, ou seja, é a eficiência interpessoal.

Baseado neste modelo de competências de Daniel Goleman (1995) e em jeito de conclusão, é inevitável aferir a existência de competências emocionais e sociais numa relação bilateral, já que todo o comportamento interpessoal, parte sempre de uma perspetiva intrapessoal e emocional. Assim, pode-se afirmar que as competências emocionais podem ser bastante condicionantes numa situação tanto intrapessoal como interpessoal.

2.2- Supervisão Pedagógica: conceito e as suas dimensões.

Embora o termo “supervisão” já fosse empregue na época da industrialização, foi no início do século XIX que a supervisão começou a ser relacionada com o processo de ensino, embora com uma finalidade meramente de fiscalização. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.3), o termo “supervisão” “evocava conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”. Só no séc XX é que o conceito se tornou mais abrangente e começou a incluir a melhoria do desempenho docente como um dos

objetivos do ato supervisiivo. Nesta linha de pensamento, o termo supervisão surgiu apenas, pela primeira vez na legislação nacional, no Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelecia o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Desde aí, o conceito tem vindo a evoluir, através dos diferentes estudos feitos no mundo da educação que está em constante mutação.

Etimologicamente, o termo supervisão é formado por “super” (sobre, acima) e por “visão” (ver, observar), ou seja, trata-se de uma visão acima do comum. Como já referido, a abertura do conceito de supervisão deu-se nos anos 90, passando também a incluir a formação contínua de professores, tendo em conta as suas necessidades de formação e desenvolvimento profissional, e não só a formação inicial de professores, como inicialmente se processava. Citando Alarcão e Tavares (2010, p.154) numa perspectiva mais alargada do conceito, a supervisão é um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas”. O ato supervisiivo deve ser encarado como um processo de orientação, incidindo no processo de ensino e aprendizagem, com vista à melhoria do desempenho docente. Alarcão e Tavares (2010, p.71) resumem o objetivo da supervisão como “a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional”.

Na perspectiva de Oliveira (2000, p.46), a supervisão deve ser encarada como um “conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola”. O mesmo autor (2000, p.47) acrescenta que deve ser também encarada como “um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)”.

Assim, a supervisão inclui as funções de coordenação, gestão e formação escolar, tendo sempre como finalidade facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional e, como consequência, o sucesso educativo. Na opinião de Alarcão (2002, p.234), o supervisor “(...) é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado (...)”, numa perspectiva não de possuir duas profissões diferentes e opostas, mas duas profissões complementares: professor e supervisor.

Encarando a supervisão num novo paradigma, é possível falar em duas estratégias: a supervisão horizontal e a supervisão vertical (Sá-Chaves, 1999). Na supervisão

horizontal, é incluída a supervisão entre pares, em que muitas vezes os intervenientes estão numa situação de equivalência, seja ao nível de conhecimentos científicos, seja ao nível de experiência. Este trabalho colaborativo é encarado como um “processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica e cordial e empática (...) em ordem a facilitar o desenvolvimento (...) dos professores e da aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão & Tavares, 2010, p.129). Quanto ao nível da supervisão vertical, há uma hierarquia delimitada entre o supervisor e o supervisionado, sendo relacionada na maior parte das vezes com a formação inicial. No caso da aplicação da supervisão horizontal, a supervisão vertical não deixa de existir, pois não deixa de haver uma interação supervisor-supervisionado. Nesta situação, a supervisão horizontal e todos os seus princípios colaborativos deve apenas sobrepor-se aos princípios da supervisão vertical.

Em suma, é pedido aos supervisores que consigam “... provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010, p.149). Para isso, e segundo Gonçalves (2010, p.33)

parece ser importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade para que a relação que estabelece com os docentes seja mais profícua e motivadora e que resulte de igual modo uma evolução positiva e significativa nos docentes, que resultará no sucesso educativo dos alunos.

Interliga-se, mais uma vez, o conceito de supervisão pedagógica e as características pessoais do supervisor, como será explorado no tópico seguinte.

2.3- O papel das competências emocionais no perfil do Supervisor Pedagógico.

Para Alarcão e Tavares, o ato supervisivo é visto “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2010, p.16). Longe vão os tempos em que a supervisão e a coordenação eram encaradas como apenas um ato de “fiscalização” ou de “policiamento”, no qual o julgamento das competências, quer dos pares, quer dos alunos, era o objetivo primordial. Citando Freire (1996, p.146), sendo “prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser

reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Na mesma linha de pensamento, Bartelle (2020) refere que é necessário que os docentes aprendam a lidar com as suas emoções, com as emoções dos alunos e com a comunidade escolar onde está inserido, além de todos os conhecimentos académicos que já possuem. Nesta perspetiva, é abandonada a ideia de que a supervisão esteja desligada das emoções, mas sim, que seja uma forma de diagnosticar e encontrar soluções para as lacunas identificadas, sempre num clima construtivista e de cooperação.

Partindo destas afirmações, é inegável o papel do supervisor como peça-chave no sucesso de um contexto de supervisão, ou seja, quer na construção do perfil de um futuro profissional de educação, quer na coordenação de profissionais de educação. Para haver um clima positivo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, é defendido que o orientador deva conseguir transmitir a sua mensagem, pois será muitas vezes confrontado com situações problemáticas e inesperadas, que certamente terão influência nas suas próprias emoções e nas emoções dos outros. Pode-se afirmar, assim, que a postura do supervisor está diretamente ligada com uma aprendizagem significativa do supervisionado. Segundo De la Serna (2018, p.1) “Se puede afirmar que se vive en un mundo emocional, al igual que se puede afirmar que se vive en un mundo social. De forma que aquellas personas más habilidosas en cuanto a su desempeño emocional, son también las más exitosas.”

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2010, p.66) referem que

(...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos.

Assim, aquele que supervisiona é encarado como um potenciador de aprendizagens, que possibilita um clima afetivo e relacional positivo, detentor de capacidades de análise, de avaliação e dinamização da formação. Este profissional deve ainda ser capaz de conseguir atuar em grupo, pois como é defendido por Sá-Chaves (1996, p.41), a supervisão “assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da (trans)acção interpessoal, na resolução de situações problemáticas”. A comunicação tem, assim, um papel fundamental neste contexto relacional que é a supervisão, sendo influenciada por vários fatores como a motivação, o contexto, a intenção, a oportunidade e as interferências do exterior.

Deste modo, um profissional de supervisão deve ser capaz de possuir ferramentas que lhe permita identificar e gerir as suas próprias emoções, de forma a que não prejudique a comunicação e o ato supervisivo, mas sim que seja um potencializador de um momento de partilha rico para discente e docente. Nesta linha de pensamento, Gonçalves (2010, p.29) defende que é necessário, no processo de supervisão,

o conhecimento de si próprio [...] relacionado com o que o professor sabe de si mesmo, envolvendo um ‘jogo’ entre o pessoal e o profissional. Este domínio inclui o conhecimento das suas capacidades como pessoa, bem como da relação que estabelece com os outros, para além do conhecimento dos seus próprios sentimentos ou emoções e do que deve ou não fazer.

A mesma autora defende que

supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara. Compreende-se então que a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção do e com o futuro professor, contribuindo para o desenvolvimento e conseqüente complexidade da identidade (pessoal e profissional) (2010, p.34).

Em jeito de conclusão, Alarcão e Roldão (2010, p.67) resumem a função de supervisor como uma “(...) função social de ensinar [...]”, sendo este profissional “detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos”, implicando que os professores participem num processo formativo e contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Metodologia de Investigação

A investigação constrói-se através de “um percurso sistemático, flexível e objetivo e tem como contributos a compreensão de ocorrências sociais” (Coutinho, 2014, p.32). Assim, no presente capítulo pretende-se abordar quais as metodologias utilizadas neste projeto de investigação, fazendo-se referência ao tipo de estudo realizado, bem como aos participantes, às perguntas formuladas e ao instrumento utilizado para recolher as informações pretendidas, de forma a explicitar todo o processo investigativo.

3.1 Opção Metodológica

Para a presente investigação foi utilizado um paradigma misto já que, embora tenha sido realizado com uma finalidade interpretativa, para recolha de opiniões pessoais dos inquiridos, no que respeito ao instrumento de recolha de dados, socorreu-se a procedimentos metodológicos associados a uma abordagem quantitativa, que permitem o anonimato e, assim, uma maior possibilidade de veracidade das respostas.

Segundo Quivy, (1998, p.30), uma investigação “é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. Neste caminho da investigação, as opções metodológicas têm o papel de orientar o investigador e ajudá-lo a refletir sobre as várias etapas da investigação que pretende realizar. É através dos procedimentos metodológicos que é possível, como refere Gil (2008, p.15), “proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo”. Assim, e segundo o mesmo ponto de vista, uma investigação compreende diversas etapas, tais como a definição do problema, formulação de objetivos, definição de participantes, escolha das técnicas e os instrumentos mais adequados.

3.2 Técnicas e instrumentos de investigação

Nesta linha de pensamento, para realizar a presente investigação foi necessário proceder a uma recolha bibliográfica sobre o tema e assim aprofundar os assuntos abordados, conseguindo formular a questão de partida. Procedeu-se, assim, a uma

pesquisa exploratória, que permitiu a recolha de informações sobre a temática e uma formulação de objetivos mais precisos. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p.3),

[...] ler com espírito crítico significa fazê-lo com reflexão, não admitindo ideias sem analisar ou ponderar, proposições sem discutir, nem raciocínio sem examinar; consiste em emitir juízo de valor, percebendo no texto o bom e o verdadeiro, da mesma forma que o fraco, o medíocre ou o falso.

Depois de chegar à questão de partida deste projeto, “*Quais as competências emocionais que um supervisor pedagógico deverá possuir?*” foi necessário refletir sobre o tipo de metodologia mais adequada para responder a esta questão. Assim, analisando a questão de partida, decidiu-se adotar um processo metodológico que permitisse, num único instrumento, recolher informação sobre um conjunto de conceitos. Foi, assim, escolhido o inquérito por questionário (ver anexo 1), pois este permite recolher, tal como é referido por Quivy e Campenhoudt (1998, p.188):

Elementos sobre (...), as suas opiniões, as atitudes que assumem e/ou a forma como se posicionam perante (...) acontecimentos ou problemas, as suas expectativas, o seu nível de conhecimento e, ainda, sobre qualquer temática ou assunto de interesse para o investigador.

O questionário permite, assim, descobrir o que o sujeito sabe, as suas preferências e interesses e ainda pode incluir as convicções e crenças do sujeito. Por sua vez, Bell (1997), citado por Sousa (2016, p.40) refere ainda que “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

Embora o inquérito por questionário não permita aprofundar ideias que venham a surgir durante a análise de dados, por outro lado permite quantificar várias informações e permite o anonimato, o que faz com que as respostas possam ser dadas sem qualquer inibição, chegando a questões pessoais que em frente a outra pessoa, os inquiridos pudessem ter tendência a não responder.

Para a realização do inquérito por questionário, o meio de administração escolhido foi a administração direta. Segundo Quivy & Campenhoudt, (1998, p.188) “chama-se «de administração directa» quando é o próprio inquirido que o preenche. O questionário é-lhe (...) endereçado indirectamente pelo correio ou por qualquer outro meio”. Neste caso concreto, o inquérito por questionário foi realizado na plataforma online *Google Forms*, de forma a garantir o anonimato e a colmatar as distâncias físicas entre intervenientes. No que diz respeito à estrutura do mesmo, este está dividido em três partes, sendo que numa primeira fase será pedida uma caracterização do participante, como o género, a faixa etária e as habilitações, de forma a que posteriormente possam ser formuladas relações entre estes dados e os resultados obtidos.

Numa segunda parte, e de forma generalizada, pretende-se que o participante reflita e responda às questões colocadas, de forma a identificar as competências emocionais necessárias a um processo de supervisão e também a identificar quais competências emocionais importantes para o processo de formação dos supervisionados. Com a última secção do inquérito por questionário, pretende-se recolher perceções dos supervisores acerca da relação entre as suas competências e o seu desempenho supervensivo.

Após o tratamento de dados, pretende-se traçar um perfil emocional do supervisor pedagógico. O instrumento de investigação utilizado é composto por perguntas fechadas e apenas uma pergunta aberta, sendo que esta última permite complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida nas outras variáveis. Almeida & Pinto (1975, p.103) distinguem os dois tipos de perguntas referindo que

quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas; quando, pelo contrário, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas, as questões correspondentes dir-se-ão fechadas.

3.3. Amostra

Para responder a este instrumento de recolha de dados, a amostra escolhida foi um conjunto de docentes a exercer ou que tenham exercido o papel de supervisão, no qual estariam incluídos também docentes que tenha realizado coordenação pedagógica. A amostra de 20 pessoas estava aberta tanto a docentes da educação pré-escolar como a docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, já que o perfil emocional do supervisor, em ambas as valências, é deveras similar. Embora a amostra não apresente um número elevado de respostas, o que constitui uma limitação deste estudo, considera-se que tem o número de respostas mínimo para conseguir tirar inferências desses dados.

Assim, com o preenchimento do inquérito por questionário, pretendia-se atingir os seguintes objetivos: elaborar um perfil de competências emocionais de um supervisor de educação; identificar as competências emocionais necessárias a um processo de supervisão; e por fim, recolher perceções dos supervisores acerca da relação entre as suas competências e o seu desempenho supervensivo.

4. Descrição e Análise dos resultados

De acordo com Afonso (2005, p.111), “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados”. Parte-se assim, de seguida, para a descrição e análise dos resultados obtidos.

Através da recolha e tratamento de dados apuraram-se 20 inquiridos, os quais constituem a amostra deste estudo. Do grupo de inquiridos, 19 são do género feminino e apenas 1 do género masculino, equivalendo a 95% e 5%, respetivamente (cf. Anexo B.1). Esta discrepância pode justificar-se pelo facto de o número de pessoas do sexo masculino a exercer funções em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico ser muito inferior às docentes do sexo feminino. O mesmo é corroborado nos valores apresentados na plataforma online “*Pordata- Base de dados de Portugal Contemporâneo*”, na qual é indicado que no ano de 2019, a última atualização, haveria 32.493 docentes do sexo masculino a exercer na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico contra 114.499 docentes do sexo feminino.

No que diz respeito à idade dos inquiridos, mais de metade dos mesmos (60%) encontram-se compreendidos na faixa etária até aos 45 anos, o que nos permite aferir que essa percentagem da amostra são docentes que ainda não possuem muito tempo de serviço, ou seja, muita experiência profissional (cf. Anexo B.2).

Após a análise das respostas obtidas, é possível constatar que a maioria dos inquiridos possui uma licenciatura (60%), 35% possui mestrado e apenas 5%, correspondente a um indivíduo, possui bacharelato. Nenhum dos inquiridos respondeu doutoramento. Os dados aqui apresentados podem sugerir que os docentes apostam pouco na valorização profissional e na formação contínua (cf. Anexo B.3). Relativamente à área de estudos, 60% possuem Licenciatura em Educação de Infância e dos 35% que possuem mestrado, 20% tem apenas mestrado em Educação Pré-Escolar. Sendo assim, denota-se que apenas 20% dos supervisores exerce no 1º ciclo do Ensino Básico, 5% desses com Bacharelato e 15% com Mestrado (cf. Anexo B.4).

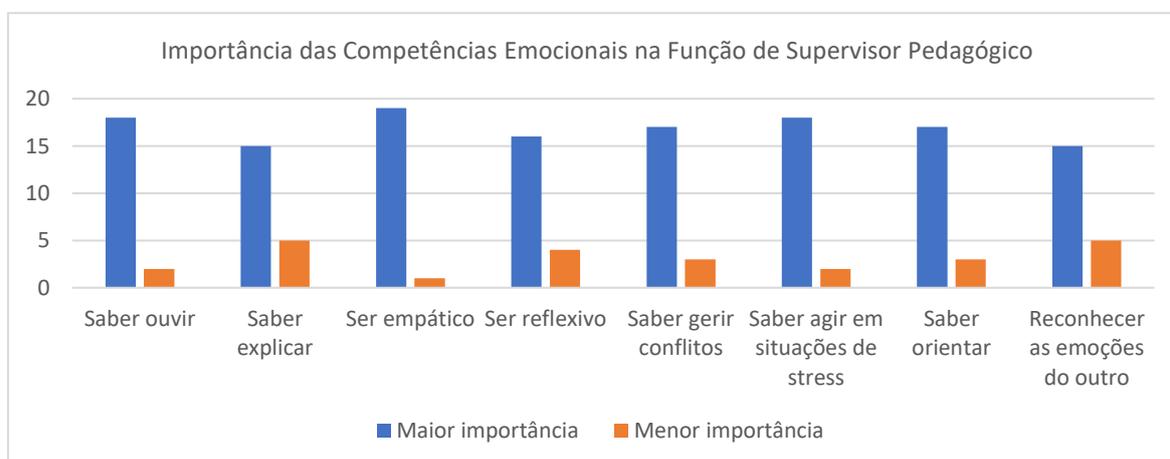
Tal como inferido através da variável idade e no que diz respeito ao tempo de exercício da função de supervisor, verifica-se que metade dos supervisores exerce essa função há menos de cinco anos, não apresentando muita experiência profissional (cf. Anexo B.5). Assim, mesmo tendo a função de supervisor, pode-se concluir que metade

da amostra ainda está em início de carreira, não possuindo muita prática como supervisor pedagógico.

Analisando a questão referente à satisfação na função de supervisor, 70% dos inquiridos demonstram sentirem-se realizados no seu exercício. No entanto, dos 30% que demonstraram não estar satisfeitos com a função de supervisor, correspondente a 6 respostas, 5 possuem apenas licenciatura. Uma possibilidade indica que esta insatisfação possa estar relacionada com a falta de investimento em formação apropriada (cf. Anexo B.6).

Quando inquiridos acerca da relevância da relação interpessoal com os supervisionados para o processo da formação dos mesmos, mais de metade considerou muito relevante (65%). Apenas um inquirido respondeu “pouco relevante” (cf. Anexo B.7). Quanto à pergunta sobre a relevância da estabilidade emocional de um supervisor para o processo de formação dos supervisandos, $\frac{3}{4}$ responderam “muito relevante”. Apenas 15%, correspondente a dois inquiridos, não consideram que a estabilidade emocional de um supervisor fosse relevante para o processo de formação. Dadas estas respostas, podemos justificar e confirmar a pertinência e a importância dada pelos docentes à temática deste estudo (cf. Anexo B.8).

Analisando o gráfico e a tabela de frequências expostos de seguida, pode-se verificar que “ser empático”, “saber ouvir”, “saber agir em situações de stress”, “saber orientar” e “saber gerir conflitos” foram as competências mais escolhidas pelos inquiridos como as mais relevantes num supervisor, criando assim um perfil emocional do que os inquiridos consideram ser importante na função de supervisor pedagógico. Então, é possível deduzir que ser empático, praticar uma escuta ativa, saber gerir a ansiedade causada por momentos de tensão, a capacidade de orientação e de gestão de conflitos fazem parte dos saberes-fazer relevantes num processo de supervisão.



	Saber ouvir	Saber explicar	Ser empático	Ser reflexivo	Saber gerir conflitos	Saber agir em situações de stress	Saber orientar	Reconhecer as emoções do outro
Maior importância	18	15	19	16	17	18	17	15
Menor importância	2	5	1	4	3	2	3	5

Contrariamente, para as menos importantes, foram apontadas o “saber explicar”, “reconhecer as emoções do outro” e “ser reflexivo” (cf. Anexo B.9)

Na terceira parte do inquérito, foram realizadas perguntas sobre as perceções dos supervisores sobre as suas próprias práticas, tendo as questões sido elaboradas com base nas competências emocionais defendidas por Goleman (1995). Assim, quanto às perguntas referentes à **motivação**, todos os intervenientes apresentaram respostas no intervalo entre os valores 5 a 7, ou seja, numa escala de “frequente” a “sempre” (cf. Anexo B.10). O mesmo aconteceu com a pergunta sobre a automotivação, embora nesta última haja mais duas pessoas a responderem “sempre”. Assim, é possível constatar que os profissionais inquiridos consideram que são pessoas motivadoras e que, principalmente, se automotivam, tal como na teoria defendida por Goleman (1995) (cf. Anexo B.11).

No que diz respeito à **autorregulação**, as respostas dadas oscilam entre a escala de “por norma” a “sempre”, sendo que a maioria das respostas foram classificadas como “frequente” e “sempre”. Quanto à gestão da frustração, os inquiridos dividiram-se maioritariamente entre o “frequente” e o “muito frequente”, demonstrando que não culpabilizam os outros sem razões para tal e conseguem gerir as suas emoções (cf. Anexo B.12). No entanto, quando perguntado se conseguem regular as suas próprias emoções, as respostas obtidas são bastante mais diversas, indo de “por norma” a “sempre”, não havendo uma resposta consensual (cf. Anexo B.13). Em sintonia com estes resultados, quando relacionado com o controle da expressão facial em situações adversas, os participantes do inquérito apresentaram respostas bastante diversas, indo da escala de “raramente” a “sempre” (cf. Anexo B.14). Assim, pode-se depreender que, embora considerem que regulam bem as próprias emoções, os inquiridos indicam que têm alguma dificuldade em controlar expressões faciais, ou seja, não controlam os mecanismos automáticos do nosso corpo. Esta dificuldade não parece ser tão sentida quando se pergunta se conseguem controlar a expressão verbal, sendo as respostas obtidas de “por norma” a “sempre” (cf. Anexo B.15). No que diz respeito à imparcialidade, 45% dos

inquiridos responderam “muito frequente”, quando confrontado se conseguia manter uma postura imparcial (cf. Anexo B.16). Estas respostas permitem deduzir que os intervenientes consideram que conseguem regular as suas próprias emoções, embora esta categoria não apresente valores tão elevados quando comparado com os da motivação.

Relativamente à questão da **empatia**, 55% dos inquiridos responderam “muito frequente” quando confrontados com o facto de serem empáticos com o outro. Ainda de salientar nesta questão o facto de um dos inquiridos ter respondido “pouco frequente”, tendo sido o único que respondeu que ainda não possui esta competência na totalidade (cf. Anexo B.18). Em sintonia com estes resultados, quando perguntado se conseguem perceber o que o outro está a sentir, 85% das pessoas responderam numa escala de “frequente” a “sempre” (cf. Anexo B.19). Assim, a empatia foi a competência mais presente nas respostas recolhidas. De forma geral, através deste facto, é possível inferir que os inquiridos têm consciência da importância das relações interpessoais e de todas as particularidades que estas necessitam, de forma a que a supervisão seja uma ligação harmoniosa e comunicativa. Com estas respostas, além de já se ter aferido que a empatia era uma das competências mais importantes no perfil de supervisor pedagógico, afere-se que os inquiridos também se consideram seres empáticos.

Nas perguntas referentes à **autoconsciência** e relativamente a uma possível reação harmoniosa em situações de stress, 80% dos inquiridos responderam numa escala de “frequente” a “sempre” (cf. Anexo B.20). Em concordância com estes valores e quando perguntado sobre a capacidade de reflexão numa situação inesperada, 90 % dos inquiridos responderam entre “frequente” a “sempre” (cf. Anexo B.21). Os mesmos valores são apresentados quando perguntado sobre a possível capacidade de aceitar uma mudança de planos, perante uma situação inesperada (cf. Anexo B.22). Desta forma, pode-se aferir que os inquiridos têm noção dos seus sentimentos e sabem como isso pode interferir em situações inesperadas. Analisando comparativamente a questão da autoconsciência com a autorregulação, pode-se verificar que, embora apresentem competências autoconscientes, alguns dos inquiridos ainda demonstram alguma dificuldade em gerir os automatismos causados pelas emoções (por exemplo, o caso da expressão facial).

Por fim, quanto às **aptidões sociais**, e quando perguntado sobre a capacidade de ouvir uma opinião diferente da sua, 95% dos inquiridos responderam entre “frequente” a “sempre”, sendo que apenas um inquirido respondeu “por norma”, demonstrando que se consideram mentalmente flexíveis (cf. Anexo B.23). Quando aferido sobre a capacidade

de dizer o que se pensa sem ferir susceptibilidades, 55% responderam entre “muito frequente” a “sempre”, enquanto “45%” optaram pelas escalas de “por norma” a “frequente”, demonstrando que a sensibilidade para falar com o outro ainda não é algo constante para alguns dos inquiridos (cf. Anexo B.24). Estes valores não apresentam sincronidade com os valores obtidos sobre a empatia já que, embora se considerem pessoas empáticas, ou seja, pessoas que conseguem ver as situações pelo prisma do outro, simultaneamente apresentam dificuldade em comunicar algo sem magoar. Relativamente à capacidade de se manter estável perante os outros numa situação de stress, os dados foram distribuídos entre “por norma” e “sempre”, embora os mais votados tenham sido os valores intermédios “frequente- 35%” e “muito frequente- 35%” (cf. Anexo B.25). Mais uma vez se sublinha a dificuldade na gestão das próprias emoções, ou seja, de autorregular, embora neste caso particular os inquiridos apresentem ainda mais dificuldades em gerir as suas emoções quando estão envolvidas outras pessoas, como é o caso da supervisão.

Ainda com base nas perceções acerca do próprio desempenho dos supervisores inquiridos, pode-se verificar que a “relação com os pares”, a “motivação” e a “experiência profissional do supervisor” são os aspetos que os inquiridos mais consideram importantes. Quando perguntado quais os menos importantes, destaca-se a “formação científica do professor, a “maturidade” e os “encontros de reflexão com o supervisando”.

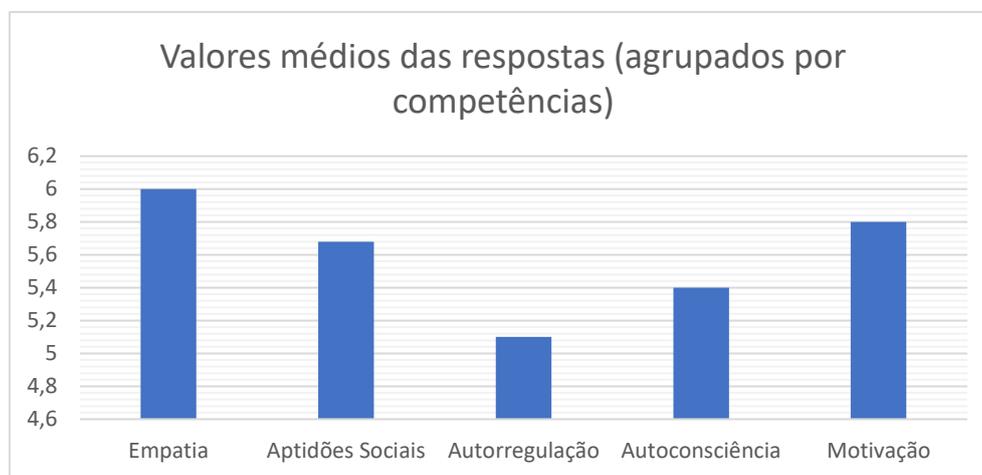


Quando, numa questão de autoanálise reflexiva, foi questionado se possuíam consciência de alguma situação em que as suas competências emocionais tenham influenciado, positiva ou negativamente, a sua função de supervisão, 60% responderam “sim” e 40% responderam “não”, mostrando que mais de metade dos inquiridos consideram que as suas competências emocionais têm relação com a sua prática de supervisor pedagógico (cf. Anexo B.28).

Relativamente à última questão do inquérito por questionário, por se tratar de uma questão de resposta aberta, foi necessário proceder à categorização das respostas dadas

pelos inquiridos. Dado que esta pergunta estava condicionada pela necessidade da resposta “sim” na pergunta anterior, só se verificam a existência de 11 respostas. Dessas 11 respostas, 3 respostas referiram o autocontrole perante situações de confronto de ideias; 3 estratégias de liderança com vista à melhoria da equipa; e por fim, 4 responderam relação com os pares. Deste modo, é possível afirmar que os supervisores pedagógicos já demonstram ter consciência que os processos individuais (autorregulação) são tão importantes como os de relação interpessoal e que, em nenhum momento, se podem mostrar duas perspetivas indissociáveis.

De forma a tirar algumas conclusões, foram reunidos os valores médios correspondentes a cada categoria, como verificado no gráfico abaixo.



Cruzando com a escala realizada no inquérito por questionário (1-nunca; 2-raramente; 3- pouco frequente; 4- por norma; 5- frequente; 6- muito frequente; 7- sempre) e como se pode verificar, a competência com o valor médio mais alto (6) é a **empatia**, correspondente à escala de “muito frequente”. Seguidamente, encontram-se as competências da **motivação** e das **aptidões sociais**, com aproximadamente 6 e, por fim, a autoconsciência e a autorregulação, com aproximadamente 5, correspondente à escala de frequente. Especificamente nas competências com valores mais baixos, a **autorregulação** ainda apresenta um valor menor que a **autoconsciência** (5,1 para 5,4), o que leva a aferir que os inquiridos conseguem melhor identificar as suas emoções, do que as gerir. Estes dados apresentam uma perspetiva diferente da defendida por Goleman (1995), que indica que a autorregulação permite melhorar a capacidade de sentir empatia, ou seja, só com valores altos de autorregulação, seria possível possuir competências empáticas. Contrariamente aos dados obtidos, trata-se de defender a existência de competências intrapessoais para depois conseguir obter competências interpessoais.

5. Considerações Finais

Antes de mais, importa relembrar que este projeto de investigação tinha como objetivos elaborar um perfil de competências emocionais de um supervisor de educação; identificar as competências emocionais relevantes num processo de supervisão; e por fim, recolher perceções dos supervisores acerca da relação entre as suas competências e o seu desempenho supervisivo. Deste modo, considerando a pergunta de partida “Quais as competências emocionais que um supervisor pedagógico deverá possuir?”, pode-se aferir que “*ser empático*”, “*saber ouvir*”, “*saber agir em situações de stress*”, “*saber orientar*” e “*saber gerir conflitos*” foram as competências mais valorizadas. Assim, estas cinco competências são apontadas como resposta ao objetivo “identificar as competências emocionais relevantes num processo de supervisão” e, simultaneamente, ao objetivo que dita a “elaboração de um perfil de competências emocionais de um supervisor de educação”.

No que diz respeito ao objetivo “recolher perceções dos supervisores acerca da relação entre as suas competências e o seu desempenho supervisivo”, sublinha-se a escolha da competência “**empatia**” como a mais valorizada pelos inquiridos nas suas práticas e a “**autorregulação**” como a menos distinguida. Estes resultados, como referido anteriormente, apresentam uma contradição com a teoria em que este projeto é baseado, pois Goleman (1995) refere que para haver competências interpessoais, como o caso da empatia, é necessário primeiramente a existência de competências intrapessoais (autorregulação).

De salientar também que durante o desenrolar deste projeto de investigação, muitas foram as dúvidas e dificuldades que foram surgindo. Iniciando pela temática a abordar, esta suscitou incertezas desde os primeiros minutos. No entanto, com a pesquisa exploratória inicial, veio a confirmar-se que seria um tema com grande pertinência social, principalmente num contexto educativo. No entanto, pelo seu cariz muito pessoal, esta poderia trazer um conjunto de condicionantes que sempre se teve consciência que poderiam ser influenciadores num possível resultado final. Este facto fez com que, durante o desenvolvimento do estudo, a escolha do paradigma fosse algumas vezes questionada, pois embora fosse uma questão qualitativa, a falta de privacidade de instrumentos de recolha como a entrevista, poderia ser um fator prejudicial na obtenção

de dados autênticos. O facto de a inteligência emocional e as competências emocionais ainda não serem ainda um constructo científico bem sólido, levou a que também houvesse várias incertezas, acerca de bibliografia, conceitos e teorias. Um outro aspeto a salientar durante a realização deste estudo foi o diminuto número da amostra utilizada, o que dificultou a tirada de conclusões fundamentadas, apresentando-se assim como uma limitação do mesmo.

Com a realização desta investigação, denota-se também a importância de serem feitos mais estudos sobre o desenvolvimento pessoal e a sua importância na formação docente e em contexto de supervisão, acabando com os padrões de supervisão tradicionalista que muitas vezes ainda estão presentes. Fica também a esperança de que este documento possa ser mais uma alavanca para a necessidade de uma abordagem ao desenvolvimento pessoal durante a formação de professores, podendo ser, por exemplo, incluído no plano curricular das licenciaturas no âmbito da educação ou nos mestrados profissionalizantes.

No termino destas considerações finais, deixa-se também a referência à importância do autoinvestimento na formação, tanto pessoal como profissional, com uma mensagem particular: o ser humano não nasce predestinado, tem a capacidade de escolher o que quer ser e como quer ser. A formação cabe ser também fomentada por cada um. Ter a aptidão para ver que ninguém é uma ilha e que a capacidade empática de um supervisor pode influenciar o percurso de muita gente. Em suma, cada um tem a possibilidade de escolher o tipo de pessoa e de profissional que quer ser. Finaliza-se, assim, com uma citação de Ortega y Gasset, proferida por Isabel Leite, na Sessão Solene realizada no âmbito do Dia da Universidade do Porto (2009, s/ p.):

Uma pedra não pode deixar de gravitar, mas o homem pode muito bem não fazer aquilo que tem para fazer. Não é isto curioso? A necessidade é um convite. Haverá coisa mais elegante? O homem é convidado a prestar a sua anuência ao necessário. A pedra diria – que sorte a daquele: eu não tenho outro remédio senão cumprir inexoravelmente a minha lei: tenho que cair, cair sempre: o que o homem tem que fazer, ou tem que ser, não lhe é imposto, mas proposto. A pedra, todavia, não deixa de ser ignorante. É que esse privilégio do homem é tremendo, pois em todos os instantes da sua vida, o homem, perante várias possibilidades de fazer e de ser, exerce a responsabilidade exclusiva de escolher.

6. Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão
- Andrade, A., et al. (2019) *Inteligência Emocional em Idosos*. INFAD
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica; uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1975). *Teoria e Investigação empírica nas ciências sociais*. Editorial Presença Lda.
- Bartelle, L. (2020) *Inteligência emocional nos educadores do ensino superior*. Centro Universitário Leonardo da Vinci
- Boto, C. (2006). *Um crédito pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey*. Educação, (3) nº 60. Universidade Católica de RGS. 599-619
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Quarteto.
- Branco, M. A. (2005) - *Competência emocional em professores: Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. (Tese de Doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A
- Fortin, M.F. (2003) – *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed.) Lusociência.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Edições Atlas.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculos de Autores.

- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso.* (Tese de Doutoramento) Universidade de Vigo

- Hansen, R. (2017). *A inteligência emocional e o engajamento no trabalho: um estudo a partir de gestores e equipas.* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ

- Leite, I. (2009) *Dia da universidade do Porto 2009.* Universidade do Porto.

- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escola. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto Editora.

- Quivy, R. &. Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* Gradiva.

- Sá-Chaves, I. (1996). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Porto Editora.

- Sá-Chaves, I., *et al.* (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão.* Universidade de Aveiro.

ANEXOS

Anexo A- Inquérito por questionário

Caros colegas,

Este inquérito foi realizado no âmbito da unidade curricular de Educação Investigacional, integrada na Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica. O mesmo tem como temática as competências emocionais na Supervisão.

Desta forma, venho pedir a vossa sua colaboração no preenchimento deste inquérito por questionário.

Nota: Este inquérito por questionário é anónimo, assegurando a confidencialidade das respostas.

Parte 1

(Colocar um x na resposta correta)

1. Género:

Masculino Feminino

2. Faixa Etária:

- Até aos até aos 35 anos - Entre os 46 meus 55 anos
- Entre os 36 e os 45 - Mais de 55 anos

3. Habilitações académicas:

Bacharelato Mestrado

Licenciatura Doutoramento

Área: _____

4. Há quanto tempo exerce funções de Supervisão? _____

4.1 Se já não exerce, durante quanto tempo exerceu? _____

5. De uma forma geral, considera-se realizado na função de supervisor pedagógico?

Sim Não

Parte 2

(Assinale com um círculo a resposta que traduz a sua opinião.)

1. Considera a sua relação interpessoal com os supervisionados importante para o processo da formação dos mesmos?

Pouco relevante	Relevante	Muito Relevante
-----------------	-----------	-----------------

2. Considera a estabilidade emocional de um supervisor relevante para o processo de formação dos supervisandos?

Pouco relevante	Relevante	Muito Relevante
-----------------	-----------	-----------------

Parte 3

3. Quais as competências que considera mais importantes num Supervisor? (Complete com o sinal de “+” as competências com maior importância e com o sinal de “-” as competências com menor importância).

Saber Ouvir	<input type="checkbox"/>	Gerir Conflitos	<input type="checkbox"/>
Saber Explicar	<input type="checkbox"/>	Saber agir em situações de stress	<input type="checkbox"/>
Ser empático	<input type="checkbox"/>	Saber Orientar	<input type="checkbox"/>
Ser reflexivo	<input type="checkbox"/>	Reconhecer as emoções dos outros	<input type="checkbox"/>

Parte 3

(Rodear a resposta com que mais se identifica, com base numa escala que varia entre “nunca” e “sempre”, podendo optar por 7 valores diferentes: 1-nunca; 2- raramente; 3- pouco frequente; 4- por norma; 5- frequente; 6- muito frequente; 7- sempre.)

1. Considero que sou uma pessoa:

1.1. Que consegue motivar o outro.	1	2	3	4	5	6	7
1.2 Que consegue motivar-se a si próprio.	1	2	3	4	5	6	7
1.3 Que consegue gerir a sua frustração e não descarregar no outro.	1	2	3	4	5	6	7
1.4 Que consegue reagir harmoniosamente em situações de stress.	1	2	3	4	5	6	7
1.5 Que consegue regular as suas emoções.	1	2	3	4	5	6	7
1.6 Que consegue refletir sobre um determinado momento ou situação inesperada, sem bloquear.	1	2	3	4	5	6	7
1.7 Que consegue sentir empatia pelo outro.	1	2	3	4	5	6	7

2. Perante uma situação adversa/ inesperada, tenho tendência a:

2.1 Conseguir controlar a expressão facial.	1	2	3	4	5	6	7
2.2 Conseguir controlar o que expresso verbalmente.	1	2	3	4	5	6	7
2.3 Conseguir manter a imparcialidade.	1	2	3	4	5	6	7
2.4 Conseguir esconder a frustração.	1	2	3	4	5	6	7
2.5 Reformular o planeado mesmo que implique uma mudança do resultado final.	1	2	3	4	5	6	7
2.6 A desistir facilmente.	1	2	3	4	5	6	7

3. No que diz respeito à sua relação com os outros, considera que:

3.1 Consegue facilmente ouvir uma opinião diferente da sua.	1	2	3	4	5	6	7
3.2 Consegue dizer o que pensa, sem ferir suscetibilidades.	1	2	3	4	5	6	7
3.3 Consegue perceber o que os outros estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
3.4 Consegue liderar um grupo.	1	2	3	4	5	6	7
3.5 Consegue manter-se estável perante uma situação adversa.	1	2	3	4	5	6	7

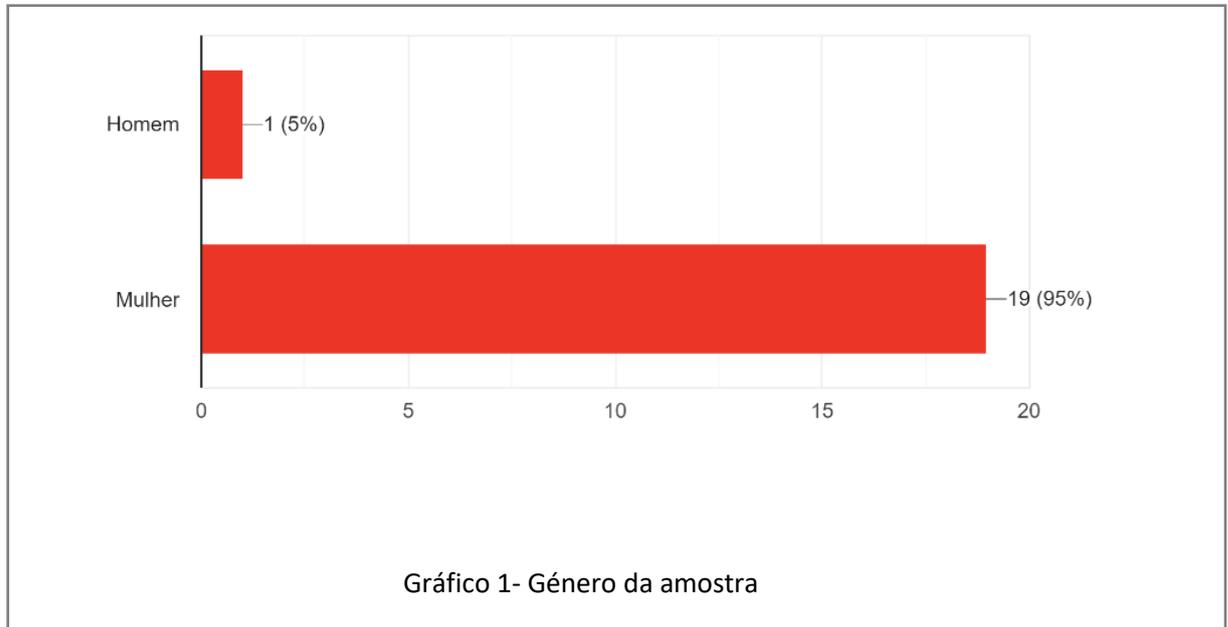
4. O que considera ter mais influência no seu desempenho como Supervisor? (Complete com o sinal de “+” os aspetos com maior importância e com o sinal de “-“ os aspetos com menor importância.)

- Relação com os pares Encontros de reflexão com o supervisando
- Maturidade Formação científica do supervisor
- Motivação Experiência profissional do supervisor

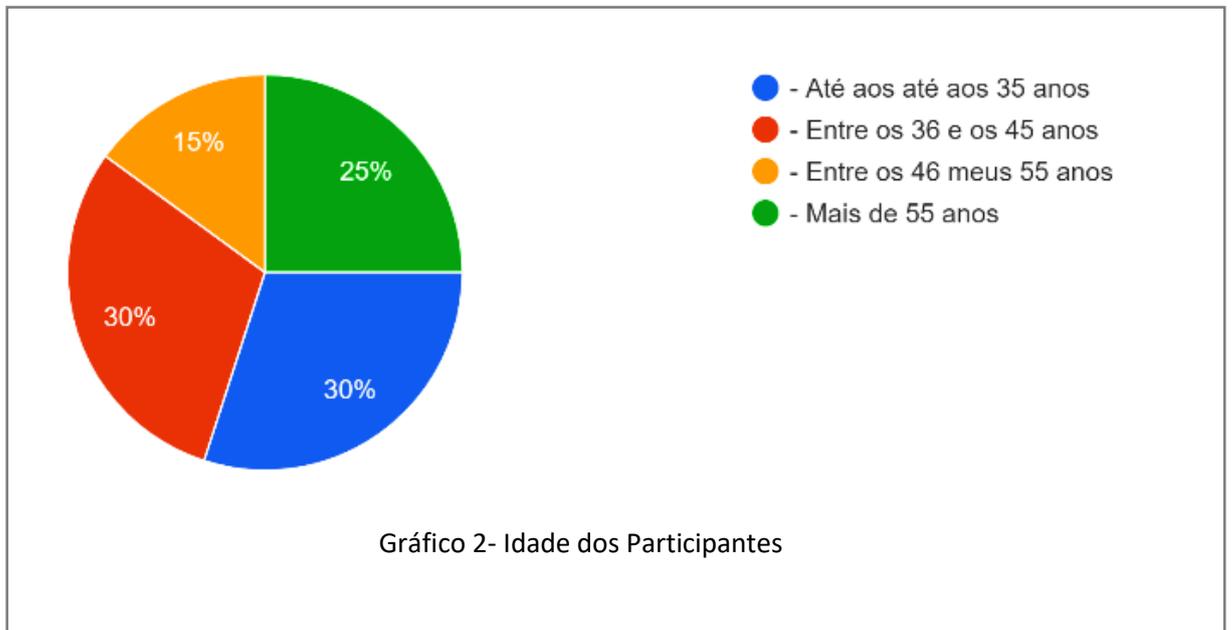
5. Analisando todas as situações atrás respondidas, tem consciência de alguma situação em que as suas competências emocionais tenham influenciado, positiva ou negativamente, a sua função de supervisão?Sim Não **5.1 Se respondeu sim, qual foi essa situação?**

Obrigada pela sua colaboração e continuação de boas práticas supervisivas!

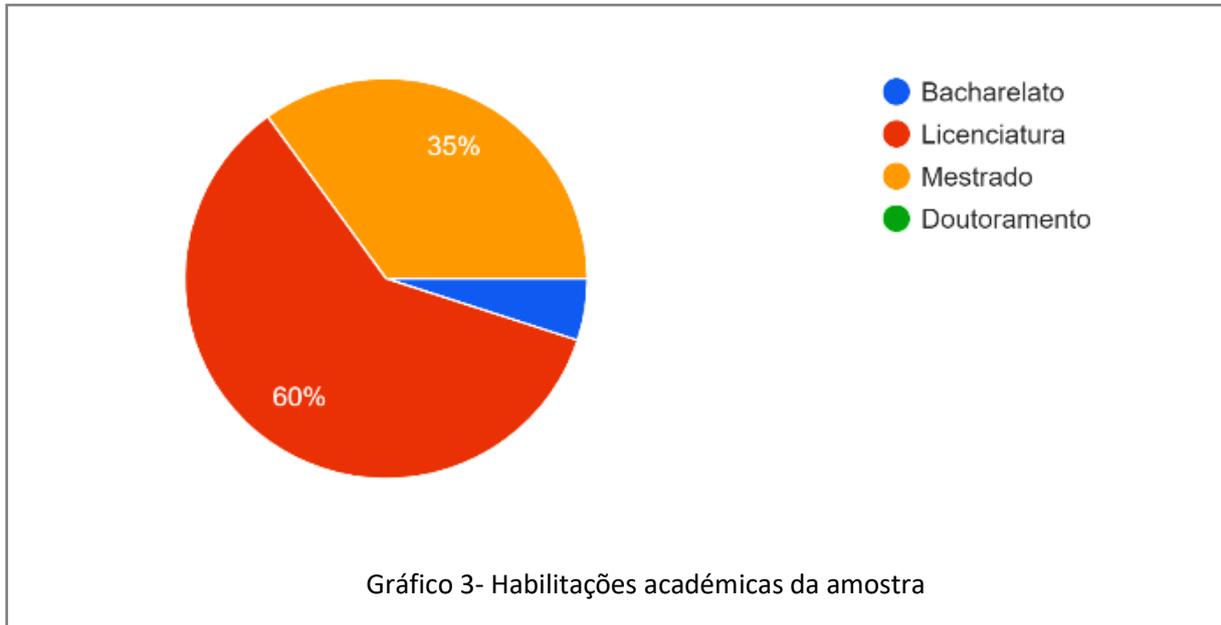
Anexo B.1- Gráfico 1



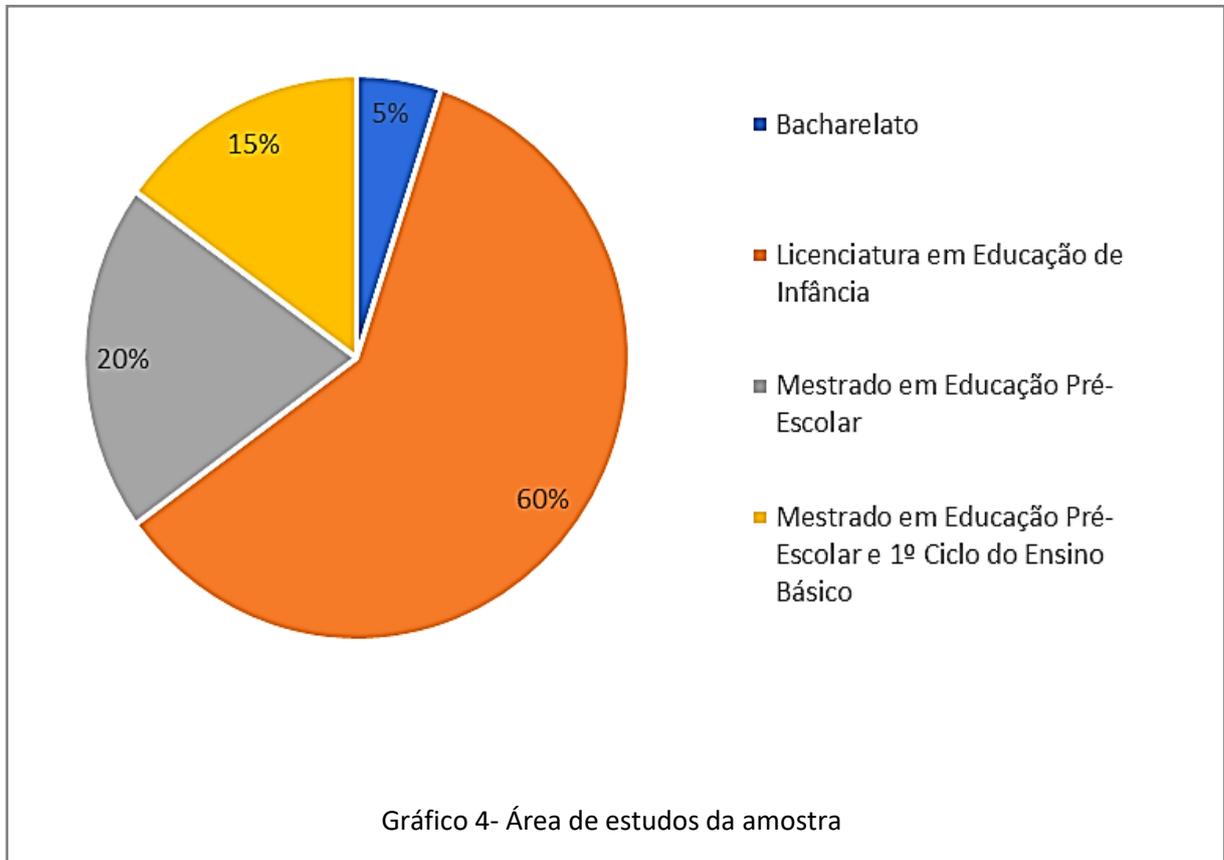
Anexo B.2- Gráfico 2



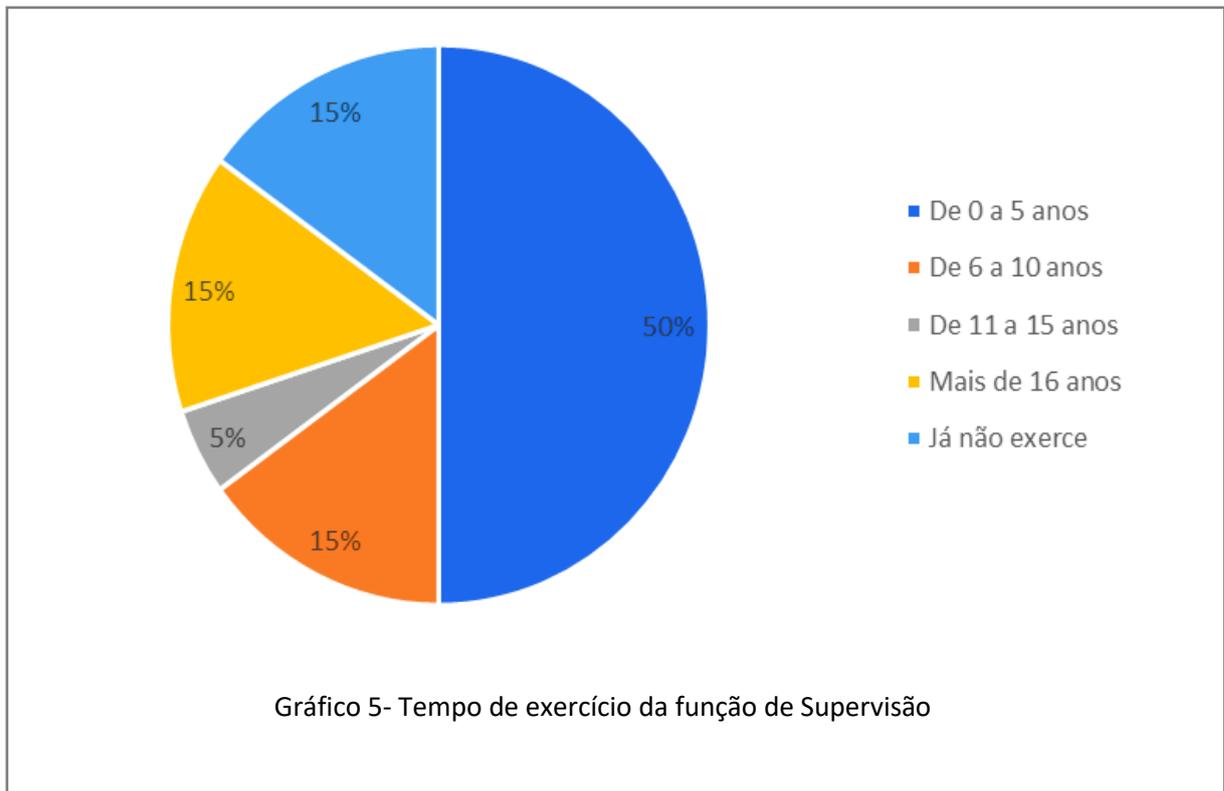
Anexo B.3- Gráfico 3



Anexo B.4- Gráfico 4



Anexo B. 5- Gráfico 5



Anexo B.6- Gráfico 6

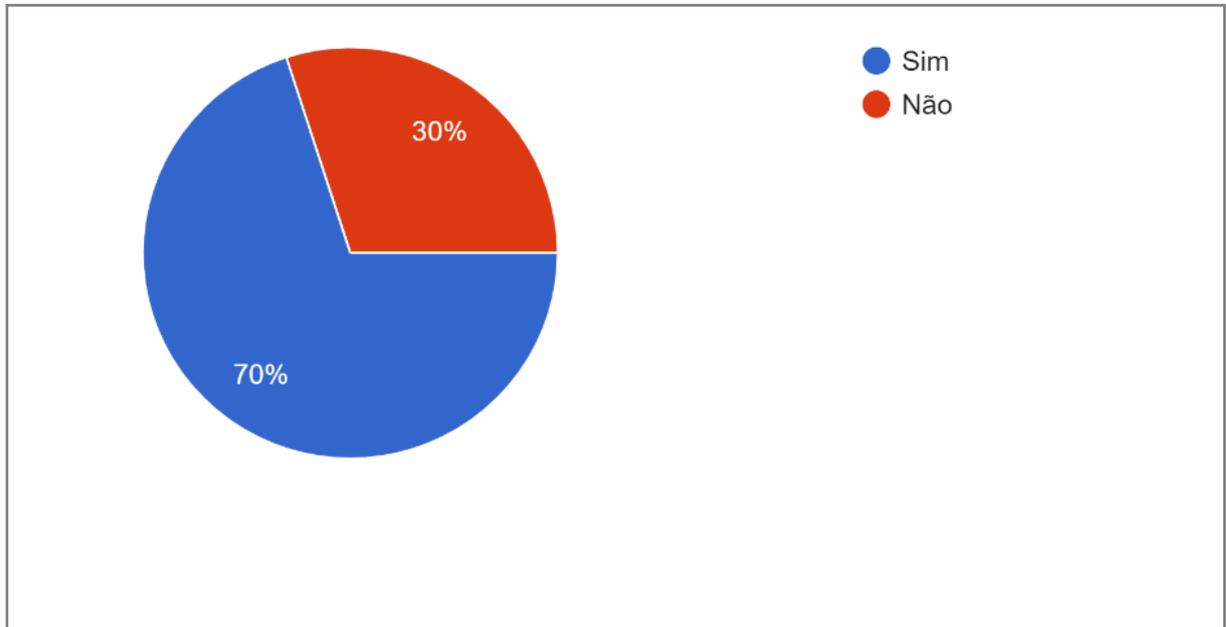
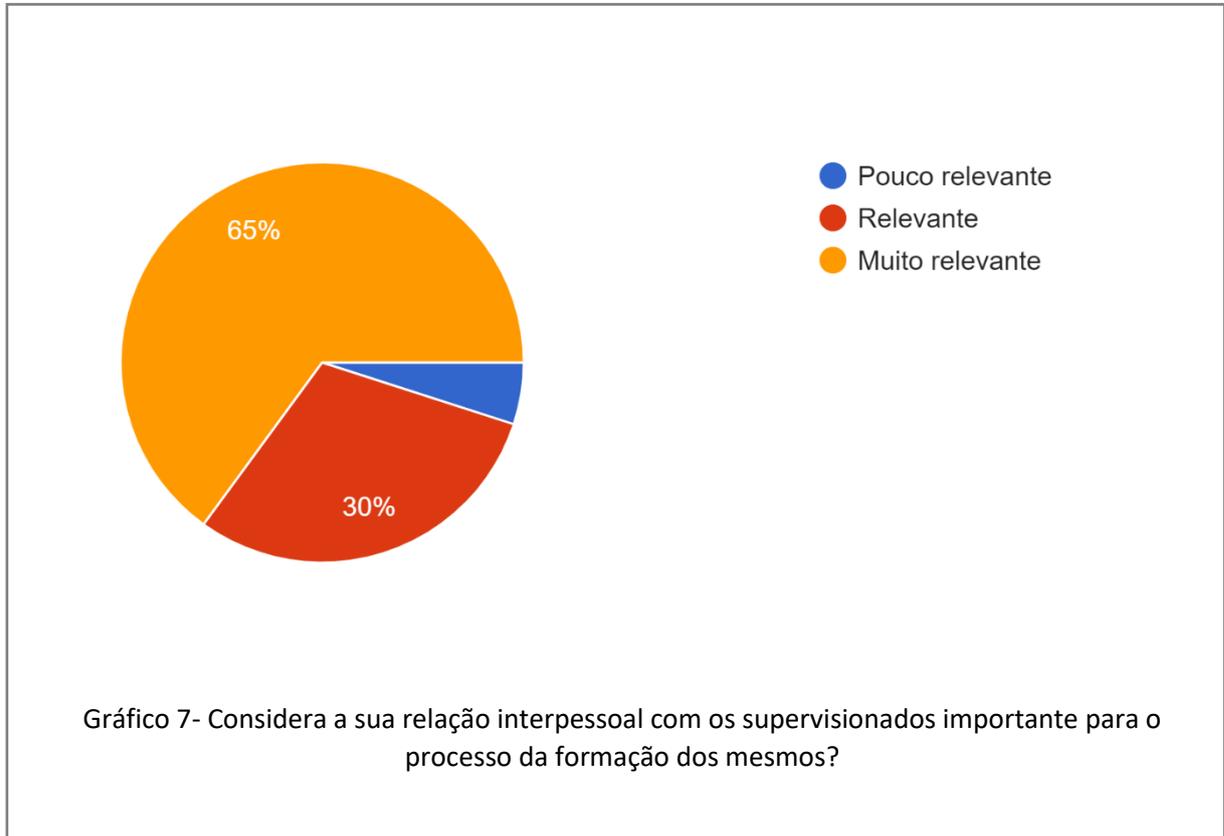
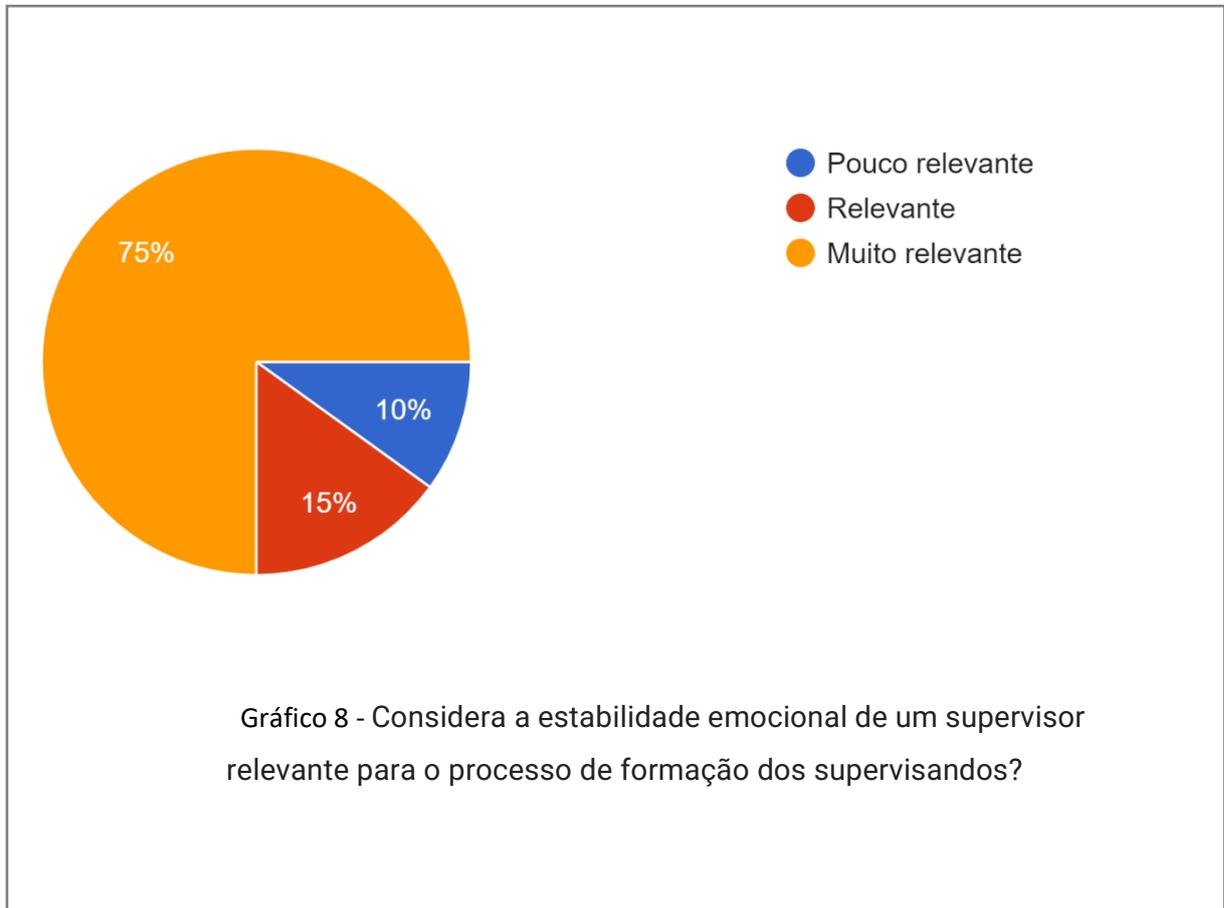


Gráfico 6- Realização na função de supervisor

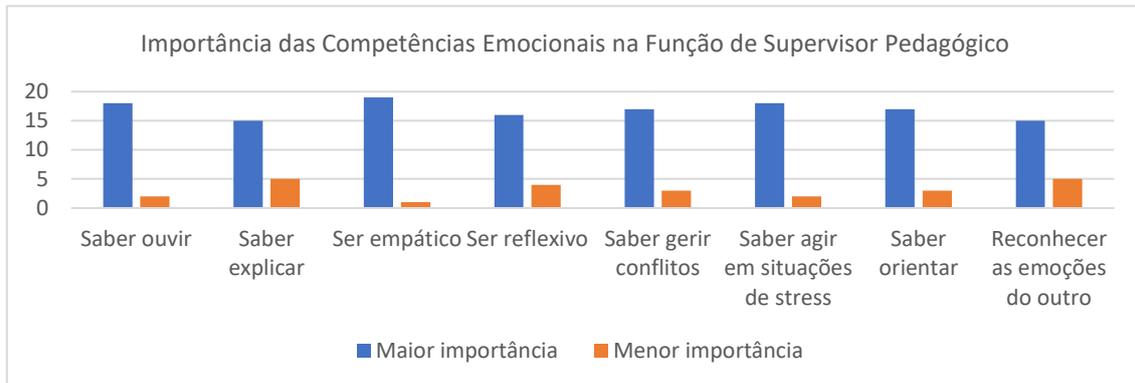
Anexo B.7- Gráfico 7



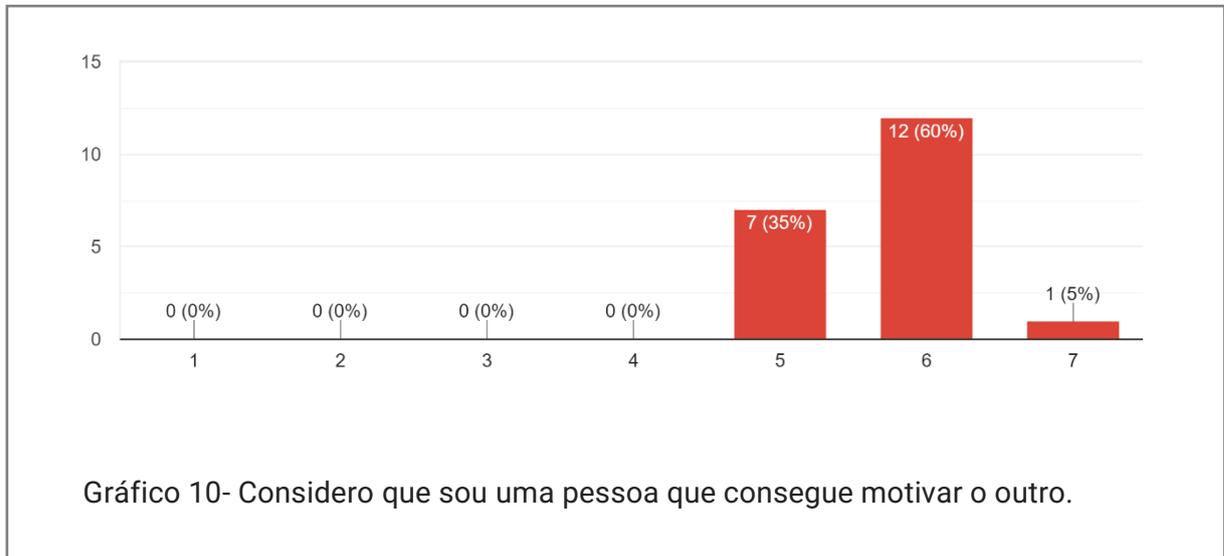
Anexo B.8- Gráfico 8



Anexo B.9- Gráfico 9



Anexo B.10- Gráfico 10



Anexo B- Gráfico 11

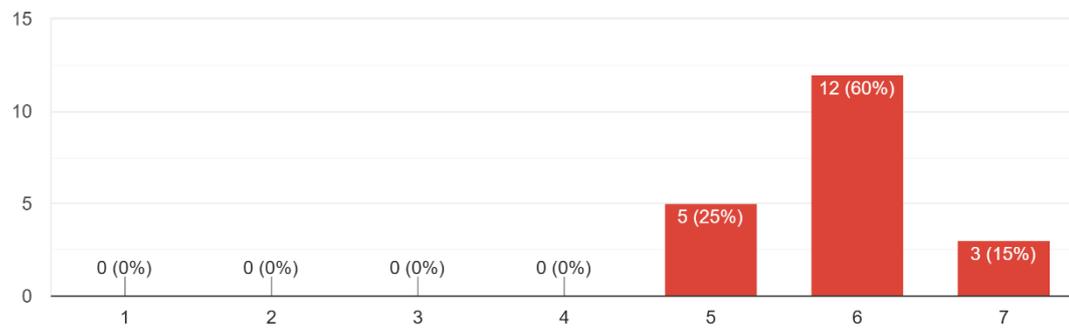


Gráfico 11- Considero que sou uma pessoa que consegue motivar-se a si próprio.

Anexo B- Gráfico 12

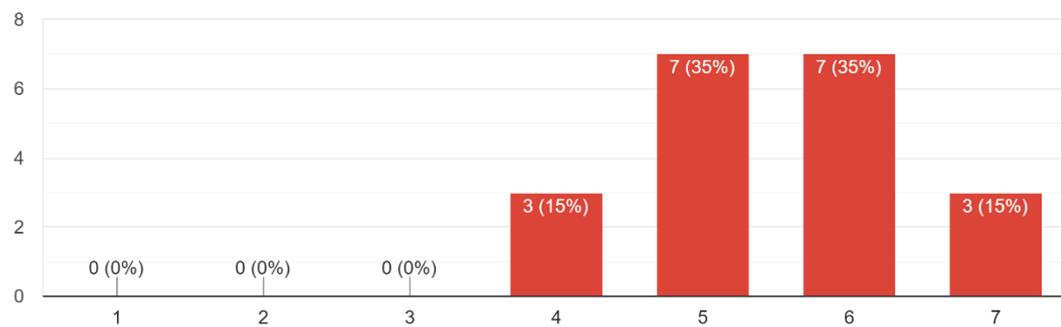
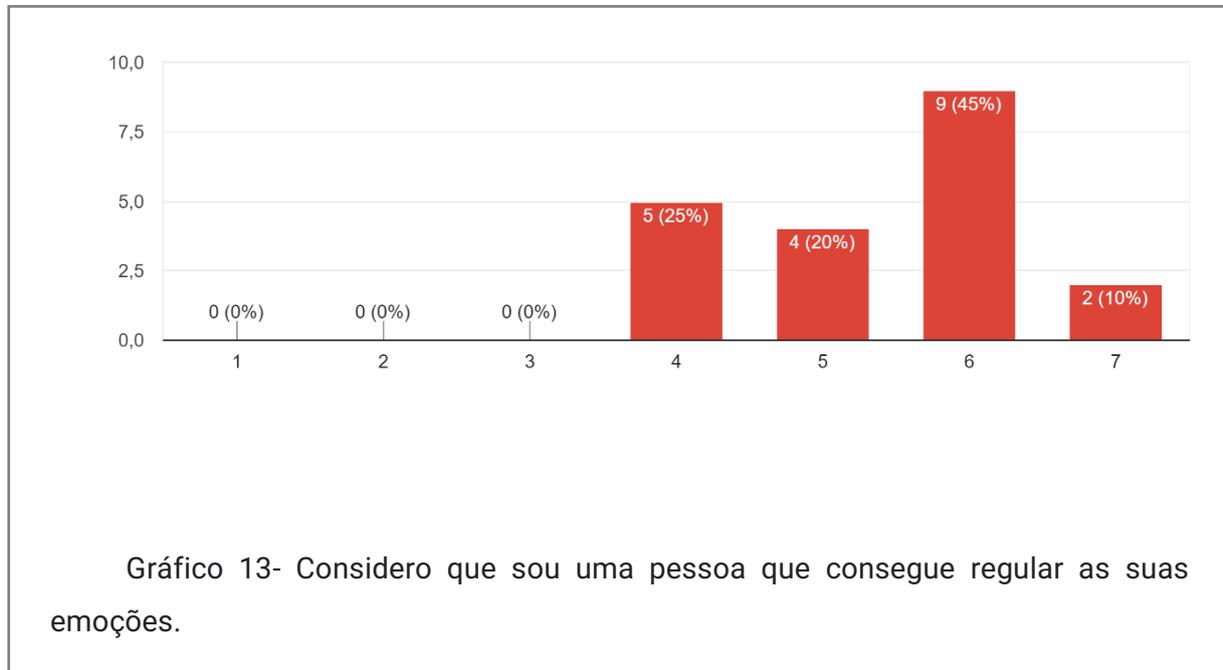
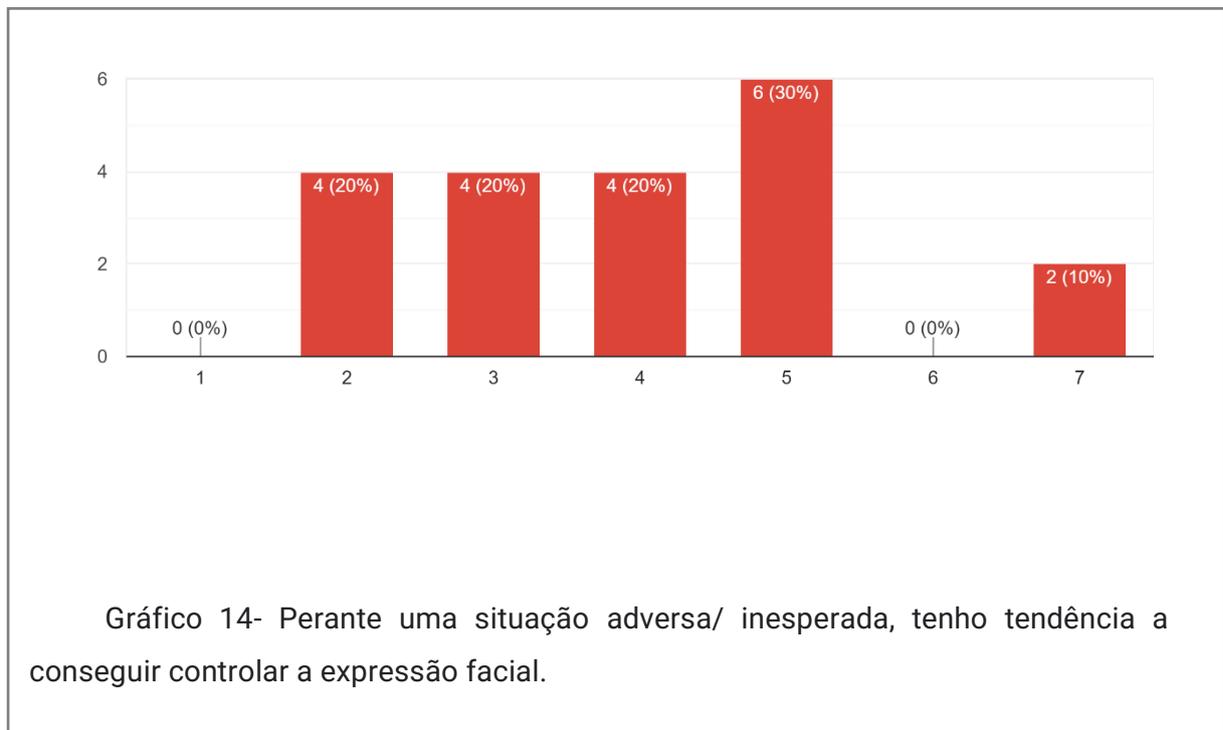


Gráfico 12- Considero que sou uma pessoa que consegue gerir a sua frustração e não descarregar no outro.

Anexo B- Gráfico 13



Anexo B- Gráfico 14



Anexo B- Gráfico 15

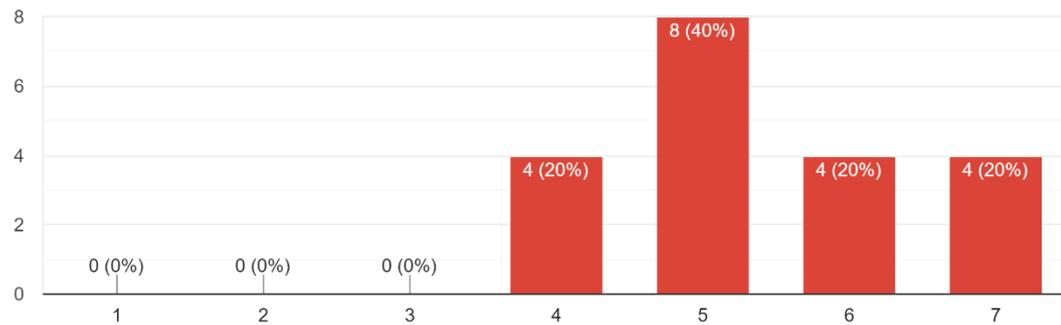


Gráfico 15- Perante uma situação adversa/ inesperada, tenho tendência a controlar o que expresso verbalmente.

Anexo B- Gráfico 16



Anexo B- Gráfico 17

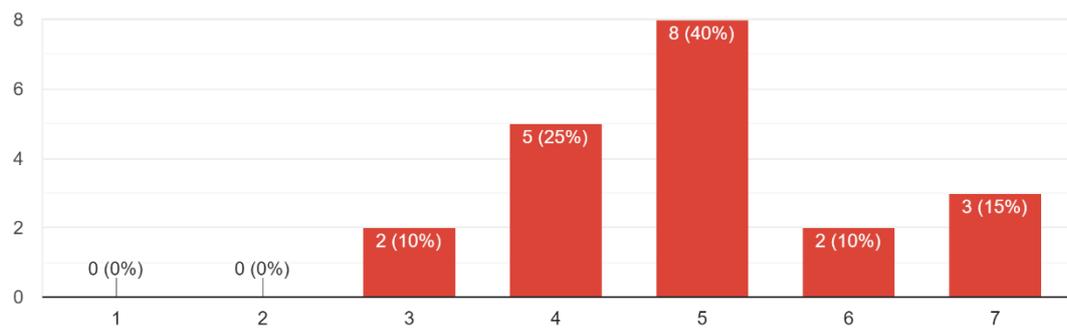


Gráfico 17- Perante uma situação adversa/ inesperada, tenho tendência a conseguir esconder a frustração.

Anexo B- Gráfico 18

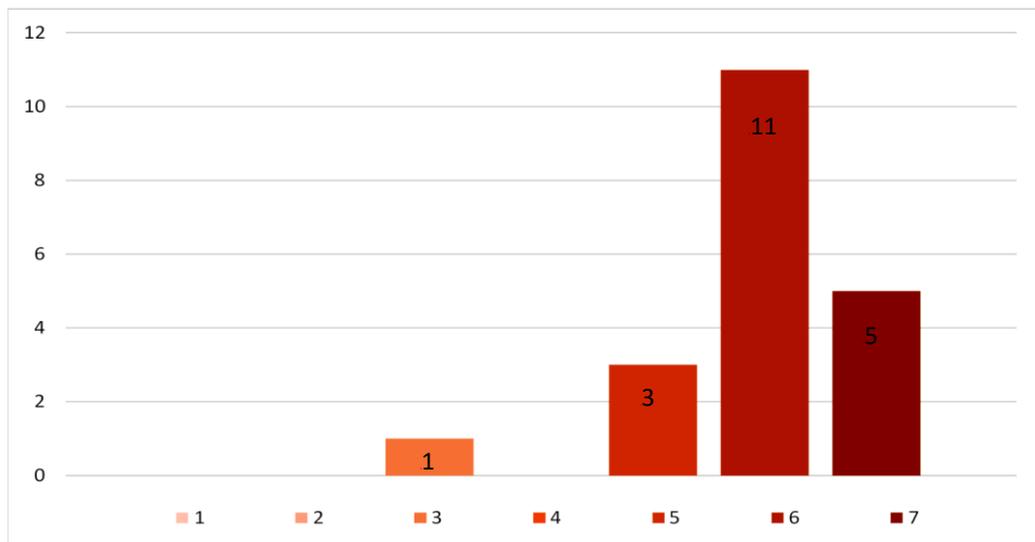
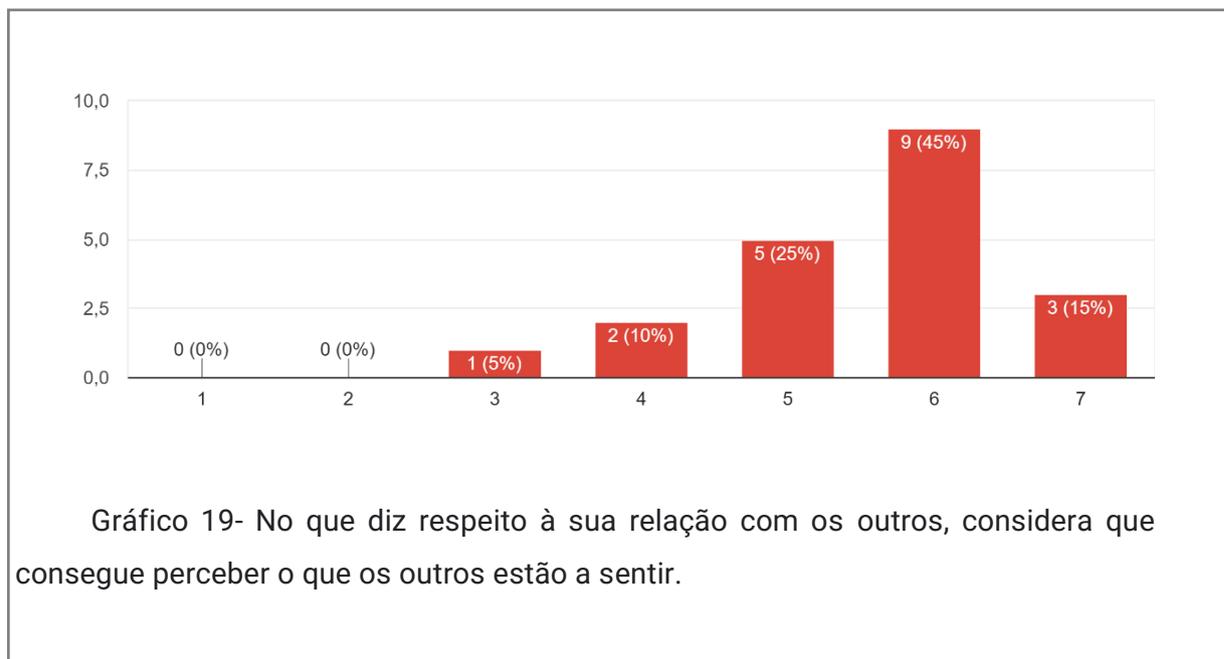
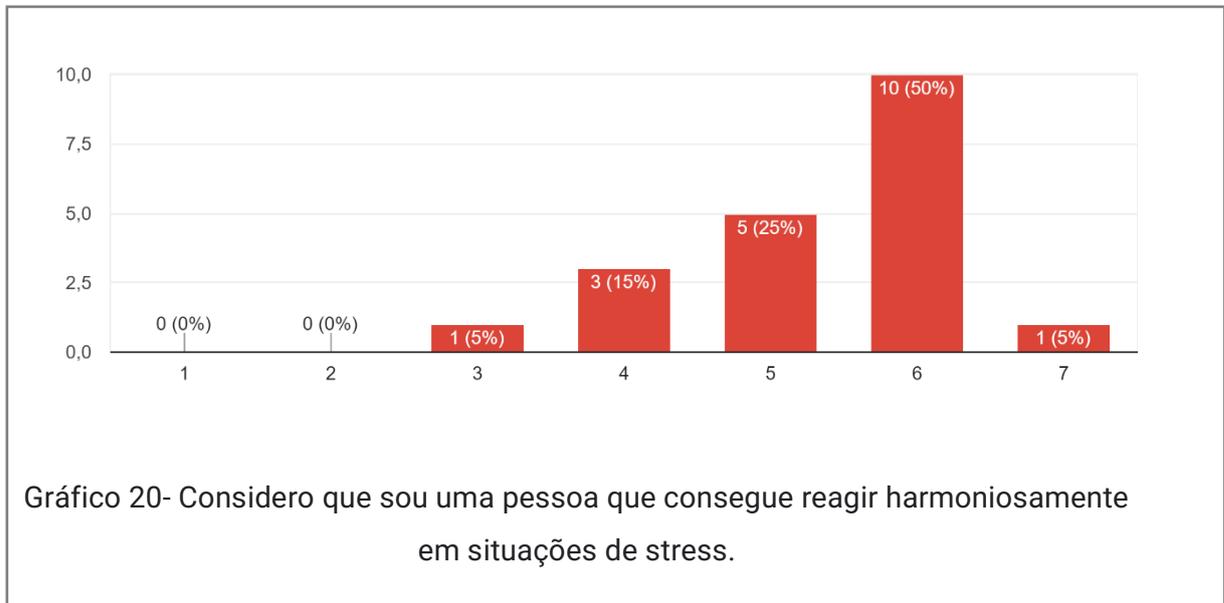


Gráfico 18- Considero que sou uma pessoa que consegue sentir empatia pelo outro.

Anexo B- Gráfico 19



Anexo B- Gráfico 20



Anexo B- Gráfico 21

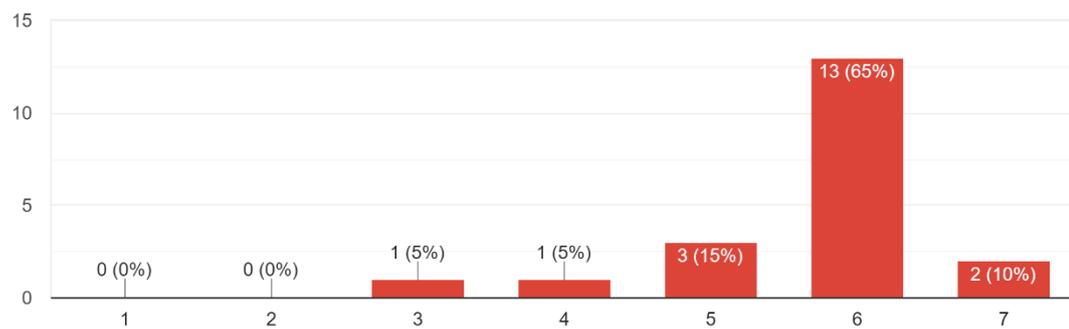


Gráfico 21- Considero que sou uma pessoa que consegue refletir sobre um determinado momento ou situação inesperada, sem bloquear.

Anexo B- Gráfico 22

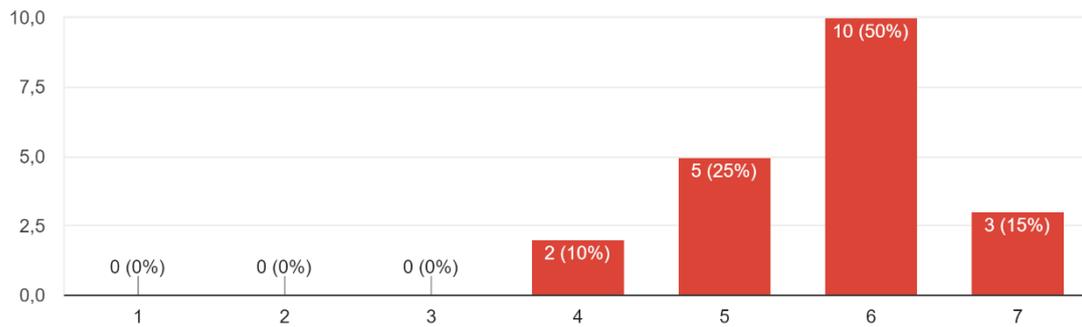


Gráfico 22- Perante uma situação adversa/ inesperada, tenho tendência a reformular o planeado, mesmo que implique uma mudança do resultado final.

Anexo B.23- Gráfico 23

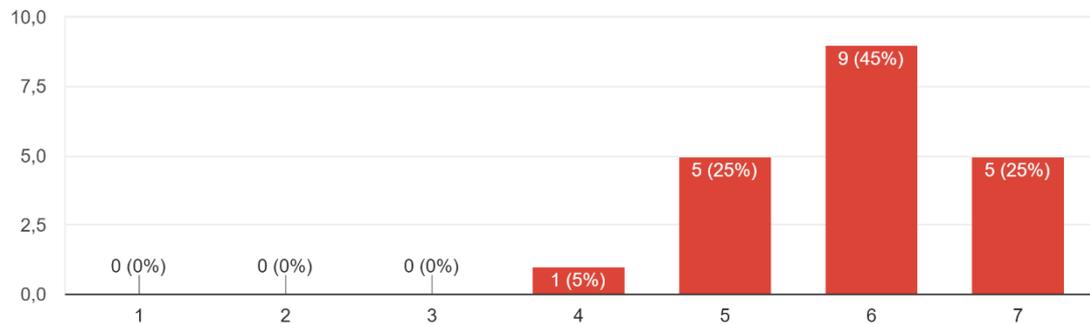


Gráfico 23- No que diz respeito à sua relação com os outros, considera que consegue facilmente ouvir uma opinião diferente da sua.

Anexo B.24- Gráfico 24

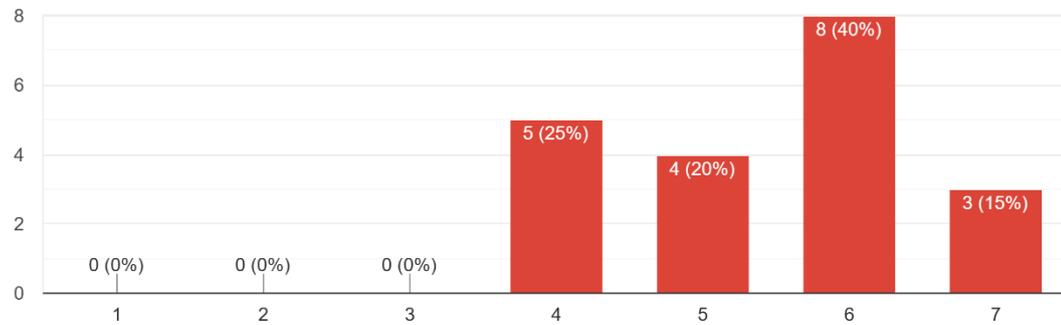


Gráfico 24- No que diz respeito à sua relação com os outros, considera que consegue dizer o que pensa, sem ferir susceptibilidades

Anexo B.25- Gráfico 25

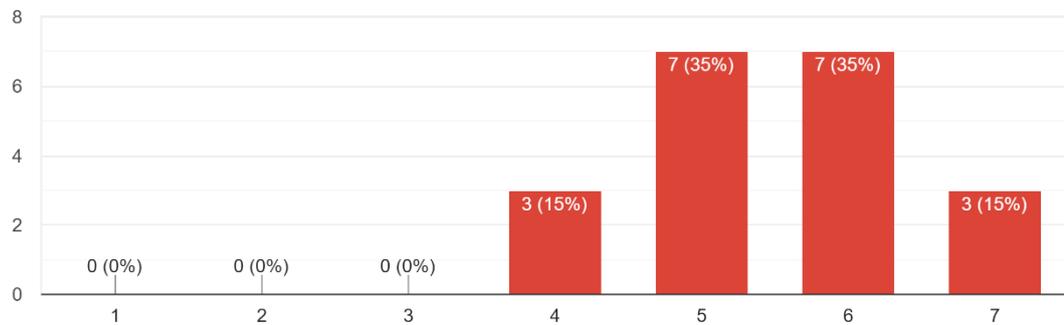


Gráfico 25- No que diz respeito à sua relação com os outros, considera que consegue manter-se estável perante uma situação adversa.

Anexo B.26- Gráfico 26

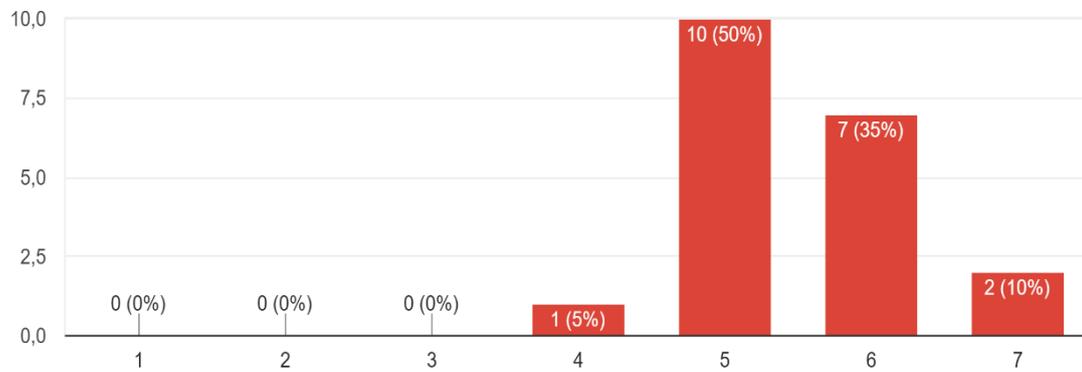
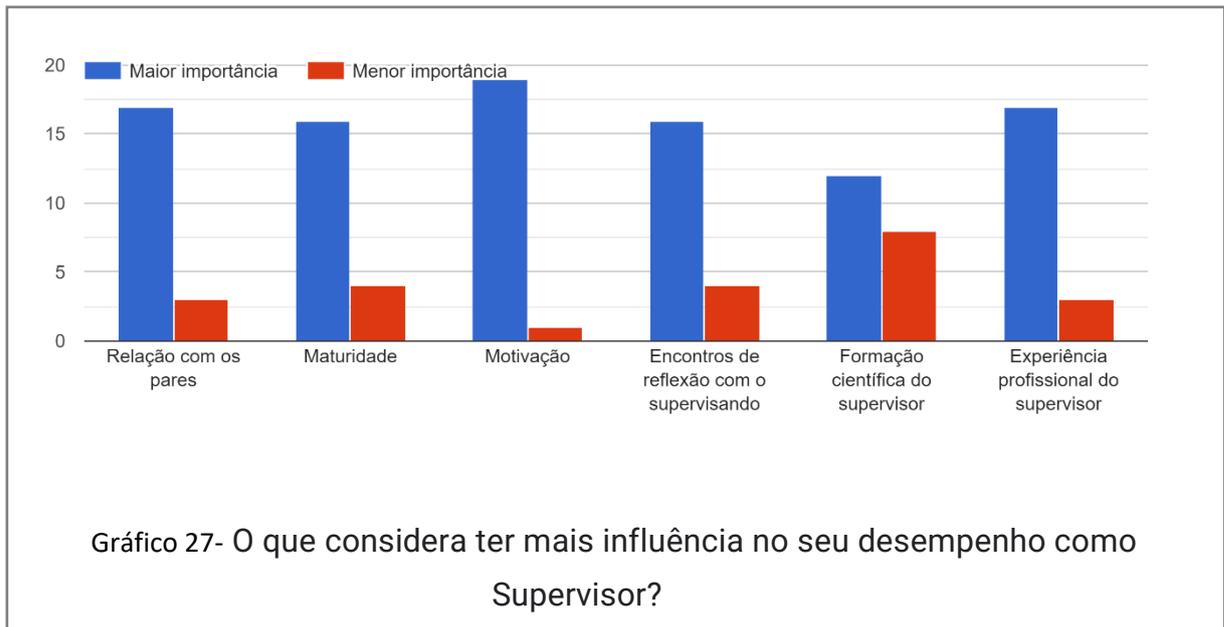


Gráfico 26- No que diz respeito à sua relação com os outros, considera que consegue liderar um grupo.

Anexo B.27- Gráfico 27



Anexo B.28- Gráfico 28





Anexo C.1- Tabela de frequência das respostas à pergunta acerca das competências relevantes num processo de supervisão.

	Saber ouvir	Saber explicar	Ser empático	Ser reflexivo	Saber gerir conflitos	Saber agir em situações de stress	Saber orientar	Reconhecer as emoções do outro
Maior importância	18	15	19	16	17	18	17	15
Menor importância	2	5	1	4	3	2	3	5

Anexo C.2- Categorização das respostas à pergunta 5.1

Respostas	Categoria
“Relação com os pares”	Relação com os pares
“Gestão de conflitos entre docentes e encarregados de educação”	
“Foram poucas mas sim ao longo destes anos ocorreram. A mais importante foi a ponte que achei que era necessária estabelecer entre os professores e a comunidade educativa, que não foi bem aceite por alguns dos meus colegas.”	
“Numa situação de conflito entre colegas (professores), tive de gerir a situação, de forma a conseguir beneficiar ambos os lados.”	Estratégias de liderança com vista à melhoria da equipa
“Tentar que se utilizem outros métodos de prática pedagógica”	
“Unir a equipa para obter resposta/ resultados”	
“Numa reunião de equipa, na qual tinha de acalmar os ânimos de duas colegas educadoras numa situação adversa para todos, consegui gerir as minhas próprias emoções e gerir a situação da melhor forma, acalmando as colegas e o restante grupo”	Autocontrolo perante situações de confronto de ideias.
“Num. Momento de stress não consegui controlar o discurso verbal, levando a uma discussão com o diretor”	
“Reacção negativa numa situação de conflito”	



<p>“Aconteceu num momento de Avaliação de Desempenho de uma colaboradora em que discordei com o que tinha sido dito sobre a pessoa que estava a ser avaliada e, devido à relação pessoal que tinha com essa pessoa fora do local de trabalho, a minha reacção foi exagerada tendo em consideração o que tinha sido relatado.”</p>	
<p>“Problemas de saúde”</p>	<p>Outros</p>