



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIDADE DE CIÊNCIAS EXACTAS E HUMANAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A PESSOA DO SUPERVISOR E O PROCESSO DE SUPERVISÃO  
Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de  
Matemática em Estágio Pedagógico ou Prática Pedagógica

TESE DE MESTRADO

ANTÓNIO MANUEL DA CONCEIÇÃO GUERREIRO

ORIENTADOR: PROF.º DOUTOR CARLOS MARQUES SIMÕES

1998



TESES  
SD

A pessoa do supervisor e o  
processo de supervisão:  
Guerrero, Ant.º



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Unidade de Ciências Exactas e Humanas e Escola Superior de Educação

**A Pessoa do Supervisor e o Processo de Supervisão**

**Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática  
em Estágio Pedagógico ou Prática Pedagógica**

**António Manuel da Conceição Guerreiro**  
Licenciado em Matemática – Ramo Educacional  
Universidade de Coimbra

Tese Apresentada para Obtenção do Grau de  
Mestre em Supervisão

Orientador: Prof. Doutor CARLOS MARQUES SIMÕES

1998

2573	FF	25973	/1
2011			
2011			

19.11  
11

## RESUMO

Este estudo pretende descrever as Representações Sociais de Alunos de Matemática da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve em situação de Estágio Pedagógico e de Alunos de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve em situação de Prática Pedagógica VI a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão.

A metodologia utilizada apoiou-se no paradigma interpretativo e os dados foram recolhidos através de dois questionários, a todos os participantes, utilizando o método associativo num e o método interrogativo no outro. Foi ainda feita, complementarmente, uma entrevista a três alunos de cada um dos cursos.

Relativamente à Pessoa do Supervisor, os alunos participantes manifestaram alguma identidade social com os supervisores da escola de acolhimento e certo distanciamento em relação aos supervisores da instituição de ensino superior. As representações associadas à Pessoa do Supervisor não diferem, substancialmente, nos dois grupos de participantes e são caracterizadas pela idoneidade, competência, experiência e pelo relacionamento positivo. É também sugerido algum déficit em inovação e criatividade por parte de todos os supervisores.

Relativamente ao Processo de Supervisão, os alunos participantes consideram-no essencial para a sua formação profissional, caracterizando-o como um período de muito trabalho, compensado pela sua dedicação. Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, o supervisor da escola de acolhimento surge como alguém que tem por função certificar-se do seu trabalho. Os alunos da Escola Superior de Educação encaram o supervisor da escola de acolhimento como um formador cuja principal função é ajudar e o supervisor da instituição de ensino superior como alguém cuja principal função é avaliar. De um modo geral, em qualquer dos dois grupos de alunos, ao supervisando cabe elaborar a planificação das actividades e executá-las, tendo em conta os alunos, sendo as reflexões orais valorizadas caso sejam sinónimo de comunicação entre o supervisor e o supervisando; por outro lado, as reflexões escritas surgem como documentos mortos, sem utilidade na progressão das actividades. O Ensino da Matemática parece estar mais influenciado pelas Representações Sociais da Matemática do que pela formação inicial destes alunos.

## ABSTRACT

This study is intended to describe the Social Representations not only of the Mathematics Students from the University of the Algarve that are performing teaching practice but also of the Maths and Science Students of “Escola Superior de Educação” of the University of the Algarve in teaching practice VI in what the supervisor himself and the supervision process are concerned.

The teaching methodology used was based on the interrogative paradigm and the data were gathered through two questionnaires to all the people involved, using either the association method or the interrogative method. A complementary interview to three students of each course was made, too.

Regarding the supervisor, the students identified themselves with the supervisors of the school where they performed the teaching practice and kept distance from the supervisors of the institution where they study. These two feelings are the same in the both groups of students. They believe in the supervisor’s aptitude, competence, experience and positive relationship but they would like they had been more creative and innovating.

Students believe it’s important to have supervisors although sometimes it is too stressful. The supervisor from the school where they are performing their teaching practice is seen as someone who wants to help and the supervisor from the University is seen as somebody who evaluates their work. Anyway, it is the student’s job to plan lessons and to put that plan into practice, according to their own students. The oral communication between the supervisor and the student that is being supervised is very important. The written documents aren’t seen as useful to improve the teaching practice.

Students in a teaching practice situation are very worried about motivating their own students to the Maths learning process. Sometimes they forget what they learned in the University about the Maths teaching process and they try hard to change their students’ idea about the Maths learning process.

Aos meus pais e irmãos



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Doutor Carlos Marques Simões, pela forma interessada e disponível com que acompanhou este estudo.

A todos os Alunos/Futuros Professores de Matemática que participaram neste estudo, pela colaboração e disponibilidade revelada.

A todos os Professores do Curso de Mestrado em Supervisão pelo seu contributo para a minha formação.

A todos os meus amigos e familiares pelo apoio e estímulo recebido.

A todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1 Enquadramento Geral e Estrutura do Estudo .....	1
2 Do Percurso Profissional à Opção Temática .....	2
3 Da Opção Temática à Definição de Objectivos .....	5
4 Enquadramento Histórico/Social da Problemática deste Estudo .....	6
4.1 Resenha Histórica da Componente Prática da Formação de Professores .....	7
4.2 Enquadramento Social da Formação de Professores .....	10
5 Enquadramento Metodológico .....	13
5.1 Paradigmas ou Programas de Investigação .....	15
5.2 Critérios de Cientificidade no Paradigma Interpretativo .....	17
5.2.1 Critérios de Ordem Epistemológica .....	17
5.2.2 Critérios de Ordem Social .....	19
<b>I ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	21
1 A Teoria das Representações Sociais .....	21
1.1 Definições das Representações Sociais .....	23
1.2 Formação das Representações Sociais .....	24
1.2.1 Processo Sociocognitivos .....	25
1.2.2 Factores Sociais .....	27
1.3 Dimensões das Representações Sociais .....	27
1.4 Transformação das Representações Sociais .....	31
2 A Pessoa do Supervisor e o Processo de Supervisão .....	32
2.1 A Pessoa do Supervisor .....	34
2.1.1 Definição de Conceitos .....	34
2.1.2 Dimensão Pessoal e Interpessoal da Pessoa do Supervisor .....	36
2.2 O Processo de Supervisão .....	38
2.2.1 Definição do Conceito .....	38
2.2.2 Dimensão Pessoal e Interpessoal no Processo de Supervisão ..	39
2.3 Modelos de Supervisão .....	42
2.3.1 Modelo da Racionalidade Técnica .....	46
2.3.2 Modelo da Racionalidade Prática .....	51
2.3.2.1 O Modelo de Supervisão Clínica .....	51
2.3.2.2 O Modelo Reflexivo de Supervisão .....	54
2.3.2.3 O Modelo Desenvolvimentista de Supervisão .....	58
2.3.2.4 O Modelo Ecológico de Supervisão .....	61

2.3.3	Emergência do Modelo Misto .....	63
2.4	Renovação das Práticas de Supervisão .....	64
2.4.1	Segundo a Racionalidade Técnica .....	65
2.4.2	Segundo a Racionalidade Prática .....	66
2.4.2.1	Escolas de Desenvolvimento Profissional .....	67
2.4.2.2	Alternância Teoria/Prática .....	69
3	Representações Sociais, Pessoa do Supervisor e Processo de Supervisão ...	70
<b>II PLANO METODOLÓGICO</b>	.....	<b>75</b>
1	Problemática .....	75
2	Participantes .....	77
2.1	Fase do Estudo Exploratório .....	80
2.2	Fase do Estudo .....	80
3	Técnicas de Recolha e Análise de Dados .....	80
3.1	Fase do Estudo Exploratório .....	82
3.1.1	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	82
3.1.2	Análise de Dados .....	84
3.1.2.1	A Pessoa do Supervisor .....	84
3.1.2.2	O Processo de Supervisão .....	86
3.1.2.3	Atitudes do Supervisando .....	88
3.1.2.4	Renovação do Processo de Supervisão .....	88
3.2	Fase do Estudo .....	89
3.2.1	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	89
3.2.1.1	Primeiro Questionário .....	90
3.2.1.2	Segundo Questionário .....	92
3.2.1.3	Entrevista Semi-Estruturada .....	94
3.2.2	Técnicas de Análise de Dados .....	95
<b>III ANÁLISE DE DADOS</b>	.....	<b>99</b>
1	Pré-Análise dos Dados .....	100
2	Categorização e Apresentação dos Dados .....	101
2.1	A Pessoa do Supervisor .....	102
2.1.1	Dimensão Pessoal .....	102
2.1.2	Dimensão Profissional .....	105
2.1.3	Dimensão Relacional .....	110
2.1.4	Dimensão Social .....	113
2.1.5	Natureza Social/Individual das Representações.....	115
2.2	O Processo de Supervisão .....	117

2.2.1	Processo de Formação .....	117
2.2.2	Papel do Supervisor.....	125
2.2.3	Papel do Supervisando .....	138
2.2.4	Ensino da Matemática .....	145
2.2.5	Natureza Social/Individual das Representações.....	155
2.3	Atitudes do Supervisando .....	160
2.3.1	Processo de Formação .....	160
2.3.2	Supervisor.....	161
2.3.3	Si Próprio .....	164
2.3.4	Alunos .....	166
2.3.5	Influências.....	169
2.4	Renovação das Práticas de Supervisão .....	173
3	Interpretação e Discussão dos Resultados .....	177
3.1	A Pessoa do Supervisor .....	178
3.1.1	Dimensão Pessoal .....	178
3.1.2	Dimensão Profissional .....	179
3.1.3	Dimensão Relacional .....	180
3.1.4	Dimensão Social .....	180
3.2	O Processo de Supervisão .....	181
3.2.1	Processo de Formação .....	181
3.2.2	Papel do Supervisor .....	182
3.2.3	Papel do Supervisando .....	182
3.2.4	Ensino da Matemática .....	183
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>185</b>
1	Limitações e Apontamentos Críticos desta Investigação .....	<b>185</b>
2	Representações Sociais da Pessoa do Supervisor .....	<b>187</b>
3	Representações Sociais do Processo de Supervisão .....	<b>188</b>
4	Representações dos Alunos e Renovação da Formação .....	<b>191</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>193</b>

## ÍNDICE DOS QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Pessoal – Método Associativo .....	103
<b>Quadro 2</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Pessoal – Método Interrogativo .....	103
<b>Quadro 3</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Pessoal – Método Interrogativo .....	104
<b>Quadro 4</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Profissional – Método Associativo .....	106
<b>Quadro 5</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Profissional – Método Interrogativo .....	106
<b>Quadro 6</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Profissional – Método Interrogativo .....	108
<b>Quadro 7</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Relacional – Método Associativo .....	110
<b>Quadro 8</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Relacional – Método Interrogativo .....	111
<b>Quadro 9</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Relacional – Método Interrogativo .....	112
<b>Quadro 10</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Social – Método Associativo .....	113
<b>Quadro 11</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Social – Método Interrogativo .....	114
<b>Quadro 12</b>	Pessoa do Supervisor – Dimensão Social – Método Interrogativo .....	114
<b>Quadro 13</b>	Pessoa do Supervisor – Natureza Social/Individual das Representações.....	115
<b>Quadro 14</b>	Pessoa do Supervisor – Natureza Social/Individual das Representações.....	116
<b>Quadro 15</b>	Processo de Supervisão – Processo de Formação – Método Associativo .....	117
<b>Quadro 16</b>	Processo de Supervisão – Processo de Formação – Método Associativo .....	118
<b>Quadro 17</b>	Processo de Supervisão – Processo de Formação – Método Interrogativo .....	119
<b>Quadro 18</b>	Processo de Supervisão – Processo de Formação – Método Interrogativo .....	122
<b>Quadro 19</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisor – Método Associativo .....	125
<b>Quadro 20</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisor – Método Associativo .....	127
<b>Quadro 21</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisor – Método Interrogativo .....	130
<b>Quadro 22</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisor – Método Interrogativo .....	134
<b>Quadro 23</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisando – Método Associativo .....	139
<b>Quadro 24</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisando – Método Associativo .....	140
<b>Quadro 25</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisando – Método Interrogativo .....	141
<b>Quadro 26</b>	Processo de Supervisão – Papel do Supervisando – Método Interrogativo .....	143
<b>Quadro 27</b>	Processo de Supervisão – Ensino da Matemática – Método Associativo .....	145
<b>Quadro 28</b>	Processo de Supervisão – Ensino da Matemática – Método Associativo .....	147
<b>Quadro 29</b>	Processo de Supervisão – Ensino da Matemática – Método Interrogativo .....	148
<b>Quadro 30</b>	Processo de Supervisão – Ensino da Matemática – Método Interrogativo .....	151
<b>Quadro 31</b>	Processo de Supervisão – Natureza Social/Individual das Representações.....	155
<b>Quadro 32</b>	Processo de Supervisão – Natureza Social/Individual das Representações.....	156
<b>Quadro 33</b>	Processo de Supervisão – Natureza Social/Individual das Representações.....	157

<b>Quadro 34</b>	Processo de Supervisão – Natureza Social/Individual das Representações .....	<b>159</b>
<b>Quadro 35</b>	Atitudes do Supervisando - Processo de Formação – Método Associativo .....	<b>160</b>
<b>Quadro 36</b>	Atitudes do Supervisando - Processo de Formação – Método Interrogativo .....	<b>161</b>
<b>Quadro 37</b>	Atitudes do Supervisando – Supervisor – Método Associativo .....	<b>161</b>
<b>Quadro 38</b>	Atitudes do Supervisando – Supervisor – Método Interrogativo .....	<b>162</b>
<b>Quadro 39</b>	Atitudes do Supervisando – Supervisor – Método Associativo .....	<b>162</b>
<b>Quadro 40</b>	Atitudes do Supervisando – Supervisor – Método Interrogativo .....	<b>163</b>
<b>Quadro 41</b>	Atitudes do Supervisando – Si Próprio – Método Interrogativo .....	<b>164</b>
<b>Quadro 42</b>	Atitudes do Supervisando – Si Próprio – Método Interrogativo .....	<b>165</b>
<b>Quadro 43</b>	Atitudes do Supervisando – Alunos – Método Interrogativo .....	<b>166</b>
<b>Quadro 44</b>	Atitudes do Supervisando – Alunos – Método Associativo .....	<b>167</b>
<b>Quadro 45</b>	Atitudes do Supervisando – Alunos – Método Interrogativo .....	<b>167</b>
<b>Quadro 46</b>	Atitudes do Supervisando – Influências – Método Interrogativo .....	<b>169</b>
<b>Quadro 47</b>	Atitudes do Supervisando – Influências – Método Interrogativo .....	<b>171</b>
<b>Quadro 48</b>	Renovação do Processo de Supervisão – Formação Inicial .....	<b>173</b>
<b>Quadro 49</b>	Renovação do Processo de Supervisão – Estágio Pedagógico .....	<b>174</b>
<b>Quadro 50</b>	Renovação do Processo de Supervisão – Formação Inicial .....	<b>175</b>
<b>Quadro 51</b>	Renovação do Processo de Supervisão – Prática Pedagógica .....	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

### 1 Enquadramento Geral e Estrutura do Estudo

O presente estudo insere-se no âmbito da supervisão, considerando-a não apenas como um processo de formação de professores, mas como um conjunto de temáticas relacionadas com a formação de formadores, referidos à profissionalidade em geral. Aliás, a complexidade da sociedade contemporânea e as suas rápidas transformações sugerem que o papel da formação seja encarado de modo amplo, aberto e inovador, sem a restringir a um campo específico como o educativo ou o empresarial (Simões & Ralha-Simões, 1997). Todavia, dada a inserção deste estudo no contexto educacional, a supervisão surge, aqui, como um processo de ensino/aprendizagem relativo à formação inicial de professores.

Em consequência, optei por perspectivar o processo de supervisão como um caso particular do processo de ensino/aprendizagem, aceitando que este processo se consubstancia numa *"relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se trans(accionam)"* (Sá-Chaves, 1996:40).

Por este motivo, algumas das ideias que serviram de suporte a este estudo apontam no sentido do aprofundamento das relações interpessoais entre o formador e o formando. A importância das relações interpessoais, no contexto de formação e segundo o ponto de vista dos alunos, é, talvez, um dos aspectos mais significativos dos estudos desenvolvidos por Michel Gilly (1976) a propósito das «representações recíprocas», entre alunos e professores. As quais, parecem apontar para que, *"enquanto o docente privilegia na sua representação do aluno os aspectos cognitivos, resultados escolares e atitudes morais face ao trabalho, o aluno concede maior importância às qualidades humanas e relacionais do professor"* (citado por Jesus, 1996:14). Atendendo aos possíveis contornos desta problemática, os conteúdos deste estudo organizam-se em torno da personalidade do supervisor, do processo de supervisão e das representações sociais.

Nesta introdução abordo o meu percurso profissional antecedente à escolha da temática deste estudo, justificando a referida escolha, enquadrando-a numa visão

histórica/social e no debate educacional actual. Perspectivo, ainda, os principais constructos teóricos do enquadramento metodológico adoptado.

No Capítulo I descrevo, resumidamente, os enquadramentos teóricos a que recorri para dar uma panorâmica ampla — mas não exaustiva — da explicitação teórica da teoria das representações sociais, salientando os seus processos de formação, os seus elementos constituintes e os seus processos de transformação e de diferentes concepções teóricas da pessoa do supervisor e do processo de supervisão. Abordarei a pessoa do supervisor e o processo de supervisão tendo em conta a sua dimensão pessoal e interpessoal. Explicitarei diferentes modelos de supervisão, bem como a renovação das suas práticas. Num último ponto, tentarei abordar possíveis ligações entre as representações sociais, a pessoa do supervisor e o processo de supervisão.

No Capítulo II procuro enunciar a forma como alguns dos fundamentos metodológicos anteriores conduziram ao plano metodológico, não deixando de assinalar os motivos, as intenções e condicionamentos que determinaram as opções tomadas, assim como as vantagens e limitações daí decorrentes. Neste capítulo apresento a problemática e os participantes neste estudo e descrevo as técnicas de recolha e análise de dados.

No Capítulo III procedo à apresentação dos resultados, através duma análise de conteúdo dos dados recolhidos, considerados segundo duas perspectivas: as representações sociais actuais e as representações sociais ideais.

Finalmente, nas Conclusões, apresento algumas considerações a propósito deste estudo, bem como da sua problemática, tentando perspectivar as mudanças das representações sociais conducentes à inovação da prática de supervisão.

## **2 Do Percurso Profissional à Opção Temática**

O meu primeiro contacto com a realidade de sala de aula, na perspectiva de professor, foi no ano de estágio pedagógico, ano terminal da minha formação inicial. Nesse ano, achei que tudo o que aprendera anteriormente, durante o meu percurso universitário, não estava relacionado com o meu dia a dia profissional. Durante o ano de estágio pedagógico tive, por parte da orientadora de estágio, toda a ajuda necessária para ir resolvendo os problemas que foram surgindo. Essa ajuda teve duas formas: uma

directa, relacionada com os conteúdos programáticos; e uma indirecta, levando-me a definir estratégias, relacionada com os aspectos relacionais e pedagógicos. Quando terminei o estágio pedagógico sentia-me preparado para ser professor do Ensino Secundário, na disciplina de Matemática.

Após o ano de estágio pedagógico iniciei a minha actividade docente no Ensino Secundário com entusiasmo e vontade de inovar. Nessa época, achava que tudo aquilo que fosse simples e claro para mim seria, igualmente, simples e claro para todos os meus alunos e que a chave do sucesso educativo passava pela exposição clara e por um relacionamento positivo entre o professor e os alunos. Nesse sentido iniciei a minha actividade docente tentando expor os conteúdos programáticos de forma que fossem o mais simples e claros para todos e tentando desenvolver laços de amizade com os meus alunos. As primeiras desilusões surgiram com a realização dos primeiros testes tradicionais e alguns conflitos relacionais. Não desisti e fui, sempre, redefinindo novas estratégias e novos métodos para que os meus alunos fossem capazes de atingir o sucesso e o relacionamento desejado. Desde essa altura que considero o relacionamento professor/aluno um dos elementos chave do processo de formação.

Posteriormente, as minhas preocupações foram desviando-se da problemática do sucesso, associado às classificações dos alunos, para a problemática da aprendizagem. Num dos últimos anos em que leccionei, no Ensino Secundário, tomei consciência de que o sucesso dos alunos não passava pelos resultados numéricos atribuídos no final de cada ano lectivo mas pela capacidade dos alunos resolverem com sucesso os desafios e problemas que lhes surgiam ou eram propostos.

Os resultados numéricos eram inconscientemente influenciados por mim, enquanto professor legitimado para definir o nível a atribuir, pelas minhas representações e pelas características sociais, temperamentais e mesmo pelo sexo dos alunos. Após alguns anos de actividade profissional, os meus critérios de avaliação foram deslocando-se do produto para o processo e, assim, fui prestando uma crescente atenção aos mecanismos de aprendizagem de cada um dos alunos.

Desde essa altura valorizei de forma, cada vez mais consciente, a dinâmica das relações humanas no contexto da sala de aula. Para mim a relação professor/aluno é um dos eixos fundamentais do processo ensino/aprendizagem, define a forma como o aluno encara o professor e a disciplina. Vários alunos referem que gostam ou que não gostam

de certa disciplina porque tiveram determinado professor. Transportam as representações a propósito da pessoa de um determinado professor para a disciplina, por ele leccionada. Como nos refere Eduardo Veloso, "*grande parte das recordações que guardamos da escola, na nossa juventude, dizem respeito às relações pessoais que aí se desenvolvem e não aos conteúdos científicos que nos foram transmitidos, e que caem rapidamente no esquecimento*" (1993:326). Deste modo, defini como estratégia educacional gerar um clima relacional positivo na sala de aula, durante todo o desenrolar do processo de formação.

Quando iniciei o Mestrado em Supervisão as minhas preocupações eram claras: queria aprofundar os meus conhecimentos sobre a formação e redefinir uma actuação que potenciase um crescente relacionamento positivo com cada uma dos meus alunos, que proporcionasse o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os meus educandos. Hoje, na qualidade de docente de uma Escola Superior de Educação encaro o ensino como um processo mobilizador dos conhecimentos de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, desencadeado a partir dum relacionamento positivo.

Quando reflecti sobre a problemática deste estudo e do meu próprio desempenho como supervisor, ocorreu-me a necessidade de tentar interpretar o modo como os alunos, em situação de estágio pedagógico ou de prática pedagógica, encaram a pessoa do supervisor e o processo de supervisão. Esta minha opção, de analisar a pessoa do supervisor e o processo de supervisão tendo por base as opiniões dos alunos, reflecte as representações que fui construindo a propósito do processo de ensino/aprendizagem.

Para mim, os alunos/formandos são os melhores juizes do desempenho dos professores/formadores e os alunos/formandos agem em função da representação que fazem dos professores/formadores. Aliás Saúl Jesus refere que diferentes investigações concluíram que "*as expectativas positivas dos alunos em relação à competência dos professores têm influência no comportamento dos alunos e nos resultados escolares*" (1996:12). Assim, na minha perspectiva é fundamental conhecer as representações dos alunos/futuros professores a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão para poder, eu próprio, redefinir a minha actuação enquanto supervisor.

### 3 Da Opção Temática à Definição de Objectivos

A opção temática — a pessoa do supervisor e o processo de supervisão, a partir das opiniões dos alunos/futuros professores — insere-se em contextos de pesquisa que apelam para sistemas teóricos sobre a pessoalidade, a supervisão e a representação. Por este motivo, conduzi a minha investigação, no campo da supervisão, para um contexto de psicologia social — apesar de esta tese não se inserir neste domínio — em relação às representações e atitudes dos alunos/futuros professores em relação aos supervisores, ao processo de supervisão e a si próprios.

O processo de supervisão, enquanto processo de formação, é um lugar vivo onde se gera, momento a momento, uma cadeia de previsibilidades/imprevisibilidades e onde as representações não podem ser identificadas "*com a reprodução ou cópia de objectos, mas sim enquanto reconstrução do dado, no contexto de valores, noções e regras de que é solidária*" (Bidarra, 1986:375).

Nesse sentido, ao decidir centrar os principais objectivos deste trabalho nas representações dos alunos/futuros professores a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, visei obter uma descrição de algumas características e tendências dessas representações no decurso do ano terminal da formação inicial, a fim de tentar desencadear uma discussão a propósito da componente prática da formação inicial de professores.

Atendendo às características académicas deste estudo e à limitação temporal da sua realização, pretendo descrever as representações dos participantes e, sempre que possível, enquadrá-las nos modelos de supervisão referenciados no enquadramento teórico. Não é meu propósito sugerir qualquer modelo de supervisão, apesar de tentar, sempre que possível, enquadrar os resultados obtidos numa lógica de renovação das práticas de supervisão, existentes nas instituições de ensino superior.

Consciente da importância dos aspectos relacionais no processo de supervisão, optei por incluir, neste estudo, a dimensão pessoal e interpessoal do supervisor e incorporar, nos instrumentos de recolha de dados, questões que, pela sua natureza, descrevessem as representações e atitudes dos participantes em relação à dimensão pessoal e interpessoal do supervisor e do supervisando.

Contudo o supervisor e o supervisando surgem, neste estudo, como "representantes" de uma identidade profissional e social. Deste modo, não senti necessidade, a quando da recolha dos dados, de diferenciar as representações e atitudes a propósito do supervisor da Escola de 2º ciclo ou da Escola Secundária das representações e atitudes a propósito do supervisor ou supervisores das Instituições de Formação Inicial de Professores.

Por outro lado, atendendo a que este estudo se restringe a alunos/futuros professores de Matemática, optei por incluir, sempre que possível, referências a estudos realizados no âmbito da Educação Matemática. Em consequência inclui, nos instrumentos de recolha de dados, questões que tiveram por objectivo descrever o modo como os participantes encaram o Ensino da Matemática no contexto da componente prática da formação inicial de professores.

#### **4 Enquadramento Histórico/Social da Problemática deste Estudo**

Não sendo propósito deste estudo descrever o modo como a sociedade representa os processos de formação, nem perspectivar uma visão histórica/sociológica do processo de supervisão, parece-me, todavia, relevante enquadrar historicamente e socialmente, no contexto português, a problemática deste estudo. As recentes tomadas de posição política a propósito da educação em geral e da formação de professores em particular veio trazer para o debate público questões que, pela sua natureza, estão associadas à problemática dos modelos de formação, particularmente dos modelos de supervisão.

Hoje, numa sociedade democrática, com desigualdades sociais cada vez menos acentuadas e com um sistema educativo generalizado, a influência social nas tomadas de decisão é um dos factores que maior pressão exerce nas políticas de educação, apesar do reconhecimento social das "*virtualidades instrumentais*" (Santos, 1989/1995:30) da racionalidade da ciência.

Por conseguinte, embora sem qualquer preocupação ou possibilidade de ser exaustivo numa análise dos condicionalismos histórico/sociais da componente prática da formação de professores, importaria, aqui, fazer uma breve resenha histórica da componente prática da formação de professores, em Portugal, bem como, reflectir sobre

a importância dos meios de comunicação social na construção/reconstrução das representações sociais a propósito da formação de professores.

#### 4.1 Resenha Histórica da Componente Prática da Formação de Professores

A prática surge como uma das componentes da preparação profissional para o ensino, desde a segunda metade do século XIX com a criação pelo Estado de Escolas Normais nas capitais de distrito, destinadas à preparação do professorado primário. As Escolas Normais veiculam uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos e na *"reflexão sobre as práticas"* (Nóvoa, 1992/1995:16). Resumidamente, cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para assegurar essa transmissão.

Com a implantação da República e com a necessidade de «formar um homem novo», fruto de mudanças educacionais e de mentalidades, o papel do professor foi reforçado quer em termos sociais quer em termos ideológicos, o mesmo tendo acontecido com o Estado Novo, *"sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da actividade docente"* (Nóvoa, 1992/1995:19).

Para dar resposta à necessidade de formação de docentes do ensino pós-primário, em 1911, foram criadas nas Universidades de Coimbra e de Lisboa, as Escolas Normais Superiores, anexas às respectivas Faculdades de Letras e de Ciências. Com o Estado Novo, em 1930, verificou-se o encerramento das Escolas Normais Superiores e a transformação das Escolas Normais Primárias em Escolas do Magistério Primário e deste modo a componente pedagógica da formação de professores foi progressivamente diluindo-se e inversamente acentuou-se a dimensão académica, configurando *"um professor vocacionado em primeira linha para a transmissão de conhecimentos"* (Gomes, 1991; Loureiro, 1990, citado por Nóvoa, 1992/1995:19). Os opositores a esta medida argumentaram com a *"necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional"* (Nóvoa, 1992/1995:19).

Durante o Estado Novo o professorado foi progressivamente funcionalizado e a sua formação, *"desdobrada numa vertente didáctica e numa vertente disciplinar"* (Canário, 1990:277), consistiu no "fornecimento" de técnicas e conhecimentos, na

"*aquisição de informações e de competências dirigidas para a prática*" (Popkewitz, 1992/1995:41) e minimizou a dimensão do professor como profissional autónomo e reflexivo.

As décadas de sessenta e setenta correspondem à época das grandes reformas educativas na generalidade dos países. Portugal não foi exceção. Após décadas de "*um quase imobilismo, vive-se em Portugal o ensaio da Reforma Veiga Simão e as transformações operadas na sequência do 25 de Abril*" (Canário, 1990:277). É na década de setenta que as Universidades Clássicas criam os Ramos Educacionais, primeiro nas Faculdades de Ciências e posteriormente nas Faculdades de Letras (já nos anos oitenta) com a integração, no plano curricular dos cursos, da Formação Psicopedagógica, no 4º ano, e da Prática Pedagógica, no 5º ano. Contudo, esta criação não foi pacífica. Como nos refere Isabel Alarcão, parte dos universitários reagiram negativamente, argumentando que a "*Universidade tem por missão construir e divulgar o saber*", não competindo "*à Universidade profissionalizar ninguém, mas apenas proporcionar aos cidadãos conhecimentos*" (1991:14).

Com o rápido crescimento das necessidades de professores e a transformação drástica das condições de exercício da profissão docente, a década de oitenta veio sublinhar o papel do Estado, através da construção de "*uma rede de formação de professores, com especial ênfase para a formação inicial onde as Universidades e Escolas Superiores de Educação tiveram um papel preponderante*" (Borrvalho, 1997:131). Nas Universidades Novas e, posteriormente, nas Escolas Superiores de Educação, no currículo dos cursos de formação de professores interage a Formação Científica, a Formação Sociopsicopedagógica e a Prática Pedagógica ao longo de todo o curso.

Assim, do ponto de vista organizacional, as Universidades têm *cursos* de formação de professores e as Escolas Superiores de Educação são *instituições* de formação de professores (Campos, 1995). Nas Universidades Clássicas os currículos são normativos, "*apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e finalmente um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia-a-dia profissional as técnicas que resultam das investigações em ciência aplicada*" (Alarcão, 1991:12). Este modelo, mais tradicional, é *sequencial* em que, "*à formação nas disciplinas, se segue, antes do início da docência, a formação pedagógica*" (Campos, 1995:12). Nas Universidades Novas e nas Escolas Superiores de Educação os

currículos interagem as componentes académicas, psicopedagógicas e as práticas pedagógicas. Costuma-se designar, neste caso, por modelo *integrado* da organização dos planos curriculares dos cursos de formação de professores, neste as disciplinas das várias componentes distribuem-se "em simultâneo ao longo do curso e, se possível, desde o início deste" (Campos, 1995:12).

A prática pedagógica, no modelo *sequencial*, resume-se à responsabilização, do formando, pela docência com supervisão, realizando-se após a formação nas outras componentes do curso. No modelo *integrado*, a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas, sempre com supervisão, ao longo do curso e em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva (Campos, 1995). As diferentes organizações curriculares pressupõem concepções diferentes relativamente ao processo de supervisão e ao desenvolvimento profissional do professor.

No modelo *sequencial*, a opção pelo curso de formação de professores faz-se após uma formação académica que não se destina apenas à formação de professores. No modelo *integrado*, a entrada faz-se de imediato num curso de formação de professores. O modo de organização curricular, depende da forma como a instituição de formação inicial de professores encara o seu próprio papel relativamente à formação dos professores. Como nos refere Bártolo Campos:

*Poder-se-á dizer que organizam cursos segundo o modelo integrado, as instituições que se assumem como instituições de formação de professores ou como assegurando cursos de formação de professores; organizam segundo o modelo sequencial, as que nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal" (1995:13)*

Apesar de todas as fragilidades destas instituições e das dificuldades para desenvolver programas inovadores julga-se ser possível "fazer um balanço positivo do esforço realizado" (Borrvalho, 1997:131) e perspectivar uma renovação do pensamento científico e das práticas institucionais no campo da formação inicial de professores. A transformação das práticas de formação de professores com a inclusão das componentes pedagógico e social vem promover "uma nova escola, uma nova postura do professor e uma relação educativa mais autêntica e personalizada" (Limas e Rafael, 1993:93).

Descrevendo a situação curricular dos cursos universitários de formação de professores de Matemática, nas universidades portuguesas, Ubiratan D'Ambrosio remete-nos para algumas preocupações em relação "*ao estilo sempre tradicional*" do ensino superior:

*"Causa mais preocupação, e isso é verdade em todo o mundo, o estilo sempre tradicional, professor ensinando um conteúdo estabelecido, congelado, e o aluno sendo avaliado pelo quanto retém do que lhe foi ensinado. Isso se dá tanto nas disciplinas de conteúdo matemático quanto nas de educação.*

*Não há muito estímulo à criatividade nem à crítica. Os currículos são disciplinadores. Ao aluno é deixada pouca iniciativa de explorar direcções novas na matemática e na educação"* (1997:83).

Por outro lado, a escola dos nossos dias parece estar cada vez mais associada "*à preocupação de adaptar o ensino aos seus «clientes» no interior de uma lógica de mercado*" (Correia, 1996:9). Esta lógica de eficácia económica "*questiona seriamente as preocupações relacionadas com a necessidade de aprofundar a eficiência social da educação na promoção da democracia social*" (Correia, 1996:9). Esta pressão social desencadeou a exteriorização do debate em torno dos modelos de formação de professores.

### **4.2 Enquadramento Social da Formação de Professores**

O papel das instituições de formação de professores regressou ao debate social e político, nomeadamente no seguimento da proposta de alteração do Artigo 31º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo). Este debate, desencadeado por diferentes segmentos da sociedade, veio gerar alguma polémica a propósito da qualidade das instituições de formação de professores, dos currículos académicos dos diferentes cursos de formação de professores e do perfil de competência dos formandos de cada uma das instituições.

Hoje, apesar da alteração da lei, o debate continua em aberto em relação à definição dos perfis de competência e de formação de educadores e professores para o ingresso na carreira docente. O debate, transpõe o universo académico e aparece nos meios de comunicação social, que gerem a informação, criando opinião em largos sectores da sociedade, construindo e reconstruindo as representações sociais, através da

divulgação de teorias e difusão de informação e influenciando as tomadas de decisão sociais e políticas.

A maioria dos jornais diários e semanários, bem como as rádios e televisões, veiculam diariamente notícias sobre educação. constroem, desta forma, opinião em importantes segmentos da sociedade, quer estes estejam ou não relacionados com o contexto da notícia. Por sua vez, os indivíduos citam opiniões e afirmações, veiculadas pela comunicação social, como se de verdades absolutas se tratassem. É com este conhecimento, que quem fala ou escreve pretende desencadear polémicas, apoiar, ou não, diferentes tomadas de posição ou simplesmente criar opinião.

Numa leitura superficial de alguns jornais e outras publicações encontrei diferentes posições sobre a formação de professores, veiculando diferentes concepções políticas, sociais e de ensino:

Carlos Ceia, professor da Universidade Nova de Lisboa, defende a integração das Escolas Superiores de Educação nas Universidades, podendo deste modo fundir a formação profissional, representação associada às Escolas Superiores dos Institutos Politécnicos, com a formação académica, representação associada às Universidades:

*"O ministro da Educação já avançou com a ideia das universidades se associarem às ESES na formação de professores. (...) As ESES podiam assim cumprir a sua função natural: a da formação profissional de professores, fundindo-se com os existentes departamentos de Ciências da Educação, que são micro-ESES dentro das universidades, e levando para o seu espaço as didácticas específicas e os seminários e estágios pedagógicos que funcionam nos vários departamentos"* (JL/Educação, 4/Dez./96:3).

Amélia Pais, professora do Ensino Secundário e autora de vários livros didácticos, defende uma formação de professores mais humanista e menos tecnicista. Nesta opinião está, implícita, uma representação tecnicista dos actuais processos de formação de professores:

*"É evidente que tal formação tem de ser um processo que dura a vida inteira. Mas é possível conceber um pouco alguns dos parâmetros de tal formação, nos seus inícios. Ela terá de ter forçosamente uma vertente sólida no domínio dos conhecimentos específicos (saberes científicos e pedagógicos), mas também nos da ética e deontologia"* (JL/Educação, 29/Jan./97:10).

Carlos Fiolhais, professor da Universidade de Coimbra, defende um reforço da ligação entre a comunidade científica, detentora do saber académico, e a comunidade escolar. Com esta proposta, o autor defende um reforço da Racionalidade Técnica no contexto da formação de professores:

*"A ligação reforçada da comunidade escolar com a comunidade científica, onde a aquisição do saber está — ou devia estar — entranhada, é o único modo de enfrentar o problema dos recursos humanos"* (Público, 5/Out./97:35).

A Secretária de Estado para a Inovação Educacional, Ana Benavente, defende que o processo de formação de professores dos três ciclos do ensino básico se realize de forma integrada, coordenando os recursos das diferentes instituições do ensino superior. Esta tomada de posição reflecte a necessidade de reforçar a formação académica e profissional nos cursos de formação de professores:

*"... o Governo apresentou à Assembleia da República uma proposta de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo que, já aprovada, cria as condições para que o processo de formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos 3 ciclos do ensino básico se realize de forma integrada, harmonizada e coerente, rompendo barreiras entre as instituições e procurando a convergência das competências e dos recursos das Universidades e das Escolas Superiores de Educação para a formação de qualidade"* (Foco informação, Out./97:2)

O Sindicato Nacional dos Professores Licenciados contesta a possibilidade das Escolas Superiores de Educação formarem professores do terceiro ciclo, reflexo da representação social de que a formação nas Escolas Superiores de Educação é de nível inferior, em relação à formação nas Universidades, e da valorização do saber académico em relação ao saber emergente da prática:

*"A inovação que os docentes mais contestam é a possibilidade de as Escolas Superiores de Educação passarem a formar licenciados para leccionarem até ao 3º ciclo do ensino básico. Vai fazer baixar o nível de formação [dos docentes] e agravar o desemprego dos licenciados universitários". (...) "Corremos o risco de os professores aprenderem todos a ensinar muito bem, mas não aprenderam o que ensinar aos alunos"* (Público, 5/Nov./97:28).

Algumas destas transcrições reflectem representações sociais de sectores da sociedade, importantes no contexto educacional, tais como a qualidade da formação nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, o reforço da componente académica ou das componentes psicológicas, sociológicas e pedagógicas nos cursos de formação inicial, a qualidade e quantidade dos recursos humanos necessários à formação de professores, o tipo de formação para os professores dos três ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, etc.

A opção de incluir neste estudo alunos/futuros professores dos dois sistemas de formação de professores — alunos duma Universidade e alunos duma Escola Superior de Educação — foi, talvez, reflexo do contexto social em que decorreu este estudo. Este contexto pode ter afectado a recolha de dados, não tanto quanto há forma mas quanto ao conteúdo. Por isso, parece ser de relevante importância salientar a efemeridade de certas representações sociais. Como refere Robert Hinde (1989) "*qualquer descrição deverá ser considerada apenas para um limitado intervalo de tempo*" (Citado por Calafate, 1997:67).

## 5 Enquadramento Metodológico

As opções teóricas através das quais me posiciono face aos propósitos da educação inserem-se numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. Esta perspectiva "*põe a ênfase na participação dos processos pessoais e sociais na construção da realidade, acentuando mais as particularidades do sistema que conhece do que os aspectos objectivos da realidade*" (Simões, 1996:34). Deste modo, em termos metodológicos, configurou-se-me a necessidade de desenvolver este estudo utilizando uma metodologia interpretativa, que "*procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes*" (Ponte, 1994b:7), tendo em conta a sua singularidade, integrados, contudo, num grupo social. Esta opção, decorreu no seguimento de alguma revisão de literatura a propósito da metodologia da investigação educacional.

René Descartes (citado por Granger, 1992:55) entende o método como "*um conjunto de regras certas e fáceis, graças às quais todos aqueles que as seguirem jamais tomarão por verdadeiro aquilo que é falso*". Este entendimento é o corolário de toda uma evolução histórica que decorre entre a proposta aristotélica do método indutivo dedutivo para o desenvolvimento do conhecimento científico (Ferreira, 1993) e

a ciência moderna que aposta, desde Galileu Galilei, na combinação da teoria e da experiência, da dedução e da observação sistemática.

No entanto há que distinguir dois pólos de todo irreduzíveis da ideia de método: um correspondente às noções de «receita», «procedimento», «algoritmo», que descrevem detalhadamente o encadeamento do que deve ser feito e o outro correspondente ao conceito de estratégia, não fornecendo necessariamente uma indicação particularizada dos actos a cumprir, mas somente do espírito dentro do qual a decisão deve ser tomada e do esquema global no qual as acções devem ocorrer (Granger, 1992).

O primeiro pólo parece estar intimamente ligado a uma visão positivista da ciência. Para os positivistas, representados no nosso século pelos neopositivistas do Círculo de Viena, não existem processos legítimos de desenvolver o conhecimento do mundo, a não ser os que são usados pelas Ciências Naturais e pela Matemática (Fitas, 1988). Para estes filósofos todo o discurso científico deveria basear-se *“numa linguagem única, empírica, com afirmações universais e logicamente estruturada, que pudesse expressar o conhecimento científico, e sem a qual, a validade desse conhecimento não seria aceite”* (Ferreira, 1993:82).

Como nos refere Boaventura Santos, os positivistas defendem que a teoria da ciência é o único sentido legítimo da filosofia e esta só se justifica enquanto justificação das ciências positivas:

*“O positivismo lógico representa (...) uma concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem unívoca da ciência e a experiência ou observação imediatas, sem outros limites que não os que resultam do estágio de desenvolvimento dos instrumentos experimentais ou lógico-dedutivos”* (1989:23).

Esta visão da ciência é, como refere Boaventura Santos, um *“modelo totalitário”* (1987:10), na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelo modelo das ciências da natureza, pela sua *“epistemologia fundada na causalidade”* (Freund, 1987:7) e pela possibilidade de generalização dos resultados do estudo.

O outro pólo, mantendo a noção de organização da investigação científica, parece representar uma nova forma de encarar o método científico, particularmente no que se refere aos fenómenos sociais. Estes por dependerem da vontade dos homens, não obedecem à sucessão causal (Freund, 1987).

A escola Hermenêutica de Frankfurt viria a propor a adopção de um método interpretativo e hermenêutico, de modo a descobrir o significado individual das próprias pessoas estudadas (Pacheco, 1995). Segundo esta escola, a conduta humana é constituída *“por um sentido subjectivo que não pode ser revivido num acto de compreensão que, apesar de objectivável por interpretação, assenta numa intuição imediata, numa identificação empática tornada possível pela partilha da experiência dos valores que servem de referência à conduta”* (Santos, 1989:58-59).

Nesta perspectiva não existe grande preocupação na generalização, no sentido positivista, dos resultados de um estudo. Assim, Y. Lincoln e E. Guba (1985), segundo Matos & Carreira (1994), propõem o conceito de transferibilidade com o qual procuram capturar a ideia de utilização dos resultados de um estudo obtidos num dado contexto para a leitura e discussão dos resultados num outro contexto, ajudando a *“fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou infirmar as teorias existentes”* (Ponte, 1994b:11).

Deste modo a compreensão dos fenómenos sociais passa pela construção de um conjunto de princípios, teorias, estratégias metódicas e resultados cruciais que servem de modelo ou quadro orientador às pesquisas produzidas — os paradigmas (Silva & Pinto, 1986) — e pelo *“acto intelectual que se funda nas interpretações, em função do sentido dos objectivos dados aos actos apreendidos em geral, de um modo aproximativo, e não certo e unívoco”* (Freund, 1987:8).

### 5.1 Paradigmas ou Programas de Investigação

No paradigma positivista pretende-se estudar os fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais reduzindo os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis (Santos, 1987). Este procedimento implica a defesa de que em ciência se pode separar o observador do observado, que um mesmo acto externo do comportamento humano corresponderia a uma único sentido de acção e que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas visando

a descoberta e a verificação de leis sem atender ao individual e ao processo evolutivo do homem e da sociedade.

É neste contexto e na tentativa de pôr em causa esta “*dogmatização da ciência*” (Santos, 1989:23) que Thomas Kuhn, Imre Lakatos e Karl Popper desenvolveram diferentes conceitos de cientificidade numa tentativa de caracterizar o paradigma da ciência moderna.

Para Thomas Kuhn a actividade científica desenrola-se dentro de um ou mais paradigmas coexistindo ao mesmo tempo, o que contradiz a visão positivista da ciência. M. Masterman (1979), segundo Ferreira (1993), agrupa os vinte e um sentidos de paradigma, apresentados por Thomas Kuhn no texto “*A estrutura das revoluções científicas*”, em metafísicos ou metaparadigmas, sociológicos e de construção. Apesar da multiplicidade de definições, diferentes autores referem que o conceito de paradigma proposto por Thomas Kuhn, segundo Fitas (1988), corresponde a um conjunto de modelos, valores conhecidos, teorias comuns, regras que são aceites por todos os elementos da comunidade científica.

Imre Lakatos, segundo Fitas (1988), nem está de acordo quanto à utilização do conceito de paradigma para o enquadramento da investigação, utiliza o conceito de programa de investigação, composto pelas teorias aceites pela comunidade científica e por um conjunto de regras e hipóteses auxiliares que permitem orientar a investigação.

Karl Popper estabelece como condição lógica de cientificidade de uma teoria a sua capacidade de ser refutada ou testada, e não a verificabilidade, como era pretendido pelo paradigma positivista. A sua crítica é, ainda, mais profunda ao negar a prioridade das observações, reconhecendo que elas estão “*impregnadas de teoria*” (Citado por Almeida & Pinto, 1986:62).

Por seu turno, no paradigma interpretativo o objecto de análise é formulado em termos de acção. Face ao objecto acção-significado, o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamentos e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais. Léon Bernier (1987), segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990), sustenta que o paradigma interpretativo parte da íntima convicção segundo a qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam.

Neste paradigma os factos humanos são sempre factos interpretados, o que os distingue radicalmente dos eventos físicos, a consciência dos actores é o elemento constitutivo do mundo social (Silva, 1986).

## 5.2 Critérios de Cientificidade no Paradigma Interpretativo

Frederick Erickson (1986) identifica dois tipos de abordagens da investigação: a abordagem positivista/behaviorista, e a abordagem interpretativa, nesta última engloba um conjunto de abordagens diversas: interaccionista, fenomenológica, construtivista e qualitativa. Este autor refere que emprega a expressão «investigação interpretativa» e não expressões tais como: «investigação qualitativa» ou «investigação não quantitativa», dado que essa denominação é mais abrangente, admite determinadas quantificações e engloba todas as abordagens cujo interesse de investigação centra-se no significado humano da vida social.

Segundo o paradigma interpretativo, as ciências sociais são encaradas como uma ciência subjectiva e a compreensão dos fenómenos sociais passa pelo conhecimento das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções. Nesta perspectiva, *“a actividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado”* (Ponte, 1994b:9). Assim, a investigação social deve optar pelos *“métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo”* (Santos, 1987:22), de modo a tentar reconstruir a experiência social dos sujeitos.

Uma das questões mais controversas na defesa do paradigma interpretativo na investigação social tem, seguramente, haver com os critérios de cientificidade epistemológica e social dos dados. Os critérios científicos de ordem epistemológica, utilizados na investigação interpretativa, recebem normalmente a mesma designação que na investigação positivista: objectividade, validade e fidelidade. Os critérios científicos de ordem social são, aqui, entendidos como o comportamento ético do investigador e a inserção da investigação no contexto socioprofissional.

### 5.2.1 Critérios de Ordem Epistemológica

Jerome Kirk & Marc Miller (1986), segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990), concebem a objectividade como a construção de um objecto científico que passa

pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e pelo consenso de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção, pelo "*reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade*" (Van der Maren, 1987, Citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:67). Este reconhecimento, na análise interpretativa, passa pela descrição, triangulação, interpretação em colaboração com pares e especialistas e deve ultrapassar o mito da «*objectividade científica*» e assumir uma mais enriquecedora «*subjectividade disciplinada*» (Mogarro, 1995:23).

A validade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar. Os estudos realizados, como é o caso, no âmbito das representações sociais requerem, um conjunto acrescido de preocupações do foro metodológico, dada a natureza dos assuntos, o investigador deve preocupar-se em limitar ao máximo a influência que as suas próprias representações sobre a temática e sobre os indivíduos participantes, possam vir a exercer na referida investigação.

Fernand Gauthier (1987), segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) defende que a preocupação com a validade é uma exigência do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico. Afim de esclarecer os diferentes aspectos da validade, Jerome Kirk & Marc Miller, segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) distinguem três tipos de validade: aparente, instrumental e teórica.

A validade aparente baseia-se na evidência dos dados de observação, contudo as conclusões que se podem extrair destes dados podem ser ilusórias. Por isso a validade aparente é insuficiente para validar uma investigação.

A validade instrumental manifesta quando um procedimento é capaz de demonstrar claramente que "*as observações efectuadas vão de encontro àquelas que foram geradas por um processo alternativo, ele próprio tendo sido considerado já como válido*" (Kirk & Miller, 1986, Citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:70).

Por último, a validade teórica corresponde a um procedimento capaz de demonstrar claramente que o quadro teórico corresponde efectivamente às observações. Este tipo de validação incide na validade aparente e na validade instrumental e no modo

como é construída a ligação inferencial entre os factos alvo de observação e os conceitos ou modelos teóricos a eles ligados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Afim de validar a investigação interpretativa, alguns autores referem que o investigador deve utilizar certos meios, para reforçar a validade de uma investigação interpretativa como a interação entre o investigador e os indivíduos alvo da investigação, a duração prolongada de estadia no meio, a triangulação das técnicas e das inferências ou conclusões entre o investigador e os indivíduos observados e a documentação dos procedimentos.

A fidelidade baseia-se em procedimentos de investigação cuja descrição está explícita, não incide directamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e instrumentos de medida ou observação. Deste modo, no âmbito do paradigma interpretativo, cabe ao investigador descrever as intenções e os procedimentos de modo a explicitar todas as fases de investigação, entre as quais a recolha e tratamento de dados.

### **5.2.2 Critérios de Ordem Social**

Frederick Erickson (1986) acentua a relação entre a validade de uma investigação interpretativa e o respeito por certos princípios éticos, dado que uma investigação exige a acessibilidade do investigador a dados sobre as concepções, os significados ou os valores expressos mais ou menos explicitamente pelos indivíduos.

Deste modo cabe ao investigador informar correctamente os indivíduos, logo no início do trabalho de campo, sobre os objectivos da investigação e as actividades que pretende levar a cabo, certificar-se, em conjunto com os participantes, da exactidão dos dados e da correcção da análise feita, tomar decisões no sentido de assegurar protecção aos indivíduos contra riscos psicológicos ou sociais e não usar os dados de forma que possa, de alguma forma, prejudicar as pessoas envolvidas no estudo. Conceição Almeida (1995) salienta a importância que o investigador deve atribuir ao direito das pessoas à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato.

Para estabelecer e manter uma relação de confiança entre o investigador e os informantes, Frederick Erickson (1986) propõe que o investigador assuma uma certa neutralidade de juízos face aos indivíduos, garanta a confidencialidade dos dados

recolhidos, envolva os informadores na investigação como colaboradores do projecto e possua uma ideia clara das questões principais que orientam a investigação e os procedimentos a utilizar para a recolha dos dados. A garantia da confidencialidade de todo o material recolhido tem por objectivo assegurar um clima de segurança na transmissão de opiniões bem como proteger os participantes de eventuais danos relacionados com a sua situação socioprofissional.

Jean-Marie Van Der Maren (s/d) defende que uma investigação no campo educacional deve ter em conta o critério da pertinência socioprofissional, dado que a investigação "*deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal*" (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990:87). Deste modo, a validade de uma investigação no campo educacional passa, também, pela sua inserção nos contextos sociais e profissionais da prática educativa.

## I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao tentar caracterizar a teoria das representações sociais, a pessoa do supervisor e o processo de supervisão estou, antes de tudo, a apresentar uma selecção pessoal daquilo que julgo mais significativo e que traduz as minhas representações individuais e sociais a propósito de cada uma destas temáticas. É neste contexto de construção da realidade a partir das representações de um indivíduo numa determinada sociedade e numa determinada época que deve ser entendida a construção teórica deste trabalho.

A passagem de aluno a professor e a consequente adaptação à nova situação profissional é um dos lugares privilegiados do confronto entre as representações do tempo de estudante e as representações inerentes ao assumir de um novo estatuto e de uma nova maneira de pensar e agir, condicionados pelos modos de pensar e agir dos outros professores e da restante comunidade escolar. A situação de estágio pedagógico ou prática pedagógica é um meio caminho entre estes dois mundos, somos alunos e professores em simultâneo e assumimos, constantemente, essa duplicidade de papéis. É uma época de construção de novas representações e de reconstrução das representações do tempo de aluno.

O âmbito deste trabalho, como ficou referido na introdução, é a supervisão entendida como a formação de formadores no contexto do estágio pedagógico ou da prática pedagógica em cursos de formação de professores. Contudo, o corpo teórico deste trabalho é composto por três partes: a primeira, sobre a Teoria das Representações Sociais, a segunda sobre a Pessoa do Supervisor e o Processo de Supervisão e a terceira, e última, sobre as Representações Sociais da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão.

A opção por apresentar, em primeiro lugar, a Teoria das Representações Sociais deveu-se à necessidade de enquadrar alguns das referências existentes nas outras partes a propósito das representações sociais da pessoa do supervisor e do processo de supervisão em alunos/futuros professores de Matemática.

### 1 A Teoria das Representações Sociais

Em Psicologia Social, — que tende "*a compreender e a explicar como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos motores dos seres humanos são influenciados por um outrem real, imaginário ou implícito*" (Allport, 1968, citado por

Leyens, 1979:13) — quando estudamos as representações, "*estudamos os homens*" (Pinho, 1993:7), reflectimos sobre qual é a natureza do Homem e da realidade, e que relações mantêm entre si.

Estas representações não são entendidas como uma imagem estática mas como um "*reflexo das relações complexas reais e/ou imaginárias, objectivas e/ou simbólicas, que o sujeito mantém com o objecto*" (Pinho, 1990:50) e pressupõem que entre o mundo exterior e os comportamentos dos sujeitos existe um organismo que recorre a processos psicológicos para representar o mundo. É a substituição do modelo do "*homem-reflexo*", do behaviorismo, pelo modelo do "*sujeito como homem-hermenêutico*" (Soczka, 1988:254).

Mas será que as representações são capazes de nos dar a realidade tal como ela é, ou a realidade em si não nos pode ser dada ou não podemos aceder a ela, e, portanto, só teremos acesso a interpretações desta. Se se opta pela primeira hipótese então aceitamos que, um dia, haveremos de conhecer tão perfeitamente os mecanismos e conteúdos representacionais do organismo e os factores de estímulo, que seremos capazes de prever as respostas dos indivíduos (Castro, 1995). Se se opta pela segunda hipótese onde a "*realidade é construída na interacção social, embora de forma individual*" (Matos, 1991:71), resta-nos optar por modelos que partem do pressuposto de que as interpretações do organismo não medeiam apenas a relação entre o estímulo e a resposta, mas que elas já se encontram antes do estímulo, ou seja, "*são como filtros que determinam o que do estímulo será percebido, retido, processado*" (Castro, 1995:160).

Neste modelo "*o homem comum é heurístico e hermenêutico, e organiza a sua informação de acordo com um modelo da realidade que lhe permite tomar decisões e prever os acontecimentos*" (Soczka, 1988:254). É neste modelo que se inscreve explicitamente a Teoria das Representações Sociais, posição claramente defendida por Denise Jodelet (1989) quando refere que a representação "*determina tanto a resposta como o próprio estímulo*" (citado por Castro, 1995:160). Aliás, os estudiosos desta teoria são unânimes em relação a esta posição. Por exemplo, Jorge Vala refere que "*as representações são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido*" (1993:356). Ou seja, "*as representações surgem como organizadoras (como forma e conteúdo) da nossa compreensão social tomando nós, a maior parte do tempo, por «real» aquilo que,*

*pele seu carácter convencionalizante, as representações sociais nos permitem perceber e pensar*" (Sismeiro-Pereira, 1997:90-91).

Deste modo, podemos concluir que a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, está associada a um processo de "*construção social da realidade que age, simultaneamente sobre os estímulos e as respostas a estes estímulos*" (Bidarra, 1986:375). Apesar de ser um conceito aparentemente fácil de entender, não parece passar-se o mesmo em relação à sua própria definição.

### 1.1 Definições das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais não tem uma única definição, aliás é o próprio Serge Moscovici que considera ser difícil e desapropriada a sua definição precisa (Swiatkiewicz, 1995) e, deste modo, reforça a ideia da existência de uma multiplicidade de definições. Como reflexo desta variedade de definições, Luís Soczka defende que não se deve falar de representação social mas sim de representações sociais, dado "*o carácter multidimensional de que se reveste inevitavelmente o fenómeno e a sua organização num sistema de cognições complexo e plurifacetado*" (1988:257).

Esta multiplicidade tem dois sentidos, o carácter multidimensional (Cognitivo-Afectivo-Social) e o carácter de representações múltiplas defendido por Serge Moscovici (1988) quando refere "*a existência de representações múltiplas do mesmo fenómeno coexistindo dentro dos grupos sociais*" (citado por Abreu, 1995:33). Apesar desta multiplicidade, parece ser possível definir as representações sociais como "*formas partilhadas de conhecimento social sobre a realidade quotidiana que, através da actividade mental dos sujeitos, se estruturariam com base na experiência, nas informações, nos saberes e nos modelos de pensamento instituído*" (Santiago, 1996:77), cuja "*função essencial é a apreensão e o controlo do mundo pelo sujeito, permitindo-lhe compreendê-lo e interpretá-lo, adaptando-se-lhe e guiando os seus comportamentos*" (Pinho, 1997:81).

Em 1961 Serge Moscovici, na sua obra "*La psychanalyse, son image et son public*", retoma o conceito de representações sociais, inicialmente introduzido na psicologia social de tradição europeia e sociológica, em 1898, por Émile Durkheim, e elabora um modelo susceptível de analisar os mecanismos psicológicos e sociais de formação das representações sociais. Apesar desta "retoma" existem diferenças

significativas entre as representações colectivas de Émile Durkheim e as representações sociais de Serge Moscovici.

As representações são sociais não pelo seu carácter colectivo, apesar de partilhadas por um grupo de indivíduos, mas porque *"tomam forma e conteúdo nas relações sociais"* (Santiago, 1996:77), estruturam o *"meio social"* (Vala, 1981:331) e *"caracterizam um determinado grupo social"* (Bidarra, 1986:377); não são apenas determinadas pela estrutura social, mas decorrem da interacção entre variáveis sociais e variáveis de nível psicológico (Vala, 1981); são colectivas, partilhadas e transmitidas de geração em geração, mas *"não são categorias invariantes e estáticas"* (Lopes, 1991:611), nem *"homogéneas e compartilhadas por toda a sociedade"* (Abreu, 1995:33) como dizia das representações colectivas Émile Durkheim.

Contudo, o termo representação preserva o seu significado tradicional, pois continua referindo-se *"à capacidade humana de organizar e comunicar o seu saber com o uso de sistemas simbólicos"* (Abreu, 1995:33). Serge Moscovici denomina as representações de: hegemónicas (ou representações sociais colectivas segundo Émile Durkheim) se são *"compartilhadas por todos os membros de um grupo social altamente estruturado, sem que as mesmas tenham sido produzidas pelo grupo"* (Abreu, 1995:34); emancipadas se as representações são o resultado da *"circulação de conhecimento e ideias que pertencem a sub-grupos com contactos variáveis"* (Abreu, 1995:34) e polémicas se elas *"são organizadas nos conflitos sociais ou em controvérsias dentro de um grupo social, e não são compartilhadas pela sociedade em geral"* (Abreu, 1995:34).

A propósito da caracterização das relações intergrupos, Jorge Vala refere que a compreensão da formação e da dinâmica das representações sociais polémicas, *"que ancoram no conflito implícito ou explícito entre grupos sociais"* (1997:7) e das representações sociais emancipadas, *"que ancoram nas relações de cooperação entre grupos sociais"* (1997:7) pode contribuir decisivamente para uma melhor compreensão das relações entre grupos.

### 1.2 Formação das Representações Sociais

Os autores pioneiros na definição de um modelo geral de análise das representações em vários campos de estudo (Moscovici, 1972; Heizlich, 1969; Kaes, 1968; Gilly, 1980) distinguem a representação processo da representação produto (Santiago, 1989), apesar da representação manifestar-se de uma forma dinâmica como "o

*processo e o produto de uma elaboração mental através da qual se confronta e lhe atribui um significado específico" (Pinho, 1993:7).*

A representação, enquanto processo de construção da realidade (Ibáñez, 1988) ou do real (Leal, 1986) (Citado por Swiatkiewicz, 1995:450) contribuiria para a edificação de "*modelos explicativos da realidade, ligados à experiência própria e actual do sujeito, à sua história individual e à história dos grupos e instituições sociais*" (Santiago, 1989:88). Deste modo abrangeria duas dimensões: uma dimensão social onde a representação processa-se na construção social do objecto através da comunicação com os outros ou entre os outros e uma dimensão individual onde a representação processa-se a partir da comunicação do sujeito consigo próprio sobre o objecto social (Swiatkiewicz, 1995).

A noção de representação social permite articular processos de formação sociocognitivos e factores sociais (Vala, 1993). Ao analisar os processos de formação das representações sociais, Serge Moscovici explicita dois processos cognitivos regulados por factores sociais — a objectivação e a ancoragem — através dos quais se realiza a elaboração e o funcionamento de uma representação social, isto é, explicita o modo como o social transforma um conhecimento em representação e o modo como essa mesma representação transforma o social.

### 1.2.1 Processos Sociocognitivos

A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural (Vala, 1993). Este percurso envolve três fases: na primeira — construção selectiva — as informações, crenças e ideias acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, isto é, refere-se à apropriação que os sujeitos efectuem sobre o objecto da representação; a segunda — esquematização estruturante — corresponde à organização dos elementos, à sua esquematização estruturante com a formação de um esquema ou nó figurativo, onde "*as noções básicas que constituem uma representação se encontram organizadas por forma a constituírem um padrão de relações estruturadas*" (Vala, 1993:361) e a terceira — naturalização — onde os conceitos retidos no esquema ou nó figurativo e as respectivas relações se constituem como categorias de linguagem e de compreensão — categorias sociais — aptas a ordenar os

acontecimentos concretos e adquirem materialidade. Não só "*o abstracto se torna concreto*" como o que "*era percepção se torna real*" (Vala, 1993:361).

As importantes implicações que derivam do processo de objectivação são, de acordo com Denise Jodelet (1984), essencialmente duas: por um lado, ao englobar as três componentes — construção selectiva / esquematização estruturante / naturalização — o modelo surge como generalizável a qualquer representação; por outro lado, abarca igualmente a forma como o pensamento social se constitui.

Por outro lado, o processo de ancoragem corresponde à integração do objecto representado no "*sistema de pensamento pré-existente e as transformações que daí decorrem quer no objecto, quer no sistema em que é integrado*" (Vala, 1986:15). Trata-se de "*um prolongamento da objectivação através do qual é atribuída uma funcionalidade a essa representação que se torna num verdadeiro sistema de interpretação*" (Matos, 1992:135). A ancoragem, responsável pela "*formação de um sistema de classificação e de interpretação do real*" (Bidarra, 1986:377), é um processo com dois momentos: o primeiro precede a objectivação e refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência e o segundo é sequência da objectivação e funciona como estabilizador do meio e como redutor de novas aprendizagens.

Segundo Jorge Vala, as representações hegemónicas têm o seu ponto de ancoragem sobretudo nas "*crenças e valores largamente difundidos, indiscutíveis, coercivos e que se referem à natureza do homem e à natureza da ordem social*" (1997:9), as representações emancipadas resultam da comunicação que atravessa diferentes grupos sociais e ancoram "*numa memória e numa experiência partilhadas, nas actividades de coordenação social entre grupos, e não são nem coercivas nem indiscutíveis*" (1997:9) e as representações sociais polémicas ancoram "*em grupos antagónicos*" e nas "*relações conflituais entre grupos*" (1997:9).

De acordo com Denise Jodelet (1984) o processo de ancoragem e o processo de objectivação estabelecem entre si uma relação dialéctica, articulando três funções de base da representação: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade, função de orientação das condutas e das relações sociais.

### 1.2.2 Factores Sociais

Não obstante os processos sociocognitivos existem factores sociais que influem no processo de formação das representações sociais. Estes factores irão reflectir-se na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objecto, promovendo, deste modo, a diferenciação entre os grupos sociais. Jorge Vala (1993) explicita alguns dos factores sociais quando refere que as representações sociais podem ser determinadas pela estrutura da sociedade onde se desenvolvem, estrutura social essa que assenta em clivagens, diferenciações e relações de dominação quer ao nível das condições socioeconómicas, quer ao nível das normas, valores, atitudes e motivações. Deste modo, podemos salientar que "*a especificidade da situação de cada grupo social conduzirá à especificidade das suas representações*" (Vala, 1981:331), embora a especificidade das representações também contribua para a diferenciação dos grupos sociais.

Além dos referidos factores sociais, Jorge Vala (1993) enumera, ainda, três condições que afectam a formação das representações: a dispersão da informação relativa aos objectos do nosso meio ambiente, torna-se responsável pelo desfasamento quantitativo e qualitativo entre a informação disponível e a informação necessária para a compreensão sólida de um problema ou objecto; a focalização dos indivíduos e dos grupos em diferentes aspectos do meio, em diferentes objectos, em função dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores; e a pressão para a inferência dos grupos e das instituições sociais, exige que os indivíduos e os grupos disponham de recursos para produzir uma opinião rápida, conforme com as suas estratégias que devem servir objectivos individuais e/ou grupais.

### 1.3 Dimensões das Representações Sociais

A representação social pode, também, ser entendida como um produto sociocultural (Ibáñez, 1988) da actividade cognitiva e simbólica de um grupo (Vala, 1993) (Citado por Swiatkiewicz, 1995) utilizado na dinâmica de significação da realidade. A representação social, enquanto produto, também tem duas dimensões: a social que engloba o objecto para o conjunto de pessoas que a partilham, indica o comportamento deste conjunto em relação ao objecto de representação e constitui a base da comunicação sobre o objecto com os outros e a individual constituída pela fonte de comunicação entre o indivíduo e o conjunto de pessoas com as quais se identifica (Swiatkiewicz, 1995). Ao caracterizar as representações sociais, enquanto produto,

devemos ter em conta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação.

A atitude, no quadro de análise dos elementos das representações sociais, surge como *"noção chave na explicação dos fenómenos de interacção em referência a objectos sociais: as pessoas, os grupos, as ideologias, as normas, os símbolos ou as instituições"*. (Santiago, 1996:86). As atitudes surgem como o *"mecanismo através do qual as representações sociais se ligam à acção"* (Santiago, 1996:88), sem contudo ser algo exterior a essa representação.

A noção de atitude remete-nos, assim, para a existência de tendências relativamente estáveis na pessoa, que se desenvolvem pela experiência ou pela aprendizagem e que influenciam o comportamento em menor ou maior grau. Deste modo, a atitude pode ser perspectivada como um sistema permanente de avaliações positivas ou negativas, *"em termos cognitivos, afectivos e sociais"* (Santiago, 1989:90), permitindo predizer da reacção do sujeito que elabora a representação face ao objecto representado e/ou às situações sociais. Esta predição pressupõe *"regularidades nas respostas ou, pelo menos, uma relação muito estreita entre atitude e comportamento"* (Santiago, 1996:87).

Esta aparente estabilidade, que deve ser relativizada, é susceptível de mudança através das aprendizagens formais e informais, dado que *"a relação da representação ao comportamento é um processo, não uma coisa, e a natureza das mudanças de um para outra faz com que se trata de um processo de reconstrução"* (Pinho, 1997:82). A atitude, assim adquirida, torna-se num objecto de aprendizagem *"submetido à aprovação do meio e influenciando, por sua vez, as outras atitudes, as opiniões e a acção do sujeito"* (Santiago, 1996:87), manifestando-se em comportamentos de aproximação ou de evitamento em relação a pessoas, objectos, acontecimentos ou situações sociais.

As atitudes manifestam-se como uma dimensão *"primária"* (Matos, 1991:84), no sentido de que poderá existir mesmo no caso de informação reduzida ou de um campo de representação pouco estruturado. A atitude, apesar de poder ser considerada como o *"elemento mais importante no processo de construção das representações sociais"* (Santiago, 1996:88), não se pode desligar dos outros elementos com os quais estabelece uma relação de interdependência.

A informação integra a soma e a organização dos conhecimentos que o sujeito possui, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativo, sobre um determinado objecto social. A qualidade das representações sociais está dependente da quantidade e qualidade da informação, que podemos caracterizar segundo três aspectos: a estruturação das informações, as condições de acesso e a experiência e inserção sociocultural do sujeito.

As informações podem ser *"actuais ou estarem presentes na memória e apresentarem-se de forma mais ou menos estruturada e com conteúdos mais ou menos instáveis, dependendo a sua qualidade dos conhecimentos que os sujeitos têm do meio social e institucional em que o objecto de representação está inserido"* (Santiago, 1996:81). Por outro lado, seja qual for a fonte de informação, as condições de acesso à mesma podem variar entre os sujeitos e qualquer que seja a informação, ela nunca cobrirá todas as características e propriedades do objecto de representação (Santiago, 1996).

Por último, a variedade de experiências individuais vai gerar diferentes focalizações em relação às características e propriedades do objecto representado, bem como a falta de credibilidade das fontes de informação e existência de informações contraditórias. *"As fontes potenciais de informação, perdendo credibilidade ou suscitando contradições, levariam a que as novas informações fossem ignoradas pelos sujeitos, justificando, assim, a manutenção dos sistemas anteriores de representações"* (Santiago, 1996:86).

A noção de campo de representação refere-se ao modo, como o conteúdo da representação está organizado e ao seu carácter mais ou menos complexo, pressupõe um conjunto estruturado e hierarquizado de opiniões e crenças orientadas para determinados aspectos do objecto ou da situação a representar (Santiago, 1996). Deste modo, o sujeito selecciona a informação de acordo com os seus objectivos, as suas focalizações e os seus interesses, e constrói um esquema mental, integrado por um conjunto de imagens, a propósito do objecto ou situação a representar.

*"A organização de imagens processa-se a partir da focalização selectiva dos sujeitos sobre determinados segmentos de informação, tendo por pano de fundo experiências pessoais e grupais anteriores, estilos de inserção socio-cultural e as interacções destes aspectos com o grau de conhecimento e atitudes sobre o que é representado"* (Santiago, 1996:90).

Serge Moscovici (1978) refere que o campo de representações nos remete "à ideia de imagem, de modelo social" (citado por Rangel, 1994:s/p.), apesar disso o conceito de representação afasta-se do conceito de imagem que "evoca habitualmente o reflexo interno de uma realidade externa" (Vala, 1986:13), enquanto que a representação nomeia o facto "dos indivíduos serem criadores de informação, mais do que utilizadores ou processadores" (Vala, 1986:13).

Em resumo, podemos salientar a interdependência permanente entre estas três dimensões, o que dificulta a apreensão das suas características individuais. As dimensões das representações sociais relacionam-se entre si: a informação pode "desencadear mudanças de atitudes" (Santiago, 1996:89), pela facilitação de novos dados para a decisão ou apreensão da realidade; a atitude pode "influenciar fortemente o acesso, a procura, a selecção e a reorganização da informação" (Santiago, 1996:89); a focalização dos sujeitos numa ou noutra componente dos elementos a representar, bem como a valorização de um ou outro conjunto de atitudes, constituem processos que constituem ou modificam a combinação de imagens no campo de representação.

Serge Moscovici ao salientar que tanto o campo de representação como o nível de informação é variáveis entre sujeitos, ou entre grupos de sujeitos, em função de critérios específicos, justifica a utilidade da análise destas dimensões. Tal análise não permite unicamente colocar em evidência a estruturação do conteúdo das representações e as relações entre as suas diferentes dimensões, mas também reside na possibilidade de estudos comparativos que recaiam sobre a clivagem, a diferenciação dos grupos em função das suas representações sociais (Herzlich, 1972).

Para alguns autores as representações sociais estão organizadas à volta de um "núcleo central", dispositivo que lhe dá "coerência e significado global" (Santiago, 1989:91), associado a elementos periféricos constituintes de um sistema periférico. O núcleo central, determinado pelo objecto representado e pela relação do sujeito com esse objecto, assegura uma função geradora, dado que é a partir dele que "os outros elementos do campo de representação são interpretados, ponderados e avaliados positiva ou negativamente" (Abric, 1984, citado por Vala, 1986:21) e uma função organizadora, dado que define "as relações (aproximação/afastamento) entre os elementos da representação assegurando a sua unidade (consistência) e estabilidade (continuidade)" (Sismeiro-Pereira, 1997:95-96).

O sistema periférico *“ganha a sua significação na relação com o núcleo central, encerra uma dimensão funcional orientando a tomada de posição e guiando a acção, ao mesmo tempo que contrapõe à rigidez do núcleo central uma grande flexibilidade e susceptibilidade ao contexto imediato”* (Sismeiro-Pereira, 1997:96), integrando as diferenças individuais e desempenha uma função de protecção do núcleo central, desenvolvendo mecanismos de defesa face à informação nova e contraditória entre a «realidade vivida» e a representação.

#### 1.4 Transformações das Representações Sociais

No entanto, as representações sociais mudam!. Os conteúdos das representações apresentam-se, não como uma imagem estática e definitiva, mas como uma *“dinâmica global e complexa apreensão do mundo, nas dimensões afectivas, cognitivas e sociais, articulando-se até entrarem em conflito”* (Beaumat, 1995:108). Assim, as representações sociais não podem *“ser apreendidos em termos estáticos, mas antes em termos dinâmicos, atendendo às mudanças possíveis, num determinado espaço/tempo, dos determinantes psicossociológicos e das disposições subjectivas”* (Santiago, 1996:91) inerentes às condições da sua formação.

As mudanças ou transformações das representações sociais, produzidas pelos processos de objectivação e de ancoragem e explicáveis pela *“interacção entre factores de ordem psicológica”* (Santiago, 1996:93) e factores que resultam de *“alterações sociais relevantes”* (Vala, 1986:24) podem desencadear-se a partir da alteração da experiência do sujeito, do objecto de sua representação e do contexto em que se estabelece a interacção entre o sujeito e o objecto (Rangel, 1994), bem como nos momentos de ruptura nas circunstâncias sociais.

Para Amélia Lopes as representações transformam-se quando *“os seus conteúdos figurativos são apresentados em contextos diversificados, onde aparecem como estranho, a partir do que se desencadeiam processos, nomeadamente, a objectivação e a ancoragem, geradores de novos conteúdos, nova informação, enfim novas representações”* (1991:611).

As representações sociais parecem ser resistentes à mudança, nomeadamente ao nível do seu núcleo central, ao contrário dos seus elementos periféricos, mais adaptados a novas situações. De qualquer forma, a mudança dá-se quando são *“atingidos os esquemas de acção periféricos que protegem o seu núcleo central que suporta os*

*quadros interpretativos da realidade exterior, e se modificam*" (Correia, 1995:29). No caso deste fenómeno se ampliar e atingir o núcleo central assistir-se-á à "*transformação real da representação*" (Correia, 1995:29).

São as práticas sociais, em desacordo com as representações, que podem produzir reais transformações nas representações e, em consequência, nos comportamentos. Deste modo a mudança nas representações sociais, não é apenas sinónimo de aquisição de estabilidade ou de adaptação à nova realidade, requer, correlativamente, mudanças de comportamentos sociais. Segundo Ana Sismeiro-Pereira, as transformações das representações "*têm sempre origem nas práticas sociais*" (1997:96). Assim, as práticas sociais assumem um papel relevante na transformação das representações sociais, pois o processo de mudança das representações "*é refractário a uma estratégia formativa exclusivamente dirigida à razão*" (Correia, 1995:29).

Da contradição entre as práticas ou comportamentos sociais e as representações sociais emerge, normalmente induzida do exterior, a provável transformação das representações sociais e, certamente, a ruptura com o passado.

## 2 A Pessoa do Supervisor e o Processo de Supervisão

Por questões de delimitação deste estudo abordarei a pessoa do supervisor e o processo de supervisão apenas no contexto da formação inicial de professores, em particular no estágio pedagógico e/ou na prática pedagógica. Aliás, é no contexto da formação inicial e da formação contínua de professores que o processo de supervisão pedagógica têm sido mais estudado e cujas referências teóricas são mais significativas, contudo têm surgido alguns estudos referentes a outros processos de formação, nomeadamente no campo da saúde.

Durante um longo período a supervisão do estágio pedagógico e/ou da prática pedagógica foi relegada para um plano secundário relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores. Isabel Alarcão refere que o estágio pedagógico tem sido considerado "*o parente pobre de todas as disciplinas, actividade que os docentes universitários não vêem reconhecida nem nas horas que lhe dispensam nem no prestígio com que essa actividade é vista*" (1991:14). Refere, ainda, que as instituições de formação de professores não têm sabido dar "*o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor*" (1991:14), critica que, também, relativamente

aos Estados Unidos da América, é efectuada por Kenneth Zeichner ao realçar a *"falta de consideração pelo trabalho"* desenvolvido pelos *"profissionais que trabalham na formação de professores"* (1992:118).

Contudo, a partir da década de 80 *"tem-se vindo a assistir a um crescente interesse pela dimensão da supervisão na prática pedagógica"* (Oliveira, 1992:13). Hoje, o conceito de supervisão confronta-se com uma multiplicidade de abordagens, as quais têm mais a ver com os diferentes conceitos que presidem à estruturação geral da formação e da própria educação do que com grandes divergências a propósito da supervisão (Cortesão, 1991).

O conceito de supervisão varia entre uma mera preparação técnica para o desempenho de uma actividade e uma dimensão reflexiva da profissionalização, cujo horizonte é o desenvolvimento pessoal e profissional do formando, o que reflecte a separação entre a forma como é assumida a dimensão profissional dos professores, como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares (Nóvoa, 1992). Apesar de, na maioria das vezes e no caso dos professores de Matemática, um professor ser *"simultaneamente um educador, um matemático e um funcionário público"* (Ponte, 1994a:12 e 20).

Se nalguns casos, talvez a maioria, durante o estágio pedagógico e/ou a prática pedagógica os alunos/futuros professores são encarados como pessoas para serem desenvolvidas e não para se desenvolverem, sendo treinados no sentido de adquirirem formas de saber fazer que, por serem externas ao formando, podem provocar *"a sua insegurança e a resistência às imposições a que são submetidos, com o perigo de se transformar a supervisão numa «profissão relutante» (Mosher e Purple, 1972) ou numa «guerra fria privada» (Blumberg, 1974)"* (Silva, 1997:53).

Noutros, talvez uma reduzida minoria, o processo de supervisão é entendido como um processo de construção/reconstrução do referencial teórico, a partir dos conhecimentos emergentes da prática e o supervisor é encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver no aluno/futuro professor o desejo de uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem. É entre estes dois pólos que decorre o processo de supervisão e o papel do supervisor na concretização da componente prática dos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, no nosso país.

### 2.1 A Pessoa do Supervisor

Uma relação de supervisão envolve, no mínimo, duas pessoas adultas cujas atitudes, expectativas e emoções são factores de crucial importância para o prosseguimento do processo de supervisão. A pessoa do supervisor surge, assim, como um elemento chave de todo este processo, pois o carácter das relações entre o supervisor e o supervisando é, também, um dos factores de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos intervenientes neste processo de formação, que, neste caso, "*são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender*" (Alarcão & Tavares, 1987:55).

#### 2.1.1 Definição de Conceitos

Antes de abordar as questões da pessoa do supervisor no contexto do processo de supervisão, abordarei dois dos conceitos chave desta temática: o conceito de pessoa e o conceito de supervisor.

Pessoa, do latim *persona*, significa ser ou criatura humana ou personagem. Apesar desta ideia de personagem, no sentido teatral da construção do indivíduo, a pessoa não poderá ser "*explicada e compreendida apenas através de um jogo de mascaras*" (Tavares, 1996:53) das diferentes «personagens». As relações pessoais não podem, assim, limitar-se a um jogo cénico, por detrás do qual se esconde a verdadeira realidade. Como refere José Tavares, este conceito pressupõe características "*de reciprocidade, de dialecticidade, de assimetria, de dialogicidade, de abertura, de transparência, de tridimensionalidade ou triadicidade*" (1996:54). A pessoa surge, assim, como um sujeito inteligente, responsável e livre, como "*algo que se constitui a partir de dois eixos essenciais: o da sua sociabilidade e o da sua unicidade que a definem como um ser aberto, sociável, comunicativo, dialogante, falante, único, por conseguinte, distinto de todos os outros e idêntico a si próprio*" (Tavares, 1996:54).

Apesar desta identidade, a pessoa não é o indivíduo. Como esclarece José Tavares, "*a dimensão individual denota ou reflecte características de opacidade, de unicidade, de indivisibilidade, de fechamento, de indisponibilidade, de impossibilidade de diálogo, de uma certa incapacidade de iniciativa*" (1993:15), enquanto a dimensão pessoal pressupõe atributos que vão no sentido oposto. Deste modo, a personagem, entendida no sentido teatral, "*agindo com medo da punição ou para não ser mal vista*" (Tavares, 1996:54) constitui a negação da pessoa. O ser humano é, assim, alguém capaz

de desenvolver "*relações verdadeiramente pessoais sem desligar-se da sua individualidade*" (Tavares, 1996:54). São estas duas dimensões, que se encontram intimamente ligadas entre si, que constituem a verdadeira essência do ser humano. Por outras palavras, a pessoa constrói a sua individualidade na dinâmica das interações consigo, com os outros e com o mundo. Como nos refere Carlos Simões, "*a pessoa competente tem uma razoável confiança e optimismo como base do desenvolvimento de um padrão de interações construtivas com o mundo*" (1996:177).

Por outro lado, o supervisor tem sido caracterizado de diferentes modos, reflexo de concepções diferentes de supervisão e de formação de professores. O "*Supervisor à Moda Antiga*", referido por Flávia Vieira (1993:5), como um professor bem experimentado, perspicaz, inteligente, sensato, simpático, perseverante e imaginativo, caracteriza de certo modo o orientador de estágio tradicional das escolas portuguesas. M. Wallace (1991), segundo Vieira (1993), distingue duas formas clássicas de perspectivar o supervisor: uma perspectiva prescritiva e uma perspectiva colaborativa.

Numa perspectiva prescritiva, "*o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir*" (Vieira, 1993:30). Numa perspectiva colaborativa, "*o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção*" (Vieira, 1993:30).

O supervisor apresentado, implicitamente, por Isabel Alarcão e José Tavares, em 1987, parece estar inserido numa perspectiva colaborativa, pois promove o "*desenvolvimento humano e profissional*" (1987:18) do formando, assumindo a identidade específica do aluno/futuro professor. Posteriormente, Isabel Alarcão caracteriza o supervisor reflexivo como "*o formador que (...) analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor*" (1996a:8).

Esta concepção de supervisor remete-nos para uma abordagem desenvolvimentista, em que o desenvolvimento do supervisando está interrelacionado com o desenvolvimento do supervisor. O supervisando e, também, o supervisor devem ser vistos como seres humanos com "*potencialidades e necessidades diversas, que*

*importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver*" (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:213). Nesta perspectiva os supervisores são, também, encarados como alguém auto-consciente da necessidade de crescer e de adquirir novos conhecimentos e competências. Aliás, Helena Ralha-Simões e Carlos Simões encaram *"os supervisores competentes como pessoas conceptualmente flexíveis cujas capacidades metacognitivas são indispensáveis para o que virão a ser como profissionais"* (1995:109). Estes autores encaram a metacognição não só como um processo em que o sujeito tem capacidade de auto-conhecimento, mas também como a possibilidade de *"reflexão descentrada sobre as atitudes interpessoais"* (1995:110).

Deste modo, a pessoa do supervisor congrega diferentes dimensões, as dimensões da personalidade e as dimensões da intencionalidade de um acto educativo. Partilho da opinião de Carlos Simões (1996), relativamente à caracterização da pessoa do professor, acrescentando do supervisor, por me parecer que, neste caso, as características do professor e do supervisor são semelhantes. Assim, a pessoa do supervisor é *"um conglomerado bastante abrangente, congregando múltiplos aspectos tais como as experiências passadas, as influências presentes exteriores, os sentimentos, valores, crenças, atitudes, metas e objectivos referentes à situação educativa"* (Simões, 1996:178), os quais, no seu conjunto, constroem a significação da realidade.

### 2.1.2 Dimensão Pessoal e Interpessoal da Pessoa do Supervisor

A dimensão pessoal e interpessoal na formação aparece como um dos elementos chave de todo o processo de supervisão. Como refere José Tavares, *"não se podem pensar os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem independentemente da rede de relações pessoais e interpessoais que se entretecem"* (1996:86). Nesta perspectiva, o comportamento do supervisor e/ou do supervisando não é só influenciado pelo processo de supervisão como também é o próprio supervisor e/ou supervisando que influenciam o processo de supervisão. Pois, como referem Carlos Simões e Helena Ralha-Simões, se não existir entre o supervisor e o supervisando nem uma matriz identificatória, *"nem símbolos ou representações consistentes e comuns"* (1997:49), as suas relações podem caracterizar-se pelo *isolamento, rivalidade e insatisfação*.

Deste modo, as relações entre o supervisor e o supervisando pressupõem uma dimensão interpessoal que se traduz numa relação *"recíproca, assimétrica, dialéctica, triádica, autêntica e verdadeira"* (Tavares, 1996:55) entre duas ou mais pessoas. José Tavares caracteriza assim, algumas das relações da dimensão interpessoal: a

reciprocidade é um deixar-se ajudar, *"pressupõe respeito, aceitação do outro como ele é"* (1996:57); a assimetria é como *"duas coisas muito semelhantes que não se podem sobrepor inteiramente"* (1996:57); a dialecticidade é uma relação em que os dois pólos *"se mantenham firmes um diante do outro, confirmando-se um ao outro numa verdadeira relação diagonal, recíproca e assimétrica, mas sem se diminuírem, reduzirem, anularem"* (1996:58); a tridimensionalidade diz respeito às relações que fazem apelo *"à acção dialogante entre três instâncias do psiquismo humano: o real, o imaginário e o simbólico"* (1996:58).

Numa perspectiva de reciprocidade/complementaridade, a relação entre o supervisor e o supervisando, surge, na maioria dos casos, como uma relação assimétrica na medida em que o supervisor é o detentor da informação que o supervisando necessita para desenvolver as suas actividades. Contudo, esta relação pode ser perspectivada como uma relação de ajuda ou de entreatajuda, no sentido de que ajudar, mais do que substituir, é pôr-se no lugar do outro, é possibilitar ao outro *"aquela margem de liberdade"* (Tavares, 1996:56) necessária à resolução, por si próprios, dos problemas que vão surgindo. O supervisor surge, aqui, como alguém, *"com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática"* (Simões & Bonito, 1993:122).

Contudo, a promoção do desenvolvimento do supervisando surge, em parte, como consequência do desenvolvimento do supervisor. A investigação tem sugerido que professores/supervisores com um nível de desenvolvimento mais elevado *"tendem a ser mais reflexivos, empáticos, receptivos às necessidades dos alunos, usam uma grande variedade de modelos de ensino, colocam-se mais facilmente na perspectiva e papel dos outros, são mais eficazes como professores e recorrem mais à inovação nos seus processos de ensino"* (Silva & Cardoso, 1993:37).

Também não podemos esquecer que as relações interpessoais não são uma entidade estática, mas *"manifestam-se como um fluxo dinâmico de comportamentos em contínua criação no desenrolar do tempo"* (Calafate, 1997:67), influenciando, deste modo, na dinâmica das relações entre o supervisor e o supervisando, *"no sentido de que o comportamento de cada interveniente toma em consideração o comportamento do outro"* (Calafate, 1997:66). Os supervisores constroem e partilham o conhecimento com os supervisandos tendo em conta não só aquilo que sabem mas também aquilo que são, pois cada supervisor faz algo de único e por isso *"quem ensina, ensina não só"*

*conhecimentos, mas a sua própria pessoa envolvida nesses conhecimentos"* (Formosinho, 1994:111)

### 2.2 O Processo de Supervisão

Estas relações decorrem, durante um certo período de tempo, num processo formativo que envolve o supervisor e o supervisando. O processo de supervisão surge, assim, como um caso particular do processo de ensino/aprendizagem.

#### 2.2.1 Definição do Conceito

Isabel Alarcão e José Tavares definem *"supervisão 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"*. E acrescentam que a supervisão *"tem lugar num tempo continuado"* e tem por objectivo *"o desenvolvimento profissional do professor"* (1987:18).

Desta definição sobressai dois elementos fundamentais: a ideia de processo, a supervisão como processo de apoio à formação, decorrendo num tempo continuado e a ligação entre o desenvolvimento humano e profissional, a formação entendida como uma *"aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações"* (Oliveira-Formosinho, 1997:104).

*"A supervisão como processo inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis"* (Alarcão & Tavares, 1987:50). A supervisão é, assim, encarada como a *"oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor"* (Blanco & Pacheco, 1991:598), reforçada pela ideia, transmitida implicitamente pelos professores que cooperam no processo de supervisão, de que a parte formal do curso foi o menos importante na preparação para a carreira (Simões, 1996).

Se a definição de supervisão, pioneira no contexto português, apresentada, em 1987, por Isabel Alarcão e José Tavares, remete-nos para as ideias de processo e de desenvolvimento pessoal e profissional, a definição apresentada por Flávia Vieira (1993) em que supervisão é *"uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica,*

*sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*" remete-nos para dois procedimentos da supervisão: a reflexão e a experimentação.

A reflexão e a experimentação surgem, aqui, como dois procedimentos que têm lugar no mundo da prática, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente, os quais levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. Contudo, esta reflexão e experimentação, não se restringem ao mundo da prática, dado que *"a reflexão parte sempre do confronto dum prática com um quadro de referência teórico"* (Ponte, 1994a:10). A definição apresentada por Flávia Vieira reflecte o processo dinâmico anteriormente apresentado, associando a experimentação à reflexão, esta autora rejeita a reflexão pela reflexão e defende uma prática que tenha em conta a reflexão na construção do conhecimento e na resolução dos problemas.

### 2.2.2 Dimensão Pessoal e Interpessoal no Processo de Supervisão

A supervisão, entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional vem ao encontro da formação, entendida como um processo contínuo ao longo de toda a vida, pois como refere José Tavares *"o ser humano é, na realidade, um ser inacabado cuja obra de tornar-se pessoa não pode terminar nunca ao longo de toda a sua existência"* (1993:16). O supervisor e o supervisando são adultos que, contudo, continuam a desenvolver-se e a aprender, encontram-se em constante desenvolvimento, não só como profissionais, mas também como pessoas.

Deste modo, o processo de supervisão não se deve resumir a *"uma mera modificação de comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos e de atitudes"* mas deve também *"proporcionar condições de desenvolvimento pessoal"* (Simões e Ralha Simões, 1990:180) e implementar estratégias que conduzem a uma *"maior eficácia do professor através da activação do seu desenvolvimento pessoal"* (Ralha-Simões e Simões, 1990:181).

Considerando o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos, a sua função consiste em ajudar o formando a ensinar e a tornar-se pessoa e profissional. O desenvolvimento pessoal e profissional surge, assim, como consequência de um processo de crescimento e de aquisições diversas. Deste modo, a dimensão do desenvolvimento pessoal refere-se a um processo que envolve *"a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais*

*se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações" (Oliveira, 1997:95) e a dimensão do desenvolvimento profissional reporta-se "ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor" (Oliveira, 1997:95).*

Em resumo, utilizando as palavras de Carlos Simões e Helena Ralha-Simões, referirei que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor passa por um *"equacionar da realidade de modo diferente" (1997:49), o que*

*"interfere, de maneira complementar, nas concepções, ideias, perspectivas e estratégias, valores, atitudes e opiniões de ordem profissional em relação às quais as pessoas fazem incidir a sua reflexão, levando-as, por vezes, a reequilibrar as representações anteriormente construídas acerca dos problemas que, directa ou indirectamente, se reportam à sua estrutura pessoal, o que determina muitas facetas que influenciam a sua auto-estima e satisfação pessoal e, de modo geral, muito do seu posicionamento face à realidade" (1997:49).*

Contudo, as relações interpessoais que se estabelecem entre o supervisor e o supervisando começam, em muitos casos, por ser de constrangimento, inibição e de defesa de parte a parte. De início, o supervisando não sabe como agir e tem a sensação de que o supervisor lhe está a esconder informação em vez de o ajudar, o que o leva a sentir alguma confusão e desconfiança (Alarcão, 1991). Deste modo, o supervisor, consciente destas condições de algum desequilíbrio emocional do formando *"deverá ter como grande prioridade no processo de supervisão, a construção de um clima afectivo-relacional propício ao desvanecimento desta situação de tensão" (Oliveira, 1992:17).* Assim, para contrariar esta tendência o supervisor deve promover a comunicação com vista à mudança comportamental do supervisando e, neste contexto, cabe ao supervisor estabelecer gradual e progressivamente, uma atmosfera afectivo-relacional positiva de entreaajuda recíproca e implementar o diálogo, ou a comunicação, no processo de supervisão.

Esta relação de ajuda pode, contudo, ser encarada, duma forma mais directiva, como um processo de desenvolver o formando através da aprendizagem de novos procedimentos ou pode ser encarada, duma forma mais colaborativa, como um processo

facilitador do desenvolvimento do professor em formação, sem permitir que tal atitude torne o futuro professor menos autónomo na sua acção.

No primeiro caso o supervisor ao idealizar um comportamento cria um estilo de supervisão fortemente influenciado pela constante avaliação entre o ensino idealizado e o ensino real praticado pelo aluno em formação. Deste modo, a pressão exercida pela constante avaliação, poderá conduzir o supervisando a uma atitude de defesa e de justificação da acção, o que poderá transformar o diálogo entre o supervisor e o supervisando num monólogo sobre a prática pedagógica do professor.

Nesta perspectiva, o diálogo centra-se em juízos de valor sobre a actuação do aluno/futuro professor, pois "*baseia-se nos dados recolhidos pelo supervisor através da observação de aulas e traduz-se, frequentemente, numa «conversa» centrada no supervisor, decorrendo por vezes ao sabor da improvisação e privilegiando os juízos de valor sobre a actuação do professor*" (Oliveira, 1992:18). Deste modo, o aluno/futuro professor perde autonomia, dado que está condicionado pela implementação de estratégias estudadas à priori, ganha uma certa rigidez na sua actuação e uma aprendizagem relativamente superficial em termos profissionais (Vieira, 1992).

No segundo caso é atribuída uma grande importância à relação interpessoal entre o supervisor e o supervisando, relação essa que se traduz numa "*comunicação aberta e autêntica e em atitudes de encorajamento, colaboração e entreaajuda entre os intervenientes no processo*" (Oliveira, 1992:18). Nesta perspectiva, é necessário criar, entre o supervisor e o supervisando uma relação "*que os iguala na dimensão da pessoalidade antes de os diferenciar na dimensão da profissionalidade*" (Sá-Chaves, 1996:38). Contudo, esta relação "*não pode ser apenas reduzida a um clima agradável de camaradagem*" (Simões e Bonito, 1993), mas tem que ser uma relação de trabalho, de entreaajuda, com responsabilidades mútuas.

O diálogo centra-se na análise/reflexão das situações educativas ocorridas na prática e é um elemento fundamental para a consolidação dos saberes emergentes da prática profissional. Por isso, o diálogo deverá ser organizado de modo "*a ajudar os formandos a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo de actuação*" (Oliveira, 1992:18-19). Neste caso, o aluno/futuro professor tem tendência para diminuir "*a ocorrência de comportamentos defensivos, de individualismo e competição excessivos, ou de evitação de risco*" (Vieira, 1992:26).

De qualquer modo, o clima relacional entre o supervisor e o supervisando parece ser um dos factores primordiais de todo o processo de supervisão. Pois como nos refere Cecília Galvão, "*numa situação de estágio, as relações de desigualdade existentes entre orientadores e formandos, podem caracterizar uma relação de cooperação forte ou fraca*" (1996:72). Segundo esta autora, K. Tellez (1992) concluiu, a partir de uma investigação com 128 professores principiantes, que os estagiários pedem ajuda a "*professores experientes que consideram amigos e protectores, independente de serem orientadores oficiais*" (1996:73).

### 2.3 Modelos de Supervisão

A literatura sobre supervisão confronta-nos com uma multiplicidade de abordagens, as quais partem de pressupostos teóricos distintos relativamente à formação e, necessariamente, aos conceitos de supervisão e de supervisor. Contudo, como nos refere José Tavares:

*"Começa a ser doutrina assente que as concepções de formação (...) se podem reduzir a dois ou três tipos de abordagem. Aquelas em que predomina a transmissão de conhecimentos mais ligados aos modelos de educação, como ensino, em que a palavra de ordem é ensinar aos aprendentes os resultados da ciência normal, pelos métodos mais adequados para o efeito (...); aquelas em que predominam os processos de descoberta e de pesquisa mais colaborativos e que se ligam aos modelos de educação como aprender a aprender, a investigar, a ser autónomo (...); e, por último, os modelos mistos, em que se articulam as duas orientações anteriores"* (1997:66-67).

Esta separação, remete-nos para duas formas bem distintas de abordar os problemas do processo de supervisão e do papel do supervisor e do aluno/futuro professor, neste caso entendido como supervisando e como professor dos alunos que interagem com o formando. Assim, o supervisor/professor pode ser entendido "*como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico*" ou como "*prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção*" (Gómez, 1992:96)

É da dialéctica entre a teoria e a prática que surgem cada um dos modelos de supervisão. A supervisão entendida como um processo que liga a teoria à prática, onde

"a investigação educacional fornece o suporte necessário para a planificação" (Zeichner, 1992:121) da prática e a supervisão entendida como um processo que liga a prática à teoria, de modo que os alunos possam empenhar-se "em pesquisas sobre o ensino, utilizando a investigação-acção colaborativa" (Zeichner, 1992:127).

O sentido do percurso entre a teoria e a prática transforma, assim, o modo de perspectivar o processo de supervisão e, de um modo global, o processo de ensino/aprendizagem. Se se parte da teoria para a prática, põe-se a ênfase do processo na teoria, por conseguinte no conhecimento emergente das investigações desenvolvidas e nos modelos teóricos. Se se parte da prática para a teoria, põe-se a ênfase do processo na prática, entendida como um procedimento reflexivo sobre a práxis. Deste modo, o modelo misto, referido anteriormente por José Tavares, do processo de supervisão surge como um caminho circular entre a teoria e a prática, o qual aproveita os conhecimentos da ciência para encontrar possíveis respostas aos problemas da prática e reflecte sobre a prática para tentar perspectivar novos conhecimentos científicos. Como nos refere João Ponte, "um professor reflexivo vive permanentemente num ciclo, da prática e da teoria à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática" (1994a: 11).

Assim, numa tentativa de sistematização das práticas de supervisão poder-se-ão definir dois grandes grupos: um com características comportamentalistas, de cariz pragmático e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada — Modelo da Racionalidade Técnica, e o outro que se centra na reflexão sobre a acção educativa com vista à resolução de problemas concretos e que assenta em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista — Modelo da Racionalidade Prática. Contudo, esta divisão não esgota todas as possibilidades de encarar os modelos de supervisão, apesar de cada um destes grandes modelos poder ser perspectivado segundo diferentes orientações, as quais põem maior ênfase nos sujeitos ou nos procedimentos ou, ainda, nos contextos.

Neste trabalho, o conceito de modelo é entendido "como a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes" (Ralha-Simões, 1993:44), onde não existe a preocupação em assegurar que o referido modelo "traduza uma representação rigorosa da realidade" (Ralha-Simões, 1993:44). Aliás, esta impossibilidade é reforçada por Lúcia Oliveira, quando defende que é pouco provável "encontrarmos qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, dado que o contexto concreto de supervisão envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada que se

*interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e/ou situações ambíguas*" (1992:16).

No quadro da racionalidade técnica *"acredita-se que a ciência reflecte a verdade exacta, assumindo-se então uma relação em espelho entre a ciência e a prática"* (Soares, 1995:142). Nesta perspectiva a prática surge como uma aplicação da teoria e por conseguinte o supervisor, conhecedor da teoria e do conhecimento específico descoberto pela investigação educacional, supervisiona as práticas do supervisando. Por seu turno, o supervisando quando confrontado com problemas nas suas práticas educativas espera do supervisor respostas absolutas, e emergentes da teoria, para os seus problemas.

Este modelo de supervisão é fortemente influenciado por um visão positivista da formação de professores e simultaneamente por um modelo behaviorista, de cariz tecnicista. A racionalidade técnica baseia-se *"numa definição exhaustiva e minuciosa dos comportamentos, capacidades e conhecimentos a adquirir"* (Simões & Ralha-Simões, 1997:40-41) e *"opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva"* (Nóvoa, 1992:27). Este modelo encontra-se em sintonia como o modelo de ensino perspectivado por futuros professores de Matemática numa investigação realizada por M. Civil (1993), referido por Carvalho, a qual *"revelou que todos [os futuros professores] partilhavam a ideia que o professor de Matemática devia dizer ao aluno qual era o caminho a seguir para resolver uma tarefa Matemática"* (1995:76).

Contudo, *"a racionalidade técnica representa um progresso relativamente ao empirismo voluntarista e ao obscurantismo teórico das teses vulgarmente denominadas «tradicionalistas»"* (Kirk, 1986, citado por Gómez, 1992:99). Nos modelos tradicionalistas, a formação de professores é entendida como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola. Estes modelos reflectem uma grande influência dos modelos de transmissão educacional e cultural das sociedades pré-industriais, onde o saber fazer é transmitido de geração em geração numa dicotomia mestre-aprendiz.

Nesta perspectiva, *"a prática pedagógica seria sobretudo, uma forma de familiarizar o futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos que configuram a sua actuação, informando-o precocemente sobre as particularidades do «ser professor», num*

*dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social*" (Ralha-Simões, 1993:69).

Apesar do modelo tradicionalista não ser assumido como prática do ensino nas nossas escolas, João Vieira, tendo sido coordenador dos estágios de Matemática da Universidade de Aveiro, durante quatro anos, refere que *"de um modo geral assistiu a aulas acriticas, sem estratégias bem definidas, cujo modelo era expor de modo seguidista o que vinha no manual adoptado"* (1997:167). Este autor caracteriza esta prática como uma variante do modelo tradicional, denominando-o *expositivismo*, onde o saber está no manual.

No quadro da racionalidade prática, deseja-se *"superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula"* (Gómez, 1992:102). Este modelo baseia-se na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, partindo da análise das práticas dos professores para a compreensão do modo como estes utilizam o conhecimento científico na resolução de situações incertas e desconhecidas e pressupõe que *"o professor tem a sua «verdade», que lhe é dada pela sua própria inserção no terreno da prática"* (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:207). Assim, o profissionalismo do professor depende da sua *"capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos"* (Gómez, 1992:102). Segundo Donald Schön é esta capacidade que transforma o professor num profissional especialmente competente, através do *pensamento prático do profissional* que se consubstancia no *conhecimento-na-acção, na reflexão-na-acção e na reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção* (Gómez, 1992).

O modelo da racionalidade prática de supervisão caracteriza-se por um assumir, por parte do supervisando, da responsabilidade pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, *"competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor"* (Oliveira, 1992:15). Nesta perspectiva a supervisão ocorre no *"contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio"* (Soares, 1995:145) e, deste modo, o supervisor partilha com os supervisandos os seus conhecimentos na construção das soluções para os problemas emergentes da prática da sala de aula.

Carolina Carvalho defende a partilha como uma das práticas fundamentais para a mudança das práticas de formação, nomeadamente nos cursos de formação de

professores de Matemática. Partilho com esta investigadora a necessidade de que, ao longo da formação inicial, os *"aprendizes de professores tenham oportunidade tanto de se confrontar com a realidade de dar aulas, como com a possibilidade de analisar, discutir e reflectir, quer com os colegas, quer com os professores, quer ainda com os professores já na profissão, as suas concepções acerca da Matemática e dos alunos"* (1995:76).

Deste modo o diálogo entre os professores parece ser fundamental para a consolidação dos saberes emergentes da prática profissional. Aliás, Kenneth Zeichner alerta para o facto de um dos *"problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções"* (1992:120). Partilho esta preocupação com Kenneth Zeichner, dado que não acredito no progresso e na evolução do conhecimento sem a existência de conflito ou de, pelo menos, confronto, de duas ou mais perspectivas.

### 2.3.1 Modelo da Racionalidade Técnica

A concepção dos profissionais como especialistas na organização de instituições sociais baseadas no conhecimento científico surgiu nos meados do século XIX, com a valorização da ciência. O atractivo das novas profissões residia no facto de que só uma minoria especializada podia ter acesso a uma profissão respeitada pela sociedade. Desde o início do século XX que a ciência legitimou a organização do trabalho sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica (Popkewitz, 1992), acentuando *"o carácter profissional da ocupação, legitimando o monopólio do seu exercício por parte daqueles que se submeteram a um mais ou menos longo processo de formação"* (Estrela, 1997:10).

Se a racionalização da organização do currículo e da aprendizagem constituiu uma promoção e um progresso do ensino, ela representa hoje um factor de desvalorização da profissão de professor. O crescente e excessivo funcionalismo da profissão docente acrescido do facto de que *"em muitos casos o professor não vive a sua actividade como uma profissão a tempo inteiro, desdobrando-se por várias ocupações e responsabilidades"* (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:268), veio transformar o professor num mero executor de um currículo, previamente definido por especialistas exteriores ao ensino, e um espectador das eventuais mudanças significativas no ensino.

Deste modo, a racionalidade técnica pode ser entendida como *"uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular"* (Gómez, 1992:96). Ela exprime, também, uma visão sobre o modo *"como se articulam o conhecimento e a acção que está na origem da maneira como tem sido concebido o saber profissional e o papel da formação na produção desse saber"* (Canário, 1997:129).

Para serem eficazes os profissionais da área das ciências sociais, em particular da educação, devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Estas investigações, vieram reforçar *"o processo de transformação da concepção de ensino enquanto arte"*, concepção tradicionalista, em *"concepções de ensino enquanto campo de aplicação de princípios oriundos de várias ciências sociais"* (Estrela, 1997:10).

Neste modelo *"preconiza-se a resolução de problemas de ensino através da aplicação directa da investigação"* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:95), o que pressupõe que os resultados da investigação educacional sejam apresentados aos alunos/futuros professores, que estes tenham a *"oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações"* (Alarcão e Tavares, 1987:21) e que apliquem os resultados da investigação à prática. Pede-se-lhes que realizem na sua prática o que a investigação definiu, o que muitas vezes não é concretizável nas condições reais de sala de aula e com alunos reais. Assim, a prática educativa é *"planeada e reflectida, por um processo dedutivo"* (Formosinho, 1994:108), a partir das ciências da especialidade e das ciências da educação e os formadores colocam-se, espontaneamente, numa perspectiva dedutiva, isto é, gostariam que o que os formandos vão fazer na escola fosse a aplicação do que lhes ensinaram.

Deste modo, existem dois tipos de conhecimento hierarquizados, que pressupõem, na realidade, diferentes estatutos académicos e sociais das pessoas que os produzem. Por um lado temos o investigador, ligado a uma Instituição de Ensino Superior, e por outro lado temos o professor, ligado a uma Instituição de Ensino Básico e/ou Secundário. Esta separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática produz uma subordinação da prática em relação à produção de conhecimentos por parte da investigação, *"as opiniões e teorias dos professores estão claramente subordinadas às dos investigadores académicos"* (Zeichner, 1992:126).

Por outro lado, J. Habermas (1971), segundo Gómez, defende que *"a racionalidade tecnológica reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa de metas da sua intervenção"* (1992:97).

Deste modo, as reformas da viragem do século, destinadas a incrementar a profissionalização dos professores com base em critérios de eficiência, à custa de uma redução da responsabilidade dos professores relativamente aos currículos e de um acréscimo de tarefas diárias, levaram: a uma progressiva separação entre a concepção e a execução, à standardização das tarefas dos professores, à desvalorização social da profissão e à intensificação dos mecanismos de avaliação da actividade docente.

É neste contexto sócio/político de responsabilização crescente do sistema que a maior parte das investigações educacionais, nomeadamente nos últimos anos, desenvolveram-se segundo o modelo da racionalidade técnica. As investigações desenvolvidas segundo as orientações behavioristas, intimamente ligadas ao micro-ensino, que consiste num treino das competências, previamente definidas, atribuídas ao bom professor, bem como a concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (Gómez, 1992).

As instituições de formação de professores, apoiadas no modelo da racionalidade técnica, baseiam-se os seus princípios de formação em três pressupostos: a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis; o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno/futuro professor para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula; a ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem (Gómez, 1992).

Assim, organizam um conjunto de acções pontuais de formação, dirigidas à capacitação individual, tentando desenvolver *"programas de formação que incentivem*

*as competências dos professores e que providenciem o seu treinamento*" (Ralha-Simões, 1993:49) sem ter em conta uma visão estratégica do desenvolvimento dos recursos humanos nem a personalidade e a experiência dos respectivos profissionais.

No decurso dos últimos anos, diferentes autores têm criticado cada um dos pressupostos referenciados. A contribuição da investigação académica para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais do professor têm sido posta em causa devido ao seu conhecimento ser cada vez mais molecular e sofisticado, portanto *"incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenómenos educativos"* (Gómez, 1992:107).

A insuficiência da preparação académica e psicopedagógica dos professores em situação de estágio pedagógico ou de prática pedagógica é amplamente confirmada pela "inutilidade" dos conhecimentos adquiridos, segundo a perspectiva dos alunos/futuros professores, e pela necessidade, por parte dos alunos/futuros professores, de recorrer ao orientador na tentativa de obter "receitas pedagógicas" para resolver os problemas do dia a dia profissional. Os alunos/futuros professores sentem-se perdidos e impotentes para resolver os problemas da vida real e preferem que se lhes diga o que devem fazer (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão, 1991).

A linearidade entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem é posta em causa pela realidade concreta. A compreensão dos princípios das ciências de educação requer um conhecimento das situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais ou colectivos. Contudo, no modelo da racionalidade técnica, podemos enumerar dois tipos de situações práticas e dois tipos de conhecimentos apropriados para uma actuação eficaz:

*"O primeiro tipo é constituído pelas situações familiares em que o profissional pode resolver os problemas mediante a aplicação rotineira dos princípios, regras, procedimentos e técnicas do conhecimento profissional" e "o segundo tipo é constituído por situações que não são familiares, nas quais o problema não está claramente definido e as características da situação não se ajustam perfeitamente às teorias e técnicas disponíveis. Neste caso, a prática é a ocasião apropriada para aplicar procedimentos de pesquisa aprendidos na teoria e orientados pelas regras e fases do método científico: generalização, elaboração da hipótese, derivação lógica de proposições e definição operativa de variáveis, recolha de dados, verificação de hipótese, inferência"* (Gómez, 1992:109).

Se num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados utilizando uma das duas estratégias expostas anteriormente, numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam as soluções técnicas, tratam-se de problemas *únicos* que requerem respostas *únicas*, e é, neste caso, que o modelo da racionalidade técnica revela-se inadequado na resolução das situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas actividades (Zeichner, 1992).

Donde podemos pensar que os limites e lacunas do modelo da racionalidade técnica são profundos e significativos dado que *"a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonómico ou processual"* (Gómez, 1992:99) e as ciências de educação não têm sido capazes de racionalizar a *complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores*.

Contudo, o modelo da racionalidade técnica representa um avanço em relação ao velho modelo, *"no qual o ensino era suposto ser «apanhado» e não ensinado"*. Na prática tradicional, *"havia muito poucas novas aprendizagens de tipo teórico — e muito poucas aprendizagens de qualquer tipo —, além de se dominarem as rotinas da aula dos professores cooperantes, que deveriam ocorrer durante o praticum"* (Zeichner, 1993:54-55).

No modelo da racionalidade técnica o supervisor é entendido como autoridade única, com uma competência indiscutível, detentor dos conhecimentos, oriundos da investigação e da experiência, juiz do pensamento e actuação do aluno/futuro professor, a quem dá lições de bom profissionalismo (Vieira, 1993). Este modelo assenta em pressupostos que estão associados ao *"estatuto de superioridade e de poder"* (Oliveira, 1992:14) por parte do supervisor e uma *"atitude de passividade por parte do formando face ao seu processo de formação"* (Oliveira, 1992:15).

O *"supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas"* (Alarcão e Tavares, 1987:36) da actuação docente, dado que o supervisando deve ser entendido como futuro técnico que deverá seguir o currículo estabelecido, aplicando sempre que possível as prescrições fornecidas pelos investigadores. Para tal o supervisor deverá fornecer ao supervisando a formação necessária ao desempenho profissional, essencialmente entendido no sentido técnico, do

“bom professor”. Assim, o supervisor poderá assumir uma atitude directiva e dominante, apoiado no modelo de “bom professor” e de “bom ensino” idealizado e universal, julgando-se investido numa autoridade científica que se traduz *“numa atitude prescritiva de acção pedagógica e num discurso onde predominam os juízos de valor”* (Oliveira, 1992:15) a propósito da actuação do aluno/futuro professor e o supervisando uma atitude consumista de educação.

Contudo, a influência dos supervisores na construção de atitudes e comportamentos pedagógicos e de novas representações científicas e do acto de ensinar, com influência no futuro profissional do professor, parece ser diminuta dado que numerosos estudos indicam que os alunos/futuros professores são mais influenciados pelas representações que transportam desde os tempos de aluno do que pela formação inicial e/ou pelo supervisor.

### 2.3.2 Modelo de Racionalidade Prática

A crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu à emergência de um modelo de formação do futuro profissional que incluía uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, o modelo da racionalidade prática.

Dito de outro modo, este modelo *“parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.* (Gómez, 1992:102)

#### 2.3.2.1 O Modelo de Supervisão Clínica

Um das propostas pioneiras, de modelo alternativo, é a supervisão clínica, que *“caracteriza-se pela colaboração entre o professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino”* (Alarcão e Tavares, 1987:30-31). Trata-se de uma forma de *“supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas”* (Villas-Boas, 1991:628).

Como referem K. Acheson e M. Gall o termo *clínica* refere-se a uma relação cara a cara entre o supervisor e o professor, e está centrada na conduta que o professor desenvolve na sala de aula (1980:8). Daí, que o principal objectivo, deste modelo, é melhorar a prática de ensino dos professores na sala de aula, através de um espírito de colaboração entre o supervisor e o aluno/futuro professor, implicando a planificação, observação, análise, reflexão e avaliação sobre a própria actuação e sobre a actuação dos colegas.

O ciclo da supervisão clínica é um processo que caracteriza-se por fases claramente diferenciadas que para R. Mosher (1972) são: planificação, observação e evolução ou análise, para R. Goldhammer e outros (1980) consta de cinco fases: encontro pré-observação, observação, análise e estratégia, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão e para M. Cogan (1973) consta de oito fases: estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, planificação das estratégias de observação, observação, análise de dados, planificação das estratégias de discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão (Alarcão e Tavares, 1987; Villas-Boas, 1991; García, 1994).

Uma vez que as oito fases de M. Cogan são um "*esmiuçar*" das cinco de R. Goldhammer (Moreira e Alarcão, 1997), apresentarei apenas as cinco fases do ciclo da supervisão clínica: Encontro pré-observação, Observação, Análise e estratégia, Encontro pós-observação e Análise do ciclo de supervisão.

O encontro pré-observação coincide com o primeiro encontro entre o supervisor e o supervisando, constitui-se numa antecipação da aula, através duma planificação conjunta e na definição da estratégia e foco da observação. A observação é o momento de recolha de informação sobre os aspectos definidos anteriormente. A análise e estratégia é a fase em que o supervisor e o supervisando, em separado, reflectem sobre a informação recolhida, de modo a dotá-la de sentido. O encontro pós-observação caracteriza-se por uma reflexão conjunta, de modo a desenvolver no supervisando capacidade de auto-análise e reflexão crítica sobre a acção. É neste encontro que deve ser analisada e discutida a congruência entre a intenção e a realização. A análise do ciclo de supervisão é o momento da avaliação do processo de supervisão, feita pelo supervisor e/ou pelo supervisando (Moreira e Alarcão, 1997).

Em todo este processo, a acção do supervisor clínico desenvolve-se através da "*análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula*" (Alarcão, 1982, citado por Moreira e Alarcão, 1997:124), de modo a levar o supervisando a elaborar e melhorar as suas teorias práticas sobre o ensino. Deste modo, o supervisor passa a ser o facilitador da aprendizagem do supervisando, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir na prática e a assumir, em conjunto, a responsabilidade das decisões tomadas. Nesta perspectiva, o supervisor deve assumir a atitude de um colega que está à disposição do supervisando para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na prática profissional.

As vantagens deste modelo de supervisão baseiam-se, essencialmente, na capacidade que possuem de gerar reflexão e trabalho colaborativo entre os professores, podendo envolver toda a escola, e por se centrar na análise das necessidades dos próprios professores (García, 1994). Esta supervisão "*consentida e desejada*" constitui-se como um dos caminhos para ajudar os alunos/futuros professores no "*domínio de capacidades necessárias para gerir o acto pedagógico*" (Silva, 1997:59), através de negociações baseadas na confiança entre os intervenientes.

Maria Alfredo Moreira e Isabel Alarcão referem algumas desvantagens, apesar de vantajosa, da supervisão clínica, tais como: a dificuldade de implementação, devido à necessidade de grande dispêndio de recursos materiais e humanos; a necessidade de "*promoção de uma relação interpessoal favorável à incrementação da auto-estima e auto confiança do professor*" (1997:126); a necessidade dum assumir dos sucessos e dos fracassos quer pelo supervisando quer pelo supervisor; a necessidade de requerer uma relação empática e de aceitação, "*sem procurar impor o próprio ponto de vista*" (1997:126) e a necessidade de requerer uma "*capacidade de raciocínio lógico, de organização da informação e ainda de pressupostos bem fundamentados*" (1997:126).

Por outro lado, Marcelo García (1994) refere, ainda, que uma das desvantagens deste modelo tem a ver com a cultura profissional dos professores ao se recusarem a abrir as portas das aulas para serem objecto de análise por parte de outros professores. Junto a esta limitação, a própria organização dos espaços e tempos na escola dificulta a possibilidade do observação entre professores, dado que, implicitamente, "*o trabalho docente tende a ser definido como um trabalho solitário*" (Correia, 1996:22).

### 2.3.2.2 O Modelo Reflexivo de Supervisão

Posteriormente ao modelo de supervisão clínica surge a abordagem reflexiva em supervisão, ainda que, para alguns autores, a origem desta perspectiva ao nível da formação de professores remonta a John Dewey. Para este autor, a reflexão não consiste num conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelos professores mas numa maneira de encarar e responder aos problemas, numa maneira de ser professor (Zeichner, 1993).

John Dewey define três atitudes necessárias para a acção reflexiva: *abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento*. A abertura de espírito refere-se ao desejo activo de receptividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas e de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro em todas as situações. A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção. Na opinião de Kenneth Zeichner a responsabilidade implica que cada professor reflecta pelo menos em relação a três tipos de consequências do seu ensino: *"consequências pessoais — os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências académicas — os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas — os efeitos do seu ensino na vida dos alunos"* (1993:19). O empenhamento implica um assumir de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Zeichner, 1993; Lalande e Abrantes, 1996).

Actualmente, no contexto da formação de professores, não poderia falar em modelo reflexivo na formação sem referir a figura de Donald Schön como um dos autores com maior peso na corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva. Donald Schön começa por salientar que na vida profissional, o professor confronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas emergentes do modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática profissional e propõe que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção do professor (Alarcão, 1991; Gómez, 1992).

Introduzida nos anos 80, no contexto da formação de professores, por Donald Schön, a reflexão é, hoje, *"o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores"* (García, 1992:59) e tem assumido o papel de eixo fundamental a partir

do qual se desenvolve toda a renovação das práticas de formação de professores. *"Na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores de todo o mundo"* (Zeichner, 1993:15).

O modelo reflexivo do processo de supervisão pressupõe que *"a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor"* (Gómez, 1992:110). Nesta perspectiva, o processo de supervisão tem uma dinâmica circular, dado que devemos andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo, a partir dos processo de experimentação e de reflexão, aquilo que deve ser corrigido e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo.

*"O modelo de ensino reflexivo permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria"* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996:99).

Segundo Donald Schön, a tradição da formação artística, bem como do treino físico, contém as características de uma supervisão reflexiva. Nestas actividades os alunos praticam na presença de um supervisor que os *"envolve num diálogo de palavras e desempenhos"* (1992:89), numa perspectiva de aprender fazendo. *"O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade"* (Gómez, 1992:110).

É neste contexto que Donald Schön defende que *"o conhecimento não reside exclusivamente nas mentes dos formadores, pronto a ser transmitido ao aprendente em formação, mas pode estar oculto nos meandros da relação que os bons profissionais estabelecem com as situações e através da qual procuram soluções para os problemas"* (Sá-Chaves, 1996:41). É neste sentido que Miguel Zabalza esclarece que *"quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua acção"* (1994:51).

Assim, no modelo de formação de professores como profissionais reflexivos "*a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor*" (Gómez, 1992:110). Os profissionais práticos "*têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco*" (Zeichner, 1993:20), procedimento que Donald Schön chamou de *reflexão na acção*. Por outro lado, os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela, permitindo uma *reflexão na acção e sobre a acção*.

A compreensão da actividade do profissional reflexivo, segundo Donald Schön, passa pela distinção dos diferentes conceitos que integram o pensamento prático do profissional: *conhecimento na acção, reflexão na acção e a reflexão sobre a acção e a sobre a reflexão na acção*.

O conhecimento na acção é o conhecimento demonstrado pelo profissional na execução da acção, é o saber fazer e o saber explicar dinâmico que reformula a própria acção. Nesta perspectiva, "*há um conhecimento em qualquer acção inteligente, ainda que ele, fruto da experiência e da reflexão anteriores, se tenha consolidado em rotinas ou em esquemas semi-automáticos*" (Ponte, 1994a:10). Este conhecimento na acção tem "*uma natureza tácita e não é muitas vezes facilmente explicável pelos seus detentores, mas não é por isso menos decisivo na prática profissional*" (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:209). Nele se articulam numerosos itens de "*informação, experiências passadas e representações emocionais*" (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:209) correspondentes a diversas vivências relativas ao objecto do conhecimento.

A reflexão na acção e sobre a acção é um processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade, em simultâneo com a acção ou retrospectivamente. A reflexão na acção trata-se de uma análise na acção sem o cuidado e o distanciamento de uma acção reflexiva mas tem a vantagem da possibilidade de intervenção imediata, ligando elementos racionais e afectivos. Na reflexão sobre a acção são postas em evidência "*não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema*" (Gómez, 1992:105). Esta acção tem lugar, muitas vezes, a partir de discussões e troca de experiências entre o supervisor e o supervisando ou entre professores, preocupados com problemas comuns (Alarcão, 1991; Gómez, 1992; Ponte, 1994a).

A reflexão sobre a reflexão na acção é o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, realizado a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção (Alarcão, 1991; Gómez, 1992; Ponte, 1994a).

Estas componentes não são independentes, completam-se para garantir uma prática reflexiva na actividade profissional. Pois, como nos refere Angel Gómez, quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o "*conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção*" (1992:105).

Assim, a aprendizagem e o conhecimento deve basear-se na acção e na reflexão, mediante a "*articulação do conhecimento teórico e do relativo à prática educativa*" (Simões, 1998:4). A acção tem a ver com a manipulação de objectos e de representações sobre os referidos objectos e sobre o processo de ensino/aprendizagem. A reflexão consiste no pensar sobre a acção, e é estimulada quando decorre da acção situações de confrontação com as representações sobre os objectos ou sobre o processo de ensino/aprendizagem. Neste processo, a comunicação e a interacção surge como um dos elementos chave na construção de novas representações sobre os objectos e sobre o processo de ensino/aprendizagem, ou seja na construção do conhecimento.

Segundo Donald Schön (1992), no desenvolvimento de um modelo de supervisão reflexiva é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: *a compreensão das matérias pelo aluno, a interacção interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática*. Estas dimensões ajudam o supervisor a interpretar o modo como o aluno progride no seu conhecimento na acção e na capacidade de reflectir na e sobre a acção. Contudo o poder é, de certo modo, partilhado entre o supervisor e o supervisando, dado que este desempenha, ao nível da análise/reflexão sobre a sua acção, um papel determinante, devido ao conhecimento concreto do contexto educativo. No entanto os supervisandos têm como obstáculo inicial à reflexão na e sobre a acção, principalmente nos níveis elementares de ensino, as distâncias existentes entre o saber escolar, veiculado pelas instituições de formação de professores, e a compreensão espontânea dos alunos e entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino (Schön, 1992).

No modelo reflexivo o supervisor assume o papel de facilitador, encorajando o supervisando a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima de ajuda e colaboração, e estimulando-o a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática a fim de a melhorar, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Contudo, Kenneth Zeichner alerta-nos para "*a ilusão da reflexão*" (1993:22): quando "*concentram-se muitas vezes esforços a ajudar os professores a imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas de outros professores*"; quando as "*questões importantes relacionadas com o que deve ser ensinado a quem e porquê são decididas por terceiros*"; quando se centra "*a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando qualquer consideração das condições sociais de ensino*" e quando se insiste "*na reflexão de professores individuais*" negligenciando a reflexão enquanto prática social, "*através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros*" (1993:22-23).

### 2.3.2.3 O Modelo Desenvolvimentista de Supervisão

Por outro lado, uma "*estratégia exclusivamente reflexiva não é capaz de produzir esses movimentos de desenvolvimento na ausência de experiências significativas*" (Soares, 1995:144). Torna-se, portanto, necessário um equilíbrio entre a experimentação e a reflexão, dado que é a associação entre a reflexão e a experiência que produz o desenvolvimento. A análise das experiências, sob diferentes perspectivas, e a elaboração de alternativas de confronto com as situações vividas, poderão tornar-se ocasiões de reflexão sobre a prática, potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando e do supervisor.

Na perspectiva desenvolvimentista, "*a formação de professores centra-se de uma forma equilibrada na acção e na reflexão e simultaneamente procura estimular o desenvolvimento humano*" (Housego e Grimmett, 1983, segundo Oliveira, 1992:16), o desenvolvimento pessoal surge como um dos factores de desenvolvimento profissional, pois como nos refere D. Medley (1985), segundo Simões e Ralha-Simões, as diferenças existentes entre "*professores submetidos a um mesmo processo de formação, com idêntico aproveitamento relativamente aos conhecimentos adquiridos, podem ser explicadas em termos das suas características pessoais*" (1990:180).

A análise da literatura na área da psicologia desenvolvimentista, apesar de “*não se poder concluir de um modo linear que os professores mais desenvolvidos pessoalmente sejam os melhores profissionais*” (Tavares, 1997:69), permite apontar para a existência de uma relação entre os professores com um nível de desenvolvimento psicológico mais elevado, como sendo aqueles que apresentam uma melhor percepção dos problemas educativos, uma maior flexibilidade na utilização de estratégias variadas, uma maior capacidade de inovação (Simões e Ralha-Simões, 1990; Formosinho, 1994; Tavares, 1997).

Contudo, a noção de desenvolvimento pessoal e profissional distingue-se da noção de formação, pelo menos entendida como acção de formar, de moldar. Como nos refere João Pedro Ponte (1995), segundo Ponte, Matos e Abrantes:

*“Em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de «frequentar» cursos, (...) enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas e processos, que incluem a frequência de cursos mas também outras actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões;*

*Em segundo lugar, na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional privilegia-se um movimento de dentro para fora, sendo o professor quem toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar;*

*Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional salientam-se os aspectos que ele pode desenvolver em função das suas potencialidades;*

*Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional, embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspecto mais específico, tende sempre a implicar o professor como um todo – nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais;*

*E finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática – e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada” (1998:214).*

Deste modo, a formação não se deve reduzir a um “*mero veículo de transmissão de conhecimentos e de técnicas de teor estritamente restrito*”, mas deve ser entendida como uma “*função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento*” (Simões e Ralha-Simões, 1997:48). Consequentemente, o processo de supervisão, deverá assumir-se como um processo de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos e, por consequência, do supervisor e ter presente “*o carácter fundamental do auto-conhecimento do professor e do desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias*” (Ponte, 1994a:11), dado que “*o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação*” (Tavares, 1997:69).

Por outro lado, “*é necessário ter em conta que, para incentivar a reflexividade, não basta a intencionalidade formativa nem sequer a adequação das estratégias escolhidas para concretizar esse objectivo; trata-se de um processo indissociável do próprio desenvolvimento profissional, do qual depende a efectividade da reflexão*” (Ralha-Simões e Simões, 1995:109).

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor deve, assim, partir de uma concepção que considere o supervisando como um todo, como uma pessoa a quem não é possível ensinar a ser profissional, mas a quem se proporciona condições para utilizar o seu próprio desenvolvimento pessoal, algo complexo e multidimensional, como instrumento formativo na aquisição do seu desenvolvimento profissional.

Para tal o supervisor deve atender ao grau de desenvolvimento do supervisando em formação, “*às suas percepções, sentimentos e objectivos*”; deve “*organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes*” (Alarcão e Tavares, 1987:41-42) no processo de supervisão e “*dar voz ao silent game dos seus processos cognitivos*” (Sá-Chaves, 1996:41) no exercício dialogante com a realidade, de modo a que o supervisando possa acompanhar a construção do saber pessoal do supervisor. O supervisor funcionará “*como uma pessoa recurso e não tanto como uma entidade investida de um poder carismático exercido arbitrariamente num*

*processo de enquadramento directivo da actuação do formando"* (Oliveira, 1992:16) e terá como objectivo principal o de ajudar o indivíduo a tornar-se pessoa e a tornar-se profissional.

#### 2.3.2.4 O Modelo Ecológico de Supervisão

O processo de supervisão consiste numa relação interpessoal, envolvendo o(s) supervisor(es), o supervisando, os alunos com quem o formando interage e, de certo modo, os pais e encarregados de educação dos referidos alunos, e inserido num contexto social, a instituição de formação e a escola de acolhimento e, de um modo geral, as instituições educativas e a sociedade no seu todo. Este processo decorre, assim, num ambiente com características ecológicas, no sentido de Urie Bronfenbrenner.

Como refere Gabriela Portugal, "*A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se interagem*" (1992:37).

É neste contexto que a ecologia do desenvolvimento profissional do supervisando envolve o estudo do processo de *interacção mútua e progressiva* entre o supervisando, *activo e em crescimento*, e o ambiente em *transformação* onde decorre o processo de supervisão. Urie Bronfenbrenner concebe, assim, um modelo ecológico de desenvolvimento a partir de um conjunto de estruturas concêntricas, "*uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra*" (Portugal, 1992:37). Estas *peças*, são, de dentro para fora, o Microsistema, o Mesosistema, o Exosistema e o Macrosistema.

O microsistema é o local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face, local onde o indivíduo experencia uma gama complexa de actividades, de papeis e de relações. O mesosistema tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente e pode ser definido como um sistema de microsistemas. O Exosistema diz respeito aos contextos que não implicam a participação activa do sujeito mas, são arena das situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta. O macrosistema não se refere a contextos específicos mas tem a ver com o sistema de valores, crenças, hábitos, formas

de agir, estilos de vida que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados ao nível dos subsistemas anteriores (Portugal, 1992; Oliveira-Formosinho, 1997).

Ao nível do processo de supervisão, este modelo parece estruturar, de forma dinâmica, todo o processo de supervisão, entendido numa perspectiva estrita, com o envolvimento pessoal, profissional e social do supervisando. Como referem Isabel Alarcão e Idália Sá-Chaves (1994), podemos associar o microsistema ao local de trabalho, o mesosistema às relações entre a família e os colegas ou entre o(a) namorado(a) e os colegas ou entre o microsistema da escola de acolhimento e o microsistema da instituição de formação, o exosistema à família, aos transportes, à actuação da direcção da escola de acolhimento, aos programas das disciplinas e o macrosistema aos conceitos de supervisão, de formação de professores, às representações a propósito dos diferentes intervenientes, sejam eles sujeitos, coisas ou ideias.

Assim, poder-se-á dizer que o modelo ecológico de supervisão se constrói com base nos seguintes três pontos, referidos por Júlia Oliveira-Formosinho: “*o reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes*” do supervisando; “*o reconhecimento da importância das interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes*” e “*o reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos*” (1997:95).

Nesta perspectiva, o processo de supervisão é reflexo de um conjunto de interacção entre os diferentes sistemas, os quais estão, também, sujeitos a influências e a interacção decorrentes de outros processos, que ocorrem em simultâneo. Daí, que o papel do supervisor não pode ser o de um mero executor técnico, mas o de um verdadeiro educador, que promove o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando, alertando-o para a necessidade de uma maior integração nos contextos diversificados da sociedade actual.

Apesar, de não ter sido explícito, anteriormente, parece ser possível integrar todo este estudo, sobre as Representações Sociais de alunos/futuros professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão, ao nível do microsistema e tendo em conta o reconhecimento da importância das representações sociais nos contextos profissionalizantes. De certo modo, trata-se de estudar as representações sociais de alunos, fortemente influenciados pela *transição ecológica* do

aluno/supervisando em professor/supervisor, dado que uma *“transição ecológica acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito”* (Portugal, 1992:40).

O processo de supervisão surge, nesta perspectiva, como um processo facilitador da transição ecológica do contexto escolar para o contexto profissional, entendido como *“o primeiro passo da formação continua”* (Oliveira-Formosinho, 1997:96), que se pretende ao longo de toda a carreira.

### 2.3.3 Emergência do Modelo Misto

Se por um lado, quando o professor reflecte na e sobre a acção converte-se num investigador da sua própria prática, não dependendo das "receitas" derivadas da investigação, por outro seria também insensato rejeitar todo o conhecimento emergente da investigação bem como encarar a reflexão pela reflexão, sem ter em conta os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar dos professores (Zeichner, 1992).

Por outro lado, *“os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógico, tais como a diferença entre as suas perspectivas [ acrescentando eu, as suas representações] e os resultados”* (Zeichner, 1993:21) das suas práticas. Contudo, não podemos encarar a actividade prática do professor, como uma actividade exclusivamente técnica, o mais correcto será encará-la como uma *“actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico”* (Gómez, 1992:100).

É atendendo a esta filosofia, de coordenação dos aspectos positivos de cada uma das diferentes concepções de supervisão, que diferentes autores têm defendido uma maior integração entre a teoria, na perspectiva do conhecimento científico, não como um fim em si, com a prática, no sentido de uma práxis reflexiva. Nesta perspectiva, *“a teoria é fundamental para um alargamento de perspectivas e para indicar linhas condutoras de reflexão”* e *“a reflexão estimula novos interesses, chama a atenção para novas questões e possibilita uma prática mais segura, mais consciente e mais enriquecida”* (Ponte, 1994a:11). Deste modo, parece razoável defender a ideia de que,

*“em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em diferentes momentos dos percursos de formação, tendo em*

*conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os níveis de formação ou de informação (Tavares, 1997:67).*

É nesta perspectiva, que parece ser haver vantagens na utilização dos diferentes modelos, de modo coerente. Pois, como nos refere Helena Ralha-Simões, *“as estratégias formativas beneficiam em ser híbridas com uma coerência própria e contextualizada, relativamente aos contributos teóricos e metodológicos diversos que englobam”* (1993:46). Assim, *“a formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores ou autores do processo”* (Tavares, 1997: 66).

### **2.4 Renovação das Práticas de Supervisão**

A renovação das práticas de supervisão com a redefinição do papel das Instituições de Ensino Superior e das Escolas de Ensino Básico e Secundário parece estar, cada vez mais, na ordem do dia. Surgem diferentes opiniões a propósito do papel da formação em geral e do processo de supervisão em particular.

Hoje em dia, não há muitas pessoas a defender o velho modelo de colocar os alunos/futuros professores nas escolas, junto de um professor com experiência, e esperar que aprenda a ensinar por osmose. Quase todos os intervenientes no processo de supervisão concordam com a necessidade de um cuidadoso planeamento e de uma atenta supervisão, apoiada num ou mais supervisores competentes, que promova o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando. Hoje, não basta saber e saber fazer é fundamental saber ser, a dimensão pessoal surge, assim, como um dos elementos estruturantes de todo o processo de formação.

Nas novas concepções do processo de supervisão existe um certo reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar o método de ensino de cada professor deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência, porque aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e no estágio pedagógico e/ou na prática pedagógica, na melhor das hipóteses, só poderemos preparar os futuros professores para começarem a ensinar (Zeichner, 1993).

### 2.4.1 Segundo a Racionalidade Técnica

O modelo da racionalidade técnica está a ressurgir em muitas das inovações recentes no processo de supervisão. Os seus defensores argumentam que, hoje em dia, existe *"uma base de investigação sólida que permite reestruturar completamente os programas de formação de professores, incluindo o practicum, de modo a proporcionar uma formação mais sistemática ao nível do conhecimento, das competências e das estratégias de tomada de decisão"* (Zeichner, 1992:121).

Ao contrário do que acontecia nos anos 60 e no início dos anos 70, as posições mais recentes têm em consideração a problemática peculiar da actividade prática no âmbito das ciências sociais e, em particular, no âmbito do ensino. O actual investigador considera o modo como os professores pensam e reflectem sobre as práticas na sala de aula como um dos elementos de pesquisa a considerar na identificação do conhecimento, das competências e das estratégias de tomadas de decisão dos professores considerados bons profissionais.

De acordo com esta perspectiva, o objectivo fundamental do processo de supervisão é levar os supervisandos a demonstrar os conhecimentos, competências e comportamentos sugeridos pela investigação. Deste modo, o processo de supervisão é entendido como um treino para utilizar a investigação como suporte nas tomadas de decisão, na resolução de novos problemas e no alargamento do conhecimento profissional.

Para tal, D. Berliner (1985), segundo Zeichner (1992), pugnou pela criação de laboratórios pedagógicos, caracterizados pela simplificação da realidade, que fornecessem condições aos alunos/futuros professores para a experimentação dos comportamentos e das estratégias de ensino, sem que outras questões interferissem na experiência. Em paralelo, a renovação do processo de supervisão depende da formação de supervisores preparados para a utilização dos instrumentos de observação baseados na investigação.

Neste modelo, apesar de renovado, a pessoa em formação aprende através da aquisição de conhecimentos impostos do exterior, legitimados pela existência de especialistas ou peritos em determinados saberes científicos e profissionais e ao saber e poder do supervisor corresponde sempre o não-saber e o não-poder do supervisando.

De certo modo, este modelo não prepara o professor para a mudança das práticas, dado que ao programar as mudanças, ao nível individual ou colectivo, está a prever a aquisição de requisitos, previamente identificados, necessários para uma adaptação *a posteriori* às mudanças externamente induzidas. Parece existir, uma certa contradição entre a preparação para a mudança e a essência da própria mudança. Por outro lado, este processo legitima a sobrevalorização da anterioridade da formação académica, relativamente à acção e à mudança (Canário, 1997).

### 2.4.2 Segundo a Racionalidade Prática

Para a renovação das práticas de supervisão, Kenneth Zeichner defende, em primeiro lugar a identificação de "*um conjunto de obstáculos à aprendizagem do professor que podem pôr em causa o valor educativo do praticum*" (1993:55, 1992:119).

Deste modo, Kenneth Zeichner (1992, 1993) apresenta alguns dos obstáculos à aprendizagem do professor, tais como:

A anterior visão do estágio pedagógico e/ou prática pedagógica como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, a aprendizagem do ensino por osmose;

A ausência de um currículo explícito para o estágio pedagógico e/ou prática pedagógica e de uma ligação estreita entre as aprendizagens na instituição de formação inicial de professores e as escolas;

A qualidade irregular da supervisão do estágio pedagógico e/ou prática pedagógica e a falta de preparação formal quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores das escolas;

O estatuto inferior do processo de supervisão nas instituições de formação inicial, o que resulta com frequência numa exiguidade de recursos para o processo de supervisão e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na supervisão de professores;

A importância secundária concedida ao processo de supervisão nas escolas de Ensino Básico e Secundário. As preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aulas, e não no processo de aprender a ensinar";

*"A discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor como técnico que executa de forma eficiente as instruções governamentais e as políticas educativas"* (Zeichner, 1992:120).

Algumas das características apontadas por Kenneth Zeichner são referidas por Isabel Alarcão et al., relativamente ao contexto português, quando reconhecem que, "*em diversas Universidades, não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização [da formação de professores] nos domínios de ciências e letras e que, só com raras excepções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas — de que é exemplo flagrante o caso da educação artística e da educação tecnológica*" (1997:2). Ainda no mesmo documento reconhecem que a "*acção das Escolas Superiores de Educação, nos domínios para que foram especialmente direccionadas (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo*" (1997:2).

#### 2.4.2.1 Escolas de Desenvolvimento Profissional

Atendendo aos obstáculos à aprendizagem do professor enumerados anteriormente, Kenneth Zeichner (1992, 1993) propõe a criação de escolas clínicas ou escolas de desenvolvimento profissional, onde os futuros professores seriam integrados. Deste modo os supervisandos não limitariam a sua experiência ao interior da sala de aula e estariam mais próximos das actividades da escola. Ao colocarmos os alunos em escolas, e não em salas de aula, os alunos/futuros professores teriam a possibilidade de trabalhar com diferentes professores e observarem diferentes práticas.

Neste contexto, Carlos Simões, salienta que "*estes contextos formativos*", [as escolas de desenvolvimento profissional], "*seriam propícios ao contacto com situações reflexivas, criando oportunidades de investigação em condições muito próximas da realidade, mas que exigiriam uma redefinição radical não só dos modelos de formação mas do próprio perfil dos intervenientes nesse processo*" (1996:364).

De certo modo, esta proposta vem ao encontro do modelo de *formação centrada na escola*, desenvolvido, em Portugal, no quadro da formação contínua de professores. Isto é, "*uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos*" (Barroso, 1997:74). Este novo modelo de organização reflecte a vontade de mudança das práticas, mas equaciona-o centrado na escola e não no professor. Como refere António Bolívar, "*o estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação*

*se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa"* (1997:81).

Nas nossas escolas a formação dos futuros professores não é uma prioridade, dado que decorre entre as paredes da sala de aula e num processo que se desenvolve entre o supervisor e os supervisandos. Assim, o actual modelo de supervisão não é encarado como um projecto de escola mas como um projecto de desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando, da responsabilidade do supervisor.

No modelo proposto por Kenneth Zeichner (1992, 1993) as escolas clínicas ou escolas de desenvolvimento profissional assumem a formação profissional de professores como a sua função principal. Neste modelo a supervisão é geralmente feita ou pelo pessoal docente ou pelo pessoal universitário que está na escola por um período relativamente considerável e não como um visitante ocasional. Nestas escolas o progresso dos alunos/futuros professores é assumido por toda a escola e os professores cooperantes sentem-se responsáveis por todos os estudantes universitários daquela escola.

Parecem evidentes as potencialidades formativas de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas, *"no contexto escolar global que envolve a organização no seu conjunto e as relações que estabelece com o meio exterior (e não exclusivamente confinadas à relação pedagógica na sala de aula)"* (Barroso, 1997:74).

Contudo, a implementação destas escolas requer uma maior preocupação relativamente à formação em supervisão do corpo de docentes e uma transferência de responsabilidades para as escolas de formação, estabelecendo uma maior integração entre o *"lugar de aprender"* e o *"lugar de fazer"* (Barroso, 1997:74). Kenneth Zeichner (1992, 1993) refere que esta tendência para desenvolver a supervisão em escolas especializadas na formação de professores (como são os hospitais universitários) é o desenvolvimento mais importante nos Estados Unidos da América, a propósito da renovação das práticas de supervisão. Contudo, vê com alguma preocupação a tendência da transferência da supervisão para as escolas clínicas ou de desenvolvimento profissional e o progressivo apagamento do papel da Universidade na formação de professores.

#### 2.4.2.2 Alternância Teoria/Prática

Para alguns autores, não é possível separar por mais tempo a formação académica da formação prática se concebemos o professor como um profissional que é capaz de diagnosticar e de compreender a sua prática (Entonado, 1997). A formação de professores deve, assim, incluir uma componente prática de importância decisiva, não sendo, deste modo, lógico que exista uma acentuada desproporção entre a formação teórica e a formação prática.

Surgem, assim, novos modelos de conceber a formação, alicerçados nas experiências e nas vivências dos indivíduos e colectivos, que uma estratégia formativa pode transformar em aprendizagem. Esta nova maneira de conceber a formação de professores como uma formação em alternância teoria/prática é defendida por M. Lesne, relativamente à formação de adultos. Como nos referem Rui Santiago, Isabel Alarcão e Lúcia Oliveira, *"a alternância entre a situação de formação e a situação real permite o vaivém entre a teoria e a prática, com base no qual os projectos podem ser construídos, testados e reflectidos de forma mais distanciada a partir desta testagem"* (1997:3).

*"A ideia de alternância está associada à relação entre duas faces de um processo, interdependentes e que se sucedem entre si"* (Pedroso, 1996:263). Contudo a alternância poderá ser entendida de três modos diferentes: entre a escola e a empresa, pode referir-se a um processo de gestão de uma carreira através da formação contínua ou de um processo de aprendizagem através de experiências profissionais; entre formação em sala e formação em situação de trabalho, onde está em causa a gestão, num mesmo processo formativo, de dois contextos de formação distintos; e entre teoria e prática, é a estratégia pedagógica defendida no contexto da formação inicial de professores.

A alternância entre a formação em sala e formação em situação de trabalho, actuação frequente nos Institutos Politécnicos, não implica uma reorganização global da relação entre educação e trabalho, apenas *"visa a «maturação» dos estudantes do ensino superior, através do seu contacto com o trabalho"* (Pedroso, 1996:265). A alternância teoria/prática proposta para o processo de supervisão consubstancia-se, assim, numa formação comum pela união de parceiros em situação de formação e em situação de trabalho, visando ligar pela pedagogia *"a dimensão da educação interior à escola com a dimensão que lhe é exterior"* (Pedroso, 1996:268).

Assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados de modo a que *"os futuros professores fossem colocados em situação de experiência mais cedo, não criando um fosso entre a teoria e prática, mas antes possibilitando o «aprender fazendo»* (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996:83). Neste modelo, o supervizando é responsabilizado desde o primeiro momento, eles são professores reais que têm responsabilidades em relação aos alunos e à escola.

Contudo, a «formação experiencial» não é um simples acumular de experiências mas um processo onde existe intencionalidade de formação por parte dos actores envolvidos no processo de supervisão. Esta intencionalidade é uma das *"componentes fundamentais da formação experiencial: reforça o contacto directo, a relação sujeito/objecto e favorece o ambiente de reflexividade e de releitura da experiência"* (Amiguiño, Valente, Correia e Mandeiro, 1997:108).

Deste modo, a formação de professores tende a aproximar-se, cada vez mais, de uma estratégia formativa que combina, num processo único, a formação e a acção. A dicotomia teoria/prática será abandonada e, nessa altura, a visão positivista da sociedade, da ciência e do ensino cederá lugar a uma visão construtivista.

### **3 Representações Sociais, Pessoa do Supervisor e Processo de Supervisão**

A relação educativa é um dos contextos privilegiados da relação interpessoal entre os sujeitos e, por conseguinte, um campo onde as representações fluem numa dinâmica constante entre aquilo que se é e aquilo que queremos parecer. J. Abric (1970, 1976), segundo Gomes (1993), a propósito do papel das representações defende que a conduta de um sujeito A em relação a um sujeito B depende fundamentalmente da representação que ele tem de B, independentemente dos comportamentos deste último.

Assim, a relação entre o supervisor e o supervizando no processo de supervisão será influenciada pelas representações recíprocas entre o supervisor e o supervizando, pelas opiniões, partilhadas a propósito da acção educativa, e pelas práticas. Michael Gilly (1980) verificou a existência de factores de impressão geral, na representação dos professores pelos alunos. Estas impressões situam-se em duas dimensões diferentes: uma dimensão mais estável, ao longo da escolaridade, dos juízos sobre o professor, de certa forma independentes da situação de ensino; e uma dimensão menos estável, mais ligada às tarefas e à função institucional do professor em tal ou tal situação pedagógica (Santiago, 1989).

A “*percepção e comportamento dos indivíduos*” depende “*da sua representação de si (...), da representação dos outros intervenientes, da representação da tarefa e da representação do contexto*” (Sismeiro-Pereira, 1997:98), o que me leva a inferir que o comportamento do supervisor também depende das representações de si, do supervisando, do ambiente ecológico do processo de supervisão.

Contudo, se o supervisor assume-se como detentor de um corpo fixo e ordenado de conhecimentos a serem transmitidos ao supervisando, este último representa o supervisor como o detentor do conhecimento e, nesta perspectiva, as representações do mundo científico e do mundo do senso comum profissional encontram-se separadas. O supervisando valoriza os conhecimentos académicos do supervisor da instituição de formação inicial de professores, “*no que se refere à quantidade, organização e estruturação da informação*” (Formosinho, 1994:107) e valoriza o conhecimento prático do supervisor da escola de acolhimento, no que se refere à resolução dos problemas da sala de aula.

Se, por outro lado, o supervisor assume-se como reflexivo e tem uma prática reflexiva para com o supervisando, desenvolve uma série de momentos durante a prática de ensino, onde reflecte a partir de “*representações múltiplas*” (Schön 1992:83) sobre a prática pedagógica. O processo reflexivo é rico em momentos de construção e reconstrução das representações a propósito do aluno e do acto pedagógico. Como refere Donald Schön (1992), num primeiro momento, o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, num segundo momento, reflecte sobre esse facto e simultaneamente procura compreender a razão por que foi surpreendido, depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação e, num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese. “*Este processo de reflexão na acção não exige palavras*” (Schön, 1992:83) mas “*joga*” com uma multiplicidade de representações sobre o aluno e sobre o acto pedagógico e, por vezes, desencadeia um sucessivo processo de mudança de representações.

. Dado que “*todas as interações humanas pressupõem a existência e a construção de representações*” (Pinho, 1997:81), a pessoa do supervisor e o processo de supervisão não são excepções. As atitudes e comportamentos do supervisor, no processo de supervisão e fora dele, mas em contacto com o supervisando, originam e desenvolvem no supervisando um conjunto de imagens, sensações e percepções cuja

representação exerce influência no processo de aprendizagem e na sua integração pessoal e contextual (Pinho, 1997).

Assim, as atitudes ou comportamentos do supervisor e do supervisando, quer em relação às tarefas a realizar quer em relação ao clima envolvente, ao serem "*captados, descodificados e interpretados pelos sujeitos intervenientes na acção, podem ter levado consigo uma determinada carga emocional e tornar-se geradores de representações*" (Pinho, 1990:52). Deste modo, as atitudes do supervisor e/ou do supervisando podem ser geradoras de representações relacionais positivas ou negativas que vão determinar a forma como o supervisando, e de certo modo o supervisor, encaram o processo de supervisão.

Neste sentido, o desenvolvimento pessoal do professor é, também, um processo de mudança de representações sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu auto-conhecimento como pessoa e como profissional e o desenvolvimento profissional do professor reflecte-se na influência que exerce sobre os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, por vezes, a mudança de representações científicas, nomeadamente em relação à Matemática. Daí que "*não é possível a compreensão das interacções comportamentais sem ter em conta as representações a partir das quais elas adquirem o seu significado e que contribuem para o seu processo de construção ou gestação*" (Pinho, 1993:6).

"*A passagem da teoria educativa à prática enquadra-se sempre num determinado sistema de representações e atitudes que o professor constrói na relação com os alunos e com o saber e que são susceptíveis de ser analisadas e trabalhadas na formação*" (Oliveira, 1990:207). As representações sociais prévias do professor condicionam o papel educativo da prática pedagógica mas as experiências educativas concretas durante a prática pedagógica também condicionam a mudança das representações sociais actuais e a emergência de novas representações sociais.

Se o modelo de supervisão promove a valorização da sequência *conhecimento científico - conhecimento tecnológico - treino*, o processo de supervisão não promove a autonomia do professor nem promove a mudança de representações em situações de formação informal, como sejam a prática pedagógica dos professores. Se, por outro lado, promove a reflexão sobre as situações práticas, promove a diversidade, uma das características indissociável das mudanças de representações sociais, de crenças, valores

e atitudes dos supervisores, supervisandos e demais intervenientes no processo de supervisão.

A supervisão reflexiva "*integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com o conhecimento emergente da prática*" (Sá-Chaves, 1996: 41). Nesta linha de pensamento a concepção de supervisão surge como um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional para o supervisando e para o supervisor. Deste modo, "*a formação significativa ocorre quando a partir da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais*" (Soares, 1995:145) e de novas representações.

Esta transformação opera-se a partir da "*ruptura nos sistemas pessoais de representação do real, com vista a uma sua reconstrução posterior no quadro de esquemas de (re)apropriação cognitiva do real, solidários com a acção social do sujeito*" (Santiago, Alarcão e Oliveira, 1997:15). É neste sentido que, "*a formação, sendo um processo de mudança de representações, é igualmente um processo de conscientização*" (Amiguiño, 1992 citado por Correia, 1995:29).

Contudo, apesar dos sistemas de crenças, concepções e representações serem vistos "*como entidades dinâmicas, susceptíveis de mudar em função da experiência*", a relação entre as representações e a prática é de "*natureza dialéctica e não uma simples relação linear de causa e efeito*" (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:208).

Daí que apesar dos resultados de investigações levarem-nos a acreditar que o futuro professor é mais influenciado pelas representações que construiu das experiências de ensino vividas enquanto aluno do que pelas representações construídas durante a sua formação inicial, dado que "*os futuros professores quando acabam a sua formação têm, em geral, tendência para reproduzir modelos, hábitos e técnicas de ensino, a que foram sujeitos como alunos*" (Cabral, 1993:281), sendo a influência dos programas de formação inicial mínima nas representações dos futuros professores e nas suas práticas (Borrvalho, 1997), a formação de professores assenta basicamente "*num processo de mudança das suas representações*" (Oliveira, 1990:213).

Uma das representações muito frequente nos alunos/futuros professores é que "*ensinar é mais uma mera questão de intuição apoiada na experiência do que num*

*processo apoiado na reflexão e na formação profissional*" (Fernandes, 1997:XVII). Por outro lado, dos estudos realizados por Henrique Guimarães (1988) podemos acreditar que os professores não evidenciam um entusiasmo particular pela disciplina de Matemática, não tendo este factor sido relevante para a sua escolha profissional. Assim, se por um lado para o professor ensinar é um dom e por outro lado a dinâmica daquilo que se ensina é pouco relevante, podemos acreditar que o ensino é uma prática rotineira e baseada numa lógica do saber escolar, que segundo Schön, é *"um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos"* (1992:81).

Deste modo, parece-me fundamental que a formação inicial de professores de Matemática, nomeadamente a componente prática, possa constituir um importante espaço de reflexão, de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional que permita a aquisição de conhecimentos e a reconstrução das representações e de atitudes no sentido de as tornar mais consentâneas com a inovação das práticas de ensino.

A formação inicial deverá contrariar as representações sociais acerca da natureza da Matemática, *"que apresentam esta ciência como extremamente difícil e reservada a um número restrito de eleitos"* e promover a Matemática como *"corpo do conhecimento, como actividade intelectual e como produto histórico e social"* (Ponte, Matos e Abrantes, 1998:227).

Para tal, a pessoa do supervisor e o processo de supervisão são dois elementos fundamentais nesta mudança das representações científicas (respeitantes ao que se ensina) e das representações do acto de formação (respeitantes ao modo como se ensina) pois como refere M. Lesne (1977/1984), *"o formador constrói na acção pedagógica as suas representações científicas e as suas representações do acto de formação, as pessoas em formação reconstróem a sua apropriação do real com a ajuda do primeiro"* (Santiago, Alarcão e Oliveira, 1997:25).

## II PLANO METODOLÓGICO

### 1 Problemática

Posicionando-me numa perspectiva interpretativa, tive em conta que a compreensão ampla do ensino inclui explicações do pensamento e das acções dos professores e dos alunos e do contexto onde se desenrola o processo educativo. Aliás Frederick Erickson (1986) refere que a investigação interpretativa introduz uma nova visão sobre o mundo real da sala de aula, caracterizando-se como um meio social e culturalmente organizado, onde as perspectivas de significação do professor e dos alunos são elementos intrínsecos do processo educativo.

Deste modo o conhecimento das Representações Sociais que os Alunos/Futuros Professores de Matemática, oriundos de formações iniciais diferentes (Universidade e Escola Superior de Educação) têm da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão podem desencadear uma profunda reflexão sobre a componente prática da formação inicial de professores e particularmente sobre o entendimento dos supervisandos a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão na prática pedagógica e/ou estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores.

O Estágio Pedagógico e/ou Prática Pedagógica, formação terminal dos cursos vocacionados para o ensino, pode ser encarada como mais uma disciplina ou com um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando. Este processo, onde estão envolvidas diferentes entidades e sujeitos com papéis diferenciados, pressupõe a existência e a construção de representações e é através delas que podemos elaborar um quadro do entendimento do supervisando a propósito do supervisor e do processo de supervisão.

Emile Durkheim, segundo Pais, refere que *"a vida colectiva não deriva da vida individual, ambas estão inteiramente relacionadas, se a segunda não pode explicar a primeira, poderá, pelo menos, facilitar a sua explicação"* (1995:256). Deste modo poderemos afirmar que as representações sociais expressam-se através de representações individuais, dado que *"a explicação de fenómenos colectivos e «macroscópicos» é feita a partir de comportamentos e de estratégias individuais e «microscópicas»* (Birnbaum & Leca, 1986)" (Pais, 1995:250).

Este tipo de investigações apoiam-se em juízos ou apreciações sobre objectos (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligados da sua realidade objectiva, partilhados pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade, fornecendo mais perspectivas do que verdades (Bardin, 1977). Deste modo, com o objectivo de estudar as representações de um determinado grupo, "o investigador conduz um sujeito concreto, desse grupo, a emitir uma série de juízos sobre outro indivíduo, uma categoria abstracta de sujeitos ou sobre um objecto «tipo» ou «ideal»" (Bidarra, 1986:386).

Tendo por objectivo a realização duma investigação no campo das representações sociais, nomeadamente em relação às representações sociais de alunos/futuros professores de Matemática a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, elaborei duas questões que deram corpo à problemática deste estudo:

- ◆ *Quais as Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor?*
- ◆ *Quais as Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito Processo de Supervisão?*

Para que este estudo possa caracterizar-se pela intenção de penetrar na estrutura de pensamento dos alunos quando estão perante o processo de supervisão e pela intenção de compreender mais as representações sociais de alunos/futuros professores individuais do que generalizar acerca das representações sociais dos alunos/futuros professores optei por uma investigação interpretativa associada a metodologias de investigação que assentam em técnicas de índole qualitativa na recolha e análise de dados, dado que esta proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real (Pacheco, 1995).

Para Frederick Erickson (1986) o paradigma interpretativo, no contexto das investigações educacionais, salienta mais os aspectos de conteúdo do que de procedimento, o interesse do conteúdo da investigação leva o investigador a optar por métodos que se mostrem apropriados para o estudo do referido conteúdo. Assim, para desenvolver esta investigação optei por dividir a recolha de dados em duas fases: a fase do estudo exploratório, afim de obter, junto de alunos/futuros professores, uma primeira

leitura a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, sem recorrer aos participantes no estudo e a fase do estudo, ou seja, a investigação junto de Alunos/Futuros Professores de Matemática da Universidade do Algarve.

Na fase exploratória, optei por recolher informação junto de dois alunos/futuros professores de Matemática, oriundos de formações iniciais diferentes (Universidade e Escola Superior de Educação), a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão. Na fase de estudo, optei por recolher informação junto de alunos/futuros professores de Matemática, da Universidade do Algarve, em situação de estágio pedagógico e/ou prática pedagógica.

Ao propor-me estudar o tema das Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão, na realidade o que pretendo é determinar as representações que os alunos participantes na investigação têm da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Após a delimitação deste campo podemos equacionar novas problemáticas sobre o modo como estas representações vão condicionar a atitude dos alunos/futuros professores em situação de prática pedagógica e/ou estágio pedagógico.

## **2 Participantes**

O estudo debruçou-se sobre as Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática, da Universidade do Algarve, a Propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Englobando a Universidade do Algarve o Ensino Universitário, nomeadamente a Unidade de Ciências Exactas e Humanas, e o Ensino Politécnico, nomeadamente a Escola Superior de Educação, tornou-se aliciente poder estudar as representações sociais de alunos/futuros professores de Matemática com formações iniciais diferentes.

Deste modo, optei por incluir neste estudo alunos oriundos do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, a funcionar no Campus das Gambelas, e do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, a funcionar no Campus da Penha.

O Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve está estruturado em cinco anos: os primeiros três anos do curso caracterizam-se pela Formação Académica da Especialidade; o quarto ano caracteriza-se pela Formação Psicológica, Pedagógica e Didáctica e o quinto ano integra o Planeamento e Avaliação da Prática Educativa e o Estágio Pedagógico.

O Estágio Pedagógico decorre durante todo o ano lectivo, está estruturado do seguinte modo: cada aluno tem duas turmas e regências na turma do professor orientador da escola (Professor do Ensino Secundário). Os alunos são acompanhados por três supervisores: o Professor Orientador Científico e o Professor Orientador Pedagógico, Professores da Instituição Universitária, e o Professor Orientador da Escola, Professor da Escola Secundária.

O Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve está estruturado em quatro anos (oito semestres): os primeiros cinco semestres do curso, que habilitam o aluno com um Bacharelato de Formação de Professores do 1º Ciclo, caracterizam-se por uma Formação Académica, Social, Psicológica e Pedagógica e termina com a Prática Pedagógica do 1º Ciclo; o 6º e o 7º semestres caracterizam-se por uma Formação Académica, Pedagógica e Didáctica na variante de Matemática e Ciências da Natureza e o 8º Semestre integra o Seminário Científico-Pedagógico e a Prática Pedagógica VI (Prática Pedagógica no 2º Ciclo).

A Prática Pedagógica VI, que decorre durante 15 semanas, está estruturada do seguinte modo: na primeira semana os alunos observam os Professores Cooperantes (Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico), nas turmas onde vão leccionar; nas restantes catorze semanas os alunos leccionam numa das turmas de Matemática do Professor Cooperante de Matemática, durante sete semanas e numa das turmas de Ciências da Natureza do Professor Cooperante de Ciências da Natureza, durante as restantes semanas. Em cada uma das disciplinas, os alunos são acompanhados por dois supervisores: o Professor Acompanhante, Professor da Instituição Universitária, e o Professor Cooperante, Professor da Escola de 2º Ciclo.

Assim, no caso da Universidade do Algarve, o processo de supervisão decorre a seguir à formação académica e psicopedagógica, no caso dos Cursos de Formação Inicial de Professores da Unidade de Ciências Exactas e Humana e decorre ao longo do

processo de formação, no caso dos Cursos de Formação Inicial de Professores da Escola Superior de Educação.

Deste modo, existem significativas diferenças entre as componentes da prática pedagógica dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, orientada segundo o modelo *sequencial*, da prática pedagógica dos alunos da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, orientada segundo o modelo *integrado*, embora orientadas pelos professores da instituição formadora e com a colaboração dos professores e das escolas do ensino não superior onde se realiza. No primeiro caso predomina a "*lógica da situação de início da actividade profissional*" (Campos, 1995:15) e no segundo caso predomina a "*lógica da situação de formação*" (Campos, 1995:14).

No Caso da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve: (i) a responsabilização pela docência com supervisão é apelidada de estágio e é o Ministério da Educação que escolhe o professor que o acompanha; (ii) este professor recebe um complemento de vencimento pelo Ministério da Educação e (iii) beneficia de uma redução do seu serviço lectivo normal atribuída pelo Ministério; (iv) ao aluno em formação são distribuídas turmas próprias para exercer docência durante o estágio, com a duração de um ano lectivo; (v) o Ministério da Educação efectua um contrato provisório de trabalho com o aluno em formação e atribui-lhe o vencimento correspondente; (vi) a avaliação do estágio é da responsabilidade partilhada do professor da instituição de formação e do professor da escola onde se realiza o estágio.

No caso da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve: (i) a instituição de formação escolhe o professor da escola que acompanha a prática; (ii) este professor recebe um complemento de vencimento atribuído pela instituição de formação e (iii) não beneficia, por parte do Ministério da Educação, de qualquer redução do seu serviço lectivo por estar a fazer este acompanhamento; (iv) o aluno em formação assume a responsabilização pela docência, durante o máximo de 15 semanas, nas turmas que estão distribuídas ao professor que o acompanha e (v) não realiza qualquer contrato de trabalho com o Ministério da Educação, nem recebe qualquer vencimento pelo seu exercício da docência supervisionada; (vi) a avaliação da prática pedagógica é da exclusiva responsabilidade da instituição formadora.

## 2.1 Fase do Estudo Exploratório

Este estudo decorreu em duas fases: na primeira, a Fase do Estudo Exploratório, participaram dois alunos, um aluno do 5º ano, no ano lectivo de 95/96, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve e um aluno do 4º ano, no ano lectivo de 95/96, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

## 2.2 Fase do Estudo

Na segunda fase, a Fase do Estudo, participaram todos os alunos do 5º ano (15 alunos), no ano lectivo de 96/97, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve e todos os alunos do 4º ano (27 alunos), no ano lectivo de 96/97, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

## 3 Técnicas de Recolha e Análise de Dados

O termo «dados» refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente e incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (Bogdan & Biklen, 1991).

*"Para o estudo das representações têm sido utilizadas as mais variadas metodologias, pelo que actualmente não existe ainda uma única que se possa afirmar que estuda a representação social em todas as suas dimensões. Isto leva-nos a afirmar que o estudo das representações, por um lado, ainda está no seu início e que, por outro, ele é pluri-metodológico. Assim, o estudo das representações envolve dois problemas distintos, um orientado para os processos utilizados na recolha dos dados sobre os conteúdos da representação e outro orientado para a análise dos dados recolhidos, de modo a identificar as relações que se estabelecem entre eles" (Pereira, 1997:49).*

Tendo por objectivo conhecer as representações, o mais espontâneas possíveis, dos participantes e limitar ao máximo a influência das minhas representações a propósito da temática e da própria investigação, optei por utilizar na recolha dos dados os dois métodos propostos por J. Abric (1994), segundo Pereira (1997): *os interrogativos*, que consistem em recolher uma expressão dos indivíduos sobre o objecto da representação em causa, e *os associativos*, que se apoiam numa expressão verbal que se procura tornar o mais espontânea possível. Segui a sugestão de Costa Pereira (1997) utilizando uma combinação dos dois métodos na recolha de dados no estudo de representações sociais.

A utilização do método associativo teve por objectivo recolher, junto dos participantes deste estudo, um primeiro significado dos conceitos chave deste estudo. Dado que, estes conceitos, são relativamente recentes, no contexto educativo, e ainda não estão suficientemente divulgados junto dos alunos/futuros professores, pareceu-me que não deveria iniciar o estudo sem obter uma primeira representação de conceitos chave da pessoa do supervisor e do processo de supervisão.

A utilização do método interrogativo teve por objectivo recolher junto dos participantes a descrição das suas representações a propósito da pessoa do supervisor, do processo de supervisão, bem como das suas atitudes para com cada um dos intervenientes no estágio pedagógico e/ou na prática pedagógica: os supervisores, o supervisando e os alunos.

Uma vez recolhidos os dados, o conteúdo das mensagens é "recortado" e analisado, a partir de determinadas referências teóricas. A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático do material recolhido com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros o que encontrou. Na análise de dados relativos às representações sociais, aparecem técnicas completamente diferentes: umas, que reportam para o estudo das semelhanças e das dissemelhanças entre os dados; outras, que reportam para a análise factorial de correspondências e outras, ainda, que reportam para a análise de conteúdo (Pereira, 1997).

Apesar da diversidade de técnicas de análise de dados, a natureza e características dos instrumentos utilizados na recolha de dados, relativos às representações sociais dos sujeitos, não permite apreender, facilmente, as diferentes dimensões dos elementos seus constituintes. V. Siano (1980), segundo Santiago (1996)

propõe, assim, que as representações sociais sejam estudadas tendo em conta a interdependência dos elementos que as integram. Deste modo, *"a aproximação metodológica terá de ser forçosamente globalizante permitindo a apreensão simultânea desses mesmos elementos"* (Santiago, 1996:90).

### 3.1 Fase do Estudo Exploratório

A opção da recolha de dados, junto dos dois participantes desta fase do estudo, teve por objectivo a exploração de um domínio parcialmente desconhecido do investigador e a compreensão geral das perspectivas sobre a problemática em estudo. Do mesmo modo, foi meu objectivo trazer ao investigador um certo distanciamento em relação ao objecto de estudo e obter informação complementar de modo a enriquecer a construção dos instrumentos de recolha de dados da fase do estudo.

#### 3.1.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para iniciar o estudo, optei por uma primeira entrevista semi-estruturada, utilizando o método interrogativo, aplicada aos dois alunos participantes, um aluno do 5º ano, no ano lectivo de 95/96, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve e um aluno do 4º ano, no ano lectivo de 95/96, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Com esta entrevista tive por objectivo obter informações através de uma relação pessoal em forma de conversa, de forma a conseguir uma corrente de confiança e simpatia entre o entrevistador e o entrevistado, para que este seja aberto, sincero e informador do seu próprio comportamento. A opção pela entrevista, em detrimento de outras técnicas, deveu-se à sua adaptabilidade, constante, às respostas do informante e à possibilidade das respostas poderem ser desenvolvidas e clarificadas.

Por outro lado, as entrevistas constituem uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, dado que *"facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas acções"* (Angulo, 1987, citado por Pacheco, 1995:88). Sendo a temática familiar ao investigador, optei por uma entrevista semi-estruturada de *"estudo"*, segundo a classificação de Rodolphe

Ghiglione e Benjamin Matalon (1993), onde convidei os alunos a responderem, pelas suas próprias palavras, a algumas questões gerais enquadradas na temática.

A opção por uma entrevista semi-estruturada deveu-se ao facto desta ser o tipo de entrevista que pareceu-me mais adequada às características deste estudo, dado que, neste momento, ainda estou a explorar a temática. Optei por construir um guião (Anexo 1) que, pela sua maleabilidade, me permitisse obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados e, por outro lado, torná-la o mais livre e exploratória possível de modo a obter um conhecimento o mais amplo possível das representações sociais dos alunos/futuros professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. A opção, pela inclusão, de um bloco referente à pessoa do supervisor e ao processo de supervisão surge como consequência directa da temática deste estudo. Por outro lado, a inclusão de um bloco referente ao Ensino da Matemática surgiu como forma de perspectivar o modo como os alunos encaram a sua própria formação específica no contexto do processo de supervisão.

No dia 18 de Junho de 1996 realizou-se, numa sala da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, a entrevista com a aluna — Carla — do 4º ano, no ano lectivo de 95/96, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) Variante - Matemática/ Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

No dia 19 de Junho de 1996 realizou-se, numa sala duma Escola Secundária, a entrevista com a aluna — Dina — do 5º ano, no ano lectivo de 95/96, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve.

Cada entrevista durou de 20 a 30 minutos. Os entrevistados acederam a que se fizesse a gravação em áudio. Durante as entrevistas tive duas preocupações fundamentais: não interromper o curso da exposição feita pelo aluno e encorajar o aluno no decorrer da exposição, encaminhando a sua comunicação para os objectivos da entrevista, incentivando-o a explicitar melhor certas passagens do seu relato. Após a transcrição das entrevistas realizei um encontro com cada um dos indivíduos entrevistados afim de validar o protocolo de cada uma das entrevistas.

### 3.1.2 Análise de Dados

Posteriormente, efectuei uma análise de conteúdo dos dados recolhidos nas referidas entrevistas, afim de elaborar uma primeira categorização da temática deste estudo. Para tal, a partir da leitura global das entrevistas, “recortei” as unidades significativas e agrupei-as de modo a fazer emergir algumas categorias principais e algumas subcategorias. Da referida leitura emergiu uma dicotomia entre a realidade esperada (actual) e a realidade desejada (ideal), bem como alguns aspectos relativos à natureza social das representações e às atitudes do supervisor em relação aos intervenientes no Processo de Supervisão. Os alunos entrevistados apontam, ainda, algumas críticas e sugestões relativas à renovação do Processo de Supervisão. Para cada uma das entrevistas, construí com conjunto de quadros, relativos a cada uma das categorias, de modo a fazer emergir as subcategorias, tendo em conta as realidade esperada e a realidade desejada, bem como as categorias emergentes da leitura global (Anexo 2 e 3).

#### 3.1.2.1 A Pessoa do Supervisor

Relativamente à Pessoa do Supervisor, emergiram três categorias: Dimensão Pessoal, Profissional e Relacional. Relativamente à Dimensão Pessoal a aluna Dina, da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, caracteriza a pessoa do supervisor, em termos ideais, como uma pessoa “*simpática*” e a aluna Carla, da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, caracteriza a pessoa do supervisor, em termos ideais, como “*uma pessoa afável e simpática*” e “*atento aos mínimos pormenores*”. As duas alunas esperam, em termos ideais, que o supervisor seja uma pessoa simpática, isto é, que seja uma pessoa acessível, com a qual seja possível desenvolver um relacionamento positivo.

Relativamente à Dimensão Profissional a aluna Dina espera que a pessoa do supervisor, em termos ideais, seja “*eficiente*”, “*que seja um bom exemplo*”, “*disponível*” e que esteja integrado na escola. Contudo, em termos actuais, a aluna Dina, defende que a opinião do seu supervisor pedagógico, por vezes, “*não passava de teorias*” e que existia um grande défice de integração no meio escolar por parte dos supervisores da instituição universitária. Esta aluna espera que o supervisor seja “*um bom exemplo*”, perspectiva que pode transportar-nos para a crença na imitação como a melhor maneira de aprender. Contudo, esta imitação restringe-se ao supervisor da escola de acolhimento, ou seja, o supervisor/professor detentor do conhecimento prático. Por

outro lado, a aluna Carla espera que a pessoa do supervisor, em termos ideais, encontre *"a sua própria maneira de ser e de actuar enquanto professor e enquanto pessoa"* e que *"se mostre disponível para ajudar", "para ouvir"*. Realço a inclusão, pela aluna Carla, da expectativa de um supervisor competente *"enquanto professor e enquanto pessoa"*, parecendo, assim, defender a interligação entre o desenvolvimento profissional e pessoal. As duas alunas realçam o aspecto do déficite de disponibilidade, por parte dos supervisores.

Relativamente à Dimensão Relacional, a aluna Dina, *"estava mais à espera do colega, do companheiro"*, de um supervisor que fosse *"mais dialogante"*. Apesar de caracterizar o orientador da escola como um *"colega"*, reconhece que as suas relações não foram de igual para igual. A aluna Carla desejava que o supervisor *"fosse uma pessoa aberta com a qual pudesse falar à-vontade"*, contudo a sua representação actual, partilhada pelos colegas (*"do que eu tenho falado com os meus colegas"*), é de que o supervisor *"está sempre um bocadinho mais acima"*. Apesar do desejo de um relacionamento positivo, em ambos os casos, as interacções entre o supervisor e o supervisando parece tratarem-se de interacções assimétricas, *"aquelas em que os sujeitos, implicados numa situação de resolução de uma tarefa, possuem papéis e estatutos diferentes"* (Peixoto e Menéres, 1997:269).

Relativamente à natureza social das representações da pessoa do supervisor, a aluna Carla afirma que *"quando aqui na E. S. E. vamos para a prática já sabemos mais ou menos o que nos espera quando ouvimos o nome do orientador"* e esclarece que os *"pequenos pormenores que as pessoas, que já passaram pela situação, ficaram (...) passam aos outros"*. Estas informações revelam alguma dinâmica social nas representações a propósito da pessoa do supervisor. Contudo, a referida dinâmica social parece restringir-se aos alunos em situação de prática pedagógica ou entre estes e os alunos do ano imediatamente anterior.

Globalmente, a pessoa do supervisor, em termos ideais, surge, em ambos os casos, como um profissional competente, desenvolvendo uma relação positiva entre o supervisor e o supervisando. Em termos actuais, ambos os alunos caracterizam as interacções como relações assimétricas e a aluna oriunda da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, desvaloriza a competência dos supervisores da instituição universitária devido ao déficite de integração no meio escolar.

Deste modo, as alunas esperam um supervisor acessível, disponível, competente e com conhecimento do dia a dia escolar. Assim, parece ser possível inferir que o supervisando espera que o supervisor o encaminhe no desenvolvimento das actividades lectivas. Esta relação parece consubstanciar-se mais numa relação de ajuda do que numa relação de transmissão de conhecimentos. As alunas entrevistadas revelam alguma autonomia, nomeadamente, quando desvalorizam os conhecimentos dos supervisores das instituições de formação inicial de professores, relativamente ao conhecimento da realidade escolar e relativamente à eficácia das propostas de actividades sugeridas pelos referidos supervisores.

### 3.1.2.2 O Processo de Supervisão

Relativamente ao Processo de Supervisão, emergiram quatro categorias: o Processo de Formação, o Papel do Supervisor, o Papel do Supervisando e o Ensino da Matemática. Relativamente ao Processo de Formação, a aluna Dina refere que o que tem "*mais medo é a indisciplina*" dos alunos, encara a avaliação com naturalidade, já que, se "*estamos num estágio, temos que ser avaliados por isso*". Espera, em termos ideais, que os supervisores estejam próximos dos supervisandos, realçando que "*o orientador da escola (...) vivia a nossa experiência, sabia o que nós fizemos e o que não fizemos*". No processo de formação parece que a aluna Dina põe a tónica das suas representações no comportamento dos alunos e no acompanhamento do supervisor, valorizando o seu próprio desempenho. A aluna Carla defende que "*não está apta, ainda, a ser professora*", contudo, o supervisor quer que ela "*faça à primeira vez como se fosse uma pessoa com muitos anos de serviço*" e por isso dá grande relevo ao "*aspecto da avaliação*" e menospreza a possibilidade de negociação pedagógica entre o supervisor e o supervisando. No processo de formação, as representações da aluna Carla parecem incidir no seu desempenho profissional e na avaliação do si própria. Destes posicionamentos, parece ser possível inferir que para a aluna Dina a sua formação é influenciada, fundamentalmente, pelo supervisor e pelos alunos, enquanto que para a aluna Carla a sua formação está mais centrada no seu próprio desempenho e na respectiva avaliação, por parte do supervisor.

Relativamente ao Papel do Supervisor, a aluna Dina perspectiva, em termos ideais, um supervisor que a ajude "*sobre a indisciplina na sala de aula*" e "*que não seja um avaliador*". Em termos actuais, a aluna pensa que existe "*uma grande preocupação dos orientadores em avaliar*" e em saber "*se naquela aula foi tudo feito como previsto ou não*". A aluna Carla perspectiva, em termos ideais, que o supervisor "*saiba ajudar*",

faça "pequenos reparos", "ensine a aprender, a adequar os conhecimentos (...) ao nível que vou leccionar" e que "oriente em termos científicos". Contudo, pensa encontrar um supervisor que "avalia desde o primeiro momento" e que "gosta de criticar, sobretudo os aspectos negativos". A avaliação parece dominar as representações dos alunos a propósito do papel do supervisor, contudo, no caso da Dina, essa avaliação incide na concretização total ou parcial do plano de aula e não na qualidade dessa concretização, enquanto, no caso da Carla, a avaliação incide mais no seu próprio desempenho, ou seja, na qualidade da concretização das planificações. Estas alunas esperam que o supervisor seja, essencialmente, um orientador que os ajude mas que não os substitua.

Relativamente ao Papel do Supervisando, a aluna Dina sente-se segura relativamente aos conteúdos a leccionar, dado que "nos conteúdos estava mais à vontade, com os colegas". A aluna Carla espera poder "trabalhar à (...) vontade", para "aprender com os erros", dado que "nós sabemos as coisas mas dizer aos outros é muito mais difícil". Esta aluna não consegue abstrair-se da presença do supervisor. Em relação ao seu próprio papel, a aluna Dina mostra alguma segurança em termos científicos e didácticos, enquanto a aluna Carla mostra alguma insegurança em termos científicos e didácticos e alguma preocupação com a avaliação. As duas alunas manifestam alguma autonomia relativamente à programação e desenvolvimento das actividades, apesar de condicionadas pela actuação do supervisor.

Relativamente ao Ensino da Matemática, a aluna Dina idealiza "uma sala de Matemática que fosse mais Matemática", onde fosse possível "explicar que a Matemática tem coisas giras". Contudo "não há educação em Matemática", "os alunos têm muitas deficiências anteriores" e "não têm capacidade crítica", então "empinam conteúdos". O professor pressionado "em dar os conteúdos que estão no programa" e "conteúdos atrasados" é "mesmo chegar lá e dar o conteúdos". A aluna Carla idealiza que a aprendizagem da Matemática decorra a partir da resolução de problemas, onde os "alunos saibam utilizar as regras por eles próprios" de modo a desenvolver "todo o tipo de raciocínio" e que o professor seja capaz de "avaliar o aluno sem o aluno saber que está a ser avaliado". Mas apesar dos professores saberem "que é preciso mudar o Ensino da Matemática", os alunos continuam a "fazerem os exercícios que estão no livro e a passar para o caderno os apontamentos que lá estão", deste modo a Matemática "não interessa para o dia a dia, é difícil, tem muitas regras para aprender" e o professor que continua "agarrado ao papel, à folha de teste", "está a testar conhecimentos que os alunos fazem com uma certa rotina, uma certa memorização". Para estas alunas, a renovação do Ensino da Matemática é urgente, contudo está ausente

nas nossas escolas. Para a aluna Dina a renovação parece passar pela mudança de atitude dos alunos, manifestando maior motivação e empenho, enquanto que para a aluna Carla, essa renovação, parece passar pela mudança de atitude do professor, promovendo novas estratégias de ensino.

Globalmente, as representações relativas ao processo de supervisão, para a aluna Dina, parecem incidir no desempenho do supervisor e dos alunos, daí esta espera maior orientação do supervisor e um maior empenho dos alunos. Esta aluna manifesta um elevado nível de confiança em relação aos seus conhecimentos e em relação ao seu desempenho. A aluna Dina condiciona a inovação do Ensino da Matemática à reestruturação quantitativa dos programas de Matemática, bem como à solidez dos conhecimentos dos alunos. Para a aluna Carla, o processo de supervisão parecem incidir no desempenho pessoal do supervisando. Assim, espera aprender, com os supervisores e com os alunos, através dos erros que, inevitavelmente, comete. Esta aluna manifesta alguma falta de confiança quer em relação aos seus conhecimentos quer em relação ao seu desempenho, apesar de considerar que o processo de avaliação, a que é sujeita, está desajustado da realidade. A aluna Carla deseja inovar o Ensino da Matemática mas manifesta insuficientes conhecimentos relativamente ao modo como concretizar essa mudança.

### 3.1.2.3 Atitudes do Supervisando

A Carla, aluna da Escola Superior de Educação, tenta desenvolver o seu trabalho de modo *"que ao pé dele [supervisor](...), tenho de fazer o meu melhor"* e *"é como ele diz que se faz"*. Apesar destas atitudes, a aluna revela uma desconfiança permanente em relação ao supervisor, como ela refere: *"estou de pé atrás a pensar que aquilo não é bem assim"*. Estas atitudes, reforçando as representações anteriores relativas à avaliação do aluno em formação, apontam para a relevância das atitudes do supervisando no processo de supervisão. O estudo das atitudes do supervisando em relação a cada um dos intervenientes no processo de supervisão pode constituir um campo de estudo importante na caracterização das representações sociais dos alunos/futuros professores a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão.

### 3.1.2.4 Renovação do Processo de Supervisão

A aluna Dina defende um prolongamento do estágio pedagógico, bem como uma maior formação em relação à avaliação dos alunos do Ensino Secundário. Estas

propostas reforçam as representações anteriores relativas ao papel dos intervenientes no processo, como refere a aluna se o estágio pedagógico "*durasse mais dois ou três anos, chegava ao fim e já nos conhecíamos todos, era muito diferente*". A avaliação dos alunos parece ser, para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, uma das áreas menos trabalhada durante a formação inicial. Contudo, a dificuldade em avaliar os alunos com quem interagem pode ser o resultado dos alunos em situação de estágio pedagógico assumirem uma duplicidade de papéis, ou seja, são alunos e professores em simultâneo, o que dificulta o assumir integral do papel de professor.

Da análise global dos dados, referirei que os instrumentos de recolha de dados subsequentes devem ter em conta as categorias emergentes relativas à Pessoa do Supervisor e ao Processo de Supervisão, bem como as Atitudes do Supervisando em relação ao processo de formação, ao supervisor, a si próprio e aos alunos e as propostas de Renovação do Processo de Supervisão, tendo em conta que este não surge isolado mas como uma parte da formação inicial de professores.

### **3.2 Fase do Estudo**

A recolha de dados da fase do estudo decorreu durante o ano lectivo 96/97, em três momentos e contou com a participação dos alunos finalistas do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve e do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

#### **3.2.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

O estudo das representações interpessoais, através dos juízos sobre outrem, possui a marca dos instrumentos utilizados e/ou das condições de produção das respostas, impondo limites ao estudo destes fenómenos. Esta condição não pode ser encarada como uma limitação mas sim uma condição necessária à edificação da representação de outrem, na medida em que as representações se elaboram em função do papel que desempenham nas comunicações e relações interpessoais (Bidarra, 1986).

### 3.2.1.1 Primeiro Questionário

Para iniciar a Fase de Estudo, optei por utilizar um primeiro questionário, a todos os participantes, com questões de produção aberta (Damas e De Ketele, 1985) em que o sujeito completa uma frase, utilizando o método associativo. Tendo por objectivo caracterizar uma primeira representação dos conceitos chave deste estudo optei, neste primeiro contacto, por ser o mais impessoal possível na recolha de dados. Assim, o questionário surgiu como o instrumento mais adaptado aos objectivos desta fase de estudo. Como nos refere D. Fox (1987), segundo Pacheco, *"se o investigador crê que bastará uma interacção impessoal, escreverá as perguntas, enviá-las-à aos destinatários e pedir-lhe-à que escrevam as suas respostas"* (1995:87).

Por outro lado, Le Bouedec (1984), segundo Bidarra (1986) propõe para o estudo das representações sociais a utilização das técnicas de associação livre e Bardin (1977) defende a utilização de um teste de associação de palavras com o fim de estudar a representação de um objecto (coisas, pessoas, ideias), mais ou menos desligado da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social.

Esta opção, também teve em conta, o facto do questionário ser um instrumento passível de ser administrado em simultâneo a todos os participantes e deste modo, obter, de forma mais espontânea possível os primeiros dados relativos às representações dos alunos/futuros professores de Matemática a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão.

Elaborei um primeiro questionário com questões de produção aberta (Anexo 4), em que o sujeito completa uma frase como quiser, com o objectivo de estudar as representações que os participantes neste estudo têm relativamente às palavras estímulo: Pessoa do Supervisor e Processo de Supervisão. A primeira e a segunda questão pretende caracterizar a pessoa do supervisor, a terceira questão pretende caracterizar as funções do supervisor, a quarta questão pretende caracterizar o processo de supervisão e a quinta questão pretende caracterizar o papel do supervisando no processo de supervisão. A inclusão de questões sobre o Ensino da Matemática, através da sexta e sétima questões, tem por objectivo caracterizar os Alunos/Futuros Professores de Matemática no que diz respeito à sua futura actividade profissional.

Com o fim de garantir o anonimato, tomei algumas precauções, nomeadamente, solicitei aos alunos o favor de: não escreverem, em qualquer parte do questionário, o seu

nome e responderem em letra de forma e limitei-me a recolher os questionários, após terem sido recolhidos e baralhados por um dos respondentes. Com o objectivo de extrair, apenas, aquilo que para os alunos é mais significativo, solicitei a utilização apenas das linhas destinadas a cada uma das frases.

Antes de administrar o referido questionário tive em conta que: *"todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los"* o que nos permite *"eliminar questões que não conduzem a dados relevantes"* (Bell, 1997:110). Por outro lado,

*"A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. Esta, em termos de estrutura, deve ser homóloga da amostra destinada ao estudo"* (Pardal e Correia, 1995:63).

Assim, antes de aplicar o referido questionário aos participantes, testei-o, numa sala da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, com os alunos do 3º Ano, no Ano Lectivo de 96/97, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. A opção pelos referidos alunos deveu-se ao facto destes encontrarem-se em processo de supervisão no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados obtidos tiveram por consequência a reformulação do questionário, dado que os alunos se repetiam nas três primeiras questões e nas duas últimas.

Elaborei um novo questionário (Anexo 5) onde reformulei algumas questões e incluí, no próprio questionário, uma pequena introdução sobre os objectivos do estudo, além das questões relativas ao preenchimento. Assim, a primeira questão pretende caracterizar a pessoa do supervisor, a segunda pretende caracterizar o processo de supervisão, a terceira e quarta pretende caracterizar o papel do supervisor e do supervisando no processo de supervisão e a quinta, e última, pretende caracterizar o modo como os supervisandos encaram a sua futura actividade profissional. Antes da aplicação do questionário os participantes foram informados sobre as linhas gerais do trabalho em desenvolvimento e foi pedida a sua colaboração, descrevendo a importância do seu contributo e assegurado a confidencialidade dos dados recolhidos.

Este questionário foi aplicado em simultâneo a todos os elementos de cada um dos cursos participantes, no dia 9 de Dezembro de 1996 aos alunos 5º ano, no ano lectivo de 96/97, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, numa sala do Campus das Gambelas da Universidade do Algarve (Anexo 6) e no dia 10 de Dezembro de 1996 aos alunos do 4º ano, no ano lectivo de 96/97, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) Variante - Matemática/ Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, numa sala da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (Anexo 7). Deste modo penso que ficou assegurado o efeito surpresa e foi proporcionado aos diferentes elementos de cada um dos cursos as mesmas condições de contexto no que se refere à recolha dos dados.

As referências extraídas deste questionário foram usadas como ponto de partida para a construção de algumas questões inseridas nos instrumentos subsequentes. Tentei, sempre que possível, ligar a informação de cada instrumento à construção e aplicação do instrumento seguinte, de modo a tornar cumulativa a informação sobre as questões da problemática.

### **3.2.1.2 Segundo Questionário**

Posteriormente, utilizei um segundo questionário, igualmente a todos participantes, de questões de produção aberta em que o sujeito responde com as próprias palavras, utilizando o método interrogativo. A opção por um questionário, a preencher pelo informante, deveu-se ao facto de poder envolver todos os participantes e deste modo obter a descrição que cada um dos sujeitos faz da problemática em estudo.

Aliás Maria da Graça Bidarra (1986) refere que na análise do conteúdo das representações sociais, a maioria das investigações incidem sobre material verbal recolhido a partir de questionários ou entrevistas. Apesar das rápidas associações entre os questionários e as abordagens quantitativas não foi minha intenção fazer qualquer leitura quantitativa destes dados porque entendo que, como refere Laurence Bardin (1977), o que caracteriza a análise qualitativa é o facto da inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.

Tendo por base alguns resultados da análise das entrevistas do estudo exploratório e do primeiro questionário, elaborei um segundo questionário com questões

de produção aberta (Anexo 8), em que o sujeito responde a questões com as próprias palavras, com o objectivo de recolher junto de todos os participantes, da fase de estudo, agora utilizando o método interrogativo, a maior quantidade possível de dados relativos às Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e Processo de Supervisão.

Nesta elaboração tive em conta as opiniões expressas, anteriormente, pelos alunos. Assim, na primeira questão pretendo, de forma abrangente, caracterizar a pessoa do supervisor. Na segunda questão pretendo, no contexto do processo de formação, explorar as expectativas do supervisando em relação à actuação do supervisor (alínea a)), à aquisição de competências e conhecimentos do supervisando (alínea b)) e ao seu próprio desempenho (alínea c)). Na terceira questão pretendo explorar as representações do supervisando em relação ao papel do supervisor na planificação (alínea a)), na interacção (alínea b)) e na avaliação (alínea c)). Na quarta questão pretendo explorar qual dos aspectos anteriores o supervisando pensa ser mais importante para o supervisor. Na quinta, sexta e sétima questões pretendo conhecer quais os aspectos, da sua formação inicial, onde o supervisando pensa estar mais seguro e onde encontra mais dificuldades. Na oitava questão pretendo explorar as atitudes, como elemento das representações, do supervisando em relação ao supervisor (alínea a)), em relação a si próprio (alínea b)) e em relação aos alunos (alínea c)). Na nona questão pretendo caracterizar os valores que o supervisando tenta transmitir quando ensina Matemática e na décima questão pretendo caracterizar as representações do supervisando em relação ao ensino da Matemática. Com o objectivo de garantir o anonimato e a objectividade das respostas, tomei precauções idênticas às utilizadas no primeiro questionário.

Antes de aplicar o referido questionário aos participantes, testei-o, tal como no questionário anterior, com os alunos do 3º Ano, no Ano Lectivo de 96/97, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) da Variante de Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Os resultados obtidos tiveram por consequência a reformulação do questionário em algumas das questões.

Assim, elaborei um novo questionário (Anexo 9), onde reformulei a forma como apresentava algumas questões, mantendo, contudo, a intencionalidade do questionário anterior. Antes da aplicação do questionário foi assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos. Este questionário foi aplicado em simultâneo a todos os elementos de cada um dos cursos participantes, no dia 14 de Março de 1997 aos alunos do 4º ano, no

ano lectivo de 96/97, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) Variante - Matemática/ Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, numa sala da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (Anexo 10) e no dia 17 de Março de 1997 aos alunos 5º ano, no ano lectivo de 96/97, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, numa sala do Campus de Gambelas da Universidade do Algarve (Anexo 11). Deste modo penso que ficou assegurado o efeito surpresa e foi proporcionado aos diferentes elementos de cada um dos cursos as mesmas condições de contexto no que se refere à recolha dos dados.

### 3.2.1.3 Entrevista Semi-Estruturada

Para aprofundar o estudo optei por utilizar uma segunda entrevista semi-estruturada, utilizando o método interrogativo, aplicada a três alunos de cada um dos cursos, escolhidos aleatoriamente, de modo a recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo aprofundar o conhecimento revelado nas informações recolhidas anteriormente. Como nos refere Judith Bell, "*podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos*" (1997:118).

Para a entrevista semi-estruturada, construí um guião (Anexo 12) que me permitisse aprofundar algumas questões levantadas sobre as Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Neste guião tive em conta já uma maior estruturação da análise dos dados recolhidos anteriormente, na elaboração do referencial de perguntas, apesar de tentar manter uma certa maleabilidade na condução da entrevista. Assim, construí um guião da entrevista que, segundo Michael Patton (1990), é uma lista de questões ou perguntas que devem ser exploradas ao longo da entrevista, garantindo assim, basicamente, que seja obtida informação sobre os mesmos temas a partir de várias pessoas.

Deste modo, elaborei um conjunto de perguntas, através das quais, fosse possível caracterizar: a pessoa do supervisor, tendo em conta as dimensões pessoal, profissional, relacional e social, bem como o carácter individual e/ou social da construção das representações a propósito do supervisor; o processo de supervisão, tendo em conta as expectativas do supervisando em relação ao seu desempenho, em relação ao desempenho do supervisor, em relação à planificação e avaliação das

actividades, bem como em relação à interacção entre os diferentes intervenientes no processo formativo e, ainda, tendo em conta o carácter individual e/ou social da construção das representações a propósito do processo de supervisão; o ensino da Matemática, tendo em conta a exploração das semelhanças e dissemelhanças da Matemática em relação às outras disciplinas, bem como os processos de partilha a propósito do ensino da Matemática.

As entrevistas com os três alunos — Vanda, Florbela e Pedro — do 5º ano, no ano lectivo de 96/97, do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve realizaram-se nos dias 14 (Anexo 13), 20 (Anexo 14) e 25 (Anexo 15) de Junho de 1997, em salas das, respectivas, Escolas Secundárias. As entrevistas com os três alunos — Teresa, Sandra e Vasco — do 4º ano, no ano lectivo de 96/97, do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (1º e 2º Ciclo) Variante - Matemática/ Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve realizaram-se nos dias 18 (Anexo 16 e 17) e 19 de Junho de 1997 (Anexo 18), em salas da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Cada entrevista durou de 30 a 45 minutos. Os entrevistados acederam a que se fizesse a gravação em áudio. Tal como anteriormente, durante as entrevistas, tive duas preocupações fundamentais: não interromper o curso da exposição feita pelo aluno, e encorajar o aluno no decorrer da exposição, encaminhando a sua comunicação para os objectivos da entrevista, incentivando-o a explicitar melhor certas passagens do seu relato. Após a transcrição das entrevistas realizei um encontro com cada um dos indivíduos entrevistados afim de validar o protocolo de cada uma das entrevistas.

### **3.2.2 Técnicas de Análise de Dados**

A análise dos dados envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades categorizáveis, descoberta dos aspectos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan e Biklen, 1994). No trabalho de análise de dados destaca-se a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Para concretizar este objectivo, atendendo aos pressupostos teóricos deste estudo e ao tipo de material recolhido, comunicações verbais e escritas, parece-me adequado o uso de um conjunto de técnicas conhecido por análise de conteúdo.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores, quantitativos ou não, através do processo de codificação, processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 1977).

Jorge Vala (1986) refere que sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo. Deste modo, optei por recolher dados enquadrados na problemática do estudo sem recorrer a uma categorização prévia das representações sociais dos alunos/futuros professores a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão.

Por outro lado, como nos refere Judith Bell, "*quando um investigador decide logo no início da investigação as categorias com que quer trabalhar, há sempre o perigo de ser parcial*" (1997:97). Devemos estar receptivos a tudo o que possa emergir durante a análise dos dados. Para tal o investigador deverá organizar a análise em torno dos três pólos cronológicos, referido por Laurence Bardin (1977): pré-análise, constituída por uma leitura do conjunto completo de dados; exploração do material, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização dos dados. Neste estudo optei por efectuar uma leitura de todos os dados recolhidos a partir das entrevistas e dos questionários, de modo a obter uma visão do conjunto de dados recolhidos junto dos participantes de cada um dos cursos e uma visão global do conjunto de dados. Após esta leitura, verifiquei que dos dados emergiam além das "*representações actuais*" as "*representações ideais*" dos participantes (De Ketele, 1981:68). Para este autor, as representações ideais representam aquilo que é considerado como ideal, atendendo aos valores sociais, e as representações actuais representam aquilo que é considerado como actual, atendendo às limitações inerentes à actuação dos sujeitos.

Assim, apesar de não ter definido, previamente, como objectivo a caracterização das representações ideais mas apenas das representações actuais, a partir da análise dos dados tentei obter uma "*síntese mental de informação, mais ou menos carregada*"

*afectivamente, construída pelo sujeito mais ou menos consciente* (De Ketele, 1981:64), sobre o que é e o que poderia ser a pessoa do supervisor e o processo de supervisão.

*"A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto"* (Bardin, 1977:103), transformação essa que permite atingir uma representação do conteúdo susceptível de esclarecer o investigador acerca das características do texto. Neste trabalho, optei por limitar a codificação das categorias emergentes dos dados a grandes subdivisões, de modo a que os dados, apesar de "recortados", espelhassem, da forma mais fiel possível, a intencionalidade do informante.

*"A categorização tem como primeiro objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos"* (Bardin, 1977:119). Por outro lado, as categorias constituem um meio de classificar os dados recolhidos, de forma a que *"o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros"* (Bogdan e Biklen, 1994:221), apesar de que um conjunto de dados pode ser codificado com mais de que uma categoria de codificação.

Frederick Erickson (1986) defende que, numa investigação interpretativa, as unidades de sentido correspondem a duas categorias: categorias de acção e categorias de opinião. As categorias de acção são induzidas a partir de uma revisão das notas de trabalho ou dos registos sonoros ou visuais; as categorias de opinião provêm da análise dos dados e são apresentadas sob a forma de comentários interpretativos. No contexto deste estudo referirei as categorias de acção emergentes dos dados recolhidos, bem como alguns comentários interpretativos que, apesar de não figurarem em grelhas de categorias, tentarão explicitar algumas inferências interpretativas resultantes dos dados das categorias de acção.

Laurence Bardin (1977) refere que um conjunto de categorias, deve possuir as seguintes qualidades: *exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade e produtividade*. A exclusão mútua pretende evitar que o mesmo elemento seja susceptível de ser classificado em duas ou mais categorias. A homogeneidade refere-se à preocupação do investigador em definir as diferentes categorias utilizando o mesmo princípio de classificação. A pertinência refere-se à adaptação da categoria ao material recolhido e ao quadro teórico definido. A objectividade e fidelidade pretende limitar ao máximo a subjectividade inerente aos juízos do investigador na criação das categorias e na classificação das unidades de sentido. A produtividade refere-se ao

fornecimento de resultados, *"fêrteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos"* (Bardin, 1977:121).

A inferência é, talvez, uma característica de qualquer investigação. Quando analisamos os resultados duma investigação pretendemos definir padrões que possam prever os efeitos a partir de factores conhecidos, como nos refere Judith Bell *"o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos"* (1997:160).

Apesar disso, nesta investigação, as preocupações de generalização ou de inferência, numa relação causa/efeito são praticamente inexistentes. Dada a natureza interpretativa deste estudo, as conclusões deste trabalho consubstanciam-se num conjunto de possíveis características das Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Contudo, este estudo ficaria incompleto se a partir da análise e interpretação dos dados, bem como das possíveis conclusões, o investigador não tentasse sugerir mudanças no presente, como forma de contribuir para a construção da realidade futura.

### III ANÁLISE DE DADOS

Recorde-se que este estudo visa descrever o conteúdo das Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Para tal, foram definidas duas questões de pesquisa:

- ◆ *Quais as Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor?*
- ◆ *Quais as Representações Sociais de Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito do Processo de Supervisão?*

Na tentativa de conhecer e descrever as Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão recolhi um conjunto de dados, através de um primeiro questionário utilizando o método associativo e de um segundo questionário e seis entrevistas utilizando o método interrogativo. Através da sua análise, utilizando o método conhecido por análise de conteúdo, tentarei construir uma possível resposta às questões de pesquisa.

A análise dos dados foi sendo desenvolvida ao longo da investigação, como já foi referido anteriormente, dado que a construção do segundo questionário e do guião das entrevistas teve em conta uma primeira análise de todo o material recolhido anteriormente, nomeadamente as duas entrevistas efectuadas na fase do estudo exploratório e o primeiro questionário. Contudo na análise dos dados, apresentada neste trabalho, segui o método das três etapas, referido por Bardin (1977). Na primeira etapa, a pré-análise, efectuei uma leitura de conjunto completo dos dados, na segunda etapa, categorização e apresentação, efectuei um trabalho de identificação das unidades de sentido e construí alguns quadros de apoio à apresentação dos dados, na terceira etapa, interpretação e discussão de resultados, efectuei uma possível leitura global dos resultados referentes aos alunos oriundos de cada uma das formações iniciais, bem como uma possível leitura global dos dados.

Assim, neste capítulo vou, em primeiro lugar, apresentar uma primeira leitura global dos dados. Em segundo lugar, vou categorizar e apresentar, em separado, os

dados referentes às representações sociais a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, incluindo a sua natureza individual/social, bem como, referentes às atitudes do supervisando e à renovação da formação inicial, do estágio pedagógico e da prática pedagógica. Deste modo, tentarei ser o mais claro possível quer em relação às características do material recolhido quer em relação à proveniência dos dados. Em terceiro e último lugar, vou apresentar uma interpretação e discussão dos dados, relativamente aos alunos oriundos de cada uma das instituições de formação inicial de professores. Tentarei, ainda, fazer uma leitura comparativa das representações sociais dos alunos oriundos de formações iniciais diferentes.

Em qualquer dos casos vou analisar, separadamente, os dados recolhidos juntos dos alunos do 5º Ano do Curso de Matemática - Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve dos dados recolhidos junto dos alunos do 4º Ano do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da variante Matemática/Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

## **1 Pré-Análise dos Dados**

Após uma leitura global de todo o material recolhido, nomeadamente o primeiro questionário efectuado segundo o método associativo e o segundo questionário e as entrevistas efectuadas segundo o método interrogativo, «recortei» as unidades de sentido e agrupei-as segundo as grandes categorias de classificação, identificadas desde o início desta investigação, referentes à Pessoa do Supervisor: Dimensão Pessoal, Profissional, Relacional, e Social e as grandes categorias de classificação referentes ao Processo de Supervisão: o Processo de Formação, o Papel do Supervisor, o Papel do Supervisando e o Ensino da Matemática, bem como as unidades de sentido referentes à natureza individual/social das representações dos alunos/futuros professores participantes neste estudo.

Estas categorias emergiram logo na fase exploratória da investigação, razão pela qual tanto as questões relacionadas com a Pessoa do Supervisor como as questões relacionadas com o Processo de Supervisão, incluídas nos instrumentos de recolha de informação, foram construídas a partir desta primeira classificação. Do mesmo modo, a fase de estudo exploratório sugeriu a inclusão de questões relacionadas com as atitudes do supervisando, relativamente a cada um dos intervenientes no processo de supervisão,

e de questões relacionadas com a renovação das práticas de formação inicial de professores.

Assim, a partir da referida leitura «recortei», também, as unidades de sentido e agrupei-as segundo as grandes categorias de classificação dos dados referentes às Atitudes do Supervisando: o Processo de Formação, o Supervisor, Si Próprio e os Alunos, bem como as unidades de sentido referentes às sugestões dos alunos em relação à renovação da formação inicial, no seu todo, e à renovação da prática pedagógica e/ou estágio pedagógico. Estas categorias foram evoluindo ao longo da investigação, influenciando, assim, a elaboração das questões relacionadas com as atitudes do supervisando e com as propostas de renovação da formação, nos instrumentos de recolha de dados.

A leitura global dos dados, forneceu, ainda, uma dicotomia entre a realidade actual e uma realidade idealizada. Assim, na análise dos dados vou tentar separar as Representações Sociais Actuais, que representarei por R. S. A., das Representações Sociais Ideais, que representarei por R. S. I., conforme classificação de De Ketele (1981). Deste modo, tentarei caracterizar e diferenciar as representações sociais actuais das representações sociais ideais a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão. A verificação de diferenças significativas entre as representações sociais actuais e as representações sociais ideais, neste estudo, poderá perspectivar algumas das iniciativas necessárias à renovação das práticas pedagógicas, bem como à mudança das representações e atitudes dos intervenientes no processo de supervisão.

## **2 Categorização e Apresentação dos Dados**

A partir das principais categorias emergentes da pré-análise, construí um quadro, relativo a cada uma das referidas categorias, de modo a fazer emergir as subcategorias. Assim, na construção dos referidos quadros, optei por separar os dados oriundos do primeiro questionário, efectuado segundo o método associativo, dos dados do segundo questionário e das entrevistas, efectuados segundo o método interrogativo. Com esta separação pretendo diferenciar as representações obtidas na primeira abordagem das representações obtidas posteriormente, de modo a relacionar as primeiras representações destes alunos, recolhidas no início da investigação e emergentes a partir das palavras estímulo, com as representações posteriores destes alunos, recolhidas após alguns meses.

Optei, ainda, pela separação dos dados referentes aos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve dos dados referentes aos alunos da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Deste modo, tentarei analisar, separadamente e em conjunto, as Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão oriundos dos dois sistemas de Ensino Superior: o Ensino Politécnico e o Ensino Universitário.

## **2.1 A Pessoa do Supervisor**

A Pessoa do Supervisor surge, neste estudo, associada a quatro dimensões: Dimensão Pessoal, Profissional, Relacional e Social. Estas dimensões surgiram, logo após a primeira recolha de dados, junto dos participantes da fase de estudo, deste trabalho. Dos dados recolhidos, pelo método associativo, junto dos alunos oriundos da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, emergiram as Dimensões Pessoal, Profissional, Relacional e dos dados recolhidos, junto dos alunos oriundos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, emergiu a Dimensão Social. Dos dados recolhidos, segundo o método associativo, parece não existir significativas representações, pelo menos de forma espontânea, a propósito da pessoa do supervisor. Muitos alunos, ao responderem à questão que sugeria a temática da pessoa do supervisor, abordaram-na relativamente às funções do supervisor no processo de supervisão, parecendo existir uma acentuada indiferença relativamente à pessoa do supervisor. Estas informações foram complementadas com os dados recolhidos, segundo o método interrogativo, onde os alunos foram questionados directamente.

### **2.1.1 Dimensão Pessoal**

Relativamente à dimensão pessoal, da recolha de dados, utilizando o método associativo, junto dos alunos oriundos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, não foi possível extrair qualquer informação a propósito desta dimensão. Relativamente aos restantes dados, os alunos participantes, neste estudo, abordaram a pessoa do supervisor, englobando as diferentes dimensões referenciadas. Contudo, dos dados foi possível extrair alguns aspectos que, pela sua natureza, parecem estar associados à dimensão pessoal da pessoa do supervisor.

**Quadro 1 Pessoa do Supervisor - Dimensão Pessoal – Método Associativo**

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]	
	<b>Humanidade</b>
R. S. I.	<i>"deverá ser muito humana"</i>
	<b>Idoneidade</b>
R. S. I.	<i>"idónea"</i> <i>"não pode ser tendencioso"</i>
	<b>Injustiça</b>
R. S. A.	<i>"muito injusta, indelicada"</i>
	<b>Vigilância</b>
R. S. I.	<i>"observadora"</i>

Relativamente à Dimensão Pessoal e ao método associativo, a análise dos dados referentes aos alunos da Escola Superior de Educação, caracterizam o Supervisor como uma pessoa, em termos ideais, humana, idónea e observadora e, em termos actuais, uma pessoa injusta. Destes dados, parece ser possível inferir que, numa primeira abordagem, os alunos inquiridos valorizam, em termos ideais, a idoneidade e manifestam, em termos actuais, alguma desconfiança em relação à idoneidade dos seus supervisores.

**Quadro 2 Pessoa do Supervisor - Dimensão Pessoal – Método Interrogativo**

[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]	
	<b>Autenticidade</b>
R. S. I.	<i>"deve ser honesto"</i> <i>"Deve ser honesto"</i>
	<b>Humanidade</b>
R. S. A.	<i>"simpatia e humor «quanto baste»"</i> <i>"simpático"</i> <i>"Tem de ser uma pessoa sensata, compreensível"</i> <i>"Simpático"</i> <i>"uma pessoa muito meiga" [Vanda]</i> <i>"que consiga fazer o seu trabalho (...) com simpatia" [Florbela]</i>
R. S. I.	<i>"Deve ser uma pessoa simpática"</i> <i>"Eu acho que deve ser uma pessoa meiga, uma pessoa meiga, uma pessoa compreensiva" [Vanda]</i>
	<b>Idoneidade</b>
R. S. I.	<i>"deve ser uma pessoa séria"</i> <i>"que consiga fazer o seu trabalho com seriedade" [Florbela]</i> <i>"têm de fazer o seu trabalho com muita seriedade" [Florbela]</i>
	<b>Inovação</b>
R. S. I.	<i>"Deve ser uma pessoa (...) com espírito de criatividade"</i>

	<b>Justiça</b>
R. S. A.	"justo" "O orientador tem que ser justo" "Ser justo"
R. S. I.	"Deve ser justo"
	<b>Organização</b>
R. S. A.	"organizada, acima de tudo" [Florabela] "organizada" [Florabela] "Era uma pessoa muito organizada" [Florabela] " tínhamos todas as semanas reuniões, aí víamos que ela era organizada" [Florabela]
R. S. I.	"deve ser organizado" "Um orientador deve ser organizado"
	<b>Responsabilidade</b>
R. S. A.	"Responsável" "Uma pessoa responsável" [Florabela] "responsável" [Pedro]
R. S. I.	"Deve ser uma pessoa conscienciosa" "que o estagiário veja que é uma pessoa responsável" [Florabela]

A partir dos dados recolhidos através do método interrogativo, junto dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, podemos caracterizar, em termos ideais, o supervisor como uma pessoa honesta, simpática, séria, justa, criativa, responsável e organizada. Estas características não diferem, em muito, daquilo que, em termos actuais, os alunos esperam da pessoa do supervisor. Para estes alunos o supervisor é uma pessoa simpática, justa, responsável e organizada. É de realçar que, para estes alunos, a autenticidade, a idoneidade e a criatividade são as características que diferenciam as representações actuais das representações ideais.

**Quadro 3 Pessoa do Supervisor - Dimensão Pessoal – Método Interrogativo**

<b>[Alunos da E.S.E.-U.AI.]</b>	
	<b>Autenticidade</b>
R. S. A.	"sincero" "Seja directa. Três palavras: breve, clara e concisa" [Sandra] "a outra professora, estava sempre lá e não tinha papas na língua, tudo o que tinha a dizer, dizia logo" [Sandra]

R. S. I.	<i>"Deve ser uma pessoa directa que aponta os aspectos positivos e negativos do nosso trabalho"</i> <i>"espero respostas concretas e directas"</i> <i>"Deve ser frontal, directo"</i> <i>"Deve ser uma pessoa (...) verdadeiro"</i> <i>"Deve ser o mais franca possivel" [Teresa]</i> <i>"não tenha medo de dizer as coisas, não tenha medo de criticar a pensar que o estagiário vai ficar chateado" [Sandra]</i>
	<b>Humanidade</b>
R. S. I.	<i>"Alguém que (...) seja compreensivo"</i> <i>"Deve ser simpático"</i> <i>"Deve ser uma pessoa compreensível, (...) amigo"</i> <i>"deve ser compreensivo"</i>
	<b>Idoneidade</b>
R. S. A.	<i>"Pessoa séria"</i>
R. S. I.	<i>"deve ter a capacidade de não rotular os alunos quanto às suas capacidades"</i> <i>"não ser vingativo"</i> <i>"não deverá levar ideias pré-concebidas sobre o aluno"</i>
	<b>Inovação</b>
R. S. I.	<i>"Deve ser uma pessoa aberta a ideias"</i> <i>"Deve ser uma pessoa com (...) espirito critico e aberto a novos desafios"</i> <i>"Deve ser uma pessoa (...) moderno e que aceita as ideias dos outros"</i> <i>"Deverá ser uma pessoa «aberta de espirito»"</i> <i>"uma pessoa (...) aberta a novas ideias" [Vasco]</i>
	<b>Justiça</b>
R. S. I.	<i>"deve ser capaz de avaliar de uma forma coerente e realista"</i>

De acordo com os dados, recolhidos segundo o método interrogativo, os alunos oriundos da Escola Superior de Educação caracterizam, em termos ideais, o supervisor como uma pessoa directa, amiga, aberta a novas ideias, sem ideias pré-concebidas a propósito dos supervisandos e que manifeste coerência e realismo nas tomadas de decisões. Em termos actuais, os alunos caracterizam o supervisor como uma pessoa idónea e autêntica. Para estes alunos a idoneidade e a autenticidade parecem ser as características principais, especialmente em termos ideais, da pessoa do supervisor.

### 2.1.2 Dimensão Profissional

Relativamente à dimensão profissional, da recolha de dados, utilizando o método associativo, junto dos alunos oriundo da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, não foi possível extrair qualquer informação a propósito desta dimensão. Relativamente aos restantes dados, fornecidos pelos alunos participantes, a dimensão profissional surge

integrada nos restantes dados. Contudo, dos dados foi possível extrair alguns aspectos que, pela sua natureza, parecem estar associados à dimensão profissional da pessoa do supervisor.

**Quadro 4 Pessoa do Supervisor - Dimensão Profissional – Método Associativo**

<b>[Alunos da E.S.E.-U.AI.]</b>	
	<b>Competência</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"capaz de criticar, averiguar e inspeccionar (observar)"</i> <i>"formada tecnicamente numa área educacional, tanto a nível de conteúdos científicos, (...) como também na aplicação dos mesmos, em termos pedagógicos, em todo o processo ensino/aprendizagem"</i> <i>"pessoa que pensa que sabe tudo"</i>
<b>R. S. I.</b>	<i>"deverá ser qualificada para supervisionar o estágio de alunos"</i> <i>"deverá estar qualificada para o fazer e não ser apenas um simples professor"</i>
	<b>Experiência</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"Um supervisor é alguém com mais experiência"</i>
<b>R. S. I.</b>	<i>"deverá colocar-se no papel do aluno antes de o criticar"</i>

Relativamente à Dimensão Profissional e ao método associativo, os alunos da Escola Superior de Educação caracterizam o supervisor, quer em termos actuais quer em termos ideais, como um profissional competente e experiente. Contudo, as referências, extraídas dos dados, parecem sugerir alguma desconfiança dos alunos relativamente aos conhecimentos e à competência dos seus supervisores.

**Quadro 5 Pessoa do Supervisor - Dimensão Profissional – Método Interrogativo**

<b>[Alunos da U.C.E.H.-U.AI.]</b>	
	<b>Competência</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"conhecimento profundo do assunto que supervisiona"</i> <i>"com boa capacidade a nível científico, a nível pedagógico"</i> <i>"boa formação científica e pedagógica"</i> <i>"Pessoa competente"</i> <i>"Porque pedagogias e meiguices com os alunos, ela é muito fria" [Vanda]</i> <i>"O meu orientador da parte científica, ele é uma pessoa que sabe demais, ele é doutorado e achava que nós dávamos coisas muito simples" [Vanda]</i> <i>"acho que tem que ser uma pessoa com um bom currículo, que seja um doutorado, no caso da Universidade" [Florbela]</i> <i>"que é uma pessoa que sabe, que tem um bom currículo" [Florbela]</i> <i>"A minha orientadora era uma pessoa que impõe muito respeito, aqui na escola" [Florbela]</i> <i>"Uma pessoa muito conceituada que impõe muito respeito" [Florbela]</i>

	<p>"ela é uma pessoa que sabe muito Matemática, que sabe explicar e nós nisso temos um certo orgulho, gostamos de ser assim" [Florbela]</p> <p>"Uma pessoa competente" [Pedro]</p>
R. S. I.	<p>"deve ter capacidade de resposta e preparação suficiente para desempenhar a sua função correctamente"</p> <p>"deve ser competente"</p> <p>"Deve ser (...) competente"</p> <p>"deve ser competente e deve gostar do que está a fazer"</p> <p>"Deve ser uma pessoa que goste da profissão que tem, goste do que faz, de dar aulas" [Vanda]</p>
	<b>Experiência</b>
R. S. A.	<p>"com experiência tanto científica como pedagógica"</p> <p>"Um professor de ensino secundário com alguma experiência"</p> <p>"É uma pessoa com experiência"</p> <p>"nós encontramos-nos com uma orientadora que havia anos que estava fora do ensino secundário, porque esteve na nossa universidade" [Vanda]</p> <p>"o supervisor é uma pessoa que à partida já tem muita experiência de dar aulas" [Vanda]</p> <p>"Ele[orientador científico] não está a par dos programas mas sempre deu-me ideias" [Vanda]</p> <p>"uma pessoa com muitos anos de experiência e que seja bem conceituada aqui na escola" [Florbela]</p> <p>"é uma pessoa licenciada em Matemática, no meu caso, e com muitos anos de experiência, porque a meu ver só o licenciado não chega porque só com os anos de experiência é que se aprende os pormenores todos" [Florbela]</p> <p>"ela tem muita experiência" [Florbela]</p>
R. S. I.	<p>"uma pessoa que deve ter experiência"</p> <p>"estava à espera que o supervisor fosse uma pessoa que tivesse muito familiarizada com os programas" [Vanda]</p>
	<b>Disponibilidade</b>
R. S. A.	<p>"que eles tem uma redução de horário enorme que é para dar apoio aos estagiários" [Vanda]</p> <p>"Era uma pessoa que não dispunha de tempo praticamente nenhum connosco" [Vanda]</p> <p>"a minha orientadora não estava connosco porque tinha montes de explicações marcadas" [Vanda]</p> <p>"só não havia aquele tempo disponível" [Vanda]</p> <p>"já que têm aquela redução de horário" [Vanda]</p> <p>"Tem um horário reduzido" [Pedro]</p>
R. S. I.	"deve (...) estar disponível sempre que necessário"
	<b>Formação Específica</b>
R. S. A.	"preparada cientificamente"
R. S. I.	<p>"deve ter alguma orientação básica" [Pedro]</p> <p>"Uma pessoa que vai ser orientador pela primeira vez, tem que ter alguma orientação" [Pedro]</p>

	<b>Inteligência</b>
R. S. A.	<i>"Inteligente"</i> <i>"inteligente"</i>
R. S. I.	<i>"Deve ser inteligente"</i>

A partir dos dados recolhidos pelo método interrogativo, junto dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, podemos caracterizar o supervisor, em termos ideais, como um profissional competente, experiente e inteligente e com disponibilidade para trabalhar com os supervisandos. Em termos actuais, os alunos esperam que o supervisor tenha formação científica e pedagógica, experiência e inteligência. A principal diferença entre as representações ideais e as representações actuais, reside na disponibilidade do supervisor em relação ao trabalho com os supervisandos. Esta disponibilidade, ainda é mais realçada, dado que surge, com alguma frequência, a referência à redução significativa da carga horária dos supervisores das escolas de acolhimento. Relativamente, aos supervisores da instituição universitária, esta falta de disponibilidade é, ainda, mais acentuada, quando referem a fraca participação destes supervisores no processo de supervisão.

#### Quadro 6 Pessoa do Supervisor - Dimensão Profissional – Método Interrogativo

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]	
	<b>Competência</b>
R. S. A.	<i>"o supervisor é (...) competente"</i> <i>"Alguém que tenha anos de profissionalismo"</i> <i>"Bem formado a nível da área que supervisionam"</i> <i>"competente"</i> <i>"super competente, tudo o que dizia, tudo o que fazia, justificava e estava sempre preocupado com aquilo que nós poderíamos ou não pensar, poderíamos ou não sentir" [Teresa]</i> <i>"que tenha conhecimentos que consiga «transmitir» aos alunos" [Sandra]</i> <i>"aquela professora já tinha uma visão muito mais geral das coisas e tinha capacidade para dizer: «não foi assim, devia ser assado»" [Sandra]</i> <i>"como profissional julga-se o melhor"</i>
R. S. I.	<i>"Deve ainda ser um bom profissional"</i> <i>"deve ser uma pessoa profissional no que faz, tanto como professor, como orientador"</i> <i>"deve ser sensível e competente"</i> <i>"Deve ser uma pessoa (...) competente, ter sentido crítico"</i> <i>"Deve ser crítico, qualificado para supervisionar, inteligente"</i> <i>"Deve ser uma pessoa (...) crítico, inteligente, competente"</i>

	<b>Disponibilidade</b>
<b>R. S. A.</b>	<p>"Pessoa pronta a colaborar"</p> <p>"Com os professores da E. S. E., um superou as minhas expectativas em termos de disponibilidade, se calhar até foi picuinhas de mais. O outro, já tenho umas certas queixas a fazer, principalmente em termos de disponibilidade" [Teresa]</p>
	<p>"Um super disponível" [Teresa]</p> <p>"é uma pessoa muito mais dedicada" [Sandra]</p>
<b>R. S. I.</b>	<p>"deveria ser uma pessoa que se encontra sempre disponível para nos ajudar"</p> <p>"uma pessoa que tem que estar..., eu não digo sempre presente, mas que tem que estar muitas vezes presente" [Teresa]</p> <p>"o supervisor mostrasse uma disponibilidade diferente" [Teresa]</p> <p>"uma pessoa que apresentasse disponibilidade" [Teresa]</p>
	<b>Experiência</b>
<b>R. S. A.</b>	<p>"uma pessoa com muito mais experiência do que o Supervisando, que, por vezes, se esquece disso"</p> <p>"Primeiro tem que ter, já, experiência" [Teresa]</p> <p>"Tem que conhecer, essencialmente, os programas, pelo menos do ano em que está a supervisionar. Eu acho que tem que ter total conhecimento dos programas desse ano" [Sandra]</p> <p>"com muitos anos de experiência em receber estagiários" [Sandra]</p> <p>"professor com alguma experiência" [Vasco]</p> <p>"Eu não sei como é que uma pessoa que não conhece o meio ou que não conhece os miúdos, que limita-se a ir lá assistir uma quantas aulas de alguém que está a dar as aulas pode dizer que conhece os miúdos e saber se que aquele tipo de estratégia é ou não adequada" [Teresa]</p>
<b>R. S. I.</b>	<p>"Deve estar consciente da posição do estagiário"</p> <p>"Deve ser uma pessoa (...) que tenha passado pela experiência de ter sido Supervisando"</p> <p>"deve ter capacidade de se colocar na situação do Supervisando"</p> <p>"Acho que já devia ter trabalhado com os miúdos, uma vez que é com os miúdos que nós estamos a trabalhar e deve conhecer bem os miúdos" [Teresa]</p>
	<b>Formação Específica</b>
<b>R. S. A.</b>	<p>"com "grande" conhecimento acerca daquilo (disciplina) que supervisiona"</p> <p>"Tem que ter uma preparação diferente de um professor" [Teresa]</p> <p>"Não tem que ter nenhuma formação especial mas já devia ter dado aulas, principalmente naquela faixa etária ou por ali perto" [Teresa]</p> <p>"É lógico que existam algumas ideias que têm que ser aprendidas mas não é o ponto fulcral, depende mais da pessoa em si do que aquilo que tenha aprendido" [Vasco]</p>
<b>R. S. I.</b>	<p>"Deve ter formação específica para lidar com estagiários"</p> <p>"deve ter formação suficiente tanto a nível pedagógico como a nível cognitivo"</p>

As duas características fundamentais, que surgiram nos primeiros dados, relativos aos alunos da Escola Superior de Educação, surgem, igualmente, nos dados relativos ao método interrogativo. Relativamente à competência, esta surge associada a duas dimensões: uma científica e outra pedagógica, aos anos de experiência profissional, à capacidade crítica e à inteligência do supervisor. Relativamente à experiência, esta surge associada à necessidade do supervisor ser alguém que tenha passado pela experiência de ser supervisando. Parece que, estes alunos, menosprezam a competência do supervisor, nomeadamente o supervisor da instituição universitária, em relação à sua actividade profissional de professor do 2º ciclo, quando o dia a dia profissional do supervisor não está associado a este nível de ensino. A necessidade do supervisor conhecer as características dos alunos do 2º ciclo, parece ser um dos aspectos fundamentais na formação profissional da pessoa do supervisor.

### 2.1.3 Dimensão Relacional

Relativamente à dimensão relacional, da recolha de dados, utilizando o método associativo, junto dos alunos oriundo da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, não foi possível extrair qualquer informação a propósito desta dimensão. A partir dos dados obtidos, pelo método interrogativo, foi possível obter mais informação relativamente à dimensão relacional da pessoa do supervisor.

**Quadro 7 Pessoa do Supervisor - Dimensão Relacional – Método Associativo**

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]	
	<b>Encorajamento</b>
R. S. A.	<i>“não dá incentivo nenhum para os estagiários ultrapassarem as coisas que correm menos bem”</i>
	<b>Simetria</b>
R. S. I.	<i>“tem de se relacionar bem com os alunos”</i>

Relativamente à Dimensão Relacional e aos dados recolhidos pelo método associativo, os alunos da Escola Superior de Educação esperam, em termos ideais, um relacionamento positivo com o supervisor, mas, em termos actuais, rejeitam a existência de um clima relacional positivo entre o supervisor e o supervisando.

Quadro 8 Pessoa do Supervisor - Dimensão Relacional – Método Interrogativo

[Alunos da U.C.E.H.-U.AL.]	
	<b>Amizade</b>
R. S. A.	"amigo"
R. S. I.	"Deve ser amigo" "Queria ver as pessoas como amigo e não com um grau de afastamento tão grande" [Vanda]
	<b>Assimetria</b>
R. S. A.	"não nos colocava à-vontade na escola" [Vanda] "era muito rígida com os alunos, os miúdos não gostavam dela" [Vanda] "Havia mau relacionamento na aula, não havia um bom relacionamento na aula, havia muitos problemas (...). Nós não tivemos problemas nenhuns com ela" [Vanda]
	<b>Simetria</b>
R. S. A.	"sociável" "Colega de trabalho" "acessível a nível das relações pessoais" "era uma pessoa muito aberta" [Vanda]
R. S. I.	"saiba manter boas relações com os outros" "Deve ter uma relação boa com todos os colegas da escola incluindo, como é óbvio, os estagiários" "deve ser uma pessoa com uma boa relação dentro da escola" "deve ser (...) bastante sociável" "Deve haver uma boa relação" "Deve ter boa relação" "que tenha bom relacionamento com os alunos e que tenha bom relacionamento, também, com os colegas da escola" [Vanda] "Que tivesse um bom relacionamento com o estagiário" [Pedro]

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, esperam, em termos ideais e actuais, que o supervisor tenha um bom relacionamento com os diferentes intervenientes no processo educativo, e particularmente consigo, e que seja uma pessoa amiga. Neste caso, os alunos alargam a dimensão relacional a toda a comunidade escolar dado que, devido às características do estágio, as suas informações referem um maior envolvimento dos alunos na escola de acolhimento. Esse envolvimento parece significativo, dado que, num relato de uma das alunas entrevistadas, a consequência dum relacionamento negativo dos supervisandos com o supervisor da escola de acolhimento resultou a substituição do referido supervisor por outro colega do grupo disciplinar.

**Quadro 9 Pessoa do Supervisor - Dimensão Relacional – Método Interrogativo**

<b>[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]</b>	
	<b>Amizade</b>
R. S. A.	"compreensivo, amigo" "companheiro" "Para mim o supervisor têm que ser uma pessoa compreensiva, no sentido de compreender as pessoas" [Sandra] "Ser amigo" [Sandra]
R. S. I.	"Deve ser amigo" "Deve ser amigo, compreensivo" "deve ser amigo" "tem que ser o bom amigo" [Teresa] "estava à espera que elas fossem compreensivas" [Teresa]
	<b>Assimetria</b>
R. S. A.	"Com os orientadores existe uma relação mais «olhar por cima do pedestal»" "Relativamente à relação com os alunos é fria e distante" "com os professores tive muitas divergências, com uma era, tu estás aí e eu estou aqui, não por minha parte" [Teresa] "Mal formado a nível relacional"
	<b>Comunicação</b>
R. S. I.	"Acima de tudo a comunicação" [Vasco] "se tiverem um bom diálogo, se conseguirem comunicar" [Vasco] "Uma das qualidades pessoais, que eu acho mesmo mais importantes, a nível de supervisão, penso que seja a comunicação" [Vasco] "uma relação a nível da comunicação que não há-ja problemas em falar" [Vasco]
	<b>Empatia</b>
R. S. I.	"deve ser uma pessoa que possua sentimentos de empatia e compreensão"
	<b>Simetria</b>
R. S. A.	"o supervisor é (...) sociável" "Com os cooperantes existe uma relação próxima e poder-se-á dizer até amiga" "um era uma pessoa que me deixava falar e que me deixava exprimir-me, eu sabia que não era só ouvir eu podia falar, podia justificar aquilo que tinha feito, justificar os actos que tinha cometido, porque é que tinha feito aquelas estratégias, porque é que não tinha aplicado outras" [Teresa]
R. S. I.	"Deve ser uma pessoa (...) que possua uma capacidade inata de se relacionar com diferentes tipos de pessoas" "deve criar, ou deixar criar, quanto possível, uma boa relação" "Deve ser uma pessoa com uma grande capacidade de comunicação" "Deve ser uma pessoa sociável" "ser uma pessoa fácil de comunicar, que nos deixe falar, principalmente que nos deixe falar" [Teresa]

	<i>"estava à espera de maior cumplicidade entre duas pessoas que estão a trabalhar para o mesmo objectivo"</i> [Teresa]
	<i>"Estava à espera duma maior cumplicidade"</i> [Teresa]
	<i>"Deve ter uma relação aberta"</i> [Sandra]

Dos dados, referentes aos alunos da Escola Superior de Educação e oriundos dos instrumentos de recolha de dados segundo o método interrogativo, podemos caracterizar o supervisor esperado, em termos ideais, como um amigo, com grande capacidade de comunicação e de relacionamento. Em termos actuais, estes alunos esperam um supervisor amigo, contudo mantendo uma relação distante. A comunicação surge, aqui, com um elemento fundamental de um bom relacionamento entre o supervisor e o supervisando. Por outro lado, para estes alunos, o relacionamento entre eles e o supervisor da escola é mais próxima e mais amiga do que o relacionamento deles com o supervisor da instituição universitária.

#### 2.1.4 Dimensão Social

Relativamente à dimensão social, da recolha de dados, utilizando o método associativo, junto dos alunos oriundos da Escola Superior de Educação, não foi possível extrair qualquer informação a propósito desta dimensão. Os alunos da Escola Superior de Educação só referiram a dimensão social quando directamente questionados.

#### Quadro 10 Pessoa do Supervisor - Dimensão Social – Método Associativo

[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]	
	Estatuto
R. S. A.	<i>"tem um estatuto superior"</i> <i>"tem um estatuto hierárquico superior ao meu"</i>

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, referiram logo desde o início que o supervisor tem um estatuto superior. Este aspecto do estatuto social do supervisor parece estar ligado ao estatuto social dos professores universitários e ao estatuto social da Instituição Universitária. Deste modo, parece existir uma valorização do estatuto social dos supervisores das escolas de Ensino Secundário.

**Quadro 11 Pessoa do Supervisor - Dimensão Social – Método Interrogativo**

[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]	
	Estatuto
R. S. A.	<p>"Tem um certo prestígio, desde que seja uma pessoa que também saiba lidar com os seus estagiários, mas tem um certo prestígio" [Vanda]</p> <p>"Uma pessoa que cumpre, mesmo, aquilo que é pedido a um supervisor, acho que tem um certo prestígio" [Vanda]</p> <p>"em relação à minha orientadora, notei, notamos e ouviamos conversas que os outros professores têm talvez uma certa inveja" [Florbela]</p> <p>"nota-se que há alguns professores (...) gostavam de ser orientadores de estágio" [Florbela]</p> <p>"a minha orientadora concorreu outra vez e concorreram outros professores que, também, queriam ser orientadores de estágio" [Florbela]</p> <p>"Lembro-me da minha orientadora comentar que, apesar de não se ganhar muito, havia muita gente a invejar o papel dela" [Florbela]</p>

Nas entrevistas, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas referiram que o facto dos professores da escola de acolhimento serem orientadores dos estágios da Universidade dava-lhes algum prestígio e até eram alvo de inveja por parte de outros colegas.

**Quadro 12 Pessoa do Supervisor - Dimensão Social – Método Interrogativo**

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]	
	Estatuto
R. S. A.	<p>"o estatuto constrói-se é pela nossa maneira de ser, pela nossa maneira de lidar com as pessoas" [Teresa]</p> <p>"Eu não vejo assim grande diferença. Na escola onde eu estava não vejo assim grande diferença" [Sandra]</p> <p>"Para mim é um professor como os outros. Tanto o professor, lá da escola, como o professor aqui da E. S. E.. Nunca vi, serem tratados de maneira diferente por terem estagiários" [Vasco]</p>

Relativamente à Dimensão Social, os alunos da Escola Superior de Educação, só referiram este aspecto, quando directamente questionados. Todos os alunos questionados foram unânimes na opinião que, não existe diferença, em termos sociais, entre um supervisor e um professor. O menor peso social do Ensino Politécnico e das escolas de 2º Ciclo pode justificar, de algum modo, as diferentes perspectivas destes alunos em relação às dos seus colegas do Ensino Universitário.

### 2.1.5 Natureza Social/Individual das Representações

Estes dados foram obtidos apenas a partir das entrevistas, devido à natureza do instrumento de recolha de dados e à natureza das questões incluídas nas entrevistas.

#### Quadro 13 Pessoa do Supervisor - Natureza Social/Individual das Representações

[Alunos da U.C.E.H.-U.AI.]
<p>[Vanda]</p> <p><i>"Tinha algumas ideias porque tive colegas minhas o ano passado a estagiar que contavam coisas sobre o supervisor, que era uma pessoa que elas gostavam muito, que estabeleceram uma grande amizade, que chegaram a ir para a casa do supervisor quando tinham aulas assistidas"</i></p> <p><i>"Tinham sido transmitidas pelas colegas do meu ano anterior que estagiaram na escola onde estou"</i></p> <p><i>"Muitas pessoas dizem que se deram muito bem com os orientadores, que gostaram muito, que estabeleceram uma boa amizade com essa pessoa, outras o relacionamento foi diferente"</i></p> <p><i>"Fui eu com os meus colegas e com as colegas que estagiaram o ano passado"</i></p> <p><i>"Nós falamos o que é que achávamos que devia ser, porque as minhas colegas, por exemplo de português da escola, tiveram grandes problemas"</i></p>
<p>[Florabela]</p> <p><i>"Por mim e também pelos meus colegas de estágio"</i></p> <p><i>"em principio as nossas ideias eram as mesmas em relação ao orientador e comentávamos entre nós"</i></p> <p><i>"falávamos dos alunos e do supervisor"</i></p> <p><i>"Com os outros grupo, à segunda feira. O que falávamos mais era dos orientadores, em termos das nossas aulas com os alunos não costumávamos falar"</i></p>
<p>[Pedro]</p> <p><i>"Sim, no nosso núcleo falámos dos nossos orientadores"</i></p> <p><i>"Com os outros núcleos, de vez em quando"</i></p>

Relativamente à natureza social e/ou individual das representações da Pessoa do Supervisor, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas têm a opinião de que as representações começam por ter um carácter individual, alargam-se ao âmbito do núcleo de estágio de cada uma das escolas e posteriormente, a partir dos contactos estabelecidos, alargam-se a todos os alunos em estágio. Parece que, além da situação de interacção com os seus colegas, estes alunos, constróem representações, nomeadamente a propósito do supervisor, através das relações pessoais, com outras pessoas que já tenham tido uma vivência anterior de estágio pedagógico.

**Quadro 14 Pessoa do Supervisor - Natureza Social/Individual das Representações**

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]
[Teresa]
"Eu nunca perguntei, mas também nunca tive grande ligação assim com nenhum [colega dos anos anteriores]. Era mais aquelas conversas que eu, às vezes, apanhava"
"Fui construindo muito eu, da necessidade que eu tinha"
[Sandra]
"Mais a partir de mim, mas também com o relacionamento que vamos tendo com os professores, algumas [ ideias] acentuaram-se e outras foram deslinguando-se mais"
"Eu acho que são essencialmente minhas, apesar de algumas ideias nós trocarmos com os outros"
"Nós trocávamos opiniões e dava para ver, «se calhar aquilo não é bem assim», acho que clarificavam"
"Algumas ideias que nós tínhamos, se calhar, não estavam tão claras para a gente e podiam estar mais claras para outras pessoas e aí havia uma troca de opiniões que podiam influenciar"
"Alguns [ colegas dos anos anteriores ] diziam-nos: «o fulano de tal é bom, mas é muito exigente»"
"Nós levamos essas ideias e pensamos: «se calhar aquele é muito mau e não queria ficar com ele», isso, às vezes, acontecia. Aconteceu connosco"
[Pedro]
"Nós tivemos sempre em comunicação e trocamos sempre impressões a propósito dos formadores e dos professores"
"Nós falávamos com outros colegas e via-se que variava, os próprios supervisores tinham maneiras de pensar diferentes"
"As nossas ideias foram sempre partilhadas, as nossas com eles e as deles, connosco"
"Da mesma forma que os professores falam sobre os seus alunos, os alunos falam sobre os seus professores"
"Da mesma forma que os professores falam sobre os alunos, os alunos falam dos professores"
"Quando chegava àquela história do desabafo, porque é que isto anda a correr assim?, ia entrar na conversa os professores, sejam os da escola, sejam os da E.S.E. e acabávamos por trocar muitas opiniões e acabávamos por se formar algumas opiniões, no meio destas conversas"
"Penso que faz parte da formação de um aluno trocar opiniões sobre os professores"
"Nós já tivemos prática no 1º ciclo, e a minha ideia vem daí"
"Era a ideia que eu tinha, da forma como era orientado e venho para o 2º ciclo, que acaba por ser um mundo à parte, à espera de ser tratado da mesma forma, mesmo a nível de reflexões e de relacionamento com os próprios professores, que fosse igual"
"A ideia que eu tinha, em relação aos supervisores, formou-se a partir dos formadores do 1º ciclo"

Os alunos da Escola Superior de Educação referem que a partir duma construção pessoal, partilham as suas representações com os seus colegas em estágio. A ideia de que as representações são individuais, numa primeira fase, é bastante reforçada, pela

opinião deste alunos. Contudo, reconhecem que a interacção com os seus colegas, pode levar à reconstrução das suas representações, de modo a clarificar ideias a propósito da pessoa do supervisor. Estes alunos referem, ainda, que, apesar de não terem tido grandes contactos com os alunos finalistas do ano anterior e, por conseguinte, não serem receptores de significativas representações dos seus colegas, transmitem a sua opinião sobre os supervisores aos alunos do 3º ano.

## 2.2 O Processo de Supervisão

O Processo de Supervisão surge, neste estudo, associado a quatro dimensões: Processo de Formação, Papel do Supervisor, Papel do Supervisando e Ensino da Matemática. Estas dimensões surgiram, ainda, na fase exploratória deste estudo. Assim, desde o primeiro questionário, as referidas dimensões foram sugeridas por questões, que pela sua natureza, encaminharam o informante a expressar as suas representações a propósito do Processo de Supervisão.

### 2.2.1 Processo de Formação

Os dados referentes ao processo de formação foram obtidos desde o primeiro questionário, dado que foram, sempre incluídas questões relacionadas com o processo de formação no estágio pedagógico e/ou prática pedagógica.

**Quadro 15 Processo de Supervisão - Processo de Formação –Método Associativo**

[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]	
	<b>Ajuda</b>
R. S. A.	<i>"ajuda na resolução de situações problemáticas"</i>
	<b>Assistência</b>
R. S. A.	<i>"o orientador pouco se reúne connosco"</i>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<i>"avaliação"</i> <i>"avaliação do ensino"</i>
	<b>Desempenho Profissional</b>
R. S. A.	<i>"fazer o melhor possível tendo em conta que se trata de um ano que poderá ser decisivo para a minha carreira"</i> <i>"mim próprio, no sentido de que estarei ou não, a realizar um trabalho proveitoso para o ensino da matemática"</i>
	<b>Formação Profissional</b>
R. S. A.	<i>"adquirir conhecimentos e prática para me ajudar na vida futura como professor"</i>

	<b>Observação</b>
R. S. A.	<i>"algo relacionado com a vigilância de aulas, para tentar ver onde é que o ensino falha e como estão estruturados os cursos"</i>
	<b>Orientação</b>
R. S. A.	<i>"orientação"</i>
	<b>Trabalho</b>
R. S. A.	<i>"muito trabalho, muita pressão" "excesso de trabalho, e como tal um certo «stress»" "muito trabalho"</i>

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, o processo de formação, a partir dos dados recolhidos segundo o método associativo, aparece, apenas em termos actuais, como um ano de muito trabalho, mas decisivo para a formação profissional, onde é possível adquirir conhecimentos e prática. Este processo de formação parece caracterizar-se pela observação, orientação e avaliação das práticas dos alunos/futuros professores em situação de estágio pedagógico.

#### Quadro 16 Processo de Supervisão - Processo de Formação –Método Associativo

[Alunos da E.S.E.-U.A.]	
	<b>Aprendizagem</b>
R. S. A.	<i>"aprendizagem"</i>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<i>"avaliação" "avaliação" "avaliação" "avaliação" "avaliação"</i>
	<b>Colaboração</b>
R. S. A.	<i>"poder colaborar o melhor possível"</i>
	<b>Controlo</b>
R. S. A.	<i>"algo que pretende estudar como se desenrola uma situação pedagógica" "num trabalho desenvolvido pelo supervisor, no âmbito de controlar o processo ensino aprendizagem dos alunos em estágio, um trabalho que pela sua natureza se torna difícil de avaliar"</i>
	<b>Formação Profissional</b>
R. S. A.	<i>"num processo em que se pretende formar futuros professores, ajudando-os a conhecer melhor o papel que irão desempenhar" "uma situação prática em que podemos aplicar os conhecimentos teóricos e outros aspectos de modo a aprendermos com a «realidade»" "preparação do individuo para o dia a dia como profissional, que venha a ser"</i>
	<b>Injustiça</b>
R. S. A.	<i>"lacunas existentes no mesmo e que deveriam ser «curadas»"</i>

	<i>"falhas e injustiças"</i> <i>"injustiça, parcialidade"</i> <i>"o processo para alguns é uma injustiça"</i> <i>"injustiça, muitas vezes as pessoas são avaliadas não pelo trabalho que fazem mas pelo que são"</i>
	<b>Observação</b>
R. S. A.	<i>"observação"</i> <i>"supervisão critica sobre a prática"</i>
	<b>Orientação</b>
R. S. A.	<i>"um processo que é orientado por alguém"</i> <i>"orientação"</i> <i>"orientação, desorientação"</i>
	<b>Trabalho</b>
R. S. A.	<i>"stress"</i> <i>"muito trabalho com os alunos que é reconhecido por estes e não pelos supervisores"</i> <i>"coisas desagradáveis, tensão, nervosismo, pressão"</i> <i>"trabalho acrescido, porque enquanto um trabalha na acção propriamente dita outro se debruça sobre o próprio trabalho da acção"</i> <i>"muito trabalho que muitas vezes não é recompensado"</i>

Dos dados recolhidos, segundo o método associativo, o processo de formação surge, para os alunos da Escola Superior de Educação, apenas em termos actuais, muito associado à avaliação, por vezes encarada como um processo injusto. Apesar dos alunos verem neste processo um acréscimo de trabalho, realçam a sua importância na preparação profissional do futuro professor. Neste caso o processo de formação surge, igualmente, associado à observação, orientação e avaliação dos alunos/futuros professores em situação de prática pedagógica.

#### Quadro 17 Processo de Supervisão - Processo de Formação –Método Interrogativo

<b>[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]</b>	
	<b>Aprendizagem</b>
R. S. A.	<i>"eu aprendi muito com o estágio" [Florabela]</i> <i>"não tem nada haver quando nós começamos a dar aulas e quando acabamos, melhoramos bastante" [Florabela]</i> <i>"Aprendi muito e gostei do estágio" [Florabela]</i>
	<b>Assistência</b>
R. S. A.	<i>"Os da Universidade dependeu do contacto que nós tivemos, tínhamos à segunda feira e o nosso relacionamento com eles era pouco, iam à escola só de vez em quando" [Pedro]</i>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<i>"Em termos de avaliação global acho que o trabalho foi positivo" [Pedro]</i>

<b>Desempenho Profissional</b>	
R. S. A.	<p>"Não fazia a mínima ideia do que era a prática" [Pedro]</p> <p>"Para mim foi uma coisa totalmente nova" [Pedro]</p> <p>"eu não tinha a mínima ideia do que era, o trabalho que tinha que fazer em casa ou na escola" [Pedro]</p> <p>"A maior parte dos alunos pensa que o professor chega à escola e despeja a matéria" [Pedro]</p> <p>"Há muito trabalho nos bastidores, como é a direcção de turma, a preparação de aulas, a preparação de testes" [Pedro]</p>
R. S. I.	"Espero ser capaz de dar boas aulas e espero contribuir para a motivação dos meus alunos pela disciplina"
<b>Formação Profissional</b>	
R. S. A.	<p>"o estágio pedagógico é fundamental para uma preparação a nível profissional, social"</p> <p>"Promover o processo de integração na escola no papel de professor"</p> <p>"Adquirir conhecimentos a nível pedagógico e científico, que me ajude a nível profissional no futuro"</p> <p>"o que se passa na realidade numa escola só se aprende durante o estágio"</p> <p>"Acho que é pouco pedagógico. Em termos das ciências exactas, os cursos são pouco orientados em questões pedagógicas. Um estágio pedagógico de ciências exactas é diferente de um estágio pedagógico de ciências humanas, trabalham de maneira diferente" [Pedro]</p>
R. S. I.	<p>"Espero que o estágio me prepare para aquilo que realmente vou fazer"</p> <p>"Que aprenda o necessário para ser, futuramente, um bom profissional"</p> <p>"Deve preparar-me para a futura vida profissional quer a nível de experiências quer a nível de conhecimentos, não só científicos mas também pedagógicos"</p> <p>"Espero ficar preparada para o ensino"</p> <p>"Espero que o estágio me dê a preparação adequada para no próximo ano ser capaz de, por mim mesma, enfrentar novos alunos"</p> <p>"Espero também que me dê a formação necessária em relação aos aspectos mais burocráticos"</p> <p>"Espero, neste ano, aprender algumas coisas que me possam ser úteis na minha vida futura"</p> <p>"deve ser um estágio que dê uma formação adequada ao ensino de hoje, deve ter bastante prática, de forma a desenvolver um relacionamento com o futuro meio de trabalho"</p> <p>"Espero aprender o mais possível durante o estágio pedagógico, pois esta fase vai ser muito importante para o meu desempenho futuro"</p>
<b>Integração no Meio Escolar</b>	
R. S. A.	<p>"Nós chegamos à escola e tivemos, quase, mais ajuda dos meus colegas de grupo de matemática a nos inserirem na própria escola, na sala dos professores, tanto a mim como aos meus colegas do que da minha própria orientadora" [Vanda]</p> <p>"nós fomos aos poucos, fomos andando sozinhos, andamos os três sempre juntos e fomos andando e conhecendo as pessoas" [Vanda]</p>

	<b>Planificação</b>
<b>R. S. A.</b>	<p><i>"o plano de uma aula não deve ser exigente nem rigoroso, pois tal como a palavra plano indica é uma previsão"</i></p> <p><i>"existe planos de aulas passados a computador"</i></p> <p><i>"Os planos de aula. Aquilo que aprendi, foi tudo aqui, na Universidade não aprendi nada. Um plano de aula não fazia ideia do que era e daquela maneira como nos foi ensinado, logo no início, era uma coisa estranha. Nós não tínhamos a mínima noção do que era um plano de aula" [Pedro]</i></p>
	<b>Representações</b>
<b>R. S. A.</b>	<p><i>"Tinha um pouco medo de calhar com (...) aquelas turmas um bocado complicadas" [Vanda]</i></p> <p><i>"O meu maior medo era a indisciplina. Foi porreiro, não tive problemas nenhuns na escola" [Vanda]</i></p>
	<b>Trabalho</b>
<b>R. S. A.</b>	<p><i>"É o ano em que mais trabalhei, não tenho tempo para nada, apenas para trabalhar, me preparar e dar o melhor de mim"</i></p> <p><i>"muito trabalho que tenho feito e que tenho para fazer"</i></p> <p><i>"porque um ano de estágio é sempre um ano que a pessoa anda com muitos nervos" [Vanda]</i></p>

As opiniões anteriores são confirmadas pelos dados, recolhidos, posteriormente, junto dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, onde o processo de formação surge, em termos actuais, associado a um acréscimo de trabalho e à preparação profissional. Os alunos manifestam existir um grande desconhecimento, no início do estágio pedagógico, relativamente ao desempenho profissional do professor. Assim, esperam adquirir esse conhecimento durante o referido estágio pedagógico. Por outro lado parece existir, associado ao acréscimo de trabalho, a preparação das planificações como um trabalho centrado no supervisando e símbolo da qualidade do seu desempenho. Para estes alunos, a avaliação parece não ser relevante em todo o processo de formação. Uma das características laterais, que surge com algum significado, são os receios em relação à indisciplina, apesar de nenhum dos alunos entrevistados ter exposto qualquer caso de indisciplina. As representações, destes alunos, em termos ideais, concentram-se na expectativa de valorização do seu desempenho profissional, quer em termos relacionais com os alunos, quer em termos científicos/didáticos, relativamente à disciplina de Matemática.

Quadro 18 Processo de Supervisão - Processo de Formação - Método Interrogativo

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]	
	<b>Aprendizagem</b>
R. S. A.	<p>"aprender alguma coisa"</p> <p>"Aprender todos os dias um pouco mais"</p> <p>"Aprender e melhorar as prestações de formação pessoal"</p> <p>"na prática é que nós aprendemos, é que sentimos as dificuldades, é que improvisamos e descobrimos"</p> <p>"aprender bastante, porque quando entrei não fazia ideia do que era na verdade a realidade prática"</p>
	<p>"aprender o mais possível"</p> <p>"aprenda o mais possível"</p> <p>"esta prática serve, essencialmente, para a gente aprender" [Sandra]</p> <p>"acho que a ideia é, essencialmente, aprender" [Sandra]</p> <p>"«aprender com os erros» (os nossos e os dos outros), de forma a que os formandos se apercebam desses erros e encontrem formas de os corrigir"</p>
R. S. I.	<p>"Espero vir a aprender alguma coisa de útil para a minha futura actividade"</p> <p>"Espero aprender muito e ficar preparada para enfrentar a realidade escolar"</p> <p>"sentir que realmente aprendi a ser um bom professor"</p> <p>"Espero aprender bastante"</p> <p>"Espero aprender o que não me ensinaram durante os anos anteriores"</p>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<p>"a avaliação é algo que se vai construindo"</p> <p>"A minha avaliação será do meu desempenho na aula"</p> <p>"Esta avaliação é a do desempenho (meu) na aula"</p> <p>"A avaliação será o climax de todos os aspectos do processo de formação"</p> <p>"Avaliar uma actividade, a única coisa que se pode dizer é se ela foi bem explorada ou não, ou se poderia ter sido melhor explorada, ou que foi engraçada ou não, ou que foi inovadora ou que não" [Sandra]</p> <p>"Eu acho que a avaliação se adequou à prática que eu desenvolvi" [Sandra]</p> <p>"quando chega à hora da verdade, que neste caso é a avaliação, que é o que nós andamos ali a fazer" [Vasco]</p> <p>"A ideia que eu tinha é que partia para esta prática (...) a precisar de uma nota. Então sabia que dependia dessa avaliação" [Vasco]</p> <p>"na Matemática, sabia que estava a fazer algumas coisas e sabia que não estava a ser avaliado por elas, estava a ser avaliado por outras coisas se calhar não iam ao encontro daquilo que eu queria" [Vasco]</p> <p>"dependia dos professores e do próprio relacionamento entre o professor e o aluno, se o professor conhece o aluno. Se o professor de Matemática, aqui da E.S.E. não me conhecesse, se eu teria a nota que tive, se fosse um professor completamente novo, em relação às aulas que observou, em relação ao que a professora disse, em relação a mim, se eu teria tido a nota que tive, se fosse um professor qualquer desconhecido" [Vasco]</p> <p>".A nota é um pouco dada em função da ideia que os professores têm do aluno"</p> <p>[Vasco]</p>

R. S. I.	<i>"Deveria ser sem influência ou ideias pré-concebidas"</i>
	<b>Assistência</b>
R. S. A.	<i>"a quantidade de vezes que um dos professores foi, foi diferente do outro"</i> [Sandra] <i>"Um estava, quase sempre, lá batido e o outro não"</i> [Sandra]
	<b>Condicionamento</b>
R. S. A.	<i>"o meu processo de formação está de certa forma condicionado, devido ao facto de termos de «agradar»"</i> <i>"estamos condicionados pela avaliação e pela sobrecarga de trabalho"</i> <i>"estamos condicionados pelos professores da escola. Eles têm certas ideias e a gente temos que as seguir, dentro do possível, por isso acho que, talvez, fossem condicionadas"</i> [Sandra]
	<b>Desempenho Profissional</b>
R. S. A.	<i>"Desde o primeiro dia que tentei criar uma boa relação com os miúdos"</i> [Teresa] <i>"nas primeiras sete semanas houve uma série de dificuldades que tentamos ultrapassar"</i> <i>"as primeiras sete são experiência as outras sete são para trabalhar"</i> [Teresa] <i>"Se forem levantadas críticas, sejam elas boas ou más, há sempre possibilidade das actividades serem reformuladas e a partir daí avançar"</i> [Sandra] <i>"porque eu achei que desenvolvi muito mais trabalho a nível dos alunos, numa disciplina do que noutra, porque tive de implementar regras de trabalho de grupo, regras de funcionamento da sala de aula"</i> [Sandra] <i>"além dos conteúdos, além da matéria que tinha a leccionar (...) tive que tentar, desde o primeiro dia até ao último, que eles interiorizassem essas regras"</i> [Sandra] <i>"Eu, para mim, fazer cartazes, desenho e isso, isso a mim não me diz muito"</i> [Sandra]
R. S. I.	<i>"Espero que o meu desempenho evolua a nível quantitativo (seja cada vez maior) e a nível qualitativo (seja cada vez melhor)"</i> <i>"Espero que esta prática me proporcione os meios certos para combater o insucesso dos alunos ou pelo menos melhorar os resultados dos alunos"</i>
	<b>Formação Profissional</b>
R. S. A.	<i>"pretendo saber enfrentar qualquer tipo de situação que possa vir a surgir na minha vida futura"</i> <i>"ajuda imenso na nossa formação como futuros profissionais, na medida de promover um contacto com certas situações das quais possamos tirar ilações ao reflectir sobre elas, úteis a um melhor desempenho futuro"</i> <i>"que me prepare minimamente para uma possível carreira e que a partir daqui possa evoluir"</i> <i>"sentir-me apto a desempenhar as funções de professor"</i> <i>"Arranjar "arcaboço" para o meu futuro enquanto professora"</i> <i>"Eu acho, aliás, que, no meio disto tudo, eu estou nesta profissão porque gosto dos miúdos"</i> [Teresa]

	<i>"estava à espera de sair mais preparado para encarar cinco ou seis turmas, no primeiro ano que vou dar aulas" [Vasco]</i>
	<i>"não me sinto preparado, se calhar, para ter um impacto tão grande, logo à partida" [Vasco]</i>
	<i>"É completamente irreal, e apesar de ter só uma turma e de ter só três ou quatro aulas por semana e termos consciência perfeita de que o que a gente faz lá é um pouco irreal, pensei que pudesse aproximar mais da realidade" [Vasco]</i>
<b>R. S. I.</b>	<i>"Espero adquirir conhecimentos que me servirão de base para a vida futura"</i> <i>"deve proporcionar no Supervisando sentimento de que está preparado profissionalmente"</i> <i>"Espero que me seja muito útil na vida futura"</i> <i>"Que me seja ensinado algo de útil para que eu possa aplicar para os meus anos futuros"</i> <i>"deve proporcionar-me o maior número de situações diferentes de forma a aprender e poder utilizar na vida futura"</i> <i>"Espero (...) formação para poder realizar o meu trabalho o melhor possível e poder compreender melhor os alunos"</i> <i>"Estar mais preparada para enfrentar uma situação de ensino no futuro, mas sinceramente nos moldes desta prática acho que não é muito possível"</i>
	<b>Integração no Meio Escolar</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"Nós estávamos lá, éramos os estagiários, estávamos a um cantinho e acabou-se" [Vasco]</i> <i>"fomos integrados, de certa forma, pelos professores de Educação Física e pelo professor de E.V.T., porque são pessoas que, como têm algumas actividades extra aulas, começaram-nos a convidar e nós começamos a participar e às tantas estávamos inseridos naquele meio, mas nunca graças aos supervisores da escola" [Vasco]</i>
	<b>Planificação</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"A planificação torna-se a linha orientadora das aulas a «dar»"</i> <i>"A planificação é o mais importante, uma vez que é nela que se centra todo o processo de aprendizagem"</i> <i>"a nível de preparação de aulas, são diferentes" [Sandra]</i>
	<b>Representações</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"só pelo facto de ter ficado ali em Olhão, talvez esperasse turmas mais difíceis. São as ideias que uma pessoa tem: «a escola de Olhão é isto, a escola de Olhão é aquilo»" [Sandra]</i>

Dos dados recolhidos pelo método interrogativo, junto dos alunos da Escola Superior de Educação, parece ser possível caracterizar, em termos actuais, o processo de formação, como um momento fundamental no conhecimento da actividade profissional do futuro professor, apesar de fortemente condicionado pela avaliação. Este processo surge como uma das oportunidades dos alunos/futuros professores aprenderem, cometendo erros, próprios da aprendizagem, e implementarem uma variedade de

estratégias estudadas, anteriormente, na teoria. A avaliação surge, neste processo, como uma consequência do trabalho desenvolvido, apesar desta surgir, condicionada pelas opiniões prévias, a propósito dos alunos, dos supervisores da Escola Superior de Educação. A planificação e o acompanhamento, por parte dos supervisores, das actividades surge, neste processo, com uma das características fundamentais da aprendizagem. Um aspecto lateral que parece ter alguma influência nas representação dos alunos/futuros professores é o meio socioeconómico onde a escola de acolhimento está inserida. As representações, destes alunos, em termos ideais, vêm ao encontro de tudo o que já foi dito. Para eles, o processo de formação surge como uma oportunidade de aprender, de modo a complementar os conhecimentos anteriores e preparar o aluno/futuro professor para a sua actividade profissional.

### 2.2.2 Papel do Supervisor

Os dados referentes ao papel do supervisor foram obtidos desde o primeiro questionário, dado que foram, sempre incluídas questões relacionadas com as funções do supervisor no processo de supervisão.

**Quadro 19 Processo de Supervisão - Papel do Supervisor – Método Associativo**

[Alunos da U.C.E.H.-U.AL.]	
	<b>Ajuda</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"ajudar os alunos nas duvidas que possam ter, (em relação às disciplinas ensinadas)"</i> <i>"ajudar o aluno a melhorar, dar algumas sugestões ao aluno"</i> <i>"aconselhar, ajudar, ensinar, de forma a transmitir-nos o máximo possível de informação"</i>
<b>R. S. I.</b>	<i>"deve procurar ajudar os formandos, dada a inexperiência destes"</i> <i>"deve ajudar e apoiar, aconselhar em todo o processo do nosso estágio"</i>
	<b>Avaliação</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"avaliar o meu trabalho"</i> <i>"preocupar com a avaliação"</i> <i>"avalia"</i> <i>"avaliar"</i> <i>"avalia"</i> <i>"avaliar"</i> <i>"avalia o trabalho realizado"</i> <i>"no fim nos avalia"</i> <i>"avaliar algumas das aulas que assiste"</i>

	<b>Certificação</b>
R. S. A.	"tem a árdua tarefa de certificar-se do trabalho exercido por cada um de nós" "certificar-se do trabalho exercido por todos os professores" "irá certificar se o meu trabalho está a decorrer dentro dos parâmetros considerados «normais»"
	<b>Controlo</b>
R. S. A.	"muito importante, pois poderá condicionar, pela positiva ou pela negativa, a actuação e o desempenho do futuro professor" "controla ao «longe» o trabalho de outra" "controla o trabalho de outra" "controlar"
	<b>Exigência</b>
R. S. A.	"exige" "exigir" "exigir" "exige" "exigir"
	<b>Observação</b>
R. S. A.	"assiste às aulas" "assistir às aulas" "detectar falhas ou factos que até são positivos" "observar as capacidades de trabalho a todos os níveis da pessoa que supervisiona" "analisa" "supervisiona o processo de ensino/aprendizagem" "observar o supervisionado, fazer registos e anotações e no final de toda a observação tirar conclusões" "assiste às aulas, dizendo os aspectos positivos e os negativos" "inspecciona, verifica se existem irregularidades no processo de ensino/aprendizagem" "inspeccionar as minhas aulas" "inspeccionar o que o professor anda a fazer"
	<b>Orientação</b>
R. S. A.	"orienta a nível pedagógico e científico" "dar orientação pedagógica e científica" "dizem onde devemos melhorar" "aconselhar (às vezes)" "aconselhar" "orientar"
	<b>Vigilância</b>
R. S. A.	"visiona ou que vigia o ensino, ou seja, as aulas de modo a ver como decorre o ensino nas nossas escolas e universidades" "vigiar"

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, a partir dos dados do primeiro questionário, recolhidos segundo o método associativo, as funções do supervisor podem caracterizar-se, em termos ideais, como uma relação de ajuda, dada a sua inexperiência. Em termos actuais, o supervisor surge como alguém que ajuda e orienta mas, acima de tudo, tem um papel de observação, controlo e avaliação do desempenho dos supervisandos. Estes alunos dão alguma relevância à exigência do supervisor e ao seu papel de certificação, controlo e/ou vigilância.

**Quadro 20 Processo de Supervisão - Papel do Supervisor – Método Associativo**

[Alunos da E.S.E.-U.AL.]	
	<b>Ajuda</b>
R. S. A.	<i>"uma pessoa a quem posso recorrer sempre que me sentir perdida"</i> <i>"alguém que me pode ajudar na minha acção pedagógica"</i>
	<i>"ajuda a ficar ainda mais baralhados"</i>
R. S. I.	<i>"de dar apoio aos alunos"</i> <i>"ajudar os estagiários nas suas dificuldades, apoiá-los, acompanhá-los de modo a detectar as suas dificuldades para prestar apoio"</i> <i>"além de tudo deverá ajudá-lo a ultrapassar certas dificuldades"</i> <i>"apoiar os alunos para atingir certos objectivos"</i> <i>"deve auxiliar os estagiários não facilitando-lhes a vida mas fazendo-lhe criticas construtivas de forma a que o mesmo possa evoluir"</i> <i>"auxiliar"</i> <i>"ajudar o aluno estagiário a ter um melhor desempenho e a evoluir durante o estágio"</i> <i>"motivar, ajudar"</i> <i>"ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades, tentando sempre que o mesmo se sinta integrado no processo"</i>
	<i>"É um apoio para o aluno estagiário, ou pelo menos deveria ser"</i> <i>"ajudar nas dificuldades e colaborar com o(s) aluno(s)"</i> <i>"supostamente, deve (...) ajudar o aluno"</i>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<i>"orienta e avalia o desempenho dos alunos em situação de estágio"</i> <i>"tem também o papel de avaliar"</i>
	<i>"avaliar o desempenho do estagiário"</i> <i>"avaliar"</i> <i>"avaliar"</i> <i>"avaliar, muito poucas vezes ajuda e dá apoio"</i> <i>"verificar a competência de determinado indivíduo"</i> <i>"avaliar"</i> <i>"avaliar"</i> <i>"faz uma avaliação do desempenho"</i> <i>"acompanhar o desempenho dos estagiários para posteriormente fazer uma avaliação dos mesmos"</i>

	<i>"que determina a nota dos alunos"</i> <i>"inspeccionar a "sabedoria" dos alunos, para lhes poder atribuir uma nota, consoante estes estejam ou não preparados para a profissão"</i>
	<i>"vai avaliar com base nos restantes alunos e das suas concepções que tem a respeito desse aluno"</i>
	<i>"por fim avalia-los injustamente"</i>
R. S. I.	<i>"analisar as dificuldades do aluno e dizer-lhe"</i>
	<b>Controlo</b>
R. S. A.	<i>"melhorar o objecto em estudo"</i> <i>"que «controla» inteligentemente os estágios, de acordo com as normas da escola, apontando pistas de reflexão"</i> <i>"controlar de forma educacional, o trabalho desenvolvido pelo estagiário, na aplicação dos seus conhecimentos pedagógicos, em todo o processo ensino/aprendizagem"</i>
	<i>"condiciona o trabalho do estagiário"</i> <i>"que ordena e que comanda"</i>
	<b>Correcção</b>
R. S. I.	<i>"corrigir (extra aula) e apontar novos caminhos"</i>
	<b>Crítica</b>
R. S. A.	<i>"por vezes só apontar defeitos"</i> <i>"apenas e só apenas ver o que está mal. Pois elogios é palavra que não existe no seu vocabulário"</i>
	<i>"está à espera dos erros por nós efectuados para poder criticar"</i>
R. S. I.	<i>"criticar de forma construtiva"</i>
	<b>Inibição</b>
R. S. A.	<i>"por vezes acabam por inibir um pouco o desempenho"</i> <i>"é também uma pessoa que nos inibe e restringe"</i> <i>"condiciona o trabalho do estagiário; inibindo mesmo em certas ocasiões"</i>
	<b>Observação</b>
R. S. A.	<i>"observa e faz críticas positivas e negativas"</i> <i>"observar, presenciar"</i> <i>"observar"</i> <i>"visiona (observa) um futuro aluno no seu estágio"</i> <i>"observar o processo educativo"</i> <i>"vai às escolas ver as actividades dos estagiários"</i> <i>"supervisiona, vigia as nossas aulas"</i> <i>"vai à sala supervisionar o trabalho dos alunos"</i> <i>"observar"</i> <i>"observar"</i>

	<b>Orientação</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"orienta os alunos na preparação das aulas"</i> <i>"orienta o trabalho de professores ou pessoas em formação com o fim de melhorar a acção pedagógica"</i> <i>"orienta e coordena um trabalho educativo ou melhor uma acção educativa"</i> <i>"que nos pode orientar, dando a sua opinião, mas nunca tentando impor um determinado método de ensino"</i> <i>"orienta os estagiários, ajudando-os no seu desempenho"</i> <i>"orienta (...) o desempenho dos alunos em situação de estágio"</i> <i>"orienta o processo ensino/aprendizagem, mais especificamente a prática pedagógica"</i> <i>"orienta uma determinada «tarefa», ou seja, um estágio"</i>
	<i>"pessoa que tem como finalidade orientar e desorientar as nossas práticas"</i> <i>"baralhar os alunos e desorienta-los o melhor possível"</i>
<b>R. S. I.</b>	<i>"orientar os alunos por forma a que estes consigam dar o seu melhor"</i> <i>"propor soluções"</i> <i>"orientar, sugerir"</i> <i>"encaminhar os estagiários para uma determinada meta"</i> <i>"deve ser orientador"</i> <i>"orientar os alunos"</i> <i>"supostamente, deve supervisionar, orientar"</i>
	<i>"orientar o aluno na sua nova etapa, proporcionar-lhe alternativas"</i> <i>"acompanhar o desempenho dos estagiário"</i>
	<i>"orientar a acção pedagógica, tanto no aspecto do decorrer dessa mesma acção, como no aspecto reflexivo sobre essa mesma acção"</i>
	<b>Reflexão</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"comenta e reflecte em conjunto com o estagiário sobre o seu desempenho"</i> <i>"o mais importante, ele é o cérebro que reflecte"</i>
<b>R. S. I.</b>	<i>"apontar pistas de reflexão"</i> <i>"reflectir sobre o [processo educativo] com o estagiário"</i>

Relativamente ao Papel do Supervisor, os alunos da Escola Superior de Educação, segundo o método associativo, representam, em termos ideais, o supervisor como alguém que tem por função ajudar os estagiários, orientando-os através de críticas construtivas, apontando possíveis soluções para a resolução dos problemas, bem como apontando pistas de reflexão. Em termos actuais, o supervisor ajuda o supervisando no desempenho das actividades, mas tem um peso determinante na avaliação dos supervisandos. A avaliação parece surgir, aqui, como um eixo fundamental na articulação entre as críticas do supervisor ao trabalho desenvolvido pelo supervisando e no comportamento do aluno em formação no desenvolvimento das actividades. As críticas surgem, sempre, pela negativa e em consequência dos erros cometidos pelos supervisandos. Um dos papéis do supervisor é a observação, a orientação e a reflexão

que surge, aqui, como uma característica exclusiva do supervisor. Os alunos referem, ainda, a existência de algum controlo sobre as actividades desenvolvidas pelos supervisandos, o qual gera um sentimento de inibição no desempenho das actividades, durante a prática pedagógica.

**Quadro 21 Processo de Supervisão - Papel do Supervisor – Método Interrogativo**

<b>[Alunos da U.C.E.H.-U.AI.]</b>	
	<b>Ajuda</b>
<b>R. S. A.</b>	<p>"ajudar o formando no processo de ensino/aprendizagem em todos os aspectos"</p> <p>"ajudar e ensinar"</p> <p>"auxiliar o supervisando sempre que necessário"</p> <p>"sempre pronta a ajudar"</p> <p>"Ajudar um pouco quando os estagiários têm dúvidas e falar das suas experiências"</p> <p>"a principal função do supervisor é a de auxiliar o formando"</p> <p>"Supervisor é alguém (...) que ajuda"</p> <p>"O papel do supervisor é ajudar"</p> <p>"Auxiliar sempre que possível em caso de dúvida"</p> <p>"ele existe para nos ajudar"</p> <p>"Ele foi impecável connosco do princípio ao fim, foi uma pessoa que nos deu sempre muito apoio" [Vanda]</p> <p>"Foram pessoas que tiveram muito apoio" [Vanda]</p> <p>"Ela gostava de nos ajudar porque foi, no ano passado, orientadora" [Vanda]</p> <p>"o papel do orientador é ajudar os estagiários" [Florbela]</p> <p>"começamos a trabalhar com o orientador e ele começou a ajudar-nos" [Florbela]</p> <p>"sempre que tinha dificuldades, pedia-lhe ajuda" [Pedro]</p>
	<p>"distanciamento, falta de apoio"</p> <p>"não foi uma pessoa que me desse uma única sugestão" [Vanda]</p> <p>"podia não dar assim aulas e não nos ajudar muito" [Vanda]</p> <p>"ouvíamos uns dizerem que não tiveram muita ajuda por parte do orientador" [Florbela]</p> <p>"os orientadores da Universidade não me ajudaram, absolutamente, em nada" [Florbela]</p>
<b>R. S. I.</b>	<p>"Deve (...) procurar ajudar"</p> <p>"estar disposto a ajudar os estagiários"</p> <p>"Deve ajudar no esclarecimento das dúvidas do formando"</p> <p>"ajudassem os estagiários nas suas dificuldades de ensino"</p> <p>"Deve auxiliar os estagiários a melhorar o seu trabalho"</p> <p>"Alguém que me pode auxiliar, ajudar a melhorar"</p> <p>"que ajudasse" [Vanda]</p>

	<p><i>" devia ser estipulado um horário para eles tirarem dúvidas a estagiários, ensinar, mostrarem coisas aos estagiários, trabalharem com os estagiários"</i> [Vanda]</p> <p><i>"deve ajudar no máximo que poder, naquilo que saber ajudar"</i> [Pedro]</p>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<p><i>"Avaliação (...) é uma das principais funções do supervisor"</i></p> <p><i>"Avaliador"</i></p> <p><i>"avaliar"</i></p> <p><i>"os orientadores, também, deram-me uma nota mais ou menos boa"</i> [Florbela]</p>
R. S. I.	<p><i>"Deve avaliar todos os aspectos: Planificação, desempenho na aula, relação com os alunos e actividades extra aula"</i></p> <p><i>"Ser o mais justo possível"</i></p> <p><i>"Deve fazer-la mais formativa que sumativa"</i></p> <p><i>"Avaliar o desempenho, se possível de forma justa e imparcial"</i></p> <p><i>" Deve ser (...) tolerante para poder fazer uma avaliação correcta"</i></p> <p><i>"Ceve ser (...) justo na forma como faz a sua avaliação"</i></p>
	<b>Controlo</b>
R. S. A.	<i>"Controlar e intervir no processo"</i>
	<b>Critica</b>
R. S. A.	<p><i>"era uma pessoa que ia assistir à nossa aula apontava algumas coisas mas não chateava muito. Dizia isto ou aquilo"</i> [Vanda]</p> <p><i>"Tenho conhecimentos de pessoas que não dizem isto num bom tom e põem cá muito cá para baixo os estagiários"</i> [Florbela]</p> <p><i>"Em relação às criticas que ela nos fazia, porque nós sabemos que não somos perfeitos, dizia: «não debes fazer assim, debes fazer assado», mas dizia tudo bem dito"</i> [Florbela]</p> <p><i>"Porque os nossos orientadores, em termos científicos, eles não nos puseram critica nenhuma, porque aquilo que nós fizemos, em Matemática, estava tudo bem enquanto noutra disciplina já pode haver falhas, em termos científicos"</i> [Florbela]</p>
R. S. I.	<p><i>"deve «criticar» os estagiários de uma forma construtiva, para que os erros cometidos sejam anulados"</i></p> <p><i>"Pois penso que o que se pretende são criticas construtivas para que haja evolução do formando"</i></p> <p><i>"o orientador deve conseguir dizer ao estagiário aquilo que não estava bem feito, aquilo que ele tinha que mudar, mas dizer isto num bom tom"</i> [Florbela]</p> <p><i>"mas tem que dizer isto num bom tom"</i> [Florbela]</p> <p><i>"o orientador tem que lhe dizer isso mas tem que dizer-lhe num bom tom"</i> [Florbela]</p>
	<b>Ensino</b>
R. S. A.	<p><i>"como uma professora que nos estava a ensinar"</i> [Florbela]</p> <p><i>"ela estava ali a ensinar"</i> [Florbela]</p>
R. S. I.	<p><i>"que tivesse ali uma pessoa que me ensinasse aquilo que eu não sabia"</i> [Florbela]</p>

	<b>Exigência</b>
R. S. A.	"exigente" "Exigente" "exigente" [Pedro]
R. S. I.	"Acho que deve ser exigente" [Pedro] "Deve ser exigente com os estagiários" [Pedro]
	<b>Integração no Meio Escolar</b>
R. S. A.	"Eu cheguei à escola e ele deu-nos muito pouco a conhecer, só disse: «aquilo ali é a cantina e isto é aquilo», nunca nos disse, nem nos apresentou ao presidente do Conselho Directivo, nem nos apresentou, absolutamente, a ninguém" [Vanda]
	<b>Motivação</b>
R. S. I.	"O orientador deve motivar os estagiários" "motivá-los para a realização de um bom trabalho"
	<b>Observação</b>
R. S. A.	"Supervisor é alguém que supervisiona" "o orientador vai assistir" [Florbela]
	<b>Orientação</b>
R. S. A.	"que me oriente" "tentar dar ideias para poder melhorar" "Orientar sobre o tempo a disponibilizar para cada matéria a leccionar e quais as matérias que estão nos programas e devem ser dadas" "orientar os seus estagiários" "Orientar os estagiários para a optimização e a realização das planificações"
R. S. A.	"a função mais importante é orientar os alunos" "Supervisor é alguém (...) que acompanha e orienta" "orientador" "Orientação dos supervisandos no sentido de melhorar as suas planificações, indicação de estratégias adequadas" "É o de orientador" "Quanto aos orientadores da Universidade, o da parte pedagógica foi excepcional (...), às vezes, dizia: «faz isto ou faz aquilo», dava-me ideias, sempre pela positiva" [Vanda]
R. S. I.	"Deve ser o orientador, mas não deve tomar todas as decisões" "que desse ideias sobre as coisas que dava nas aulas, sugestões" [Vanda] "Esperava que, talvez, me dessem ideias sobre a aula" [Vanda] "Podiam dar ideias, que eu também não sabia, a mim praticamente não me ensinaram" [Vanda] "ela dava-nos ideias nos intervalos em que nos encontrávamos na sala dos professores" [Vanda] "Deve orientar bem os estagiários" [Pedro] "deve orientar" [Pedro]

	<b>Planificação</b>
R. S. A.	<i>"gosta de um plano bem feito"</i> <i>"Acho que se deve planificar com rigor uma aula, mas exigir um plano passado a computador é demais"</i> <i>"O supervisor vê as planificações diárias, todas as semanas e dá a sua opinião, dizendo onde posso melhorar"</i> <i>"O formando planifica e o supervisor dá uma vista de olhos para se poder iniciar propriamente a actividade"</i>
	<b>Reflexão</b>
R. S. A.	<i>No final da aula assistida (...), quando os meus colegas assistiam à minha aula, eles davam a opinião, diziam como a aula tinha corrido e os meus orientadores a mesma coisa" [Vanda]</i> <i>"Reuníamos todas as quartas feiras e falávamos, aquele em que a aula tinha sido assistida começava por fazer a sua critica pessoal, depois era os outros colegas de núcleo e depois era a orientadora no final que fazia os seus comentários" [Pedro]</i>
	<b>Trabalho</b>
R. S. A.	<i>"ouviamos outros dizerem que a orientadora dava-lhes muito trabalho"</i> [Florbela]
	<b>Transmissão</b>
R. S. A.	<i>"O papel é o de transmitir a sua experiência e de compartilhá-la, mostrando-nos um pouco da realidade"</i>
R. S. I.	<i>"tentar transmitir a experiência que tem de forma mais simpática e organizada"</i> <i>"contasse experiências dele e isso não se passou" [Vanda]</i>

Os dados referentes ao método interrogativo parecem confirmar as interpretações anteriores dado que, em termos ideais, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas esperam do supervisor ajuda e orientação, apesar de dar autonomia ao aluno, bem como críticas construtivas e uma avaliação justa e imparcial. Para estes alunos a orientação passa, em parte, pela transmissão da experiência do supervisor. Em termos actuais, estes alunos representam o supervisor como alguém exigente que ensina, ajuda e avalia. O supervisor observa e orienta o supervisando. Contudo, relativamente às planificações, surge como alguém que só avalia o trabalho realizado pelo supervisando. A reflexão da acção, aparece como algo rotineiro, apesar do processo desencadear-se apenas após as aulas assistidas. Este processo configura-se numa conversa do núcleo de estágio com a orientadora a propósito das actividades desenvolvidas pelo supervisando no decorrer da aula assistida.

Quadro 22 Processo de Supervisão - Papel do Supervisor – Método Interrogativo

[Alunos da E.S.E.-U.AL.]	
	<b>Ajuda</b>
R. S. A.	<p>"ajuda sempre nos momentos mais difíceis"</p> <p>"supervisor é muito importante para os estagiários em termos de o ajudar no seu desempenho"</p> <p>"alguém que me pode ajudar na minha própria aprendizagem"</p> <p>"dá ideias quando necessário"</p> <p>"Alguém que está ali para me ajudar"</p> <p>"uma pessoa que nos pode ajudar a decidir o que é melhor e mais adequado"</p> <p>"o supervisor é cooperante"</p> <p>"ajudar-nos a planificar as estratégias e actividades"</p> <p>"ajudar, ou seja, verificar se as actividades são ou não adequadas a determinada situação"</p> <p>"de entreajuda e cooperação"</p> <p>"Para mim o supervisor têm que (...) ajudar" [Sandra]</p> <p>"Que nos consiga ajudar" [Sandra]</p> <p>"Tivemos sempre apoio e acho que esse apoio foi benéfico para nós, porque certas dúvidas que nós tínhamos, todas as dúvidas, todas as dificuldades que sentimos podíamos falar com alguém" [Sandra]</p>
	<p>"Auxiliar quando necessário, uma vez que tem mais experiência"</p> <p>"ele auxilia quando necessário"</p> <p>"apoiar e ajudar o formando"</p> <p>"Apoiar, cooperar"</p> <p>"não dá grande apoio nem aconselhamento"</p> <p>"ajudar os alunos nas suas dificuldades"</p> <p>"O da escola que me ajudasse mais, o que não aconteceu, que me desse muito mais dicas" [Teresa]</p> <p>"sempre naquele sentido de dar apoio e dar autonomia ao aluno, se ver que a coisa está bem" [Vasco]</p>
R. S. I.	<p>"esperava ter muita ajuda dos supervisores que nos ajudassem antes e depois da acção"</p> <p>"deveria colaborar a todos os níveis, ajudando a planificar as actividades"</p> <p>"deve (...) ajudar a progredir durante o processo de formação"</p> <p>"ajudar aquando da planificação"</p> <p>"Deve ser de ajuda para com o Supervisando"</p> <p>"deve ser uma pessoa que consegue facilmente, e com uma visão super rápida, identificar as nossas dificuldades e tentar-nos ajudar" [Teresa]</p> <p>"eu estava à espera que ela me desse muito mais apoio. Principalmente, na selecção de estratégias ou das actividades" [Teresa]</p> <p>"Uma pessoa que ajudasse mesmo, naquelas alturas em que a gente está no impasse" [Vasco]</p> <p>"Senti sempre que, se houvesse algum problema, tinha o apoio dos professores" [Vasco]</p> <p>"O da E. S. E, era mais o comentário, mais no desempenho, realmente se foram bem preparadas, o que poderia ter feito" [Teresa]</p>

	<b>Avaliação</b>
<b>R. S. A.</b>	<p>"Avaliação. É só para que servem (muitos deles)"</p> <p>"é ele quem avalia embora se comente que o Supervisando se auto-avalia e que a decisão sobre a avaliação não lhe cabe apenas a ele (supervisor)"</p> <p>"O supervisor apenas avalia"</p> <p>"O orientador da E.S.E., tem mais o papel de avaliar se a actividade estava bem ou mal planificada, sem adiantar grandes ajudas"</p> <p>"avaliar, segundo os seus critérios o trabalho que o Supervisando desenvolveu ao longo da sua prática pedagógica"</p>
	<p>"o supervisor se preocupa demasiado com a avaliação"</p> <p>"quem me avalia é o supervisor"</p> <p>"num tive os parâmetros todos discutidos, tudo justificado, tudo analisado e tenho de me calar" [Teresa]</p> <p>"Com a outra disciplina já não aconteceu assim (...) aquilo que foi mais comparar com a nota mais alta e ver o que sobra para esta, foi mais assim, não se preocupou em analisar parâmetro a parâmetro" [Teresa]</p> <p>"uma grelha que seria para avaliação formativa passou a ser uma grelha de auto-avaliação" [Teresa]</p>
	<p>"ele que vai definir a «nota»"</p> <p>"muitos supervisores já tem uma ideia prévia dos alunos"</p> <p>"Ideias pré-concebidas"</p> <p>"a partir das primeiras impressões procede a uma rotulagem que dificilmente modifica ao longo das semanas"</p>
	<p>"Muitas vezes (a maioria), injusta. Até parece que ganham alguma coisa procedendo desse modo"</p> <p>"Da avaliação nunca se falou"</p>
<b>R. S. I.</b>	<p>"Deve manter a sua avaliação na objectividade"</p> <p>"Devia ser o mais objectivo possível"</p> <p>"Deve ser justo"</p> <p>"Deve ser justo na sua avaliação"</p> <p>"Deve criticar no bom sentido, não deve ser bruto a criticar mas dizer tudo aquilo que pensa" [Sandra]</p>
	<b>Controlo</b>
<b>R. S. A.</b>	<p>"vê os nossos erros"</p> <p>"Alguém a quem tenho de justificar o que fiz e porque fiz"</p> <p>"gerir racionalmente a planificação de actividades"</p> <p>"tentava com que eu falhasse o menos possível e dizia logo: «olha, não faças isso, porque, se calhar, não dá resultado, experimenta outra»" [Teresa]</p> <p>"acho que se por um lado um foi muito ao pormenor e o outro não foi" [Sandra]</p> <p>"não sei dizer se o que foi ao pormenor foi melhor do que o outro que não foi tanto ao pormenor, isso não sei" [Sandra]</p>
	<b>Correcção</b>
<b>R. S. A.</b>	"Apontar erros, apontar erros e falar deste ou daquele ponto positivo"
<b>R. S. I.</b>	"Deve indicar o que está errado"

	<b>Critica</b>
R. S. A.	<p>"estão mais preocupados em arranjar críticas para mostrarem que sabem mais do que sabem"</p> <p>"o supervisor é (...) crítico (a nível construtivo)"</p> <p>"É de criticar, comentar e fazer inferências e dar algumas ideias"</p> <p>"Um supervisor é essencialmente um crítico da arte de ensinar"</p> <p>"criticar"</p> <p>"Crítico construtivo"</p> <p>"crítico, construtivo e não destrutivo, que nem só diga o que está incorrecto, mas o porquê dessa incorrecção"</p> <p>"para criticar o que está mal sem dar sugestões para se fazer melhor"</p> <p>"Ser crítico, mas compreensivo"</p> <p>"Alguém que não diz nada de concreto, não diz o que quer nem como quer e está sempre pronto a riscar"</p> <p>"estar ali e de nos chamar à atenção, seja para bem seja para mal" [Teresa]</p> <p>"O professor que me apontou mais defeitos, a professora da escola não apontava e isso completava-os" [Sandra]</p> <p>"Eu gostei que o outro professor fosse lá mais vezes porque ele é que me apontava as críticas, fossem elas boas ou más, caso contrário isso não era feito e eu nunca ficava a saber nada" [Sandra]</p> <p>"não se limitar simplesmente a criticar"</p> <p>"Só críticas"</p> <p>"em vez de nos criticar, aconselhar-nos"</p>
R. S. I.	<p>"Deve ser (...) crítico na altura certa"</p> <p>"as críticas a fazer têm que ser cuidadas, sob a forma de como estas são transmitidas uma vez que pode afectar negativamente o estagiário"</p> <p>"Deve fazer críticas que sejam construtivas"</p> <p>"todas as críticas de um supervisor deverão ser construtivas"</p>
	<b>Exigência</b>
R. S. A.	"acho que um deles é exigente demais, é muito minucioso" [Sandra]
	<b>Informação</b>
R. S. A.	<p>"Fornecer informação sobre a acção"</p> <p>"Informar o Supervisor sobre os seus progressos"</p>
	<b>Integração</b>
R. S. A.	"uma das funções era eles integrarem-nos na escola e junto dos outros professores e essa parte ficou, completamente, fora de questão, era como se nós não existíssemos" [Vasco]
	<b>Motivação</b>
R. S. A.	<p>"motivando-nos para termos um desempenho cada vez melhor"</p> <p>"estimular, dialogar"</p> <p>"pessoa que pode motivar, mas também desmotiva"</p>

	<b>Observação</b>
R. S. A.	<p>"é durante a nossa interacção com os alunos que o supervisor pode verificar realmente quais as nossas potencialidades"</p> <p>"Definir critérios de observação sistematizada"</p> <p>"observar"</p> <p>"limita-se a ir observando uma aula por semana e nem critica nem elogia"</p>
	<b>Orientação</b>
R. S. A.	<p>"Meramente de orientador"</p> <p>"Dar ideias, apontar quais as que a princípio não resulta e as que podem dar bons resultados"</p> <p>"Orientar as actividades propostas pelo Supervisando"</p> <p>"Orientar(...) o formando"</p> <p>"Orientar e alertar, com a sua experiência para determinadas situações"</p> <p>"Orientar"</p> <p>"Orientar o Supervisando"</p> <p>"Orientar os formandos nas planificações"</p> <p>"A orientadora dizia-nos: «leva tu as tuas ideias, mas a partir das ideias dos alunos explorar ao máximo»" [Sandra]</p> <p>"Talvez o trabalho do supervisor seja dizer se, o que a gente vai fazer está bem ou se pode mudar ou se não pode mudar, naquele sentido de fazermos sempre melhor" [Vasco]</p> <p>"Propor estratégias que se adequem a um melhor desempenho das actividades apresentadas pelo Supervisando"</p> <p>"É pouco orientador, sem sugestões e as críticas só surgem após as aulas"</p>
R. S. I.	<p>"Deve (...) ser bom conselheiro"</p> <p>"Deveria ser de orientar o aluno"</p> <p>"Deveria ser de orientar e também propor sugestões sempre que ache importante para o Supervisando e para os alunos que estão envolvidos"</p> <p>"Deve dar o seu parecer e até propor outras se lhe parecer melhor"</p> <p>"Conselheiro (...) orientador, cooperante"</p> <p>"orientar de modo a que o estagiário não volte a errar"</p> <p>"Deve orientar os estagiários"</p> <p>"Se for crítica, deve orientar mais para poder exigir mais"</p>
	<b>Planificação</b>
R. S. A.	<p>"Para o supervisor as planificações são mais importantes porque é o que nós vamos fazer durante as aulas"</p> <p>"através da planificação o professor pode verificar o trabalho que os estagiários pretendem realizar e assim ajudar o seu trabalho"</p> <p>"A outra dizia-me: «Sim, experimenta, vamos ver o que é que dá», sabendo à partida que ia falhar ou que ia dar menos resultado" [Teresa]</p> <p>"os supervisores só se preocupam com a data da entrega da planificação e não se esta poderá significar uma boa aula"</p> <p>"só vêem as planificações depois das actividades já estarem realizadas"</p>

	<b>Reflexão</b>
<b>R. S. A.</b>	<p><i>"era um comentário à aula que tinha decorrido, que por acaso estava sempre tudo muito bem, tudo muito lindo, tudo muito querido e se calhar não era bem assim" [Teresa]</i></p> <p><i>"Com a da E. S. E. era mais correu mal por isto ou por aquilo ou nem sequer era dito, ela é que dizia que tinha corrido mal ou que tinha corrido bem, por este ou por aquele motivo. Nem sequer me deixava justificar nada, muitas vezes eu queria falar, queria dizer ..., justificar-me e eu não conseguia sequer abrir a boca porque não me deixava falar" [Teresa]</i></p> <p><i>"deixou-me sempre a pensar" [Sandra]</i></p> <p><i>"deixava-me sempre a pensar" [Sandra]</i></p> <p><i>"a nível de reflexões, eu senti mesmo que eram pouco concretas" [Vasco]</i></p> <p><i>"Eram reflexões, «devias ter começado a aulas mais cedo», «devias ter escrito o sumário no fim»" [Vasco]</i></p>
	<p><i>"não se perguntava porque é que não fizeste o sumário, para explicar, se calhar, não é importante, era uma coisa que não tinha importância porque podia quebrar o raciocínio dos alunos e os alunos estavam de tal maneira motivados, a questão era mesmo só, «devias ter feito»" [Vasco]</i></p> <p><i>"A minha maneira de pensar ou como eu acho que se deve ensinar Matemática ou o que eu penso sobre a Matemática nunca foi referido, nunca chegamos a esse ponto" [Vasco]</i></p>
<b>R. S. I.</b>	<i>"levar (...) o formando a reflectir"</i>

A partir dos dados recolhidos segundo o método interrogativo, os alunos da Escola Superior de Educação, esperam, em termos ideais, que o supervisor os ajude, criticando-os, de forma construtiva, e, por conseguinte, propondo-lhes alternativas ao seu desempenho, levando-os a reflectir. Esperam, uma avaliação objectiva. Em termos actuais, as representações a propósito do papel do supervisor surgem como alguém que os ajuda mas, fundamentalmente critica-os e avalia-os. O papel da avaliação surge associado ao supervisor da Escola Superior de Educação. Um outro aspecto referenciado são as reflexões que na opinião dos alunos estão demasiado centradas no supervisor e muito pouco centradas no supervisando e são pouco perspectivadoras da melhoria do seu desempenho, este aspecto remete-nos para a resistência com que alguns alunos agem em relação às reflexões escritas.

### 2.2.3 Papel do Supervisando

Os dados referentes ao papel do supervisando foram obtidos desde o primeiro questionário, dado que foram, sempre incluídas questões relacionadas com as funções do supervisando no processo de supervisão.

Quadro 23 Processo de Supervisão - Papel do Supervisando - Método Associativo

[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]	
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<i>"pessoa que está a ser avaliada"</i>
	<b>Autonomia</b>
R. S. A.	<i>"ter autonomia suficiente"</i>
	<b>Competência</b>
R. S. A.	<i>"activo, dinamizar a escola, as aulas"</i> <i>"produzir um bom trabalho de acordo com as regras que são atribuídas a esse trabalho"</i> <i>"exercer bem as tarefas que me são atribuídas"</i> <i>"tirar o máximo «partido» de tudo aquilo que me é transmitido, de forma a melhorar o meu desempenho como professor"</i> <i>"facultar ao supervisor todo o material que ele necessite para cumprir a sua parte no trabalho"</i>
	<b>Crítica</b>
R. S. A.	<i>"tomar conhecimento de falhas ou erros por forma a melhorar o ensino" "ser alvo de críticas"</i>
	<b>Formação dos Alunos</b>
R. S. A.	<i>"ensinar, ajudar e orientar os alunos de maneira que eles consigam assimilar facilmente a matéria e ultrapassar as suas dificuldades"</i> <i>"supervisionar as aprendizagens dos alunos"</i> <i>"«controlar» a aprendizagem dos alunos"</i>
	<b>Observação</b>
R. S. A.	<i>"observado"</i> <i>"ser observado"</i> <i>"ser observado"</i>
	<b>Trabalho em Grupo</b>
R. S. A.	<i>"E trabalhar em grupo com os meus colegas"</i>

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, a partir dos dados recolhidos pelo método associativo, caracterizam o supervisando, em termos actuais, como alguém que pretende produzir um bom trabalho, planificado e desenvolvido em grupo, de modo a ensinar e ajudar os alunos no desenvolvimento das suas capacidades. Salientam, ainda, que o supervisando é alguém que é observado e avaliado.

Quadro 24 Processo de Supervisão - Papel do Supervisando – Método Associativo

[Alunos da E.S.E.-U.A.]	
	<b>Aprendizagem</b>
R. S. A.	"alguém que tenta aprender o máximo" "O de aluno/estagiário em que aprende através de uma situação prática" "tentar melhorar a partir das críticas e elogios" "situação de aprender sempre mais e melhor" "fazer o meu melhor de modo a aprender progressivamente" "desempenhar o melhor possível o meu papel, aprender, desenvolver algumas capacidades, evoluir" "tentar aprender, melhorar os erros, corrigir-me o melhor possível" "aluno estagiário que está ali para aprender, «criar» prática, corrigir ideias erradas, e desempenhar cada vez melhor o meu papel"
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	"de ser avaliado pelo que faço e pelo que devia fazer, mas não fiz!"
	<b>Colaboração</b>
R. S. A.	"colaborar"
	<b>Competência</b>
R. S. A.	"fazer o melhor que sei o trabalho que me é proposto e estar aberta a sugestões que possam ser úteis para uma melhor formação" "esmerar-me; encaminhar o melhor que sei o processo ensino/aprendizagem" "desempenhar com o máximo de eficácia as tarefas científico/pedagógicas que vão sendo propostas, pelo decorrer do próprio estágio" "procurar e verificar a opinião do supervisor, para confrontar com a minha, por forma a chegar a uma boa solução para o processo ensino/aprendizagem"
	<b>Crítica</b>
R. S. A.	"criticado"
	<b>Formação dos Alunos</b>
R. S. A.	"o de «professor» em que «ensino» ou melhor dizendo contribuo para a aprendizagem dos alunos" "desenvolver as actividades o melhor que conseguir para que os alunos aprendam" "transmitir aos alunos o que me foi transmitido ao longo dos 4 anos, o mais claro e correcto possível" "tentar transmitir os meus conhecimentos o mais claro possível" "trabalhar numa turma, proporcionando aos meninos experiências/actividades que suscitem interesse na abordagem dos conteúdos" "pôr em prática o que aprendi na teoria acerca do processo de ensino/aprendizagem" "preparar um melhor futuro para os alunos"
	<b>Manipulação</b>
R. S. A.	"ser manipulado"
	<b>Observação</b>
R. S. A.	"ser alvo de observação por parte do supervisor" "ser supervisionado, observado"

Relativamente ao Papel do Supervisando, os alunos da Escola Superior de Educação, a partir dos dados recolhidos pelo método associativo, caracterizam o supervisando, em termos actuais, como alguém que tenta aprender, tentando desempenhar com a máxima eficácia as actividades científico/pedagógicas. Este desempenho tem por alvo a aprendizagem dos alunos com quem interage. Estes alunos referem, ainda, que o supervisando é alguém que é observado, criticado, manipulado e avaliado.

**Quadro 25 Processo de Supervisão- Papel do Supervisando – Método Interrogativo**

<b>[Alunos da U.C.E.H.-U.AI.]</b>	
	<b>Aprendizagem</b>
R. S. A.	<p><i>"Melhorar e evoluir o mais possível"</i></p> <p><i>"aprender o mais possível"</i></p> <p><i>"adquirindo sempre que possível mais conhecimentos para o melhorar"</i></p> <p><i>"aprendi muito em relação à direcção de turma" [Florabela]</i></p> <p><i>"aprendi muito de como havemos de dar aulas" [Florabela]</i></p> <p><i>"aprendi que não era só importante chegar ali e dar aulas, temos alunos, que eles são humanos, que temos que ter um bom relacionamento com eles, que temos que dar bons exemplos, temos que os ajudar, que os alunos não são todos iguais" [Florabela]</i></p> <p><i>"aprendi que não é só chegar ali e despejar Matemática, também tenho que conhecer os meus alunos, que tenho de ter um bom relacionamento com eles, tenho que os ajudar" [Florabela]</i></p> <p><i>"aprendi muito com a minha orientadora" [Florabela]</i></p> <p><i>"Porque nós iamos às suas aulas e aprendíamos" [Florabela]</i></p>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<p><i>"nunca tivemos muito preocupados com a avaliação, só agora no final, nas últimas duas ou três semanas é que nós comentamos mas era uma coisa que não nos estava a preocupar" [Florabela]</i></p>
	<b>Avaliação dos Alunos</b>
R. S. A.	<p><i>"Dar notas, meu Deus do céu, custou-nos muito" [Florabela]</i></p> <p><i>"No primeiro período, acho que levamos uma tarde inteira a pensar nas notas de duas turmas" [Florabela]</i></p> <p><i>"Uma coisa que eu não pensava que ia ter dificuldade à partida, mas tivemos quando chegou a hora" [Florabela]</i></p>
	<b>Competência</b>
R. S. A.	<p><i>"as pessoas têm um pouco receio, os que estão na escola, de cometer algum pequeno erro científico, porque era chato, fica mal" [Vanda]</i></p> <p><i>"o estagiário não vai fazer as coisas ainda bem feitas" [Florabela]</i></p> <p><i>"eu acho que os estagiários não fazem, não fazem porque não têm experiência nenhuma"</i></p>

	<p>"porque o estagiário sabe que não está a fazer aquilo bem porque não tem experiência nenhuma" [Florabela]</p> <p>"eu achava é que trabalhei bastante e que não estava a sair-me muito mal nas aulas assistidas" [Florabela]</p> <p>"o que queríamos era, principalmente, chegar à escola e dar uma boas aulas para as pessoas que assistiam" [Florabela]</p> <p>"nós cientificamente não tivemos erros nenhuns" [Florabela]</p>
R. S. I.	"Espero ter um bom desempenho, tanto a nível pedagógico como científico e ter um bom relacionamento com os colegas, pessoal não docente e alunos"
	<b>Formação dos Alunos</b>
R. S. A.	<p>"temos que prepará-los bem para a sua vida futura"</p> <p>"tentei (...) ensinar aquilo que eles não sabiam, tirar-lhes umas certas dúvidas" [Pedro]</p>
	<b>Planificação</b>
R. S. A.	<p>"A planificação correcta e depois conseguir colocá-la em prática na sala de aula"</p> <p>"Nós tínhamos uma aula, fazíamos um plano da aula, objectivos gerais, objectivos específicos, estratégias" [Vanda]</p> <p>"Eu fiz para todas as minhas aulas, só que fazia numa folha pequena à mão, os objectivos principais, as estratégias que utilizava na aula, os materiais, mas não era tão pormenorizada" [Vanda]</p> <p>"As aulas assistidas, era tudo feito a computador e havia mais pormenor a fazer as coisas do que aula a aula" [Vanda]</p> <p>"fazia as estratégias e depois, a seguir o desenvolvimento da aula" [Vanda]</p> <p>"ter de fazer um plano de aula, leva muito tempo, passar a computador e tudo isso" [Vanda]</p> <p>"Eu acho que nós a Matemática utilizamos um grande rigor a fazer planos de aula, vamos muito ao pormenor nas coisas" [Vanda]</p> <p>"Nos nossos grupos de estágio, que eu conheci, eram umas pessoas muito rigorosas nos planos de aula, no dossier de estágio. Sempre muita coisa passada a computador" [Vanda]</p> <p>"apesar de se fazer a planificação temos que ir para a aula e fazer aquilo devagarinho, se eles não entenderem voltar atrás, se cumpri, cumpri, se não, paciência, o que interessa é que a aula seja bem dada" [Florabela]</p> <p>"O principal é que devia planificar de maneira que os alunos gostassem da aula" [Florabela]</p> <p>"Principalmente, quando planificamos as aulas era de maneira que elas fossem interessantes e que os alunos gostassem de lá estar" [Florabela]</p> <p>"Quando nós fizemos o primeiro, a nossa orientadora disse-nos que aquilo não era bem um plano de aula, queria um plano mais pormenorizado" [Pedro]</p>
R. S. I.	"O orientador (...) deve deixar alguma responsabilidade nas mãos dos estagiários"

	<b>Reflexão</b>
R. S. A.	<i>"chegava a casa e fazia por escrito e passava a computador um texto para adicionar, no dossier de estágio, à minha aula assistida" [Vanda]</i> <i>"Para os estagiários de Matemática uma das chatices é escrever o relatório de estágio, porque temos que escrever" [Vanda]</i>
	<b>Trabalho</b>
R. S. A.	<i>"nós tínhamos muito trabalho mas chegávamos a casa satisfeitos porque apesar de termos trabalhado muito demos as aulas e a orientadora gostou daquilo que nós fizemos, umas falhas mas nada de especial" [Florbela]</i> <i>"Nós trabalhávamos muito mas andávamos com satisfação" [Florbela]</i>

Dos restantes dados, oriundos dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, podemos caracterizar, em termos ideais, o supervisando com alguém autónomo e com um bom desempenho, tanto a nível científico como a nível pedagógico e um bom relacionamento com toda a comunidade escolar. Em termos actuais, o supervisando surge como alguém que pretende melhorar e evoluir e preparar bem os alunos. No ano de estágio, o supervisando têm um trabalho acrescido, a avaliação dos alunos e a direcção de turma são duas das situações novas que se mostraram mais relevantes durante o seu desempenho. A planificação das aulas surge como uma das actividades inerentes ao papel do supervisando, apesar de, na maioria dos casos, planeadas no grupo do núcleo de estágio, contudo os alunos desvalorizam a formalização dos referidos planos de aula. Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas pretendem tornar as aulas de Matemática mais motivantes e mais ligadas a exemplos práticos do dia a dia. As reflexões escritas surgem, neste caso, como um documento morto a incluir no dossier de estágio. Resta salientar o facto destas representações aparecerem, quase na exclusividade, em termos actuais e as referências em termos ideais, aparecerem descentradas do supervisando.

#### **Quadro 26 Processo de Supervisão - Papel do Supervisando- Método Interrogativo**

<b>[Alunos da E.S.E.-U.AL.]</b>	
	<b>Aprendizagem</b>
R. S. A.	<i>"tentarei aprender à custa dos erros que inevitavelmente irei cometendo"</i> <i>"ultrapassar os erros iniciais e progredir ao longo da estágio"</i> <i>"temos que aprender com os erros"</i>
	<i>"aprender sempre com ele que seguramente sabe mais do que eu"</i> <i>"aprender algo com os outros"</i>
	<b>Avaliação</b>
R. S. A.	<i>"o Supervisando só pensa é na sua avaliação, e constrói o seu juízo de valor sobre o supervisor após a avaliação"</i>

	<b>Competência</b>
R. S. A.	<p>"somos inexperientes e que erramos"</p> <p>"há muitas falhas que nós sozinhos não conseguimos identificar ou não nos apercebemos" [Teresa]</p> <p>"Muitas vezes fazemos espontaneamente e não sabemos o que estamos a fazer" [Teresa]</p> <p>"Por muito que a gente aprenda aqui, por muito que a gente saiba há sempre montes de erros que cometemos e que é escusado cometer" [Teresa]</p> <p>"Eu não sabia, nunca tinha estado a dar aulas numa escola de 2º ciclo" [Sandra]</p> <p>"O que me preocupava assim mais era não falhar a nível de conteúdos, não explicar aos miúdos certas coisas que pudessem estar mal, o meu maior medo era a nível dos conteúdos, de poder falhar ou estar a dizer alguma coisa que não fosse totalmente correcta, acho que aí era o meu maior medo de todos" [Sandra]</p> <p>"nós estamos a aprender e não dominamos a maior parte das coisas, não estamos por dentro de quase nenhum daqueles sistemas" [Sandra]</p>
R. S. I.	"Espero ter capacidade para identificar os meus possíveis erros e corrigi-los"
	<b>Crítica</b>
R. S. A.	<p>"Supervisando (...) tem que estar sempre à vontade para receber críticas"</p> <p>"aceito críticas desde que as compreenda e elas possam ser construtivas"</p>
R. S. I.	<p>"espero evoluir progressivamente com as críticas construtivas que me fazem"</p> <p>"Espero que o desempenho seja criticado (positiva e negativamente)"</p> <p>"O Supervisando deve aceitar as críticas ou então fundamentá-las"</p>
	<b>Formação dos Alunos</b>
R. S. A.	<p>"ensinar os outros, sobre o que sei e também aprender com eles"</p> <p>"eu estou em estágio, mas os miúdos é que estão ali a servir de cobaias e não pode ser, temos que falhar o menos possível" [Teresa]</p>
R. S. I.	<p>"espero que «os meus alunos» aprendam e que não me achem chata e monótona"</p> <p>"de fazer o meu melhor por forma a que os alunos aprendam alguma coisa e eu também"</p> <p>"Ter ficado mais contente com o meu trabalho e chegar ao fim da semana e dizer: «afinal os miúdos até perceberam», «até fiz uma coisas engraçadas», «até não cometi muitos erros»" [Teresa]</p>
	<b>Planificação</b>
R. S. A.	<p>"a planificação fica ao meu critério"</p> <p>"A planificação é algo muito pessoal do Supervisando"</p> <p>"Se a planificação não for o mais correcto é já um indicador de que o estagiário não é um bom aluno, não é criativo"</p> <p>"A maior preocupação que eu tinha era fazer alguma coisa que motivasse os alunos, que fosse engraçado, que eu gostasse e que achasse que eles, também, iam gostar" [Sandra]</p>

	<b>Reflexão</b>
<b>R. S. A.</b>	<p><i>"Nas orais, eu acho que sempre disse ou sempre tive consciência daquilo que fiz, mas também tenho consciência que alguns pormenores, nalgumas coisas me falham, porque para mim podiam ser tão triviais que eu não ligava a isso, mas que, por vezes, foram apontadas e depois pensava de que realmente tinham razão" [Sandra]</i></p> <p><i>"Nas reflexões escritas, tenho também a consciência que o meu português, se calhar, não é o melhor e as ideias que eu tenho não conseguiram ser transmitidas da maneira como eu queria" [Sandra]</i></p>

Relativamente aos restantes dados, recolhidos junto dos alunos da Escola Superior de Educação, o supervisando surge, em termos ideais como alguém capaz de auto-correcção, de aceitar as críticas relativas ao seu desempenho e de bom relacionamento com os alunos. Contudo, em termos actuais, esperam aprender, dado que são inexperientes e erram. Por isso, aceitam bem as críticas e esperam aprender com os erros, com os supervisores e com os alunos. Para estes alunos a planificação das actividades é uma das tarefas do supervisando, nas quais põem todo o seu empenho e as expectativas que têm em relação ao desenvolvimento das actividades. Estes alunos, valorizam, ainda, as reflexões orais dado a possibilidade de comunicação e contra argumentação no imediato, em relação às reflexões escritas, a partir das quais não existe, segundo estes alunos, uma posterior reflexão. De certo modo, encaram as reflexões como um documento morto.

#### **2.2.4 Ensino da Matemática**

Os dados referentes ao ensino da Matemática foram obtidos desde o primeiro questionário, contudo no segundo questionário e na entrevista as questões incluídas relacionaram-se com o papel social da Matemática e o Ensino da Matemática, nas escolas de Ensino Básico e Secundário.

#### **Quadro 27 Processo de Supervisão- Ensino da Matemática - Método Associativo**

<b>[Alunos da U.C.E.H.-U.A.I.]</b>	
	<b>Actividades na Sala de Aula</b>
<b>R. S. A.</b>	<i>"os exemplos práticos são fundamentais"</i>

	<b>Ensino/Aprendizagem da Matemática</b>
R. S. A.	<i>"passar informação aos alunos de forma clara, simples e interessante"</i> <i>"tentar ensinar da melhor forma possível de maneira a que os alunos compreendam"</i> <i>"ter muito cuidado com o rigor científico"</i> <i>"Ensinar leis que permitem descrever fenómenos naturais"</i> <i>"ensinar a arte de raciocínio logicamente"</i>
	<b>Desempenho Profissional do Professor</b>
R. S. A.	<i>"melhorar o ensino nesta disciplina tentando ser a melhor professora"</i> <i>"fazer o melhor trabalho possível com os alunos"</i>
	<i>"trabalho, dever, gosto, vocação e responsabilidade"</i> <i>"algo que me dá muito gosto fazer"</i> <i>"Realização profissional"</i>
	<b>Motivação dos Alunos</b>
R. S. A.	<i>"incentivar os alunos para o estudo da matemática"</i> <i>"motivar os alunos, para os preparar para o futuro"</i> <i>"realizar o melhor possível a minha tarefa, por forma que a Matemática seja cada vez mais uma disciplina que os alunos gostem de ter"</i> <i>"como leccionar, como ensinar aos alunos, de modo, que eles tenham gosto pela disciplina de matemática"</i>
	<b>Representações da Matemática</b>
R. S. A.	<i>"conseguir com que os alunos tenham melhores resultados finais do que aqueles que todos nós conhecemos"</i> <i>"mudar a ideia de que a matemática é uma ciência muito difícil de aprender e só alguns conseguem perceber a sua linguagem"</i>
	<b>Valores</b>
R. S. A.	<i>"transmitir algum conhecimento já adquirido de modo a ser útil para a comunidade que me rodeia"</i> <i>"preparar os alunos para a vida futura"</i>

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, relativamente aos dados recolhidos segundo o método associativo, encaram, em termos actuais, o Ensino da Matemática, como um processo onde eles tentam ensinar de forma clara, simples e interessante, com rigor científico, através de exemplos práticos. Deste modo, os alunos/futuros professores de Matemática tentam incentivar os alunos para o estudo da Matemática, como disciplina fundamental para o futuro. Nestes alunos, parece existir um grande nível de realização profissional.

Quadro 28 Processo de Supervisão - Ensino da Matemática – Método Associativo

[Alunos da E.S.E.-U.AL.]	
	<b>Ensino/Aprendizagem da Matemática</b>
R. S. A.	<p>"ensinar aos outros sobre o que eu sei, se souber alguma «coisa»"</p> <p>"aulas dinâmicas e interessantes, em que os alunos sejam os centros das aprendizagens"</p> <p>"dedicar o tempo a pôr os alunos a pensar"</p> <p>"criar condições favoráveis ao processo ensino/aprendizagem, por forma que os alunos tenham um desenvolvimento global das suas capacidades"</p>
	<b>Desempenho Profissional do Professor</b>
R. S. A.	<p>"exercer o melhor possível, fazendo com que a mesma não seja frustrante para os alunos"</p> <p>"me preparar o mais possível científica e pedagogicamente para poder motivar e permitir uma aprendizagem efectiva por parte dos alunos"</p> <p>"faze-lo o melhor possível dentro das minhas possibilidades"</p> <p>"leccionar uma disciplina técnica, que pelo seu conteúdo, exige um tratamento específico, de forma a alcançar em harmonia educacional os objectivos propostos"</p> <p>"algo agradável, que gosto de fazer mas sem a presença de um olhar crítico a observar-me"</p> <p>"fazer aquilo que gosto"</p> <p>"não enchê-los de conhecimentos, conceitos matemáticos sem compreensão"</p> <p>"não ser igual a alguns professores que são meros oradores, tentarei ser diferente"</p>
	<b>Motivação dos Alunos</b>
R. S. A.	<p>"contribuir para uma melhor noção sobre esta disciplina ao motivar os alunos para a aprendizagem desta disciplina"</p> <p>"criar nos alunos alguma motivação acerca desta disciplina que por vezes é vista como um bicho de sete cabeças"</p> <p>"que os alunos aprendam matemática"</p> <p>"realizar actividades motivadoras"</p> <p>"fazer com que os alunos aprendam matemática"</p> <p>"motivar os alunos a demonstrar gosto em aprender"</p> <p>"fazer com que os alunos gostem de matemática"</p> <p>"desenvolver nos alunos gosto pela matemática"</p>
R. S. I.	<p>"tentar alterar a ideia negativa que muitas crianças têm da matemática"</p> <p>"procurar mostrar aos meus alunos que a matemática não é tão difícil nem feia como se pensa, mas sim algo bonito e essencial à vida"</p> <p>"fazer com que os alunos não se sintam frustrados nem desmotivados, tal como eu fiquei no 2º ciclo"</p>
	<b>Representações da Matemática</b>
R. S. A.	<p>"Fazer o melhor que puder para que o insucesso seja menor"</p> <p>"levar os alunos a aprender da melhor maneira possível, de modo a evitar o insucesso"</p> <p>"tentar acabar com o trauma que é a matemática nas escolas"</p>

	<b>Raciocínio</b>
R. S. A.	<i>"que o mais importante não é os alunos memorizarem fórmulas mas desenvolver a capacidade de raciocínio"</i> <i>"desenvolver nos alunos capacidades de raciocínio rápido e gosto pela matemática"</i> <i>"desenvolver a capacidade de raciocínio"</i>
	<b>Valores</b>
R. S. A.	<i>"mostrar-lhe que afinal a matemática é muito útil para o dia a dia"</i> <i>"devo demonstrar aos meus alunos que a matemática é algo de essencial para o nosso dia a dia e que não é o «monstro» que todos fazem dela"</i>

Relativamente ao Ensino da Matemática e aos dados recolhidos segundo o método associativo, os alunos da Escola Superior de Educação, perspectivam, em termos ideais, alterar a ideia negativa que muitas crianças têm da Matemática e, em termos actuais, esperam desenvolver actividades motivadoras junto dos seus alunos, de modo a que estes sejam o centro do processo de ensino/aprendizagem. Estas actividades, ligadas com a realidade, devem desenvolver, nos alunos, as capacidades de raciocínio e o gosto pela Matemática. Estas representações parecem girar em torno da representação de que a Matemática é difícil e geradora de insucesso. Neste sentido o professor de Matemática surge, aqui, como alguém que pretende mudar, junto dos seus alunos, esta representação, que, por vezes, é partilhada por estes próprios professores, dado que algumas das informações recolhidas transportam referências relativas ao tempo de alunos destes futuros professores..

#### Quadro 29 Processo de Supervisão - Ensino da Matemática - Método Interrogativo

<b>[Alunos da U.C.E.H.-U.AI.]</b>	
	<b>Actividades na Sala de Aula</b>
R. S. A.	<i>"Normalmente, utilizei muitos acetatos, muitas fichas de trabalho" [Vanda]</i> <i>"Dependia das matérias, dentro da geometria tentei utilizar os sólidos em acrílico com o líquido colorido dentro para eles verem as secções" [Vanda]</i> <i>"fizemos planos, em cartolina, arranjamos paus de espetada e do jogo do Mikado para fazer as rectas, levamos sólidos. Foi uma aula interessante"</i> [Florbela] <i>"Cheguei a fazer uma ou duas vezes aulas com acetatos, aulas diferentes"</i> [Florbela] <i>"Fiz por duas vezes aulas com acetatos, eles gostaram dessa aula" [Florbela]</i> <i>"Mas o normal seria, eu explicar um pouquinho da matéria e depois fazia um exercício prático" [Florbela]</i> <i>"Quando via que aquilo estava compreendido, depois mandava-os abrir o livro e fazer alguns exercícios de acordo com aquilo que eu tinha explicado"</i> [Florbela]

	<i>"Cheguei a fazer uma vez trabalho de grupo" [Florbela]</i>
	<b>Ensino/Aprendizagem da Matemática</b>
R. S. A.	<p><i>"centrada no professor"</i></p> <p><i>"os programas são demasiado longos, os professores são «obrigados» a «despejar» a matéria e os alunos a assimilá-la"</i></p> <p><i>"não se ensina matemática nem os alunos a gostar dela"</i></p> <p><i>"Da pior forma que pode existir, pois com a mudança dos programas, pior está o ensino"</i></p> <p><i>"Normalmente introduzia a matéria com exemplos" [Vanda]</i></p> <p><i>"Tentava dirigir perguntas para que fossem eles a descobrir as coisas" [Vanda]</i></p> <p><i>"Eles ficavam mais interessados do que se fosse eu a chegar ali e dizer é assim, assim e assim" [Vanda]</i></p> <p><i>"Tentava fazer-lhe perguntas, tentava que fossem eles a descobrir as coisas aos poucos para eles próprios sentirem que eram capazes de descobrir algumas coisas" [Vanda]</i></p> <p><i>"eu expunha a matéria e tinham para praticar exercícios sobre a matéria" [Vanda]</i></p> <p><i>"Os alunos gostam muito de trabalhar em grupo, só que às vezes as aulas tornam-se um bocadinho barulhentas, um bocadinho complicadas" [Vanda]</i></p> <p><i>"Fiz trabalhos de grupo, fiz um trabalho de grupo por unidade, eles gostavam de trabalhos em grupo, fiz fichas de trabalho para eles irem fazendo, passava trabalho de casa" [Vanda]</i></p> <p><i>"Uma coisa que os miúdos adoraram mas que só fizemos dois ou três professores na escola foi utilizar a máquina de calcular, na aula, para o estudo das funções " [Vanda]</i></p> <p><i>"eu chego, sento-me, faço o sumário, mas depois ando sempre no quadro, estou no quadro, explico a matéria e depois de explicar a matéria, escrevo no quadro e eles têm que passar, mando-lhes fazer os exercícios, ando ali à volta deles e eles têm que estar a trabalhar" [Florbela]</i></p> <p><i>"temos que estar no quadro e depois fazemos perguntas a eles e depois eles respondem" [Florbela]</i></p> <p><i>"É diferente, porque nós vamos para o quadro, fazemos um exercício e depois temos que lhes perguntar para ver se eles conseguem resolver no quadro. Enfim, há mais movimento e depois eles vão fazer os exercícios e nós vamos ao pé deles para ver se está certo" [Florbela]</i></p> <p><i>"Partindo de exemplos concretos, reais e fundamentando-os teoricamente"</i></p> <p><i>"Agora as coisas estão melhores, os professores já utilizam materiais auxiliares nas suas aulas (Jogos, exemplos práticos, sólidos, retroprojector, acetatos, fichas de apoio e de trabalho), não ficam apenas no quadro"</i></p> <p><i>"Eu tento dar aplicação à matemática e fazer problemas"</i></p> <p><i>"Com muitos exemplos que estejam relacionados com a realidade e com problemas"</i></p>

	<p>"A Didáctica não é fácil, expõem as coisas muito teóricas, mesmo muito teóricas, os miúdos não gostam, contribui para o insucesso" [Vanda]</p> <p>"Utilizava figuras geométricas, por exemplo, rectas, planos, o espaço com um cubo. Exemplos práticos. Com os vectores tentei, aqui nesta zona há muitos cruzamentos, tentei aplicar coisas reais" [Pedro]</p>
R. S. I.	"deveria ser, mais ligada à realidade"
	<b>Desempenho Profissional do Professor</b>
R. S. A.	<p>"Ela estava contra o que eu ia fazer, porque era para pegar nas coisas com um exemplo prático, coisa que ela não ligava absolutamente nenhuma, que é uma das coisas que, por exemplo, nós fazemos agora em matemática" [Vanda]</p> <p>"Exploramos a matéria utilizando problemas e isso, eu nos problemas expus matéria" [Vanda]</p> <p>"Eu acho que, às vezes, um professor de Matemática, mesmo que queira fazer muita coisa, a turma não está preparada" [Vanda]</p> <p>"Fazia actividades. Por exemplo, quando introduzia matéria, tentava sempre arranjar exemplos que se aplicassem à realidade, dentro do possível" [Vanda]</p>
R. S. I.	<p>"Tentar levá-los a aprender matemática o melhor possível"</p> <p>"tinha feito uma planificação, quis cumpri-la e andei depressa de mais, não tive em atenção aos alunos, eu queria era cumprir aquilo, aprendi que não pode ser assim" [Florbela]</p>
	<b>Motivação dos Alunos</b>
R. S. A.	<p>"Ensinar os alunos a gostar de matemática"</p> <p>"eu aprendi também, que não é só chegar aqui e dar aulas de Matemática, temos que os cativar, temos que manter boas relações com eles" [Florbela]</p>
	<b>Raciocínio</b>
R. S. A.	<p>"desenvolve o raciocínio e aprendem a pensar"</p> <p>"Prepara os alunos para o raciocínio"</p> <p>"o ensino da matemática pretende acima de tudo desenvolver o raciocínio dos alunos"</p> <p>"é importante para desenvolver o raciocínio"</p>
	<b>Representações da Matemática</b>
R. S. A.	<p>"prepara para a vida"</p> <p>"a matemática como uma ciência dedutiva, de acordo com a natureza"</p> <p>"a sociedade sem se dar conta utiliza a matemática diariamente"</p> <p>"a matemática faz parte do nosso quotidiano"</p> <p>"Hoje a matemática é um disciplina que está ligada a tudo o que nos rodeia, logo torna-se imprescindível conhecer o mínimo sobre matemática"</p> <p>"para perceber certos fenómenos sociais é necessário saber matemática"</p> <p>"a matemática não é um bicho papão"</p> <p>"qualquer actividade, por mais básica que seja, envolve matemática"</p>

<p><i>"nos dias de hoje, cada vez é mais importante que se saiba alguma coisa sobre matemática"</i></p> <p><i>"os miúdos estão logo a pensar que a Matemática é um grande bicho de sete cabeças, que aquilo é uma coisa horrorosa e que aquilo é muito difícil"</i></p> <p>[Vanda]</p> <p><i>"De início os miúdos vêm do 3º ciclo e depois começam a dizer-lhes que aquilo é muito difícil, que chumbam todos e não sei quê e eles vêm assustados"</i> [Vanda]</p>
<p><i>"A Matemática tem os extremos"</i> [Florbela]</p> <p><i>"Eu acho que os alunos que dizem que não gostam nada de Matemática é porque não percebem, porque aquilo também é de perceber"</i> [Florbela]</p> <p><i>"A Matemática é os extremos, ou gostam muito ou não gostam"</i> [Florbela]</p> <p><i>"[os alunos] têm um certo receio"</i> [Pedro]</p>

Nos restantes dados, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, caracterizam o Ensino da Matemática, de duas forma: de forma tradicional, centrado no professor, e de modo a ligar o estudo da Matemática a exemplos concretos do quotidiano, característica dos actuais programas de Matemática deste nível de ensino. Contudo algumas das práticas, destes alunos, descritas aparecem, ainda, muito centradas no professor e leccionadas de forma tradicional. Nestes alunos, aparecem enraizadas as Representações da Matemática, como disciplina fundamental para o progresso científico e como instrumento privilegiado de desenvolvimento do raciocínio. As representações, em termos ideais, reforçam a aprendizagem da Matemática ligada à realidade

#### Quadro 30 Processo de Supervisão - Ensino da Matemática- Método Interrogativo

[Alunos da E.S.E.-U.A.I.]	
	Actividades na Sala de Aula
R. S. A.	<p><i>"a nível das actividades, os materiais têm sempre grande impacto neles, porque é uma coisa nova para eles"</i> [Sandra]</p> <p><i>"na Matemática não se proporcionou muito o trabalho de grupo"</i> [Sandra]</p> <p><i>"falar sobre uma matéria, pôr os alunos a falar sobre essa matéria, fazermos uma actividade e eles falarem sobre a actividade, o que é que achavam"</i> [Sandra]</p> <p><i>"na Matemática (...) era mais a resolução de problemas, de exercícios"</i></p> <p><i>"As actividades que eu pensava fazer são aquelas que nós pensamos, e até coincidiu com alguns dos pontos do programa tratados da Didáctica"</i> [Vasco]</p> <p><i>"a primeira ideia que eu tinha, depois ficou completamente deturpada, a partir do momento em que comecei a realizar, porque talvez não fosse o ideal para aquela turma"</i> [Vasco]</p>

	Ensino/Aprendizagem da Matemática
R. S. A.	<p><i>"Na maioria das vezes a matemática é impingida e não ensinada"</i>  <i>"Existe uma sobrecarga a nível científico com muita exigência"</i>  <i>"através de algo imposto como verdade absoluta"</i>  <i>"desfasada da realidade"</i>  <i>"Na maioria das escolas ensina-se matemática tradicional, tipo "impingir" conhecimentos"</i>  <i>"Ensina-se de um modo muito pouco original e estimulado"</i>  <i>"não se ensina matemática, transmitem-se regras e fórmulas sem conexão nem sentido"</i>  <i>"Eu penso que se ensina, de forma a incutir nos alunos processos de mecanização"</i>  <i>"De uma maneira muito mecanizada. Não se relacionando com o real"</i>  <i>"está ainda muito ausente o carácter dinâmico e lúdico que a natureza da aprendizagem sobre a matemática"</i>  <i>"é ensinada de uma forma enfadonha e desmotivante"</i></p>
	<p><i>"em todas as escolas os alunos vêem a matemática como algo inútil para o seu dia a dia"</i>  <i>"infelizmente a que se ensina ainda tem grandes discrepâncias da realidade"</i>  <i>"De modo a que eles mecanizem"</i>  <i>"Infelizmente praticamente nada de resolução de problemas e pouca aplicabilidade à realidade social"</i>  <i>"Tradicionalmente, sem (muitas vezes) se preocuparem em motivar os alunos para o "gosto" de aprender matemática"</i></p>
	<p><i>"Tem-se mantido ao longo dos anos do mesmo modo estável, com base na memorização"</i>  <i>"a matemática (...) é encarada como uma disciplina abstracta que nada tem a ver com as situações do dia a dia"</i>  <i>"De uma maneira aborrecida; pouco esclarecedora da sua utilidade; pouco prática"</i>  <i>"eu ter que estar a falar, a explicar tudo, estar a faze-los ver" [Teresa]</i>  <i>"as pessoas põem aquele exercício ali e fazem, nem dizem para que é que aquilo serve na vida real, que o cálculo mental é útil para isto ou aquilo"</i>  <i>[Sandra]</i>  <i>"Nós chegamos à Matemática, se for preciso metemos um geoplano, em cima da mesa, o aluno brinca e vai para casa dizer que brincou. Nunca vai naquela perspectiva, hoje tive Matemática" [Vasco]</i>  <i>"Nós tivemos uma semana de observação e como os professores estavam a terminar uma unidade, aproveitaram para terminá-la com um teste e uma ficha formativa e correcção e nós acabamos por não ver um método diferente" [Vasco]</i></p>
	<p><i>"Ensina-se matemática da forma que se faz matemática, isto é, descobrindo e criando"</i>  <i>"Tentando relacionar as actividades com o dia a dia dos alunos"</i>  <i>"o ensino da matemática tende para uma construção do conhecimento, na qual, tem relevante importância a resolução de problemas"</i></p>

	<p>"Através de situações problemáticas do dia a dia"          "Agora ensinasse matemática de uma maneira mais lúdica, o que motiva mais os alunos"          "A minha ideia era sempre inovar, sempre levar qualquer coisa que não fosse tão trivial, tão corriqueiro, mas isso nem sempre foi possível, de facto nunca foi possível porque as actividades que nós encontrávamos, estavam em todo o lado" [Sandra]</p>
R. S. I.	"Através da experimentação, da resolução de problemas, de actividades em que sejam eles próprios a chegar «lá»"
	<b>Desempenho Profissional do Professor</b>
R. S. A.	<p>"Tento não (...) ser uma ditadora que está na sala apenas para despejar a matéria"          "Em Matemática ou fazemos um trabalho centrado em nós, que funciona pouco, ou então metemos os miúdos sempre a trabalhar. Mas se metemos sempre a trabalhar, temos que meter a trabalhar com actividades que lhes dêem prazer e gosto, que eles gostem, porque se não também não funciona" [Teresa]          "Ensinar Matemática não é tão fácil quanto aquilo que à primeira vista parece" [Teresa]          "Se for preciso, nós até ensinamos mas será que eles aprendem" [Teresa]          "Eu acho que [as atitudes dos alunos] são diferentes condicionados pelo professor que têm" [Sandra]          "a pessoa do professor tem muito haver com o que eles pensam da Matemática" [Sandra]          "Se o professor encara a Matemática de uma forma fechada é lógico que tenta transmitir isso aos alunos e os próprios alunos sentem-se limitados" [Vasco]</p>
R. S. I.	<p>"Que conseguisse ter um trabalho mais de bastidores e depois na sala de aula fossem eles a fazerem, eles a desenvolverem" [Teresa]          "Eu queria que fossem eles a chegar lá e isso é possível mas, muitas vezes, não consegui"          "cabe a nós (...) como futura professora, mudar (...) e a mudança é, dentro da sala de aula, criar actividades que lhes interessem" [Teresa]          "Tentava arranjar coisas que pudessem ser eles mais a fazer, arranjar outras coisas que pudessem ser eles a trabalhar mais, a gente a discutir mais, em que pudesse empenhá-los mais realização das suas tarefas" [Sandra]</p>
	<b>Motivação dos Alunos</b>
R. S. A.	"Criar um relacionamento positivo com os alunos, de modo a motivá-los para as aprendizagens"
R. S. I.	"isso é necessário adequar as estratégias/actividades aos nossos alunos, motivando-os para aprender"
	<b>Raciocínio</b>
R. S. A.	"Eles podem aprender no momento, podem ficar com aquela ideia mas será que vão desenvolver aquele raciocínio matemático que é pretendido" [Teresa]

	<b>Representações da Matemática</b>
R. S. A.	<p>"quem não sabe matemática não consegue a sua integração na sociedade"</p> <p>"a matemática faz parte do quotidiano. Sem conhecimentos matemáticos seremos uns inadaptados e socialmente passivos"</p> <p>"sem a alfabetização matemática é "quase" impossível sobreviver na sociedade actual"</p> <p>"Uma pessoa que não possua conhecimentos matemáticos sente-se à margem da sociedade pois não consegue descodificar as mensagens"</p> <p>"continua a ser a única disciplina que pode garantir sucesso a nível social"</p> <p>"vivemos numa sociedade essencialmente de informação e em que a matemática se torna cada vez mais o «pão nosso de cada dia»"</p> <p>"hoje em dia a matemática surge-nos em todo o lado"</p> <p>"a sociedade está tão matematizada que sem a matemática o mundo não avança"</p> <p>"a matemática faz parte do nosso quotidiano"</p> <p>"a matemática faz parte do nosso dia a dia"</p> <p>"a matemática faz parte do nosso dia a dia"</p> <p>"a matemática está em todo o lado"</p> <p>"a matemática é essencial para a vida futura de todos os alunos"</p> <p>"ela está implícita na nossa sociedade"</p> <p>"penso que no dia a dia se utiliza sempre a matemática"</p> <p>"todos os dias entram na nossa casa, quer através da televisão, jornais e revistas, questões relacionadas com a matemática"</p> <p>"É bastante útil para a vida em sociedade."</p> <p>"Hoje em dia a linguagem matemática é importante para comunicar"</p> <p>"através da matemática os alunos podem comunicar entre eles"</p> <p>"a matemática é essencialmente prática"</p> <p>"a Matemática tem aquela carga pesada de ser Matemática" [Teresa]</p> <p>"A Matemática é uma coisa mais objectiva" [Sandra]</p> <p>"Muitas das ideias que eles têm é que a Matemática está ali e não serve para nada, que é para resolver aquilo que está ali, chegar ao fim e ter um resultado que é igual para toda a gente" [Sandra]</p> <p>"os miúdos têm uma grande aversão à Matemática" [Sandra]</p> <p>"para os alunos a Matemática era fazer as contas" [Vasco]</p> <p>"alguns achavam que em Matemática não se escreve" [Vasco]</p>
	<b>Valores</b>
R. S. A.	<p>"ajuda os alunos a resolverem os problemas do dia a dia"</p> <p>"a tecnologia precisa de matemática"</p> <p>"nós tentamos sempre falar da Matemática como se fosse útil lá para fora ou trazer situações lá de fora que eles pudessem verificar que são úteis e que aquilo que estamos a fazer ali é muito útil para a nossa vida" [Sandra]</p>

R. S. I.	<p><i>"Há uma série de valores que têm de ser transmitidos em todas as disciplinas"</i> [Teresa]</p> <p><i>"há uma série de valores que têm que ser vividos, que têm que ser construídos"</i> [Teresa]</p> <p><i>"Não precisamos de falar as coisas, temos de fazer de modo que elas aconteçam"</i> [Teresa]</p>
----------	--

Dos restantes dados, referentes aos alunos da Escola Superior de Educação, parece existir, uma forte representação de que as aulas de Matemática são leccionadas de forma tradicional, surgindo contudo várias tentativas para a inovação e, mesmo, alguns exemplos de aulas de Matemática tendo em conta as perspectivas mais recentes. Os próprios alunos partilham, através das suas atitudes na sala de aula, a forma tradicional do ensino da Matemática. Apesar disso, os alunos/futuros professores assumem, a tentativa, de inovar as suas práticas. Uma outra representação, que parece estar bastante enraizada nos alunos/futuros professores de Matemática é a representação associada ao papel social e utilitário da Matemática. As representações, em termos ideais, reforçam a ideia da inovação das práticas.

### 2.2.5 Natureza Social/Individual das Representações

Irei abordar, separadamente, a natureza social e/ou individual das representações, relativamente a cada uma das dimensões anteriores.

#### Quadro 31 Processo de Supervisão -Natureza Social/Individual das Representações

Processo de Formação	
[Alunos U.C.E.H.-U.Ai.]	
[Vanda]	<p><i>"Pouca informação através da nossa professora de Didáctica. Nós tínhamos Didácticas e a professora dizia-nos algumas coisas sobre o estágio. Falou também sobre o estágio dela"</i></p> <p><i>"Tinha algumas ideias do que me diziam, Depois, pelas actividades, pelo relacionamento com os meus colegas de estágio, por falar com os meus colegas do grupo de matemática, é assim"</i></p>
[Pedro]	<p><i>"A partir de mim e depois, em certa altura, em interacção com os meus colegas"</i></p> <p><i>"Foi em interacção com os outros estagiários"</i></p>

[Alunos E.S.E.-U.Ai.]
[Teresa] <i>"a única pessoa com quem conversava mesmo era com a minha colega de grupo que tem umas ideias bastante diferentes das minhas"</i> <i>"tive um bom grupo de trabalho, e não sei se não serei influenciada, porque são colegas que eu respeito muito e muitas vezes partilho da opinião deles. Agora não sei se fui buscar ou se fui construindo juntamente com eles"</i> <i>"Eles que estão aqui, todos perto, então conversavam todos os dias"</i>
[Sandra] <i>"Nós falávamos, de vez em quando, de como ia a prática"</i> <i>"Construímos a partir de tudo, do que nós falamos com um, com outro, das ideias que nós temos e depois junta tudo e forma uma só"</i>
[Vasco] <i>"com os do 3º ano, porque com eles, nós sentamo-nos à mesa do café e falamos sobre a prática, com os do 4º ano isso nunca aconteceu"</i> <i>"A ideia que eu tinha partiu de mim e acho que surgiu do relacionamento que se criou entre nós, entre os supervisores e eu"</i> <i>"A partir de mim e em diálogo com os outros"</i> <i>"Para mim, a minha ideia nunca se vai construindo sozinha"</i> <i>"acabávamos por trocar muitas ideias e, apesar de eu ter a minha opinião, a ideia global que se forma parte das opiniões de todos"</i>

Relativamente ao Processo de Formação, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas referem que constróem as suas representações a partir de si, das informações veiculadas por outros professores que fizeram estágio pedagógico e em diálogo com os colegas. Os alunos da Escola Superior de Educação constróem as suas representações a partir de si e do diálogo existente entre os alunos em situação de prática pedagógica.

### Quadro 32 Processo de Supervisão -Natureza Social/Individual das Representações

Papel do Supervisor
[Alunos U.C.E.H.-U.Ai.]
[Vanda] <i>"Fizeram-nos isto, fizeram-nos aquilo. Comentávamos"</i>
[Florabela] <i>"Depois, começaram as aula (...) ai sim é que nós começamos a pensar neste papel"</i> <i>"nós à segunda feira estávamos na Universidade e cada grupo falava do seu orientador, «o meu têm ajudado bastante», outros diziam assim: «o meu não, há muito tempo que não temos reuniões com ele, não nos ajuda em nada», outros, então, diziam que lhes davam muito trabalho"</i>

[Alunos E.S.E.-U.AI.]
[Teresa] <i>"É impossível estar calados. Era mais em relação às pessoas, era mais uma avaliação do trabalho deles"</i>
[Sandra] <i>"É fixe ou não é fixe, é muito diferente ou não é muito diferente e contigo se calhar faz a mesma coisa. Eram estas as ideias que nós trocávamos, a ver se era a mesma coisa que estavam fazendo ou não. Nós falávamos disso"</i> <i>"Trocava, «olha, hoje foi muito chato, disse-me isto e aquilo», partilhava tudo aquilo que eu achava que me pudessem ajudar ou não ou que eu achei que foi correcto ou que não foi"</i> <i>"Partilhava com aquelas pessoas que eu encontrava aí e que estava mais ligada"</i>
[Vasco] <i>"Nas conversas que tive com os meus colegas, ia mais no sentido de que os professores, para eles estava tudo bem, mas quando chega à hora da verdade, que neste caso é a avaliação, que é o que nós andamos ali a fazer"</i>

Relativamente ao Papel do Supervisor, os dois grupos referem que partilhavam com os colegas a opinião referente ao trabalho desenvolvido pelos seus Supervisores. É de notar que esta partilha, geralmente, não extravasa os limites dos alunos em situação de estágio pedagógico ou prática pedagógica.

### Quadro 33 Processo de Supervisão -Natureza Social/Individual das Representações

Papel do Supervisando
[Alunos U.C.E.H.-U.AI.]
[Vanda] <i>"Nós trabalhávamos, sempre, em grupo. Sempre"</i> <i>"Fazíamos fichas em comum e aplicávamos nas nossas turmas. Chegamos a fazer testes em comum"</i> <i>"Mesmo a actividade da escola, relacionada com o Natal foi feita em comum"</i> <i>"Uma actividade desenvolvida no centro de aprendizagem foi feita em comum"</i> <i>"Falávamos do que aconteceu, do que não aconteceu, o que iam fazer, como se fazia"</i> <i>"antes de ir assistir à aula do meu colega, ele costumava refugiar-se muito por detrás da secretária, eu dizia-lhe: «não faças isso» ou «tens de levantar o tom de voz»"</i> <i>"quando os orientadores não estavam, eu falava mais com ele e dizia-lhe: «tenta fazer assim, tenta andar mais pela sala», aquelas coisas"</i>
[Florabela] <i>"Nós conversávamos muito, cada um chegava das aulas e comentava tudo aquilo que se passava"</i> <i>"Acho que se todos os grupo trabalharem em conjunto"</i> <i>"Sei que há grupos que não trabalham em conjunto, é mais individual"</i>

[Pedro]
<i>"Às vezes nós comentávamos aquilo que fazíamos. O que íamos fazer no dia a seguir" "Especialmente com o núcleo de estágio e com o orientador e às vezes com os colegas do grupo de Matemática. Mas essencialmente era com o núcleo de estágio" "Às vezes falávamos do que tínhamos achado da nossa aula"</i>
[Alunos E.S.E.-U.A.]
[Teresa]
<i>"Tentei ao máximo que isso acontecesse, embora isso não acontecesse tanto quanto eu queria porque estava um bocadinho deslocada" "vou fazer assim ou vou fazer assado, vê lá o que é que achas. Não havia tempo" "sempre que conseguia apanhar alguma colega tinha necessidade de falar" "Sempre conversei com a minha colega, ela lia a minha eu lia a dela, muitas vezes até falávamos depois da aula para ver se realmente o que eu sentia era aquilo que ela tinha visto"</i>
[Sandra]
<i>"Com toda a gente que apanhava aí (...) muitas das vezes, eles diziam: «já fiz isto», ou «não fiz», «se calhar, se fizesses assim era melhor», «olha, fiz assim e não resultou, tenta fazer de outra maneira" "Com o do grupo e se há algum colega que nós nos damos melhor, nós falamos [das reflexões]"</i>
[Vasco]
<i>"nós partilhámos sempre estas ideias, mesmo o que se fazia nas aulas, o que é que não se fazia, o que é que um professor dizia, o que é que outro achava" "Sim, principalmente com o meu colega de grupo, isso não se põe em questão e tinha um grupo que andava praticamente a par de nós, a tratar os mesmos conteúdos e trocávamos opiniões, perguntávamos o que é que fazia um, o que é que fazia o outro, se tinha corrido bem?, como é que tinha corrido?, e podíamos ver, mais ou menos, o que é que se poderia fazer" "Em relação à reflexão final é que o pessoal acabava por falar, o que é que um fez, o que é que o outro fez, o que é que falaste, o que é que não falaste. Mas a nível de reflexão, como é que correram as aulas?, o que é que se passou?, o que é que não se passou? partilhava, essencialmente, com o meu colega de grupo"</i>

Relativamente ao Papel do Supervisando, os alunos participantes neste estudo referem que partilhavam com os colegas as actividades que desenvolviam, que, na maior parte dos casos, eram planeadas pelo grupo de alunos em prática em cada uma das escolas. Os alunos da Escola Superior de Educação, partilhavam as reflexões escritas com o seu colega de grupo e o relatório final de forma mais abrangente.

**Quadro 34 Processo de Supervisão -Natureza Social/Individual das Representações**

<b>Ensino da Matemática</b>
<b>[Alunos U.C.E.H.-U.A.I.]</b>
<b>[Vanda]</b>
<i>"faziamos fichas de trabalho. Mesmo com a minha primeira orientadora, nós faziamos fichas de trabalho"</i>
<i>"Como ela tinha, também, uma turma do 10º ano, muitas vezes fizemos as fichas e dávamos as fichas para ela aplicar na sua turma"</i>
<i>"Nós inicialmente fizemos uma ficha ou outra, nós fizemos a ficha e depois ela aplicou na sua turma"</i>
<i>"Com os meus colegas, com os orientadores e com colegas da escola, professores. Eu cheguei a dar fichas minhas a outros professores da escola, eles davam-me os testes deles, às vezes, queriam ver"</i>
<i>"Partilhava, principalmente com o núcleo de Portimão, estava lá a minha amiga"</i>
<b>[Florbela]</b>
<i>"Nós o que dizíamos ao orientador é que, actualmente, a Matemática está mais ligada com o real e partilhávamos quando tínhamos uma dúvida ou outra"</i>
<i>"Como estávamos a viver juntos, todas as aulas que iam dar eram planeadas em conjunto"</i>
<i>"Um dava uma ideia e outro dizia: «que bom, vou fazer também» e depois outro dava outra ideia"</i>
<b>[Pedro]</b>
<i>"Do género, como devíamos introduzir a matéria?, como devíamos leccionar isto? E depois, se tínhamos algumas dúvidas sobre determinado exercício, como devíamos abordá-lo na aula"</i>
<i>"A maior parte das vezes era com os colegas de estágio. Partilhávamos fichas de trabalho"</i>
<b>[Alunos E.S.E.-U.A.I.]</b>
<b>[Teresa]</b>
<i>"com o supervisor da escola, com o outra não"</i>
<i>"Com a colega de grupo, sim. Com os outros grupos era sempre que podia. Senti-me um bocadinho isolada por causa da distância, vinha poucas vezes aqui, então estava poucas vezes com eles mas sempre que conseguia perguntava-lhes"</i>
<i>"Era mais ver o que é que eles tinham feito para eu pensar sobre o assunto. Fizeram assim, deu este ou aquele resultado, se eu alterar isto ou aquilo"</i>
<b>[Sandra]</b>
<i>"Sempre que era necessário partilhava com os supervisores. Com a minha colega de grupo, partilhava sempre porque a gente preparava as aulas"</i>
<i>"Com outros, por exemplo, se eu estava em casa a preparar as aulas e apareciam, nós partilhávamos"</i>

[Vasco]

*"partilhava mais com o meu colega do que com os supervisores"**"Talvez partilhássemos porque nós já estavas a dar a nossa opinião ao dizer aquilo que fizemos, aquilo que gostamos mais, estamos a dizer o que é que achamos sobre o Ensino da Matemática"**"Vou fazer isto ou vou fazer aquilo, vi os alunos mais motivados nisto ou naquilo, eram as nossas conversas"*

Relativamente ao Ensino da Matemática, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas partilhavam, com os seus colegas de grupo, com o supervisor da escola de acolhimento e com outros professores do grupo disciplinar, materiais de apoio às aulas e ideias de actividades. Estes alunos não partilham ideais a propósito do ensino da Matemática com os professores da instituição universitária. Os alunos da Escola Superior de Educação partilhavam, as opiniões sobre o Ensino da Matemática, com os colegas de grupo e com o supervisor da escola de acolhimento, mais do que com o supervisor da instituição de Ensino Superior.

### 2.3 Atitudes do Supervisando

Os dados referentes às atitudes do supervisando em relação ao Processo de Formação, ao Supervisor, a Si próprio e ao Alunos, praticamente, só surgiram nos instrumentos de recolha de dados segundo o método interrogativo, os quais serão comentados globalmente.

#### 2.3.1 Processo de Formação

Relativamente às atitudes do supervisando em relação ao Processo de Formação, os dados surgiram apenas relativamente aos alunos da Escola Superior de Educação. Dos dados referentes aos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas não foi possível obter informação sobre as suas atitudes em relação ao processo de formação.

#### Quadro 35 Atitudes do Supervisando - Processo de Formação - Método Associativo

[Alunos (E.S.E.-U.AL.)]	
Nervosismo	<i>"algo que me põe os cabelos em pé"</i> <i>"nervoso, numa sala cheia de alunos e no fundo um professor que detecta todos os deslizes"</i>

**Quadro 36** Atitudes do Supervisando-Processo de Formação-Método Interrogativo

[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]	
<b>Dedicação</b>	<i>"Tenho a certeza que irei dedicar-me ao máximo neste estágio"</i> <i>"Tomar consciência de todo o empenho que o Supervisando dedicou a toda a prática pedagógica"</i> <i>"Esforçar-me o mais possível ultrapassando as minhas dificuldades"</i> <i>"Na verdade sei que me vou esforçar bastante"</i> <i>"Empenhar-me para tentar dar o meu melhor"</i> <i>"estamos a tentar trabalhar, estamos a tentar dar o nosso melhor"</i> [Teresa] <i>"Nós estamos três anos e meio e vamos formulando uma ideia que quando chega à altura, naquelas sete semanas ou catorze, vamos tentar aplicar tudo aquilo que aprendemos"</i> [Teresa]
<b>Frustração</b>	<i>"como eu criei umas expectativas tão grandes, então fui acumulando uma certa frustração"</i> [Teresa]
<b>Desmotivação</b>	<i>"Eu tinha um certo pé atrás em relação a Matemática. Não me sentia motivada, minimamente, para dar Matemática"</i> [Teresa]

Os alunos da Escola Superior de Educação manifestam nervosismo em relação ao processo de formação, contudo esperam dedicar-se ao máximo às actividades relacionadas com a referida formação, como forma de aprendizagem. No entanto, o excesso de expectativas em relação ao processo de formação pode desencadear alguma frustração relacionada com a prática efectiva.

### 2.3.2 Supervisor

Os dados relativos às atitudes dos supervisandos em relação ao supervisor, foram surgindo ao longo de toda a recolha de dados. Estas atitudes reflectem, também, o modo como estes alunos perspectivam o papel do supervisor no processo de supervisão.

**Quadro 37** Atitudes do Supervisando - Supervisor – Método Associativo

[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]	
<b>Receptividade</b>	<i>"saber aceitar as criticas e sugestões do supervisor"</i>

**Quadro 38 Atitudes do Supervisando - Supervisor – Método Interrogativo**

[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]	
<b>Amigável</b>	"Mantenho uma boa relação" "bom relacionamento" "Colega de trabalho" "considero-o um amigo" "nunca tive problemas nenhuns em contar-lhe o que quer que seja" [Vanda]
<b>Aprendizagem</b>	"Tentar aprender algo com os seus conhecimentos e experiência"
<b>Imitação</b>	"Oxalá eu consiga ser professora como a minha orientador é, porque nós fomos assistir às aulas dela e isso foi muito bom porque como, nós aprendemos também. Ela, depois, quando ia assistir às nossas dizia que se estava a ver um pouco" [Florbela]
<b>Medo</b>	"com a minha primeira orientadora, nós não estávamos muito à vontade, porque tínhamos medo, nós tínhamos muito medo" [Vanda] "Tínhamos medo, não sabíamos, tínhamos receio de falar com ela porque ela era uma pessoa diferente" [Vanda]
<b>Receptividade</b>	"aceito bem as críticas e defendo os meus pontos de vista"
<b>Respeito</b>	"De respeito" "Respeito, simpatia"
<b>Satisfação</b>	"não desiludir o orientador" "Tentar não desiludi-lo" "Eu, nas minhas aulas de regência que preparei acetatos, porque eles na universidade gostam de acetatos feitos a computador, aquelas coisas todas bonitas" [Vanda] "quando vem o orientador científico da universidade ainda há mais cuidado" [Vanda]

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas são receptivos e tentam não desiludir o supervisor. Nalguns casos, parece existir respeito pelo supervisor, quer em termos pessoais quer em termos profissionais, o que pode justificar algumas referências relativas à imitação do supervisor. Esperam ter um bom relacionamento, apesar de se sentirem num plano inferior. Caso este relacionamento não seja amigável, esta situação poderá gerar sentimentos de medo.

**Quadro 39 Atitudes do Supervisando - Supervisor – Método Associativo**

[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]	
<b>Autonomia</b>	"bom chegou a altura de me controlar!... Ignora e segue caminho" "não me deixar influenciar e prosseguir o trabalho segundo os meus ideais"
<b>Obediência</b>	"subalterno"
<b>Receptividade</b>	"aceitar as «críticas»" "ouvir com atenção as críticas"

<b>Satisfação</b>	<p><i>"agradar o supervisor e não a mim próprio"</i></p> <p><i>"«Búfalo», ou seja quanto mais graxa melhor!..."</i></p> <p><i>"na realidade é tentar fazer as coisas à-vontade de cada professor"</i></p>
-------------------	---

**Quadro 40 Atitudes do Supervisando - Supervisor – Método Interrogativo**

<b>[Alunos (E.S.E.-U.Al.)]</b>	
<b>Amigável</b>	<p><i>"Abertas, positivas, amigáveis"</i></p> <p><i>"relacionar-me do melhor modo de forma a não criar atritos"</i></p> <p><i>"Bom relacionamento"</i></p> <p><i>"tentar ser amiga e cooperar sempre que possível"</i></p> <p><i>"Com os supervisores, acho que ia ter um relacionamento sempre bom, porque nunca tive problemas com professores" [Sandra]</i></p>
<b>Aprendizagem</b>	<p><i>"Sempre disse: «digam tudo o que têm a dizer», acho que sabendo as coisas é que podemos mudar" [Sandra]</i></p>
<b>Autonomia</b>	<p><i>"ignorar não o conteúdo das críticas (leva-lo sempre em conta) mas a estupidez de como por vezes é transmitidas"</i></p> <p><i>"ser sempre eu própria"</i></p> <p><i>"Eu age por impulso, não é pelo facto de ter este ou aquele supervisor que eu age desta ou daquela maneira" [Teresa]</i></p>
<b>Obediência</b>	<p><i>"Passiva"</i></p> <p><i>"Tenho sempre que lhe dar razão a nível científico e pedagógico"</i></p> <p><i>"Submissão"</i></p> <p><i>"Tentar sempre ou quase sempre abanar a cabeça de cima para baixo"</i></p> <p><i>"Sorriso na boca e estômago revoltado"</i></p>
<b>Receptividade</b>	<p><i>"Tento ouvir os seus pontos de vista, tenho em conta as suas opiniões e conselhos"</i></p> <p><i>"me merece todo o respeito, ainda que, muitas vezes, não concorde com as suas teorias"</i></p> <p><i>" de aceitação"</i></p> <p><i>"aceitando sempre as suas críticas"</i></p> <p><i>"aceitando as suas críticas"</i></p> <p><i>"Aceitar sempre as suas críticas"</i></p> <p><i>"Estar aberto a críticas quer de que tipo sejam, pois todas são construtivas e de cooperação"</i></p> <p><i>"Aceitar as críticas sempre que as compreenda"</i></p> <p><i>"Respeito as ideias que me sugere, aceito as críticas, se considerar que têm fundamento"</i></p> <p><i>"aceitar críticas construtivas"</i></p> <p><i>"Sei ouvir e normalmente aceito bem as críticas desde que sejam fundamentadas"</i></p>

<b>Satisfação</b>	<p><i>"Agradá-lo"</i></p> <p><i>"Causar boa impressão"</i></p> <p><i>"se o supervisor de lá nos diz que isto deveria ser assim, por causa disto ou por causa do programa ou por causa seja do que for, nós não vamos dizer: «isso não é assim, ensinaram-nos assim, nós fazemos assim», também não pode ser" [Vasco]</i></p> <p><i>"Se vai outro supervisor, aqui da E.S.E., dizer: «não pode ser tanto assim, devias fazer de outra forma», nós ficamos ali num impasse e tentamos agradar a gregos e a troianos" [Vasco]</i></p> <p><i>"Eu senti que na minha prática, mais a Matemática do que a Ciências, havia três aulas diferentes: havia a aula para o supervisor da escola, havia a aula para o supervisor da E.S.E. e havia a minha aula" [Vasco]</i></p>
-------------------	---

Os alunos da Escola Superior de Educação são receptivos e obedientes em relação aos supervisores, de modo a os agradar. Nalguns casos a atitude parece ser de amizade, contudo parece existir sempre algum distanciamento. Os alunos referem, ainda, manifestações de autonomia em relação à opinião dos supervisores.

### 2.3.3 Si Próprio

Os dados relativos às atitudes do supervisando em relação a si próprio, surgiram, essencialmente, no segundo questionário, dado que os alunos participantes neste estudo foram questionados em relação às suas atitudes. Contudo, alguns alunos não responderam à questão relacionada com as atitudes do supervisando em relação a si próprio, o que pode revelar uma incapacidade de auto-análise.

#### Quadro 41 Atitudes do Supervisando - Si Próprio – Método Interrogativo

<b>[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]</b>	
<b>Critica</b>	<p><i>"Quando detecto erros que cometi, tento não voltar a comete-los ou arranjar estratégias para melhorar"</i></p> <p><i>"Sou muito exigente comigo própria, quando algo me corre menos bem fico muito chateada e triste e vou logo verificar as minhas falhas e anotá-las para não voltar a repeti-las"</i></p> <p><i>"Ser exigente comigo própria para ir mais longe"</i></p> <p><i>"São exigentes"</i></p>

<b>Esforço</b>	<i>"De profundo empenho no trabalho"</i> <i>"Dar o melhor de mim"</i> <i>"Pensar em dar o melhor"</i> <i>"Tentar fazer o melhor que posso"</i> <i>"fazer o meu melhor"</i> <i>"Procurar fazer sempre o melhor possível"</i> <i>"Tentar sempre fazer melhor"</i> <i>"Desempenhar o meu papel da melhor forma possível"</i>
<b>Insegurança</b>	<i>"Uma atitude de insegurança"</i> <i>"estava nervosa, estava ansiosa por ir começar a dar aulas e ter de enfrentar tantos alunos" [Florabela]</i> <i>"A princípio não sabia se era capaz de aguentar um estágio" [Pedro]</i>
<b>Satisfação</b>	<i>"uma atitude de satisfação"</i>

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, caracterizam as suas atitudes, em relação a si próprio, através do esforço pessoal e profissional e da crítica em relação ao seu próprio trabalho. Surgem, também, sentimentos de insegurança.

#### Quadro 42 Atitudes do Supervisando - Si Próprio – Método Interrogativo

[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]	
<b>Confiança</b>	<i>"De confiança (...) e mais importante de descontração"</i>
<b>Controlo</b>	<i>"Tentar-me controlar"</i> <i>"Ser o mais natural possível durante o acto Ensino/Aprendizagem"</i> <i>"Perseverança, sobrevivência"</i> <i>"Ir em frente mesmo quando as coisas não correm da melhor maneira"</i> <i>"Calma"</i> <i>"Levantar o astral quando os supervisores o baixam"</i>
<b>Crítica</b>	<i>"Extremamente crítica, nunca fico contente comigo própria"</i> <i>"de auto-crítico mas de uma forma construtiva"</i> <i>"espírito crítico e reflexivo"</i> <i>"Procuro ser autocrítica e confiante. E questiono sempre aquilo que faço"</i> <i>"crítica"</i> <i>"crítica de modo a poder reformular o meu trabalho"</i> <i>"Muito crítica em relação a mim própria"</i> <i>"ser crítica comigo (com o meu desempenho)"</i>  <i>"Tentar ultrapassar dificuldades que existam, exigindo cada vez mais"</i> <i>"Ultrapassar os aspectos que não correm bem, tentando cada vez mais ter um desempenho profissional"</i> <i>"tentar melhorar os aspectos mais negativos todos os dias"</i> <i>"Sou muito exigente comigo própria, culpo-me por não saber mais sobre determinados conteúdos"</i>

<b>Descontrole</b>	<i>"esta aula foi para este professor, esta aula foi para aquele, esta foi para mim. Tinha consciência disso. Até encontrar-me, andei ali perdido, não sabia o que devia fazer" [Vasco]</i>
<b>Esforço</b>	<i>"Dar o melhor de mim próprio" "fazer o melhor trabalho possível" "Exige de mim o máximo" "Exige o máximo de mim mas numa perspectiva de aprendizagem" "Melhorar sempre o desempenho" "Tento exigir o máximo de mim próprio" "Dedicar-me para tentar dar o meu melhor" "Tento me preparar o melhor possível em relação aos temas" "tentar esforçar-me ao máximo"</i>
<b>Reflexão</b>	<i>"Atitudes de reflexão, de forma a aperceber-me de todos os pormenores que possam melhorar"</i>

Os alunos da Escola Superior de Educação, caracterizam as suas atitudes, em relação a Si Próprio, através do esforço, da crítica, da reflexão e do auto-controlo. Este último aspecto, parece estar relacionado com as atitudes de agrado em relação ao supervisor. Assim, parece existir, na prática pedagógica dos alunos da Escola Superior de Educação, um clima de faz de conta em relação às relações entre o supervisor e os supervisandos.

#### 2.3.4 Alunos

Os dados relativos às atitudes do supervisando em relação aos alunos, surgiram, essencialmente, no segundo questionário e nas entrevistas, dado que os alunos participantes neste estudo foram questionados em relação às suas atitudes.

#### Quadro 43 Atitudes do Supervisando - Alunos – Método Interrogativo

<b>[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]</b>	
<b>Ajuda</b>	<i>"ajudo-os em tudo o que é preciso" "Tentar ajudá-los o mais possível" "Auxiliar os alunos" "Como eu tinha um horário pequenino, eu propôs dar uma aula de apoio, não ganhava nada por ela. Ia dar as aulas de apoio, fiz muitas fichas, tentei sempre ajudar ao máximo" [Vanda]</i>

<b>Amizade</b>	<i>"Bom relacionamento"</i> <i>"Tento ter uma boa relação com os alunos"</i> <i>"Adoro os meus alunos"</i> <i>"Compreensão, amizade"</i> <i>"adoro o relacionamento com os jovens"</i> <i>"Eu tive uma boa relação com os meus alunos. Eles ajudaram-me muito nas aulas assistidas" [Vanda]</i> <i>"que me desse muito bem com eles e que tivesse uma relação boa com eles, que houvesse bom entendimento" [Florbela]</i> <i>"Dê-me muito bem com eles, eles gostam muito de mim e eu, também, gosto deles" [Florbela]</i> <i>"Dê-me bem com os alunos" [Pedro]</i>
<b>Dedicação</b>	<i>"os alunos são um "pesadelo", mas no decorrer do estágio vamos aprendendo a gostar deles e a preocuparmos pelo seu desempenho"</i> <i>"dou-lhes pequenas explicações na biblioteca e converso muito com eles for a das aulas e às vezes dentro das aulas"</i> <i>"adorei trabalhar com aqueles miudos. Foi uma turma excepcional" [Vanda]</i> <i>"Com os alunos tentei dialogar bem com eles, inserir-me no meio deles, tentei ajudá-los no que eu pudesse, tentei dar-me bem com eles, em termos de faltas, há alunos que não justificam as faltas e tinha de lhes pedir a justificação das faltas e havia problemas com as disciplinas onde não estavam inscritos, nesses aspectos tentei estar junto deles" [Pedro]</i>
<b>Receio</b>	<i>"Eu quando cheguei à escola e vi que tinha uma turma só de rapazes de electrotecnia, fiquei aterrorizada" [Vanda]</i> <i>"Só pensava era nos alunos, como é que os ia enfrentar? como é que ia para dentro da sala?" [Florbela]</i>
<b>Respeito</b>	<i>"De respeito, sinceridade e grande compreensão"</i> <i>"temos uma grande relação de respeito mútuo"</i>

As atitudes dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, em relação aos seus alunos, são de dedicação, ajuda, amizade e respeito. Estes alunos manifestam, ainda, sentimentos de receio em relação às atitudes de indisciplina dos seus alunos.

#### Quadro 44 Atitudes do Supervisando - Alunos – Método Associativo

<b>[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]</b>	
<b>Dedicação</b>	<i>"muita dedicação e calma com os alunos"</i>

#### Quadro 45 Atitudes do Supervisando - Alunos – Método Interrogativo

<b>[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]</b>	
<b>Ajuda</b>	<i>"Colaboração, interajuda"</i> <i>"De ajudar"</i> <i>"Compreensão, apoio"</i> <i>"tentando ajudá-los sempre que posso"</i>

Amizade	<p>"Tento ser uma amiga que está ali para ajudá-los"  "De amizade, brincadeira, apoio, compreensão"  "tento ter com eles um bom relacionamento"  "ser amiga"  "Tentar compreende-los e pensar que já passei por aquela idade"  "ser um professor amigo"  "Positivas, amigáveis"  "Amizade, de compreensão, utilidade"  "Adoro os miúdos. Isso é uma característica minha" [Teresa]  "temos que gostar dos miúdos" [Teresa]  "O relacionamento com os miúdos também foi bom" [Sandra]  "sempre tentei lidar ao nível deles e estar ao nível deles" [Sandra]  "brincava com eles nas aulas, mandava-lhes uma piada ou coisa assim, porque acho que esse tipo de relacionamento favorece mais" [Sandra]</p> <p>"O que eu estava à espera era criar um bom relacionamento com os próprios alunos, porque foi o que tem vindo a acontecer, foi o que aconteceu no primeiro ciclo" [Vasco]  "Pensei que, acima de tudo, conseguisse manter um bom relacionamento com os alunos para ter a confiança deles" [Vasco]  "a minha primeira atitude se era manter uma relação muito próxima, se era tentar dar-lhes o máximo de à-vontade possível (...) apercebi-me, a certo ponto, que não poderia ser assim, porque tinha certos alunos que não estavam preparados para uma liberdade desse tipo" [Vasco]</p>
Dedicação	<p>"fazer tudo para que os alunos aprendam os conteúdos e que sintam gosto para ir à escola"  "um bom relacionamento por forma a inculcar-lhes o gosto por aprender"  "Rentabilizar ao máximo todo o processo Ensino/Aprendizagem, motivando-os, de modo a que eles aprendam"  "Preocupar-me de forma a motivá-los e nunca prejudicá-los"  "Esforço-me por ajudá-los"  "motivá-los criando-lhes novos centros de interesse"  "compreensão, atenção e apoio"  "Ser paciente"  "crianças que é necessário motivar, cativar com o objectivo de que queiram aprender"  "temos tempo para, extra aulas, andar lá fora, para os conhecer melhor, mesmo a nível pessoal" [Vasco]</p>
Justiça	<p>"ser justa"  "ser um professor (...) imparcial"  "Sou afável, imparcial"  "Não diferenciar os alunos"</p>

<b>Responsabilidade</b>	<i>"de alguém por quem me sinto responsável"</i> <i>"procuro transmitir o mais claramente possível e correctamente os conteúdos"</i>
-------------------------	---

As atitudes dos alunos da Escola Superior de Educação, em relação aos seus alunos, são de dedicação, ajuda, responsabilidade e amizade. Estes alunos esperam, ainda, serem justos para com os seus alunos. Estas atitudes parecem reflectir, nomeadamente em relação à justiça, uma certa oposição em relação à forma como estes alunos caracterizaram a pessoa do supervisor.

### 2.3.5 Influências

Numa tentativa de averiguar as influências, dos diferentes intervenientes no processo de supervisão, nas atitudes do supervisando, foram inseridas algumas questões, nas entrevistas semi-estruturadas. As influências poderão, também, reflectir o nível de autenticidade das atitudes do supervisando em relação aos intervenientes no processo de supervisão e, de um modo global, em relação ao processo de supervisão.

**Quadro 46 Atitudes do Supervisando - Influências – Método Interrogativo**

<b>[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]</b>	
<b>Alunos</b>	<i>"Nunca pensei que fosse tão boa como foi" [Vanda]</i> <i>"Desde o início do ano foi igual, porque nós começamos a trabalhar muito bem logo desde o início" [Vanda]</i> <i>"Eu logo no início do ano, fui para a aula mais séria, depois com o continuar do tempo fui relacionando-me melhor com eles" [Florbela]</i> <i>"No início do ano estava mais séria, chegava ali e dava só a matéria e depois com o continuar, já fui tendo mais relação com eles, já conversava mais um bocadinho" [Florbela]</i> <i>"Também, me influenciou bastante. Estamos no meio de uma aula e há qualquer coisa que não está a correr bem, pensamos logo somos nós ou são os alunos" [Pedro]</i>
<b>Avaliação</b>	<i>"Isso é sempre um bocado porque as pessoas sempre querem fazer o melhor para terem a melhor nota possível" [Vanda]</i> <i>"a diferença é que assim faço resolução de fichas a computador, faço acetatos a computador. Se não estivesse em estágio, se calhar não fazia. Agora o resto é igual. Não vejo diferença nenhuma" [Vanda]</i> <i>"Tanto eu como os meus colegas nunca pensamos muito na avaliação, só agora no fim" [Florbela]</i> <i>"A avaliação só foi feita no fim, não influenciou as minhas atitudes" [Pedro]</i>

<b>Escola</b>	<i>"É uma escola que tem professores de bom nível, acho que está muito bem organizada, gostei muito da escola, gostei muito dos professores, gostei muito dos alunos. Acho que isso também teve influência. Para a pessoa se sentir bem, também para fazer um bom trabalho, e eu senti-me muito bem nesta escola"</i> [Florabela]
<b>Representações</b>	<i>"Como eu vivia com uma pessoa que fez estágio o ano passado, uma colega minha, e então ela dizia-me: «numa aula assistida, principalmente, não te esqueças de andar pela sala, de ..., faz uma letra legível, ...»"</i> [Vanda] <i>"Eu levava ideias do que ela me dizia: «olha tive estas aulas assistidas e diziam para eu fazer isto e isto. Então tenta, também, fazer o que eles querem»"</i> [Vanda]
<b>Universidade</b>	<i>"Universidade só me deu duas coisas: a possibilidade de ser professora de Matemática e aprender a estudar"</i> [Florabela] <i>"a Universidade deu-me o conseguir estudar, eu sozinha conseguia estudar a matéria que ia dar"</i> [Florabela] <i>"Influencias, quase nenhuma"</i> [Pedro]
<b>Si Próprio</b>	<i>"Mesmo sem querer somos influenciados por nós próprios, porque queremos sempre fazer o melhor e isso influencia bastante"</i> [Pedro]
<b>Supervisor</b>	<i>"temos influencias de terceiros, tanto do orientador como doutros"</i> [Pedro]

Os Alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas são influenciados pelos Alunos, pela Avaliação, pela Escola de acolhimento, pela Universidade, por Si Próprio e pelo Supervisor. Os Alunos influenciam o comportamento do aluno/futuro professor na sala de aula. A Avaliação influenciou a execução de certas actividades como correcções de fichas feitas a computador. A Escola de acolhimento teve influência no modo como o aluno/futuro professor encarou a comunidade escolar. A Universidade influenciou as capacidades necessárias à execução do desempenho profissional, apesar desta vertente ser valorizada em termos institucionais de certificação de conhecimentos e desvalorizada em termos de aprendizagem. Si Próprio influenciou na perspectiva da motivação profissional e as atitudes destes alunos foram influenciadas pelo supervisor.

Quadro 47 Atitudes do Supervisando - Influências – Método Interrogativo

<b>[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]</b>	
<b>Alunos</b>	<p>"Não em relação às atitudes que eu tive com os miúdos porque isso é espontâneo ao longo da vida" [Teresa]</p> <p>"se não tem problemas de relacionamento com os miúdos nem nada disso, não há problema, não há receios" [Sandra]</p> <p>"De acordo com o que eles são (...) nós temos de adequar as atitudes" [Sandra]</p> <p>"Eu tenho consciência de que com um alunos era capaz de ser mais benevolente, podia ter um relacionamento mais aberto, com mais brincadeira e com outros não podia, porque eles abusavam logo e são diferentes, são condicionadas pela maneira de ser deles" [Sandra]</p> <p>"não posso dizer que a minha atitude tenha sido alterada porque, se calhar, não houve tempo de alterar as atitudes" [Vasco]</p>
<b>Avaliação</b>	<p>"Embora eu tento fugir a isso, muitas vezes até são" [Teresa]</p> <p>"quando começa a chegar a altura do fim e então começo a pensar (...) eu devia ter feito ou devia ter começado a pensar nisso mais cedo, é uma coisa que já não influencia" [Teresa]</p> <p>"Está a influenciar naquele momento mas são coisas que eu já não posso alterar" [Teresa]</p> <p>"certas atitudes, que nós fazemos, é em função da avaliação" [Sandra]</p> <p>"Muitas das coisas que fazemos, fazemos porque estamos a ser avaliados" [Sandra]</p> <p>"aquelas planificações, tudo muito direitinho, tudo muito não sei quanto, eu acho que se não tivéssemos a ser avaliados não fazíamos nada dessas coisas" [Sandra]</p> <p>"se tivesse numa situação, em que não estivesse a ser avaliado, se calhar, as minhas atitudes eram outras" [Vasco]</p> <p>"Ia mesmo ao ponto da maneira de vestir, em que, se calhar, quando chegasse à altura de mais calor, por acaso não houve, se calhar, em vez de ir de calções para a escola, não ia, sempre levava umas calças e uma camisa, porque sabia que poderia ser avaliado por isso" [Vasco]</p>
<b>Escola</b>	<p>"Não, apesar de ter sido uma escola onde eu senti orgulho em ir lá estagiar porque foi uma escola que eu fui estrear, como aluna, à algum tempo" [Teresa]</p> <p>"Se houve alguém que teve influência foram os supervisores e os alunos, a escola, nunca me senti inibido por estar lá e também nunca senti que estava a ser idolatrado por estar lá" [Vasco]</p>

<b>E. S. E.</b>	<i>"A E. S. E. deu-me a formação durante quatro anos portanto alguma influência há-de ter tido. Tudo o que aprendi foi aqui" [Teresa]</i> <i>"Limitou-me um pouco, não nas atitudes mas na minha própria maneira de ser, não como E.S.E., mas como E.S.E. que avalia, como supervisores que avaliam" [Vasco]</i>
<b>Processo de Formação</b>	<i>"mas eu acho que muitas coisas são desnecessárias, muitas coisas fazem só porque estão em estágio" [Sandra]</i>
<b>Representações</b>	<i>"Fui. Eu gostei muito da minha prática do primeiro ciclo. Adorei, foram três professoras englobadas no movimento escola moderna e ali vi aquilo que eu achava que era impossível existir porque era tão bem feito, tão medido, estava a acontecer, acontecia e era aqui mesmo perto. Perto de mim. Gostei" [Teresa]</i> <i>"vamos agindo de acordo com o que estamos a viver no momento e não com a ideias anteriores" [Sandra]</i> <i>"Foi influenciada no sentido de que estava lá, não para uma aprendizagem muito rigorosa, mas por saber que estava lá para ser avaliado" [Vasco]</i>
<b>Si Próprio</b>	<i>"quando chega à altura fazemos é aquilo que nos parece estar bem" [Teresa]</i> <i>"Não, as minhas atitudes foram sempre em função dos outros, não ia mudar a minha atitude por causa de mim" [Vasco]</i>
<b>Supervisor</b>	<i>"muitas das atitudes que eu tive nas outras sete semanas já forem influenciadas pelo supervisor e pelo supervisor da anterior disciplina" [Teresa]</i> <i>"Em relação aos supervisores lá da escola, se agia de certa forma tive que alterar porque não se adequava às pessoas" [Vasco]</i> <i>"Tivemos que me nos adequar às pessoas" [Vasco]</i>

Dos dados recolhidos, podemos referir que os alunos da Escola Superior de Educação são influenciados, nas suas atitudes, pelos Alunos, pela Avaliação, pela Escola Superior de Educação, pelas Representações Prévias e pelo Supervisor. Em relação aos alunos, têm que adaptar a sua atitude às atitudes, nomeadamente disciplinares, dos alunos. A avaliação influencia na execução das planificações, na maneira de vestir, por exemplo. A escola de acolhimento pode exercer alguma influência, dependendo das representações do aluno, em relação ao meio onde esta está situada e em relação à própria escola. A Escola Superior de Educação influencia, dado que formou o aluno/futuro professor durante quatro anos. Algumas actividades só são desenvolvidas em situação de prática pedagógica. As Representações Prévias a propósito da prática do 1º Ciclo tem influência nas atitudes destes alunos. Um dos alunos entrevistado refere que a forma de influência que exerceu sobre si próprio teve haver com o facto das suas atitudes serem motivadas pelas atitudes dos outros

intervenientes. O Supervisor influencia dado que os alunos têm necessidade de se adaptarem aos seus supervisores.

## 2.4 Renovação das Práticas de Supervisão

A partir de duas questões, introduzidas no segundo questionário, relativas a uma possível avaliação, por parte dos participantes deste estudo, da sua própria formação inicial, foi possível perspectivar algumas linhas de força em relação à Renovação da Formação, no seu todo e à Renovação do Processo de Supervisão.

**Quadro 48 Renovação do Processo de Supervisão - Formação Inicial**

<b>[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]</b>	
<b>Avaliação</b>	<i>"atribuição de notas no final dos períodos"</i> <i>"Acho que devia haver uma componente que nos ajudasse a avaliar"</i> [Pedro]
<b>Conhecimentos Específicos</b>	<i>"um conhecimento profundo das matérias a leccionar no ensino secundário"</i> <i>"Melhor preparação a nível dos conteúdos que serão leccionados"</i> <i>"Geometria"</i> <i>"Tive três anos de formação científica, faltou geometria, faltou geometria"</i> [Vanda]
<b>Conhecimentos Culturais</b>	<i>"Português. No nosso curso existe uma cadeira de inglês, que deveria ser substituída pela de português"</i>
<b>Didáctica/ Metodologia</b>	<i>"materiais a utilizar na sala de aula"</i> <i>"Planificação de aulas"</i> <i>"no 4º ano que tive Didáctica da Geometria e Didáctica da Matemática, eu sinto que nem eu aprendi nada nem praticamente ninguém aprendeu nada"</i> [Vanda] <i>"Eu acho que, na Universidade, devia haver uma cadeira de formação do plano de aula. Nós não temos uma noção do que é dar uma aula, pensamos que é só dar o conteúdo. Por isso, acho que nos falta alguma formação a esse nível"</i> [Pedro]
<b>Direcção de Turma e Gestão</b>	<i>"Como elaborar projectos para a escola. Ex: Projecto Área- Escola"</i> <i>"Conhecimentos sobre direcção de turma, elaboração de projectos área escola"</i> <i>"Direcção de turma"</i> <i>"Uma cadeira sobre direcção de turma"</i> <i>"Aspectos relacionados com direcção de turma"</i>

Natureza	<p><i>"A formação deveria ser mais integrada, isto é, logo no 4º ano, deveria ser interligado com o ensino secundário e não só teoria"</i>  <i>"muitas cadeiras deveriam ser mais práticas"</i>  <i>"Nas didácticas (disciplinas do 4º ano), as aulas deviam ser menos teóricas e mais práticas"</i>  <i>"Considero que no 4º ano deveríamos ter mais prática, a nível de observar algumas aulas na escola, e nós próprios dar-mos algumas aulas"</i>  <i>"Eu acho que o meu 4º ano foi um ano em que andei na Universidade a passar tempo, aquelas pedagógicas todas. Porque aquilo é só teoria" [Vanda]</i></p>
	<p><i>"Ao longo dos quatro primeiros anos do curso, deverá existir uma maior preocupação para nos preparar para a vida futura e não só a nível do 5º ano"</i></p>
Psicopedagogia	<p><i>"Apoio a certos problemas de carácter"</i>  <i>"como tratar com alunos com problemas de saúde"</i></p>

#### Quadro 49 Renovação do Processo de Supervisão - Estágio Pedagógico

[Alunos (U.C.E.H.-U.AI.)]	
Preparação	<p><i>"Talvez no início, uma orientação antes de vir para a escola. Duas semanas, antes de começar a leccionar foi muito pouco. Devia haver uma preparação" [Pedro]</i></p>
Regências	<p><i>"Mudava as regências, não se fazia as regências" [Florbela]</i>  <i>"Nós tínhamos de ir dar uma turma que não era a nossa, que era a turma do orientador, não conhecíamos bem os alunos, estávamos mais nervosos, não estávamos dentro da matéria porque tínhamos de ir dar a continuação da matéria que o professor estava a dar" [Florbela]</i>  <i>"Eu acho que para o orientador ver se nós somos ou não bons professores chegava o ter ido só assistir às nossas aulas, com os nossos alunos, em que nós é que damos a matéria do principio, meio e fim" [Florbela]</i></p>

Os Alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, perspectivam uma maior formação: a nível da avaliação; a nível da Geometria; a nível do Português; a nível Didáctico/Metodológico; a nível da Direcção de Turma e Gestão, nomeadamente em relação ao projecto Área-Escola e a nível Psicopedagógico, nomeadamente em relação às Necessidades Educativas Especiais. Estes alunos perspectivam, ainda, uma maior integração do estágio pedagógico ao longo do curso e desvalorizam as regências, efectuadas na turma do supervisor.

Quadro 50 Renovação do Processo de Supervisão - Formação Inicial

[Alunos (E.S.E.-U.AL.)]	
<b>Avaliação</b>	<p>"Um dos conhecimentos não adquiridos, isto é muito pouco tratado é a avaliação"</p> <p>"Formação em termos de avaliação"</p> <p>"Falta uma ou mais cadeiras, especificamente sobre avaliação e formas de avaliar (técnicas de avaliação, como fazer um teste, etc. ....)"</p> <p>"Conjecturas em termos de avaliação (orientações)"</p> <p>"A avaliação dos alunos"</p> <p>"como fazer um bom teste"</p> <p>"Devíamos aprender a fazer testes, cotações, grelhas de avaliação"</p> <p>"a construção de materiais (Fichas, grelhas de avaliação, etc.)"</p> <p>"a elaboração de fichas de avaliação, cotações para cada questão"</p> <p>A elaboração (...) de testes"</p>
<b>Conhecimentos Específicos</b>	<p>"Mais conhecimentos sobre as cadeiras base do curso"</p> <p>"Mais formação específica"</p> <p>"Há grandes falhas relativamente às cadeiras de Matemática e Ciências"</p> <p>"Conhecimentos científicos (...) nas áreas a leccionar, principalmente nas ciências"</p> <p>"cadeiras incluídas no nosso currículo que nos preparassem melhor em relação aos conteúdos abordados na nossa área"</p>
<b>Didáctica/ Metodologia</b>	<p>"como explorar recursos, materiais na sala de aula"</p> <p>"No que diz respeito a materiais concretos a utilizar e mais, qual a melhor forma de os utilizar"</p> <p>"materiais que se podem utilizar nas aulas"</p> <p>"manipulação de materiais"</p> <p>"devíamos ter formação ao nível da planificação de aulas, metodologias a utilizar, etc."</p> <p>"Mais actividade práticas, ideias acerca dos temas a leccionar em ambas as disciplinas"</p> <p>"Principalmente matemática do 2º ciclo (actividades)"</p> <p>"Disciplinas mais práticas em relação a actividades de 2º Ciclo"</p> <p>"devia haver uma cadeira chamada «Estratégias adequadas aos conteúdos que vamos leccionar no âmbito das Ciências e da Matemática»"</p> <p>"A elaboração das planificações, como adequar os objectivos (gerais e específicos) aos conteúdos"</p> <p>"Forma como planificamos, preenchimento de grelhas"</p>
<b>Direcção de Turma e Gestão</b>	<p>"burocracias relativas à escola, justificações de faltas, funções de Director de turma"</p>
<b>Duração</b>	<p>"para ser professor do 1º ciclo e 2º ciclo de Ciências e Matemática, deveríamos ter pelo menos 7 a 8 anos de formação"</p>

<b>Natureza</b>	<p>"A teoria necessária mas numa aplicabilidade concreta prática"</p> <p>"Faltou ajustar a teoria à prática"</p> <p>"Deveria haver durante o curso também disciplinas ou áreas mais específicas e pormenorizadas face ao que é realizado no estágio"</p> <p>"as aulas que nós tivemos foram sempre orientadas no sentido de teoria" [Vasco]</p> <p>"Prepararam teoricamente e nunca nos prepararam para a realidade" [Vasco]</p>
<b>Psicopedagogia</b>	<p>"formas de agir perante certas atitudes"</p> <p>"Conhecimentos na área da psicologia e pedagogia prática no 2º Ciclo"</p> <p>"Actividades (...) relacionadas com necessidade reais sobre problemas dos alunos"</p> <p>"conhecimentos acerca de situações práticas, casos concretos - como lidar com esses casos"</p> <p>"Estratégias Actividades para alunos com necessidades educativas especiais"</p> <p>"Formação a nível da psicologia e necessidades educativas especiais"</p>

#### Quadro 51 Renovação do Processo de Supervisão - Prática Pedagógica

<b>[Alunos (E.S.E.-U.AI.)]</b>	
<b>Acompanhamento</b>	<p>"se o professor acompanhasse uma grande maioria das aulas já tinha uma opinião muito concreta sobre o aluno" [Vasco]</p> <p>"É a única coisa que eu pedia a eles era mais tempo, para falar o que é que se poderá fazer para a próxima vez" [Vasco]</p>
<b>Duração</b>	<p>"Muito útil e muito curto, penso que preparar um professor para o 2º ciclo exige mais do que 8 semanas por disciplina"</p> <p>"Esta prática apesar de curta"</p> <p>"considero que temos pouco tempo"</p> <p>"São só sete semanas" [Teresa]</p> <p>"Eu só tinha aquelas sete semanas e só tinha aquelas sete semanas para melhorar certos aspectos" [Teresa]</p> <p>"Catorze semanas é pouco. O estágio é super curto. Não dá para fazer nada, quando começamos realmente a ver o trabalho a desenvolver está acabado" [Teresa]</p> <p>"acho que é pouco tempo, estamos sete semanas num lado, quando estamos habituados às sete semanas vamos para o outro lado e perde todo o ritmo" [Sandra]</p> <p>"Se nós tivéssemos a Matemática e as Ciências ao mesmo tempo, era mais fácil ir vendo o desempenho que iam tendo num e iam tendo na outra, à medida que iam avançando ou não"</p> <p>[Sandra]</p>

	<i>"o tempo está completamente desadequado à realidade, porque, se nós temos sete semanas e dessas sete semanas, temos feriados, professores que faltam, que adoecem" [Vasco]</i> <i>"No meu caso acabou por ser três ou quatro semanas completas, o que é completamente irreal" [Vasco]</i>
<b>Integração</b>	<i>"Nós acabamos por fazer um trabalho completamente independente do deles, sem saber o que se passava nas outras turmas, sem saber o que eles faziam" [Vasco]</i> <i>"Estávamos ali perdidos, naquela escola, com aqueles alunos, sem sentido de orientação mais específico" [Vasco]</i>
<b>Planificação</b>	<i>"No estágio final, acho inútil o tipo de planificação que nós fazemos"</i> <i>"nenhum professor faz planificações e muito menos plano do dia"</i>
<b>Reflexão</b>	<i>"Eu acho que as reflexões, para mim, são muito mais importante as orais, aquelas em que nós falamos e discutimos as ideias do que as escritas" [Sandra]</i> <i>"as escritas (...) já que fizéssemos uma semanal, já era muito bom" [Sandra]</i> <i>"Para mim, acabava com as reflexões diárias" [Sandra]</i>

Os alunos da Escola Superior de Educação, perspectivam uma maior formação: a nível da Avaliação, entendida globalmente e particularmente em relação aos instrumentos de avaliação; a nível de Conhecimentos Científicos Específicos; a nível Didáctico/Metodológico, relacionados com o 2º Ciclo; a nível de Direcção de Turma e a nível Psicopedagógicos, nomeadamente em relação às Necessidade Educativas Especiais. Estes alunos criticam a natureza teórica do seu curso e perspectivam um currículo mais virado para a prática.

Relativamente à Prática Pedagógica, os alunos da Escola Superior de Educação, perspectivam uma maior duração e a simultaneidade da Matemática e das Ciências. Desvalorizam as planificações, tal como estão estruturadas e valorizam as reflexões orais em detrimento das reflexões escritas. Estes alunos, perspectivam ainda, uma maior integração na escola de acolhimento.

### **3 Interpretação e Discussão dos Resultados**

O meu objectivo, nesta interpretação e discussão dos resultados, é abordá-los globalmente, tendo em conta as questões de pesquisa: as Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Esta abordagem global tem em conta as diferentes dimensões,

da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, emergentes durante a categorização e apresentação dos dados, a sua proveniência, relativamente aos informantes, bem como a ideia, expressa por algumas afirmações, de que diferentes alunos/futuros professores constróem diferentes representações a propósito da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, contudo a dinâmica social das representações — considerando como grupo social os alunos em estágio pedagógico ou em prática pedagógica — influenciou nas construções individuais e tornou-as colectivas. Deste modo, as representações dos alunos participantes neste estudo reflectem as suas próprias representações individuais e as representações sociais dos alunos/futuros professores de Matemática em situação de estágio pedagógico ou em situação de prática pedagógica.

### **3.1 A Pessoa do Supervisor**

A Pessoa do Supervisor surge, neste estudo, associada a quatro dimensões: Dimensão Pessoal, Profissional, Relacional e Social. Estas dimensões surgiram, logo após à primeira recolha de dados, junto dos participantes da fase de estudo, deste trabalho. As informações recolhidas junto dos alunos/futuros professores de Matemática, participantes neste estudo, revelaram alguma confusão entre as características da pessoa do supervisor e as suas funções no processo de supervisão. Esse facto, pode revelar, de algum modo, que a avaliação das características da pessoa do supervisor poderá estar correlacionada com a avaliação do desempenho do supervisor no processo de supervisão.

#### **3.1.1 Dimensão Pessoal**

Relativamente à Dimensão Pessoal, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, esperam, em termos ideais, que o supervisor seja uma pessoa autêntica, simpática, séria, justa, criativa, responsável e organizada. Estas características não diferem, em muito, daquilo que, em termos actuais, os alunos esperam da pessoa do supervisor. Para eles o supervisor é uma pessoa simpática, justa, responsável e organizada. É de realçar que, para estes alunos, a autenticidade, a idoneidade e a criatividade são as características que diferenciam as representações actuais das representações ideais destes alunos. A diferença existente entre as representações ideais e actuais, parece ser mais acentuada no que se refere à criatividade. Por outro lado, os alunos da Escola Superior de Educação, caracterizam o supervisor, em termos ideais, como uma pessoa directa, amiga, aberta a novas ideias, sem ideias pré-concebidas a

propósito dos supervisandos e que manifestem coerência e realismo na tomada de decisões. Em termos actuais, os alunos caracterizam o supervisor como uma pessoa idónea e autêntica. Estas representações, parecem reforçar a ideia do supervisor, em termos ideais, ser uma pessoa idónea e inovadora. Destes dados, parece ser possível inferir, que, em termos ideais, o supervisor deve ser uma pessoa idónea, inovadora e criativa. Apesar de existir, alguns aspectos diferentes entre as representações dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas e as representações dos alunos da Escola Superior de Educação, estas parecem semelhantes. Contudo, dos dados recolhidos parece ser possível, realçar o facto da representação ideal da idoneidade acentuar-se mais junto dos alunos da Escola Superior de Educação. Esta atitude parece revelar uma maior desconfiança, relativamente às tomadas de decisão dos supervisores, por parte dos alunos da Escola Superior de Educação do que por parte dos seus colegas da Unidade de Ciências Exactas e Humanas.

### **3.1.2 Dimensão Profissional**

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas o supervisor, em termos ideais, é um profissional competente, experiente e inteligente e tem disponibilidade para trabalhar com os supervisandos. Em termos actuais, os alunos esperam que o supervisor tenha formação científica e pedagógica, experiência e inteligência. A principal diferença entre as representações ideais e as representações actuais, reside na disponibilidade do supervisor em relação ao trabalho com os supervisandos. Destas representações, parece ser possível inferir que o supervisando em estágio pedagógico encontra-se pouco acompanhado pelo supervisor. Para os alunos da Escola Superior de Educação o supervisor, quer em termos actuais, quer em termos ideais, é um profissional competente e experiente. Relativamente à competência, esta surge associada à competência científica e pedagógica, aos anos de experiência profissional, à capacidade crítica e à inteligência do supervisor. Relativamente à experiência, esta surge associada à necessidade do supervisor ser alguém que tenha passado pela experiência de ser supervisando e que tenha conhecimento da realidade do 2º Ciclo. A necessidade do supervisor conhecer as características dos alunos do 2º ciclo, parece ser um dos aspectos fundamentais na formação profissional da pessoa do supervisor. Esta característica revela, de algum modo, uma tendência para menosprezar o conhecimento profissional dos supervisores da instituição de Ensino Superior em relação ao conhecimento profissional dos supervisores da escola de acolhimento. As características profissionais da pessoa do supervisor, surgem, de algum modo, de forma

semelhante, junto dos alunos das duas instituições de formação de professores. Contudo, o aspecto da, possível, falta de competência dos supervisores é mais referida pelos alunos da Escola Superior de Educação e a falta de acompanhamento das actividades dos alunos é mais referida pelos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas.

### **3.1.3 Dimensão Relacional**

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas esperam que o supervisor tenha um bom relacionamento com os diferentes intervenientes no processo educativo, em todo o meio escolar, e particularmente consigo, e que seja uma pessoa amiga. Estas representações revelam a importância da escola de acolhimento, como um todo, no processo de formação. Os alunos da Escola Superior de Educação esperam, em termos ideais, um relacionamento positivo com o supervisor, mas, em termos actuais, rejeitam a existência de um clima relacional positivo entre o supervisor e o supervisando. Por outro lado, para estes alunos, o relacionamento entre eles e o supervisor da escola é mais próxima e revela maior amizade do que o relacionamento deles com o supervisor da instituição de Ensino Superior. Parece ser possível, realçar que a grande distância que existe entre as representações ideais e as representações actuais reside na diferenciação dos níveis de relacionamento. Neste caso, as representações dos alunos parecem semelhantes, contudo parece existir maior distância no relacionamento dos alunos da Escola Superior de Educação com os seus supervisores e um maior envolvimento dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas com a comunidade escolar.

### **3.1.4 Dimensão Social**

Relativamente à Dimensão Social, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, referiram logo desde o início que o supervisor tem um estatuto superior. Os alunos da Escola Superior de Educação, só referiram este aspecto, quando directamente questionados e foram unânimes na opinião que, não existe diferença, em termos sociais, entre um supervisor e um professor. A Dimensão Social surge, assim, como uma linha divisória entre as duas instituições, de certo modo, parece existir algum paralelismo entre as representações à cerca do prestígio social das instituições de Ensino Superior e as representações da dimensão social da pessoa do supervisor associado a cada uma das referidas instituições.

### 3.2 O Processo de Supervisão

O Processo de Supervisão surge, neste estudo, associado a quatro dimensões, que surgiram, ainda aquando da fase exploratória deste estudo: Processo de Formação, Papel do Supervisor, Papel do Supervisando e Ensino da Matemática. Contudo, a dimensão do Ensino da Matemática foi, propositadamente, encaminhada para reflectir as representações, dos alunos participantes neste estudo, a propósito do ensino/aprendizagem da Matemática, no contexto da sala de aula, e do valor social da Matemática.

#### 3.2.1 Processo de Formação

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, o processo de formação surge como a única oportunidade de aprendizagem da actividade prática do professor e de valorização profissional, reforçada pela desvalorização dos conhecimentos adquiridos na formação disciplinar, quer se trate das disciplinas da especialidade quer se trate das disciplinas de sociopsicopedagogia. Para estes alunos a sua avaliação é pouco relevante, apesar de tratar-se de um ano de muito trabalho. Para os alunos da Escola Superior de Educação, parece possível, caracterizar as representações do processo de formação como um processo de aprendizagem fundamental à formação profissional do professor, contudo com uma avaliação desajustada do desempenho do supervisando. Entre os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas e os alunos da Escola Superior de Educação, a grande diferença em relação ao processo de formação, parece consistir na desvalorização/valorização da avaliação. Esta preocupação parece estar associada às expectativas de saída profissional, dado que os alunos formados pelas Universidades, para leccionarem Matemática no Ensino Secundário, não têm grandes problemas de colocação profissional no referido nível de ensino enquanto que os alunos formados pelas Escolas Superiores de Educação, para leccionarem Matemática/Ciências da Natureza no 2º Ciclo, têm acrescidos problemas de colocação no Ensino Básico. Esta diferença de expectativas profissionais pode, de algum modo, justificar as diferentes representações relativamente ao papel da avaliação no processo de formação.

### 3.2.2 Papel do Supervisor

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, de um modo geral, parece ser de realçar que o supervisor tem a função de certificação da qualidade do seu desempenho. Estes alunos parecem seguros em relação ao seu trabalho, principalmente em termos científicos. Deste modo compete ao supervisor certificar-se desses conhecimentos e orientar os alunos, através da sua própria experiência, nas questões relacionadas com a Didáctica da Matemática, com a relação pedagógica com os alunos indisciplinados e/ou problemáticos, com a avaliação dos alunos e com a gestão escolar. Os alunos da Escola Superior de Educação esperam, em termos ideais, que o supervisor os ajude a planificar e executar as actividades de ensino, orientando-os através de sugestões e de críticas construtivas. Contudo, em termos actuais, a relação de ajuda aparece, por vezes, sem grande significado e a avaliação surge como uma das funções principais do supervisor, principalmente do supervisor da instituição de Ensino Superior. Assim, as representações dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas a propósito do papel do supervisor no processo de supervisão parecem estar mais perto das funções de certificação da qualidade do desempenho profissional dos supervisandos, o que pode configurar uma maior autonomia por parte destes alunos e um maior entendimento do estágio pedagógico como um estágio profissional. Por outro lado, as representações dos alunos da Escola Superior de Educação a propósito do papel do supervisor no processo de supervisão parecem estar mais perto das funções de ajuda, o que pode configurar uma maior responsabilização do supervisor no desenvolvimento das actividades e um maior entendimento da prática pedagógica como uma relação disciplinar. Esta diferença pode, também, estar associada às características de cada uma das práticas dado que, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas têm a responsabilidade de duas turmas e o seu estágio pedagógico caracteriza-se pela situação de início de actividade profissional, o que não acontece com os alunos da Escola Superior de Educação, que leccionam, sempre com supervisão, numa turma do supervisor da escola de acolhimento e a sua prática pedagógica caracteriza-se pela situação de formação.

### 3.2.3 Papel do Supervisando

Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas caracterizam o supervisando como alguém que está num processo de aprendizagem mas deve ter autonomia para desenvolver um conjunto de actividades, caracterizadoras do

desempenho profissional do professor. A planificação das actividades surge como uma das funções do supervisando, apesar de desenvolvidas pelo núcleo de estágio, o que configura uma certa autonomia do trabalho do supervisando em relação ao supervisor. Por outro lado, os alunos da Escola Superior de Educação ligam o papel do supervisando à aprendizagem, associada, contudo, a alguma insegurança em termos de execução, dado que vários alunos esperam errar. Por este motivo, estes alunos valorizam as reflexões orais sobre a acção como uma das formas privilegiadas de comunicação entre o supervisor e o supervisando e por conseguinte um meio de aprendizagem. As planificações surgem, aqui, como uma função do supervisando onde este revela a sua criatividade. A grande diferença nas representações destes alunos parecem consistir na insegurança, a nível dos conhecimentos adquiridos, por parte dos alunos da Escola Superior de Educação em relação aos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas. Esta diferença pode ser reflexo da consciencialização dos alunos em relação ao desempenho profissional do professor e/ou dos diferentes currículos dos dois cursos: o currículo predominante das disciplinas específicas de Matemática, no caso da Unidade de Ciências Exactas e Humanas e o currículo diversificado de formação específica de Matemática/Ciências da Natureza em paralelo com a formação no 1º Ciclo, no caso da Escola Superior de Educação.

#### **3.2.4 Ensino da Matemática**

Parece não serem significativas as diferenças entre as representações de cada um dos grupos de alunos participantes neste estudo. Neste caso, parece que as maiores influências nas atitudes dos alunos/futuros professores quer sejam os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas quer sejam os alunos da Escola Superior de Educação são condicionadas pelas Representações Sociais da Matemática, difundidas pela sociedade em geral. As representações destes alunos a propósito da Matemática e do Ensino da Matemática parecem reflectir mais as representações sociais dominantes sobre a Matemática e o Ensino da Matemática do que resultar das concepções, possivelmente, difundidas durante a sua formação inicial e de uma análise reflectida e pessoal a propósito do objecto desta ciência. Para estes alunos a maioria dos professores são tradicionalistas, apesar de parecer existir, no caso dos professores do 2º Ciclo, variados casos de práticas que recorrem à utilização de materiais didácticos diversificados. Assim, o seu grande objectivo parece consistir na inovação do Ensino da Matemática, quer seja através de exemplos do quotidiano e da utilização da calculadora e dos meios informáticos, no caso dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e

Humanas, quer seja através da utilização de jogos e outros materiais didáticos, no caso dos alunos da Escola Superior de Educação. Por outro lado, as representações a propósito do valor da Matemática incidem no seu valor científico e instrumental, no caso dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, e no seu valor social e utilitário, no caso dos alunos da Escola Superior de Educação.

## CONCLUSÕES

Ao iniciar este estudo, pretendi conhecer as Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores de Matemática a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão. Optei por perspectivar a análise da pessoa do supervisor e do processo de supervisão, segundo a óptica dos alunos envolvidos em situação de estágio pedagógico ou prática pedagógica, porque estes são os principais destinatários de todo este processo de formação. Partindo deste pressuposto e desenvolvendo esta pesquisa junto de alunos, propus-me conhecer os conteúdos das suas representações, relativamente à temática deste estudo, de modo a tentar desencadear alguma reflexão a propósito do estágio pedagógico e/ou da prática pedagógica dos cursos de formação de professores, perspectivando assim uma prática que tenha por objectivo uma maior formação pessoal e profissional dos alunos/futuros professores.

Este estudo, limitado por diversos factores, tentou explorar mais os conteúdos das referidas representações do que propor algum modelo de supervisão. As opções relativamente ao quadro teórico e metodológico deste trabalho influíram na opção e construção dos instrumentos de recolha de dados, bem como na sua análise. Contudo, o desenvolvimento do trabalho de campo deste estudo extravasou, por vezes, o enquadramento teórico deste trabalho.

### 1 Limitações e Apontamentos Críticos desta Investigação

Após ter decidido investigar as Representações Sociais dos Alunos/Futuros Professores a propósito da Pessoa do Supervisor e do Processo de Supervisão, algumas das opções tomadas, relativas à escolha dos participantes e ao calendário da recolha de dados, vieram, desde logo, gerar algumas limitações neste trabalho. Nomeadamente, a necessidade de recolher todos os dados durante um ano lectivo, dado que os alunos, após o estágio pedagógico ou a prática pedagógica, terminam a sua formação inicial e, por conseguinte, ingressam no mundo profissional e dispersam-se por todo o país. Deste modo, independentemente da opção tomada em relação à escolha dos participantes, o trabalho de campo decorreria, necessariamente, durante sensivelmente nove meses.

Este facto, reflectiu-se na necessidade de elaborar os instrumentos de recolha de dados de tal modo que, sendo o mais abrangente possível, fossem passíveis de fácil preenchimento e reflectissem as representações dos alunos, enquanto participantes no

processo de supervisão. Esta pressão, durante todo o ano lectivo de 96/97, condicionou o desenvolvimento, anterior à recolha de dados, de uma reflexão mais amadurecida, a propósito do quadro teórico da pessoa do supervisor, do processo de supervisão e das representações sociais.

Um outro aspecto crítico que me parece ser de realçar, decorre das diferentes características da prática dos alunos das diferentes formações. Quando apliquei, em Dezembro, o primeiro questionário, os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas encontravam-se no estágio pedagógico, a terminar o primeiro período, portanto já estavam relativamente familiarizados com a temática deste estudo. Por outro lado os alunos da Escola Superior de Educação, ainda, não se encontravam em prática pedagógica. Apesar disso, já tinham tido contacto com a temática desde estudo devido à estrutura curricular do seu curso incluir, no 3º ano, uma prática pedagógica no 1º Ciclo similar à prática pedagógica do 2º Ciclo. Relativamente aos instrumentos subsequentes, os dois grupos de alunos encontravam-se em situação de estágio pedagógico ou de prática pedagógica.

Gostaria, ainda de referir, que o facto de ser assistente na Escola Superior de Educação, nomeadamente da área de Matemática, influiu na minha própria familiarização com a prática pedagógica dos alunos e, de um modo global, com todo o seu currículo. Assim, a interpretação dos dados poderá ter sido influenciada pela minha vivência na referida escola. Por outro lado, apesar de não ter qualquer ligação com a Unidade de Ciências Exactas e Humanas, estou bastante familiarizado com o currículo e o estágio pedagógico destes alunos, dado que sou licenciado em Matemática - Ramo Educacional, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, e que a estrutura curricular do referido curso, é semelhante à do curso de Matemática – Ramo de Formação Educacional da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, tendo o próprio estágio que efectuei decorrido, sensivelmente, nos mesmos moldes.

Assim, como já foi referido anteriormente, os resultados deste estudo estão condicionados pela minha vivência e pelas minhas representações dado que, enquanto ex-aluno universitário, identifico-me com os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, e enquanto assistente da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, sinto afinidades com os alunos da referida escola.

## 2 Representações Sociais da Pessoa do Supervisor

Dos dados recolhidos, parece ser possível, caracterizar a pessoa do supervisor como alguém semelhante, em termos ideais, ao próprio professor competente. A Pessoa do Supervisor surge, em termos ideais, como alguém idóneo, competente, experiente, disponível, inovador e com um relacionamento positivo com toda a comunidade escolar.

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve, a pessoa do supervisor, em termos actuais, é justa, responsável, competente, experiente, com um relacionamento positivo com toda a comunidade escolar e tem prestígio na escola onde lecciona. Neste caso, os alunos, raramente referem os supervisores da instituição universitária. Parece ser possível justificar esta constatação com as características do próprio estágio e com a pouca assiduidade com que os referidos supervisores acompanham o trabalho dos supervisandos. Parece ser significativa a expectativa, dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, em relação a uma maior disponibilidade por parte dos supervisores.

Para os alunos da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, a Pessoa do Supervisor, em termos actuais, é idónea, competente, experiente e mantém um relacionamento positivo com o supervisando. Contudo, parecer ser possível distinguir o supervisor da escola de acolhimento, o professor cooperante, do supervisor da instituição de formação de professores, o professor acompanhante.

O professor cooperante surge como alguém idóneo, competente, experiente e amigo. Enquanto o professor acompanhante surge como alguém idóneo, competente, apesar de não conhecer a realidade escolar do 2º Ciclo e de ter um relacionamento distante com o supervisando. De certo modo, para os alunos/futuros professores de 2º Ciclo, o professor cooperante é alguém seu semelhante com mais experiência mas menos inovador, enquanto o professor acompanhante é alguém que se diferencia do aluno, desde logo pelo nível escolar onde lecciona, e por isso mantém um certo distanciamento nas suas relações.

Globalmente, parece ser possível caracterizar a Pessoa do Supervisor como alguém idóneo, justo, responsável, competente, experiente, com um relacionamento positivo e com algum prestígio social. A principal característica que o supervisor não possui, partilhada pelos dois grupos de alunos, está relacionada com a inovação e a

criatividade. Contudo, em termos actuais, as características dos supervisores, das escolas de acolhimento, são semelhantes, apesar do prestígio social referido pelos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas ser rejeitado pelos alunos da Escola Superior de Educação. Esta diferença, pode estar relacionada, quer com a diferença social existente, pelo menos em termos de representações, entre as Escolas de 2º Ciclo e as Escolas Secundárias quer com a diferença social existente entre o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico. Parece existir uma grande vontade de identidade social, por parte dos alunos, com os professores do Ensino Básico e Secundário.

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, os supervisores da instituição universitária surgem muito à margem de toda a realidade do seu próprio estágio. Relativamente aos supervisores da instituição de formação de professores, os alunos da Escola Superior de Educação manifestam alguma desconfiança em relação à sua competência para acompanhar as suas actividades, dado que não conhecem a realidade do 2º Ciclo e por outro lado não fizeram prática pedagógica, enquanto alunos.

As representações, a propósito da Pessoa do Supervisor, são partilhadas socialmente, a partir das representações individuais, no universo dos alunos em situação de estágio pedagógico ou prática pedagógica. Mais um vez parece ser bastante forte a identidade social destes alunos, dado que é pouco frequente as suas representações sobre a pessoa do supervisor extravasar a dimensão do seu próprio grupo de estágio pedagógico ou prática pedagógica.

### **3 Representações Sociais do Processo de Supervisão**

O Processo de Supervisão é um momento imprescindível para a valorização profissional do aluno/futuro professor. Este processo decorre num clima de muito trabalho desenvolvido pelo supervisando. Estas duas representações parecem estar associadas a todos os alunos participantes neste estudo. Para além destas duas ideias, podemos caracterizar o processo de formação, o papel do supervisor e o papel do supervisando, de modo diferente, relativamente a cada um dos grupos, apesar das suas perspectivas terem muitos pontos de contacto.

Para os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, o papel do supervisor consiste na certificação das actividades desenvolvidas pelo aluno, o qual tem um desempenho quase autónomo, apesar de trabalho em grupo com os seus colegas de

estágio. Estes alunos, mostram grande segurança em termos científicos e didáticos mas alguma insegurança em termos pedagógicos, o seu maior receio é a indisciplina. As planificações surgem, aqui, como uma tarefa dos supervisandos e as reflexões escritas são caracterizadas como documentos mortos incluídos no dossier de estágio. Estes alunos, parecem dar pouco relevo aos aspectos relacionados com a sua avaliação.

Para os alunos da Escola Superior de Educação, parece existir dois supervisores distintos: o supervisor formador, da escola de acolhimento, que ajuda o aluno no desenvolvimento das actividades, mantendo um contacto permanente com o supervisando e o supervisor avaliador, o supervisor da instituição de formação de professores, cuja principal função é avaliar. Esta dicotomia parece estar relacionada com as manifestações de desconfiança dos alunos em relação à competência dos supervisores da Escola Superior de Educação para supervisionarem as práticas de 2º Ciclo e com as referências à injustiça das avaliações. Por outro lado, estes alunos pretendem aprender a partir dos erros. Destes dados, parece transparecer uma grande insegurança em relação aos conhecimentos científico, pedagógico e didáticos adquiridos ao longo do curso. A planificação das actividades surge como uma tarefa do supervisando, fundamental em todo o processo. As reflexões orais, no seguimento das aulas, surgem muito valorizadas quando permitem comunicação entre o supervisor e o supervisando. Contudo as reflexões escritas surgem, também, como documentos mortos, incluídos no dossier da prática.

As principais diferenças entre estes dois grupos de alunos referem-se aos conhecimentos adquiridos e às preocupações com a sua avaliação, incluindo neste caso a classificação obtida. Quanto a este último aspecto, parece existir alguma relação entre a facilidade ou dificuldade de colocação profissional e as preocupações com a avaliação.

Relativamente ao Ensino da Matemática, em ambos os casos, parece existir maior influência das Representações Sociais da Matemática, caracterizadas pelo ensino centrado no professor, pela dificuldade da disciplina de Matemática, geradora de insucesso e pela fraca aplicabilidade da Matemática escolar na vida quotidiana do que da formação inicial. Deste modo, a generalidade dos alunos participantes neste estudo pretendem inovar o ensino da Matemática, de modo a motivarem os seus alunos, alterando-lhes as representações anteriores.

No que concerne à natureza social destas representações, os alunos participantes neste estudo partilham com os seus colegas as representações a propósito do processo de formação, do papel do supervisor e do papel do supervisando. Relativamente ao Ensino da Matemática esta partilha alarga-se ao supervisor da escola de acolhimento e aos outros professores do grupo disciplinar, no caso dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, e ao supervisor da escola de acolhimento, no caso dos alunos da Escola Superior de Educação.

Os alunos da Escola Superior de Educação revelam um misto de nervosismo e de dedicação, relativamente ao processo de formação. Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas mantêm uma atitude de respeito pessoal e profissional em relação ao supervisor e tentam não desiludi-lo. Por outro lado, a principal atitude manifestada pelos alunos da Escola Superior de Educação, refere-se à tentativa de agradar o supervisor, através da receptividade e da obediência. Esta característica parece ter relação com segurança ou insegurança dos alunos relativamente aos conhecimentos adquiridos. As atitudes em relação a Si Próprio, são semelhantes nos dois casos e caracterizam-se pelo esforço desenvolvido e pela autocrítica. As atitudes para com os alunos são, também, semelhantes e caracterizam-se pela ajuda, dedicação e amizade.

As atitudes dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas, são influenciados pela avaliação, na execução das tarefas, pelos supervisores, pelos alunos e restante comunidade escolar e pela sua própria motivação. As atitudes dos alunos da Escola Superior de Educação, são influenciadas pela sua avaliação, pelos supervisores, pelos alunos, pelos conhecimentos adquiridos na Escola Superior de Educação e pelas representações que têm da prática pedagógica do 1º Ciclo.

A grande diferença nas atitudes destes alunos parece estar relacionada com a relação com os supervisores e com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Apesar dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas se sentirem cientificamente preparados, desvalorizam o papel da Universidade na sua preparação como profissionais, dado que parece existir, segundo a sua perspectiva, um desajustamento entre os conhecimentos adquiridos da formação inicial e a futura prática profissional.

#### 4 Representações dos Alunos e Renovação da Formação

Equacionar a renovação da formação em termos de novas áreas a aprender ou a aprofundar é algo extremamente pobre. A renovação da formação deverá passar por um repensar de certas práticas com vista à reflexão e valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Contudo, devido à cultura existente do modelo escolar, os alunos quando questionados relativamente ao seu currículo, manifestam algumas insuficiências que se consubstanciam em áreas disciplinares. Os alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas referem insuficiência de conhecimentos relativos: à Avaliação dos alunos, a Geometria, a Português, a Didáctica e Metodologia da Matemática, às funções de Director de Turma e às Necessidades Educativas Especiais. Relativamente ao Estágio Pedagógico propõem uma maior integração ao longo do curso e a supressão das regências. As insuficiências referidas por estes alunos parecem incidir, essencialmente, na área educacional e de cultura geral. Relativamente à formação científica específica, estes alunos referem insuficiências exclusivamente em geometria.

Os alunos da Escola Superior de Educação referem insuficiência de conhecimentos relativos: à Avaliação dos alunos; aos Conhecimentos Científicos Específicos; às Didácticas e Metodologias de Matemática e de Ciências da Natureza, relacionadas com a prática do 2º Ciclo; às funções de Director de Turma e às Necessidade Educativas Especiais. Relativamente à Prática Pedagógica propõem maior duração da prática pedagógica com simultaneidade da prática a Matemática e a Ciências da Natureza. Esperam um reforço do diálogo entre o supervisor e o supervisando, de modo que as reflexões orais e escritas promovam novas atitudes. Curiosamente, os aspectos referidos pelos alunos são bastantes semelhantes, nomeadamente em relação às áreas educacionais, apesar dos currículos dos dois cursos, referidos neste estudos, apresentarem características diferenciadas.

As representações destes alunos parecem não divergir muito, contudo parece existir alguma relação entre as representações da pessoa do supervisor e do processo de supervisão e as atitudes destes alunos e as suas expectativas de colocação profissional, bem como relativamente aos diferentes cenários educativos da realidade das nossas escolas. Parece legítimo sugerir o estudo da relação entre as representações sociais a propósito da formação profissional e as representações sociais a propósito das saídas

profissionais. Esta relação, parece ser tão importante, dado que é uma das questões actuais do debate educacional e tem, exactamente, haver com a colocação profissional dos alunos possuidores de formação superior. Deste modo, a perspectivação de novos cursos dirigidos para a formação de professores deve ter em conta os aspectos relacionados com a sua colocação em termos profissionais. Por outro lado, parece existir um déficite acentuado na formação inicial de alunos/futuros professores, relativamente à avaliação e às necessidades educativas especiais e, talvez, apesar de sair do âmbito deste trabalho, relativamente diversidade cultural dos alunos do Ensino Básico e Secundário.

Os supervisores, nomeadamente das instituições universitárias, devem acompanhar mais os supervisandos e reforçar o seu papel formativo, deste modo a instituição universitária poderia reforçar a ligação entre a teoria e a prática e desenvolver com os seus alunos uma actividade permanente, tendo em vista a inovação do ensino e a criação de condições para levar os futuros professores a uma maior consciência crítica do significado das suas experiências pessoais e profissionais. Parece existir, nestas representações, um déficite de inovação e criatividade, quer por parte dos supervisores das escolas de acolhimento quer por parte dos supervisores das instituições de formação inicial de professores.

Esta perspectiva, parece vir ao encontro quer da necessidade de uma maior ligação entre a teoria e a prática quer da necessidade da associação entre as Instituições de Formação Inicial de Professores e as Escolas de Ensino Básico e Secundário de modo a, por um lado os alunos reforçarem os seus conhecimentos quer em relação à gestão escolar quer em relação às funções do professor paralelas ao ensino, nomeadamente em relação às funções de director de turma, quer em relação a uma maior integração dos alunos na comunidade escolar. Apesar dos alunos da Unidade de Ciências Exactas e Humanas parecerem estar mais integrados na comunidade escolar da escola de acolhimento, esta integração, parece reduzir-se ao grupo disciplinar. Por outro lado a ligação dos alunos da Escola Superior de Educação à comunidade escolar da escola de acolhimento parece ser mínima ou praticamente inexistente, o que, necessariamente prejudica a plena integração dos alunos na actividade profissional.

Deste modo, parece legítimo, perspectivar uma maior ligação entre a instituição de formação de professores e as escolas de acolhimento e por outro lado uma maior responsabilização, por parte das instituições públicas de formação inicial de professores e do estado, na colocação dos referidos profissionais.

**BIBLIOGRAFIA**

ABREU, G. (1995). A teoria das representações sociais e a cognição matemática. *Quadrante*, 1, 25-41.

ABRIC, J. (1970). Image de la tâche, image du partenaire et coopération en situation de jeu. *Cahiers de Psychologie*, 13, 71-82.

ABRIC, J. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales. *Thèse de Doctorat d'État*. Aix-en-Provence: Université de Provence.

ABRIC, J. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

ABRIC, J. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presse Universitaires de France.

ACHESON, K. & GALL, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York: Longman.

AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

AMIGUINHO, A., VALENTE, A. CORREIA, H. & MANDEIRO, M. J. (1997). Formar-se no projecto e pelo projecto. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 101-116). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.

ALARCÃO, I. (1996a). Prefácio. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.) *Para intervir em educação* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I. et. al. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de Trabalho do CRUP - Conselho de reitores das Universidades Portuguesas.

ALLPORT, G. (1968). The historical background of modern psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. I). Addison-Wesley: Mass.

ALMEIDA, C. (1995). Contribuição para uma ética de investigação educacional: Alguns exemplos e sugestões. *Quadrante*, 2 (4), 61-71.

ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1997). Formação, Projectos e Desenvolvimento Organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.

BEAUMATIN, A. (1995). La Représentation de L'École chez L'enfant: Um champ de Recherche à Decouvrir. *Aprendizagem/Desenvolvimento*, 15/16, 107-116.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BERLINER, D. (1985). Laboratory settings and the study of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 2-8.

BERNIER, L. (1987). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actas do colóquio da Associação para a investigação qualitativa, realizado na UQTR em Outubro 1986 (pp. 19-32). Montréal. Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montréal.

BIDARRA, M. G. A. (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 369-390.

BIRNBAUM, P. & LECA, J. (1986). *Sur l'individualisme*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

BLANCO, E. & PACHECO, J. A. (1991). O Pensamento do Professor, contributos para a formação de Professores. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 593-601). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BLUMBERG, A. (1974). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley: Mc-Cutchan.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.

BORRALHO, A. (1997). O ensino da resolução de problemas de Matemática por parte de futuros professores: Relações com a sua formação inicial. In D. Fernandes, F. Lester, Jr., A. Borralho & I. Vale ( Coors.), *Resolução de Problemas na Formação Inicial de Professores de Matemática* (pp. 129-157). Aveiro: Grupo de Investigação em Resolução de Problemas.

CABRAL, M. (1993). Alguns Pressupostos para um Modelo Construtivista de Formação de Professores. *A Componente de Psicologia na Formação de professores e outros Agentes Educativos - Actas 3º e 4º Seminários* (pp. 273-283). Évora: Universidade de Évora.

CABRITO, B. G. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.

CALAFATE, L. C. (1997). Etologia das relações interpessoais. *O professor*, 53, 60-73.

CANÁRIO, R. (1990). A formação de professores no contexto da reforma educativa. In H. M. Guimarães (Org.), *Dez anos de ProfMat. Intervenções*. (pp. 275-292). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 117-146). Porto: Porto Editora.

CARVALHO, C. F. (1995). Futuros Professores, Concepções e Matemática. *Actas do VI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 69-78). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C. & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

CASTRO, P. (1995). Contributos para uma comparação crítica de três tradições em Psicologia Social. Atitudes, representações sociais e cognição social. *Psicologia*, 3, 155-173.

CIVIL, M. (1993). Prospective Elementary Teachers Thinking About Teaching Mathematics. *Journal of Mathematical Behaviour*, 12, 79-109.

COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.

CORREIA, E. (1995). Inovação Educacional. Reforma Curricular e Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 11-32). Aveiro: CIDInE

CORREIA, J. A. (1996). Os «lugares-comuns» na formação de professores: consensos e controvérsias. *O professor*, 50, 9-24.

- CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 617-625). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- D'AMBROSIO, U. (1997). Formação de Professores de Matemática: Dificuldades e Possibilidades, com uma referência às Universidades Portuguesas. *Actas ProfMat 97* (pp. 75-85). Lisboa: Associação Professores de Matemática.
- DAMAS, M. J. & DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE KETELE, J. M. (1981). Representation qu'ont de l'ecole. Les parents, eleves et professeurs de l'enseignement secondaire. *Les Sciences de L'Education*, 2-3, 59-96.
- DURKHEIM, E. (1895/1989). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- ENTONADO, F. B. (1995). Formación inicial de maestros y profesores. Teoría y Prácticas de Enseñanza. In J. I. A. Gómez & V. R. Baptista (Dir.), *Educación, sin fronteras. Educar, sem fronteiras* (pp. 41-62). Huelva e Faro: Departamento de Educación, Universidad de Huelva e Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve.
- ERICKSON, F. (1986). Metodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. C. Wittrock (Eds), *La investigación de la enseñanza* (vol. II, pp. 195-301). Barcelona: Ediciones Paidós.
- ESTRELA, M. T. (1997). Introdução. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 7-20). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (1997). Introdução. In D. Fernandes, F. Lester, Jr., A. Borralho & I. Vale ( Coors.), *Resolução de Problemas na Formação Inicial de Professores de Matemática* (pp. XV-XIX). Aveiro: Grupo de Investigação em Resolução de Problemas.

FERREIRA, E. S. (1993). Educação Matemática, ciência ou não? Uma reflexão no contexto da História e Filosofia da Ciência. *Quadrante*, 2(2), 81-88.

FITAS, A. (1988). Popper, Khun e Lakatos: três formas diferentes de entender a ciência. *Vértice*, II, 69-77.

FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación (2ª ed.)*. Pamplona: EUNSA.

FORMOSINHO, J. (1994). Representações, reflexão apoiada e mudança. In R. d'Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp. 105-115). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FREUND, J. (1987). Uma outra maneira de abordar as ciências sociais. *Análise social*, 95 (XXIII), 7 - 13.

GALVÃO, C. (1996). Estágio Pedagógico - Cooperação na Formação. *Revista de Educação*, 1, 71-87.

GARCÍA, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coor.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

GARCÍA, C. M. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.

GAUTHIER, F. (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal: Faculdade de Educação Permanente da Universidade de Montréal.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1985). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GILLY, M. (1976). A propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu? *Actes du Congrès L'apport des*

- sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (Vol. II, 453-459). Paris: Ed. de L'Épi.
- GILLY, M. (1980). *Maitre-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Org.), *Les Représentations Sociales* (pp. 363-387). Paris: PUF.
- GOLDHAMMER, R. et al. (1980). *Clinical Supervision. Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GOMES, J. F. (1991). Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 1-24.
- GOMES, R. (1993). As teorias implícitas da personalidade em contexto organizacional escolar. *Psicologia*, 1, 93-114
- GÓMEZ, A. P. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coor.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- GRANGER, G. G. (1992). Método. In R. Romano (dir.), *Enciclopédia Einaudi*, (vol. 21, pp. 55-71). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- GUIMARÃES, H. (1988). Ensinar Matemática. Concepções e práticas. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and human interest*. Beacon Press.
- HERZLICH, C. (1969). *Santé et maladie: analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici, *Introduction à la Psychologie Sociale* (Tome I, pp. 303-325). Paris: Larousse.

- HINDE, R. (1989). Ethological and Relationships Approaches. *Annals of Child Development*, 6, 251-285.
- HOUSEGO, B. E. J. & GRIMMETT, P. P. (1983). The performance-based/developmental debate about student teaching supervision: a typology and tentative resolution. *The Alberta Journal of Educational Research*, 4, 319-337.
- IBÁÑEZ, T. (1988). Representaciones Sociales, teoria y método. In T. Ibáñez (Ed.), *Ideologias da la vida cotidiana* (pp. 13-90). Barcelona: Sendai Ediciones.
- JESUS, S. N. (1995). A formação inicial de professores segundo um modelo relacional. *Psychologica*, 14, 115-120.
- JESUS, S. N. (1996). *A influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Edições Asa.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: PUF.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- KAES, R. (1968). *Les images de la culture chez les ouvriers français*. Paris: Ed. Cujas.
- KIRK, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-169.
- KIRK, J. & MILLER, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. University Paper - artigos sobre métodos de investigação qualitativa (Vol. 1). Beverly Hill: Sage.
- LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professoes. estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- LE BOUEDEC (1984). Contribution à la methodologie d'étude des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 245-272.

- LEAL, I. (1986). *Teorias implícitas de personalidade: Novas estruturas categoriais*. Programa de Investigação sobre Marginalidade e Violência em Portugal, Núcleo de Estudos Sociais do Instituto Damião de Góis, Presidência da República, Lisboa.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (ed. Orig. 1977).
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEYENS, J. P. (1979). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- LIMAS, C. & RAFAEL, M. A. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação educativa. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 79-110). Aveiro: CIDInE.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage.
- LOPES, A. (1991). O Professor e a Investigação Educacional. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 609-616). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LOUREIRO, J. E. (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MASTERMAN, M. (1979). A natureza do paradigma. In I. Lakatos e A. Musgrave (Eds.), *A crítica do desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix - USP.
- MATOS, J. F. (1991). *Logo na Educação Matemática: Um estudo sobre as concepções e atitudes dos alunos* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MATOS, J. F. & CARREIRA, S. P. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática — Problemas actuais. *Quadrante*, 1 (3), 19-53.

- MEDLEY, D. M. (1985). Issues and problems in the validation of teaching and teacher professional behaviors. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (69th, Chicago, III.: March 31- April 4).
- MOGARRO, M. J. (1995). O pensamento dos professores, um paradigma de formação. *Aprender*, 18, 21 - 34.
- MOREIRA, M. A. & ALARCÃO, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- MOSCOVICI, S. (1972). *La Socièté contre nature*. Paris: Union G. d' Editions.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- MOSHER, R. L. & PURPEL, D. E. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Coor.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais. In J. Tavares e A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 205-216). Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação. Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDIInE*, 5, 13-22.
- OLIVEIRA, L. (1997). A Acção-Investigação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. Um estudo no âmbito da Formação Contínua. In I. Sá-Chaves (Org.),

- Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). Em direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância, *Inovação*, 10, 89-109.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, J. M. (1995). Durkheim: das Regras do Método aos métodos desregrados. *Análise Social*, 131 - 132 (XXX), 239-263.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- PEDROSO, P. (1996). Alternância, Modelos de Formação e Culturas Pedagógicas. *Inovação*, 9, 263-282.
- PEIXOTO, F. & MENÉRES, S. (1997). Interações sociais e aprendizagem. *Análise Psicológica*, 2, 269-281.
- PEREIRA, C. (1997). A análise de dados nas representações sociais. *Análise Psicológica*, 1, 49-62.
- PINHO, L. V. (1990). Empatia do professor e mobilização do aluno: linhas gerais de um projecto de investigação. In J. tavares e A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 47-58). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PINHO, L. V. (1993). Humanizar a Escola. Comunicação, representações sociais e sucesso escolar. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.
- PINHO, L. V. (1997). Afectividade e Cognição: As representações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 77-86.

- PONTE, J. P. (1993). Professores de Matemática: Das Concepções aos Saberes Profissionais. *IV Seminário de Investigação em Educação Matemática. Actas*, (pp. 59-80). Lisboa: Associação Professores de Matemática.
- PONTE, J. P. (1994a). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12 e 20.
- PONTE, J. P. (1994b). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 1, 3-18.
- PONTE, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina e C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PONTE, J. P., MATOS, J. M. & ABRANTES, P. (1998). *Investigação em Educação Matemática e Desenvolvimento Curricular*. VII Encontro de Investigação em Educação Matemática, Mirandela: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (texto policopiado)
- POPKEWITZ T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Coor.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- RALHA-SIMÕES, H. (1993). Estádios do Ego e Competência Educativa como Vectores de Desenvolvimento do Professor. *Dissertação de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RANGEL, M. (1985). *Supervisão Pedagógica Um modelo*. Petrópolis: Vozes

- RANGEL, M. (1994). Das dimensões de Representação do "Bom Professor" às Dimensões do Processo de Ensino-Aprendizagem. *Actas do V Colloque AFIRSE/AIPELF « L'École: Um objecto D'Étude »*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SÁ-CHAVES, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A Distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, 1, 37-42.
- SÁ-CHAVES, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 107-117). Porto: Porto Editora.
- SANTIAGO, R. A. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 87-98.
- SANTIAGO, R. A. (1991). Representações da Escola em Alunos na situação de Insucesso Escolar (2º Ciclo do Ensino Básico). In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 305-324). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- SANTIAGO, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, R. (1997). Alguns aspectos parciais das representações da escola pelos alunos. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 57-75.
- SANTIAGO, R. , POTVIN, P., TAVARES, J. & OLIVEIRA, L. (1994). Representações da Escola nos alunos em dificuldade escolar. *Inovação*, 7, 79-95.
- SANTIAGO, R. A., ALARCÃO, I. & OLIVEIRA, L. (1997). Percursos na Formação de Adultos a propósito do Modelo de M. Lesne. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.
- SANTOS, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (4ª Edição-1995). Porto: Edições Afrontamento.

SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

SIANO, V. (1981): Répresentation de l'école et du système social englobant chez les paysans: problématique, méthodologie et premiers résultats. *Bulletin de Psychologie*, 353, 201-212.

SILVA, A. S. (1986). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (1986). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

SILVA, M. M. & CARDOSO, P. T. (1993). Estudos sobre a dimensão pessoal e interpessoal. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 27-41). Aveiro: CIDInE.

SIMÕES, C. & BONITO, A. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 111-135). Aveiro: CIDInE.

SIMÕES, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

- SIMÕES, C. M. (1998). *Os Professores e os seus Contextos de Desenvolvimento*. VII Encontro de Investigação em Educação Matemática, Mirandela: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (texto policopiado)
- SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares e A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 179-204). Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação. Universidade de Aveiro.
- SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 107-124). Aveiro: CIDInE.
- SIMÕES, C. M. & RALHA-SIMÕES, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- SISMEIRO-PEREIRA, A. P. (1997). Das representações sociais e das construções dos alunos acerca dos professores. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 87-110.
- SOARES, I. M. C. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDInE.
- SOCZKA, L. (1988). Representações sociais, relações intergrupos e identidades profissionais dos psicólogos. *Psicologia*, 2, 253-275.
- SWIATKIEWICZ, O. (1995). Representações das representações sociais: Introdução ao estudo da imagem da Polónia em Portugal. *Análise Psicológica*, 4, 449-460.
- TAVARES, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. In J. Tavares (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 13-26). Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.

- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- TELLEZ, K. (1992). Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers. *Journal of teacher Education*, 43, 214-221.
- VALA, J. (1981) Grupos sociais e representação social da violência. *Psicologia*, 4, 329-342.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VALA, J. (1993). Representações Sociais - Para uma Psicologia Social do Pensamento Social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coors.), *Psicologia Social* (353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, 1, 7-29.
- VAN DER MAREN, J. M. (sem data). *Apport des méthodologies qualitatives dans le champs des recherches en sciences de l'éducation*. Documento introdutório ao número temático dos Cahiers de recherche sociologique sur l'analyse qualitative des réalités sociales. Montréal. Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montréal.
- VAN DER MAREN, J. M. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montréal. Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montréal.
- VELOSO, E. (1993). As ideias não caem do céu. In H. M. Guimarães (Org.), *Dez anos de ProfMat. Intervenções*. (pp. 323-334). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- VIEIRA, F. (1991). Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores. *O Professor*, 3-8.

VIEIRA, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto de investigação educacional. *Cadernos CIDInE*, 5, 23-31.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.

VIEIRA, J. (1997). Modelo de ensino não assumido: xeque-mate aos paradigmas de aprendizagem?. In A. M. Boavida, A. Domingos, J. M. Matos & M. Junqueira (Eds.), *Aprendizagens em Matemática* (pp. 163-168). Lisboa: Secção de Educação e Matemática - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

VILLAS-BOAS, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas* (pp. 627-631). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.

ZEICHNER, K. M. (1992). Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coor.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

