

DM  
SANT/R1

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

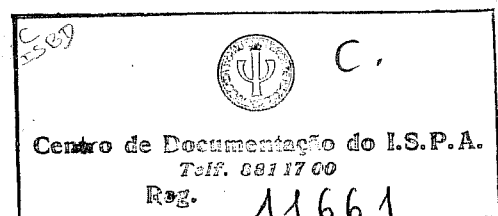
**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS FUNÇÕES  
DO SUPERVISOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL  
EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**Orientada por: Professora Doutora Glória Ramalho**

**Realizada por: Raquel de Jesus Delgado dos Santos**

**1998**



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles cuja ajuda não só científica, mas também humana, reconheço imprescindível para a realização deste trabalho.

O primeiro agradecimento dirige-se à Professora Doutora Glória Ramalho que na qualidade de orientadora deste estudo, revelou desde sempre uma grande disponibilidade e sabedoria para acompanhar o desenvolvimento do mesmo, quer dando sugestões para melhorar o seu conteúdo, quer manifestando um apoio incondicional nas fases de desalento.

Agradeço também ao Professor Doutor Jean-Claude Abric e à Professora Doutora Isabel Lopes da Silva, a possibilidade de discutir alguns aspectos de natureza teórica e empírica, na fase inicial da pesquisa bem como em momentos posteriores, o que muito contribuiu para o seu aperfeiçoamento.

Pretendo expressar aqui o meu reconhecimento público ao Conselho Director da ESEI, pelas condições laborais concedidas, que me permitiram dedicar longos períodos de tempo ao desenvolvimento desta investigação. Agradeço também, ao Conselho Científico e à Direcção da ESEI, e a todos os colegas (à equipa do 2º ano e não só...) pelo apoio que sempre me deram.

Agradeço ainda a todos aqueles (e foram muitos), que senti solidários no meu percurso e que directa ou indirectamente contribuíram para tornar viável esta pesquisa, nomeadamente todos os educadores de infância que colaboraram na realização da mesma

À Lígia Adão, minha colega de estudo agradeço sobretudo a sua preciosa ajuda no domínio da informática, realçando o seu contributo na apresentação gráfica do trabalho.

Aos meus amigos devo também uma atenção especial porque me mostraram mais uma vez que a sua ajuda, disponibilidade e encorajamento são testemunho da sua amizade.

Por último quero ainda expressar ao meu marido, Aníbal, e aos meus filhos Patrícia e Duarte, um obrigada muito especial pelo estímulo, pela força e pela confiança que em mim depositaram, fazendo-me descobrir que o importante não é o que produzimos, mas o modo como os outros olham para aquilo que fazemos.

## RESUMO

Este trabalho aborda a problemática da supervisão pedagógica no contexto da formação inicial em Educação de Infância.

É um estudo exploratório, inscreve-se no quadro teórico das Representações Sociais seguindo a teoria do Núcleo Central de acordo com as perspectivas de Flament (1987, 1989), Abric (1987, 1994) e Guimelli (1989, 1994), entre outros.

Elegeu-se como objecto de estudo as representações sociais que os educadores-cooperantes, (designados por supervisores de Centro de Estágio), apresentam das suas funções no processo de supervisão dos alunos (2º e 3º ano) de uma Escola Superior de Educadores de Infância.

Foram seleccionados 40 sujeitos, 20 que supervisionavam a prática pedagógica com crianças de 1ª infância - (2º ano) e 20 que supervisionavam a prática pedagógica com crianças de 2ª infância - (3º ano).

Pretendeu-se identificar a representação que os supervisores de Centro de Estágio apresentam das suas funções no processo de supervisão e averiguar se essas representações se enquadram numa concepção de formação\supervisão mais centrada no aluno, enquanto construtor do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, ou no educador (supervisor), enquanto modelo profissional a reproduzir.

Procurou-se também observar, se existia nos dois grupos de supervisores uma estrutura representacional comum, apesar da actividade de supervisão ser exercida com alunos cuja prática pedagógica decorreu em valências diferentes e em que a duração do estágio foi também diferente.

O *design* utilizado nesta investigação seguiu de perto as orientações apresentadas por Abric (1994), com a restrição de se desenvolverem apenas as duas primeiras etapas do processo metodológico.

Os resultados obtidos levam-nos a admitir que no universo estudado os contornos representacionais das funções do supervisor pedagógico em Centro de Estágio estão mais ligados a uma concepção de formação\supervisão centrada no formando, do que no supervisor.

Assim, destacam-se no núcleo central duas funções- uma que se liga com o propósito de **ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades** no domínio da acção pedagógica; e outra no sentido de **apoiar a reflexão pessoal** sobre a mesma.

Por outro lado, as análises comparativas inter-grupos revelam a existência de **uma homogeneidade representacional** nos dois grupos de supervisores, visto que os elementos que organizam e dão a significação à representação são os mesmos, ainda que, a actividade de supervisão se reporte a valências diferentes e a duração da prática pedagógica seja também diferente.

As conclusões apresentadas devem ser encaradas com alguma reserva, devido às limitações identificadas no processo de pesquisa, pelo que os resultados não poderão ser extrapolados para outras realidades.

Consideramos no entanto, que independentemente das limitações antes referidas, o enfoque atribuído às funções dos educadores cooperantes no processo de acompanhamento da prática pedagógica dos formandos é um contributo importante para a compreensão da actividade de supervisão no contexto da formação inicial em Educação de Infância.

**Conceitos-chave:** **Representação Social** - Núcleo Central e Elementos Periféricos; **Supervisão Pedagógica** - Finalidades do processo de supervisão, Funções dos educadores-cooperantes (supervisores de Centro de Estágio) na prática da supervisão dos alunos da **Formação Inicial em Educação de Infância**.

# ÍNDICE GERAL

	Pág.
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO I - O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL</b>	12
1.1. A Representação Social: Conceito Chave no domínio das Ciências Sociais	12
1.2. Génese do Conceito de Representação Social	13
1.3. A Representação como Construção de um Objecto e Expressão de um Sujeito	16
1.4. A Representação Caracterizada como Social	19
1.5. Elementos Constituintes da Representação Social	22
1.6. Formação das Representações Sociais	24
1.6.1. Processos Socio-Cognitivos	24
1.6.2. Factores Sociais que afectam a formação das Representações Sociais	28
1.7. Funções das Representações Sociais	30
1.7.1. Organização Significante do Real	32
1.7.2. Suporte na Comunicação entre os Actores Sociais	32
1.7.3. Orientação dos Comportamentos	33
1.7.4. Identificação e Diferenciação Social	34
1.8. Representações Sociais e Práticas Sociais - Que Relação ?	35
1.9. O Entendimento do Conceito de Representação Social por Abric	37
1.9.1. Definição do Conceito	37
1.9.2. A Representação como Produto da Actividade Mental de um Indivíduo	38
1.9.2.1. Elementos Constitutivos da Representação	38

1.9.2.2. Estrutura Interna da Representação	38
1.9.3. A Representação como Processo	39
1.9.4. Organização e Dinâmica das Representações Sociais	43
1.9.4.1. O Núcleo Central	43
1.9.4.2. Os Elementos Periféricos	44
1.9.5. Transformação da Representação Social	46
1.9.6. Análise das Representações Sociais	50
<b>CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</b>	54
2.1. A Formação: Concepções e Práticas	54
2.1.1. Contexto Socio-Político - Perspectiva Histórica da Profissão Docente	56
2.1.2. O Conceito de Formação Inicial de Professores	60
2.1.3. O Conceito de Formação Inicial de Educadores de Infância: Que Diferenças?	63
2.1.4. Modelos de Formação - Paradigmas no Domínio da Formação Inicial	67
2.2. A Prática vista como Componente Formativa	76
2.3. A Supervisão da Prática Pedagógica	85
2.3.1. O Conceito de Supervisão no Âmbito da Educação	85
2.3.2. Evolução Histórica do Conceito de Supervisão	87
2.3.3. A Figura do Supervisor - O que é um Supervisor ?	92
2.3.4. Estilos de Liderança do Supervisor	100
2.3.5. O Clima e o Diálogo no Processo de Supervisão	104
2.3.6. Funções do Supervisor Pedagógico no Contexto da Formação Inicial de Professores / Educadores	109
2.3.7. Recomendações para Melhorar a Qualidade da Supervisão Pedagógica	121
<b>CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</b>	123
3.1. Opções Metodológicas	123
3.2. Apresentação das Hipóteses de Trabalho	125

3.3. Design do Estudo	127
3.4. Selecção e Caracterização da Amostra	130
3.4.1. Selecção da Amostra	130
3.4.2. Caracterização da Amostra	131
3.4.2.1. Caracterização das Supervisoras de C.E. que exercem a Supervisão do Estágio em 1ª Infância	131
3.4.2.2. Caracterização das Supervisoras de C.E. que exercem a Supervisão do Estágio em 2ª Infância	133
3.5. Instrumentos e Procedimentos	135
3.5.1. Instrumentos de Recolha de Dados	136
3.5.1.1. Entrevista Semi-directiva para obtenção dos Descritores	136
3.5.1.2. Técnica de Associação Livre de Palavras	138
3.5.1.3. Técnica de Escolha Sucessiva por Blocos	141
3.5.2. Instrumentos e Procedimentos de Análise	141
3.5.2.1. Identificação e Análise do Conteúdo da Representação - Técnica Associação Livre de Palavras	141
3.5.2.2. Identificação da Estrutura Interna da Representação e dos Elementos Centrais - Técnica Associação Livre de Palavras	142
3.5.2.3. Identificação da Estrutura Interna da Representação e dos Elementos Centrais - Técnica Escolha Sucessiva por Blocos	145
<b>CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	148
4.1. Discussão da 1ª Hipótese	149
4.1.1. Identificação do Conteúdo da Representação - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Associação Livre de Palavras	149

4.1.2. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Associação Livre de Palavras	155
4.1.3. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Escolha Sucessiva por Blocos	159
4.1.4. Cruzamento dos dados obtidos pela Associação Livre de Palavras e pela Escolha Sucessiva por Blocos	171
4.1.5. Interpretação dos Resultados à luz da Hipótese I	172
4.2. Discussão da 2ª Hipótese	177
4.2.1. Dados referentes às Supervisoras do Estágio de Creche	177
4.2.1.1. Identificação dos Conteúdos da Representação - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Associação Livre de Palavras	177
4.2.1.2. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Associação Livre de Palavras	180
4.2.1.3. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Escolha Sucessiva por Blocos	183
4.2.1.4. Cruzamento dos dados obtidos pela Associação Livre de Palavras e pela Escolha Sucessiva por Blocos	193
4.2.2. Dados referentes às Supervisoras do Estágio de Jardim de Infância	194
4.2.2.1. Identificação dos Conteúdos da Representação - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Associação Livre de Palavras	194
4.2.2.2. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Associação Livre de Palavras	197

4.2.2.3. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da Técnica Escolha Sucessiva por Blocos	201
4.2.2.4. Cruzamento dos dados obtidos pela Associação Livre de Palavras e pela Escolha Sucessiva por Blocos	212
4.2.2.5. Interpretação dos Resultados à luz da Hipótese II	213
<b>CAPÍTULO V - CONCLUSÕES</b>	219
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	229
<b>ANEXOS</b>	238

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b>	Evolução do Conceito de Supervisão	88
<b>QUADRO 2.</b>	Actores que podem desempenhar funções de Supervisão	96
<b>QUADRO 3.</b>	Registo das diferenças entre a Supervisão ideal e a Supervisão real	99
<b>QUADRO 4.</b>	Comportamentos do Supervisor	103
<b>QUADRO 5.</b>	Dados de Identidade Pessoal e Enquadramento Profissional das supervisoras da prática pedagógica em 1ª Infância	132
<b>QUADRO 6.</b>	Dados de Identidade Pessoal e Enquadramento Profissional das supervisoras da prática pedagógica em 2ª Infância	134
<b>QUADRO 7.</b>	Quadro Classificativo dos Descritores consoante os Modelos de Supervisão	160
<b>QUADRO 8.</b>	Média de cada Descritor na escala de 1 a 5 - dados referentes ao total das supervisoras	169
<b>QUADRO 9.</b>	Quadro Avaliativo dos Descritores consoante os Modelos de Supervisão	173
<b>QUADRO 10.</b>	Posição Média de cada Descritor na escala de 1 a 5 dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	191
<b>QUADRO 11.</b>	Posição Média de cada Descritor na escala de 1 a 5 dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	210

## ÍNDICE DE FIGURAS

- FIGURA 1.** Espaço bi -dimensional obtido através da análise de frequências e *rangs* da categorização da Associação Livre de Palavras - dados referentes ao total das supervisoras 152
- FIGURA 2.** Gráfico dos Itens Lexicais mais salientes no Conteúdo da Representação - dados referentes ao total das supervisoras 154
- FIGURA 3.** Árvore Máxima da Associação Livre de Palavras - dados referentes ao total das supervisoras 156
- FIGURA 4.** Representação Gráfica dos Descritores mais valorizados - dados referentes ao total das supervisoras 162
- FIGURA 5.** Representação Gráfica dos Descritores menos valorizados - dados referentes ao total das supervisoras 164
- FIGURA 6.** Representação Gráfica dos Descritores de valorização variável dados referentes ao total das supervisoras 165
- FIGURA 7.** Árvore Máxima dos Descritores - dados referentes ao total das supervisoras 165
- FIGURA 8.** Espaço bi -dimensional obtido através da análise de frequências e *rangs* da categorização da Associação Livre de Palavras - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche 178
- FIGURA 9.** Gráfico dos Itens Lexicais mais salientes no Conteúdo da Representação - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche 179

<b>FIGURA 10.</b> Árvore Máxima da Associação Livre de Palavras - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	180
<b>FIGURA 11.</b> Grafo de Semelhanças da Associação Livre de Palavras com Filtro 83 - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	182
<b>FIGURA 12.</b> Representação Gráfica dos Descritores mais valorizados dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	184
<b>FIGURA 13.</b> Representação Gráfica dos Descritores menos valorizados dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	185
<b>FIGURA 14.</b> Representação Gráfica dos Descritores de valoração variável dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	186
<b>FIGURA 15.</b> Árvore Máxima dos Descritores - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	187
<b>FIGURA 16.</b> Grafo de Semelhanças dos Descritores com Filtro 23 - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche	190
<b>FIGURA 17.</b> Espaço bi -dimensional obtido através da análise de frequências e <i>rangs</i> da categorização da Associação Livre de Palavras - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	195
<b>FIGURA 18.</b> Gráfico dos Itens Lexicais mais salientes no Conteúdo da Representação - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	197
<b>FIGURA 19.</b> Árvore Máxima da Associação Livre de Palavras - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	198
<b>FIGURA 20.</b> Grafo de Semelhanças da Associação Livre de Palavras com Filtro 75 - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	199

<b>FIGURA 21.</b> Representação Gráfica dos Descritores mais valorizados - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	202
<b>FIGURA 22.</b> Representação Gráfica dos Descritores menos valorizados - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	203
<b>FIGURA 23.</b> Representação Gráfica dos Descritores de valorização variável dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	204
<b>FIGURA 24.</b> Árvore Máxima dos Descritores - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância	205
<b>FIGURA 25.</b> Gráfico Demonstrativo dos Descritores positivos e negativos - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche e Jardim de Infância	216

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### **ANEXO A**

Guião da Entrevista

### **ANEXO B**

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas ( para obtenção dos Descritores )

### **ANEXO C**

Lista dos 50 Descritores ( para seleccionar 20 )

### **ANEXO D**

Lista dos 20 Descritores seleccionados

### **ANEXO E -DADOS REFERENTES AO TOTAL DAS SUPERVISORAS**

Lista de Palavras evocadas e suas Justificativas

### **ANEXO F - DADOS REFERENTES AO TOTAL DAS SUPERVISORAS**

Palavras ligadas a diversos Conteúdos Semânticos

### **ANEXO G -DADOS REFERENTES AO TOTAL DAS SUPERVISORAS**

Grelha de Categorização de Palavras ligadas aos mesmos Conteúdos Semânticos

### **ANEXO H -DADOS REFERENTES AO TOTAL DAS SUPERVISORAS**

Distribuição das Frequências / *Rangs* e Matriz de Similitude das diferentes categorias obtidas a partir da Técnica Associação Livre de Palavras

### **ANEXO I -DADOS REFERENTES AO TOTAL DAS SUPERVISORAS**

Classificação atribuída a cada um dos Descritores na Técnica Escolhas Sucessivas por Blocos (na escala de -2 a 2 e na escala de 1 a 5 )

**ANEXO J -DADOS REFERENTES AO TOTAL DAS SUPERVISORAS**

Média obtida por cada Descritor e sua Distribuição (na escala de classificação de 1 a 5 ) e Matriz de Similitude das diferentes categorias hierarquizadas na Técnica Escolhas Sucessivas por Blocos

**ANEXO L -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE**

Associação Livre de Palavras e suas Justificativas

**ANEXO M -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE**

Distribuição das Frequências / *Rangs* e Matriz de Similitude das diferentes categorias obtidas a partir da Técnica Associação Livre de Palavras

**ANEXO N -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE**

Classificação atribuída a cada um dos Descritores na Técnica Escolhas Sucessivas por Blocos (na escala de -2 a 2 e na escala de 1 a 5 )

**ANEXO O -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE**

Média obtida por cada Descritor e sua Distribuição (na escala de classificação de 1 a 5 ) e Matriz de Similitude das diferentes categorias hierarquizadas na Técnica Escolhas Sucessivas por Blocos

**ANEXO P -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Associação Livre de Palavras e suas Justificativas

**ANEXO Q -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO  
DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Distribuição das Frequências / *Rangs* e Matriz de Similitude das diferentes categorias obtidas a partir da Técnica Associação Livre de Palavras

**ANEXO R -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO  
DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Classificação atribuída a cada um dos Descritores na Técnica Escolhas Sucessivas por Blocos (na escala de -2 a 2 e na escala de 1 a 5 )

**ANEXO S -DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO  
DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Média obtida por cada Descritor e sua Distribuição (na escala de classificação de 1 a 5 ) e Matriz de Similitude das diferentes categorias hierarquizadas na Técnica Escolhas Sucessivas por Blocos

## INTRODUÇÃO

*"Na mesa de trabalho  
Eu tinha uma flor,  
mas os meus olhos viam-na de cor..."*  
(Fausto José. In Tesouros da Poesia Portuguesa)

No âmbito da formação de professores em geral e na educação de infância em particular, o termo "supervisão", embora de aceitação crescente em Portugal não está verdadeiramente integrado no discurso do contexto educativo português.

Talvez a polissemia do conceito justifique o não ser ainda consensual, bem como, a resistência que se encontra por vezes ao seu uso. (Vieira, 1993).

Particularmente na formação inicial de educadores de infância, onde há mais de 20 anos a autora do presente trabalho tem vindo a desempenhar funções de docência, verifica-se que para designar a actividade de supervisão da prática pedagógica dos formandos, se ouvem com frequência designações de: orientação da prática, apoio à prática, acompanhamento da prática e menos usualmente supervisão da prática. Tal como o actor que desempenha essas funções é apelidado de nomes diferentes: monitor de estágio, orientador da prática e raramente "supervisor" da prática pedagógica.

Questionamos se esta imprecisão de conteúdo estará ligada à "importação" do termo "supervisão" largamente divulgada nos EUA, sem uma verdadeira adaptação à realidade portuguesa.

*"Embora a designação de 'supervisão' no âmbito da formação de professores remonte aos anos 30, vulgarizou-se sobretudo a partir dos anos 50, com o desenvolvimento da 'supervisão clínica' nos EUA, depois importado por outros países. Em Portugal, o uso do termo é relativamente recente e tem recebido uma aceitação crescente. (...) A divulgação de*

*estudos especializados e a criação de cursos de pós-graduação em supervisão têm contribuído, de forma significativa, para uma clarificação do conceito e para a crescente vulgarização e aceitação do termo.* (Vieira, 1993, p. 28).

Não obstante o esforço desenvolvido nos últimos anos, por investigadores autónomos, ou por centros de investigação ligados ou não a Universidades, que em Portugal têm realizado trabalhos nesta área, pode observar-se uma divulgação do conceito de “supervisão” mais utilizado a nível da formação inicial de professores do ensino preparatório ou secundário, do que a nível do ensino básico ou da educação de infância.

Embora as obras divulgadas não se possam circunscrever à supervisão de um determinado nível de ensino, visto fornecerem elementos comuns ao exercício da supervisão nos diferentes níveis, os exemplos apresentados não focalizam experiências no contexto específico da educação pré-escolar, o que requiere a explicitação do conceito de supervisão pedagógica no contexto da formação inicial em educação de infância: A supervisão pedagógica é aqui entendida como um processo de acompanhamento e de avaliação sistemáticos da prática pedagógica dos formandos, através de procedimentos que favoreçam a experimentação e a reflexão, tendo em vista uma gradual competência pedagógica, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional.

Pensamos ser imprescindível para a análise das funções do supervisor neste contexto específico, referenciar a modificação estrutural dos cursos, a partir do momento em que estes deixaram de ser cursos médios e passaram a integrar-se no Ensino Superior Politécnico, sendo-lhes conferido o grau de Bacharel.

Não nos reportamos obviamente neste contexto à Lei nº 115/97 de 19 de Setembro que, definindo as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, atribui o grau académico de Licenciatura à formação inicial de educadores de infância (aumentando a duração do curso para 4 anos), por não estarem ainda regulamentados por decreto-lei os requisitos necessários à organização dos cursos. Esta alteração implica que as instituições formadoras procedam a uma nova

(re)estruturação curricular o que pode porventura conduzir à necessidade de se redefinirem as funções do supervisor pedagógico.

Assim, no desenvolvimento deste estudo quando nos referimos à modificação estrutural dos cursos de educadores de infância situamo-la nos finais dos anos 80 como consequência da legislação que entrou em vigor nesse período.

Foi determinado por despacho ministerial (despacho nº 75/MEC/87), que os estabelecimentos do ensino particular ou cooperativo, já portadores de autorização para ministrar cursos de educadores de infância e ou magistério primário, caso quisessem obter o reconhecimento desses mesmos cursos deveriam sujeitar-se ao regime legal aplicável ao ensino superior.

No decorrer desta medida, foi concedido um período transitório (3 anos) para que as entidades titulares reorganizassem os seus currícula, de modo a satisfazer todos os requisitos explicitados nos termos da legislação aplicável, nomeadamente no Decreto-Lei nº 100-B/85, de 8 de Abril.

A partir de 1988, a formação inicial em educação de infância passou a ser ministrada em Instituições de Ensino Superior ESE's (particulares e oficiais) e CIFOP's (Centros Integrados de Formação de Professores).

Esta alteração teve como se sabe consequências, na (re)estruturação do plano curricular tanto a nível teórico como a nível prático, já que o peso concedido à componente científica passou a ser significativamente superior à componente prática. Esta medida traduziu-se directamente numa redução do tempo curricular atribuído à prática pedagógica.

Este facto, por sua vez, implicou para algumas escolas já existentes, a reconversão do modelo de formação (nomeadamente a Escola de Educadores de Infância onde desempenhamos funções de docência).

No Decreto-Lei nº 100-B/85 foram atribuídos valores percentuais diferentes à componente teórica e à componente prática, o que impossibilitou que a prática pedagógica dos alunos se processasse em períodos prolongados (como era

habitual), passando esta a ser distribuída ao longo do curso, por períodos mais curtos.

A nova gestão do tempo curricular não permitiu que os alunos realizassem o estágio final, durante todo o ano, sózinhos com um grupo de crianças e “supervisionados” por um professor/educador da instituição formadora (que assumia sózinho a responsabilidade do processo de acompanhamento e de avaliação da prática pedagógica).

A criação do novo contexto levou os formadores, não só a redefinirem os objectivos da prática pedagógica, como a negociarem com as instituições para a infância, outras formas de cooperação. Formas essas que permitissem que os formandos fossem colocados numa sala, acompanhados por um educador que desempenhasse a sua actividade profissional, com um grupo de crianças.

Assim, estes educadores assumem-se com particular importância na formação dos alunos, visto que passam a constituir-se como elemento de referência na construção de um modelo de intervenção pedagógica dos formandos bem como agentes de avaliação do próprio processo de aprendizagem.

Esta mudança de cena, parece-nos que veio criar uma ruptura com o instituído na função da “supervisão”, já que a entrada de novos actores veio alterar as condições estruturais de partida, recriando no mesmo contexto institucional outra realidade.

No nosso entender, o facto de os alunos partilharem um espaço comum e um grupo de crianças, com um educador em todos os estágios, transformou as condições do terreno, onde se movia o supervisor da escola de formação, exigindo que este gerisse de forma partilhada a supervisão com o educador cooperante e o formando.

Em particular a Escola Superior de Educadores de Infância (ESEI), na qual a autora desta pesquisa exerce funções de supervisora de prática pedagógica dos alunos da formação inicial, tem promovido ao longo dos anos (mesmo antes da passagem a curso superior) uma experiência de trabalho com algumas instituições no sentido dos educadores assumirem a tarefa de supervisão dos estágios em colaboração com um supervisor da ESEI.

Esta modalidade passou a deslocar o centro de apoio e de acompanhamento da prática, da instituição formadora para a instituição cooperante, daí que se passasse a designar esta experiência por - “Acompanhamento em Centro de Estágio” e apelidar o educador cooperante que desempenha essa função por “supervisor de Centro de Estágio”.

Esta modalidade de acompanhamento em Centro de Estágio foi-se aperfeiçoando ao longo do tempo e abrangendo um número crescente de instituições que se mostraram interessadas nessa experiência e cujos profissionais davam garantias de qualidade pedagógica.

O acompanhamento da prática pedagógica em Centro de Estágio veio reforçar a importância dos profissionais das instituições na aprendizagem dos alunos, conferindo-lhes um estatuto não só de “práticos” mas de formadores, atribuindo-lhes maior responsabilidade no processo de socialização com a actividade profissional.

Aliás esta perspectiva, que reforça a importância do papel dos profissionais que estão no terreno como mediadores do processo de aprendizagem dos estagiários tem sido considerada como relevante por alguns autores, nomeadamente Wilkin (1990) e Fish (1995). Os autores referem que nos últimos 20 anos a formação de professores começou a dar maior relevo ao papel dos educadores que apoiam a prática dos futuros profissionais, como forma de reforçar a articulação teórica/prática.

A importância atribuída ao papel destes parceiros na formação dos alunos veio enfatizar uma abordagem de formação integrada e cooperante, porque perspectivada não só a partir de princípios teóricos mas enraizada em contextos reais de trabalho, em que os profissionais do terreno vêem aumentar formalmente o seu grau de implicação e de responsabilidade na formação teórica/prática dos formandos.

*“As instituições de estágios e as escolas formadoras têm desenvolvido nas últimas duas ou três décadas um trabalho que reduziu a distância entre estes dois polos de formação criando uma dinâmica baseada na cooperação e no respeito mútuos”.* (Wilkin, 1990, citado por Fish, 1995, p.15).

Na opinião destes autores, a relação de parceria era muito limitada até 1980, e começou a tornar-se mais estreita também pela atitude de encorajamento das próprias organizações governamentais.

Na análise aos documentos dos departamentos governamentais do Reino Unido, Fish aliás concluiu que estes valorizaram os dois vectores da formação dos alunos (as Instituições Superiores de Educação e as Instituições onde se realiza a prática pedagógica), ao explicitar que:

- As Instituições Superiores de Educação e as Instituições de estágio devem implementar um processo de aprendizagem coerente, definido e organizado de modo a contribuir para a formação de profissionais competentes;
- A situação de estágio nas Instituições deverá contar com o contributo não só dos educadores responsáveis pela supervisão do aluno, mas de toda a equipe pedagógica como suporte para a aprendizagem do mesmo;
- Os papéis e as funções dos diferentes actores sociais deverão estar devidamente definidos e clarificados de modo a potenciar a especificidade e a complementaridade dos mesmos na formação dos alunos;
- O sucesso da aprendizagem prática depende da qualidade da relação entre as instituições de estágio e as instituições formadoras. Assim, o envolvimento e a participação activa dos vários parceiros e a qualidade da orientação que os supervisores das instituições providenciarem aos formandos serão condições essenciais para o aperfeiçoamento da competência profissional.

Não há dúvida que estas perspectivas reforçam o trabalho de colaboração institucional no quadro da supervisão e definem claramente que os supervisores dos centros de estágio têm responsabilidade de orientar o processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo formalmente a validade do seu contributo para a formação teórica/prática dos mesmos.

Pensamos ser importante neste contexto de supervisão implementado pela ESEI a definição de Centro de Estágio ( CE) por ela adoptada:

*“Considera-se Centro de Estágio uma Instituição que tenha assinado um protocolo com a Escola Superior de Educadores de Infância (...), referente à Prática Pedagógica dos alunos no sentido de se responsabilizar com o educador/orientador da prática pedagógica e com a Escola Superior de Educadores de Infância (...) pelas condições de aprendizagem dos alunos.*

*Os centros de Estágio surgem da necessidade de:*

- Implicar na formação dos alunos, as Instituições e os Educadores que tenham revelado qualidade e interesse neste tipo de trabalho com a ESEI (...).*
- Recuperar o saber teórico/prático das Instituições e valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes neste processo de supervisão”. (In Protocolo de Cooperação entre a Escola Superior de Educadores de Infância (...) e o Educador da prática pedagógica dos alunos do 2º e do 3º anos, 1997, documento de uso restrito).*

Tal como foi referido, esta modalidade de supervisão em Centro de Estágio, implica um trabalho mais estreito e mais personalizado com os educadores que recebem estagiários (que passaremos a designar por supervisor/a de CE), assim como, uma implicação formal do contexto institucional já que os coordenadores pedagógicos das instituições onde se realiza o estágio são também interpelados a assumir uma postura de co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem e de avaliação dos formandos.

Deste modo, nesta modalidade de supervisão, os supervisores de CE desempenham genericamente, as seguintes funções:

- Supervisionar de forma directa a prática pedagógica do aluno, tendo como referência as orientações da ESEI
- Acompanhar localmente a evolução do aluno estagiário através de observações quotidianas do seu trabalho e promover reuniões regulares para apreciação crítica ou de enquadramento institucional

- Integrar o aluno estagiário nas iniciativas de carácter pedagógico e científico que a Instituição local promover durante o período de prática pedagógica
- Acompanhar sistematicamente o registo de trabalho (do aluno), anotando as observações consideradas pertinentes
- Avaliar com a ESEI a prática pedagógica do estagiário.

Por outro lado, os supervisores da ESEI desempenham as seguintes funções:

- Colocar os alunos nas instituições para realizar a prática pedagógica
- Informar atempadamente os supervisores de CE das normas e calendarização da prática pedagógica
- Promover sessões de trabalho com os supervisores de CE e os coordenadores das instituições, tanto no local (de estágio) como na ESEI e também com os estagiários
- Esclarecer sempre que necessário as dúvidas levantadas pelos supervisores de CE ou pelas instituições

Embora possam estar definidos em linhas gerais os papéis e as funções dos diferentes actores intervenientes no processo de supervisão em CE, pensamos ser importante compreender qual o conceito de supervisão da prática pedagógica que emerge deste percurso interactivo em que se cruzam actores que protagonizam diferentes concepções, funções e acções.

Até porque nesta trajectória onde a prática da supervisão se foi modificando, os próprios actores sociais ao longo deste processo de transformação foram construindo conceptualizações representacionais em torno da figura do supervisor.

Assim, parece-nos pertinente entender qual a representação social que os supervisores de CE têm das suas funções no processo de supervisão da prática pedagógica em educação de infância já que estes actores assumem particular relevo na construção de um modelo profissional dos alunos.

Este estudo inscreve-se no quadro teórico e metodológico das representações sociais. A teoria das representações sociais enquanto explicações do modo como os indivíduos constroem socialmente o conhecimento e interagem com a realidade social, assume particular importância no domínio da psicologia social.

O paradigma das representações sociais veio alterar a concepção dualista, defendida pelos behavioristas que limitavam a relação sujeito/objecto a uma relação de estímulo/resposta (Moscovici, 1961), demarcando-se do positivismo que caracterizou durante muito tempo a investigação em Psicologia social. (Vala, 1993).

Assim, a teoria das representações sociais, embora não anule a influência dos factores extrínsecos que caracterizam a realidade externa, veio introduzir o valor do simbólico como determinante na apropriação que o indivíduo ou o grupo faz dessa realidade.

Como refere Abric (1994), não existe à priori realidade "objectiva", visto que toda a realidade é representada. Trata-se portanto duma apropriação do sujeito/grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores que dependem da sua história pessoal e do contexto ideológico envolvente, ou seja, do conjunto de valores, normas e crenças vigentes na comunidade onde está inserido.

Embora o conceito de representação social se caracterize por uma determinada polissemia, o que impede uma definição precisa do seu conteúdo, justificando em parte a dificuldade de o manipular conceptual e experimentalmente, contudo ele apresenta-se como estímulo heurístico na leitura e compreensão que fazemos da realidade social (Vala, 1993).

É neste sentido que enquadramos este estudo exploratório sobre a supervisão da prática pedagógica na formação inicial em educação de infância no quadro teórico das representações sociais, nomeadamente na teoria do Núcleo Central. (Flament, 1987, 1989; Abric, 1987, 1994; Guimelli, 1989, 1994, entre outros).

Situamos assim neste contexto a génese da nossa questão de partida: qual a representação social que os supervisores de Centro de Estágio apresentam quanto à função da supervisão em educação de infância?

Elege-se portanto como objecto de estudo os conteúdos e a estrutura representacional obtidos a partir das conceptualizações de 40 supervisores de CE (20 que supervisionam alunos do 2º ano, que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 1ª infância e 20 que supervisionam alunos do 3º ano, que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 2ª infância), com o objectivo de:

- 1) Tentar identificar qual a representação das funções da prática da supervisão em CE e averiguar se essas representações se enquadram numa concepção de formação/supervisão mais centrada no aluno enquanto sujeito participante no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento (cenário personalista), ou no supervisor enquanto modelo profissional a reproduzir (cenário de imitação artesã).
- 2) Tentar identificar se existe nos dois grupos uma estrutura representacional comum, independentemente da actividade de supervisão poder ser exercida com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 1ª infância - (2º ano), ou com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 2ª infância - (3º ano).

Tal como se acabou de referir, o propósito do presente trabalho é o de contribuir para a compreensão das funções dos supervisores de CE no contexto específico de educação de infância, através do estudo das representações sociais.

O desenvolvimento do estudo está estruturado por capítulos.

O primeiro e o segundo capítulo visam contribuir para o aprofundamento teórico, a partir dos dados disponíveis na literatura, permitindo a construção de um quadro conceptual que orienta a lógica do enfoque dado às questões de partida.

No terceiro capítulo caracteriza-se a metodologia utilizada, fundamentando as opções metodológicas, a descrição dos instrumentos e dos procedimentos para a recolha e análise de dados.

O quarto capítulo tem como finalidade apresentar os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos.

Na conclusão desenham-se algumas pistas, resultantes da reflexão pessoal sobre o percurso de pesquisa e a análise interpretativa dos dados. Explicitam-se os limites e as limitações do estudo, que nos levam a considerar que as conclusões apresentadas são apenas construções provisórias inscritas num contexto específico.

Em relação à pertinência do estudo no contexto da formação de professores gostaríamos de referir que este trabalho deverá ser encarado como um estudo exploratório no quadro das representações sociais, que pretende incentivar uma reflexão crítica sobre a "supervisão" na Educação Pré-escolar, na medida em que esta temática tem sido poucas vezes eleita como objecto de estudo na formação dos Educadores de Infância em Portugal.

Consideramos que embora as limitações inerentes a este processo de pesquisa condicionem a extrapolação dos resultados para outras realidades, o enfoque dado às funções dos supervisores neste contexto específico, pode constituir-se como motivação para outros formadores realizarem novas abordagens nesta temática, clarificando o conceito de supervisão em Educação de Infância.

## CAPÍTULO I - O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

*“Que vens contar-me,  
se não sei ouvir senão o silêncio?  
Estou parado no mundo.  
Só sei escutar de longe  
antigamente ou lá pró futuro.  
É bem certo que existo.  
Chegou-me a vez de escutar”*  
(José de Almada Negreiros. In Tesouros da Poesia Portuguesa)

### **1.1. A Representação Social: Conceito chave no domínio das Ciências Sociais**

O conceito de representação social assume particular importância a partir do trabalho de Moscovici (1961), constituindo-se como um novo campo de estudo em psicologia social e vai progressivamente ganhando terreno noutros domínios das ciências sociais.

No dizer de Jodelet (1989), a extensa bibliografia ligada ao tema, o volume de trabalhos publicados e os vários encontros internacionais para debater esta problemática confirmam a tendência da noção de representação social ocupar uma posição central como objecto de estudo nos mais diversos domínios das ciências humanas.

No âmbito da psicologia social, são estudados diferentes aspectos que se ligam com as dinâmicas sociais, desde o estudo das opiniões, atitudes, tomadas de decisão, processos de socialização, relações intergrupos, dinâmicas de influência social, etc.

Cada um destes domínios, dá lugar a elaborações teóricas particulares. Contudo, o estudo das representações sociais não tem como objectivo acrescentar um novo

domínio aos que foram já explorados pelos psicólogos sociais, mas sim, pesquisar o que há de comum nas diferentes perspectivas aparentemente separadas e justapostas. (Palmonari e Doise, 1986).

Assim, as representações sociais constituem uma noção-chave, organizadora das várias perspectivas teóricas e emerge como objecto de estudo, dotado de uma realidade própria, visto que *"todas as interacções humanas, quer elas se verifiquem entre dois indivíduos ou entre dois grupos, pressupõem tais representações e se a psicologia social pretende ser uma ciência das interacções, ela deverá colocar no centro de seus interesses, as representações sociais"*. (Palmonari e Doise, 1986, p.13).

É neste sentido, que consideramos importante compreender como é que a noção de representação social ganha pertinência no campo específico da Educação e mais particularmente em que medida é que a teoria das representações sociais procura explicar os modos como os indivíduos constroem socialmente o conhecimento e qual a sua função na comunicação e nas práticas.

*"O estudo das representações sociais parece-nos essencial em psicologia social porque oferece um quadro de análise e de interpretação que permite compreender a interacção entre o funcionamento individual e as condições sociais em que os actores sociais se inserem. O estudo das representações sociais permite compreender os processos que intervêm na adaptação sóciocognitiva dos indivíduos às realidades quotidianas e às características do seu meio social e ideológico"* (Abric, 1994, p. 29).

Assim, parece-nos importante procurar compreender na polissemia do conceito os eixos consensuais que clarifiquem a forma como os processos cognitivos, simbólicos e sociais interagem com as práticas educativas. Começamos portanto por delimitar a génese do conceito de representação social.

## **1.2. Génese do Conceito de Representação Social**

Diremos com justiça que foi E. Durkheim (1895), que introduziu o termo representação colectiva no campo das ciências sociais.

Embora a noção de representação colectiva, se tenha constituído como uma das referências mais marcantes no domínio das ciências sociais, sobretudo na Europa, esta caiu em desuso há aproximadamente quase meio século. (Moscovici, 1989).

Para Durkheim, a noção de representação é traduzida como um conceito globalizante, abrangendo um conjunto lato de elaborações intelectuais de natureza colectiva nomeadamente: a ciência, a religião e o mito, englobando neste sentido uma panóplia de opiniões e de saberes sem distinção, que são partilhados e reproduzidos colectivamente. Durkheim (1895), sublinha a importância do pensamento colectivo sobre o individual. *“Para este autor é necessário combater as tendências dispersivas que engendram a prática do individualismo”*. (referências em Deschamps, 1989, citado por Vala, 1993, a, p.892).

Assim, é a representação colectiva, igualmente partilhada por todos os membros da comunidade, que determina e garante um certo grau de uniformidade nos comportamentos de todos os elementos de um grupo.

Embora Durkheim tenha tentado definir os contornos entre a representação colectiva e a representação individual, com efeito essa distinção não é consensual quanto à sua clareza e definição. *“No célebre artigo de Durkheim - em 1898 - sobre representações individuais e representações colectivas, pouco nos informa sobre a noção de representação colectiva. Apreendemos simplesmente que a representação colectiva corresponde a uma espécie de anulação estatística das diferenças entre as representações individuais”*. (Clémence e Deschamps, 1990, p.11).

Segundo estes autores, a relação entre o individual e o social não se afigura claramente explícita já que nesse mesmo artigo Durkheim, postula que a vida individual e colectiva é feita de representações, o que leva a presumir que as representações individuais e colectivas podem ser de alguma maneira comparáveis mas não complementares.

O que torna pertinente a pergunta como caracteriza Durkheim, os dois tipos de representação?

É através da análise crítica de Moscovici (1989), que as concepções de Durkheim sobre as representações colectivas e as representações individuais, se nos

afigram mais claras e diferenciadas. Assim, segundo aquele autor, Durkheim, estabelece uma separação entre os dois tipos de representação.

As representações individuais, ligadas às percepções de cada indivíduo, são caracterizadas como subjectivas, efémeras e variáveis, enquanto que as representações colectivas são traduzidas como conceito desvinculado das imagens dos indivíduos, são por isso objectivas, permanentes e assumem um carácter universal.

*“Uma representação colectiva, porque é colectiva, apresenta à partida garantias de objectividade, por isso não é sem razão que ela se pode generalizar e manter com persistência”* (Durkheim, 1919, p. 624-3, citado por Moscovici, 1961, p. 352).

As primeiras, têm como substracto o pensamento e a experiência individual. As segundas, são produto da vida colectiva, por isso são homogéneas e autónomas em relação às manifestações individuais e impõem-se a estas, exercendo uma função coersiva, tanto em termos de pensamento como de acção.

É esta visão abstracta e quase dicotómica, que opõe por um lado a sociedade, o conceito, a objectividade e o carácter lógico e permanente das representações colectivas e por outro o indivíduo, a percepção, a subjectividade e o carácter intuitivo e flutuante das representações individuais, que Moscovici contesta.

É, aliás, esta oposição arbitrária entre o individual e o colectivo e a indiferenciação de outros conceitos de natureza social (a ciência, a religião, etc.), que segundo Moscovici justificam a ausência durante anos do conceito de representação colectiva no campo das ciências sociais.

É então na década de 60, com a publicação da obra de Moscovici, “La Psychanalyse, Son Image et Son Publique” que este autor retoma o conceito de Durkheim, transformando-o num conceito de natureza dinâmica e social.

O estudo das representações sociais, inicia-se assim, como um novo movimento teórico e foi adquirindo ao longo dos tempos a consistência necessária para se tornar um dos principais referentes no contexto da psicologia social. (Vala, 1993,a).

### **1.3. A Representação como Construção de um Objecto e Expressão de um Sujeito**

Moscovici (1961), com a publicação do seu trabalho sobre a forma como diferentes grupos sociais se apropriam de um conceito como a psicanálise, abordou o estudo das representações sociais numa dimensão específica, ou seja, como é que o homem comum se apropria de uma teoria científica, mas alarga esta problemática a um âmbito mais geral no sentido em que se propõe analisar como constroi o homem a realidade.

Nesta perspectiva, o projecto de Moscovici visa a compreensão da forma como os indivíduos em interacção social constroem o conhecimento sobre os objectos sociais, o que torna possível a comunicação entre os elementos de uma comunidade e a organização dos seus comportamentos. (Moscovici 1986).

Assim, as representações sociais surgem como uma forma específica de conhecimento resultante da interacção social, diferente do conhecimento científico, visto que não tem como objectivo *“controlar a natureza ou dizer a verdade sobre ela (...) e a sua aplicação e verificação é exclusivamente fundada no consenso social”* (Moscovici, 1961, p.95 e p.328).

É neste sentido que poderá definir-se uma representação social como uma *“modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”*. (Jodelet, 1989, p.36).

Nesta acepção, as representações sociais podem ser entendidas como *“um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais.”*(...) e que nem sempre tiveram o tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornaria tradições imutáveis.” (Moscovici, 1981, p.181; 1984a, p.181, citado por Vala, 1993, p.354).

As representações parecem assim caracterizar-se pelo dinamismo, visto que o conhecimento e as vivências partilhadas pelos indivíduos e os grupos, assumem um carácter de mudança na interacção social que não permite a sedimentação ou cristalização do conhecimento, visto que: *"os acontecimentos, ciências e ideologias fornecem aos indivíduos simplesmente alimento para o pensamento"*. (Moscovici, 1984, p.16).

Nesta perspectiva, vemos reforçada a representação social enquanto organização cognitiva até porque *"corresponde a um acto de pensar com o qual o sujeito se liga a um objecto (uma pessoa, um acontecimento psíquico ou social, uma ideia ou ainda uma teoria) que pode ser real, imaginário ou mítico"*. (Jodelet, 1989, p. 37).

Entendendo que a representação é sempre representação de qualquer coisa, ela exprime a relação de um sujeito com um objecto, relação que envolve a actividade de construção do sujeito, e como tal, é sempre expressão deste e não deve ser vista como reflexo do mundo exterior, até porque *"não há corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo, o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos"*. (Moscovici, 1969, p.9, citado por Abric, 1987, p.64).

Tradicionalmente, os processos representativos eram associados aos processos perceptivos. Ao mesmo tempo que a cognição se limitava apenas à percepção, a realidade era considerada associal e neutra. Com Moscovici, altera-se esta concepção dualista, defendida pelos behavioristas que limitavam a relação sujeito/objecto, a uma relação de estímulo/resposta.

Segundo Vala (1993), nos modelos tradicionais, pressupõe-se que as representações constituem mediações entre os estímulos e as respostas, mas os avanços da psicologia cognitiva, alteram esta concepção largamente consensual durante muitos anos e postulam o primado das representações, ou seja, estas não são apenas meras mediações, são factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta, visto que *"dominam"* todo o processo. Assim, enquanto no primeiro modelo *"a representação assume o estatuto de uma variável mediacional, ela recebe agora o estatuto de variável independente"* (id, p.355).

Abric (1987), defende esta segunda perspectiva, visto que não isola o comportamento do sujeito da significação que este atribui ao contexto situacional, ou seja, o indivíduo não reage apenas em função da situação objectiva com a qual é confrontado mas a partir da representação que este faz dessa situação.

Segundo este autor, no estudo das interacções sociais deve ter-se em conta os aspectos cognitivos e mais precisamente as representações, dado que, na abordagem cognitiva, contrariamente à perspectiva clássica *“o sujeito é visto como activo que em qualquer situação desenvolve uma actividade cognitiva própria, com vista à apropriação subjectiva da realidade, na medida em que cada situação veicula uma significação que o sujeito se apropria, ou seja, deforma ou transforma em função do seu sistema cognitivo”*. (Abric 1987, p.55).

Também para Jodelet (1984), o sujeito e o objecto não são funcionalmente distintos. Representar é articular de forma indiferenciada, o estímulo e a resposta e é ainda uma forma de ligar a percepção e o conceito.

Através da representação o objecto está presente sob a forma de imagens, conceitos, e significações que reflectem o próprio objecto. Assim, o acto de representar, “estar no lugar de”, remete-nos para o signo ou símbolo. Para Jodelet (1984), o carácter simbólico e significativo encontra-se na própria estrutura da representação, sendo estes dois aspectos quase indissociáveis, pois *“fazem corresponder a toda a figura um sentido e a todo o sentido uma figura”*. (id., p. 363).

Neste contexto, a representação e o seu objecto são caracterizados por uma relação de “simbolização” e de “interpretação”, ela confere-lhe significações. Essas significações resultam de uma actividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta actividade pode ser reenviada tanto para os processos cognitivos onde o sujeito é considerado do ponto de vista epistémico, como para os processos intrapsíquicos onde o sujeito é analisado sob o ponto de vista psicológico. (Jodelet, 1989).

O estudo da actividade representativa de um sujeito pode ser apreendida através de diferentes níveis de análise e perspectivas qual será então a particularidade do estudo das representações sociais?

Para Jodelet, *“a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar na análise dos processos (de construção) a pertença e a participação sociais ou culturais do sujeito. É isto que a distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica”*: (1989, p.43).

Para Vala (1993), no caso do estudo das representações sociais, o nível de análise que se salienta é aquele que reenvia o sujeito para as suas pertenças sociais e para as actividades de comunicação, e a representação para a sua funcionalidade e eficácias sociais.

#### **1.4. A Representação Caracterizada como Social**

Diremos que será importante compreender em que sentido se fala de representação social, ou seja, qual o critério que se sustenta para definir os contornos deste conceito, como um conceito específico?

Assim, se se utilizar um critério quantitativo, a natureza social das representações é conotada, com a sua extensividade: a representação é uma organização cognitiva, partilhada por um conjunto de indivíduos. Trata-se, segundo Moscovici (1984), do critério mais superficial com que podemos definir a natureza social das representações, já que nada nos diz sobre o seu modo de construção.

Se utilizarmos como critério, aquele que a remete para o seu modo de produção, diremos que uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida, ou seja, é o produto das interacções e comunicações que circulam no interior de um grupo social.

Este segundo critério, embora não ignorando o papel dos factores individuais, sublinha e reforça o peso da determinação social, entendendo-a como resultado da actividade cognitiva e simbólica, expressões de uma organização social. Mas para Moscovici, não é ainda este critério genético que caracteriza a representação social como socialmente produzida, que garante a sua especificidade, mas coloca a ênfase na função social da representação, ou seja, valoriza o contributo das

representações nos “processos formadores e nos processos de orientação dos comportamentos e das comunicações sociais”. (1961, p. 307).

É este critério que reveste a representação social de uma funcionalidade específica, no sentido em que, ela se traduz como o instrumento que orienta as condutas e as comunicações entre os grupos, que edifica a sua especificidade.

Assim, as representações sociais podem caracterizar-se como um saber prático, na medida em que orientam as práticas do sujeito e interferem nas relações deste com o exterior (Jodelet, 1984). Ou ainda, na expressão de Guimelli, são: “*um conjunto de conhecimentos, crenças, opiniões partilhadas por um grupo, referentes a determinado objecto social*”. (1994, p.12), que resultam de um conjunto de interações sociais específicas. É a riqueza das comunicações internas do grupo que, em referência aos seus modelos, às suas crenças e seus valores que canaliza, modifica e orienta a actividade de produção dos indivíduos, ou seja, o papel activo do sujeito na constituição da realidade, não se manifesta independente do campo social onde ele se insere. “*É por isso que se poderá dizer de uma maneira geral que uma representação é essencialmente social*”. (id, p. 13).

Neste sentido, conclui-se que as experiências vividas, as normas e os valores sociais que caracterizam os diferentes grupos, determinam a elaboração das representações e articulam o individual e o colectivo.

Moscovici (1961), situou o conceito de representação social na articulação entre os domínios psicológico e sociológico, ao caracterizá-la como processos de produção do pensamento dos grupos ou das colectividades. Assim, embora não ignorasse o papel dos factores individuais, Moscovici, sustenta e reforça o peso da determinação social, quando considera que as representações são: “*resultados de uma interacção colectiva e expressão de uma organização social*.” (id, p. 306).

A perspectiva introduzida pelo conceito de representação social, vem deste modo, demonstrar como o social contribui para a construção das cognições individuais ou grupais.

Pois na verdade, os indivíduos pensam e produzem as representações no decurso de trocas sociais e de actos de cooperação, quer isto dizer, que estas se constroem a partir de realidades partilhadas e não de maneira associal ou neutra.

Assim, para Palmonari e Doise (1986), na vida dos grupos, as representações constroem-se através de um processo dinâmico que engloba diversas fases: *“deslocam-se, combinam-se, entram em relação, repelem-se, algumas desaparecem, mas outras são elaboradas em seu lugar. Surgem com uma consistência que lhes é própria, como produto da acção e da comunicação humana”*. (id, p.15). É o jogo das relações intergrupais, que determina a dinâmica das representações, visto que elas são o resultado das interacções que os membros do grupo mantêm entre si, e com os outros grupos.

Também Giacomo (1980), no seu estudo sobre um movimento estudantil de protesto, mostrou que as representações sociais podem influenciar os comportamentos colectivos e que elas traduzem as escolhas e os valores da colectividade. Neste sentido, as representações sociais são vistas como os organizadores das relações simbólicas entre os actores sociais e orientam os comportamentos de cada um face aos outros, de forma a que cada um se possa localizar a si e aos outros no seio da comunidade onde pertencem.

Já Moscovici (1961), no seu trabalho sobre a representação social da psicanálise, a definiu como um reflexo da experiência e da inserção contextual específica dos diferentes grupos, ao verificar que não havia uma representação única, mas um conjunto delas, que se diferenciavam entre si no conteúdo e atitudes e que se manifestavam em função das pertenças sociais dos sujeitos.

Assim conceptualizada a representação social, não é um conceito uno, ou seja, ao mesmo objecto social pode corresponder uma multiplicidade de representações que estão ligadas a valores e pressupostos normativos próprios de cada grupo social.

Segundo a sua análise, os elementos que compõem o objecto original são avaliados, seleccionados e reelaborados tendo como base critérios sócio-culturais inerentes a cada grupo social, o que leva a presumir que uma vez formadas as representadas sociais, se tornam independentes do objecto que representam.

Neste sentido, poder-se-á dizer como Abric (1989), que a representação é determinada *"pela história pessoal do sujeito, pelos sistemas, social e ideológico nos quais ele está inserido, e pelas relações do sujeito com esses sistemas"* (id, p. 188), ou ainda como Gilly (1980), que esta se constroi a partir das relações interindividuais e traduz as normas, as atitudes e os estereótipos dominantes numa dada comunidade. Ela é também para este último autor, um reflexo da posição que o indivíduo ocupa no quadro institucional, produzida pela prática social do sujeito e pela sua posição social.

Todas estas perspectivas vêm reforçar a ideia que as representações sociais devem ser entendidas como uma forma de conhecimento de uma realidade própria de cada grupo social, que é constituída por categorias de pessoas, objectos e acontecimentos que estão mais ligadas aos critérios desses grupos do que às suas propriedades originais. *"É no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental que as representações sociais devem ser entendidas como fenómeno e como conceito"*. (Vala, 1993, p.358).

### **1.5. Elementos Constituintes da Representação Social**

As representações sociais, devem ser estudadas articulando elementos afectivos, mentais e sociais para compreender como estes interagem com o real. (Jodelet, 1989)

É neste sentido que consideramos importante explicitar quais os elementos constituintes da representação, para posteriormente analisarmos quais os processos inerentes à sua formação. Moscovici (1961), aponta como elementos constitutivos das representações sociais: a informação, o campo de representação e a atitude.

- **A informação**, reenvia para o grau de conhecimento que os sujeitos possuem a propósito dum objecto social. Para ser avaliada, é necessário relacionar o discurso

do sujeito com as características do objecto em termos de quantidade e qualidade, a partir de critérios operacionais a definir.

Moscovici chama a atenção que a mesma informação pode gerar diferentes representações consoante uma dimensão seja considerada básica e adquira maior coerência na produção daquelas.

- **O campo de representação** exprime não só a ideia de uma organização e hierarquização de conteúdos "*uma unidade hierarquizada de elementos*" (id, p. 238) como também a qualidade desses conteúdos, as propriedades qualitativas da representação.

Assim, o campo possui uma extensão variável de elementos onde se poderão encontrar juízos, tipologias e opiniões referentes ao próprio objecto da representação.

- **A atitude** é uma organização duradoura de crenças e cognições gerais. É para Moscovici (1961), um dos elementos fundamentais na análise da representação, visto que lhe confere um papel determinante na selecção da informação e na orientação das condutas, na medida em que a atitude traduz um posicionamento favorável ou desfavorável face ao objecto, revestindo-se assim de uma componente afectiva.

Em termos gerais, podemos afirmar que as atitudes sociais contêm em si um elemento cognitivo (o objecto tal como é conhecido), um elemento afectivo (o objecto como alvo de sentimento pró ou contra) e um elemento comportamental (a combinação das cognições e afectos como instigadoras de comportamentos perante determinadas situações). No entanto, a coerência entre estas três componentes da atitude, nem sempre é conseguida. (Elejabarrieta, 1987).

Em relação à organização das representações sociais poderemos então concluir que estas se constituem num quadro tridimensional que engloba a informação relativa ao objecto, o campo da representação e a atitude.

Segundo este último autor, esta exploração tridimensional das representações sociais, permite detectar o seu conteúdo, a sua estrutura, assim como a sua

tendência avaliativa e também oferece a possibilidade de verificar as diferenças entre os grupos, visto que ao serem detectadas diferenças nestas dimensões, estas reflectem também diferenças ao nível da representação.

## **1.6. Formação das Representações Sociais**

Como temos vindo a verificar nas representações sociais, o funcionamento cognitivo é regido por regulações sociais diferentes e por regulações normativas que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas.

Neste sentido, torna-se pertinente questionar como é que os processos sócio-cognitivos e os factores sociais se articulam, ou seja, como se formam as representações sociais?

### **1.6.1. Processos Sócio-cognitivos**

Moscovici (1961), sugere que as representações sociais se formam a partir de dois processos: a objectivação e a ancoragem que embora estejam intrinsecamente ligadas, optámos por os apresentar de forma distinta por uma questão de clareza na exposição.

#### **1 - A Objectivação**

A *Objectivação* - é o processo mediante o qual se concretiza, se materializa o conhecimento veiculado por diferentes actores sociais em aspectos concretos..

Assim, numa primeira fase, as informações, ideias e crenças acerca do objecto representado, sofrem um processo de selecção e descontextualização do discurso, esta informação vai submeter-se à retenção selectiva por parte dos diferentes indivíduos ou grupos, devido às suas experiências, sistemas de normas e valores.

Esta triagem de elementos, permite destacar alguns que assumem um carácter mais pertinente para os sujeitos e que não entrem em conflito com o seu sistema de valores.

Em simultâneo, estes elementos “seleccionados” organizam-se num todo descontextualizado, autónomo e dinâmico, estruturam-se e objectivam-se num núcleo esquemático e figurativo em que as informações e discursos se articulam. Esse esquema figurativo, de pensamento sintético, condensado, simples e concreto, é constituído por imagens vividas e reais, formando um padrão de relações estruturadas. Por último, opera-se outra fase neste processo, a naturalização, em que a representação conceptual abstracta, passa a expressão directa do fenómeno presente. Os conceitos transformam-se em categorias sociais de linguagem que expressam directamente a realidade. Esta materialização do pensamento assegura a condição de estabilidade do real, é uma maneira de consolidar a nossa actividade de construção da realidade social.

Para Guimelli , *“a objectivação é um processo directamente ligado ao funcionamento do pensamento social, simplificador dos elementos de informação relativos ao objecto, concretizador das noções, pois faz corresponder as coisas às palavras e sobretudo esquematiza as informações, a partir de uma lógica que é interna ao grupo”*. (1994, p.13).

Segundo este autor, este último aspecto assume uma importância capital, na medida em que a informação que provém do objecto é simplificada e remodelada para se inscrever na lógica e coerência internas aos grupos, por isso deverá ser consensual e comunicável.

Segundo Palmonari e Doise (1986), a objectivação é à primeira vista uma característica do pensamento psicológico natural que permite aos indivíduos participar na produção ou reprodução da sociedade. É o processo que torna concreto o que é abstracto, mostra como os elementos da representação se organizam e ao mesmo tempo adquirem a imagem de algo que é natural, muda a realidade científica numa realidade comum. *“Pelo processo de objectivação (...) a teoria científica pode ser integrada no discurso comum (...) e servir como expressão do real e contribuir para se reproduzir socialmente”*. (id, p. 21).

A objectivação é então o processo pelo qual os indivíduos constroem a sua realidade social, operacionaliza a forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso através do qual os tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural. (Vala, 1993).

Se para Moscovici a objectivação *"explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir as relações sociais"*. (1961 p. 318).

## **2 - A Ancoragem**

A *Ancoragem* é um processo ligado às raízes sociais de uma representação e do seu objecto, ou seja, o sistema de conhecimento da representação ancora-se na realidade social atribuindo-lhe uma funcionalidade e um papel regulador da interacção grupal. Este processo é complementar da objectivação e estabelece com a mesma uma relação dialéctica proporcionando uma instrumentalidade e uma significação social ao esquema objectivado.

A ancoragem permite, assim, uma acção cognitiva de integração do objecto representado, no modelo de pensamento pré-existente e nas transformações que, de parte a parte, ocorrem.

Neste sentido, ela constitui-se como um padrão de referência a partir do qual a informação irá ser tratada, visto que ao processar-se cognitivamente, ela não entra num vazio, mas reorganiza-se a partir do património que cada indivíduo possui e dos seus sistemas de conhecimentos e experiências passadas.

Este processo, promove a inserção de um determinado conhecimento no seio do pensamento já existente.

Assim, num primeiro momento, constitui-se como uma rede de significados em redor do esquema figurativo da representação social, inserindo-a e relacionando-a com outros elementos do universo simbólico e posteriormente, esta representação

transforma-se num elemento de interpretação da realidade e ajuda a construí-la orientando as percepções, as opiniões e as interações entre os indivíduos (Jodelet, 1989).

A ancoragem consiste então, num processo que apoia a incorporação de novos elementos, numa rede de categorias mais familiares *“A ancoragem permite incorporar qualquer coisa que não nos é familiar e que nos cria problemas na rede de categorias que nos são próprias, visto que nos permite confrontar aquela com as componentes ou membros, típicos das categorias que nos são familiares”*. (Doise e Palmonari, 1986, p.22).

Assim, o nomear um determinado objecto implica atribuir ao mesmo, um conjunto de características, o que assegura a sua identidade e permite traduzi-lo num nome que, embora arbitrário, é consensual para um grupo de sujeitos.

Neste sentido, o processo de ancoragem oferece um sistema de classificação e de tipologias de pessoas e acontecimentos que se traduzem de forma diferente em função das categorias de pertença dos indivíduos que aparentemente possuem uma forma semelhante de organização da sua informação mental. (Moscovici, 1961). Nesta perspectiva, a representação pode ser entendida como um código de interpretação da realidade. Para tal são utilizados sistemas de referência que permitem interpretar e categorizar objectos e acontecimentos, ordenando-os de seguida. Se não possuíssemos o poder de categorização, o meio tornar-se-ia numa miscelânea de informação. Por isso, é necessário proceder à instauração de um sistema que filtre e hierarquize a informação pertinente para o indivíduo.

Em suma, a categorização tem um papel de ordenação e sistematização da realidade complexa com que o sujeito se confronta e permite que a representação mantenha uma certa coerência interna e alguma estabilidade.

Para Vala (1993), numa primeira acepção: *“a ancoragem refere o duplo e simultâneo efeito que conteúdos e processos relativos ao funcionamento do sistema cognitivo, nomeadamente os processos de categorizações exercem sobre a objectivação e as etapas que envolve. Na segunda acepção, e enquanto processo*

*que segue a objectivação, o conceito de ancoragem refere a função social das representações". (id., p.362).*

De facto, as representações sociais são processos baseados nas cognições, mas que emergem da interacção social, oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupo e factos sociais. Emergem de processos cognitivos individuais mas associados à produção grupal de formas de pensamento "A construção da representação de um objecto novo para o sujeito opera-se em referência às crenças, aos valores e aos saberes pré-existentes e que são dominantes no seu grupo de pertença". (Guimelli, 1994, p. 14).

As representações sociais são assim marcadas pelas diferenciações categoriais devido à dinâmica das divisões sociais inflectirem os julgamentos emitidos pelos indivíduos. Assim, os factores sociais são mecanismos mediadores através dos quais as ideologias e as crenças dominantes circulam se assimilam e se recriam através das interacções e cognições.

Neste sentido, poder-se-á concluir que os processos sócio-cognitivos de objectivação e da ancoragem pretendem mostrar como a realidade social é construída a partir de significações partilhadas e permanentemente actualizadas pela interacção social.

### **1.6.2 Factores Sociais que afectam a Formação da Representação Social**

Para Vala (1993), a análise da articulação entre as representações sociais e relações sociais deve assentar em três pressupostos:

**1º** A representação social é um elemento da dinâmica social, ela é determinada pela estrutura da sociedade onde se desenvolve.

**2º** A estrutura social remete para clivagens, diferenciações, relações de dominação, diferenciações essas que se reflectem na construção de diferentes representações sociais do mesmo objecto.

3º As diferenciações no campo social registam-se a dois níveis (Moscovici, 1961, citado por Vala, op. cit).

a) nível das condições sócio-económicas;

b) nível dos sistemas de orientação (normas, valores, atitudes, motivações).

Neste sentido, podemos concluir que existem condições à priori que afectam a formação das representações sociais e que se ligam com as estruturas socio-económicas das classes, grupos e sub-grupos, onde os indivíduos se localizam socialmente e com as vertentes normativas ideológicas, valorativas que influenciam tanto o conteúdo como a estrutura da representação.

Assim, posta a evidência nos factores sociais que medeiam a formação das representações, passaremos a enumerar, segundo Moscovici (1961) as hipóteses que este formulou sobre as condições que afectam a formação e a dinâmica das representações sociais no estudo sobre a psicanálise.

Em sua opinião, existem três factores que condicionam a formação de uma representação:

- **O desfasamento e dispersão de informação**, que se verifica quer porque existem fontes de informação qualitativamente diferenciadas provenientes de diversas áreas de conhecimento, que são apropriadas de forma desigual de grupo para grupo; quer porque existe um desfasamento entre a informação disponível e a que seria necessária para o conhecimento do objecto. Trata-se portanto de realçar a incapacidade do sujeito para assimilar perante uma super-abundância de informação, aquela que efectivamente seria necessária para construir o fundamento sólido do conhecimento do objecto;

- **A pressão à inferência**, que se refere às constantes solicitações dos indivíduos para fazerem opções ou emitirem opiniões, e que não compatibiliza a sua capacidade de seleccionar e processar a informação com a sua necessidade permanente de acção que tem de ser consensual com a resposta do grupo.

Em todo o grupo social existe uma pressão constante por parte das circunstâncias e das relações sociais, que exigem ao indivíduo ou ao grupo uma capacidade de agir e de comunicar e é precisamente esta coacção que acelera o processo de passagem da constatação à inferência;

- **A focalização**, tem a ver com a atenção dos indivíduos e dos grupos sobre os diferentes aspectos do meio ambiente, que é focalizada de acordo com os seus interesses e posições sociais.

Esta desigualdade de focalização resulta do grau de implicação que os sujeitos e os grupos estabelecem com o universo social, ou seja com a pertinência e relevância que determinado aspecto do objecto do conhecimento assume para o grupo.

Para Moscovici, é a interinfluência destes três factores que regula a emergência e o funcionamento das representações sociais e reflecte igualmente a forma como as clivagens sociais se repercutem na formação destas.

### **1.7. Funções das Representações Sociais**

As representações sociais, como teorias práticas ou saberes funcionais cumprem neste contexto um conjunto de funções que se torna importante analisar para compreender a forma como o ser individual ou grupal vai utilizar este constructo e com que finalidade. Jodelet (1984), organiza as funções das representações como características de instrumentalidade e significação, ligando-as a três domínios:

1. Função cognitiva, que permite integrar a novidade;
2. Função de interpretação da realidade, que permite ao indivíduo tornar a sua realidade social compreensível, ordenando as suas relações sociais e os comportamentos de cada um;
3. Função de orientação das condutas e das relações sociais, que permite ao indivíduo ordenar o mundo em categorias de modo a categorizar as pessoas e os

comportamentos, servindo-lhe como suporte de orientação dos comportamentos e das relações sociais.

Para Moscovici as funções sociais da representação contribuem *“para os processos de formação e orientação das condutas e das comunicações sociais (...) e também para resolver problemas e dar forma às relações sociais”*. (1961, p. 307, 309).

Poder-se-á, assim, segundo este autor, destacar três funções na representação social:

- 1- Fornecer um instrumento para a formação das condutas;
- 2- Orientar as comunicações sociais;
- 3- Ajudar a construir a realidade social.

A estas funções podem acrescentar-se outras que não diferem significativamente das enunciadas até então. Assim, Deschamps e Clémence (1990), e Vala (1993), destacam as seguintes funções:

- 1- Organização significativa do real
- 2- Explicação do real, suportes na comunicação e argumentação dos indivíduos
- 3- Condução dos comportamentos dos agentes sociais
- 4- Identificação e diferenciação social, permitem assegurar a identidade de cada grupo social e a especificidade das diferenças entre os grupos.

No que respeita às funções das representações sociais definidas por estes autores, Deschamps e Clémence (1990) explicitam que o seu propósito não é o desenvolvimento das mesmas, mas apenas sintetizar de forma esquemática o seu entendimento das concepções de Moscovici sobre as funções das representações.

Vala (1993), considera que as representações sociais veiculam uma multifuncionalidade e que Moscovici não aprofundou este aspecto tanto quanto outros, e socorreu-se de outros contributos teóricos para reflectir sobre as referidas funções.

### **1.7.1 Organização Significante do Real**

Segundo Vala (op. cit.), esta primeira função das representações sociais, parece coincidir com a função atribuída às atitudes e à categorização. Contudo, neste quadro teórico, as atitudes constituem uma das dimensões da representação - a avaliativa, geradora de juízos de valor sobre o meio; e a categorização enquanto processo cognitivo associado à constituição da representação, articula-se com as atitudes, visto que *“é simultaneamente a representação que oferece o sistema de significações no qual uma estrutura de categorias ganha sentido”*. (id., p. 365). É aqui que a representação adquire a função interpretativa através da qual o meio envolvente se torna familiar e coerente. Mas esta atribuição de sentido aos objectos e acontecimentos não é associal, ela incorpora-se e objectiva-se na própria estrutura social.

### **1.7.2 Suporte na Comunicação entre os Actores Sociais**

Para que a comunicação se possa processar são necessárias duas condições: um sistema de categorização e de interpretação comuns; e uma linguagem partilhada. Ao comunicarmos, transmitimos a nossa visão do real, descrevemos, avaliamos, explicamos. *“Mas o que caracteriza o modo de funcionamento de uma representação social é a transformação da avaliação em descrição e da descrição em explicação”*. (Moscovici e Hewstone, 1984, citado por Vala 1993, p. 365).

É neste sentido que a representação tal como refere Rimé (1984) também citado por aquele autor, se assume como suporte básico dos actos comunicativos.

É esta função comunicativa, centrada nas actividades avaliativas e explicativas que assume particular importância nos actos de comunicação entre os actores sociais, porque na partilha de representações nem sempre há consensos no interior dos grupos, o que solicita aos interlocutores uma capacidade de argumentação para descrever e explicar os seus pontos de vista que diferem em relação a um mesmo objecto. *“Comunicar argumentando é activar e discutir representações”*. (id, p. 365).

### **1.7.3 Orientação dos Comportamentos**

Para clarificar em que medida as representações sociais assumem uma função de orientação dos comportamentos, recorreremos à distinção entre comportamentos situacionais e comportamentos representacionais. (Nuttin, 1972, citado por Vala, 1993).

Assim, no primeiro tipo de comportamentos, são enfatizados os factores ligados aos contextos situacionais, enquanto que o papel das mediações cognitivas-avaliativas se reveste de menor importância. Enquanto que nos comportamentos representacionais, são as representações que se elegem como factores determinantes desses comportamentos e não é tão valorizada a situação concreta onde estes ocorrem.

Neste contexto, quando se fala da funcionalidade das representações enquanto orientadoras dos comportamentos, é referente aos comportamentos representacionais, visto que se considera que as representações podem: 1-incluir modos desejáveis de acção; 2-proporcionar a constituição do significado do objecto estímulo e da situação no seu conjunto; 3-permitir dar um sentido próprio ao comportamento, facultar a leitura à luz de uma representação escondendo muitas vezes a possibilidade de leitura da acção, enquanto acção situacional, para a tornar um reflexo ou manifestação de uma representação.

Nesta perspectiva, a acção é enquadrada num sistema representacional, numa rede de significações que ligam o objecto e o contexto. As representações sociais assumem uma função de orientação para a acção na medida em que, modelam e constituem os elementos do contexto em que um comportamento tem lugar. Gilly (1980), no seu estudo sobre as representações sociais dos professores e alunos no contexto educativo, sublinha a influência que as representações recíprocas desencadeiam na orientação dos comportamentos dos vários actores na cena educativa.

Contudo, esta função orientadora dos comportamentos na representação, não é consensual e levanta problemas a nível de enquadramento teórico, na medida em

que a explicação dos comportamentos pode ser abordada a partir da concepção do sujeito como actor e essa acção é resultante do seu projecto e da forma como este se representa a si ao outro e à situação em si. (Codol, 1969; Abric, 1987, Jodelet, 1989a).

Por outro lado, ao sujeito pode não ser atribuído um papel tão determinante, esse comportamento pode ser explicado por razões contingenciais, resultantes de factores externos e pressões determinadas pela especificidade dos contextos situacionais. (Beauvois e Joulé, 1981). Nesta segunda perspectiva teórica, é a determinação situacional, a organização das circunstâncias do contexto que orientam os comportamentos.

#### ***1.7.4 Identificação e Diferenciação Social***

Quando se pondera sobre a funcionalidade das representações no quadro das estruturas sociais, normalmente a diferenciação das representações vem associada a diferentes inserções dos indivíduos no campo das estruturas sócio-económicas e culturais.

No entanto, como sabemos, são as relações intergrupais que modelam as representações. Assim, as representações que os indivíduos constroem sob a sua própria estrutura e clivagens sociais, imprimem uma direcção às relações intergrupais, na medida em que cada um dispõe de um quadro de categorias que lhe permite autoposicionar-se e desenvolver uma rede de relações, antecipar os comportamentos do outro e programar a sua própria estratégia de acção.

Em suma, podemos concluir que a multifuncionalidade das representações concorre para facilitar a nossa relação com o mundo e com os outros, na medida em que nos permite compreender e interpretar o real, oferece um sistema de categorização que sustenta a explicação de factos e ideias, orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais. E ainda interferem nos processos de difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e colectivo, na definição de

identidades profissionais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. (Jodelet, 1984, 1989).

### **1.8. Representações Sociais e Práticas Sociais - Que Relação?**

Como já foi referido anteriormente, vários são os autores que consideram que as representações são guia para a acção. Aliás esta noção, tem sido seguida por diversos investigadores através de abordagens quer teóricas quer empíricas, verificadas experimentalmente ou em situações socialmente contextualizadas.

O estudo etnográfico de Jodelet (1989a) sobre a representação da doença mental numa comunidade rural, na qual os doentes mentais viviam com as famílias, a autora pôde constatar como as representações sobre o corpo, que os entrevistados veicularam nas suas entrevistas (embora de forma não consciente) orientavam as suas condutas.

Assim como os estudos experimentais de Codol (1972) sobre as situações de trabalho em grupo; ou de Abric (1971, 1972, 1973) que analisa os efeitos da representação nos comportamentos dos sujeitos em situação de jogo, revelam que as representações elaboradas ou induzidas nas situações de interacção têm um papel por vezes muito mais importante do que as características objectivas dos comportamentos adoptados pelos sujeitos ou pelos grupos.

Embora os resultados experimentais possam ser criticados pelo facto de se referirem apenas a comportamentos em laboratório, comportamentos esses atomizados e não inseridos num contexto social real, contudo, é consensual o valor heurístico da noção de representação social para a compreensão das interacções sociais.

Assim, se admitimos que as representações determinam os comportamentos, será pertinente interrogar qual o seu papel na elaboração das práticas efectivas, ou seja, nos sistemas complexos de acção socialmente regulados? Esta questão torna-se fundamental, visto que engloba as relações que se estabelecem entre os diferentes sistemas (ideológico, cognitivo, social, económico, material e tecnológico) (Abric,

1994). Assim, o estudo das relações entre as representações e as práticas, liga-se com o problema da articulação entre os diferentes campos constitutivos da realidade social (id.).

A análise da articulação entre os diversos sistemas parece valorizar as representações sociais enquanto enraizadas na dinâmica social, retirando-lhe o determinismo positivista, visto que não encara o sujeito como agente passivo cujas práticas são reflexo da sua adaptação às condições concretas e objectivas. Mas veicula uma concepção em que estas são produto de um conjunto de factores (culturais, normativos, ideológicos, sociocognitivos) implicados na dinâmica representacional.

Parece-nos esta perspectiva que não assume um determinismo das representações sobre as práticas, mas que procura uma relação entre elas, especialmente interessante: *“Não podemos dissociar a representação, os discursos e a prática; elas formam um todo e o importante não será analisar se é a prática que produz a representação ou o inverso; é um sistema. A representação acompanha a estratégia, visto que a precede, a informa, a mete em forma, como a justifica, a racionaliza e a legitima”*. (Autes, 1985, citado por Abric, 1994, p. 230).

É esta concepção de Autes que é reforçada por Abric, quando evidencia a interdependência entre as representações e as práticas, procurando articular os factores que contextualizam as situações de interacção onde as práticas decorrem.

Neste sentido, parece-nos fundamental procurar compreender melhor a concepção de Abric sobre o conceito de representação social, até porque como já foi dito, o presente trabalho é orientado segundo as perspectivas teóricas e metodológicas do referido autor.

## **1.9. O Entendimento do Conceito de Representação Social por Abric**

### **1.9.1. Definição do Conceito**

Para Abric, a noção de representação é semelhante à concepção de Moscovici no que se refere à relação entre o sujeito e o objecto, visto que suprime a dicotomia entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo ou do grupo.

É neste sentido perspectivada, *“como um todo, onde o objecto e o sujeito estão presentes, indistintamente ligados e interdependentes”*. (Abric, 1987, p.64).

Esta concepção de representação, demarca-se da noção de imagem e de percepção, porque suprime a distinção entre o sujeito que imagina ou percebe e o objecto que é imaginado ou percebido, pressuposto veiculado por aquelas noções.

A noção de imagem parte de premissas que este autor considera redutoras, porque conceptualiza a actividade imageante particularmente linear, visto que, parece não ter em conta a actividade complexa que liga o indivíduo à realidade. *“Ela apresenta um sujeito ainda muito passivo face às informações que ele somente recebe, mas que não elabora por si mesmo”*. (Abric, 1987, p. 61).

Partindo deste ponto de vista, o autor define o conceito de representação do seguinte modo: *“A representação é o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual ele é confrontado, e lhe atribui uma significação específica”* (Abric, 1987, p.64).

Esta significação resulta directamente das atitudes e das opiniões, conscientes ou inconscientes, desenvolvidas pelo indivíduo ou pelo grupo. A representação não é assim o reflexo do próprio objecto, mas reflecte as relações complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas que o sujeito estabelece com o mesmo. Estas relações fazem da representação um sistema simbólico organizado e estruturado cuja função essencial é a apreensão e o controle do mundo pelo sujeito, permitindo-lhe compreendê-lo e interpretá-lo. Assim, a representação facilita a adaptação do sujeito e é um elemento essencial para guiar os seus comportamentos.

### **1.9.2. A Representação como Produto da Actividade Mental do Indivíduo**

Como produto da actividade mental do indivíduo, a representação constitui um universo de opiniões e de crenças, organizadas em torno de uma significação central em relação a um determinado objecto. A representação permite-nos obter o real construído, num dado momento por um indivíduo. O real representado é neste sentido sempre provisório e contingente, ligado ao universo de referências do indivíduo ou do grupo.

Para o autor, o estudo da representação-produto, implica uma abordagem descritiva e tem como objectivo determinar as duas dimensões essenciais da representação: os seus elementos constitutivos e a sua organização ou seja a sua estrutura interna.

#### **1.9.2.1. Elementos constitutivos da representação:**

Os elementos constitutivos da representação são por um lado, as informações relativas ao objecto que estão na posse do indivíduo e por outro lado, as suas atitudes e opiniões. Estas atitudes e opiniões constituem aquilo a que Moscovici chama a “Clé de vôte”, porque são o objecto principal da representação, visto que, são elas que introduzem na representação uma dimensão normativa, avaliativa, a partir da qual as informações são ponderadas, avaliadas, vistas de forma escotomizada pelo sujeito. Todo o elemento de informação é valorado na representação, situado pela e em função da atitude do sujeito. É neste sentido que se poderá dizer que a representação não é o reflexo do objecto, mas uma remodelação da realidade em função das posições daquele que a produz.

#### **1.9.2.2. Estrutura interna da representação**

Para Abric, este conjunto de informações, atitudes e opiniões é organizado e cada elemento do conjunto só adquire significação em função do seu lugar na estrutura, e dos elementos que estão em relação com ele. Assim, a análise da representação implica que se determine a posição exacta dos elementos centrais da representação. Abric, chama elemento central da representação. *“a todo o elemento que joga um papel privilegiado na representação, no sentido em que os outros*

*elementos dependem directamente dele e é pela relação com ele que se define o seu peso e seu valor para o sujeito “ (1987, p. 65).*

Este elemento central pode ser por exemplo uma atitude fortemente marcada do sujeito face ao objecto da representação, atitude que dá então uma significação particular a todas as informações que o sujeito recebe e integra. Uma informação importante proveniente do objecto pode jogar igualmente este papel central, se a sua localização pelas significações que lhe são atribuídas, determina a estrutura e o valor para o sujeito dos elementos que constituem a base da sua representação.

É neste sentido que a representação se inscreve numa perspectiva dinâmica, ela está directamente ligada à evolução e à transformação da globalidade do campo social na qual se articula a relação do sujeito/objecto.

*“A representação-produto, resulta assim da realidade do objecto, da subjectividade daquele que a veicula, e do sistema social no qual se inscreve a relação sujeito-objecto”. (id, p. 65). Ela é a ligação, necessária à acção entre o objecto e a opinião que lhe está ligada. Toda a representação produz uma visão global e unitária do objecto e do sujeito. “Ela reestrutura a realidade para permitir uma integração das características do objecto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas”. (Moscovici, 1986, citado por Abric, 1987, p. 66).*

### **1.9.3. A Representação como Processo**

Abric (1987), considera que o esquema explicativo da dinâmica da constituição de uma representação introduzido por Moscovici (1961), é ainda hoje um modelo actual, único e coerente, na medida em que tem sido validado por diversos autores, nos mais variados domínios da Psicologia Social e Educacional.

Embora partindo da concepção de Moscovici, contudo aquele autor analisa em fases sucessivas, este processo, articulando os conceitos de objectivação e de ancoragem do seguinte modo:

### ***1ª fase: Construção do modelo figurativo***

Na sua relação com o objecto o sujeito regista apenas uma parte da informação proveniente daquele, informações essas que na realidade ele procura e os mecanismos cognitivos clássicos (selecção, triagem, scotomização, simplificação, egocentrismo, etc.) assumem um papel essencial nesta primeira fase de constituição de uma representação. Estes mecanismos deformantes jogam, igualmente, uma função de descontextualização visto que os elementos informativos são retirados do contexto particular em que se inscrevem e são utilizados sem serem referenciados ao contexto que os produz, adquirindo uma autonomia e permitindo que o sujeito os utilize livremente.

Estes diversos elementos de informação seleccionados e descontextualizados, reorganizam-se numa nova produção que vai constituir o núcleo base da futura representação. Este núcleo base, ou modelo figurativo, ou núcleo imageante, tem um carácter ainda muito simples, embora seja concreto, imagético e coerente e é constituído por alguns elementos organizados à volta de uma significação central.

Assim, o núcleo base é um elemento fundamental, visto que tem como função organizar a representação.

Este modelo figurativo exprime o sistema de informações emitidas pelo objecto, a actividade de selecção do sujeito face a essas informações que são, por sua vez, afectadas pelos valores veiculados nas relações intergrupais.

### ***2ª fase: Construção do instrumento de categorização***

Nesta fase, o modelo figurativo assume um estatuto de evidência na realidade do senso comum, ou seja, este núcleo deixa de ser uma realidade puramente abstracta (não é uma imagem construída pelo sujeito) mas traduz a própria realidade.

Esta passagem é possível, dado que o núcleo imageante fornece ao indivíduo um quadro de interpretação e de categorização que organizam os elementos informativos provenientes do objecto, orientando a percepção e os julgamentos do sujeito em conformidade com o modelo construído.

Neste sentido, é este modelo figurativo que determina a relação do sujeito com o objecto e o seu diálogo com a realidade.

### **3ª fase: Construção do modelo activo**

Nesta fase o núcleo de base constitui-se como um quadro de conduta e o autor explicita a sua ideia do seguinte modo: *“O conteúdo do núcleo imageante torna-se conteúdo activo, servindo para dirigir a conduta e dar um sentido aos acontecimentos”*. (Abric, 1987, p.66).

Isto porque os elementos de informação vão organizar-se em volta do modelo figurativo, em função do sistema de interpretação e de categorização do sujeito e a activação deste núcleo (ancoragem, no dizer de Moscovici), promove uma rede de significações e uma hierarquia funcional dos elementos constituintes da representação, que se estruturam à volta do mesmo. Assim, a representação completa-se e modula-se em relação à realidade social, elaborando-se como sistema coerente adaptativo regulado pela interpretação ou transformação dos dados exteriores.

É neste sistema que a representação assume a sua funcionalidade, visto que dá uma significação aos acontecimentos e informações e orienta o comportamento do indivíduo.

Essa função de orientação, veiculada pelo modelo activo, resulta das características do núcleo imageante e das pressões sociais mediatizadas pelo sistema interpretativo da própria representação.

### **4ª fase: A representação constituída como sistema coerente e hierarquizado**

No final deste processo, a representação aparece finalmente constituída como um sistema coerente e hierarquizado, organizado em volta de um núcleo imageante.

Ela assume um carácter funcional e normativo, permitindo ao indivíduo dar um sentido às suas condutas, de compreender a realidade através do seu próprio

sistema de referência e de desenvolver uma actividade de assimilação e de apropriação dessa realidade.

Os instrumentos essenciais que, segundo o autor permitem manter a funcionalidade da representação, podem sistematizar-se do seguinte modo:

- um sistema de interpretação, de onde decorrem as significações atribuídas às informações, às expectativas e antecipações desenvolvidas pelo sujeito;
- um sistema de categorização que conduz à construção de uma tipologia de pessoas ou de acontecimentos que permite organizar e estruturar o meio ambiente num quadro cognitivo e ideológico coerente e em conformidade com o do sujeito;
- um sistema de comunicação, uma linguagem específica, que visa a utilização de um vocabulário próprio, que suporta a partilha e o entendimento de uma realidade comum, que veicula e consolida a própria representação.

Em suma, poder-se-á dizer que na opinião do autor, a representação depende de mecanismos cognitivos que se comportam como filtros interpretativos e instrumentos de descodificação do real, mas onde as conotações ideológicas pessoais ou colectivas assumem um papel fundamental como mecanismos reguladores na sua constituição.

Assim, o carácter específico das representações sociais reside na sua componente social fronteira de separação com outras produções ou mecanismos cognitivos. (Abric, 1994).

Desta forma, as representações sociais *“podem ser definidas como construções sócio-cognitivas, regidas por regras próprias (...) são essas regras de funcionamento específico que devem ser postas em evidência e que são a intercepção dos processos cognitivos e da lógica social”*. (id, p.14).

#### **1.9.4. Organização e Dinâmica das Representações Sociais**

Segundo Abric (1984, 1987, 1989, 1994), toda a representação tem um conteúdo e uma estrutura. Isto significa que todos os elementos constitutivos da representação formam o conteúdo e todos os elementos são indissociados e formam a estrutura.

Relativamente ao conteúdo, o autor sublinha a ideia de que a representação é um conjunto organizado de informações, crenças, opiniões e atitudes face a determinado objecto.

No que diz respeito à estrutura, propõe uma teoria explicativa da organização interna da representação - a teoria do núcleo central, que permite definir como é que a representação social está organizada em função do núcleo central e dos elementos periféricos.

Assim, Abric propõe que as representações sociais são constituídas por dois sistemas interligados com funções específicas.

##### **1.9.4.1 O Núcleo Central**

O núcleo central é constituído por um elemento isolado ou um conjunto de elementos organizados que dão a significação à representação. A natureza deste núcleo central é determinada pela natureza do objecto representado e também pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o cenário ideológico de um indivíduo ou grupo em determinado momento .

Ou seja, para este autor, a natureza do núcleo central depende das características individuais do sujeito, do tipo de implicação e das expectativas que este mantém face ao objecto da representação, assim como das características sociais do objecto propriamente dito. Por outro lado, a natureza deste núcleo depende simultaneamente da finalidade da situação na qual se inscrevem o sujeito e o objecto, e dos objectivos implícitos ou explícitos do sujeito que elabora a representação e assume duas funções essenciais:

**a) Função generativa:** é o núcleo central que dá sentido à representação, gera a significação dos outros elementos da representação.

**b) Função organizadora:** determina a relação de (aproximação/afastamento) entre os vários elementos da representação social, garantindo a sua coerência e estabilidade, na medida em que os elementos integrados neste sistema central, resistem mais fortemente à mudança e à evolução contextual.

Neste sentido, poder-se-á dizer que o núcleo central de uma representação é o fundamento da estrutura e da natureza daquela, visto que determina *“a ponderação, o poder de cada elemento (...) e a sua valoração, ou seja, o valor que o sujeito lhe atribui e o tipo de relação que este elemento estabelece com os outros elementos”* (Abric, 1987, p. 68).

Assim, na constituição do núcleo poder-se-á observar uma “dimensão funcional” se este for constituído essencialmente por elementos da representação ligados à acção; ou por uma “dimensão normativa” que privilegia juízos, estereótipos, opiniões admitidas pelo sujeito ou grupo de pertença, que traduzem a sua matriz ideológica.

#### **1.9.4.2 Os Elementos Periféricos**

O sistema periférico ou elementos periféricos, ganham a sua significação na relação com o núcleo central, mas não podem considerar-se como secundários, têm uma função activa, constituem *“a interface entre o núcleo central e a realidade, contextualizando os elementos daquele núcleo”*. (Abric, 1993, p.76).

Têm uma dimensão funcional, orientando a tomada de posição e guiando a acção dos indivíduos ou dos grupos, e por outro lado, assumem um papel de protecção do núcleo central, comportando-se *“como um para-choques de um automóvel”*. (Flament, 1989, p. 212).

Neste sentido o sistema periférico assegura três funções:

**a) Função de concretização:** estes elementos periféricos funcionam como prescritores dos comportamentos, no sentido que estipulam as normas de conduta e as regras do discurso numa determinada situação.

**b) Função de regulação:** são moduladores personalizados das representações, permitem integrar na representação as diferenças individuais decorrentes da história e da experiência pessoal dos sujeitos, assegurando a especificidade e a heterogeneidade de contextos e de indivíduos desde que a significação do núcleo central se mantenha intacta.

Assim, se um grupo partilha a mesma representação, isto significa que esta representação tem o mesmo núcleo central, mas pode haver variações no interior do grupo que estão organizadas no sistema periférico.

**c) Função de defesa:** estes elementos periféricos protegem o núcleo central, desenvolvendo mecanismos de defesa face à informação nova e contraditória entre a situação “concreta” e a representação.

Este sistema periférico determinado pelas características individuais e contextuais é fundamental, porque quando associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade.

Devido à existência do sistema central e periférico poder-se-á atribuir às representações sociais duas características fundamentais:

A 1ª característica define-as como sendo simultaneamente estáveis e flexíveis. Estáveis, porque determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores, partilhado pelos membros do grupo. Flexíveis, porque condicionadas pelas experiências individuais e pelo contexto imediato e contingente, ou pela evolução das práticas sociais vividas num dado momento pelos indivíduos ou pelos grupos.

A 2ª característica define-as como sendo simultaneamente consensuais e diferenciadas. Consensuais - porque homogéneas, homogeneidade essa que não deve ser observada pelo consenso entre os diferentes indivíduos, mas pelo facto de que a sua representação se organiza à volta do mesmo princípio gerador da

significação (núcleo central) que os sujeitos dão à situação ou ao objecto com os quais são confrontados. Diferenciadas - porque comportam fortes diferenças individuais.

Neste sentido, as representações sociais na perspectiva de Abric, embora flexíveis, são consideradas como estáveis, resistentes à mudança, porque estas mudanças se operam lentamente e dependem do contexto.

Assim, quando o indivíduo assimila informações contraditórias que podem pôr em causa a representação existente, acciona mecanismos de defesa para proteger a própria representação: pode escamotear a própria situação (contornando a informação contraditória); pode interpretar esta informação de forma a permitir integrá-la na já existente; ou pôr em causa a autoridade e credibilidade da fonte de onde provém tal informação.

Na opinião do autor, as representações sociais resistem à mudança porque são fundamentais ao equilíbrio dos indivíduos ou dos grupos. Contudo, estas não são imutáveis, sofrem transformações devido à sua natureza dinâmica.

### **1.9.5 Transformação da Representação Social**

Como facilmente se infere pelo que foi exposto anteriormente, uma representação só se transforma se as informações contraditórias forem tão fortes, profundas e efectivas que ponham em causa o próprio núcleo central.

Esta característica da estabilidade da representação está ligada com *“o princípio da economia que rege a maior parte dos fenómenos cognitivos, que interdizem uma transformação do núcleo central, tanto que, os elementos novos podem ser integrados através de uma transformação mínima dos elementos periféricos”*. (Abric, 1987, p. 74).

Tendo em conta este princípio, logo que os acontecimentos, as informações ou as práticas se inscrevem num registo de total desacordo com a representação, entram em contradição com esta, visto que: *“um grande número de esquemas normais (elementos periféricos) se transformam em esquemas estranhos, as tentativas de*

*racionalização múltiplas e diversas dos sujeitos provocam incoerências intra e inter-individuais o que conduz inevitavelmente a uma reestruturação do campo da representação”* (Guimelli, 1989, p. 117).

Assim, esta perspectiva teórica já apresentada por Flament (1987), levanta a hipótese que o efeito de mudanças circunstanciais suficientemente importantes, como por exemplo novas práticas, mais ou menos impostas por factores externos que estejam em contradição com as representações antigas, levam à fragmentação do núcleo central, o que provoca uma destruturação dos seus elementos que passam a integrar-se em função de outra lógica cognitiva e social, o que traz como consequência, a reelaboração de uma nova representação.

Flament caracteriza este tipo de transformações como inerentes a períodos de profundas mudanças, que podem estar ligadas a novos acontecimentos, mas na sua opinião, as práticas novas ocupam sem dúvida um lugar privilegiado.

A relação entre as representações e as práticas sociais poder-se-á caracterizar como dialética porque estas são indissociavelmente ligadas e interdependentes (Abric, 1994),

Assim, partindo da hipótese que existe conformidade entre práticas e representações sociais como defendem Flament (1987) e Guimelli (1989), observa-se o papel preponderante das práticas sociais nas transformações verificadas ao nível do duplo sistema das representações: do sistema central e periférico.

Contudo, o inverso também é verdadeiro, na medida em que *“cada vez que adquirimos ou modificamos uma representação social, alteramos por sua vez um certo número de comportamentos dirigidos aos outros ou a nós mesmos”*. (Moscovici, 1986, citado por Dorai, 1989, p. 97).

Para os dois primeiros autores, qualquer modificação ao nível das circunstâncias externas se esta implicar o desenvolvimento de prática invulgares ou mesmo contraditórias, ao sistema representacional, poder-se-ão observar duas condições.

Assim, se o indivíduo considera que as novas circunstâncias são apenas temporárias, por isso reversíveis, isto é, se existe alguma possibilidade de retorno

às circunstâncias anteriores, as práticas incomuns ou contraditórias, não chegam a incomodar o núcleo central, não se verificando assim transformação na representação social, tudo se passa como se os sujeitos regulassem os mecanismos a partir do princípio elementar de economia cognitiva, que procura manter as modificações cognitivas a um nível mínimo, e encontrassem “boas razões” para não modificar o núcleo central da representação, visto que a situação é transitória e como tal reversível. (Flament, 1994).

Digamos que as transformações se passam apenas no sistema periférico e como refere este autor os “esquemas normais” (periféricos) quando confrontados com novas práticas que estejam em contradição com a representação, tornam-se não normais, dando lugar a “esquemas estranhos”, que apoiam a integração e a racionalização da contradição. Estes “esquemas estranhos” são segundo Flament, compostos pelos seguintes mecanismos cognitivos: (1) lembrança do normal; (2) designação do facto estranho; (3) afirmação da contradição entre os componentes anteriores; e (4) justificação por racionalização do anormal, permitindo assim, enquadrar a contradição até que se mantenham tais circunstâncias.

Apontemos a título ilustrativo desta condição, um dos exemplos apresentados por Flament (1994) para melhor compreensão dos anteriores mecanismos.

Num contexto estudantil, em que estudantes africanos frequentam a Universidade em França e praticam a coabitação de casais (não casados), situação essa não permitida na sua cultura de origem: (1) - é normal a coabitação somente com pessoas casadas; (2) - mas eu coabito com uma pessoa que não é minha mulher/marido; (3) - este facto é contraditório com os meus valores e crenças; (4) - mas esta situação ocorre, porque estamos fora do nosso país e é transitória, durará apenas algum tempo. Todavia, se as circunstâncias exteriores são vistas pelos sujeitos como irreversíveis, estas desencadeiam nos mesmo, um sentimento de incapacidade para manter o seu sistema representacional inalterado, o que condiciona uma transformação da ou das representações sociais.

Digamos que esta transformação poderá caracterizar-se como progressiva ou brutal, consoante as condições contextuais.

Assim, no primeiro caso, em que as novas práticas não chocam de imediato com o núcleo central, embora os actores sociais as entendam como irreversíveis porque não admitem a hipótese de retorno às práticas habituais, estas práticas invulgares desencadeiam uma transformação progressiva do núcleo central, sem se verificar no entanto uma ruptura repentina com a representação anterior.

Isto porque os esquemas periféricos embora activados não encontram uma boa razão para evocar a reversibilidade da situação sendo estes, progressivamente integrados no núcleo central, sem que contudo ocorra uma completa fragmentação do mesmo. Mas esta reestruturação do núcleo central, dá lugar a uma nova representação.

O exemplo paradigmático desta situação é o estudo apresentado por Guimelli (1989), sobre a representação social da caça e da natureza.

Neste trabalho, o autor explicita as alterações ocorridas nas “circunstâncias externas” do contexto da caça (a propagação da mixomatose nos coelhos, levando à hecatombe da espécie e ao consequente desequilíbrio da fauna). Neste contexto, os caçadores são impelidos a modificar as suas práticas tradicionais de caça, desenvolvendo práticas de natureza ecológica, no sentido de restaurar o equilíbrio da fauna, dado que consideravam as condições contextuais irreversíveis.

Assim, desde que a situação seja encarada como definitiva, estão criadas as condições para que se desencadeie uma transformação resistente, ou seja, esta não ocorre sem que anteriormente se tenham desencadeado processos de defesa da representação, ao nível do sistema periférico. No entanto, se se verificar a permanência das circunstâncias exteriores que levam ao exercício de novas práticas, os esquemas estranhos acabarão por ceder, acelerando a transformação da representação. Contudo, a transformação da ou das representações poderá ocorrer de forma mais ou menos brusca resultante de alterações imprevistas nos sistemas ideológicos, políticos e sociais o que traz, por vezes, como consequência a imposição de novas práticas que entram em contradição com as práticas tradicionais.

Deste modo, o núcleo central poderá eventualmente sofrer uma fragmentação, devido à coexistência de um “normal antigo” (nas memórias colectivas) e um “normal recente” (nas práticas novas), estes factores contraditórios conduzem á desarticulação dos esquemas estranhos e em consequência à destruturação dos elementos centrais, reorganizando-se por sua vez cada um de forma diferente em função da sua lógica própria, e integrando-se numa nova representação, com um novo significado. (Guimelli, 1989). Esta situação é caracterizada por este autor como “uma transformação brutal”, dado que para os actores sociais é difícil de recorrer aos mecanismos de defesa do sistema periférico, na medida em que os esquemas estranhos não têm capacidade de integrar estas novas práticas que põem em causa os elementos do núcleo central, provocando assim uma ruptura com o mesmo. Digamos que esta transformação pressupõe situações contextuais específicas e abruptas, como é o caso de alterações repentinas nos regimes sócio-políticos, catástrofes ou outros acontecimentos que traduzem um impacto forte nas estruturas intra e interindividuais. (id).

### **1.9.6 *Análise das Representações Sociais***

Abric (1994), destaca o valor heurístico da teoria das representações sociais na medida em que esta evidencia a relação dialética entre representações e as práticas sociais.

É, no seu ponto de vista, a análise global das relações do sujeito com o seu meio ambiente, relações essas necessariamente mediatizadas pela representação, que permite compreender melhor a dinâmica das interacções e das práticas sociais.

Contudo, sublinha a ideia de que o estudo das representações deve compreender não só a análise do seu conteúdo, como da sua estrutura, surgindo no entanto algumas dificuldades nessa abordagem.

Assim, na opinião do autor, existem duas razões que podem justificar as dificuldades observadas no estudo das representações sociais. A primeira é de natureza metodológica, a segunda de natureza teórica.

Na sua perspectiva, o estudo das representações sociais, implica a utilização de instrumentos específicos que, por um lado permitam recolher o seu conteúdo e, por outro, analisar a sua organização. Assim, o problema coloca-se precisamente na validação dos próprios instrumentos de recolha, na medida em que:

*“os questionários ou as entrevistas são ainda o melhor suporte para recolher o conteúdo das representações, mas estes apresentam dois grandes inconvenientes:*

*1º - produzem discursos, nos quais as representações são mediatizadas pela linguagem;*

*2º - os resultados obtidos não são independentes do tipo de questionamento fornecido pelo investigador”.* (Abric, 1987, p. 59).

Esta crítica veicula a perspectiva que não poderemos considerar os discursos dos sujeitos em estudo, como produções livres porque “contaminadas” pelas representações do próprio investigador, o que pode questionar a fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados.

Por outro lado, a análise destes conteúdos discursivos, permite-nos apenas conhecer um universo de opiniões, informações, crenças e atitudes, mas não possibilita a determinação da estrutura interna de uma representação, nem as operações inerentes à produção ou à transformação da mesma.

Tendo, por isso, que recorrer a outros métodos de análise e cita, nomeadamente, a análise da “similitude” utilizada por autores como Degenne, Vergés e Flament, (1973), ou os métodos de análise multivariada que Giacomo (1981) e Le Bouedec (1984), utilizaram nos estudos que desenvolveram sobre representações sociais.

Assim, em 1994, para ultrapassar estes problemas e conferir maior validade ao estudo das representações sociais, sugere uma abordagem multimetodológica que engloba quatro etapas:

**1ª etapa:** recolha de conteúdo, em que para além da técnica da entrevista pode empregar-se um método associativo, como por exemplo a evocação de palavras ligadas a um conteúdo representacional, o que permite ao sujeito veicular um discurso livre da “contaminação” semântica do entrevistador.

**2ª etapa:** determinar as ligações das relações e a hierarquia entre os elementos que permitem detectar a organização interna dos componentes da representação.

Os métodos de análise já apresentados anteriormente (análise de similitude), permitem compreender as ligações que se estabelecem entre os vários elementos que formam o conteúdo. Assim, as relações de proximidade e de similitude entre estes são susceptíveis de revelar algumas diferenças entre os elementos centrais e os periféricos.

Abric, explicita que a diferença entre ambos não é a frequência, mas sim uma diferença qualitativa que é determinada pela capacidade do(s) elemento(s) conferirem um significado à representação ou seja, pode haver elementos com a mesma frequência e no entanto, um estar integrado no núcleo central e outro não.

Esta etapa reforça o pressuposto teórico que não é o conteúdo que determina a representação mas a sua estrutura, porque o mesmo conteúdo pode corresponder a representações diferentes, dependendo da ponderação e do valor que os sujeitos atribuíram aos elementos que constituem o conteúdo.

**3ª etapa:** verificação da centralidade - esta etapa possibilita verificar os resultados obtidos nas fases precedentes e, em particular, as hipóteses sobre a centralidade do(s) elemento(s).

Para tal, o investigador pode criar algumas situações que põem em causa o núcleo central e verificar se os elementos desse núcleo assumem de novo a mesma centralidade.

**4ª etapa:** análise da argumentação - nesta última fase, pretende-se que o conteúdo seja contextualizado, procurando compreender como se ligam à representação os elementos situacionais (contexto de estudo), as atitudes e os valores veiculados pela produção dos sujeitos, as suas referências ao vivido individual ou colectivo. Ou seja, é procurar estabelecer as ligações entre esta representação e os factores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinam.

Assim, o investigador necessita de voltar a entrevistar os sujeitos, solicitando que expliquem as relações encontradas nas fases precedentes.

A segunda razão que Abric (1987, 1994) apresenta como condicionando o estudo das representações é de ordem conceptual, porque se liga com a dificuldade de diferenciar uma abordagem estreitamente cognitiva, de uma abordagem pelas representações. No seu ponto de vista, a confusão que muitas vezes subsiste entre estas duas abordagens é justificada pela proximidade das suas concepções no que refere à demarcação da perspectiva behaviorista, na medida em que as duas abordagens têm como pressuposto: *“a existência de um sujeito activo, cujas motivações e atitudes determinam o tipo de apreensão do mundo e suas reacções”*. (Abric, 1987, p. 60).

Contudo, as duas concepções são diferentes quanto aos princípios, visto que, a primeira reforça a influência dos elementos cognitivos sobre a motivação e as atitudes, os afectos e os comportamentos, enquanto que a segunda ultrapassa o quadro cognitivista, no sentido em que a representação não é apenas um filtro interpretativo da realidade, mas uma actividade complexa de reestruturação do real, em que se articulam as dimensões psicológicas, sociais e ideológicas.

Aliás, o carácter específico das representações reside na sua componente social, fronteira de separação com outras produções ou mecanismos cognitivos. (Abric, 1994).

Poder-se-á comentar que estas dificuldades de natureza epistemológica e metodológica que Abric aponta, não deverão desviar o olhar sobre a importância do estudo das representações sociais, uma vez que este permite compreender o modo como aquelas nos servem de guia para acções e para as relações sociais. E ainda, como possibilitam aos indivíduos e aos grupos conferirem um sentido às suas condutas e adaptar-se e compreender o meio ambiente através do seu próprio sistema de referências. Assim, a visão do mundo individual e dos grupos, constitui um indicador essencial para o entendimento das interacções e das práticas sociais.

## CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

*"Apetecia-me escrever um belo verso.  
Sonoro, elegante, correcto, de mármore!  
Nele pôr o que os outros me inspirassem.  
O que ali aquele poeta estava cantando, ele o cantava e eu  
o repetia"  
(Irene Lisboa. In Tesouros da Poesia Portuguesa)*

Neste capítulo é nosso propósito situar teoricamente o estudo no contexto da supervisão pedagógica, sem pretender no entanto abordar todas as dimensões que envolvem esta problemática, ou mesmo analisar de forma aprofundada as duas vertentes: a formação de professores e a supervisão pedagógica que compõem o cenário educativo que é nossa intenção compreender.

Assim, porque se entende que as concepções de supervisão da prática pedagógica, podem estar estreitamente ligadas às concepções de formação, torna-se pertinente realizar uma pesquisa e uma reflexão crítica sobre estes dois domínios que, constituindo-se como quadro teórico de referência, enquadram a temática em estudo.

### **2.1. A Formação: Concepções e Práticas**

A formação de professores é encarada como fundamental em todos os sistemas educativos, na medida em que estes profissionais são considerados potenciais transformadores do futuro das sociedades.

As políticas gizadas para a educação têm considerado a formação de professores como uma das suas preocupações, sobretudo nas últimas décadas, visando adaptá-las às necessidades sociais duma sociedade em mudança " a sociedade em que

*vivemos exige uma enorme flexibilidade mental. A informação nasce e circula a velocidade vertiginosa. O conhecimento científico e todo o conhecimento socialmente válido têm um ciclo vital curtíssimo*". (Patrício, 1989 , p. 234)

Também nos parece consensual afirmar que na investigação em Ciências da Educação, a formação dos professores, tem-se constituído como objecto de estudo, assumindo um estatuto privilegiado, não obstante a opinião de alguns autores, que consideram que os trabalhos produzidos ainda não correspondem à resolução dos problemas que têm vindo a ser enunciados desde há alguns anos. (Estrela, 1987; Gimeno, 1991).

Por outro lado, poder-se-á entender que ainda se concebe a formação dos professores como um fim em si mesma, em vez de a enquadrarmos numa concepção sistémica, compreendendo-a como um sub-sistema do sistema educativo o que se pode transformar num obstáculo às reestruturações sugeridas pela investigação e reforçar a resistência das Instituições à mudança (UNESCO, 1989).

Existem, pois, dificuldades em uniformizar pontos de vista quanto à forma como se concebe a formação mas podem no entanto ser identificadas algumas preocupações comuns, embora com soluções diversificadas; assim como um conjunto de pressupostos que enquadram os vários sistemas educativos.

Em primeiro lugar, existe um largo consenso quanto à formação como um processo contínuo de aprendizagem, englobando a formação inicial - prévia ao exercício de funções e a formação contínua - no decurso da actividade profissional (Landsheere; Estrela e Estrela, 1977; Mialaret, 1981; Nóvoa; Ribeiro, 1991).

A formação inicial e a formação contínua, são deste modo encaradas, como dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O conceito de formação permanente não integra a dicotomia de duas fases distintas de crescimento e reforça a relação teoria/prática, na medida em que confere ao educador/professor o estatuto de construir continuamente o seu conhecimento (Nóvoa, 1991). Por isso " *O conhecimento profissional dos professores deve formar-se num complexo e prolongado conhecimento na acção (saber-fazer) e de reflexão na e sobre a acção, saber pensar e investigar*". (Schon, 1990, p. 17).

Neste contexto, o professor não pode ser encarado como um simples técnico, que aplica formas pré-estabelecidas de agir. A sua intervenção resulta de uma dimensão pessoal e profissional que se interpenetram e se desenvolvem num percurso singular articulado. Assim *“articular o desenvolvimento pessoal e profissional é fundamental, porque de facto os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e o ‘formar-se’ decorre em estreita ligação com esta, com os saberes e com a experiência global que as pessoas conseguem mobilizar na sua formação”* (Amiguinho, 1992, p. 45).

Mas esta (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional implica também a consciencialização dos factores contextuais que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores... por isso parece necessário compreender qual a relação do que somos com o que fomos, isto é, como se perspectivou a nossa história, como pessoas e como cidadãos inseridos num contexto socio-político.

### **2.1.1. Contexto Socio-político - Perspectiva Histórica da Profissão Docente**

Abordar a evolução histórica da profissão docente, torna-se condição indispensável, para melhor compreender o que é ser professor em Portugal hoje. A maioria dos trabalhos centrados nesta temática, referem-se à profissão de docente, no sentido lato do termo e é nesta perspectiva que se abordará a questão. Visto que o educador de infância, embora profissional mais recente, sofreu as mesmas influências socio-culturais dos outros grupos de docência. Tomou-se Nóvoa (1992) como referência, para a elaboração da síntese aqui apresentada sobre o percurso histórico da profissão docente em Portugal.

A profissão de professor decorre da laicização do ensino, em que a intervenção do Estado substitui a Igreja como entidade tutelar. Esta mudança pode ser encarada como uma medida para legitimar ideologicamente o poder estatal, pois permitia o controlo de reprodução social.

Ao longo do séc. XIX, ainda são veiculadas imagens de professor que se identificam com o apostolado e o sacerdócio, a humildade e a obediência são enquadradas numa

moldura mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. O contexto socio-cultural, confere ao professor, um estatuto híbrido - *"não devem saber demais, nem de menos, não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres nem ricos, não são (bem) funcionários públicos nem profissões liberais"* (Nóvoa, 1992, p. 16).

Na primeira metade do séc.XIX, implementam-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de selecção e de recrutamento do professorado, com vista a um controlo regulador do Estado. Nas décadas de viragem do séc. XIX para o séc. XX, os professores conquistam uma importância como grupo profissional, emergindo um espírito de grupo solidário, afirmando-se nos projectos de escolarização de massas. As escolas normais, legitimam um saber produzido e abrem espaço à reflexão sobre as práticas. Esta produção de um saber socialmente legitimado, transforma a visão da profissão e veicula uma imagem destes profissionais, como difusores e transmissores de conhecimentos - como produtores de saber e de saber-fazer.

As crises políticas e sociais, vividas no decurso da Primeira República, criaram condições para agudizar o conflito acerca do estatuto da profissão docente. O ideal republicano de "formar homens novos", concedeu aos professores um papel simbólico, conferindo-lhe maior prestígio e autonomia que abre espaço a conflitos políticos nas escolas normais, que se pretendem assumir com competências específicas " *o poder político é por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica, que não seja a da política. (...) um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino*". (Adolfo Lima, 1915; citado por Nóvoa, 1992, p. 17).

Durante o período do Estado Novo, embora se assista a uma desvalorização do estatuto socio-profissional do professor, em 1943, foi criado o primeiro curso de formação específica, para educadores de infância, ministrado na Escola João de Deus. Mais tarde, em 1954, o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadores de Infância (Maria Ulrich), começaram a ministrar cursos para educadores de infância com a duração de três anos, em que os alunos, no decurso das suas práticas, foram pioneiros na resposta social e pedagógica que prestaram à sociedade portuguesa. Este ideal de serviço, veiculado pelas escolas, provinha da raiz da sua fundação.

Embora entidades laicas, eram fortemente marcadas por uma ideologia cristã. Poder-se-á considerar que a carga simbólica atribuída pelas Escolas formadoras à acção do educador de infância, reforçou a ambiguidade do seu estatuto, face à imagem social da profissão.

Durante o Estado Novo, a política educativa, passou por reformulações no domínio da formação de professores e pelo encerramento de escolas normais, numa tentativa de redução e de controlo moral e ideológico, pelos esses importantes da política nacionalista. Neste período, assiste-se à degradação do estatuto socio-económico da profissão docente, o que foi altamente contestado pelos agentes educativos a partir dos anos sessenta, através de movimentos políticos, sindicais e científicos.

Na década de 60, o desenvolvimento do País, introduz mudanças na política educativa e começa a sentir-se as influências das organizações internacionais, Nóvoa destaca nomeadamente a OCDE, o que leva em sua opinião a centrar as preocupações educativas nos professores e na sua formação.

Destes aspectos decorrem tendências reformistas, destacando-se como referência a Reforma Veiga Simão (1970-1974), que apoia a expansão quantitativa do sistema educativo num curto espaço de tempo, originando um recrutamento massivo de professores, que teve como consequência o aparecimento de fenómenos de desprofissionalização do professorado.

A partir de 1971, as Escolas Oficiais do Magistério Primário começavam a integrar a valência de Educação de Infância, alargando progressivamente a rede de formação do Ministério da Educação a todo o País. Este facto reforça a perspectiva que *"...a década de 70 é marcada pelo signo de formação inicial, depois de arrefecido o impulso revolucionário de 1974, a intervenção do Banco Mundial, revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação num processo fortemente tutelado pelo poder político"* (Nóvoa, 1992, p. 22).

Como consequência deste processo a partir dos anos 80, a formação inicial de educadores de infância passa a ser ministrada em Instituições de Ensino Superior, pelas ESE's e por CIFOP's e integrada no Ensino Superior Politécnico. As escolas particulares passam a ter um estatuto de Ensino Superior oficialmente reconhecido.

A formação inicial de educadores de infância é ministrada na sua maioria, em instituições exclusivamente orientadas para a formação de professores de educação pré-escolar e do ensino básico, embora noutros países esta formação se possa adquirir em instituições superiores com diversas vocações.

No caso português, as ESE's, são encaradas como instituições específicas de formação de docentes, que têm a possibilidade de criar um *curriculum* coerente e integrado, porque focalizado no produto final a conseguir.

Esta perspectiva de existirem instituições específicas e não específicas de formação de docentes, pode levar-nos a interrogar se é só por estarem mais vocacionadas para determinadas áreas profissionais, ou se o pressuposto subjacente, não se prende também com a existência de estatutos mais nobres e menos nobres na classe do professorado e mais precisamente em Educação de Infância.

Embora haja autores que consideram que “ *não há qualquer objecção ou desvantagem em que a formação de professores de qualquer nível de ensino se possa efectuar numa Universidade com múltiplas finalidades*”. (Ribeiro, 1991; Amiguiho; Nóvoa, 1992), mas a ruptura com o instituído, é muito difícil e o peso da tradição é determinante, podendo identificar-se sem receios, alguns preconceitos culturais acerca do estatuto académico do educador de infância visto que, ainda hoje para alguns ser educador de infância é tomar conta de crianças.

Em Portugal esta imagem do estatuto de educador de infância (menor do que a do professor do 1º ciclo do ensino básico), como profissional pouco qualificado, tem origem nas representações sociais, reforçadas por dimensões ideológicas e traços simbólico-culturais, que se prendem em nosso entender, com a forma como nasceu a profissão: com cariz mais social do que pedagógico ou científico.

A orientação inicial, dada à profissão, criou um sistema de significações tipo idealista, difíceis de ultrapassar, não obstante o esforço (nem sempre visível) por parte destes profissionais por veicular outra imagem. Os educadores de infância têm encontrado ao longo do tempo, dificuldades em construir a sua identidade profissional. A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe, dificulta a afirmação social dos professores no geral e dos educadores de infância em particular.

No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (tanto a Lei nº46/86, de 14 de Outubro como a Lei nº115/97, de 19 de Setembro que define as alterações à Lei anteriormente referida) pode ser entendida como um referencial e um reforço do próprio estatuto profissional, na medida em que determina que a formação é de nível superior, perspectivada como um processo contínuo e integrado, de natureza científica, pedagógica e prática. Reforça a interdisciplinaridade e o entrecruzamento dos saberes, sugere que as práticas sejam enraizadas num contexto socio-profissional, como preparação para o desempenho da actividade docente. Encara o futuro professor, não apenas como reproduzidor, mas como transformador da realidade social, neste sentido sugere que a aprendizagem seja conduzida de forma participada e interpelativa da reflexão sobre o real pedagógico.

Poder-se-á ainda referir, que do ponto de vista legal especialmente no decurso do ano 97, foram tomadas um conjunto de medidas que reforçam a importância da educação pré-escolar, salientamos entre outras: a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), que estabelece os seus princípios gerais e objectivos pedagógicos e o Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho, que aprovou as orientações curriculares para a educação pré - escolar, que constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas suas opções pedagógicas. No dizer de Vasconcelos (1997), estas orientações “ serão ‘pontos de apoio’ para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua ‘coerência profissional’, permitindo uma ‘maior afirmação social da educação pré - escolar’ (...) ”.

### **2.1.2. O Conceito de Formação Inicial de Professores**

As componentes da formação de professores deverão depender do contexto em que a acção do futuro docente se vai inserir. No entanto tendencialmente, podemos verificar que existe um conjunto de princípios e recomendações que orientam e fundamentam a formação inicial. (Ribeiro, 1991; Amiguiño, 1992)

Sublinham-se neste enquadramento as recomendações do Conselho da Europa (1987) que refere os seguintes aspectos:

- 1- Aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução da aula, no trabalho em equipa e na relação com os pais;
- 2- Prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento;
- 3- Domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didáctica;
- 4- Reflexão sobre os valores e a sua transmissão.

Destes pressupostos deriva, que a formação inicial inclua no seu *curriculum*, formas de preparar os professores para intervir no terreno de modo competente, isto é, articulando um conjunto de saberes, dotando-os de uma atitude científica e reflexiva na orientação e avaliação das suas práticas.

Neste sentido, parece coerente e válido o consenso generalizado, que a formação de professores deverá incluir:

- 1- Formação geral (ou formação cultural de base);
- 2- Especialização científica numa determinada área disciplinar correspondente ao currículo dos níveis de ensino onde vai exercer;
- 3- Formação pedagógica e didáctica;
- 4- Prática pedagógica (nas escolas), supervisionada. (Ribeiro, 1991)

Como síntese destas vertentes, poder-se-á considerar que a formação de professores assenta em duas componentes: A formação académica e a formação pedagógica. A formação do professor implica uma formação dupla: A preparação científica para desenvolver competências numa ou mais disciplinas científicas, e por outro lado um alargamento da cultura geral do aluno; e uma preparação pedagógica que prepare o formando para exercer no futuro a sua profissão. (Oliveros, 1975; Landsheere, 1977; Mialaret, 1981; Gimeno, 1983)

Durante muito tempo pensou-se que para exercício da actividade docente, bastava uma sólida formação académica sem grande vertente pedagógica, ou vice-versa, consoante era referenciada a um determinado nível de ensino. Isto é, para o ensino de nível secundário ou superior, seria necessário uma grande preparação científica, para o ensino primário uma preparação pedagógica (e didáctica). (Mialaret, 1981)

Contudo deverá existir um nível de relação estreito entre estas duas formações, rejeitando a ideia de poderem ser opostas, justapostas ou mesmo complementares. *“As relações entre a formação pedagógica e a formação académica não são parecidas com as que existiram entre Marta e Maria”* (Mialaret, 1981, p.24).

A formação académica não deve centrar-se apenas numa área de especialidade, pois esta preparação (também usualmente designada como formação científica) tem como objectivo oferecer ao professor, elementos que lhe permitam compreender melhor a relação desta com a componente pedagógica. Por outro lado, pretende ainda participar na formação geral, ou melhor na formação humana e no desenvolvimento dos formandos, através da prática social noutros contextos físicos, sociais e institucionais que lhe seja possível o *transfert* de atitudes intelectuais a outros domínios do conhecimento. *“é preciso opôr, como Gaston Bachelard, a falsa especialização a um aprofundamento inteligente, que estabelece relações, intersecta domínios científicos (...) e desenvolve na realidade a cultura geral”* (Mialaret, 1981, p.11).

Assim a formação, deve ser sustentada por:

- 1- Uma reflexão de ordem filosófica - histórico - sociológica sobre a instituição escolar e o seu papel na sociedade e os objectivos actuais da educação;
- 2- A iniciação à prática de diferentes métodos e técnicas pedagógicas que permitem estabelecer a comunicação na acção educativa;
- 3- Um conjunto de conhecimentos científicos sobre problemas psicológicos que permita ao professor conhecer as estruturas do funcionamento psicológico dos alunos;
- 4- Estudos psicológicos e pedagógicos da didáctica das disciplinas escolares.  
(Mialaret, 1981)

Esta componente formativa tem o objectivo de promover uma reflexão sobre questões básicas da educação, interpelando os formandos a interrogarem-se sobre: A finalidade educativa; os conteúdos a transmitir; os destinatários da sua acção; a condução de processos e a sua expectativa quanto aos produtos. (id.)

Parece ver-se reforçada nesta perspectiva, uma concepção de professor que exerce não só funções de ensino mas também de formação, sublinhando a importância de uma postura científica e ética na Educação, visto que, a forma como se define a formação pedagógica, ultrapassa a aplicação de métodos ou técnicas e pretende formar o professor como um actor, capaz de adoptar valores próprios e desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre a realidade educativa.

Pela análise das ideias apresentadas pelos vários autores, poder-se-á observar que existe um largo consenso quanto às propostas curriculares da formação de docentes terem como objectivo desenvolver uma série de saberes, atitudes e capacidades, na sua dimensão teórica e prática. “(...) *as práticas pedagógicas são consideradas uma componente formativa muito importante, no currículo de preparação inicial do docente, pois são condicionantes da atitude profissional posterior*” (Oliveros, 1975, p. 15).

Neste sentido aponta-se como síntese que a vertente da formação, é encaminhada para que o professor actue no meio em que vive, de forma adequada e criativa, e como tal o *currículum* deve conter um conjunto de práticas, de saberes e aprendizagens efectivas, que permitam ao indivíduo, desenvolver-se harmoniosamente em interacção com o meio porque, “*o aluno para ser professor deve alcançar um nível de satisfação pessoal e profissional tanto em extensão como em profundidade antes de começar o seu trabalho com as crianças*” (Globe e Porter, 1982, p.127).

### **2.1.3. O Conceito de Formação Inicial de Educadores de Infância: Que Diferenças?**

Embora seja possível encontrar em termos de concepção de formação, os mesmos princípios e se defender as mesmas componentes, será no entanto necessário focalizar a formação dos educadores de infância como meio de compreender como é percebida a formação inicial destes profissionais.

A intenção não é pois estabelecer uma análise comparativa entre o que se preconiza na formação dos professores em geral e dos educadores de infância, mas apenas

evidenciar algumas particularidades sublinhadas por Saracho (1993) no seu artigo - "Preparing Teachers for early childhood Programs in the United States".

Conscientes das grandes diferenças socio-culturais, políticas e económicas entre estas duas realidades em que se formam os educadores, é curioso no fundo notar que alguns dos problemas levantados revelam uma notável coincidência com a realidade portuguesa na forma como são perspectivados.

Segundo a autora, a investigação no campo da educação de infância, não tem aumentado de forma equivalente ao crescimento verificado neste grupo de docência. Talvez devido ao facto de que os investigadores na área de formação de professores se preocupem mais com aspectos relacionados com a formação de professores no geral, ou porque os investigadores têm sistematicamente como já é tradicional, olhado para os outros ramos de ensino, centrando mais a sua atenção no ensino básico e secundário. *"embora o número de educadores de infância, seja menor comparativamente aos outros grupos de docência, não tem sido visto com o valor e a atenção merecidas"* (Saracho, 1993, p.412).

Este facto, traz como consequência, ser necessário aproveitar os resultados obtidos nos trabalhos realizados noutras áreas, para compreender os programas e os processos na formação em educação de infância; ainda que muitas das investigações possam ter aplicações directas, há sempre o perigo das generalizações não se poderem estender a outros contextos.

A formação inicial de educadores de infância deve contemplar três componentes: Uma formação de carácter geral; uma formação científica/pedagógica; e uma formação técnica.

1. **A formação geral** deve ser conduzida para promover a interdisciplinaridade de um conjunto de temas, para que o conhecimento se constitua de forma integrada, favorecendo a compreensão do real.

A referida autora cita que " *The American Association of Colleges for Teacher Education*" (1977), sugere que a formação geral inclua estudos vastos e

generalizáveis, com ênfase na globalização, ao invés de ter como objectivo a especialização académica.

A formação geral deve pois nesta perspectiva, ajudar o futuro educador a compreender a cultura da comunidade onde se insere e a apoiar a integração dos vários saberes, para que o *curriculum* não tenha para si enquanto aluno, um sentido compartimentado e incoerente. Os conteúdos incluídos nesta componente, devem estar ligados a um perfil profissional que se adapte às mudanças constantes na esfera do social e do tecnológico, que caracteriza a sociedade actual. *“o educador de infância é um generalista, assim esta perspectiva de formação assenta provavelmente na imagem de que neste ramo de ensino, não se sabe ao certo o que deve ser ensinado na sala de jardim de Infância.”* (Saracho, 1993, p.415).

Para reforçar esta ideia, a autora cita Spodek (1989), que se expressa do seguinte modo: *“o educador de infância é um professor de formação geral, logo a componente de formação geral deve preparar professores de crianças pequenas com a consistência nos conteúdos a ser ensinados, ainda que de modo indirecto”* (Spodek, 1989, citado por Saracho, 1993, p.416).

**2. A formação científica/pedagógica**, deve ser conduzida de forma a promover a capacidade de fundamentação da acção educativa. Assim, deve estar ligada a aspectos de natureza antropológica, económica, histórica, filosófica, psicológica, sociológica e política que informem a capacidade de fazer opções pedagógicas.

Hoje em dia, a teoria deve ser apresentada através de quadros de referência fundamentados, os quais são muitas vezes de orientação eclética e constituem-se como referenciais teóricos que fundamentam a acção educativa. Deste modo, *“o formando deve aprender a reestruturar as suas concepções, da criança, da escola, a analisar os modelos de educação e a ter uma visão mais humanizada da educação e da sociedade”* (Gillete e Laska, 1973, citados por Saracho, 1993, p. 416).

Esta componente científica/pedagógica, deverá proporcionar aos futuros educadores não só um conhecimento de teorias de desenvolvimento infantil e da aprendizagem, mas também da história da profissão, para que lhe seja possível compreender o seu papel e ter uma intervenção adequada aos diferentes contextos onde irá trabalhar.

Pretende pois estimular o sentido crítico para que o formando seja capaz de avaliar e melhorar a qualidade da acção pedagógica. *“o propósito da formação, deve ser preparar os futuros educadores para que sejam competentes e reforcem a qualidade da prática no geral. este processo requer que a teoria e a prática se estabeleça de forma integrada”* (Saracho, 1993, p. 417).

3. **A formação técnica**, deve ser conduzida de modo a promover no aluno a capacidade de planear e planificar a acção educativa e avaliar a sua actuação, visto que as decisões pedagógicas não se baseiam só em conhecimentos (de natureza científica e pedagógica) mas também num conjunto de técnicas que promovem a aprendizagem, tendo em conta as capacidades e a fase de desenvolvimento de cada criança e a especificidade e a circunstância dos diferentes contextos. (Stones, 1985, Saracho, 1993)

Esta componente técnica, tem como objectivo ajudar os futuros educadores, a adquirir conhecimentos e capacidades para planear e implementar um projecto educativo para crianças, devendo deste modo desenvolver competências para desempenhar funções educativas com as crianças e também com os adultos.

Na opinião de alguns autores, os cursos de formação de professores enfatizam o conhecimento que se espera que seja ensinado na escola, e não valorizam os processos de aprendizagem paralela, ou seja, a formação de professores, promove uma reprodução dos conteúdos e processos e não estimula uma autonomia na construção da aprendizagem. (Zeichner; Tabachnick, 1981; citados por Saracho, 1993; Perrenoud, 1993)

Parece ver-se reduzido nesta crítica o objectivo de articulação entre as várias componentes da formação, que se apresenta como princípio nos modelos integrados e generalizada a todas as formações iniciais de professores:

*“ de uma forma geral, as estruturas das formações iniciais confirmam, ainda hoje, que a profissão docente parece caracterizar-se pela justaposição de uma competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes). Nada mais falacioso. Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”* (Perrenoud, 1993, p. 24).

Podemos assim questionar a partir destas diferentes perspectivas de encarar a formação inicial se não estarão subjacentes diferentes concepções de Escola, de formador, de formando, de aprender e de ensinar, porque também se sabe que “ *não há formação quando a aprendizagem de uma profissão passa exclusivamente pelo pragmatismo que se contenta em transmitir receitas, ou quando se limita a definir uma praxis que fixa regras de acção em função de uma norma de eficácia* ” (Ferry, 1983, p. 62).

Deste modo será pertinente a intenção de procurar entender quais os modelos subjacentes à formação de Professores.

#### **2.1.4 Modelos de Formação - Paradigmas no Domínio da Formação Inicial**

Todos aqueles, cuja actividade profissional se liga à formação de professores sabem perfeitamente que os modelos de formação não têm uma dimensão homogénea. Comportam concepções diferentes ao nível dos objectivos, da selecção de conteúdos e dos processos utilizados. Confrontam-se numa linha de concorrência ou coexistem no terreno nem sempre de uma forma pacífica.

Será importante pois, procurar clarificar algumas destas concepções, afim de ajudar os diferentes actores a compreender quais as finalidades e intenções subjacentes às suas práticas, até porque “*toda a formação de professores está relacionada com uma ideologia. Cada programa está relacionado com uma ideologia fundamental, defendida por um certo formador ou Instituição; até mesmo, quando essa relação não é explícita. Uma formação isenta de valores é uma coisa que não existe, assim como não existe uma educação para crianças*” (Spodek, 1974, citado por Zeichner, 1983, p.3).

Talvez por isso, com o objectivo de conferir maior clareza e inteligibilidade ao quadro conceptual da formação inicial, levou desde há muito os investigadores a procurarem o enunciado de paradigmas.

Pensamos que antes de tentar caracterizar diferentes paradigmas será pertinente clarificar o sentido desta expressão. Para K.M. Zeichner (1983) “*um paradigma na formação de professores pode ser concebido como uma matriz de crenças e de suposições sobre a natureza e objectivos: da escola, do ensino, dos professores e da*

*sua formação que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (Zeichner, 1983, p.3).*

Assim, orientando esta abordagem pela perspectiva de Zeichner, destacam-se quatro paradigmas na formação de professores:

- Paradigma “**Comportamentalista**”- (Behavioristic) também usualmente conhecido por modelo “Centrado nas Competências”
- Paradigma “**Personalista**” - (Personalistic)
- Paradigma “**Artesanal** “- (Tradicional-craft)
- Paradigma “**Orientado para a Pesquisa** “ - (Inquiry - Oriented)

## PARADIGMA COMPORTAMENTALISTA

Este modelo baseia-se nos princípios de uma epistemologia positivista e na psicologia comportamental. Sublinha o desenvolvimento de capacidades específicas, observáveis no ensino e relaciona-as com a aprendizagem dos alunos.

Os defensores deste modelo consideram que a formação inicial deve oferecer um leque de conteúdos claros e precisos e desenvolver um conjunto de comportamentos pré-definidos, pretendendo-se que os alunos adquiram um domínio progressivo dessas competências. (Fish, 1995).

Percepcionam o acto de aprender como uma tarefa simples, que pode ser dividido em várias componentes, requerendo o domínio de capacidades específicas que podem ser separadamente observadas e avaliadas.

Nesta perspectiva a teoria é vista como um corpo teórico formal produzido pelos investigadores (que estão separados dos práticos), pretendendo-se que o futuro profissional aplique a teoria à prática. Neste sentido, a prática é por excelência o espaço real no qual se demonstra provisoriamente a validade teórica. Neste caso, a Formação é encarada numa perspectiva essencialmente instrumental, visto que

valoriza o preparar dos alunos para adquirir uma competência técnica. Este paradigma sustentado por uma “técnica racional”. Tal como refere Fish (1995), veicula uma abordagem atomista e behaviorista da Educação. Surgiu nos Estados Unidos nos anos sessenta conhecido por CBTE(Competency - Based Teacher Education), programa de formação de professores centrado nas competências.

Esta concepção - *“louvada como o processo mais eficaz de formação de professores, é condenada por alguns autores como perspectiva mecanicista”* (Houston, 1987, citado por Ribeiro, 1991, p. 26).

Na opinião de Zeichner, embora haja muitas divergências entre os defensores deste modelo, há ao mesmo tempo uma linha comum que liga todas as diferenças. Especificamente os conhecimentos, capacidades e comportamentos a serem ensinados, que têm de ser previamente definidos em função das competências apontadas explicitamente como mais relevantes no papel do professor. Além disso, os critérios de avaliação são claramente definidos e a “performance” relacionada a um determinado nível de mestria e pretende verificar o nível de aquisição dessas competências.

Este paradigma foi criticado, sublinhando-se que:

*“o mesmo comportamento pode ser consequente de causas que não se ligam ao desenvolvimento do formando como pessoa então, para além do domínio do conhecimento e das técnicas, torna-se necessário que os formandos reflectam criticamente nas finalidades e consequências da sua acção, tendo como referência a continuidade e as mudanças sociais, aspectos esses que, não são preocupações centrais nesta abordagem”*  
(Zeichner, 1983, p.4).

Este facto torna esta abordagem orientada numa perspectiva tecnicista, porque a principal preocupação é fomentar o desenvolvimento de capacidades, pelo desenvolvimento de uma tarefa pré-estabelecida, sem estimular o futuro professor a reflectir sobre o valor dessa tarefa e sobre a adequação da mesma ao contexto onde esta se realiza.

## PARADIGMA PERSONALISTA

Segundo Zeichner (1983), este modelo baseia-se nos princípios de uma epistemologia fenomenológica e perceptual e na psicologia desenvolvimentalista. O autor refere ainda que esta abordagem tem afinidades com outras concepções surgidas nos anos setenta sobre a formação de professores “Humanistic Teacher Education” ligada a autores como Comb, Blume, Newmen e Wass (1974); “Personalised Teacher Education” ligada a Fuller (1974); e a outras abordagens baseadas nos princípios da “Educação Aberta” ligadas a Crook (1974).

Este paradigma tem influências muito diversas e os seus defensores assumem posturas diferentes quanto às recomendações e aos “designs” propostos.

Das diversas perspectivas com que se pode configurar este paradigma, todas elas têm alguns pressupostos em comum, especificamente na forma como encaram o ensino e o papel do professor. Deste modo, todas as variações sobre o Paradigma Personalista, tentam promover a maturidade psicológica e organizar as percepções e as convicções dos formandos em função da competência profissional.

Nesta abordagem os comportamentos dos professores e os ambientes que estes criam são encarados como resultantes das intenções particulares, assim como dos objectivos que os professores se propõem alcançar. Esperar pois, que um conjunto de comportamentos específicos seja revelado por todos os professores é visto como anti-ético. *“querer que um modelo na formação de professores, defina precisamente os comportamentos que espera desenvolver, pode ser a maneira mais segura de destruir a eficácia daquilo que produz”* (Busiss, Chittenden e Amaral, 1976, citado por Zeichner, 1983, p.5).

Por isso, esta perspectiva de formação, deve ser encarada como um processo de desenvolvimento, como um meio de ajudar alguém a “tornar-se” em vez de se centrar apenas numa vertente didáctica. Assim, o problema central neste paradigma é como conseguir alterações adequadas no campo das percepções e intenções, e na própria personalidade dos formandos, visto que não se pretende apenas a promoção de um conjunto de conhecimentos e comportamentos apropriados à função de professor.

Nesta abordagem a competência profissional está ligada à maturidade psicológica e os alunos são estimulados a encontrar a sua própria forma de funcionamento. O formando é visto não só como um actor activo, participante no seu processo de formação, mas também como um construtor interactivo com o meio, o que favorece o seu crescimento e a maturidade pessoal e profissional. Segundo Zeichner, a abordagem Personalista tende definir o sucesso profissional em termos individuais, centrados no sujeito e não nos sistemas de natureza social.

## PARADIGMA ARTESANAL

Este modelo é baseado numa concepção em que a Educação é vista como um ofício e os professores como artesãos. A formação é encarada principalmente como um processo de aprendizagem, os formadores como mestres e os formandos como aprendizes.

Na opinião daquele autor, nos Estados Unidos esta orientação teve poucos adeptos desde a era da Escola Normal, devido ao predomínio das concepções “behavioristas” e das perspectivas “profissionalizantes” da formação, que centram o ensino sobre técnicas de aprendizagens eficazes.

Neste paradigma, o conhecimento é acumulado através de um processo de tentativas e erros e é apoiado pela “sabedoria” dos práticos experientes.

Por outro lado, é ainda assumido que esse conhecimento acumulado, não é determinado à partida, como nas abordagens de natureza “Behavioristas” (CBTE). “os ofícios implicam sequências elaboradas de capacidades que o “artesão” aprende a rotinizar” (Tom, 1980 - b, Zeichner, 1983, p.5). Mas o domínio destas capacidades não é por si suficiente, porque numa acção educativa é necessário diagnosticar o que deve ser feito através de uma análise cuidada de cada situação, para saber dar resposta a partir de qualquer plano de acção.

De acordo com esta perspectiva, o domínio de um conjunto de capacidades técnicas de ensino, não garante que o aprendiz seja capaz de julgar o que deve ser feito em determinada situação. Assim Zeichner, sublinha que o problema central deste

paradigma é como centrar os saberes subsidiários a uma “boa prática”. Tal como no paradigma “behaviorista”, os formandos, são vistos principalmente como receptáculos de conhecimentos e não é suposto participarem activamente no seu processo de formação.

Apesar da relutância de alguns formadores aderirem a esta concepção, sobretudo aqueles que têm uma perspectiva mais académica da preparação de professores (professores nas universidades), o paradigma “Artesanal” ainda hoje, tem implementação na formação de professores nos Estados Unidos da América, sobretudo no que se refere às experiências no terreno. (id).

## PARADIGMA ORIENTADO PARA A PESQUISA

Este modelo é baseado numa concepção em que a formação de professores prioriza a reflexão e o desenvolvimento de investigações sobre o ensino e sobre os contextos onde se realiza a acção educativa. Os defensores desta perspectiva sublinham o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de reflexão crítica, sem no entanto desvalorizarem as capacidades técnicas. O pressuposto subjacente a esta concepção é que as capacidades técnicas, não devem ser encaradas como um fim em si mesmas, mas como um meio para atingir os fins pretendidos. Assim, reflectir sobre o que deve ser feito, tem uma importância fundamental e o processo de pesquisa crítica é visto como uma necessidade para organizar e fundamentar a acção.

Na opinião de Zeichner, nos Estados Unidos da América têm-se observado vários esforços para implementar programas de formação de professores, que têm como objectivo central o desenvolvimento de “hábitos de pesquisa”. No reforço desta ideia, dá como exemplos “*tem havido propostas para o desenvolvimento de professores inovadores (Joyce, 1972); professores eruditos (Stratemeyer, 1956); professores como pesquisadores (Bagenstos, 1975); professores como investigadores da acção (Corey, 1953); professores como observadores participantes (Salzillo e Van Fleet, 1977); e professores auto-monitores (Elliot, 1976-77)*” (Zeichner, 1983, p.6).

Apesar destas propostas poderem diferir nas suas concepções de pesquisa, isso não implica que não defendam a preparação de professores como um processo para

desenvolver capacidades para a acção e para analisar o resultado da sua intervenção nas crianças, nas escolas e na sociedade.

Esta abordagem, encara o formando como um actor participante na sua formação e assume que quanto mais este tiver consciência das causas e consequência da sua intervenção e das condicionantes intrínsecas aos vários contextos, maior possibilidade terá de modificar as suas acções e os condicionalismos contextuais.

Reconhece assim a importância de promover no aluno a capacidade de analisar os diferentes tipos de restrições - internas e institucionais, e a sua influência na criação dos ambientes educativos, tendo como referência as dimensões instrumentais, morais e éticas.

O reforço desta perspectiva de análise, enquadra-se na concepção de que *“as instituições (...) controlam a conduta humana, impondo padrões pré-definidos, que exercem um controlo no comportamento, orientando-o numa direcção oposta a todas as outras que poderiam teoricamente ser previstas”* (Berger e Luckmann, 1967, citado por Zeichner, 1983, p.6).

Como tal, na opinião do autor muitas vezes acontece aos futuros professores (como a todos nós) perder de vista o facto da realidade observada ser apenas uma das alternativas possíveis desse real. Dada esta noção de dificuldade de objectivar a realidade envolvente, o processo de pesquisa pretende que os formandos problematizem os contextos dados como adquiridos, para que seja possível dar resposta a questões ligadas à adequação dos conteúdos e dos processos em função da especificidade dos contextos educativos.

Assim, sugere-se que os alunos comecem desde cedo a analisar as causas e consequências das suas acções e os ambientes institucionais.

Questões sobre *“que conhecimentos devem ser ensinados e a quem? Como deve o professor distribuir o tempo e o material pelas diferentes crianças? Em que medida se deve considerar o conhecimento pessoal que a criança traz para a escola como parte legítima do currículo escolar? Que controlo devem os professores exercer na definição*

*dos conteúdos a ensinar, como se ensina e como se avalia?”* (Zeichner, 1983, p.6) são consideradas fundamentais para promover uma atitude de pesquisa.

Neste modelo, também genericamente conhecido por modelo centrado na análise o objectivo da formação é desenvolver nos futuros professores, a capacidade para acção reflexiva, ajudando-os a desenvolver uma atitude crítica perante os diferentes aspectos (morais, éticos, políticos) subjacentes aos seus pensamentos e às práticas que estes realizam.

Tal como no paradigma “Personalista”, neste paradigma os conhecimentos e as capacidades a desenvolver não são totalmente pré-estabelecidas e tentam dar resposta às necessidades e preocupações auto-percepcionadas pelos formandos, mas o eixo da formação centra-se na construção de uma postura de análise que contribui para a pesquisa crítica. O desenvolvimento de capacidades técnicas e o domínio de conhecimentos é nesta abordagem sempre enquadrado numa moldura reflexiva e é visto como um processo de aprendizagem, no qual os formandos são estimulados a analisar os seus comportamentos numa perspectiva sócio-cultural.

Seguidamente à apresentação destes paradigmas, Zeichner tece algumas considerações acerca da possível relação entre estes. Assim, sublinha que embora as variações que se verificam entre as diversas abordagens, todas elas estão ligadas por um conjunto de pressupostos básicos. Refere ainda que, estas orientações originam práticas particulares mas não devem ser identificadas com programas ou instituições específicas, dado que nos Estados Unidos da América, o padrão mais comum parece ser eclético, o que significa que incorpora elementos de duas ou mais orientações gerais na formação de professores. Até mesmo, quando um programa é concebido, enfatizando alguns dos pressupostos de um destes paradigmas, reflecte muitas vezes uma combinação de orientação resultante das diversas perspectivas individuais e institucionais.

Na sua opinião, os paradigmas “comportamentalista”, “artesanal” e “personalista” aceitam como um dado os contextos educacionais e sociais nos quais os futuros professores desenvolvem a sua acção e avaliam o sucesso da formação, principalmente em termos individuais. Por outro lado, o paradigma “orientado para a pesquisa”, é o único que tenta promover nos formandos uma atitude de

questionamento face aos diferentes contextos onde este exerce a sua intervenção pedagógica.

Em nosso entender, os diferentes paradigmas embora se possam ligar por um conjunto de pressupostos básicos, traduzem no entanto concepções bipolares sobre a Educação. Assim os paradigmas “comportamentalista” e “artesanal” veiculam uma perspectiva tradicional e os paradigmas “personalista” e “orientado para a pesquisa” veiculam uma perspectiva mais holista, aberta e criativa da Educação.

Assim, enquanto os dois primeiros partem do pressuposto, que “formar-se” é adquirir ou aperfeiçoar um saber, uma técnica, uma atitude, um comportamento, uma capacidade, aprendizagem essa, no sentido restrito, não só porque ligada a conotações específicas, mas também porque exclui as modificações introduzidas pelo imprevisível da acção educativa.

Neste sentido, a formação é encarada como um percurso sequencial, orientada pelos formadores e os formandos pouco são interpelados a terem uma participação activa no seu processo de aprendizagem, sendo visto como actores cuja função é essencialmente adquirir conhecimentos e uma competência profissional.

Por outro lado, os outros dois paradigmas partem do pressuposto que “formar-se” é aprender, aprendizagem essa definida num sentido lato, referenciada a diferentes contextos. O conhecimento é conceptualizado essencialmente como uma apropriação subjectiva, temporária dinâmica e problemática.

Assim, a formação é entendida como um processo de construção permanente, onde são valorizadas as vivências e as experiências sociais e intelectuais que os formandos desenvolvem individualmente ou em grupo profissional.

Os formandos são encarados como actores capazes de resolver situações complexas e dar respostas a questões imprevistas. Estas perspectivas valorizam o processo de análise do real educativo, estimulando a reflexão crítica dos formandos sobre si próprios e sobre os diferentes cenários em função da singularidade das situações que vivenciam.

Preparar os formandos para compreender e interpretar a realidade onde vão intervir é fundamental em toda a formação, daí que a análise seja assumida como estratégia formadora ou transformadora da competência profissional. Assim, para melhorar a qualidade e a competência da intervenção pedagógica é necessário compreender a complexidade dos diversos contextos educativos e ter em atenção os princípios teóricos que sustentam as práticas.

Por outro lado, valoriza-se a partilha de valores e de crenças sobre a Educação, que quando analisadas em conjunto pelos diferentes actores educativos ganham consistência e forma na dinâmica de crescimento pessoal e profissional.

## **2.2. A Prática vista como Componente Formativa**

Quando nos referimos à componente prática na formação inicial, um dos aspectos essenciais consiste em saber como se conceptualizam essas práticas. Se estas se reportam a práticas pedagógicas ideais (maestria, objectivos claros, contrato pedagógico, pedagogias activas e avaliação formativa) ou se nos reportamos a práticas efectivas, que se caracterizam como aquelas que podem ser observadas actualmente na sala de aula. (Perrenoud, 1993)

Definir as características fundamentais da prática pedagógica e da profissão docente é uma tarefa difícil, dado que em pedagogia o realismo é normalmente neutralizado por aspectos de natureza socio-cultural ou por falta de instrumentos conceptuais para pensar as práticas; e por outro lado, a prática pedagógica é na maioria das vezes apresentada de uma forma mais consciente e racional do que na realidade ela é. (id.)

Esta perspectiva racionalista, é reforçada segundo o autor, pelos próprios formadores, na medida em que não têm consciência que:

*“uma boa parte dos actos do ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada (...) a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu character arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É parte da reprodução, da tradição colectiva*

*retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. Outros momentos da prática são expressão do habitus, sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência " (Perrenoud, 1993, p.21).*

As razões que levam à racionalização das práticas, são de origem diversa mas ligam-se sobretudo à necessidade de legitimar a profissão perante os outros actores sociais, facilitam também a tarefa dos formadores, que transmitem modelos de acção ou teorias, e permite aos próprios professores dar uma imagem de profissionais competentes, que sabem o que fazem e dominam as situações através da razão.

Qualquer teoria subjacente às práticas pedagógicas, liga-se num certo sentido a aproximações psicanalíticas, não só devido às componentes relacionais e afectivas inerentes à acção educativa, mas também à tensão entre um ideal de maestria, de competência profissional e a realidade concreta. (Arfwedson, Haglund, Lima e Malpique, 1981, Perrenoud, 1993)

Isto porque, nem todas as situações pedagógicas são estereotipadas, embora não sendo originais, são suficientemente complexas e imprevistas, o que implica que o educador, tenha que assumir atitudes de improvisação e de decisão, nem sempre ligadas aos seus princípios pedagógicos ou possíveis de fundamentar racionalmente. deste modo, na acção educativa, *"o professor serve-se da sua personalidade, do seu habitus, mais do que do raciocínio ou de modelos"* (Perrenoud, 1993, p.23).

Assim será pertinente interrogar como se processa a aprendizagem das práticas, se o que caracteriza o fenómeno educativo é a imprevisibilidade e uma articulação implícita entre os vários tipos de saberes.

*"a prática pedagógica nunca é uma mera concretização de receitas, modelos didácticos, esquemas conscientes de acção (...) apesar de utilizar tais modelos, ela é dirigida pelos hábitos do professor, sistemas de esquemas de pensamento e de acção que alicerçam as inúmeras micro-decisões tomadas na sala de aula, a mudança das práticas passa tanto por uma transformação do habitus como pela disponibilização de modelos de acção " (Perrenoud, 1993, p. 35).*

Como será então possível no processo de formação, providenciar aos formandos experiências portadoras de sentido que favoreçam a construção de modelos de acção?

Poder-se-ão destacar três formas de aprendizagem conceptual:

- Conceitos perceptivos ligados às qualidades e propriedades físicas dos objectos;
- Conceitos práticos ligados à forma como as pessoas usam os objectos na sua cultura;
- Conceitos teóricos ligados a elementos cognitivos transmitidos no processo de adquirir e compreender conhecimentos. (Dearden, 1968; citado por Saracho, 1993)

No decurso da aprendizagem “ *os formandos aprendem conceitos práticos e a forma como estes se articulam teoricamente nas situações práticas, com a ajuda e orientação de profissionais experientes*” (Saracho, 1993, p. 420).

Nesta perspectiva a prática pedagógica, como componente formativa na formação de professores, é encarada como uma forma de articular os saberes já adquiridos com aqueles que emergem da prática. Esta concepção, transforma a relação linear e mecânica entre a aprendizagem teórica e a aprendizagem prática, num processo dialéctico, em que o conhecimento científico ajuda a compreender as situações incertas e desconhecidas que caracterizam a acção educativa. Tal como refere Stones (1992), o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade dos vários saberes e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica ( citado por Fish, 1995).

Assim, a componente prática na formação inicial de educadores de infância deve incluir um conjunto de experiências tais como: “Workshops”, observações, simulações e estágios.

Os “Workshops” permitem que os formandos desenvolvam técnicas pedagógicas com diferentes tipos de materiais e observem o efeito dessas técnicas nas crianças. “ *um workshop, pode consistir em construir materiais para as crianças ou apresentar uma sessão de movimento, dança; sessões de pintura ou modelagem, promover experiências com materiais de ciências; construir e utilizar fantoches ou explorar novos materiais* ” (Almy, 1975; citado por Saracho, 1993, p. 421).

As observações sistemáticas em sala de aula, permitem ao formando, ver educadores em acção e aprender a reconhecer nas crianças comportamentos significativos, que traduzem sinais de compreensão dos conhecimentos, esta observação cuidadosa ajuda o aluno a construir inferências sobre o observado e a dar respostas com outro fundamento que não só pela simples intuição.

Nas sessões simuladas, os formandos desempenham um papel hipotético, circunscrito a uma situação específica e simples da acção educativa. No micro-ensino, são muito utilizadas estas experiências de simulação em que o formando é convidado a apresentar uma actividade para um pequeno grupo de crianças, a qual é filmada para ser posteriormente visionada e avaliada em conjunto por alunos e professores.

Por sua vez, “ os estágios permitem que os alunos desenvolvam um sentido de responsabilidade e de auto-confiança “, na medida em que, estes aprendem a compreender a importância da relação pedagógica, a observar as crianças numa enorme variedade de circunstâncias assim como a perceber melhor a sua função como agentes educativos. (Borrowman, 1965; citado por Saracho, 1993, p. 421).

No decurso dos estágios, os alunos ensaiam experiências que os preparam para desempenhar na sua actividade profissional as seguintes funções:

1. **Diagnosticar** - Os educadores necessitam de avaliar as potencialidades e as necessidades das crianças para planear e promover experiências de aprendizagem que sejam adequadas;
2. **“Desenhar” o “Curriculum”** - Os educadores devem, desenvolver um *curriculum* baseado nas capacidades das crianças e nas teorias e práticas de educação de infância, assim como nas aprendizagens que a comunidade considera importantes;
3. **Organizar as Actividades** - Os educadores devem, utilizar o planeamento a curto e a longo prazo, para organizar as actividades da sala de aula e atingir os objectivos educativos. Interrogar-se acerca da adequabilidade dos recursos disponíveis e maximizar a utilização dos mesmos;

4. **Gerir a Aprendizagem** - Os educadores devem, criar um clima de aprendizagem, proporcionando experiências que correspondam às necessidades e interesses das crianças;

5. **Aconselhar e Orientar** - Os educadores devem, interagir continuamente com as crianças, proporcionar-lhes atenção na aprendizagem e ajudar as crianças a desenvolver capacidades de socialização.

6. **Tomar Decisões** - Os educadores devem, tomar decisões acerca das crianças, dos materiais, actividades e objectivos. Algumas dessas decisões são imediatas enquanto que outras são decisões reflectidas: como planeamentos, selecção e implementação de acções alternativas. (Saracho, 1993)

Estas funções estão directamente relacionadas com a intervenção do educador no contexto institucional, e com a gestão pedagógica na sala de aula e o seu desempenho implica uma aprendizagem que se realiza indispensavelmente na prática.

No decurso do estágio, o formando aprende a agir com as crianças, a adaptar-se às rotinas institucionais, a gerir contextos e conteúdos articulando a teoria com a prática. O importante no estágio é apoiar o estagiário a integrar-se e a aprender as rotinas da sala, mesmo que estas não sejam as mesmas que foram explicitadas nas aulas, ou nas normas de orientação da prática, visto que estas podem diferir consoante o modelo pedagógico. (Wilson, Shulman e Richert, 1987; citados por Saracho, 1993)

A prática pedagógica é um ponto de ruptura com o instituído, uma confrontação não só com a Escola mas também consigo próprio. “ *é na prática que a verdade vem à luz (...)* *é na prática que as ideias gerais sobre a Educação se confrontam com a realidade* “ (Arfwedson, Haglund, Lima e Malpique, 1981, p. 21).

Durante o tempo de formação, o formando tem a oportunidade de ter contacto, com formadores, colegas e crianças, e uma oportunidade de se analisar a si próprio, de “testar” as suas ideias e capacidades como educador, de compreender o verdadeiro significado da sua função.

Na perspectiva dos referidos autores, a prática é um processo de aprendizagem, as primeiras experiências têm sempre um certo impacto sobre o que se vai procurar e

sobre o que se descobre, mas o mais importante é saber que perguntas pôr a si próprio e saber compreender a globalidade de cada situação, mas esta oportunidade pode ser desperdiçada se o tempo de estágio não for bem organizado e orientado por profissionais competentes.

A prática pode e deve servir vários objectivos, mas o principal será proporcionar ao formando a oportunidade deste compreender a intencionalidade da acção pedagógica, isto implica uma capacidade de observar e analisar o sistema ecológico da instituição que o aluno vai aprendendo progressivamente a conhecer, assim, a prática pedagógica, em si mesma, não é boa nem má, só quando inserida num contexto que permita compreender um projecto educativo é que esta se torna totalmente justificada.

Encarando o estágio nesta perspectiva, é importante pois trabalhar com os alunos sobre a complexidade da relação pedagógica e sobre processos de ensino e aprendizagem para que estes, sejam capazes de adequar a acção educativa ao contexto social, cultural e económico onde simulam uma experiência profissional.

Na formação de professores a prática é organizada de modos muito diferentes em todo o mundo e mesmo em Portugal varia de instituição para instituição, o que torna difícil definir objectivos específicos sem os relacionar com a instituição formadora. ( Arfwedson, Haglund e Malpique, 1981)

No entanto, os referidos autores, explicitam seis objectivos considerando-os de importância fundamental, para os estagiários que procurámos adaptar à especificidade da prática pedagógica em Educação de Infância:

No decurso do estágio os alunos devem aprender a:

### **1. Compreender a Instituição**

- Entender como funciona a instituição em termos administrativos e pedagógicos
- Inserir-se no contexto institucional e relacionar-se com os diferentes agentes educativos
- Adequar as práticas aos princípios pedagógicos e sociais da instituição

## **2. Compreender o Processo Ensino e Aprendizagem**

- Entender aspectos relacionados com a forma como as crianças aprendem, e o tipo de metodologias que podem utilizar consoante as circunstâncias
- Perceber que métodos e técnicas são mais adequados aos diferentes contextos educativos

## **3. Compreender o Contexto Sócio-Cultural das Crianças**

- Tentar perceber quem são as crianças como seres individuais
- Quais as suas experiências anteriores, e que código social interpretam
- Procurar entender a forma como se pode estabelecer a relação pedagógica com as crianças e os adultos

## **4. Conhecer a Comunidade**

- Procurar entender como é que a instituição se insere no meio envolvente
- Que expectativas revela a comunidade face à instituição
- Que tipo de normas ou ideias dominam os diferentes grupos sociais
- Que níveis sociais representam os familiares das crianças e como é que estes são “acolhidos” na instituição

## **5. Conhecer as Possibilidades de Mudança**

- Entender o que pode ser alterado e que tipo de estratégias podem ser implementadas
- Qual o seu papel como actor participante mas respeitador das normas e regras institucionais

## 6. Conhecer-se a Si Mesmo como Pessoa

- Entender quais são as suas características, os seus pontos fortes e fracos
- Saber como gerir o seu processo de aprendizagem num percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Este processo de aprendizagem e de inserção no contexto socio-profissional é progressivo e requiere uma prática acompanhada, conferindo um papel especial aos formadores que intervêm na formação global do aluno. Mas, o papel dos formadores nem sempre é fácil, porque há uma grande diversidade de concepções de *“bom ensino e de competência profissional na formação de educadores de infância”* (Katz, 1993).

Segundo a autora, esta realidade pode justificar-se, porque é difícil na educação pré-escolar avaliar a eficácia do professor através de testes estandardizados passados às crianças. Deste modo, entende-se que a eficácia dos educadores é mais determinada pelo local de trabalho e pelas características pessoais, do que pelo treino de competências específicas.

Esta perspectiva tem levantado dúvidas quanto ao impacto que tem o local de trabalho (nas profissionais recém formadas) comparativamente ao impacto das diferentes experiências de estágio.

Nos Estados Unidos da América, estas dúvidas são por vezes reforçadas, tanto pelos formandos, como pelos educadores que acompanham a prática, visto que ambos consideram as experiências providenciadas no decurso do estágio, pouco enraizadas no terreno, o que leva a questionar a sua utilidade.

Por outro lado, o valor que as experiências da prática pedagógica possam ter para os alunos é difícil de avaliar, dado que é natural que os formandos não sejam capazes de analisar a experiência passada, em função da experiência futura e neste sentido os estágios, não devem ser perspectivados *“ com base nas respostas correntes dos alunos, porque o valor e o significado destas, mudam quando o aluno as avalia retrospectivamente ”* (Katz, 1993, p. 1489).

Por este motivo é que na opinião da autora, esta problemática deva ser abordada através de um estudo longitudinal sobre as mudanças de percepções ao longo do tempo, ou seja, recolher as percepções dos formandos sobre as suas experiências dos estágios, durante o decurso dos mesmos e posteriormente quando já estiverem a exercer a profissão.

Isto porque no seu entender, de todas as experiências que podem constituir as práticas, a observação de crianças e os estágios, são fundamentais, desde que, os formadores coloquem os alunos em locais onde se observem “boas práticas” e que sejam devidamente apoiados no seu processo de aprendizagem.

Esta perspectiva, coloca a necessidade de definir critérios de selecção para a escolha das instituições onde os formandos realizam a prática pedagógica, e traduz a importância do papel do supervisor no processo de supervisão.

## **2.3 A Supervisão da Prática Pedagógica**

### **2.3.1 O Conceito de Supervisão no âmbito da Educação**

Quando se utiliza o termo supervisão, dado que é caracterizado por vários autores como um conceito polissêmico, será necessário compreender o sentido que o determina no âmbito da educação.

Em 1931, o "Department of Supervisor and Directors of Instruction of National Education Association" dos Estados Unidos da América define supervisão como :

*"Todas as actividades pelas quais os profissionais de educação podem liderar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.*

*Actividades como: observação em salas de aulas, orientação de professores, sessões de trabalho em grupo ou individuais e conferências, estão normalmente ligadas ao termo supervisão.*

*O desenvolvimento de planos com vista à eficácia da leitura, aritmética e outras áreas do programa escolar de organização e reorganização curricular e métodos de ensino são ainda exemplos de actividades dos supervisores "*

*(Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1993, p. 12).*

Ao longo dos tempos, investigadores americanos têm debruçado a sua atenção sobre o significado do termo supervisão e sobre o papel que os supervisores desempenham, e têm verificado uma ambiguidade não só, na definição de funções, como nas práticas que estes desenvolvem. Esta falta de clareza é resultante das diferentes percepções dos actores que intervêm no processo de supervisão, assim como das políticas e filosofias de educação, visto que as diferenças não existem apenas relativamente aos objectivos da supervisão, mas também nas concepções subjacentes às suas práticas. Estas diferenças suscitam nos professores uma atitude de desconfiança quanto à eficácia e utilidade da supervisão, o que leva a crêr que a maioria dos professores estão confusos e têm sentimentos, ambivalentes em relação a este assunto. (Sergiovanni e Starrat ; Mosher e Purpel, 1986)

O termo supervisão, pode ser generalizado a todas as profissões ou ocupações, se for entendido de uma forma muito simplista como um processo em que o supervisor tenta

que os profissionais desempenhem bem as suas funções, por exemplo, no serviço militar os sargentos existem para assegurar que os soldados sejam bons soldados; os treinadores desportivos é suposto que ajam de maneira que a equipa que supervisionam ganhe todos os jogos. (Mosher e Purpel, 1986)

Mas quando se tenta aplicar esta noção tão simples de supervisão à profissão docente, onde os objectivos são menos explícitos e as competências para o desempenho profissional são muito mais difíceis de avaliar, torna-se consideravelmente mais complicado, e mais difícil de definir.

A dificuldade de definir a supervisão em relação à educação é também devida a problemas teóricos que se colocam ao próprio ensino: falta de compreensão do significado do processo ensino e aprendizagem. Existe uma desarticulação entre os modelos teóricos e as práticas: os critérios de avaliação são imprecisos e existe um profundo desagrado acerca do currículo, valoriza-se o ensino e não o conhecimento. Assim não é possível existir consenso sobre o que é ensinar e aprender, ou como ajudar o professor no desempenho profissional. (Mosher e Purpel, 1986; Traldi, 1987).

Contudo, poder-se-á dizer que a supervisão em Educação é perspectivada como uma actividade ou um processo, cuja finalidade se liga com o melhoramento e a eficácia do ensino, aliás esta concepção é hoje em dia ainda a mais vulgarizada, visto que quase todas as definições de supervisão, apontam para a tarefa que certos profissionais exercem de: orientar ; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar a sua acção educativa; ou desempenham funções em centros de aconselhamento pedagógico, que promovem a selecção e a avaliação de métodos e materiais didácticos.

Estas duas funções inerentes ao papel do supervisor: Apoiar o professor, ou avaliar a competência profissional, têm aliás dominado nos últimos anos as discussões ligadas à problemática da supervisão nos E.U.A., visto que, a ambiguidade do papel do supervisor, decorre também da dificuldade de articular as funções de apoio e de avaliação, embora, as funções de ajuda, sejam muitas vezes exercidas por pessoas como os directores de escolas, e chefes de departamento que têm ao mesmo tempo responsabilidades de decisão acerca das promoções, aumentos de salário, etc. (Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1993).

Esta ideia que destaca duas funções no processo de supervisão, foi reforçada a partir de 1983, com a vaga de legislação que saiu nos Estados Unidos, com o objectivo de minimizar a indisciplina e a incompetência profissional, através de sistemas de avaliação ditos rigorosos, dado que se generalizou a hipótese que havia muitas escolas em que os professores eram incompetentes. Aparentemente esta falta de confiança pública na competência dos professores, reflectiu-se não só na legislação americana, como também na forma como os professores passaram a perceber a presença dos supervisores nas escolas, visto que a maioria dos docentes revelava alguma relutância ao apoio e à avaliação do seu desempenho profissional.

Como consequência deste processo a ideia de supervisão como trabalho administrativo, que incluía avaliação, juízo, apreciação, começou a considerar-se separada da função de suporte, na qual o supervisor (em contraste com a perspectiva administrativa) tem funções de ajuda, apoio, é visto como facilitador do crescimento. A supervisão, entendida como suporte, pretende o revigoramento e a auto-organização pessoal e profissional do professor, ajuda-o a desenvolver um trabalho de análise individual e em grupo.

### ***2.3.2 Evolução Histórica do Conceito de Supervisão***

Esta perspectiva histórica enquadra-se unicamente nas teorias Norte Americanas, já que o conceito de supervisão nasceu e foi largamente difundido pelos EUA e não se encontram estudos, com a mesma profundidade e extensão, noutros países.

Na opinião dos autores Americanos, as concepções de supervisão são diversas: Algumas entendem a supervisão, como uma forma de testar o cumprimento dos professores através de técnicas prescritivas, ou com a produção de novos cursos sobre currículo, outras, vêem-na com responsabilidades fora do campo do currículo e da instrução e ligam-na com aspectos de gestão e administração escolar, e há ainda, as que a perspectivam como um trabalho com os professores numa dimensão pessoal e profissional, procurando novas formas pedagógicas, ou estimulando os professores a tentarem encontrar as suas próprias respostas. Muitas outras possibilidades podiam

surgir, sobretudo na ausência de uma definição precisa, tanto para os que exercem funções de supervisão, como para os que são supervisionados.

O conceito de supervisão, aparece muitas vezes ligado com o de administração educacional, mas como vimos, hoje em dia relaciona-se também com uma dimensão de ensino, mais concretamente com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Muitas das definições de supervisão valorizam componentes diferentes, consoante as teorias subjacentes e as épocas em que se situam, assim as várias concepções sucedem-se historicamente apresentadas, como se pode observar (no quadro 1).

### QUADRO 1

#### Evolução do Conceito de Supervisão

Comparação dos períodos de supervisão (desde 1850 até ao presente)	
1850 - 1920 -	Scientific Managment
1920 - 1930 -	Democratic Interaction - Approach
1930 - 1955 -	Cooperative Supervision
1955 - 1965 -	Supervision as Curriculum Development
1965 - 1970 -	Impact of Clinical Supervision Ideas
1970 - 1985 -	Group Dynamics / Peer Emphasis
1985 - 1990(s) -	Coaching / Instructional Supervision

Fonte: Golhammer, Anderson e Krajewski. (1993). In Clinical Supervision -  
- especial methods for the Supervision of Teachers.

Como o quadro 1 ilustra, a noção de supervisão tem sido alterada ao longo do tempo, pelo menos a nível teórico:

No primeiro quartel do século vinte, os supervisores tinham um papel apenas de inspecção, os professores eram vistos como "instrumentos" que deviam ser supervisionados, para assegurar que estes cumprissem mecânicamente determinados procedimentos, definidos pelos administrativos e especialmente pelos supervisores. Este conceito de supervisão como inspecção, pode ser compreendido devido à conceptualização (limitada) do papel da escola, veiculada pelo ensino público. (McNeil, 1975; citado por Sergiovanni e Starrat 1986).

Com os estudos posteriores sobre o desenvolvimento da criança, a educação tornou-se um campo mais sofisticado de investigação teórica e a função do professor e da escola, deixou de ser encarada como mera instrumentalização, o que transformou a perspectiva de supervisão.

No período compreendido entre os anos 20 e 50, o enfoque da supervisão foi ajudar os professores a desenvolverem metodologias de ensino, através de abordagens interactivas e cooperativas. O papel do supervisor foi gradualmente “deslocado” para o papel de colega, embora com outras responsabilidades.

Nos finais dos anos 50, como a maior preocupação das escolas era a necessidade de desenvolver um currículo, o papel do supervisor, passou a perspectivar-se no sentido de elaborar os currículos escolares. Assim, este torna-se mais envolvido não só na implementação de novos programas, mas também em acompanhar as equipas pedagógicas a desenvolver currículos inovadores. A supervisão começa deste modo, a ser encarada num sentido de liderança e a ganhar maior aceitação.

Por volta de 1960, verificam-se alterações no papel do supervisor com o emergir da supervisão clínica, e observa-se que a partir dos anos 70, esta forma de supervisão aumenta com uma força notável e começou a diminuir o interesse pela intervenção tecnológica, que se fazia sentir nos finais dos anos 60, e a desenvolver-se uma perspectiva de supervisão clínica, com uma metodologia especial de supervisionar professores. (Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1993)

A supervisão clínica, é um aspecto da supervisão do ensino, na qual são recolhidos dados em primeira mão, através da observação do que acontece na aula. Envolve um “face-to-face” e outras interacções entre o observador e a pessoa observada, durante o período em que é analisado o comportamento profissional e as actividades realizadas, para procurar definir outras estratégias com o objectivo de melhorar o desempenho profissional.

Nos vários trabalhos realizados sobre a supervisão clínica os seus autores sublinham que os professores preferem este tipo de supervisão, argumentando que se consideram mais envolvidos nas decisões e porque recebem “feedback” da

observação como um processo imediato de análise da acção pedagógica e vêem a supervisão como uma actividade de grupo (Alarcão e Tavares, 1982).

Daí que alguns professores, traduzam a supervisão clínica, como um plano de preparação e crescimento profissional, no sentido em que o supervisor estimula a liberdade para experimentar e encoraja o desafio e o risco na acção pedagógica.

O desenvolvimento da supervisão clínica, aumentou o interesse pela observação e pelo “encontro pós-observação” também chamado de “conferencing” ou “encontro face-to-face” como forma de aperfeiçoar os programas e o ensino, visto que até a esta altura, quase não se fazia referência à forma como se processava a visita do supervisor, ainda que alguns autores, descrevam que a maioria das vezes a avaliação estava relacionada com julgamentos mais de carácter administrativo do que pedagógico. Mas nos últimos vinte anos, as visitas do supervisor à sala de aula e as observações, são legitimadas pelas equipas das escolas e têm ganho uma quase total anuência. (Mosher e Purpel; Sergiovanni e Starrat, 1986; Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1993)

As tendências da supervisão clínica, tiveram como consequência que, no decurso dos anos 90, se transformasse a supervisão de um método mais formal e autoritário, para um método mais informal, interactivo e relacional.

Nesta perspectiva, é que se enquadra a supervisão como um processo de liderança da Educação, através de modelos cooperativos. Esta nova orientação enfatiza o trabalho de cooperação em grupo e aponta um desenvolvimento das relações humanas de natureza democrática.

Neste sentido, começaram a revestir-se de outra importância as competências relacionais do supervisor para o exercício das funções e definem-se orientações centradas na sua capacidade de desenvolver interacções positivas com os professores:

- Diagnosticar as necessidades e o potencial de cada professor e ajudar a desenvolver as suas capacidades e os conhecimentos básicos ao exercício da função;

- Seleccionar o método de supervisão mais apropriado a cada professor;
- Comunicar com cada professor acerca das potenciais áreas a desenvolver e a melhorar;
- Manter uma relação interpessoal positiva com os professores, valorizando a aprendizagem profissional permanente;
- Reconhecer os progressos de cada professor na acção pedagógica;
- Explicitar o seu apoio e ajuda numa atitude de respeito por cada professor;
- Ajudar os professores a estabelecerem relações positivas entre si e apoiar os trabalhos de grupo com os diferentes pares sociais (equipas, pais, comunidade). (Duke, 1990; citado por Goldhammer, Anderson e Krajewski, 1993).

Apesar de se apontarem estes procedimentos, a supervisão desenvolvida nas escolas públicas americanas, não parece ter sido eficiente - o modelo é instável, as funções do supervisor são indefinidas e a forma como este conduz as actividades inibe a interacção entre as várias partes envolvidas. Todos estes aspectos, têm como consequência uma ineficácia na adequação dos processos e uma falta de reconhecimento social e profissional do papel do supervisor como promotor da qualidade do ensino. (Traldi, 1987).

Mas esta falta de reconhecimento público do papel do supervisor não se verifica só nos Estados Unidos, o mesmo se tem observado na Europa; por exemplo, o documento de Educação publicado pela UNESCO (1986), explicita que os profissionais da supervisão pedagógica, não foram objecto de referência nos temas prioritários dos programas da UNESCO, sobretudo entre os anos 40 e 60.

Ao longo deste período, foram registadas actividades muito pontuais, referentes exclusivamente aos inspectores, não se definindo um contorno entre as diferenças do papel do supervisor e do inspector escolar. O relatório da Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação em 1971-1972, não faz qualquer alusão a estas "figuras" e o termo supervisor ou inspector, não aparece nos textos. Qualquer aspecto

relativo à administração e gestão dos sistemas educativos, não evoca as estruturas ou o pessoal da inspecção/supervisão.

Este documento refere ainda, que é também significativo constatar que os sociólogos da educação Bourdieu e Passeron, no estudo que realizaram em 1970, em que aprofundam o carácter reprodutor do sistema educativo, não fizeram referência à função, daqueles que podem ser considerados como agentes reprodutores ou conservadores do sistema, que são normalmente: os inspectores; os responsáveis dos estabelecimentos escolares; ou os docentes que trabalham na formação de professores.

Segundo os dois autores, toda a responsabilidade da reprodução da ordem social estabelecida, é veiculada pelo sistema escolar, pela escola e pelos professores. Mas, curiosamente não citam o pessoal que é representante do poder instituído na escola e junto dos professores, o que pode ser visto como uma falta de reconhecimento do estatuto socio-profissional dos supervisores.

Esta falta de reconhecimento do estatuto socio-profissional dos supervisores, pode justificar-se pela dificuldade de caracterizar o que é um supervisor, dado que nem sempre há, um contorno distinto entre a sua intervenção e a dos outros actores no processo educativo, nomeadamente do inspector escolar. Por outro lado, observa-se que não há consenso, quanto à natureza e à eficácia das suas funções, o que torna pertinente a pergunta - O que é então um supervisor ?

### ***2.3.3 A Figura do Supervisor - O que é um Supervisor ?***

Encontrar definições claras sobre o que é um supervisor, ou sobre o conteúdo das suas funções, não é fácil, porque se ligam com aspectos conceptuais e ideológicos. (Mosher e Purpel, 1986)

Segundo estes autores, de facto muitos estudos têm sido feitos sobre este tema, mas muito poucos têm procurado saber o que fazem os supervisores e quais as suas responsabilidades no sistema escolar dos Estados Unidos.

Esta dificuldade, resulta da supervisão poder abranger diversas actividades realizadas por diferentes actores, ou seja os docentes universitários; os professores colaboradores, no processo de supervisão dos formandos, os administradores quando actuam na escola ou no sistema escolar; os coordenadores ou consultores pedagógicos, não deixam também de actuar como supervisores no sentido de reguladores pedagógicos ou de impulsionadores da qualidade de ensino. (Mosher e Purpel, 1986; Traldi, 1987)

Na opinião dos autores, estas diferentes formas de acção, é que justificam que a supervisão, pode ter múltiplas direcções e ser exercida por diversas pessoas, com o objectivo de estimular, cooperar e orientar os professores, no sentido de melhorarem continuamente a sua actuação, porque ao melhorarem o ensino nas escolas, melhoram inclusivé a educação e até o seu estatuto como profissionais.

Para que a supervisão se realize de uma forma competente é necessário que o profissional que a exerce, seja capaz de observar de forma sistemática. Saber observar para saber julgar, ajuizar livre de preconceitos, simpatias ou antipatias pessoais; avaliar de modo objectivo e criterioso a acção pedagógica, a partir dos dados observados e da filosofia subjacente, mas tendo em conta os aspectos valorizados pelos outros elementos envolvidos na acção educativa.

Para o supervisor exercer bem as suas funções, é necessário que não seja apenas um especialista curricular, mas que saiba analisar a interacção dos vários aspectos inerentes aos contextos educativos. É importante que o supervisor conheça os professores ou os alunos com quem trabalha; compreenda as suas capacidades, as suas qualidades e atitudes, e ainda as condições (meios tecnológicos, económicos, políticos religiosos, etc.) que caracterizam os contextos institucionais onde desenvolve a sua actividade. Isto porque se entende, que a supervisão envolve na sua dinâmica processual, a interacção supervisor/professor que agem em conjunto em determinado meio ambiente.(Lucio e McNeil, 1972; citados por Traldi, 1987).

Na opinião dos referidos autores, quanto melhor preparado e actualizado estiver o supervisor, tanto melhor poderá desempenhar as suas funções, de modo a promover o máximo desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional dos diversos elementos, com quem trabalha.

Este grau de desempenho implica um elevado nível de competência, que o supervisor desenvolve à medida que vai recorrendo aos estudos científicos, aos princípios pedagógicos definidos de modo interdisciplinar e procura adequá-los a cada, momento, circunstância ou situação particular.

Nesta perspectiva, entende-se a supervisão como uma acção cuja finalidade é melhorar a prática pedagógica, apoiar o professor ou o aluno, no processo de ensino e aprendizagem. E o supervisor pode ser visto como um líder educacional, as expectativas quanto às suas funções serem diferenciadas consoante o contexto onde ela desempenha a sua actividade profissional.

Assim há quem espere, que ele ensine os professores; faça demonstrações; enuncie técnicas; e dialogue com os professores; revele ainda um saber especializado, que complementarize e reforce a competência dos formandos com quem trabalha.

O supervisor pode saber dar resposta às diferentes solicitações, mas há imperativos filosóficos, psicológicos e socio-culturais, que devem ser levados em conta, quando se avalia a realidade o que dificulta a sua tarefa.

Assim, no processo de supervisão, os supervisores não deverão assumir uma postura prepotente, que limite a liberdade dos outros, devem tentar que os professores se envolvam na acção educativa, para que o seu auto-conceito, seja progressivamente mais positivo.

As qualidades humanas e técnicas, são necessárias ao exercício da supervisão, é necessário saber fundamentar teoricamente procedimentos práticos, e saber justificar os princípios da sua actuação, mas também é necessário aceitar e respeitar o indivíduo, na sua dignidade e valor como ser humano e ter fé na capacidade que cada pessoa tem de aprender e de se desenvolver (Mosher e Purpel, 1986; Traldi, 1987).

O supervisor é aquele que influencia os formandos, através de uma atitude persuasiva e cooperante, orientadora ou aconselhadora. *"a influência ocorre quando alguém é capaz de dar a outrem as premissas para acção, atitudes, estado mental e hábitos que levem à realização de objectivos"* (Traldi, 1987, p. 265).

Isto porque, o supervisor é um líder que tem de ter uma perspectiva clara sobre os objectivos da escola e também uma consciência dos recursos disponíveis para agir em conformidade com as potencialidades contextuais.

Para que qualquer actor exerça bem as funções de supervisão e não use a sua influência através da autoridade que o cargo lhe confere, é necessário que este, seja alguém cuja autoridade lhe é reconhecida pela sua competência.

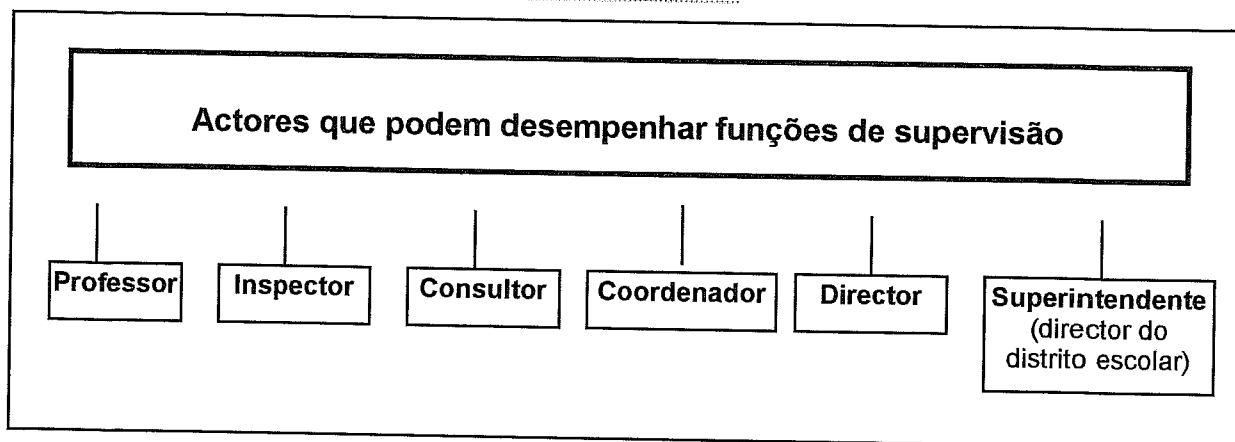
*“Deste modo: ele não pode ser agressivo, «vender» ideias, dominar, controlar, forçar programas, questionar o que está a ser feito, mentir ou aceitar programas medíocres. Ele deve: estar alerta, ter ideias criativas, manter as coisas em andamento, pedir auxílio quando necessário, assegurar melhoramentos, conseguir pessoal para avaliar os programas, desafiar e apoiar quem precisa de ajuda “ (Kimball Wiles, 1969, citado por Traldi, 1987, p. 266).*

Muitas vezes o director da escola e o responsável pelo gabinete central, participam nas sessões de trabalho que se realizam entre os supervisores e os professores. Contudo o inspector, ou quem o representa, só intervem quando aparentemente não é possível aos supervisores agirem de modo a modificarem as situações, para melhorar a acção pedagógica.

Os supervisores Americanos, também dão apoio aos departamentos de Educação e às Escolas Regionais e Distritais, no sentido de seleccionar pessoal e adquirir material adequado, de modo a permitir boas práticas e assegurar a equivalência de recursos em cada região.

Assim, a supervisão é em si mesma, uma função distributiva, isto é, o supervisor pode ser identificado como um actor que desenvolve diferentes actividades no contexto organizacional (como se pode observar pelo quadro 2 apresentado na página seguinte)

## QUADRO 2



Fonte: Adaptação do esquema de McNeil (1977); citado por Traldi (1987)

A função do supervisor é estabelecer rotinas, regras e papéis, de modo a promover a qualidade da acção educativa. O supervisor terá de demonstrar eficiência, capacidade de coordenação, motivação para o trabalho e um conjunto de qualidades pessoais tais como: confiança, esperança, responsabilidade, disciplina, autonomia, iniciativa, integridade para que lhe seja reconhecido mérito profissional no apoio a prestar ao professor.

Apoio esse, no planeamento e organização das aulas; no desenvolvimento das técnicas e processos de ensino; na avaliação da acção pedagógica; na definição de objectivos; na investigação para a orientação da acção ou de relação pedagógica.

Nesta perspectiva poder-se-á sintetizar que o supervisor é geralmente responsável por seis tipos de actividades.

1. **Planeamento** - Planeia individualmente e em grupo. Ajuda a desenvolver a política de acção e os programas a implementar.
2. **Administração** - Toma decisões, administra o trabalho dos outros e dá directivas necessárias.
3. **Supervisão** - Através de entrevistas e consultas, tenta melhorar a qualidade do ensino.

4. **Desenvolvimento do currículo** - Participa directamente na definição de objectivos, selecção de experiências e projectos escolares, preparação de manuais de ensino e selecção de materiais e recursos pedagógicos.

5. **Aulas de demonstração** - Dá e garante possibilidades para demonstração de métodos de ensino, uso de recursos e outras técnicas pedagógicas, que possam vir em auxílio dos professores.

6. **Pesquisa** - Através de observações e levantamentos sistemáticos, experiências e estudos, explora as condições existentes e recomenda mudanças nas práticas. (Lúcio e McNeil, 1977; citados por Traldi, 1987)

Estas actividades descrevem algumas das funções dos supervisores, embora seja mais comum apresentar a supervisão e o papel do supervisor do ponto de vista normativo do que descritivo. Assim, é apontado o que deve ser feito, e não tanto o que se faz, o que em certa medida é normal, visto que quando se escreve sobre supervisão, a intenção é aperfeiçoar, os livros prescrevem formas de agir com o propósito de melhorar, o que já existe.

Mas é importante, também, compreender a realidade dos factos, descrever as práticas, contextualizando as acções desenvolvidas pelos supervisores, ou seja, apresentar a supervisão do ponto de vista descritivo. (Sergiovanni e Starrat, 1986) Segundo estes autores, a diferença básica entre as teorias normativas e descritivas, é que nas primeiras, pressupõe-se que os supervisores façam as escolhas no sentido de maximizar certos valores e os objectivos desejáveis. Estabelecem prioridades colocando em primeiro lugar os valores morais e em segundo os valores instrumentais. Estabelecem padrões para a melhoria dos níveis de ensino e supervisão. As teorias descritivas preocupam-se com o que existe, com a descrição precisa das actividades e dos acontecimentos.

nas teorias descritivas, o supervisor está na mesma atento e interessado pelos valores e pelos objectivos desejáveis, porém, está consciente da forma como estes podem ser interceptados, pelo contexto organizacional, tal como pela política, a pressão para resolver conflitos, as imposições da burocracia, as interacções pessoais e a relação de poder e de autoridade. Quando os supervisores estão conscientes destes limites, as

descrições dos produtos tendem a ser mais realistas, porque contemplam os objectivos a atingir de forma provisória. Os autores consideram que o problema é que existe um grande desfasamento entre o ponto de vista normativo e descritivo e sublinham que muitos dos estudos, coordenados pela Association for Supervision and Curriculum Development, focalizam as diferenças entre o real e o ideal e citam até um relatório apresentado em 1978, em que 83% dos professores de Tennessee expressam que não foram supervisionados durante o ano lectivo, e quando foram, mais de dois terços desses professores argumentam, que não os avisaram previamente, ou que não houve entrevista de acompanhamento. No final do relatório, foram destacadas as seguintes diferenças entre a supervisão do ponto de vista normativo e descritivo: (apresentadas no quadro 3, na página seguinte).

### QUADRO 3

#### Registo das diferenças entre a Supervisão Ideal e a Supervisão Real

<b>Natureza e objectivos da supervisão</b>	<b>O que deve ser feito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O supervisor deve estimular o aperfeiçoamento do ensino;</li> <li>• Deve dar apoio pedagógico e técnico directo aos professores;</li> <li>• Deve coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular;</li> <li>• Deve avaliar o desempenho profissional e os produtos educativos;</li> <li>• Deve apoiar os professores de forma não ameaçadora, promovendo o aperfeiçoamento do seu desempenho na sala de aula.</li> </ul>
	<b>O que se faz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores descrevem que os supervisores estão mais preocupados com aspectos do foro administrativo do que pedagógico;</li> <li>• Que não têm assistência directa para melhorar a acção educativa;</li> <li>• Que alguns educadores com responsabilidades de supervisão, tentam dar resposta a objectivos mais gerais e descoram o apoio específico na sala de aula.</li> </ul>
<b>Actividades a desenvolver pelo supervisor</b>	<b>O que deve ser feito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O supervisor deve proporcionar apoio directo na sala de aula para ajudar o professor a melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;</li> <li>• Deve sempre que necessário fazer demonstração de aulas e adquirir materiais didácticos ou equipamentos adequados à prática pedagógica;</li> <li>• Deve avaliar o desempenho do professor com vista a aperfeiçoar as suas capacidades para melhorar o ensino.</li> </ul>
	<b>O que se faz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores descrevem que os supervisores dedicam pouco tempo à observação em sala de aula e passam mais tempo nos serviços da administração central;</li> <li>• Que os supervisores reduzem o número de visitas à sala de aula e de apoio directo aos professores e preferem outras responsabilidades de gestão e administração escolar.</li> </ul>
<b>Estrutura organizacional e supervisão</b>	<b>O que deve ser feito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O supervisor deve estar integrado no contexto organizacional e estar o mais próximo possível dos professores que acompanha;</li> <li>• Deve dar assistência a poucas instituições e sempre às mesmas para se familiarizar com o ambiente dessas salas de aula.</li> </ul>
	<b>O que se faz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores descrevem que os supervisores apoiam professores em diversas instituições e muitas vezes permanecem nos departamentos centrais do distrito escolar e não trabalham <i>in loco</i> com estes.</li> </ul>
<b>Formação específica dos supervisores</b>	<b>O que deve ser feito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os supervisores devem ter uma formação apropriada;</li> <li>• Ter uma preparação teórica, experiências práticas de campo, para que seja possível analisar as condições existentes nas salas de aula e fazer recomendações adequadas do ponto de vista pedagógico.</li> </ul>
	<b>O que se faz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores descrevem que alguns supervisores não têm prática e os certificados de habilitações atribuídos não especificam o número de horas de trabalho de supervisão;</li> <li>• Existe uma ampla variação entre a carga horária (mínima e máxima) exigida para ser atribuído o certificado de supervisão, daí que os supervisores possam ter uma preparação muito diferente.</li> </ul>

Fonte: Adaptação do relatório realizado pela Association for Supervision and Curriculum Development (1978). In Sergiovanni e Starrat (1986)

Tal como se acabou de observar, o ponto de vista normativo especifica o que deve ser feito e descreve uma situação mais ideal de trabalho, é útil para estabelecer padrões, para ajudar a definir e a seleccionar estratégias no processo de supervisão. O ponto de vista descritivo oferece descrições de comportamento e acontecimentos reais, é útil para ajudar a compreender o que se faz, para melhorar determinados contextos educativos, mas o importante é reduzir o espaço que vai entre a supervisão ideal e a supervisão real, que se liga normalmente com a forma como se conceptualizam as organizações escolares e com o estilo de liderança do supervisor. (Sergiovanni e Starrat, 1986).

#### **2.3.4 Estilos de Liderança do Supervisor**

Poder-se-á identificar várias formas ou tipos de liderança, mas um supervisor terá de ser sempre um líder. A liderança refere-se à capacidade do supervisor influenciar um ou mais indivíduos, numa determinada direcção com a intenção de atingir determinados objectivos. Às vezes o mais importante na liderança são os valores e as intenções inferidas pelos professores, sobre o que os supervisores fizeram ou disseram, do que propriamente o que estes fazem ou dizem. Daí que o estilo de liderança, seja regulado pelas características e pelos pressupostos da própria pessoa e ainda pelo significado que os outros atribuem ao seu gesto ou à palavra. (Sergiovanni e Starrat, 1986)

Esta é a razão pela qual dois supervisores nas mesmas circunstâncias, podem agir de modo diverso, porque acreditam que o seu método é o mais adequado para aquela situação e porque têm formas de estar e de ser diferentes, que determinam os estilos de liderança.

Quando se fala em estilos de liderança, significa que se observam padrões predominantes de comportamento associados a uma dada pessoa, papel ou escola. Assim, é vulgar os professores responderem às expectativas do supervisor, a profecia de auto-realização, já observada nas expectativas dos professores, quanto ao desempenho dos alunos (Rosenthal e Jacobson, 1986), é também verificada na supervisão.

No entanto, os estilos de liderança são também resultantes de filosofias e de pressupostos educacionais, que os supervisores encontram no clima organizacional. Cada escola tem uma personalidade organizacional única, a qual é expressa por todos os actores que lá vivem e trabalham, e é necessário ter consciência que essa personalidade é imposta aos seus visitantes, daí que as verdadeiras mudanças só acontecem, quando são expressão das próprias necessidades de crescimento ou de sobrevivência daquelas que compõem o seu organismo humano.

Os supervisores devem garantir que a escola como organização sirva os seus alunos, ao contrário dos padrões tradicionais em que os indivíduos serviam a escola, devem reforçar as tendências de personalismo, competência e autonomia, ao invés da massificação, da eficácia e da autoridade excessiva. A sua liderança deve contribuir para a criação de um bom clima organizacional. (Sergiovanni e Starrat, 1986).

O clima de uma escola é muitas vezes difícil de definir com rigor. Por um lado, o clima pode ser visto como as características constantes que descrevem uma escola em particular, distinguindo-a de todas as outras e que influencia o comportamento dos professores, dos funcionários e dos alunos. Mas também pode ser visto como o "sentimento", que os diferentes actores que interagem na acção educativa têm por aquela escola.

Este clima pode ser definido como: *"os efeitos subjectivos do sistema formal, o estilo informal dos diferentes elementos e outros factores ambientais que têm influência nas atitudes, convicções, valores e motivações das pessoas que trabalham numa organização particular"* (Litwin e Stringer, 1978; citados por Sergiovanni e Starrat, 1986, p. 76).

Nesta perspectiva, o clima traduz o conjunto de componentes mediadoras, que determinam a própria vivência dos vários actores, que intervêm no processo pedagógico. Embora reconhecendo isto, alguns supervisores não dão devida atenção ao clima organizacional, preferem centrar as suas preocupações na acção educativa e nos formandos, porém, terão dificuldades no exercício das suas funções se o clima da escola não apoiar suficientemente o seu papel.

Um clima positivo, saudável, estimula o supervisor e o professor a trabalharem em conjunto. Além disso, facilita a liderança do supervisor, na medida em que essas responsabilidades de liderança são vistas pelos professores como posturas autoritárias, portanto as iniciativas do supervisor são por vezes limitadas, mas o apoio da organização, permite que a liderança seja partilhada com outros, retirando-lhe toda a carga impositiva associada ao papel do supervisor.

O supervisor pode estimular a participação dos professores, assumindo formas de liderança diferentes:

Pode agir de modo directo ou indirecto de maneira encorajadora, como estimulador da equipa, como cooperante, como elemento de apoio ou como recurso. Não existe uma única abordagem considerada melhor em todas as situações, porque a eficiência do estilo, depende da sua adaptabilidade à especificidade de cada situação. A predominância de um ou de outro estilo num determinado indivíduo, depende do seu auto-conceito e do grau de confiança que tem nos outros, podemos assim identificar:

Um **estilo defensivo** muitas vezes descrito como autoritário ou paternalista - Os padrões de liderança defensiva, caracterizam-se pela desconfiança que os supervisores revelam em relação aos seus subordinados. O tipo de comunicação privilegiado é vertical e são utilizadas estratégias de distorção da informação e de persuasão, assim como de grande controle.

Um **estilo cooperativo** - O ponto fulcral deste tipo de liderança é a elevada confiança, que os supervisores têm nos outros indivíduos. São normalmente pessoas com um auto-conceito muito positivo e tendem a pressupor, que os outros agem de forma adequada e responsável, aptos portanto a desempenhar as suas funções de modo apropriado e construtivo. (Jack Gibb, 1967; citado por Sergiovanni e Starrat, 1986)

Os autores sublinham a perspectiva, que o estilo organizacional da escola, a sua cultura normativa, as suas expectativas sobre os diferentes papéis, a sua matriz de convicções, e os seus sistemas de autoridade e de poder, servem de parâmetros que influenciam o estilo de liderança e determinam a prática da supervisão.

Uma das características importantes do estilo de liderança é a abertura ou falta dela, perante a participação dos outros actores nas decisões a tomar. Assim, poder-se-ão

agrupar (como se observa no quadro 4) um conjunto de comportamentos do supervisor (na sua relação com os professores), baseado no inventário de convicções em supervisão, providenciado pela Association for Supervisional Curriculum Development, que apresenta como hipóteses os seguintes comportamentos do supervisor:

#### QUADRO 4

#### Comportamentos do Supervisor

A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar</li> <li>• Dirigir</li> <li>• Demonstrar</li> <li>• Padronizar</li> <li>• Reforçar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar</li> <li>• Esclarecer</li> <li>• Ouvir</li> <li>• Resolver problemas</li> <li>• Negociar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir</li> <li>• Estimular</li> <li>• Esclarecer</li> <li>• Apresentar</li> <li>• Resolver problemas</li> </ul>

Fonte: Glickman (1981); citado por Sergiovanni e Starrat (1986)

Cada grupo de comportamentos descreve um estilo de supervisão, os comportamentos do grupo A, identificam-se com orientações de liderança estilo directivo, o grupo B, com o estilo cooperativo e o grupo C, com o estilo não-directivo.

O autor, propõe um modelo contingencial baseado na premissa que cada estilo de supervisão pode ser ou não adequado, dependente das características da situação. Porém, define como características duas variáveis: Os níveis de compromisso dos professores no seu trabalho e os níveis de raciocínio abstracto dos próprios professores.

Quando fala em raciocínio abstracto refere-se à: “ *capacidade do professor se distanciar da sua sala de aula, avaliar o seu próprio ensino (gesto, disciplina, registos, organização e atitudes dos alunos), determinar soluções alternativas para os problemas e, assim, planear a acção*” (Glickman, 1981; citado por Sergiovanni e Starrat, 1986, p. 138).

Sugere o modelo de contigência de acordo com os seguintes critérios:

1. Utilizar o estilo de supervisão mais directivo, quando os níveis de compromisso e de abstracção dos professores são baixos;
2. Utilizar o estilo de supervisão mais cooperativo, quando os níveis de compromisso dos professores são baixos, mas os níveis de abstracção são elevados, ou vice-versa;
3. Utilizar o estilo de supervisão mais indirecto (não-directivo), quando os dois níveis, o de compromisso e o de abstracção, são elevados.

Assim, quanto maior maturidade profissional revelarem os professores a nível das duas dimensões propostas, mais o estilo de supervisão se deve mover de maior para menor controle.

Compreender as teorias de liderança, pode ser importante para ajudar a melhorar a eficácia do processo de supervisão, porém, não se pode garantir uma verdadeira liderança, se o líder não tiver determinadas características pessoais e objectivos bem claros, não só em relação ao ensino, mas também à educação. (Sergiovanni e Starrat, 1986)

### ***2.3.5 O Clima e o Diálogo no Processo de Supervisão***

Segundo vários autores, são muito importantes as qualidades de relação interpessoal do supervisor. (Traldi; Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992 ; Saracho; Vieira, 1993).

A sabedoria para compreender e julgar os outros, é condição indispensável à função da supervisão, esta capacidade é resultante da avaliação e da reflexão pessoal sobre o que as pessoas fazem, como fazem e porque fazem. Mas, esta capacidade de avaliar as situações, deve resultar do hábito do supervisor se avaliar a si próprio, da tentativa de enriquecer as suas experiências socio-culturais, desenvolvendo continuamente os seus conhecimentos e adequando as suas atitudes, para poder ser uma influência positiva e construtiva.

A tarefa do supervisor não é fácil, exige um estado de espírito, uma atitude reflexiva, não só sobre as diferentes realidades educativas, mas sobre si próprio, tarefa essa, que nunca está conseguida e tem que ser continuamente conquistada, visto que a relação pedagógica que se estabelece entre os vários elementos que intervêm no processo de supervisão é em grande parte condicionada pela postura do supervisor. (Traldi, 1987; Golhammer, Anderson e Krajewski, 1993)

Assim, este deve saber o valor da participação, da cooperação, do intercâmbio (um verdadeiro dar-e-receber), para reduzir os sentimentos de dependência e promover uma aprendizagem partilhada, mas o mais importante será agir sempre de acordo com a ética, com uma atitude científica, com um espírito aberto, com respeito pelos princípios democráticos da educação. (Katz, 1963; referida por Traldi, 1987) Neste sentido, uma atitude básica nos processos e nas actividades de supervisão é a criação de um clima e de um diálogo positivo, entre os supervisores e os outros actores, especialmente com os professores ou futuros professores. O clima que se cria nas sessões de supervisão e a natureza do diálogo que se estabelece entre os diversos participantes, estão intrinsecamente ligados à forma como o supervisor gere a sua intervenção. (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992; Vieira, 1993).

Assim, este pode assumir uma atitude prescritiva da relação pedagógica e um discurso normativo, valorizando apenas a sua função avaliadora. Nesta situação, o processo de supervisão centra-se essencialmente na figura do supervisor e o tipo de comunicação diálogo/monólogo sobre a acção pedagógica, confere ao formando o papel de receptor da informação. Este estilo de liderança mais directivo, pode ser uma limitação, no sentido em que o supervisor não recorre a estilos de orientação diferenciados de acordo com o perfil do formando e a especificidade do contexto, e por outro lado, agrava o clima de tensão que normalmente se observa no decurso da supervisão:

*“ frequentemente os professores supervisionados, quer no âmbito da formação inicial, quer no da formação em serviço e contínua, experienciam sentimentos de grande ansiedade, de angústia e de temor que se manifestam imediatamente antes e durante os momentos em que são sujeitos à observação do supervisor, bem assim como, no período em que decorre a sessão de supervisão “ (Oliveira, 1992, p. 17).*

Na opinião da autora, esta situação tem reflexos negativos, tanto do ponto de vista emocional, como do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. E atribui este factor a dois aspectos inerentes ao processo de supervisão: à situação de auto-exposição por parte dos professores; e ao estilo de relação interpessoal que se estabelecer entre o supervisor e o formando.

Assim, a situação em que se encontra o formando, quer quando está a ser observado durante a acção educativa, ou depois quando avalia ou reflecte sobre a sua intervenção, pode ser considerada uma forma de este se expor perante o supervisor. Esta experiência de se revelar ao outro, conduz frequentemente a uma destruturação e por vezes a uma mudança da auto-imagem, que pode ser acompanhada por sensações de desconforto, desconfiança, de stress e de fragilidade emocional. (Bouédee, 1986; Benavente, 1987; citados por Oliveira, 1992)

No entanto, convém referir, que este facto pode ocorrer independentemente do tipo de relação interpessoal entre o supervisor e o professor ou futuro professor, daí que, se o supervisor estiver consciente da situação em que movimenta o formando, deverá tentar criar um clima afectivo-relacional favorável à manifestação de atitudes de empatia, de confiança, de apoio, que favoreçam uma comunicação aberta, isenta de preconceitos e juízos de valor.

A relação interpessoal entre o supervisor e o formando é determinante do sucesso ou insucesso da prática da supervisão, assim o tempo destinado à construção de uma relação interpessoal positiva, antes da avaliação das aulas observadas é tão ou mais importante, que o tempo dedicado a objectivos de natureza científica e pedagógica. (Blumberg, 1980; Howey, 1987 e O'Shea, 1988; citados por Oliveira, 1992)

Nesta perspectiva, o diálogo entre o supervisor e o formando, constitui-se como condição essencial à construção de um clima positivo, estimulador de uma atitude cooperativa no processo de supervisão e deve nortear-se pelos seguintes princípios:

- privilegiar a participação activa do professor em formação;
- Incentivar a auto e hetero-análise cuidada e profunda da interacção pedagógica do professor;

- Caracterizar os padrões de ensino do professor identificando as crenças e teorias que o justificam;
- Estimular a decisão pedagógica do professor assente nas suas características pessoais e na análise dos conteúdos educativos. (Oliveira, 1992)

O diálogo na prática da supervisão, não se deve centrar em impressões sobre o vivido, a comunicação deve ser tanto quanto possível concreta e objectiva. Assim, a organização do diálogo deve centrar-se em “episódios” educativos observados no decurso da acção pedagógica; valorizar a descrição de factos ocorridos, tendo como suporte registos escritos ou audiovisuais; estimular a participação do formando no sentido de aprofundar a análise e fazer opções pedagógicas. Deste modo, o diálogo deve estruturar-se à volta das seguintes dimensões: Dimensão factual, dimensão dos objectivos e resultados da acção pedagógica, dimensão das alternativas pedagógicas e dimensão da auto-avaliação.

**A dimensão factual** - implica uma descrição contextualizada dos factos que caracterizam o “episódio educativo”: comportamentos do professor e dos alunos; organização do espaço e materiais e outros aspectos considerados significativos no contexto observado.

**A dimensão dos objectivos e resultados da acção pedagógica** - pretende que o formando, consciencialize as intenções subjacentes à acção educativa, e a análise sobre os resultados efectivamente alcançados, avaliando a interferência dos factores que os podiam condicionar: o professor; a organização do espaço; as estratégias utilizadas; os recursos materiais e os alunos.

**A dimensão das alternativas pedagógicas** - tem como propósito contribuir para o aperfeiçoamento de saberes pedagógicos do formando, no sentido em que o estimula a confrontar a sua intervenção com outras possíveis e a prever os efeitos das mesmas.

**A dimensão da auto-avaliação** - Pretende que o formando tenha uma ideia clara da sua intervenção pedagógica, e consciencialize os aspectos fortes e fracos do seu estilo pessoal, para permitir adequar progressivamente a acção educativa. (Zeichner, 1988; Wallace, 1991; citados por Oliveira, 1992)

Estes pressupostos subjacentes às diferentes dimensões e os aspectos que caracterizam o diálogo que se pretende na supervisão, parecem em certa medida estarem próximos das perspectivas teóricas sobre acção interpessoal de Johnson (1984) e Schon (1987) sintetizados por Vieira:

- Interdependência positiva
- Troca de informação válida
- Explicitação de teorias pessoais/dilemas
- Verificação pública de teorias
- Liberdade de escolha/risco
- Co-responsabilização.

Estes valores, apresentam imensas potencialidades em termos de formação. A troca de informação (mesmo sobre aspectos sensíveis da relação interpessoal), a reflexão conjunta sobre teorias e dilemas privados, assim como a verificação pública de aspectos críticos ou negativos, diminuem a ocorrência de comportamentos defensivos, por parte do formando. (Vieira, 1993).

Nesta perspectiva, parece necessário reafirmar que neste contexto de formação, a relação interpessoal entre o supervisor e o formando, pode determinar o sucesso ou insucesso da intenção formativa da supervisão.

*“ao longo da minha experiência (como professora, supervisora, supervisora / pedagógica, co-investigadora) tenho-me apercebido da importância fulcral dos modos de relação estabelecidos na dimensão afectiva relacional.*

*Não se trata tanto do grau de informalidade da relação, mas antes da sua clareza e honestidade.*

*Existe um «sentido da verdade» na relação (formador /formando) que motiva o envolvimento de ambos enquanto parceiros num empreendimento para o qual devem existir algumas metas comuns.*

*Sem esse sentido, penso que se torna muito difícil realizar um trabalho verdadeiramente colaborativo e formativo” (Vieira, 1993 ; p. 29)*

### **2.3.6 Funções do Supervisor Pedagógico no Contexto da Formação Inicial de Professores/Educadores**

Como foi referido a actividade de supervisão tem como principal objectivo ajudar os alunos a adquirir um saber e uma competência profissional. Assim, a principal função dos supervisores não é desenvolver nos alunos uma lista de conhecimentos e competência específicas, que seja aplicável a todas as situações, mas desenvolver nos estagiários a capacidade de ajuizar e seleccionar o conhecimento de acordo com a especificidade de cada situação.

E ainda ajudar o futuro profissional a compreender a necessidade de adquirir uma postura de reflexão permanente porque o conhecimento não é uma entidade estática, muda rapidamente como consequência da investigação. E a investigação deve ser uma parte importante do trabalho do educador. (Fish, 1995).

Assim, a natureza das funções atribuídas ao supervisor podem ser perspectivadas a partir de diferentes pressupostos que decorrem da forma como conceptualizamos a actividade de supervisão.

Do ponto de vista de Stones (1987), citado por Rosales, o supervisor é *“um especialista em educação que deve colaborar estreitamente com o futuro professor e com os professores com quem o candidato realiza a sua prática pedagógica acompanhada, a fim de procurar que o aluno, a partir da vivência concreta, conquiste um conhecimento mais complexo das questões pedagógicas fundamentais analisando-as à luz de determinados princípios.”* (1992 p.134).

Em nosso entender, esta perspectiva valoriza essencialmente a figura do supervisor da Instituição formadora, na medida em que o percebe como sendo o suporte e o garante do nível conceptual do discurso, orientando e estimulando os outros intervenientes no processo de modo a elevar o seu nível de análise, evitando deste modo que este se centre nos aspectos mais imediatistas e superficiais. Neste sentido, Stones, considera importante fomentar a colaboração entre especialistas em teoria e educadores que acompanham as práticas.

Por outro lado, este autor assume uma atitude crítica face ao modelo convencional de supervisão cujas funções se centram no controle e avaliação e defende que o

supervisor tem como função ajudar o aluno *“a ser capaz de se auto-avaliar através da assimilação de conceitos e princípios teóricos renovados que possam servir de analisadores das suas práticas”* (Rosales, 1992, p. 134).

No modelo de aprendizagem experiencial de Kolb, citado também por Rosales (1992), o supervisor teria como função observar o estagiário no decurso da acção pedagógica e desenvolver nos alunos capacidades de auto-análise e reflexão.

Nas visitas realizadas aos seus alunos, Kolb, no primeiro tempo observava os estagiários em actuação e seguidamente realizava com estes um encontro pós-observação a que muitos autores apelidam de “entrevista” ou de “conferência”. Nesta conferência, além de serem debatidos aspectos referentes às situações observadas, Kolb, analisava também os relatórios que os alunos haviam realizado sobre o seu trabalho.

Da análise desses relatórios, Kolb, constatou que os alunos normalmente revelavam muita dificuldade em estabelecer uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática. *“Daí que a sua tarefa como supervisor consistisse em desenvolver nos professores em formação, as aprendizagens reflectidas a partir das experiências e através da actividade de reflexão”* (Rosales, 1992, p. 135).

Assim, nestes seminários Kolb, procura adaptar-se ao contexto específico de aprendizagem de cada aluno reportando-se a teorias que estão em conformidade com as situações concretas, não evocando outras, que não estabeleçam correspondência directa com essa realidade. Por outro lado, convida o aluno a estabelecer as suas próprias metas e define estratégias que correspondam às necessidades de aprendizagem do mesmo.

Procura no diálogo, estabelecer pontos de convergência sobre a leitura da realidade, estimulando os futuros profissionais a pensar sobre as implicações que determinados princípios teóricos têm na prática.

Neste processo de análise, reporta-se a casos e incidentes observados na acção educativa, interpelando o aluno a manifestar a sua opinião sobre os mesmos, permitindo a diversidade de interpretações e de perspectivas.

Sugere bases conceptuais na identificação de teorias subjacentes à acção, ajudando o aluno a relacionar a sua prática com essas teorias.

Pelo processo atrás descrito, verifica-se que tal como Stones, também Kolb, considera que uma das principais funções do supervisor é ajudar o aluno a desenvolver as capacidades de auto-análise e auto-avaliação, de modo a saber fundamentar a sua prática e a gerir autonomamente a acção e a relação pedagógica.

É neste processo de constituição de autonomia, que o supervisor tem como função providenciar ao aluno instrumentos teóricos para a análise científica das suas práticas, interpelando-o simultaneamente a definir quais as suas opções pedagógicas.

Para isso, o supervisor deve estabelecer relações positivas com o aluno, revelando atitudes de empatia e aceitação, de modo a criar condições que favoreçam o exercício mais eficaz da actividade reflexiva.

No modelo de supervisão preconizado por Zeichner, Rosales (1992), descreve que as visitas ao professor em formação, são compostas por três fases:

1. Na 1ª fase, o supervisor tem com o aluno uma entrevista preparatória em que são discutidos aspectos da acção educativa.
2. Na 2ª fase, acompanha o aluno à sala e observa a sua actuação registando os incidentes que considera significativos para analisar posteriormente com este.
3. Na 3ª fase, promove uma entrevista após a observação, para proceder à análise e reflexão da actuação do aluno.

Segundo Zeichner, nesta entrevista o supervisor deve ter em conta os seguintes aspectos:

1. A reflexão não se deve limitar exclusivamente às condutas observáveis, centrando-se também na análise de intenções e crenças do formando.
2. Os contextos institucional e social são sub-sistemas passíveis de serem analisados, a fim de providenciar uma melhor compreensão da acção educativa.

3. A reflexão sobre a acção pedagógica deve centrar-se tanto nos processos como nos conteúdos, tendo em atenção a capacidade que o aluno revela na adequação de processos e conteúdos à especificidade dos contextos.
4. A análise deve incidir não apenas nos objectivos e resultados previstos, mas também nos imprevistos, reflectindo sobre as atitudes que promovem determinadas formas de aprendizagem formais ou informais, debruçando-se sobre as interacções na sala de aula.

Segundo Rosales (1992), K. Zeichner e D. Huston (1987), realizaram um estudo com 112 supervisores sobre a qualidade da conversação, que estes mantinham com os alunos no decurso das visitas, identificando quatro modalidades de conversação: factual, cautelar, justificativa e crítica.

- 1- **Na conversação factual**, o discurso situa-se na análise do que ocorre em cada momento
- 2- **Na conversação cautelar**, procede-se à avaliação do que foi realizado e à prospecção da actuação futura
- 3- **Na conversação justificativa**, o diálogo centra-se essencialmente na identificação e justificação dos motivos subjacentes a determinadas condutas
- 4- **Na conversação crítica**, observa-se uma valoração dos pressupostos justificativos implícitos nos conteúdos e nas metodologias de ensino.

Na análise dos dados, verificaram que num determinado tempo (não explicitado por Rosales) de conversação gravada, aproximadamente 20% do teor dessa comunicação, constituía uma forma reflexiva de comunicação, e que no total dos supervisores, apenas três, utilizavam modalidades formais de conversação na sua relação com os alunos, sendo este tipo de conversação, considerado como o mais aconselhável para promover a capacidade de reflexão. Por outro lado, observou-se que existia uma correspondência relevante entre o nível conceptual da conversação e o estímulo para a reflexão.

Seguidamente à apresentação destes modelos, Rosales, tece algumas considerações acerca da relação entre estes, sublinhando que:

*“é importante o papel a desempenhar pelo supervisor para estimular no professor em formação a capacidade de actuação autónoma através da habilidade para combinar a teoria com as suas experiências na aula. O supervisor pode actuar como uma importante fonte de estímulos para o pensamento reflexivo, para a análise e para a investigação”.* (Rosales, 1992, p. 138).

Efectivamente estes modelos centrados na análise, reforçam a ideia que o supervisor não se deve preocupar tanto com a aquisição de conhecimentos a nível do saber-fazer, mas sobretudo com o saber-analisar. A acção do supervisor, incide sobretudo sobre as representações dos formandos. As suas funções traduzem essencialmente uma preocupação de apoiar o aluno a encontrar o sentido da acção educativa e avaliar os efeitos das suas intervenções e atitudes.

Assim, o formando é estimulado a reflectir e os objectos de análise são múltiplos: *“a instituição, as situações pedagógicas, os discursos, os comportamentos, os programas e a metodologia utilizada podem constituir-se como objecto ou sistema de objectos para analisar. Cada um destes tipos de análise sobre a realidade educativa, implica por sua vez instrumentos de interpretação e apropriação simbólica”.* (Ferry, 1983, p. 58).

Nesta perspectiva, preparar o aluno para conhecer e compreender a realidade onde ele vai intervir é fundamental, excluindo o pressuposto de que a prática, é só por si uma componente formativa, se não lida e interpretada com a ajuda de um referencial teórico. Por outro lado, é recusado também o valor formativo de uma actividade meramente teórica que esteja muito afastada do contexto das práticas. Na opinião de vários autores (Ferry, Kolb, Stones, Zeichner), para desenvolver nos alunos capacidades para analisar aspectos ligados ao fenómeno educativo é essencial desenvolver nos mesmos, competências ligadas à observação e à reflexão, por isso, dever-se-ão utilizar estratégias não só individuais (entrevista) como grupais (seminários) que estimulem o desenvolvimento dessas competências.

A este propósito, Rosales (1992), refere a título de exemplo que a observação e a análise de sequências de ensino a nível de educação de infância devem centrar-se nos seguintes aspectos:

### **1. Contextualização**

- condições ambientais, espaços e recursos
- formas de organização

### **2. Sequência de actividade**

- natureza
- sucessão

### **3. Educador**

- gestão do grupo
- atenção personalizada
- utilização de linguagens
- utilização de técnicas e recursos

### **4. Crianças**

- nível de integração motivada
- aprendizagem (intelectual, sócio-afectiva, psicomotora, linguístico-comunicativa).

O primeiro aspecto, inclui a observação e a análise da organização a nível dos espaços e dos materiais e das condições ambientais.

Assim, é importante estar atento à forma como se organizam as crianças (individualmente, em grupo, de posicionamento frontal ou circular...) à qualidade do espaço (quantidade e disposição dos objectos no mesmo, a quantidade e qualidade do material, assim como outras características ambientais (higiene, arejamento, existência de luz natural, decoração da sala, acessibilidade das crianças aos diferentes recursos, etc.).

O segundo aspecto focaliza a sequência da acção, tendo como referência que as crianças destas idades têm necessidade de sequências breves de trabalho e que as propostas devem criar alternância e variedade em termos de processos e conteúdos.

O terceiro aspecto está ligado á dinâmica criada pelo educador, que pode ser analisada sob várias perspectivas. Assim, as duas primeiras, prendem-se com a gestão da relação pedagógica ou seja, se o educador gere a relação no grupo e é simultaneamente capaz de dar respostas individualizadas utilizando processos relacionais que favoreçam a socialização e a pessoalização, veiculando uma metodologia renovadora, ou se por oposição toda a dinâmica é centrada no grupo traduzindo uma perspectiva colectivista.

Por outro lado, devemos estar atentos aos vários suportes de comunicação que o educador utiliza com as crianças - não só a linguagem verbal como a não verbal e a paraverbal (movimento, gesto, olhar, entoação, ritmo, fluidez, etc.).

E por último, observar e analisar a adequação das técnicas e dos materiais utilizados, tendo como referências as capacidades e os interesses das crianças.

O quarto aspecto, centra-se na actuação das crianças já que esta actuação reflecte em certa medida a qualidade da acção pedagógica. Assim, são indicadores relevantes a sua integração no grupo e a motivação com que desempenha as tarefas. O tipo de aprendizagem pode ser analisada segundo várias perspectivas, dependendo da natureza das actividades realizadas e dos conteúdos sobre os quais se centra, não esquecendo que a maior parte das vezes uma mesma actividade pode promover aprendizagens de tipo diferente, já que a sua realização implica o exercício de capacidades ligadas aos vários domínios.

*“É fácil observar que, neste nível, as crianças realizam um jogo em que praticam aprendizagens de carácter gestual (mímica) e verbal (pronunciam ou cantam) sobre determinados conceitos (aprendizagem intelectual) em situação grupal e cooperativa. Nesse jogo podem também trabalhar-se componentes de carácter psicomotor (movimento, orientação)”* (Rosales, 1992, p. 185).

No ponto de vista de Fish (1995), estas perspectivas, sustentadas por uma filosofia de prática reflexiva, são baseadas nas concepções de Dewey e Schon. Esta noção de prática reflexiva, é na opinião daquele autor um conceito em desenvolvimento ligado a outros conceitos similares que enformam outras abordagens na Formação e nos processos de supervisão. No entanto, o termo reflexão é central nestes modelos, na

medida em que preconizam uma aprendizagem em termos de investigação e teorização sobre a prática. Envolvem uma crítica sistemática e um pensamento criativo da acção, com a finalidade de avaliar os fundamentos e os processos e consciencializar a complexidade da relação entre o pensamento e a acção.

Portanto, requerem que o supervisor assuma um estilo de liderança que ajude o aluno a desenvolver a capacidade de auto-reflexão sobre as suas condutas e atitudes, a identificar quais os princípios teóricos subjacentes à sua prática e a reconhecer quais os valores e as crenças que orientam a sua intervenção pedagógica. Neste sentido, a reflexão envolve um conjunto de processos que no ponto de vista de Schon (1987), se diferenciam em dois tipos de reflexão: reflexão na acção e reflexão sobre a acção.

Assim, este autor considera que: *“quando nós aprendemos como fazer qualquer coisa, executamos uma série de pequenas sequências de actividade, reconhecimento, decisão e ajustamentos sem no entanto estarmos conscientemente a pensar sobre isso”*. (Schon, 1987, p.26).

Nesta perspectiva, o conhecimento espontâneo na acção é geralmente produto da nossa actividade diária. Contudo, por vezes surgem situações novas que necessitam de reajustes, o que implica uma necessidade de reflectir no decurso da acção, sem que se proceda à interpretação desta. Este processo inclui uma reestruturação não só das estratégias utilizadas como também do entendimento acerca da acção.

Na “reflexão sobre a acção”, é referido que após a acção, retomamos aspectos significativos dessa prática e deliberadamente colocamos questões de forma sistemática sobre a mesma, analisando e tornando explícito *“o que devemos fazer de diferente para a próxima vez”*. (Schon, 1987, p. 27).

Van Manen (1990) apresenta, segundo os autores Rosales (1992) e Fish (1995), um modelo de reflexão, que sugere uma hierarquização deste processo, através de três níveis: o primeiro liga-se com a análise de situações de natureza técnica e prática; o segundo com os princípios que orientam a acção e os objectivos educacionais; e o terceiro com aspectos ligados aos valores e à ética profissional.

Na opinião de Manen, muitas vezes a reflexão sobre a acção envolve apenas aspectos que se referem ao 1º nível, com o objectivo de resolver problemas que se levantam no

imediatamente e desprezam o 2º e 3º níveis de reflexão, que são no seu ponto de vista essenciais para evoluir na competência profissional.

Contudo, este primeiro nível de reflexão é visto por McIntyre (1994), citado por Fish (1995), como natural na fase inicial do estágio, quando os alunos estão essencialmente preocupados em conseguir atingir os objectivos que lhe são propostos e a ultrapassar as dificuldades imediatas que lhe vão surgindo. O segundo nível acontece, quando estes já são capazes de começar a avaliar a sua prática, tendo como referência os princípios que lhe estão subjacentes. E o terceiro nível, numa fase posterior de maior autonomia e responsabilidade, ao levantarem questões que se prendem com uma perspectiva ética, social e política de educação.

Esta perspectiva, veicula a ideia que a reflexão sobre a prática pode não evidenciar de imediato uma evolução significativa no processo de aprendizagem, mas é sem dúvida uma forma de melhorar a longo-prazo a qualidade da acção educativa e desenvolver a competência profissional.

*"Muitas vezes os professores vêem aquilo que esperam ver e reconstroem a intervenção pedagógica de acordo com a sua própria imagem. Investigar e reflectir sobre a prática é um caminho que ajuda os profissionais a modelar as suas percepções da realidade diária. Ajuda-os a identificar um conjunto de problemas e a questionar a sua própria compreensão da realidade educativa tornando mais clara a leitura dos contextos onde trabalham".*  
(Rudduck, 1992, citado por Fish, 1995, p. 103).

Pelo atrás referido, poder-se-á inferir que a capacidade de avaliação não se exercita apenas através do conhecimento e prática de técnicas específicas, mas produz-se também de maneira implícita pela estimulação da crítica reflexiva sobre o processo pedagógico.

Segundo Kolb, citado por Fitzgibbon (1987), *"a aprendizagem tem lugar através de duas grandes dimensões de actividade denominadas por assimilação e transformação. A assimilação desenvolve-se entre os extremos do abstracto e do concreto. A transformação tem lugar entre os extremos da actividade e da reflexão"*. (Rosales, 1992 p. 127).

Neste sentido, poder-se-á dizer que o supervisor é alguém que ajuda o estagiário a aprender através da prática, por isso, ele terá segundo Hagggar (1993) e Fish (1995), de saber gerir de forma positiva as seguintes funções e atitudes:

- Favorecer situações de aprendizagem que oscilem entre a experimentação e a análise dos princípios que orientam as acções;
- Valorizar o que o aluno aprende e não o que o supervisor ensina;
- Ajudar o aluno na planificação de diferentes situações pedagógicas, estimulando-o a desenvolver novas estratégias de actuação;
- Estimular o formando a ultrapassar dificuldades sem ser autoritário nas suas formas de conduta;
- Ajudar o estagiário a adequar a acção pedagógica aos diferentes contextos e a tornar explícitos os critérios que presidiram ao desenvolvimento da mesma;
- Observar o aluno no decurso da acção para o ajudar a seleccionar os incidentes que merecem especial atenção na análise da sua prática;
- Estimular o aluno a aprender, fomentando a autonomia na acção e relação pedagógicas e na avaliação das mesmas;
- Informar e esclarecer as dúvidas do aluno, revelando capacidade para ouvir as suas questões e os problemas que este sente no decurso da aprendizagem;
- Reforçar a auto-confiança do estagiário de modo a este ser cada vez mais responsável e independente das opiniões externas, ajudando-o a analisar as situações equilibrando a objectividade e a paixão;
- Estimular o desenvolvimento da actividade reflexiva, levantando questões sobre os diferentes aspectos da acção educativa;
- Ajudar o formando a consciencializar quais as acções e atitudes que tem que aperfeiçoar para promover o seu próprio desenvolvimento profissional;

- Ajudar o aluno a compreender que a competência profissional se vai adquirindo não só através do sucesso na aprendizagem mas também pelos erros que se cometem na prática;
- Ajudar o estagiário a entender que a auto-reflexão é mais eficaz no progresso de aprendizagem do que a mecanização de determinadas rotinas;
- Promover um clima facilitador de relações interpessoais positivas de modo a permitir a partilha de diferentes ideias e perspectivas;
- Encorajar o aluno a defender os seus pontos de vista quando analisa a sua própria prática;
- Apresentar sem ambiguidade as suas funções perante o estagiário, de modo a que as normas e os modos de actuação sejam claros para este;
- Orientar o processo de aprendizagem, revelando capacidade de cooperação, apresentando os seus pontos de vista mas dando espaço ao aluno para pensar e agir por si;
- Desenvolver no formando capacidades de reflectir e investigar;
- Avaliar o percurso de aprendizagem, partindo do pressuposto que cada aluno aprende de forma diferente, demonstrando um espírito de abertura face à crítica e à mudança;
- Avaliar as capacidades do estagiário, revelando claramente quais os aspectos em que este já progrediu e quais os que necessita aperfeiçoar.

Pensamos que este conjunto de funções e de atitudes poderão ser reportadas tanto aos supervisores da Escola Formadora como àqueles que desenvolvem a sua actividade profissional nas Instituições, talvez por isso Fish (1995), no seu livro sobre a qualidade da supervisão dos estágios, recomenda que os supervisores das instituições (mentores), devem desenvolver também as seguintes competências e responsabilidades:

- Consciencializar os papéis dos diferentes actores intervenientes no processo de supervisão (aluno, supervisor da Instituição Formadora);
- Conhecer a documentação legal que enquadra os seus direitos e responsabilidades;
- Salvaguardar que as suas responsabilidades e obrigações, venham claramente expressas no contacto a estabelecer com a Instituição Formadora;
- Informar-se acerca do curriculum do curso para poder informar o aluno e poder articular as diferentes áreas de aprendizagem;
- Desenvolver um processo de supervisão que reforce a articulação entre os princípios teóricos e a prática efectiva;
- Observar e registar a acção educativa do estagiário para colher dados de modo a saber orientar o processo de acompanhamento e de avaliação do mesmo;
- Favorecer condições para que o formando estabeleça relações positivas com as crianças e os adultos;
- Promover um clima que favoreça a integração do aluno na Instituição onde se realiza o estágio;
- Esclarecer as dúvidas de forma crítica e reflexiva providenciando um “feedback” construtivo;
- Desenvolver estratégias de suporte ao desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário;
- Analisar a intervenção do aluno sem se centrar apenas em situações pontuais mas alargando a reflexão aos princípios subjacentes à acção educativa;
- Avaliar as competências do aluno a nível do saber, do saber-ser e do saber-fazer;
- Fundamentar o que constitui a especificidade do saber profissional e explicitar os pressupostos da sua acção educativa;

- Estimular a socialização progressiva do formando em contextos mais alargados do campo profissional;
- Garantir o controle da qualidade profissional e avaliar o seu próprio processo de supervisão;
- Participar em debates com outros actores educativos para aferir o seu papel como membro de uma classe profissional e ajudar o aluno a responsabilizar-se e a assumir uma postura ética perante a profissão.

### ***2.3.7 Recomendações para melhorar a Qualidade da Supervisão Pedagógica***

Pelas ideias apresentadas poder-se-á compreender que a problemática da supervisão pedagógica é complexa. Contudo, a indefinição de funções do supervisor, tão reforçada pelos autores americanos, não se enquadra completamente no cenário português. Na realidade, a nossa experiência no terreno tem-nos revelado que os nossos referentes sobre a prática da supervisão, são mais de natureza pedagógica do que administrativa e não se verifica tanto a ambiguidade entre o papel do supervisor e o dos outros actores que intervêm no sistema educativo.

No entanto, dado que se observa ainda uma menor extensão e profundidade nas abordagens realizadas por investigadores portugueses, considera-se da maior importância algumas críticas e sugestões apresentadas por outros especialistas na matéria, mesmo que não estejam perfeitamente adaptadas ao contexto educativo português.

Assim, sublinha-se como importante que:

- Os cursos de formação inicial de professores/educadores, devem proporcionar aos formandos, experiências no terreno em contextos institucionais diferentes, para que os futuros educadores, observem diversos modelos pedagógicos e consciencializem a sua opção profissional;

- Os métodos e as técnicas, utilizadas na prática da supervisão, devem adequar-se às necessidades de aprendizagem de cada formando;
- O clima e o diálogo no processo de supervisão, deve facilitar a construção de interacções positivas, entre os vários intervenientes;
- A avaliação da prática pedagógica, deve realizar-se de forma sistemática, de modo a promover hábitos reflexivos nos formandos;
- A selecção das instituições onde se realizam os estágios, deve reger-se por critérios de qualidade e competência profissional;
- Os supervisores da prática pedagógica devem ter uma formação complementar em termos de métodos e técnicas de supervisão;
- O trabalho realizado entre os vários actores que constituem a tríade, deve providenciar uma aferição de critérios e um ajuste de processos, de forma a permitir melhorar a qualidade na prática da supervisão;

A supervisão pedagógica, deve ser encarada como um processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos actores que nela participam.

## CAPÍTULO III- DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

*"Longe, na solidão,  
Andamos ansiosos à procura  
Dum bem imaginado,  
Seja a beleza, o amor, seja a ventura,  
Que quase sempre existe ao nosso lado..."*  
(Fausto José. In Tesouros da Poesia Portuguesa)

### 3.1. Opções Metodológicas

Neste capítulo procurar-se-á definir a orientação metodológica explicitando de forma descritiva o processo utilizado, para a elaboração do presente trabalho, tendo em consideração os objectivos que este se propõe.

Esta investigação deve ser entendida como um estudo exploratório, inserida no quadro teórico das representações sociais, na perspectiva do Núcleo Central. Pretende estudar as representações que os supervisores do Centro de Estágio apresentam quanto às suas funções de supervisão pedagógica no contexto da formação inicial em Educação de Infância.

Convém desde já salientar que a originalidade de que se reveste, entre nós, a supervisão pedagógica no contexto da educação de infância e simultaneamente a opção por nós assumida de a enquadrar no paradigma das representações sociais, podem constituir-se como razões que justificam as dificuldades observadas na realização deste estudo.

Para alguns autores, o estudo das representações deve compreender não só a análise do seu conteúdo, como da sua estrutura, o que implica uma metodologia específica de recolha e de análise dos dados, que levanta por sua vez consideráveis dificuldades de natureza metodológica. (Abric, 1987, 1994). Talvez por este facto, entendemos que ao longo deste processo, nos deparámos com limitações de carácter operativo resultantes da nossa inexperiência e da ausência de referências concretas providenciadas por outras abordagens sobre esta temática.

No entanto, a nossa opção justifica-se, porque entendemos que o conceito de representação social é um constructo útil à compreensão dos fenómenos no campo educativo, visto que a representação pode constituir-se como instrumento de análise, na medida em que medeia a acção e a relação pedagógica.

Se quisermos compreender a dinâmica dos factos educativos, torna-se necessário abandonar o recurso exclusivo à observação dos mesmos e orientarmos o olhar para a análise dos factores internos, para as significações e cognições que lhe estão associadas, dado que a reacção de cada actor, não deve ser vista como resultado directo de um estímulo, mas sim em função da representação que o sujeito elabora a seu propósito. (Gilly, 1989).

Como sabemos, durante muito tempo as pesquisas no campo educacional foram orientadas em moldes essencialmente behavioristas sob a influência das psicologias atomistas e conducistas. São exemplos, entre outros, desta linha de investigação, os estudos sobre professores eficazes, em que se procura averiguar a competência do professor através da descrição exaustiva e "objectiva" dos comportamentos verbais e não verbais dos professores e alunos (Postic, 1979). Os trabalhos de Ryans (1960 e 1964), Anderson (1939, 1946) e Flanders (1967), são aliás apontados por aquele autor, como exemplo deste tipo de estudos.

Nesta perspectiva, os factos educativos são percebidos numa relação estímulo-resposta e não são valorizadas as significações partilhadas pelos actores, bem como, a especificidade dos contextos onde estes decorrem. Por isso, este tipo de estudos apresenta algumas limitações, não só porque um conjunto de comportamentos observados não têm provavelmente condições de por si só captar elementos que são essenciais na dinâmica educativa, assim como descuram a intervenção directa de outros factores tributários na compreensão dos fenómenos educativos, nomeadamente as influências sócio-institucionais, tanto da instituição onde se desenvolve a acção educativa, como da comunidade onde esta está inserida.

Assim, as expectativas e a matiz ideológica do corpo social, os objectivos educacionais, as regras de funcionamento e a organização institucional têm um

papel determinante na forma como conceptualizamos e conduzimos a acção e a relação pedagógica (Gilly, 1980, 1989).

### **3.2. Apresentação das Hipóteses de Trabalho**

Esta pesquisa surgiu em primeiro lugar, como consequência da nossa motivação pessoal num processo de questionamento reflexivo sobre o conteúdo das funções profissionais que são atribuídas aos supervisores da prática pedagógica dos futuros educadores e, em segundo lugar, como aprofundamento de um estudo piloto por nós desenvolvido sobre a supervisão pedagógica no contexto da formação inicial em educação de infância.

Nesse estudo, procurou-se definir os contornos da finalidade e da função da prática da supervisão em Centro de Estágio. Para o efeito, foram seleccionadas oito supervisoras de centro de estágio, que acompanhavam a prática pedagógica dos alunos do 3º ano, as quais foram sujeitas a entrevistas semi-directivas, com o objectivo de recolher as suas opiniões sobre a finalidade das práticas da supervisão.

Assim, os resultados obtidos no referido estudo apontaram para uma conceptualização do papel do supervisor, como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do formando e este último, era entendido como construtor e promotor deste mesmo percurso.

Deste modo, as opiniões dos sujeitos veiculavam uma perspectiva do processo de formação/supervisão mais centrada no aluno, enquanto actor participante na construção da sua forma de estar e agir, do que no supervisor, enquanto modelo profissional a reproduzir.

Neste sentido, parece-nos importante explorar esta problemática, tendo como base não só a nossa experiência no terreno, como suportada por referências teóricas que sustentam as diferentes concepções de formação/supervisão, apresentadas por Zeichner (1983); Alarcão e Tavares (1987) e propôr como primeira hipótese que:

**Hipótese 1** - A representação que os supervisores da prática pedagógica em CE apresentam das suas funções está mais ligada a concepções de formação/supervisão centradas no aluno, enquanto construtor do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional (enquadradas num “cenário personalista”), do que a concepções que sustentam a orientação das práticas centradas no supervisor como modelo a reproduzir (enquadradas num “cenário de imitação artesã”).

Por outro lado, no decurso da nossa actividade profissional o trabalho de cooperação que temos realizado com os profissionais que exercem funções de supervisão da prática pedagógica dos formandos, levou-nos também a observar uma tendência que valoriza os processos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento mais centrada numa perspectiva holista, do que compartimentada, bem como, uma certa homogeneidade em termos de finalidades e intenções atribuídas à prática da supervisão, independentemente dos contextos situacionais e institucionais onde decorre a prática pedagógica.

Assim, observamos uma consonância de sentidos que veiculam como ideia que a principal finalidade da supervisão é ajudar o futuro educador a construir progressivamente um modelo de acção, de relação e de reflexão pedagógica, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, independentemente dos locais onde os supervisores exercem a actividade profissional e da especificidade dos objectivos da prática pedagógica em cada ano de formação.

Neste cenário poder-se-á admitir, tal como refere Abric, que o papel que o sujeito atribui a si e aos outros, assim como a compreensão que este tem das tarefas e do contexto é sempre uma apropriação e reconstrução da realidade, mediatizada pela significação que o sujeito lhes atribui, ou seja, pela representação que elabora a seu respeito (1987, 1994).

Esta perspectiva teórica, leva-nos a considerar que embora os estágios decorram em condições contextuais diferenciadas e que a sua duração seja também diferente (o estágio do 2º ano tem aproximadamente a duração de um mês e o que se realiza no 3º ano tem a duração de cinco meses), os dois grupos de supervisores possam apresentar em termos da representação o mesmo núcleo central.

Este núcleo central determina assim uma significação comum das funções do supervisor pedagógico, visto que, é o sistema periférico que permite a integração das diferenças individuais e circunstanciais que decorrem nos vários contextos institucionais.

Deste modo, suportados por esta perspectiva teórica de Abric (1987, 1994) espera-se observar uma homogeneidade representacional da população levando-nos a formular como segunda hipótese que:

**Hipótese 2** - Os dois grupos de supervisores de CE apresentam a mesma representação das suas funções, independentemente de exercerem a actividade de supervisão com alunos (do 2º ano) que realizam a prática pedagógica com crianças de 1ª infância, ou com alunos (do 3º ano) que realizam a prática pedagógica com crianças de 2ª infância.

### **3.3. Design do Estudo**

Conforme já referimos, o estudo das representações sociais centrado na perspectiva da Teoria do Núcleo central, requiere a utilização de instrumentos específicos e uma abordagem plurimetodológica defendida por Abric (1994).

O design utilizado neste trabalho seguiu de perto as orientações apresentadas por este autor, com a restrição de nos cingirmos às duas primeiras etapas desse processo.

**1ª Etapa** - Recolha e Identificação do Conteúdo da Representação.

Para o levantamento do conteúdo utilizaram - se duas técnicas:

- A técnica da Entrevista;
- A técnica da Associação Livre de Palavras.

Num 1º momento realizaram-se entrevistas semi-directivas com o objectivo de identificar um conjunto de indicadores resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, e obtivemos 50 descritores.

Posteriormente procedeu-se à selecção desses 50 descritores a partir de critérios de natureza quantitativa e qualitativa com o objectivo de construir uma lista de descritores (20), que permitissem aos sujeitos realizarem uma escolha sucessiva por blocos.

Num 2º momento utilizámos a técnica Associação Livre de Palavras com o objectivo de possibilitar uma evocação espontânea das palavras ligadas ao objecto de estudo e que constituem também o conteúdo da representação.

**2ª Etapa** - Procura da Estrutura Interna da Representação e Identificação dos Elementos Centrais.

### **Associação Livre de Palavras**

Num 1º momento procurou-se identificar os elementos candidatos a núcleo central, observando as categorias (resultantes da associação livre de palavras) que apresentavam maior frequência e menor *rang* em relação à médias dos *rangs* (2.50).

Num 2º momento procurou-se identificar a estrutura da representação através da análise da árvore máxima e confirmar se os elementos que se apresentavam como candidatos na fase precedente se configuravam como elementos constituintes do núcleo central induzindo a significação da representação.

### **Escolha Sucessiva por Blocos**

Num 1º momento procurou-se discriminar a importância atribuída às diferentes categorias (descritores) identificando aquelas que foram valoradas de forma muito positiva (5), de forma muito negativa (1), ou que assumiam maior variabilidade nas escolhas dos sujeitos. Este procedimento teve como objectivo identificar no conjunto dos descritores aqueles que apresentavam em termos de escolhas a mesma

direcção ou apresentavam uma flutuação em termos direccionais, para posteriormente modelar a análise da relação entre os itens de forma a ajudar a identificação das relações de proximidade ou de antagonismo entre os pares que constituem a rede semântica da representação.

Num 2º momento procurou-se identificar a estrutura da representação através da análise da árvore máxima e detectar quais os elementos centrais tendo como referência critérios de natureza qualitativa e quantitativa (Abric; Moliner, 1994).

### **Cruzamento da Informação**

Depois de concluídas as fases anteriores procedeu-se ao cruzamento dos dados com o objectivo de observar se os elementos que se destacaram na estrutura interna da representação em cada fase se mantinham, reforçando assim a hipótese de se constituírem como elementos centrais, traduzindo deste modo uma consistência em termos representacionais.

No caso dos dados apontarem para a hipótese de centralidade, o presente design permite ainda verificar se a estrutura se mantém quando tratamos os dados referentes a cada grupo de supervisores.

O design apresentado completa assim a segunda fase do estudo da representação social, dado que as etapas seguintes propostas por Abric (1994) nomeadamente a “Verificação da centralidade” e a “Análise da argumentação” que permitem verificar as hipóteses de centralidade dos seus elementos formuladas nas fases precedentes, não foram possíveis de realizar no âmbito deste trabalho, não só devido à complexidade de que se revestem as técnicas propostas “mise en cause”, “indução por cenário ambíguo”, ou “esquemas cognitivos” como também pelas limitações temporais que não permitiram posteriormente a recolha de elementos de argumentação dos sujeitos para completar a análise e confirmar a centralidade dos elementos constituintes do núcleo central. Todavia, pensamos que o desenvolvimento da 1ª e 2ª etapas, nos permitirá responder, embora de forma não conclusiva às nossas questões de partida.

### **3.4. Selecção e Caracterização da Amostra**

#### **3.4.1. Selecção da Amostra**

Para a realização desta pesquisa foi seleccionado um número reduzido de sujeitos (40) divididos em dois grupos de (20), ambos envolvidos no processo de supervisão da prática pedagógica dos alunos do 2º ano e do 3º ano.

Decidiu-se focalizar o estudo num número reduzido de sujeitos por restrições decorrentes da disponibilidade temporal para recolha de dados e por determinação metodológica, devido à preocupação de encontrar condições contextuais equivalentes onde os sujeitos desenvolvessem a prática profissional.

Neste sentido, os sujeitos foram seleccionados por conveniência, dado que, os objectivos da pesquisa não implicam a representatividade da amostra, pois não se pretende encontrar significações representativas de uma população com possibilidades de extrapolação para outros contextos. Por este motivo, os critérios para a selecção dos sujeitos que constituem a amostra foram definidos, não só de acordo com os objectivos do estudo, mas simultaneamente pelas condições de acesso do investigador à recolha de dados e à disponibilidade dos sujeitos para participarem na pesquisa.

Assim, considerou-se significativo eleger os seguintes critérios para seleccionar as supervisoras de CE:

- 1)** Educadoras de Infância que tivessem tirado o curso na mesma instituição formadora
- 2)** Educadoras que tivessem na sua sala um aluno do 2º ano ou do 3º ano a realizar a prática pedagógica, e com responsabilidade directa no processo de supervisão
- 3)** Profissionais que exercessem a sua actividade profissional em instituições particulares ou em instituições de solidariedade social (colégios e IPSS) na zona central e periférica de Lisboa

Em função dos critérios expostos optou-se por seleccionar (20) educadoras que exercessem funções de supervisão em IPSS, e que orientassem a prática

pedagógica dos alunos do 2º ano e (20) educadoras que exercessem funções de supervisão em Instituições particulares, e que orientassem a prática pedagógica dos alunos do 3º ano.

Na selecção definitiva da amostra não se procurou cobrir todas as condições resultantes do cruzamento dos critérios anteriormente apontados, por uma questão de exequibilidade do trabalho (não se encontraram sujeitos em número suficiente para poder contrastar essas condições).

Assim, optou-se por agregar num grupo supervisoras do 3º ano/colégios particulares e noutra grupo supervisoras do 2º ano/IPSSs, potenciando deste modo o aparecimento de diferentes representações.

No entanto, considera-se pertinente ressaltar que a forma como se agregaram os sujeitos viabiliza sobretudo a interpretação dos resultados no sentido de questionar a nossa hipótese de trabalho (a existência de uma homogeneidade representacional nos dois grupos de supervisoras), visto que, não se conseguiria explicar quais os factores que determinariam essas diferenças .

### **3.4.2. Caracterização da Amostra**

A caracterização dos sujeitos em estudo tem como objectivo contextualizar a análise dos dados e potenciar a compreensão dos mesmos, dado que, permite enquadrá-los enquanto representações de “sujeitos concretos” e não como “sujeitos teóricos”. Assim, apresentam-se como suporte de visualização os quadros (5 e 6 ) para uma caracterização sintética da amostra estudada.

#### **3.4.2.1. Caracterização das Supervisoras de CE que exercem a Supervisão do Estágio em 1ª Infância**

Os dados de identidade pessoal e enquadramento profissional podem observar-se no quadro 5.

**QUADRO 5****DADOS DE IDENTIDADE PESSOAL E ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL**

referentes às supervisoras da prática pedagógica em 1ª Infância

Superv. de CE 2º Ano	Idade	Sexo	Profissão	Ano conclusão de curso	Exerce funções de Educ.	Colabora c/ ESEI na supervisão da PP	Tipo de Instituição	Local
1	45	F	Ed. Infância	1973	23 anos	21 anos	IPSS	Lisboa
2	50	F	Ed. Infância	1968	28 anos	7 anos	IPSS	Lisboa
3	41	F	Ed. Infância	1976	21 anos	15 anos	IPSS	Lisboa
4	40	F	Ed. Infância	1979	17 anos	16 anos	IPSS	Lisboa
5	50	F	Ed. Infância	1967	29 anos	13 anos	IPSS	Lisboa
6	32	F	Ed. Infância	1987	9 anos	3 anos	IPSS	Lisboa
7	36	F	Ed. Infância	1985	11 anos	10 anos	IPSS	Lisboa
8	33	F	Ed. Infância	1986	10 anos	9 anos	IPSS	Lisboa
9	31	F	Ed. Infância	1990	7 anos	6 anos	IPSS	Lisboa
10	22	F	Ed. Infância	1994	3 anos	2 anos	IPSS	Lisboa
11	41	F	Ed. Infância	1986	11 anos	8 anos	IPSS	Lisboa
12	48	F	Ed. Infância	1986	11 anos	8 anos	IPSS	Lisboa
13	35	F	Ed. Infância	1985	12 anos	10 anos	IPSS	Lisboa
14	29	F	Ed. Infância	1989	7 anos	5 anos	IPSS	Lisboa
15	43	F	Ed. Infância	1977	20 anos	17 anos	IPSS	Lisboa
16	39	F	Ed. Infância	1978	18 anos	17 anos	IPSS	Perif. Lisb.
17	43	F	Ed. Infância	1986	10 anos	9 anos	IPSS	Perif. Lisb.
18	34	F	Ed. Infância	1984	13 anos	12 anos	IPSS	Perif. Lisb.
19	40	F	Ed. Infância	1977	19 anos	15 anos	IPSS	Perif. Lisb.
20	42	F	Ed. Infância	1976	20 anos	18 anos	IPSS	Perif. Lisb.

A amplitude das idades dos sujeitos oscila entre os 22 e 50 anos. Das vinte profissionais que supervisionam as alunas do 2º ano, dezasseis destas tiraram o curso de Educadoras de Infância na ESEI, antes da Escola ter passado a Escola Superior, e apenas quatro em data posterior. A sua experiência de trabalho com

crianças é muito diferenciada (em termos temporais) não se verificando concentração em nenhum intervalo específico, dado que, há uma profissional que exerce funções na acção directa há mais de 20 anos e duas há menos de 4, as outras, agrupam-se: sete num intervalo de (5-9), quatro num intervalo de (10-14) e as restantes seis num intervalo (15-19).

Por outro lado, a colaboração com a ESEI na prática da supervisão é também ela temporalmente muito diversa, na medida em que, na maior parte dos casos, se pode estabelecer uma relação directa entre os anos de trabalho com crianças e o tempo de experiência como supervisor da prática pedagógica.

#### ***3.4.2.2. Caracterização das Supervisoras de CE que exercem a Supervisão do Estágio em 2ª Infância***

Em relação aos dados de identidade pessoal e enquadramento pessoal, conforme se pode observar no quadro 6 apresentado na página seguinte, poder-se-á destacar que a amplitude das idades oscila entre os 25 e 52 anos. Das vinte profissionais que supervisionam as alunas do 3º ano, catorze das supervisoras de CE, tiraram o curso de educadoras de infância na ESEI, antes desta ter passado a Escola Superior e as restantes seis em data posterior.

A sua experiência de trabalho com crianças é também ela muito diferenciada, observando-se uma situação equivalente à anterior, na medida em que há duas profissionais que exercem funções na acção directa há 20 anos e três, há menos de 4, as outras, agrupam-se respectivamente: quatro num intervalo de (5-9), sete num intervalo de (10-14) e as restantes cinco, num intervalo de (15-19). Tal como na situação anterior, também se verifica que a prática de supervisão está directamente relacionada com os anos de prática com crianças.

## QUADRO 6

### DADOS DE IDENTIDADE PESSOAL E ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

referentes às supervisoras da prática pedagógica em 2ª Infância

Superv. de CE 3º Ano	Idade	Sexo	Profissão	Ano conclusão de curso	Exerc. funções de Educ.	Colabora o/ESEI na supervisão da PP	Tipo de Instituição	Local
21	25	F	Ed. Infância	1992	4 anos	3 anos	Particular	Lisboa
22	33	F	Ed. Infância	1984	12 anos	11 anos	Particular	Lisboa
23	33	F	Ed. Infância	1983	13 anos	12 anos	Particular	Lisboa
24	37	F	Ed. Infância	1979	17 anos	15 anos	Particular	Lisboa
25	41	F	Ed. Infância	1976	20 anos	18 anos	Particular	Perif.Lisb.
26	37	F	Ed. Infância	1988	8 anos	7 anos	Particular	Perif.Lisb.
27	52	F	Ed. Infância	1986	10 anos	8 anos	Particular	Lisboa
28	39	F	Ed. Infância	1977	19 anos	19 anos	Particular	Lisboa
29	49	F	Ed. Infância	1976	20 anos	20 anos	Particular	Lisboa
30	36	F	Ed. Infância	1981	15 anos	14 anos	Particular	Perif.Lisb.
31	29	F	Ed. Infância	1989	7 anos	6 anos	Particular	Perif.Lisb.
32	30	F	Ed. Infância	1990	6 anos	5 anos	Particular	Perif.Lisb.
33	32	F	Ed. Infância	1986	10 anos	7 anos	Particular	Perif.Lisb.
34	28	F	Ed. Infância	1989	4 anos	3 anos	Particular	Perif.Lisb.
35	30	F	Ed. Infância	1986	10 anos	9 anos	Particular	Lisboa
36	28	F	Ed. Infância	1993	3 anos	2 anos	Particular	Lisboa
37	30	F	Ed. Infância	1986	10 anos	10 anos	Particular	Lisboa
38	39	F	Ed. Infância	1978	18 anos	17 anos	Particular	Lisboa
39	37	F	Ed. Infância	1979	17 anos	16 anos	Particular	Lisboa
40	33	F	Ed. Infância	1985	11 anos	8 anos	Particular	Lisboa

Ao estabelecermos a comparação inter-grupos , poder-se-á ainda referir que em ambos os casos a maioria das supervisoras exercem a sua actividade profissional numa instituição inserida na zona geográfica de Lisboa.

Por outro lado, poder-se-á ainda apontar que, a variável “experiência de supervisão” não se poderá destacar como variável interveniente, dado que, assume um valor quase contínuo nos dois grupos.

### **3.5. Instrumentos e Procedimentos**

Para a realização deste trabalho, foi estabelecido no decurso do ano lectivo 1995/96, um contacto com os coordenadores das instituições onde se realizou a prática pedagógica dos alunos do 3º ano (no período de Fevereiro a Junho), no sentido de solicitar autorização para a recolha de dados necessários à pesquisa em curso. Estabeleceu-se também um contacto com as educadoras das referidas instituições, para solicitar a sua colaboração para a recolha dos dados no final da prática pedagógica durante o mês de Junho de 1996.

As educadoras que realizam a supervisão da prática pedagógica dos alunos do 2º ano (no período de Setembro/Outubro), foram contactadas no início do ano lectivo 1996/97, para as pôr ao corrente da intenção de desenvolver esta pesquisa e solicitar a devida participação para a realização da mesma.

Tal como no caso anterior, a recolha de dados decorreu no final da prática pedagógica dos alunos, durante o mês de Novembro de 1996.

A recolha de dados de identificação e enquadramento profissional dos sujeitos, realizou-se através de conversa informal que precedeu o momento de apresentação dos instrumentos, constatando-se uma enorme receptividade e apoio por parte de todos os intervenientes, visto que, revelaram acessibilidade de informações que permitiram a construção dos quadros de enquadramento pessoal e profissional (5,6).

No decurso da conversa com os participantes, além de se explicar sumariamente os objectivos do estudo, assumiu-se perante os sujeitos, que não seriam identificados na apresentação do trabalho.

Convém desde já salientar que o facto dos sujeitos serem seleccionados em instituições que colaboram com a ESEI, ou seja, na própria instituição, onde exercemos funções de docência, pode levantar algumas questões de domínio ético, pode limitar os sujeitos na liberdade do discurso, ou porventura condicionar as suas escolhas, bem como reduzir a objectividade na interpretação dos dados. Por outro lado, confere ao próprio investigador uma leitura mais holística e contextualizada, porque é simultaneamente com os sujeitos em estudo participante no mesmo sistema organizacional.

Segundo a orientação do “design” da investigação, utilizámos os seguintes instrumentos:

### ***3.5.1. Instrumentos de Recolha de Dados***

#### ***3.5.1.1. Entrevista Semi-directiva para obtenção dos Descritores***

Com vista a identificar os conteúdos da representação referentes às funções do supervisor (CE) da prática pedagógica no contexto da formação inicial em Educação de Infância, considerámos não ser necessário colher dados numa população muito alargada, visto que já tínhamos como referência os dados obtidos no trabalho anteriormente realizado (Santos, 1995). Neste sentido, realizámos apenas seis entrevistas exploratórias, três a supervisoras com prática de supervisão do estágio do 2º ano, e três supervisoras com prática de supervisão do estágio do 3º ano, que não faziam parte da amostra.

Optámos por reduzir o número de questões apresentadas, com o objectivo de focalizar o diálogo para o domínio das funções do supervisor e mais facilmente se proceder à análise de conteúdo das entrevistas (Cf. Anexos A e B).

Dado que, este procedimento teve somente a intenção de elaborar um conjunto de descritores que representasse o mais globalmente possível as funções do supervisor pedagógico, considerou-se pertinente seleccionar todos os indicadores obtidos a partir da análise de conteúdo da globalidade das entrevistas, independentemente da sua frequência.

A ideia que presidiu à selecção dos indicadores a partir das entrevistas, deve-se à perspectiva de alguns autores de encararem a entrevista *“como um instrumento essencial, quando se trata de apreender fenómenos como pensamentos do sujeito sobre o real, suas representações, desejos e expectativas (...)”* (Festinger e Katz, 1974, citados por Rodrigues e Esteves, 1993, p. 74).

Constituiu-se assim, uma lista com 50 descritores, que foram apresentados a profissionais já experientes na prática da supervisão (docentes na ESEI e noutras escolas de formação) com o objectivo de testar a pertinência dos seus conteúdos e a clareza na linguagem utilizada.

Posteriormente, solicitou-se a participação de seis especialistas em supervisão pedagógica (3 supervisoras do estágio em creche e 3 do estágio em JI), pedindo a cada sujeito, para seleccionar os 10 descritores mais importantes e os 10 menos importantes. Com os restantes descritores, realizaram a mesma operação seguindo o mesmo critério (seleccionar primeiro os 10 mais importantes e de seguida os 10 menos importantes).

Aos 10 descritores mais importantes, foi atribuído pelo experimentador a pontuação de (+2) e aos 10 menos importantes (-2). As opções seguintes foram pontuadas respectivamente por (+1) e (-1) e (0) aos que restavam, (ver Anexo C).

Posteriormente, procedeu-se à soma algébrica dos valores afectados aos diferentes descritores, de modo a obter os seus “scores”.

Assim, dos 50 descritores iniciais, seleccionaram-se 20 de acordo com os seguintes critérios:

- 7 com os scores mais elevados
- 7 com os scores mais baixos
- 3 de valor positivo representativos da zona média de valoração positiva
- 3 de valor negativo representativos da zona média de valoração negativa

Estes últimos seis descritores foram seleccionados tendo em conta o seu grau de pertinência no estudo em curso.

A selecção dos descritores anteriormente efectuada, foi apresentada a cinco supervisores/professores na ESEI, com a intenção de discutir os critérios utilizados pelo investigador. Assim foram explicados os critérios quantitativos e qualitativos solicitando aos supervisores que manifestassem a sua opinião sobre os mesmos.

Dado que não houve argumentos contrários quanto aos critérios quantitativos e qualitativos, foram seleccionados os 20 descritores segundo esses critérios.

Constitui-se assim, uma lista com 20 descritores (Anexo D), sendo cada um escrito numa placa isolada para serem posteriormente apresentados aos sujeitos em estudo na recolha de dados.

### **3.5.1.2. Técnica de Associação Livre de Palavras**

Com vista a recolher os conteúdos representacionais ligados ao objecto de estudo, utilizámos a técnica Associação Livre de Palavras, com o objectivo de providenciar a evocação livre dos elementos mais significativos do universo semântico dos sujeitos.

Este método, na opinião de alguns autores, permite reduzir os mecanismos de controlo ou de defesa que a situação de entrevista pode gerar, dado que há menos

participação do experimentador na situação de interacção (Doise e Palmonari, 1986; Abric, 1994). Podendo ainda considerar-se que *“a dimensão projectiva desta produção permite aceder com muito maior facilidade e rapidez do que as entrevistas, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objecto estudado”* (Abric, 1994, p. 66).

Neste sentido, poder-se-á entender que a evocação livre de palavras, permite a actualização de elementos implícitos ou latentes, elementos esses, que podem constituir-se como estruturantes do universo semântico. Por isso, as associações livres permitem aceder ao núcleo figurativo da representação (De Rosa, 1988, citado por Abric, op. cit). Assim, é considerada por estes autores como uma das principais técnicas para recolha dos elementos constitutivos do conteúdo representacional, o que explica a sua utilização sistemática em numerosas pesquisas neste domínio.

Na recolha de dados apresentou-se a cada sujeito uma placa com a seguinte frase indutora: **“As funções da supervisora são:”** solicitando-se que enunciasses quatro palavras que definissem as suas funções, as quais foram registadas num instrumento elaborado com essa finalidade.

O facto de se pedir apenas quatro palavras, deveu-se à dificuldade observada a quando testamos este instrumento, dado que a partir da quarta palavra se observou em muitos casos, repetições das palavras anteriormente evocadas e alguns sujeitos, apenas conseguiram dizer três.

Assim, dado que observámos já nesta altura, que as palavras evocadas se reportavam a verbos transitivos optámos na recolha dos dados, por pedir a cada sujeito para contextualizar as mesmas, utilizando expressões do tipo: “O quê”, “quando”, “como” e registámos esses comentários com o propósito de providenciar uma interpretação de conteúdo mais próximo da significação de cada sujeito.

A recolha de dados através de métodos associativos, apoiados por uma vertente interrogativa parece-nos uma opção consensual, já que actualmente a maior parte dos autores aponta para a combinação dos dois métodos. (Abric, 1994)

No entanto, a decisão de interrogar os sujeitos sobre o conteúdo das palavras evocadas deveu-se não só a questões metodológicas mas também de ordem epistemológica.

Assim, do ponto de vista epistemológico defendemos uma concepção de comunicação em que a palavra não assume um estatuto de entidade objectiva desveiculada do contexto que a enquadra, visto que a polissemia é uma das suas características. Além disso, reforçamos a pertinência da interacção social na construção e produção dos processos simbólicos.

*“Quando é pedido a uma pessoa para evocar um determinado objecto social é razoável assumir que ela não o faz no vacuum, mas a partir de um conjunto de pontos de vista que tem sobre a estrutura da sociedade, e de um conjunto de informações resultantes da sua experiência directa e indirecta (...). Esta forma de ver o mundo resulta de elaborações cognitivas do próprio indivíduo sobre o seu valor no mundo e do suporte social que ele aí obtém.”* (Sousa, 1991, p. 25)

Nesta perspectiva, uma palavra pode ter diferentes significações de acordo com a interpretação individual e o contexto à qual se referencia, sendo por isso necessário a participação activa dos diversos interlocutores para lhe conferir uma significação partilhada, porque é a partir deste contexto socialmente partilhado que se estabelecem e se comunicam o(s) significado(s) do real (Vala, 1993).

Por isso, *“uma das dificuldades da associação livre (...) é a dificuldade de interpretação dos termos produzidos pelo sujeito. Embora saibamos que o termo produzido é um elemento da representação, no entanto a sua significação não aparece desligada do contexto semântico. Assim, um termo pode ter significações radicalmente diferentes para o sujeito”*. (Abric, 1994 p.68). E a título de exemplo mostra como o termo “hierarquia” que o sujeito associou à palavra indutora “hospital” não tem um significado preciso, pois pode querer dizer em seu entender que: há demasiada hierarquia na instituição hospitalar, ou até pelo contrário, que não há nenhuma, ou ainda que, a hierarquia levanta problemas de funcionamento, ou quem sabe, que esta poderia ser muito necessária naquele contexto.

Deste modo, no nosso ponto de vista, a argumentação que sustenta as palavras emitidas é importante porque nos oferece um quadro de referência que permite compreender as significações subjacentes aos conteúdos representacionais, facilita a tarefa do analista e confere maior rigor à forma de descrever o objecto de estudo.

### **3.5.1.3. Técnica de Escolha Sucessiva por Blocos**

Na recolha dos dados que permitirão posteriormente identificar a estrutura interna da representação social, utilizámos a técnica “Escolha Sucessiva por Blocos”.

Assim, após termos recolhido as evocações de palavras referentes às funções do supervisor, apresentámos a cada sujeito, um conjunto de 20 descritores dispostos de forma aleatória, pedindo-lhe para escolher os 4 descritores mais importantes e os 4 menos importantes, aos quais foi atribuído respectivamente o valor (+2) e (-2). Seguidamente, procederam a nova escolha dos 4 mais importantes e dos 4 menos importantes, a que foi atribuído o valor (+1) e (-1) e aos restantes 4 o valor (0).

Estas entrevistas tiveram a duração média de 30 minutos cada uma, e decorreram em diversos locais determinados pela escolha dos sujeitos.

A todos os entrevistados foram fornecidas informações sobre os objectivos gerais da pesquisa, referindo-nos ao quadro académico em que esta se inscreve. Agradecemos a colaboração prestada, garantido aos sujeitos o anonimato das suas respostas.

## **3.5.2. Instrumentos e Procedimentos de Análise**

### **3.5.2.1. Identificação e Análise do Conteúdo da Representação Associação Livre de Palavras**

Numa primeira fase, procurámos categorizar os conteúdos da representação veiculados pelos sujeitos na Associação Livre de Palavras.

Assim, a partir dos protocolos de todos os sujeitos, construámos uma lista de 160 palavras e suas justificativas (Anexo E).

Como se observou que a maior parte das palavras estavam associadas a diferentes conteúdos semânticos (Cf. Anexo F), optámos por não isolar a palavra do seu contexto discursivo e proceder a uma análise de conteúdo elegendo a palavra e os comentários que lhe foram associados, como unidade de sentido, procurando que o sistema categorial sempre que possível fosse o mesmo que utilizámos na Escolha Sucessiva por Blocos, para facilitar o posterior cruzamento dos dados (Cf. Anexo G).

Obtivemos deste modo 25 categorias que passaram a constituir o conjunto dos itens lexicais do conteúdo da representação veiculado pela totalidade dos sujeitos (ver Anexo H ).

Num segundo tempo, para identificar os elementos que se destacam no conteúdo da representação, utilizámos dois indicadores: a frequência de cada categoria na população, e seu *rang* de aparição na associação, e representámos graficamente um espaço bi-dimensional (figuras 1, 8, 17), que permite observar as posições que assumem as diferentes categorias nos quatro eixos.

Este procedimento permite colocar a hipótese de serem candidatos a núcleo central, os elementos colocados no quadrante superior esquerdo, por apresentarem uma frequência mais elevada e um *rang* inferior à média dos *rangs* calculada sobre o conjunto da população (2.5), visto que *“a congruência destes dois critérios (frequência e rang) constitui um indicador da centralidade de um elemento”*. (Abric, 1994, p.67).

### **3.5.2.2. Identificação da Estrutura Interna da Representação e dos Elementos Centrais - dados recolhidos a partir da técnica Associação Livre de Palavras**

Após a identificação das categorias que se destacam no universo semântico dos sujeitos e que por hipótese são organizadoras da representação, sujeitámos os dados a outra técnica de análise (análise de similitude), com o objectivo de verificar

quais os elementos que fazem parte do núcleo central dando a significação à representação.

Como refere (Abric; Moliner, 1994), não é o critério de frequência nem o facto dos termos serem citados em primeiro lugar, que lhe confere o estatuto de organizadores da representação, por isso seguimos a orientação de Vergès (1992) citado por Abric (1994), que propõe completar a análise precedente, por outras técnicas nomeadamente a análise de similitude (construção das matrizes de similitude e da árvore máxima) e verificar se os elementos mais frequentes facultam a criação de um conjunto de categorias, organizadas em torno destes termos e confirmar assim, as indicações sobre o papel organizador da representação.

Para esta análise utilizámos os seguintes procedimentos:

### **Construção de Matrizes de Similitude**

Para a construção das matrizes de similitude sujeitámos os dados iniciais a outro tipo de tratamento (análise de similitude), desenvolvido por Vergès (1973) e Flament (1981), e posteriormente informatizado por aquele autor, que permite detectar um conjunto de relações simétricas não transitivas, dando-nos a indicação da intensidade de proximidade entre dois elementos, que é expressa por um índice de similitude que apresenta valores compreendidos entre 0 e 100.

O conjunto de todos os índices de similitude entre quaisquer dos pares, constitui a matriz de similitude (Anexos H, J, M, O, P, S) Esta matriz pode ser transformada num grafo conexo simples: *Árvore máxima*, que não contém o conjunto de todas as semelhanças mas somente aquelas que são mais fortes localmente (Pereira, 1997).

### **Determinação da Árvore Máxima**

Segundo este último autor, na teoria dos grafos, a *árvore máxima*, é um grafo que não contém ciclos, ou seja, sempre que na construção do grafo (que é elaborado a partir da tabela resumo da matriz), *"aparecer um triângulo formado por três variáveis e três arestas que as ligam entre si, elimina-se a de valor de semelhança mais baixo. Depois de eliminar estas arestas é possível ainda encontrar ciclos no grafo. Sempre*

*que tal acontecer eliminam - se nos ciclos a aresta de valor mais baixo” (Pereira, 1997).*

Neste sentido a árvore máxima (Figuras 3, 7, 10, 15, 19, 24), é uma estrutura estilizada, que pode ser entendida como esqueleto da representação, ou seja, traduz apenas as relações fortes da estrutura interna da mesma.

Para a determinação da árvore máxima, utilizámos o programa informático “Avril”, 1993, também da autoria de Vergès.

### **Identificação dos Elementos Centrais**

Para a identificação do núcleo central analisámos a árvore máxima, procurando detectar as categorias que ocupam uma posição central no grafo e que estabelecem maior número de ligações com outras, modelando esta análise pela frequência das categorias e pela intensidade das relações entre os itens.

Assim, utilizámos como critérios indicadores de centralidade o nível de saliência e de conexidade entre os elementos (Moliner, 1994) bem como, a importância atribuída às diferentes categorias expressa pelo número de sujeitos que as evocam e pela sua ordem de aparição na associação.

Para aplicação do critério de conexidade, utilizámos sempre que necessário o processo de “filtragem de cliques”, entendendo-se por “clique” uma sequência expressiva de elementos onde cada um se liga aos outros com um filtro de um dado índice de similitude (Aissani e Bonardi, 1991). O processo inicia-se com um filtro máximo, esse filtro permite-nos identificar os “cliques maximais”, mas à medida que o filtro vai decrescendo o número de elementos interligados vai aumentando para cada limiar de similitude considerado.

Neste estudo para identificar os sub-conjuntos ligados aos “cliques máximos”, utilizámos diferentes filtros consoante o índice de similitude mais baixo em cada árvore máxima (Cf. Figuras 11, 16, 20).

Este conjunto de procedimentos que acabámos de referir permite analisar de forma descritiva ou comparativa os campos semânticos produzidos por duas populações diferentes, e ainda completar a análise das categorias temáticas, dando informações importantes sobre a natureza do conteúdo da representação (Abric, 1994).

Para o efeito, realizámos todos estes procedimentos separando a população em dois grupos de supervisoras consoante exercessem a actividade de supervisão da prática pedagógica dos alunos do 2º ano ou do 3º ano, para observar se os elementos que se afiguram com hipótese de centralidade na população, são os mesmos quando esta é dividida em 2 grupos.

### ***3.5.2.3. Identificação da Estrutura Interna da Representação e dos Elementos Centrais - dados recolhidos a partir da técnica Escolhas Sucessivas por Blocos***

Tal como sugere Guimelli (1994), no que respeita ao tratamento das Escolhas Sucessivas por Blocos, em primeiro lugar procedeu-se à conversão da escala de distância (-2 a +2), pontuação atribuída a cada descritor consoante a opção de cada sujeito, numa escala numérica de 1 a 5 (Anexos N e R).

De seguida procurou-se discriminar a importância atribuída às diferentes categorias (descritores) identificando aquelas que foram valoradas de forma muito positiva (5), de forma muito negativa (1), ou que assumiam maior variabilidade nas escolhas dos sujeitos.

Para o efeito, representámos graficamente estas escolhas (Figuras 4, 5, 6, 12, 13, 14, 21, 22, 23), cruzando os critérios de classificação hierárquica e frequência (valor atribuído a cada descritor e sua frequência no total dos sujeitos).

Este procedimento teve como objectivo, identificar no conjunto de descritores aqueles que apresentavam em termos de escolhas a mesma direcção (quer positiva quer negativa), ou uma flutuação em termos direccionais (classificação positiva e negativa), visto que, na análise da estrutura da representação se pode considerar que dois itens estão tanto mais próximos, quanto maior for o número de sujeitos que

os tratem da mesma maneira, quer porque foram rejeitados, quer porque foram escolhidos. (Flament, 1981).

Posteriormente utilizámos o programa informático de Vergès (1994), para proceder à análise de similitude seguindo os mesmos procedimentos transcritos no tratamento da Associação livre de palavras.

Assim, depois da construção das matrizes de similitude e da árvore máxima para detectar a estrutura interna da representação procurámos identificar os elementos que apresentavam hipóteses de se constituírem como núcleo central, ou seja, os que organizam e dão significação à representação.

Para o efeito, analisámos a árvore máxima observando as relações mais fortes na estrutura, através de critérios qualitativos como a natureza da relação entre as categorias, identificando os pares de itens que obtiveram maior e menos aceitação por parte dos sujeitos, manifestando deste modo o seu grau de importância ou de pertinência no campo representacional.

Por outro lado, observámos quais os elementos que assumiam uma posição mais central no grafo bem como o nível de saliência e de conexidade utilizando sempre que necessário o processo de “filtragem de cliques”.

Tal como referimos na análise dos dados anteriores estes procedimentos foram realizados tanto para a população no seu conjunto, ou quando separada em dois grupos de supervisoras.

De seguida procedemos ao cruzamento dos dados, tentando estabelecer a comparação entre os grupos, para detectar se os elementos centrais da representação se apresentam os mesmos, o que reforçaria a hipótese de centralidade desses elementos.

Neste contexto, a análise dos dados aponta apenas para a identificação de potenciais elementos centrais que organizam e dão significação à representação. Para a confirmação desta centralidade, seria necessário a validação destes dados

através da utilização de técnicas de validação e confirmação do núcleo central (Moliner, Abric, 1994), que não foram utilizadas no desenvolvimento deste trabalho como já foi referido anteriormente.

## CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A realidade é apenas uma luz dentro das coisas.  
Teia em que se enreda o olhar que traz dentro de si o  
amor do mundo.”  
(Adolfo Casais Monteiro. In Tesouros da Poesia  
Portuguesa).

Neste capítulo procederemos à análise dos dados recolhidos através das várias técnicas já mencionadas na metodologia, organizando a exploração dos resultados em função das hipóteses de trabalho.

Deter-nos-emos em primeiro lugar nos resultados referentes à população estudada (total dos supervisores), para reflectir sobre a primeira hipótese cuja formulação relembramos que é a seguinte: A representação que os supervisores da prática pedagógica em CE apresentam das suas funções está mais ligada a concepções de formação\supervisão centradas no aluno, enquanto construtor do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional (enquadradas num “cenário personalista”), do que a concepções que sustentam a orientação das práticas centradas no supervisor como modelo a reproduzir (enquadradas num “cenário de imitação artesã”).

De seguida conduziremos o processo analisando os dados referentes a cada grupo de supervisores, para posteriormente realizar a análise comparativa inter-grupos, tendo em vista a formulação da segunda hipótese: Os dois grupos de supervisores de CE apresentam a mesma representação das suas funções, independentemente de exercerem a actividade de supervisão com alunos que realizam a prática

pedagógica com crianças de 1ª infância - (2ºano), ou com alunos que realizam a prática pedagógica com crianças de 2ª infância - (3ºano).

#### **4.1. Discussão da 1ª Hipótese**

Para a discussão da primeira hipótese as análises processar-se-ão com vista a entender se os elementos que admitirmos como centrais, ou seja, aqueles que organizam e dão significação à representação estão mais ligados a concepções de formação/supervisão enquadradas num cenário personalista, em que o papel do supervisor é entendido como suporte para ajudar o aluno a construir um modelo de intervenção pedagógica em conformidade com o seu próprio estilo pessoal e profissional, do que a concepções de supervisão enquadradas num cenário de imitação artesã, em que o supervisor se assume como modelo profissional de referência e o aluno como reproduzidor desse modelo. (Zeichner, 1983; Alarcão e Tavares, 1987).

Para o efeito, em primeiro lugar analisaremos os dados que permitem identificar o conteúdo da representação a partir da técnica Associação Livre de Palavras e posteriormente debruçar-nos-emos sobre os resultados que nos permitem identificar a organização e a estrutura interna da representação, a partir das duas técnicas de recolha de dados estabelecendo o confronto entre estes.

##### **4.1.1. Identificação do Conteúdo da Representação - Análise dos Dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras**

Na análise da Associação Livre de Palavras é importante identificar em primeiro lugar o conteúdo da representação para pesquisar em seguida a sua estrutura.

Assim, a primeira tarefa do investigador consiste em reflectir se foi criado um clima em que os sujeitos em estudo tinham condições de expressar (sem constrangimentos) evocações espontâneas sem serem condicionados por fenómenos de desejabilidade ou outros. (Pereira, 1997).

Na recolha de dados procurámos assumir uma postura descomprometida quando solicitámos a cada sujeito que evocasse quatro palavras ligadas à frase indutora **“As funções do supervisor da prática pedagógica são ...”**, pedindo às educadoras que se reportassem à sua experiência enquanto supervisoras do estágio do 2º ou do 3º ano e fomos registando as palavras proferidas por cada sujeito, bem como a respectiva ordem de produção. Posteriormente sugerimos a cada supervisora que operacionalizasse cada palavra no sentido de entendermos o seu significado através da sua contextualização.

Neste quadro, tal como já foi referido, considerámos que se as palavras fossem tratadas como entidades isoladas de um contexto discursivo, não nos permitiria uma interpretação expressiva, na medida em que, cada palavra se pode ligar a diversos conteúdos semânticos subjacentes ao quadro referencial de cada sujeito e aos objectivos da mensagem a transmitir. Por isso, o acto de comunicar requiere uma participação activa por parte dos interlocutores na construção do significado, ou seja, o discurso só ganha contorno na permutabilidade do individual com o social e as acções só são compreendidas face à significação partilhada pelos diferentes actores em situação. (Ghiglione, 1990).

Assim, os actos discursivos têm uma racionalidade resultante da construção social dialógica e devemos entender essa racionalidade como colectiva (Harré, 1984), visto que, como afirma Sousa (1991), a linguagem-comunicação, pressupõe que os interlocutores troquem elementos de conhecimento que lhe permitirão situar-se em relação ao objecto e à audiência presente física ou simbolicamente.

Sustentados por estas perspectivas teóricas resolvemos que às 160 palavras evocadas fossem acrescentadas as frases que constituíram a argumentação dos sujeitos, passando estes dados a ser organizados em sistemas de categorias.

Estas categorias constituem o principal suporte nas análises, sendo que o processo de categorização exige muita experiência do investigador, nomeadamente sobre o objecto da representação. (Pereira, 1997). No nosso caso, o processo de categorização foi-nos facilitado porque elegemos a palavra contextualizada como unidade de sentido e utilizámos sempre que possível as mesmas categorias (descritores) apresentadas na Escolha Sucessiva por Blocos (que foram obtidas a

partir da análise de conteúdo das entrevistas) com a intenção de possibilitar posteriormente o cruzamento dos dados.

Neste contexto, o conjunto de categorias passa a figurar como uma parte do universo semântico daqueles sujeitos, a partir do qual se vão efectuar as análises que permitem determinar não só o conteúdo da representação como a forma como ela está organizada.

Para se determinar as categorias mais expressivas no conteúdo representacional, não trabalhámos sobre as vinte e cinco categorias encontradas a partir do sistema de categorização (ver Anexo H), mas com dezassete categorias visto que oito foram eliminadas por apresentarem frequência 1 e a ordem de produção ser sempre em quarto lugar.

Considera-se pois, que os elementos (categorias) com maior frequência e com menor *rang* (primeiros na ordem de evocação) são aqueles que têm mais hipóteses de fazerem parte do núcleo central, e os restantes com menor frequência e maior *rang* de pertencerem ao sistema periférico. (Abric, 1994).

Assim, como se pode observar na figura 1 apresenta-se um espaço bi-dimensional em que as categorias que nele figuram representam o universo mais significativo da objectivação da representação social das funções do supervisor pedagógico, ou seja, o conjunto de termos que operacionaliza a representação

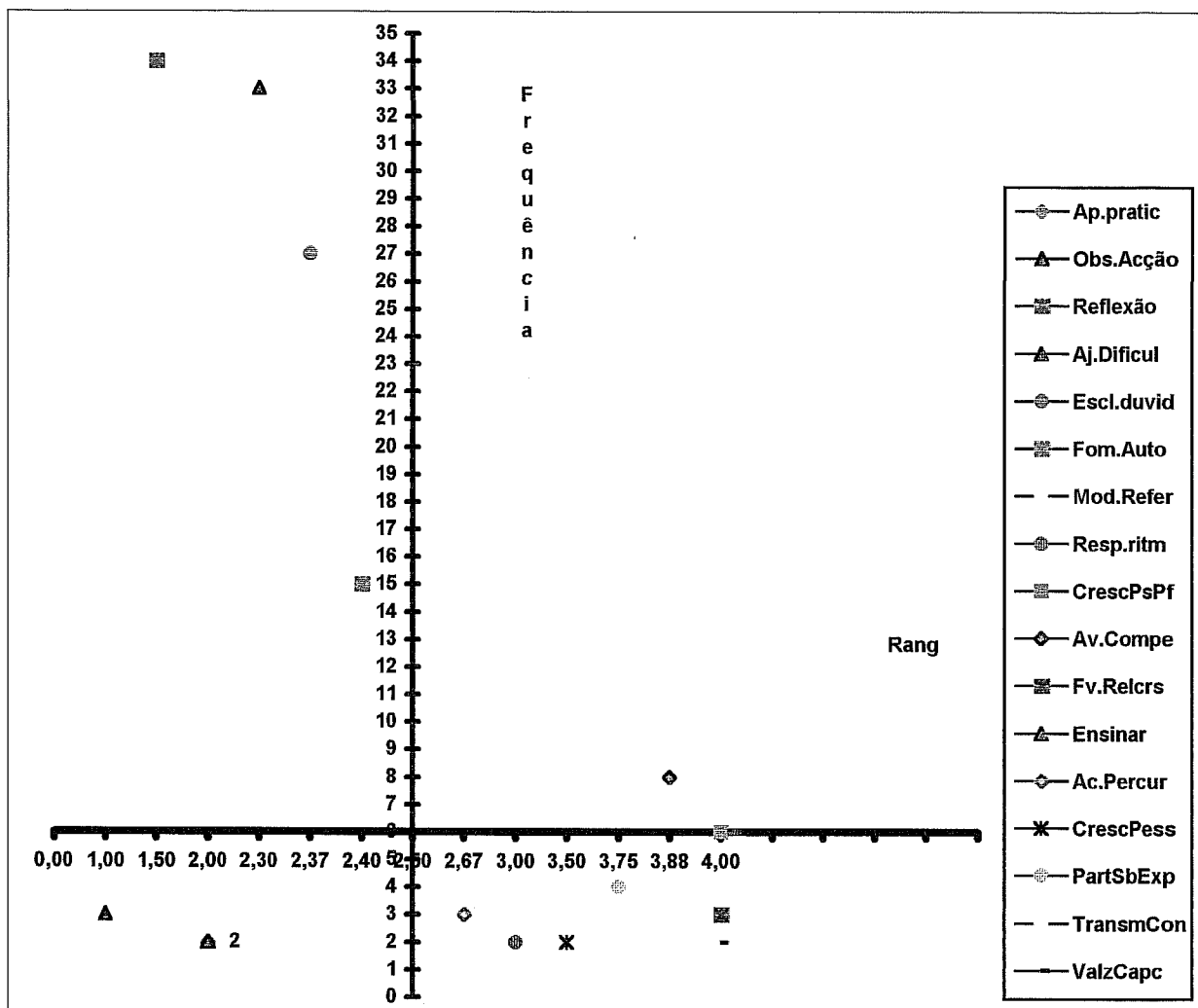


Figura-1 Espaço bi-dimensional obtido através da análise de Frequências e *Rangs* da categorização da Associação Livre de Palavras - dados referentes ao total das supervisoras

Neste conjunto de termos, são mais significativos os que se situam no primeiro quadrante (quadrante superior esquerdo), por apresentarem maior frequência e menor ordem de evocação ( $F \geq 37.5\%$  e  $O < 2.50$ ) (Abric, 1994).

Pelo cruzamento destes dois critérios (frequência e *rang*), observa-se que os itens “Apoiar a reflexão pessoal” ( $F=85\%$  e  $O=1.50$ ), “Ajudar a ultrapassar dificuldades” ( $F= 82.5\%$  e  $O= 2.30$ ), “Esclarecer dúvidas” ( $F=67.5\%$  e  $O=2.37$ ) e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” ( $F=37.5\%$  e  $O=2.40$ ) apresentam mais condições de serem candidatos a elementos centrais do que os restantes, que

figuram nos outros três quadrantes e representam o sistema periférico, por apresentarem frequências muito baixas (F= 5%) ou *rangs* muito elevados (O= 4.00), ou ainda pela presença dos dois critérios.

Assim, pertencem ao sistema periférico porque revelam frequências muito baixas independentemente do seu *rang* ser inferior à média, as categorias “Observar-a-acção” (F= 7.5% e O= 1.00), “Apoiar a prática com crianças” e “Ensinar” (F= 5% e O= 2.00), ou a categoria “Avaliar competências” por ter um *rang* superior à média independentemente de apresentar uma frequência mais elevada (F= 20% e O= 3.88), ou ainda, com menor hipótese de centralidade as categorias que se situam no último quadrante (quadrante inferior direito), por revelarem uma frequência muito baixa e um *rang* muito superior à média dos *rangs*, como é o caso de “Transmitir conhecimentos”, “Valorizar as capacidades do aluno” (F= 5% e O= 4.00), “Ajudar o formando a crescer como pessoa e profissional” e “Respeitar o ritmo de aprendizagem do estagiário” que apresentam respectivamente (F= 5% e O= 3.50), (F= 5% e O= 3.00). Ou ainda por exemplo, as categorias “Acompanhar o percurso de aprendizagem” e “Favorecer a relação com as crianças que apresentam (F= 7.5% e uma ordem de evocação (O= 2.67 e 4.00). E por último as categorias “Ajudar o aluno a crescer como profissional”, “Partilhar saberes e experiências” e “Ser modelo de referência para o aluno” que apresentam frequências ligeiramente mais elevadas, mas têm no entanto um *rang* também elevado. (Para a verificação destes dados consultar Anexo H).

Conforme se pode constatar pela análise anterior, apenas quatro categorias se podem colocar como candidatas a fazerem parte do núcleo central, visto que, ao cruzarmos os critérios frequência e *rang*, só emergem do universo semântico do total das supervisoras, as categorias **“Apoiar a reflexão”, “Ajudar a ultrapassar as dificuldades”, “Esclarecer dúvidas” e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica”**, aliás o que se pode observar de forma graficamente mais evidente na figura 2 visto que ao ser introduzida uma terceira dimensão (os itens lexicais) se torna mais destacada a saliência dos referidos itens.

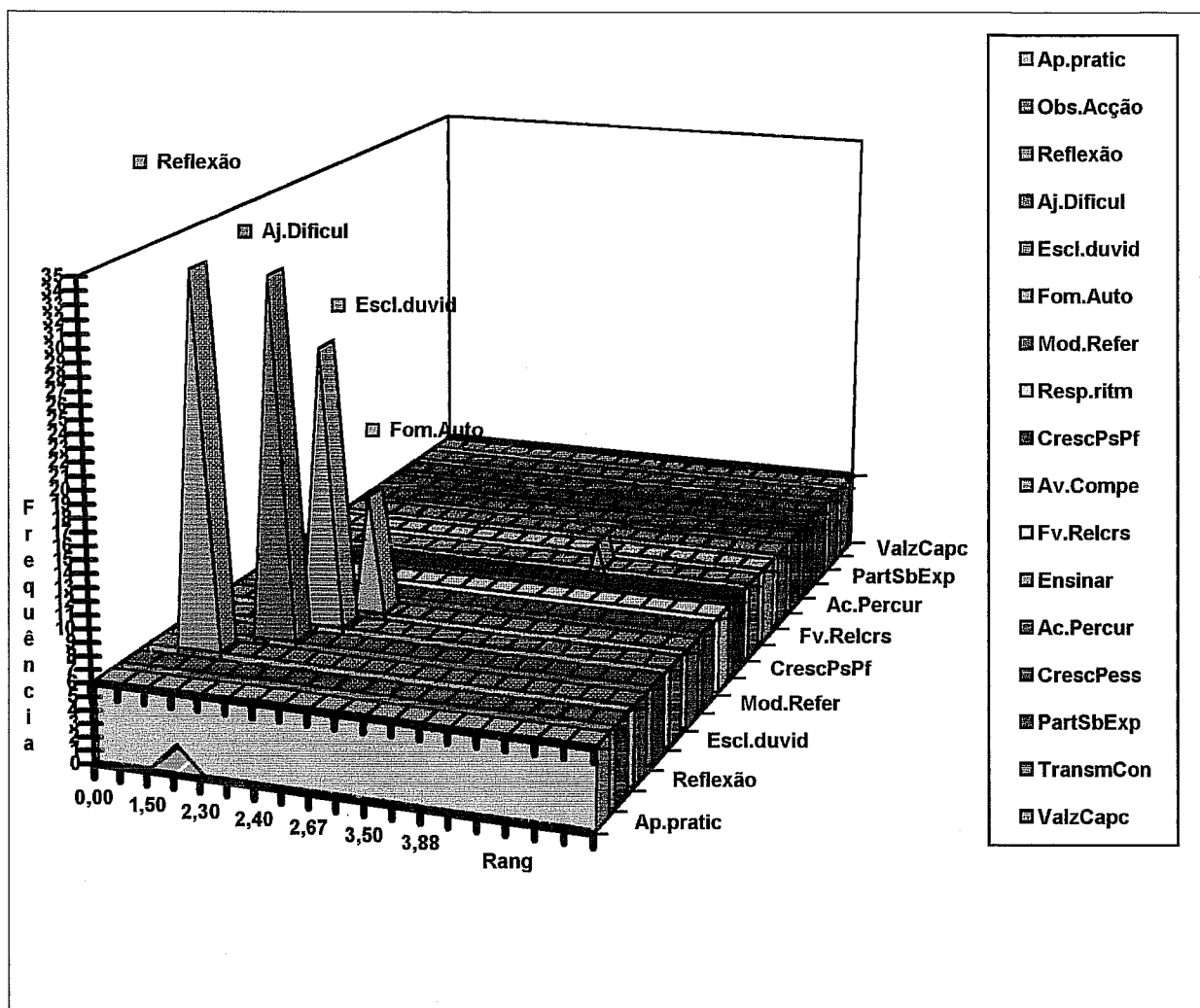


Figura 2 - Gráfico dos Itens Lexicais mais salientes no Conteúdo da Representação-dados referentes ao total das supervisoras

Contudo, como se pode constatar com estas análises foi possível identificar o campo de objectivação dos sujeitos, mas não a estrutura da representação, esta só é possível através de outras análises (análise de similitude) que permitem identificar o modo como esta está estruturada, no conjunto dos sujeitos (ancoragem) e poder observar os elementos mais centrais e periféricos. (Vergés, 1992).

Assim, no segundo tempo vamos analisar a estrutura interna da representação e identificar quais os elementos que em função de outros critérios se podem considerar candidatos a núcleo central.

#### **4.1.2. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos Dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras**

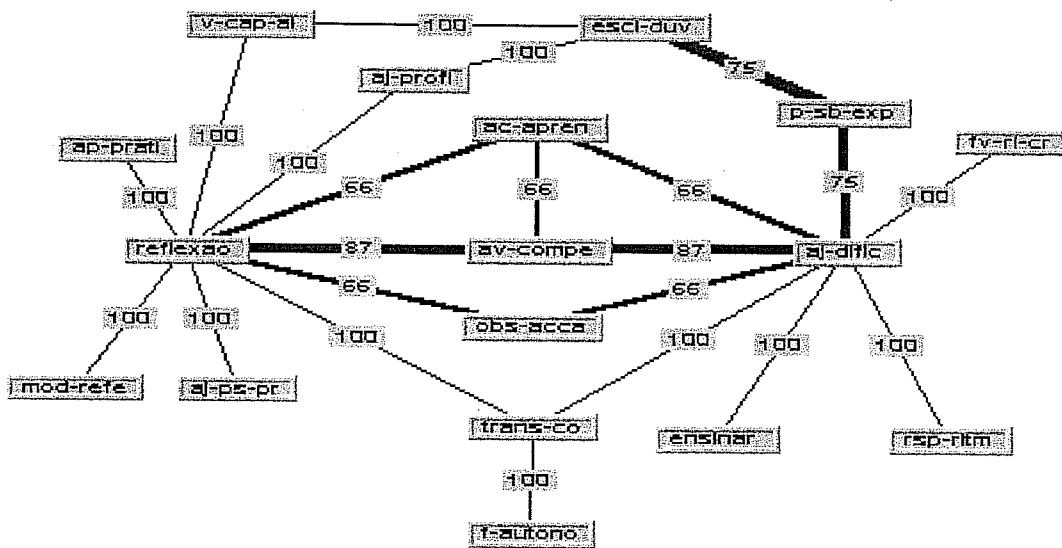
Nesta análise pretende-se observar a organização do conteúdo anteriormente detectado, que se operacionalizou em sistemas de categorias, procurando entender-se a relação que se estabelece entre estas, de modo a determinar a estrutura da representação e a verificar se os elementos que na análise precedente aparecem como mais centrais e mais periféricos se mantêm.

Tal como já foi referido, o estudo das relações entre os elementos que constituem o campo representacional é fundado sobre a análise de similitude. A similitude é definida por Flament (1986), como uma relação simétrica que traduz a ideia vaga de “ir em conjunto”, ou seja, para cada par de itens se considerarmos a relação do tipo “A vai com B, por consequência B vai com A”. É esta relação de implicação entre os elementos que determina o índice para a construção da matriz de similitude, a partir da qual se obtém a árvore máxima, que traduz as relações mais intensas. A intensidade de proximidade de dois elementos é expressa por um índice de similitude que varia, entre 0 e 100. Assim, quanto mais elevado é o índice de similitude entre dois elementos, maior é a proximidade entre eles (Flament, 1986). Por isso, na árvore máxima, a análise do gráfico remete por um lado, para a identificação das relações mais significativas e por outro para a observação das zonas de maior densidade das relações de semelhança. (Pereira, 1997).

Segundo este último autor outro elemento de análise da árvore máxima reporta-se à identificação dos elementos estruturantes da representação, ou seja, os que constituem o seu núcleo central e que desempenham uma função geradora, porque dão sentido às outras cognições da representação e uma função organizadora, porque determinam as ligações que unem os elementos periféricos. (Abric, 1987, 1994).

Utilizámos como critérios indicadores de centralidade a posição de alguns elementos sobre a árvore (A mais central que B) e simultaneamente se esses itens

evidenciavam polarizações no grafo, ou seja, se estão conectados com um número considerável de outros itens da representação, constituindo cliques de três ou mais elementos com arestas elevadas. (Bonardi, 1991).



**Figura 3** - Árvore Máxima da Associação Livre de Palavras -dados referentes ao total das supervisoras

Assim, na análise da árvore máxima das Associações Livres de Palavras referente à população, conforme se pode observar na figura 3, dos quatro itens anteriormente indicados como candidatos a núcleo central: “Apoiar a reflexão pessoal”. “Ajudar a ultrapassar dificuldades”; “Esclarecer dúvidas” e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica”, apenas dois, **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar reflexão pessoal”** se nos apresentam como possíveis elementos centrais, porque ocupam um lugar de destaque na organização do grafo, visto que todos os outros elementos estão colocados como satélites em torno destes, revelando uma estrutura em estrela. Esta estrutura formando estrelas de conjuntos semânticos demonstra que a

significação da representação é induzida por estes elementos centrais que constituem o núcleo organizador do conteúdo. (Abric, 1984).

Por outro lado, observa-se que se ligam a estas categorias cadeias associativas de itens com elevado índice de similitude (cujo valor oscila entre 66 e 100) e que traduzem um elevado nível de saliência e de conexidade. (Moliner, 1994).

No entanto, dado que o índice de similitude nada nos diz sobre o número de sujeitos envolvidos nas categorias representadas em determinada sequência. Assim, uma similitude 100 pode ser menos importante do que um índice de 75 ou 66, dependentemente das frequências das categorias. Logo desprezamos tal como anteriormente as categorias com frequência 1 por nos parecerem pouco expressivas neste contexto.

Por isso, a identificação das relações fortes no grafo, foi modelada pela frequência e pela média dos *rangs* das diferentes categorias.

Conforme se pode verificar, o item **“Apoiar a reflexão pessoal”** é um polo aglutinador, ao qual se associam um conjunto de nove elementos que se conexam entre si. De entre esses nove itens, seis apresentam um índice de similitude muito elevado (100) e os restantes três ainda que mais baixos, apresentam no entanto valores superiores a 50 (66 e 87).

Por outro lado, a categoria **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**, embora com menor nível de polarização, contudo, apresenta uma estrutura em estrela, dado que este termo se associa a mais de cinco categorias, critério definido por Vergès (1994), quando refere os tipos de estruturação que um grafo pode apresentar, considerando a “estrela” como um elemento mais organizador do que o “triângulo” que liga três noções duas a duas, ou “o ciclo” que liga mais de três.

Assim, “Ajudar a ultrapassar dificuldades” aparece também como elemento estruturante do conteúdo da representação na medida em que congrega em seu redor oito elementos, quatro dos quais, apresentam um índice de similitude máximo (100) e os outros quatro apresentam também valores superiores a 50 (66, 75, 87).

Se cruzarmos esta informação, com o facto destas duas categorias apresentarem no conjunto dos sujeitos a frequência mais elevada “Apoiar a reflexão” (34) e “Ajudar dificuldades” (33), e o *rang* inferior à média dos *rangs*, (2.5), vemos aumentar as hipóteses de centralidade destes itens, enquanto que as outras duas, que se apresentavam também no quadrante inferior esquerdo: “Esclarecer dúvidas” com (27) de frequência e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” com (15) embora com frequência elevada comparativamente aos restantes elementos, cuja frequência varia entre (2-8) (cf. Anexo H ), e com uma média de *rang* inferior a (2.5) não nos parecem posicionar-se no grafo como elementos centrais, dado que apresentam pouca polaridade, ligando a si um número reduzido de elementos.

Contudo, nesta análise convém lembrar que a centralidade dos elementos não pode ser reportada exclusivamente a uma dimensão quantitativa, visto que o que define também a centralidade de determinados elementos é a significação que estes dão à representação (Abric, 1994), o que implica que estes elementos mantenham uma relação simbólica com o objecto da representação (Moliner, 1994).

Por isso, os elementos centrais *“são aqueles cuja supressão implicaria uma total desarticulação da estrutura: quer suprimindo a relação entre os elementos (papel unificador e estabilizador), quer transformando a própria significação dos elementos (papel gerador)”*. (Abric, 1987, p.69).

Nesse sentido, podemos observar pela análise do grafo (figura 3) que estas duas categorias induzem a significação da representação das funções do supervisor, na medida em que parecem indicar que a função de apoiar o aluno na reflexão pessoal se liga com o propósito de ajudar o estagiário a questionar a sua prática, valorizando as suas próprias capacidades, de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional.

Observamos ainda que outra das principais funções do supervisor é ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades no seu processo de aprendizagem, mas sem se impôr, respeitando o ritmo do estagiário, ajudando-o a estabelecer relações positivas com as crianças, ensinando, esclarecendo dúvidas, mas valorizando a partilha de saberes e de experiências.

Por outro lado, verifica-se também que as categorias “Acompanhar o aluno no percurso da prática pedagógica”, “Observar a acção”, “Transmitir conhecimentos”, “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” e “Avaliar competências” se ligam simultaneamente às funções de “Ajudar o estagiário a ultrapassar dificuldades” e a “Reflectir”, o que parece indicar, que só a partir do conhecimento que o supervisor tem do formando em situação, da sua forma de estar e agir no contexto educativo, das suas necessidades reais de aprendizagem, pode ajudar o aluno no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

#### ***4.1.3. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da técnica Escolhas Sucessivas por Blocos***

Depois da análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras, debruçar-nos-emos sobre os que se referem às Escolhas Sucessivas por Blocos.

Consideramos pertinente referir em primeiro lugar que com o propósito de conferir igual oportunidade aos sujeitos nas suas escolhas de privilegiarem aspectos nas funções do supervisor que perspectivam a actividade de supervisão centrada no aluno, enquadrada num cenário personalista, ou em aspectos que perspectivam a actividade de supervisão, centrada no supervisor, enquadrada num cenário de imitação artesã, dividimos os 20 descritores em dois blocos de 10, tendo como referência o critério de agrupamento de funções consoante se ligassem a um ou a outro cenário.

Assumindo que qualquer classificação é sempre redutora e deriva da lógica do sujeito que a categoriza, considerámos necessário validar a nossa opção com três “peritos” professores da ESEI, que exercem funções de supervisão há longa data.

Para o efeito, apresentámos a lista dos 20 descritores e solicitámos a cada supervisor que seleccionasse os descritores tendo em vista uma concepção de supervisão mais centrada no aluno ou no supervisor.

Verificámos que a maior parte dos itens não apresentou qualquer tipo de dificuldade na sua escolha, apenas dois deles “Negociar uma intervenção participada” e “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do aluno” não obtiveram consenso, o que implicou discutir o sentido que cada parceiro atribuía a estas categorias e negociar o seu enquadramento nos modelos de supervisão, tendo como referência que a maior parte das vezes a capacidade de negociação do aluno é reduzida e que o processo de negociação é conduzido pelo supervisor, de acordo com o que este considera ser importante para o estagiário.

Apresentamos o quadro 7 referente à divisão dos descritores consoante os modelos de supervisão.

### QUADRO 7

#### Quadro Classificativo dos Descritores consoante os Modelos de Supervisão

Centrado no aluno	Centrado no supervisor
1. Favorecer a construção de interações positivas com crianças e adultos 2. Estabelecer uma relação positiva empática com o estagiário 3. Fomentar a autonomia na relação pedagógica 4. Favorecer a construção de interações positivas com os pais das crianças 5. Viabilizar a experimentação progressiva do estagiário 6. Favorecer / apoiar a auto-avaliação / reflexão pessoal 7. Ajudar o estagiário a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica 8. Ser suporte na aprendizagem do estagiário 9. Ajudar o estagiário a descobrir e aperfeiçoar as suas capacidades 10. Ajudar o estagiário a ultrapassar obstáculos / dificuldades	1. Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções 2. Conduzir os processos de acompanhamento consoante as características do estagiário 3. Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar 4. Articular com a ESEI 5. Negociar uma intervenção participada 6. Esclarecer as dúvidas do estagiário revelando disponibilidade 7. Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem 8. Ensinar 9. Estabelecer uma relação positiva com o estagiário mas sem intimidade 10. Avaliar a acção educativa a partir dos dados observados / registados

Convém ainda relembrar que nesta técnica os sujeitos em estudo atribuíram a cada descritor da lista dos 20 itens léxicais, uma valoração compreendida entre (-2) a (+2). Para os 4 itens escolhidos em primeiro lugar que correspondem aos mais importantes para o sujeito, foi atribuído o valor (+2). Enquanto que o valor (-2) foi afectado aos 4 itens que dos 16 restantes os sujeitos consideram menos importantes da lista apresentada. Aos outros itens foi atribuído o valor (+1), (-1) e (0) consoante a escolha se pudesse caracterizar como mais importante, menos importante ou neutra na escala da valoração. (Ver Anexo I ).

Estes valores foram traduzidos numa escala numérica de 1 a 5 para se proceder à classificação hierárquica dos mesmos.

Esta classificação hierárquica, leva-nos a inferir que os quatro primeiros itens aos quais foi atribuído uma valoração máxima (5) são porventura aqueles que para os sujeitos são mais representativos das funções do supervisor, enquanto que aos quatro itens a que foi atribuída a valoração 1 embora possam constituir-se como caracterizadores das suas funções, parecem no entanto ser menos importantes no seu campo representacional. Tal como na análise anterior vamos procurar identificar a estrutura interna da representação e verificar se os elementos que até agora se nos afiguram com características de centralidade se mantêm.

Para o efeito, observaremos na árvore máxima os itens mais salientes, identificando as relações mais fortes, ou seja, os que apresentam arestas mais elevadas expressas pelo índice de similitude.

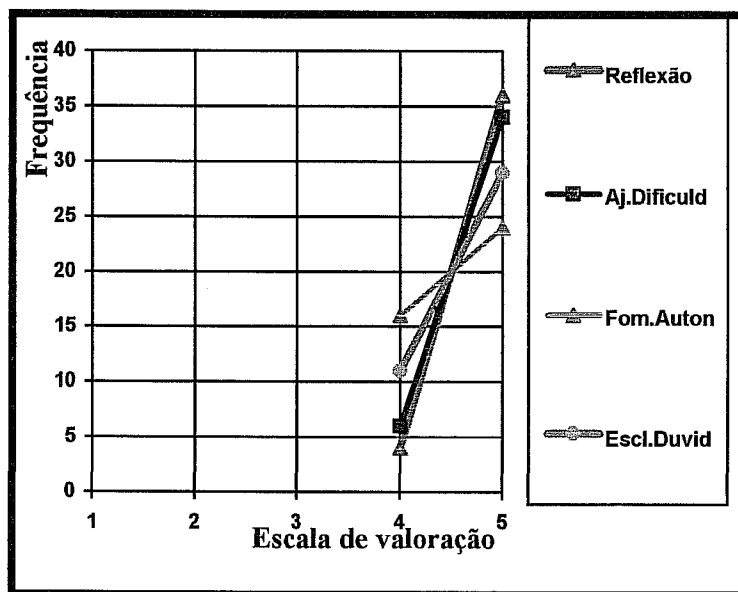
Como sabemos, a cada par de itens corresponde um índice que reflecte a proximidade entre os itens do par. Neste contexto, considera-se que dois itens, são tanto mais próximos numa estrutura da representação quanto maior for o número de sujeitos que os tratem da mesma forma, ou seja, a intensidade de uma relação entre dois itens será tanto mais forte na representação quanto mais elevado for o número de sujeitos a atribuir a mesma valoração. (Moliner, 1994).

Este método de Escolhas Sucessivas por Blocos, para além de permitir uma análise de similitude tradicional, permite também identificar relações de antagonismo ou de exclusão entre os itens. (Abric; Guimelli, 1994).

Assim, procurar-se-á entender a natureza das relações entre os itens, ou seja, identificar o par de itens que obtiveram maior aceitação por parte dos sujeitos, bloco (+2) com a classificação 5 ou menos aceitação, bloco (-2), com a classificação 1 considerando-se os itens deste bloco antagónico ao bloco (+2). E por outro lado, observar a estabilidade ou variabilidade que os itens assumem nas escolhas dos sujeitos, visto que, quanto maior estabilidade houver na escala de valoração, maior será o índice de proximidade entre os elementos.

Neste sentido, considerámos que quando os itens não assumem grande consensualidade na escolha, ou seja, ao mesmo par de itens, os sujeitos valoram de forma positiva um e outro de forma negativa, a relação entre os elementos considerados não revela grande interesse para análise.

Na medida em que cada item é afectado de um valor que manifesta o seu grau de importância ou de pertinência no campo representacional, vamos em primeiro lugar identificar quais os descritores que se apresentam como mais importantes na escala de valoração dos sujeitos, cruzando a frequência com a classificação atribuída a cada item.



**Figura 4** - Representação gráfica dos Descritores mais valorizados- dados referentes ao total das supervisoras

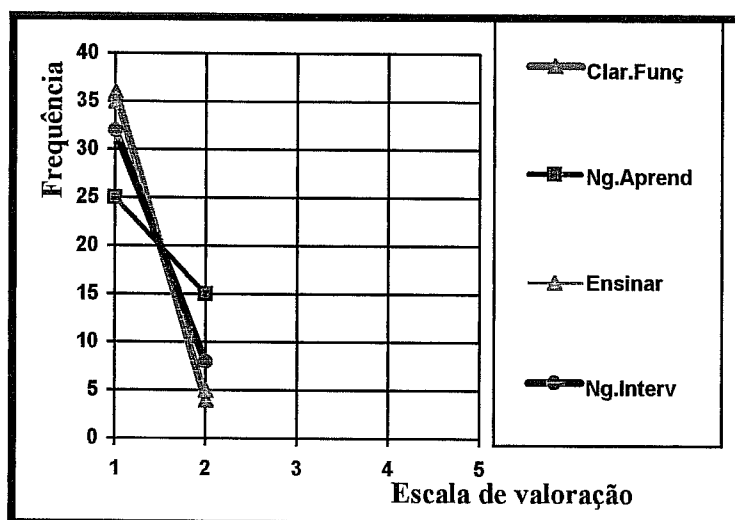
Assim, conforme se pode observar na figura 4, os quatro descritores mais valorados pelos sujeitos referem-se às categorias **“Apoiar a reflexão pessoal”**; **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Esclarecer dúvidas”** e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”**.

Contudo, embora estes quatro descritores apresentem uma percentagem grande em termos de primeira escolha verifica-se no entanto que pode estabelecer-se uma hierarquização entre estes.

Assim, o item “Apoiar a reflexão pessoal” aparece como o mais valorado em relação aos outros, visto que 90% dos sujeitos lhe atribuíram o valor máximo e só 10% o situaram numa segunda escolha. Com uma frequência muito elevada, todavia ligeiramente mais baixa que o item anterior, “Ajudar a ultrapassar dificuldades” parece ser um descritor também importante no campo representacional dos sujeitos, dado que, 85% dos sujeitos o seleccionaram numa primeira escolha e 15% numa segunda escolha.

Em relação aos outros dois descritores, verifica-se maior variabilidade na valoração dos sujeitos, contudo relevam maior frequência na primeira escolha. Assim, “Esclarecer dúvidas” é escolhido por 72,5% dos sujeitos como mais importante e por 27.5% em segunda escolha, e por outro lado “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” com 60% dos sujeitos na primeira escolha e 40% na segunda escolha.

No que se refere aos descritores que se nos afiguram menos importantes no campo representacional, destacam-se conforme se pode observar pela figura 5 **“Clarificar a diferença de papéis e funções perante o estagiário”**, **“Negociar uma intervenção participada”**; **“Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem”** e **“Ensinar”**.



**Figura 5** - Representação gráfica dos Descritores menos valorizados- dados referentes ao total das supervisoras

Contrariamente aos itens anteriores, observa-se uma maior frequência nos valores que evidenciam uma menor aceitação destes itens. Assim, 90% dos sujeitos atribuem uma valorização 1 ao item “Clarificar a diferença de papéis e de funções perante o estagiário” e 10% classifica-o como 2. Observa-se ainda que o item “Negociar uma intervenção participada”, é pouco valorizado pelo conjunto dos sujeitos, já que 80% lhe atribui uma valorização de 1 e os restantes 20% de 2. O mesmo acontece com os itens “Ensinar” e “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do estagiário” em que respectivamente 87.5% e 62.5% dos sujeitos lhe atribui o valor 1 e os restantes 12.5% e 37.5% o valor 2. (cf. Anexo J).

Neste contexto, poder-se-á observar que são estes oito itens que assumem estabilidade em termos de escolhas, já que os restantes doze itens, apresentam maior variabilidade na escala da valorização conforme se pode observar pela figura 6.



Pela observação da árvore máxima dos Descritores verificamos que das quatro categorias mais valoradas pelos sujeitos em termos de escolhas, apenas duas “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**” parecem ser mais uma vez, aquelas que se apresentam como elementos centrais, visto que assumem um lugar privilegiado no grafo, congregando à sua volta todos os outros elementos, apresentando uma estrutura em estrela.

Por outro lado, se nos detivermos sobre os índices de similitude entre os pares, observamos que as ligações mais fortes se verificam entre “Apoiar a reflexão pessoal / conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário” (índice=50), e “Ajudar a ultrapassar dificuldades / Apoiar a reflexão pessoal” (índice=45). Mas, como o “Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário”, apresenta uma variabilidade maior (75% (5); 50% (4) e 32.5% (3) ) em termos das escolhas dos sujeitos, consideramos que o par “Apoiar a reflexão pessoal / Ajudar a ultrapassar dificuldades” assume maior importância na estrutura representacional dos sujeitos, porque é aquele que apresenta maior nível de frequência na primeira escolha. (cf. Anexo J).

Pela análise do grafo, verificamos ainda outras categorias directamente ligadas a “Reflexão”, que apresentam índices de semelhança ligeiramente inferiores às categorias analisadas anteriormente, tais como: “Clarificar a diferença de papéis e funções perante o estagiário” (índice=35); “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem” (índice=31) e “Articular com a ESEI” (índice= 21).

Embora as primeiras categorias referidas apresentem índices de similitude superiores a esta última, pensamos que aquelas não serão tão significativas no campo representacional dos sujeitos, dado que, no conjunto dos 20 itens léxicais, foram das quatro menos valoradas (cf. figura 5.).

Por outro lado, as categorias “Interpretar comportamentos na relação pedagógica” e “Ajudar o estagiário a aperfeiçoar as suas capacidades” também ligadas à reflexão, embora com índices de similitude mais baixos (28 e 33), revelam no entanto algumas características de conexão porque associaram a si outras categorias e parecem revestir-se de alguma importância no campo representacional dos sujeitos, dado que apresentam uma frequência muito pequena em termos de valoração

negativa : (0% (1) e 12.5% (2) - "Interpretar comportamentos"); (0% (1) e 0% (2) - "Aperfeiçoar capacidades". (cf. Anexo J ).

No que se refere à categoria "Ajudar a ultrapassar dificuldades", verifica-se que esta revela menor capacidade associativa comparativamente à categoria "Reflexão", visto que congrega em seu redor um número de itens inferior àquela e apresenta também arestas menos elevadas, ou seja relações mais fracas com o índice mínimo de 21 e máximo de 31.

No entanto, não duvidamos do seu estatuto de centralidade, devido à sua posição na estrutura do grafo, revelando-se como elemento organizador do conteúdo, bem como pela forma como interpretamos a natureza das relações entre os itens.

O par "Ajudar a ultrapassar dificuldades / Negociar uma intervenção participada" apresenta um índice dos mais elevados nesta estrutura (31). No entanto se observarmos que 80% dos sujeitos lhe atribuíram uma valoração negativa (1) e que pelo contrário ao item "Ajudar a ultrapassar dificuldades " 85% dos sujeitos lhe atribuíram a valoração máxima (5), verificamos que não há consenso em termos de escolhas não se podendo considerar por isso esta associação fortemente partilhada pelo grupo e aceite no campo da representação das funções do supervisor.

Por outro lado, se nos debruçarmos sobre o tipo de relações entre os outros itens, observamos que embora apresentem índices de similitude mais baixos, no entanto, parecem constituir-se como importantes na representação dos sujeitos. Assim, o par "Ajudar a ultrapassar dificuldades/Esclarecer dúvidas revelando disponibilidade" com índice 29, é valorado positivamente em simultâneo pela maioria dos sujeitos (mais de 72,5%). Tal como as categorias "Ajudar a ultrapassar dificuldades/Fomentar a autonomia na relação pedagógica", com índice 21, visto que também são valoradas simultaneamente de forma muito positiva por mais de 60% dos sujeitos (cf. Anexo J). Daí que se possa considerar que estas categorias têm grande aceitação no campo representacional dos supervisores.

Quanto aos restantes itens que se associam à categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades” - “Agir para o estagiário observar” com índice 28, “Viabilizar a experimentação progressiva” com índice 27 e “Ser suporte na aprendizagem”, com índice 26, verificamos que apresentam maior variabilidade na escala de valoração dos supervisores. Neste contexto o par “Ajudar a ultrapassar dificuldades / Agir para o estagiário observar” apesar de apresentar um índice mais elevado que outros dois já referidos, parece-nos não ter tanta aceitação na representação dos sujeitos, já que, a concentração das escolhas neste último item se situa no valor 2. Enquanto que as categorias “Viabilizar a experimentação progressiva” e “Ser suporte na aprendizagem” não foram predominantemente valoradas de forma positiva ou negativa, já que, mais de 60% dos supervisores as tratam de modo neutro a que foi atribuído o valor 3. (cf. Anexo J).

No sentido de enriquecer a interpretação dos dados e verificar através de outro critério a hipótese de centralidade dos itens “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**”, poderemos identificar através do critério de saliência aqueles que se apresentam com a média mais elevada na escala (-2 a +2) que foi como já referimos posteriormente traduzida numa escala numérica de 1 a 5.

Considerando-se como item mais saliente nesta escala, aquele que revela um *score* médio mais elevado.

## QUADRO 8

### Posição Média de cada Descritor na escala de 1 a 5

Dados referentes ao total das supervisoras

Itens	Médias
• Apoiar a reflexão pessoal	4.90
• Ajudar a ultrapassar dificuldades	4.85
• Esclarecer dúvidas	4.72
• Fomentar a autonomia na relação pedagógica	4.60
• Ajudar o estagiário a aperfeiçoar as suas capacidades	4.25
• Favorecer a interacção positiva com crianças e adultos	4.03
• Articular com a ESEI	3.70
• Interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica	3.50
• Ser suporte na aprendizagem	3.10
• Viabilizar a experimentação progressiva	3.10
• Avaliar a acção	3.08
• Estabelecer uma relação positiva c/ o estagiário	3.00
• Favorecer a relação positiva com os pais das crianças	2.63
• Agir para o estagiário observar	2.22
• Conduzir processos de acompanhamento consoante as caracts est.	2.15
• Estabelecer relação positiva com o estagiário mas sem intimidade	1.73
• Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem	1.38
• Negociar uma intervenção participada	1.20
• Ensinar	1.13
• Clarificar a diferença de papéis e funções	1.10

Neste quadro que indica a posição média de cada item numa escala numérica de 1 a 5, verificamos que os dois itens que no conjunto apresentam o valor mais elevado são: **“Apoiar a reflexão pessoal”** com 4.90 e **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** com 4.85, o que parece indicar que estes dois itens além de apresentarem um elevado nível de conexidade porque ligados a todos os outros que constituem o conteúdo da representação do supervisor, revelam também ser os mais significativos em termos de saliência dado que são aqueles que obtêm um valor médio mais alto.

Por outro lado, constatamos que se eliminarmos estas duas categorias simultaneamente, o grafo de semelhanças destrutura-se retirando a hipótese de conferirmos qualquer sentido à representação.

Por isso, poder-se-á concluir que a significação da representação é totalmente induzida por estes dois elementos que constituem o fundamento colectivo da representação das funções do supervisor pedagógico.

Assim, parece-nos que a função de apoiar o aluno na reflexão pessoal é perspectivada num espaço de interacção social, onde a relação pedagógica assume uma dimensão significativa no processo reflexivo.

Neste contexto, parece ser importante estabelecer uma relação positiva com o estagiário, sem ser necessariamente uma relação de intimidade, mas respeitando o seu próprio espaço. Criar condições para que o formando possa interagir de forma positiva com as crianças e os adultos, ajudando-o a interpretar os comportamentos mais significativos na relação pedagógica, são aspectos potencializadores de um ambiente favorável à atitude reflexiva. Estimular o aluno a pensar sobre a sua postura como educador, valorizando a descoberta e o aperfeiçoamento das suas capacidades e conduzindo o processo de aprendizagem consoante as características do estagiário parecem ser condições indispensáveis à apropriação do itinerário auto-reflexivo.

Dir-se-á que o supervisor tem como função estimular o aluno a desenvolver o seu pensamento crítico como via de atribuir sentido não só à relação pedagógica como também à acção e às circunstâncias educativas, visto que se considera importante ajudar o estagiário a ultrapassar dificuldades que se apresentam na sua prática diária.

Assim, percepçiona o seu papel essencialmente como mediador nessa aprendizagem, já que pode agir para o aluno observar, mas também viabiliza a experimentação progressiva do formando, favorecendo a autonomia deste percurso pedagógico. Na sua função de apoio esclarece também as dúvidas apresentadas pelo estagiário, revelando disponibilidade e serve de suporte quando considera que essa é a actuação desejável para o aluno intervir adequadamente nos contextos educativos.

Pretende-se com isto significar que para os sujeitos em estudo, as principais funções do supervisor pedagógico se jogam no entrosamento entre o suporte à

prática e à autoreflexão, como via de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

#### **4.1.4. Cruzamento dos dados obtidos por Associação Livre de Palavras e pelas Escolhas Sucessivas por Blocos**

Esta análise tem por objectivo estabelecer o confronto entre os resultados obtidos a partir das duas técnicas de recolha de dados.

Assim, o aspecto que se destaca em primeiro lugar nesta comparação de dados, é o facto dos sujeitos quer em situação de associação livre de palavras ligadas à frase indutora **“As funções do supervisor são...”**, quer numa situação de escolha hierarquizada apresentarem uma sobrevalorização de quatro categorias que constituem de certa forma o conteúdo mais significativo da representação das funções do supervisor pedagógico para os sujeitos em estudo.

É neste sentido que, numa primeira análise, os itens **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Apoiar a reflexão pessoal”**, **“Esclarecer dúvidas”** e **“Fomentar a autonomia da relação pedagógica”**, se nos afiguram como possíveis elementos estruturantes do campo representacional.

Todavia verificámos que, embora estes quatro itens possam ser verdadeiramente expressivos no que se refere ao conteúdo da representação para a população em estudo, no entanto apenas dois, **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar a reflexão pessoal”**, se constituem como elementos centrais, ou seja, os que na estrutura interna da representação organizam o seu conteúdo e lhe conferem a sua significação.

As suas características de centralidade advêm do facto destes elementos apresentarem uma posição central no grafo e de lhes poder ser atribuído um elevado nível de polarização, já que todos os outros itens lhes estão associados, conferindo-lhe uma estruturação em estrela. E como vimos, a configuração em estrela evidencia que essas cognições desempenham um papel estruturante na representação. (Abric; Moliner, 1994).

Por outro lado, observámos também que estes dois itens revelam um nível de saliência significativo, porque apresentam o valor médio mais elevado e de conexão, porque se ligam a todos os outros, apresentando índices de similitude com as arestas mais salientes. (Moliner, 1994).

É neste sentido que poderemos considerar que as categorias “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**” se mantêm como possíveis elementos centrais, dado que, a sua eliminação no grafo de semelhanças da árvore máxima, provocaria a desorganização da representação ou dar-lhe-ia uma significação completamente diferente. (Abric, 1994).

#### ***4.1.5. Interpretação dos resultados à luz da Hipótese I***

Através da análise global sobre a totalidade dos dados e dos sujeitos, podemos verificar que há bases para crer que existe uma representação das funções do supervisor colectivamente partilhada.

Assim, vamos procurar discernir se essa representação traduz uma concepção da actividade de supervisão mais centrada no formando, enquanto actor construtor de sentido a partir das suas próprias referências, construídas na pluralidade das interacções profissionais, sociais, culturais em que está inserido; ou se pelo contrário, essa representação se pode ligar a uma concepção mais artesanal da prática da supervisão, que veicula uma perspectiva mais conservadora, nomeadamente através da reprodução de modelos de intervenção pedagógica.

Neste contexto, parece-nos importante observar se as funções mais valorizadas pelos sujeitos em estudo se ligam a uma perspectiva de supervisão mais centrada no formando ou no formador. Para o efeito, apresentaremos um quadro (9) que traduz as médias obtidas por cada item na escala de 1 a 5 referentes às Escolhas Sucessivas por Blocos.

## QUADRO 9

### Quadro Avaliativo dos Descritores consoante os Modelos de Supervisão

Dados referentes ao total das supervisoras

Centrado no aluno	Média de cada item	Média global	Centrado no supervisor	Média de cada item	Média global
		3.80			2.24
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar a reflexão pessoal</li> <li>• Ajudar a ultrapassar dificuldades</li> <li>• Fomentar a autonomia na relação pedagógica</li> <li>• Ajudar o estagiário a descobrir e a aperfeiçoar as s/capacidades</li> <li>• Favorecer a construção de interacções positivas c/cr. e adultos</li> <li>• Ajudar a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica</li> <li>• Ser suporte na aprendizagem</li> <li>• Viabilizar a experimentação progressiva do estagiário</li> </ul>	4.90 4.85 4.60 4.25 4.03 3.50 3.10 3.10		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer dúvidas</li> <li>• Articular com a ESEI</li> <li>• Avaliar a acção educativa a partir dos dados observados e registados</li> <li>• Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar</li> <li>• Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário</li> <li>• Estabelecer uma relação positiva sem intimidade</li> <li>• Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem</li> <li>• Negociar uma intervenção participada</li> <li>• Ensinar</li> <li>• Clarificar perante o estag. a diferença de papéis e funções</li> </ul>	4.72 3.70 3.08 2.22 2.15 1.75 1.38 1.20 1.13 1.10	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma relação positiva com o estagiário</li> <li>• Favorecer a construção de interacções positivas com os pais das crianças</li> </ul>	3.00 2.63				

Neste quadro as funções estão agrupadas, consoante o critério anteriormente explicitado, com o propósito de identificar qual o conjunto de funções que obtêm a média mais elevada se as que se centram no aluno ou no supervisor.

Pela análise do mesmo, poder-se-á observar que o conjunto de itens que apresenta a média global mais elevada (3.80) se enquadra numa perspectiva de supervisão **centrada no formando**, já que os restantes itens obtêm uma média geral bastante inferior (2.24). Por outro lado, verifica-se também, se nos reportarmos à técnica Associação Livre de Palavras, que os quatro itens que obtiveram uma frequência mais elevada e os *rangs* inferiores à média dos *rangs* (2.50), foram respectivamente: "Ajudar a ultrapassar dificuldades", com (33) de frequência e um rang de (2.30); "Apoiar a reflexão pessoal", com frequência (34) e um *rang* (1.50); "Fomentar a autonomia na relação pedagógica", com frequência (15) e um *rang*

(2.40) e “Esclarecer dúvidas” com frequência (27) e um *rang* (2.37). Só este último item se situa no conjunto de funções centradas no supervisor, já que as outras três categorias se reportam, segundo a nossa classificação às concepções de supervisão centradas no aluno.

Contudo, estes indicadores poderiam não ter a mesma pertinência se pelas análises anteriores não tivéssemos verificado que as duas categorias que se destacam como estruturadores da representação se situam neste último bloco.

Neste contexto, somos levados a inferir, sustentados pela literatura sobre supervisão, que a representação global da população se centra tendencialmente na figura do aluno, visto que as funções mais salientes no processo de supervisão se ligam a pressupostos educativos em que o formando é o principal protagonista na construção pessoal de atitudes e de saberes, competindo ao supervisor proporcionar um ambiente favorável ao auto-desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador.

É neste sentido que emerge um conjunto de funções ligadas a um polo reflexivo (“Apoiar a reflexão pessoal”), com a particularidade de ajudar o formando a desenvolver a sua capacidade de analisar as situações educativas e interpretar os comportamentos mais significativos na interacção pedagógica, tendo em conta a especificidade dos contextos onde estes ocorrem.

Assim, nas frases justificativas ligadas à Associação Livre de Palavras que ajudam a contextualizar a significação atribuída à reflexão, encontramos comentários como : “Reflectir com a aluna sobre a sua forma de estar com as crianças”, “Questionar - levar a aluna a interrogar-se sobre a sua postura como profissional”, “Apoiar o processo de reflexão sobre a prática”; “Dialogar sobre a acção, levar a aluna a pensar nas suas atitudes”.

Deste modo, parece que *“a intervenção do supervisor não se centra tanto ao nível da informação ou transmissão de conhecimentos e modelos de ensino, mas prioritariamente na reflexão sobre a actuação do formando e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe estão implícitas, ajudando-o no seu auto-conhecimento*

e na *progressiva construção do seu estilo pessoal de actuação*". (Oliveira, 1992, p. 15).

Na representação sobre as funções do supervisor pedagógico vemos ainda emergir um conjunto de funções ligadas a um polo funcional ("Ajudar a ultrapassar dificuldades"), que poderá ser entendido no sentido de ajudar o aluno a adequar a sua acção às particularidades dos contextos educativos, valorizando a experimentação do aluno, como fonte de construção do conhecimento profissional. Deste modo, o supervisor assume-se como suporte na aprendizagem do estagiário, constituindo-se como referência para a sua prática, favorecendo no entanto a autonomia do formando no processo pedagógico.

Assim, nas frases justificativas ligadas às associações de palavras que ajudam a contextualizar a significação atribuída a este polo funcional, identificamos comentários como : "Apoiar nas dificuldades que vão surgindo na prática"; "Partilhar o trabalho, mas deixá-la resolver sózinha os problemas que vão surgindo"; "Dar confiança para a estagiária ser capaz de ultrapassar as dificuldades", "Apoiar nas dificuldades do trabalho com as crianças"; "Orientar sem dirigir, dar espaço para a aluna encontrar a sua postura com cada criança".

Nesta perspectiva de apoio à construção de um modelo de intervenção pedagógica, o supervisor não assume um comportamento de cariz tecnicista caracterizado por uma tendência modeladora das práticas de ensino "*Nesta perspectiva, o supervisor teria tendência a assumir-se como detentor dos conhecimentos que, de certo modo, lhe é conferido pelo papel de formador e pela experiência que possui, o que se pode reflectir numa atitude directiva no processo de supervisão*". (Oliveira, 1992, p.15).

Pelo que foi referido anteriormente, parece ser de concluir que as funções das supervisoras que acompanham a prática pedagógica neste contexto específico traduzem uma concepção de supervisão centrada no sujeito "*com base na mobilização das suas potencialidades e no acto voluntário de construção do seu projecto pessoal de ser professor*". (Alarcão, 1995, p.15).

Para alguns autores, esta forma de perspectivar a actividades de supervisão assenta em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista, ligados aos

modelos personalistas e reflexivo, porque acentuam uma estratégia interactiva - reflexiva com o propósito de promover a (co)responsabilidade do formando no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, afastam-se das perspectivas de formação tradicional, comportamentalista, ligadas aos modelos behavioristas, neo-behavioristas e artesanal que assentam numa lógica de racionalidade científica e técnica apoiada pela sabedoria dos práticos experientes. (Zeichner; Ferry, 1983, Alarcão; Nóvoa, 1991; Rosales, 1993, Fish, 1995).

Em consonância com estas ideias, parece-nos poder inferir que neste contexto específico de supervisão pedagógica, se confirma a hipótese I, que perspectiva a actividade de supervisão com uma dimensão formativa centrada no aluno, dado que

:

*“o supervisor assume o papel de facilitador do processo de formação do educador, encorajando-o a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima não ameaçador, de ajuda e colaboração, e ao mesmo tempo estimulando-o a uma reflexão consciente e aprofundada que possa levar a uma tomada de decisão pedagógica mais fundamentada atendendo aos contextos educativos e aos estilos pessoais de intervenção” (Oliveira, 1992, p.16).*

Contudo, embora possamos identificar tendencialmente um conjunto de pressupostos básicos ligados às abordagens anteriormente referidas, parece-nos no entanto importante reforçar a ideia de não encarmos estes resultados como definidores de um único padrão de supervisão. Esta ressalva coloca-se devido à pouca representatividade da amostra e à limitação do modelo metodológico, visto que não permite aprofundar outras dimensões que envolvem esta problemática.

Assim, admitimos que nas representações da supervisão pedagógica apresentadas pelos sujeitos e que traduzem concepções de formação centradas no aluno, se poderão incorporar elementos de outras orientações resultantes da combinação das

experiências individuais e dos contextos institucionais, que enquadram as funções do supervisor num padrão mais eclético. (Zeichner, 1983).

## **4.2. Discussão da 2ª Hipótese**

Para a discussão da segunda hipótese, as análises processar-se-ão com vista a identificar se os supervisores de CE apresentam a mesma representação das suas funções independentemente de exercerem a sua actividade de supervisão com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 1ª infância -(2º ano), ou com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 2ª infância - (3º ano).

Neste sentido, procurar-se-á observar se existe homogeneidade em termos representacionais entre os dois grupos, ou seja, se a representação se organiza à volta do mesmo núcleo central. (Abric, 1994). Para o efeito, analisaremos em primeiro lugar os dados referentes às supervisoras do estágio em Creche e posteriormente das supervisoras da prática pedagógica em Jardim de Infância.

### **4.2.1. Dados referentes às Supervisoras do Estágio de Creche**

#### **4.2.1.1. Identificação dos Conteúdos da Representação - Análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras**

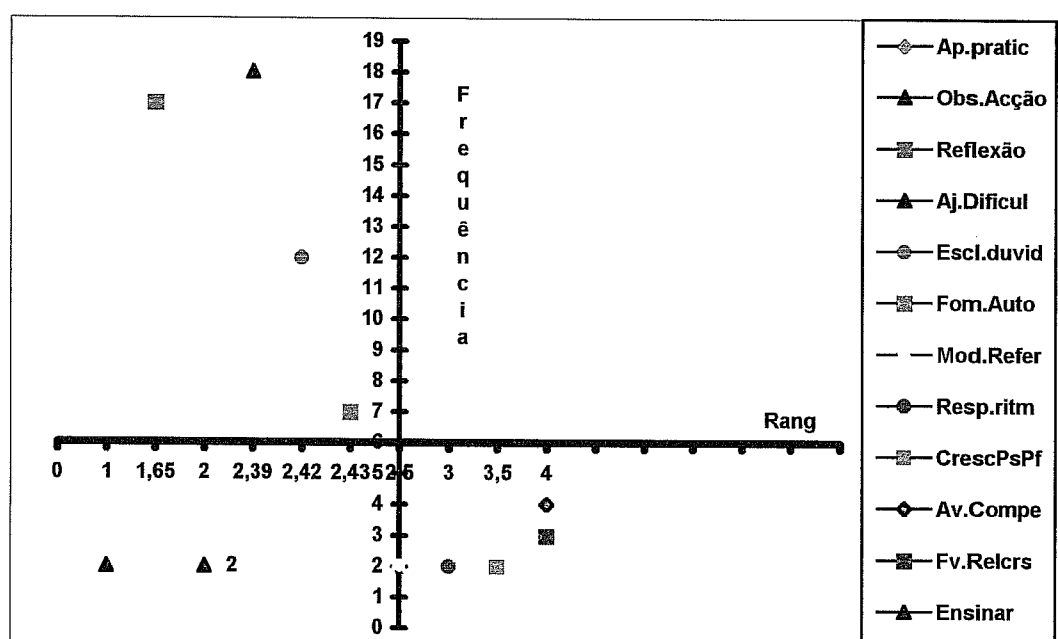
Neste contexto começamos por referir que as oitenta palavras evocadas por este grupo de sujeitos, às quais foram acrescentadas as frases justificativas que constituíram a argumentação dos mesmos, foram organizadas em dezanove categorias que exprimem o universo semântico que sustenta o conteúdo da representação.

Contudo, para determinar as categorias mais expressivas no conteúdo representacional, não trabalhamos sobre a totalidade das categorias encontradas, mas com doze, visto que sete foram eliminadas por apresentarem frequência 1 e a ordem de produção ser sempre a quarta (cf. Anexo M ). Assim, considerámos que

estas doze categorias representam o universo mais significativo da objectivação da representação social das funções do supervisor para este grupo de sujeitos.

No entanto, será necessário observar quais os elementos daquele conjunto que apresentam uma frequência mais elevada e o *rang* inferior à média dos *rangs* para identificar aqueles que têm mais hipóteses de constituírem o núcleo central.

Apresenta-se seguidamente um espaço bi-dimensional (figura 8), que permite situar as diferentes categorias consoante a sua frequência e o *rang*.



**Figura 8** - Espaço bi-dimensional obtido através da análise de frequências e *rang* da categorização da Associação Livre de Palavras- dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

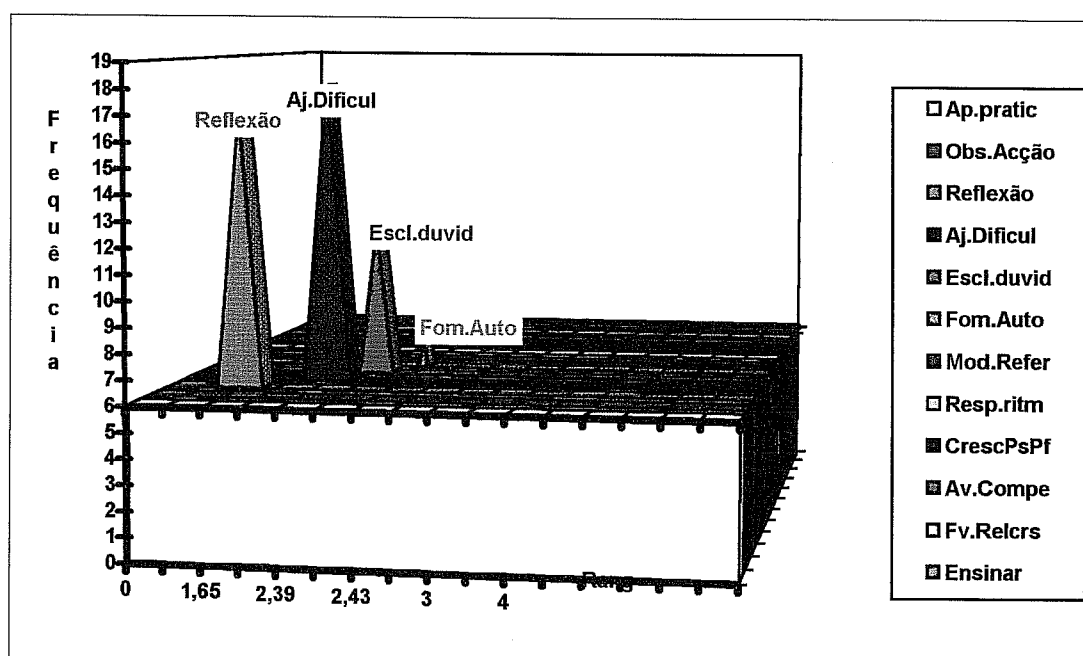
Neste quadro destacam-se no primeiro quadrante (quadrante superior esquerdo) as categorias que apresentam maior frequência e menor ordem de evocação ( $F \geq 35\%$  e  $O < 2.50$ ).

Pelo cruzamento destes dois critérios, observa-se que os itens **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** ( $F=90\%$  e  $O=2.39$ ); **“Apoiar a reflexão pessoal”** ( $F=85\%$  e  $O= 1.65$ ); **“Esclarecer Dúvidas”** ( $F= 60\%$  e  $O=2.42$ ) e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”** ( $F=35\%$  e  $O =2.43$ ), apresentam mais condições de serem

candidatos a elementos centrais, que os restantes itens que figuram nos outros três quadrantes e representam o sistema periférico, por apresentarem frequências pouco elevadas e *rangs* superiores à média dos *rangs*.

Assim, consideramos que se podem identificar com o sistema periférico, porque revelam frequências muito baixas independentemente do seu *rang* ser inferior à média dos *rangs*, as categorias “Observar a acção” (F= 10% e O= 1.00); “Apoiar a prática com crianças” e “Ensinar” (F=10% e O=2.00). Situam-se ainda no sistema periférico as categorias “Avaliar competências” (F=20% e O=4.00); “Favorecer a relação com as crianças” (F=15% e O=4.00); “Fazer crescer como pessoa e profissional” (F=10% e O=3.50); “Respeitar ritmo de aprendizagem” (F=10% e O=3.00 e ainda a categoria “Ser modelo de referência”, que embora apresente um *rang* igual à média dos *rangs*, tem no entanto uma frequência pouco expressiva (F=10% e O=2.50). (cf. Anexo M ).

Em conformidade com a análise anterior, apenas quatro elementos se evidenciam como possíveis candidatos do núcleo central, na medida em que só estes emergem do universo semântico das supervisoras do estágio de creche, quando cruzamos os critérios frequência e *rang* como instrumento de análise.

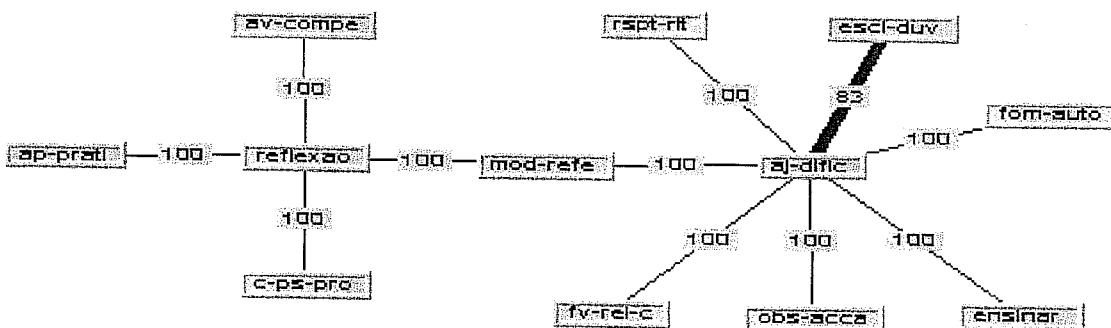


**Figura 9** Gráfico dos Itens Lexicais mais salientes no Conteúdo da Representação-dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

Conforme se pode observar pela figura 9 as categorias “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**”, “**Apoiar a reflexão pessoal**”; “**Esclarecer dúvidas**” e “**Fomentar a autonomia na relação pedagógica**”, representam os itens léxicais mais salientes do campo de objectivação dos sujeitos deste grupo. Contudo, será necessário identificar através da análise de similitude, o modo como a representação está estruturada, para poder observar se os elementos que se destacaram na análise precedente continuam a ser centrais ou se pelo contrário alguns destes se integram no sistema periférico.

#### 4.2.1.2. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras

Neste contexto, vamos procurar identificar no grafo de semelhanças as relações mais significativas e por outro lado, as zonas de maior densidade associativa, bem como os elementos que se evidenciam como estruturadores do campo representacional dos sujeitos em estudo.



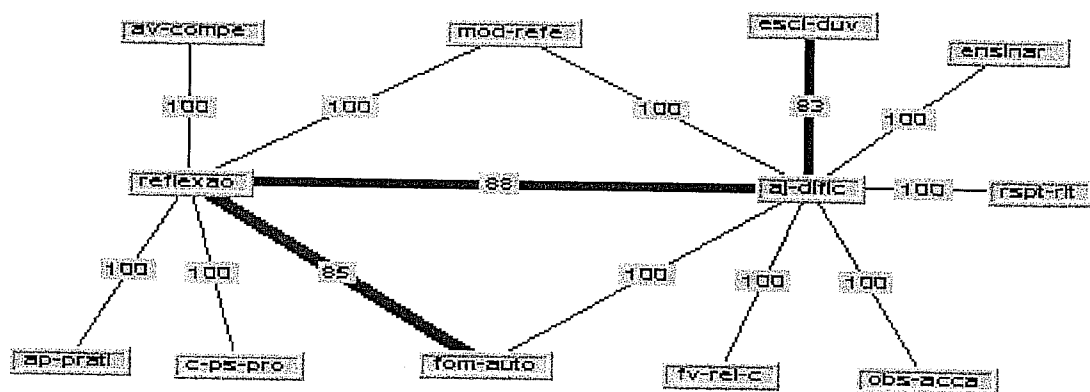
**Figura 10** - Árvore Máxima da Associação Livre de Palavras- dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

Assim, na análise da árvore máxima das Associações Livres de Palavras referentes às supervisoras da prática pedagógica em 1ª infância, (figura 10), verifica-se que dos quatro elementos anteriormente indicados como possíveis constituintes do núcleo central, apenas dois **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar a reflexão pessoal”** assumem uma posição mais central, associando a si todos os outros elementos que traduzem o sistema periférico e contextualizam os polos organizadores da representação.

Na estrutura do grafo, parece-nos pertinente referir dois aspectos, o primeiro liga-se com a homogeneidade apresentada em relação ao índice de similitude, dado que, à excepção de uma categoria, todas as outras estabelecem com os elementos estruturadores da representação uma ligação muito forte traduzida por um índice de similitude máximo (100). O outro aspecto, refere-se ao nível de polarização das referidas categorias, na medida em que ambas apresentam uma estrutura em estrela. Contudo, observa-se que uma associa em seu redor um maior número de itens do que outra, o que leva a interrogar se neste conjunto de sujeitos, a categoria **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**, não representa um polo mais aglutinador, ao qual se associam um conjunto de sete elementos, do que a categoria **“Apoiar a reflexão pessoal”** à qual se ligam quatro elementos, revelando por isso menor grau de conexidade que a anterior.

Assim, considerámos necessário utilizar o processo de **“filtragem de cliques”** para observar se a referida categoria eleva o seu nível de conexidade, ou se pelo contrário, este se mantém mesmo quando sujeitamos os dados a filtros mais baixos. (Moliner, 1994).

Para o efeito, utilizámos o filtro 83 (ver grafo de semelhanças apresentado na página seguinte), dado que este traduz o índice menos elevado na árvore máxima da Associação Livre de Palavras.



**Figura 11** - Grafo de Semelhanças da Associação Livre de Palavras com filtro 83 - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

Conforme se pode observar pela leitura do grafo de semelhanças com filtro 83 (figura 11), os itens centrais aumentaram ligeiramente a sua polarização tornando-se esta mais expressiva para a categoria “Apoiar a reflexão pessoal”, visto que, se ligou a outras duas, respectivamente: “Ajudar a ultrapassar dificuldades” com índice 88 e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” com índice 86.

Neste sentido, admitimos como hipótese a centralidade destes itens não só porque revelam relações fortes com os elementos que lhe estão associados, visto que, os índices de similitude apresentam valores muito elevados que variam entre 83 e 100, bem como por estarem conectados com um número considerável de outros itens da representação, apresentando uma configuração em estrela. (Moliner; Abric, 1994).

Por isso, poder-se-á concluir que a significação da representação é totalmente induzida por estes dois elementos que constituem o fundamento para este grupo de sujeitos da representação das funções do supervisor pedagógico.

Assim, poder-se-á entender que a função de apoiar o aluno no processo de reflexão se liga com o propósito de o ajudar a evoluir na sua prática, estimulando para isso a capacidade de construir sentido sobre as suas atitudes e acções. Deste modo é necessário levá-lo a consciencializar através da avaliação de competências a sua forma de intervir nos diferentes contextos educativos para promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Observamos ainda, que outra das principais funções do supervisor é ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades, daí ser fundamental observar a acção, bem como criar condições para favorecer a relação positiva com as crianças. Na sua função de apoio, é importante também esclarecer dúvidas, ensinar, mas respeitando o ritmo de aprendizagem de cada formando.

Por outro lado, verifica-se que as categorias “Ser modelo de referência” e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica”, se ligam simultaneamente às funções de ajudar o estagiário a ultrapassar dificuldades e a reflectir, o que parece indicar que se por um lado, é útil que o supervisor se assuma como referência para ajudar o formando a construir um modo de acção e relação com as crianças, por outro lado, é fundamental fomentar a autonomia na relação pedagógica, para que o estagiário consiga encontrar uma forma de estar em conformidade com o seu projecto pessoal de ser educador. (Alarcão, 1995).

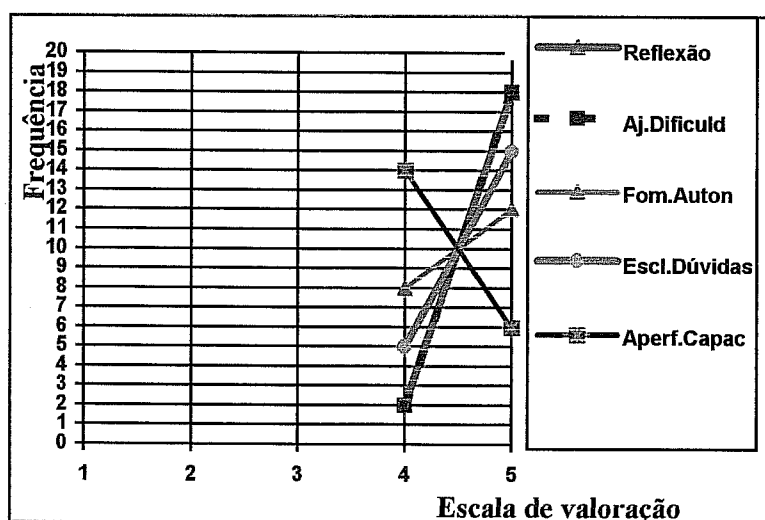
#### ***4.2.1.3. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da técnica Escolhas Sucessivas por Blocos***

Após a análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras, debruçar-nos-emos sobre os que se referem às Escolhas Sucessivas por Blocos, com o objectivo de observar a estrutura interna da representação e identificar se os elementos que na análise precedente se afiguram como centrais se mantêm.

Para o efeito, vamos procurar na árvore máxima quais os itens mais salientes, identificando as relações mais fortes, ou seja, os pares de itens que apresentam

arestas mais elevadas expressas pelo índice de similitude, modelando a interpretação pela natureza das relações entre os elementos.

Assim, identificaremos em primeiro lugar quais os itens que obtiveram maior aceitação por parte dos sujeitos, bloco (+2), aos quais foi atribuída a classificação (5) e posteriormente o bloco de itens que apresenta estabilidade em termos de valoração negativa, bloco (-2) aos quais foi atribuído a classificação (1), e por último, aqueles que assumem maior variabilidade no valor que lhe foi afectado de acordo com as respectivas escolhas deste grupo de supervisores.



**Figura 12** - Representação gráfica dos Descritores mais valorizados - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

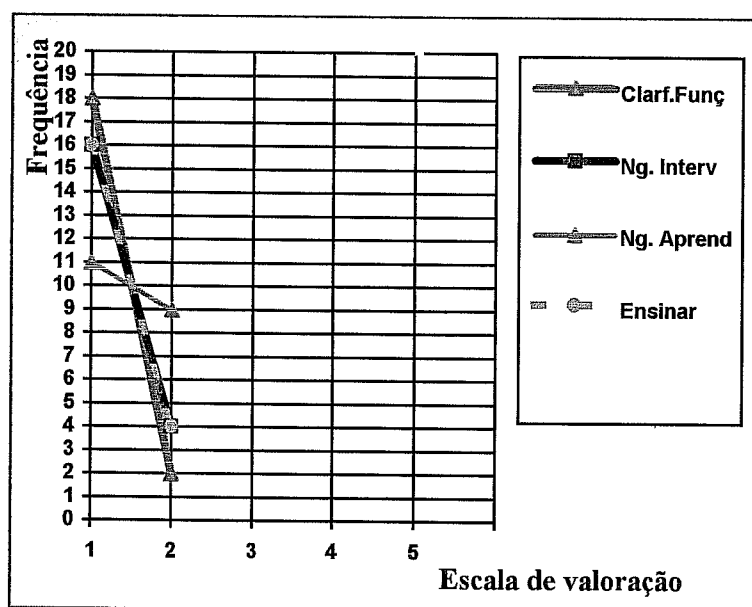
Conforme se pode observar pela figura 12, os cinco descritores mais valorados pelos sujeitos referem-se às categorias **“Apoiar a reflexão pessoal”**; **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Esclarecer dúvidas”**; **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”** e **“Ajudar o estagiário a descobrir e a aperfeiçoar as suas capacidades”**. Embora estes cinco descritores apresentem uma percentagem mais elevada em termos de primeira e segunda escolha comparativamente aos restantes itens, parece pertinente estabelecer uma hierarquização entre estes, no sentido de identificar quais os que se revelam mais significativos no campo representacional dos sujeitos.

Assim, os itens **“Apoiar a reflexão pessoal”** e **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** destacam-se do conjunto por apresentarem simultaneamente a média mais elevada

(4.90), devido a 90% dos sujeitos lhe atribuírem o valor máximo (5) e só 10% os situarem numa segunda escolha, à qual foi atribuída a classificação 4.

No que respeita às outras três categorias parece-nos oportuno observar que estas se nos afigurem igualmente expressivas no contexto das funções do supervisor. Contudo os itens “Esclarecer dúvidas” e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” apresentam uma maior frequência em termos de primeira escolha, respectivamente 75% e 60%, e a categoria “Ajudar o estagiário a descobrir e aperfeiçoar as suas capacidades” apresenta uma maior frequência (70%) na segunda escolha e apenas 30% na primeira escolha, o que leva a presumir que esta última categoria, embora de valoração positiva é menos significativa no campo representacional dos sujeitos em estudo (cf. Anexo O).

Os descritores que se nos afiguram menos importantes no conjunto dos itens lexicais estão graficamente representados na figura 13.



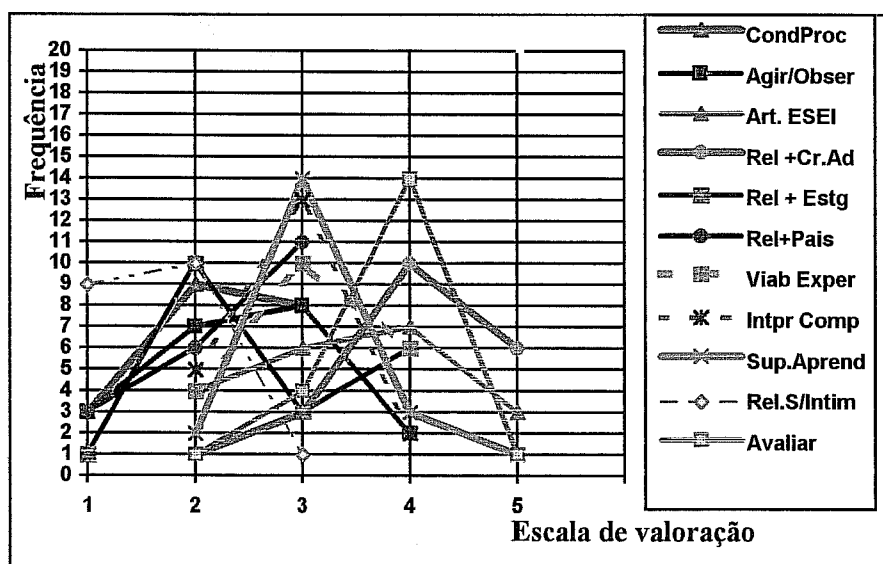
**Figura 13** - Representação gráfica dos Descritores menos valorizados - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

Conforme se observa no gráfico, os itens que se destacam como menos valorados são: **“Clarificar a diferença de papéis e funções perante o estagiário”**; **“Negociar uma intervenção participada”**; **“Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem”** e **“Ensinar”**. Assim, contrariamente aos itens anteriores,

observa-se uma maior frequência na valoração negativa destes itens, apresentando por isso as médias mais baixas ( $\leq 1.45$ ).

Deste modo, 90% dos sujeitos atribuem valoração 1 ao item “Clarificar a diferença de papéis e de funções perante o estagiário” e 10% classifica-o como 2. O mesmo acontece com os itens “Negociar uma intervenção participada” e “Ensinar”, em que simultaneamente 80% dos supervisores lhe atribui o valor 1 e os restantes 20% de 2, bem como ao item “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem”, já que 55% dos sujeitos o classifica como 1 e os outros 45% como 2. (cf. Anexo O).

Neste sentido, poderemos considerar que são estes nove itens que apresentam maior grau de estabilidade em termos de escolha dos sujeitos, quer os que são menos valorados, quer os que são mais valorados, visto que os restantes onze itens apresentam maior variabilidade na escala de valoração conforme se pode observar pela figura 14.



**Figura 14** - Representação gráfica dos Descritores de valoração variável - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

Por isso, parece-nos importante ter em conta estes aspectos na análise posterior, em que se procura na árvore máxima identificar a estrutura da representação e apreciar as relações mais fortes entre os itens, de modo a podermos discriminar as categorias mais representativas da função do supervisor pedagógico.

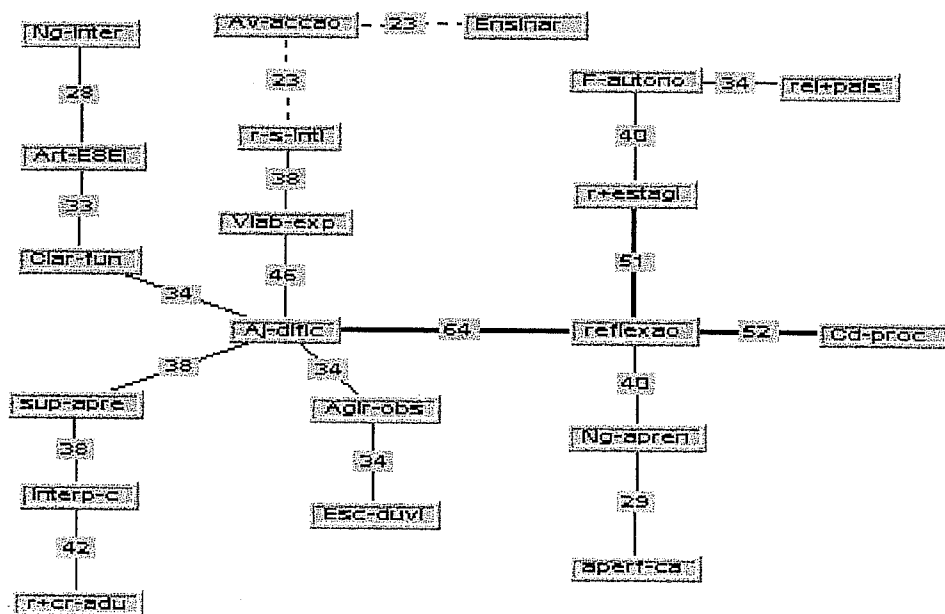


Figura 15 - Árvore Máxima dos Descritores - dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

Pela observação do grafo (figura 15), verificamos que das cinco categorias mais valoradas em termos de escolhas pelos sujeitos, apenas duas “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**”, continuam a ser aquelas que por hipótese se constituem como elementos centrais, não só porque apresentam uma frequência mais elevada em termos de primeira escolha, conforme verificámos na análise anterior, mas essencialmente por se destacarem como elementos estruturantes de representação.

Por outro lado, se nos debruçarmos sobre os índices de similitude entre os pares, observamos que a ligação mais forte se verifica entre “Ajudar a ultrapassar dificuldades/Apoiar a reflexão pessoal” (índice =64) o que traduz ser este par que mais se evidencia na estrutura representacional dos sujeitos, porque apresenta simultaneamente a aresta mais elevada e a maior frequência na primeira escolha. (90% dos sujeitos).

Pela análise do grafo, verificamos ainda outras categorias directamente ligadas a “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, tais como: “Viabilizar a experimentação” (com índice= 45); “Ser suporte na aprendizagem do estagiário” (com índice =38); “Agir para o estagiário observar” e “Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e de funções” (com índice =34).

Neste conjunto de itens o par “Ajudar a ultrapassar dificuldades/Viabilizar a experimentação do aluno” parece-nos ser o mais expressivo neste contexto, não só porque apresenta a aresta mais elevada, como por evidenciar maior número de sujeitos a valorá-lo de forma positiva.

Quanto às outras três categorias, observamos que se ligam com o elemento central por índices de semelhança muito próximos (34 e 38). Contudo, o par “Ajudar a ultrapassar dificuldades/ Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e de funções”, embora apresente o mesmo índice de semelhança que o par “Ajudar a ultrapassar dificuldades/ Agir para o estagiário observar” (índice= 34), não assume igual expressividade nas escolhas dos sujeitos, já que estes o valoram de forma antagónica. Assim, observamos que 90% dos sujeitos valoram de forma muito positiva (5) “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, e 90% dos sujeitos, valoram de forma muito negativa (1) “Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e de funções”.

Se nos detivermos ainda na categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades” como elemento estruturante da representação, observamos que esta associa a si uma cadeia de itens. Contudo, nesta cadeia de itens parece-nos que as associações que situam na parte de baixo do grafo nomeadamente: “Ajudar a ultrapassar dificuldades (...) Favorecer a interacção positiva com crianças e adultos” e “Ajudar a ultrapassar dificuldades (...) Esclarecer dúvidas”, se podem considerar mais significativas do que as associações que situam na parte de cima do grafo nomeadamente: “Ajudar a ultrapassar dificuldades (...) Negociar uma intervenção participada” e “Ajudar a ultrapassar dificuldades (...) Ensinar”, devido essencialmente à natureza da relação entre os itens, já que as cadeias associativas referidas em primeiro lugar,

apresentam comparativamente às segundas uma concentração de escolhas no sentido neutro ou positivo, enquanto que estas últimas, apresentam maior concentração de escolhas no sentido negativo.(cf. Anexo O).

No que se refere à categoria “Apoiar a reflexão pessoal”, verifica-se que esta revela menor capacidade associativa, comparativamente à categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, visto que congrega em seu redor um número de itens inferior àquela.

Por outro lado, se nos debruçarmos sobre os índices de similitude entre os pares, observamos que além do par “Reflexão/Ajudar a ultrapassar dificuldades” já referido anteriormente, existem ainda outros dois que apresentam relações fortes na estrutura representacional, nomeadamente: “Reflexão/Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário” (62) e “Reflexão/Estabelecer uma relação positiva com o estagiário (61). Contudo, se nos detivermos sobre as médias que cada item obteve na escala de 1 a 5, verificamos que o item “Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário obteve uma média de 2.25 e o item “Construir uma relação positiva com o estagiário” uma média de 2.70. (Cf. Anexo O). Assim, o par “Reflexão/Construir uma relação positiva com o estagiário” , independentemente de apresentar um índice de similitude menos elevado, parece-nos contudo mais valorado em termos das escolhas dos sujeitos deste grupo do que o par referido anteriormente.

Quanto às outras relações entre os elementos representados na árvore máxima, consideramos que assumem alguma expressividade, à excepção do par “Reflexão/Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do aluno”, devido á natureza da relação entre os itens que se nos afigura contraditória, já que este último item é predominantemente negativo na escolha dos sujeitos, enquanto que o primeiro é, como já sabemos, o mais positivo.

Pela análise dos dados, observamos que neste grupo de sujeitos a categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades” se apresenta com maior capacidade associativa agregando em seu redor um número de itens mais elevado, do que a categoria “Apoiar a reflexão pessoal” que revela menor capacidade de conexão entre os itens.



Deste modo, parece-nos importante verificar através de outro critério, o critério de saliência a hipótese de centralidades das categorias “Apoiar a reflexão pessoal” e “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, observando (no quadro 10) qual a posição média destes itens na escala numérica de 1 a 5, com o propósito de identificar o nível de saliência destas categorias.

### QUADRO 10

#### Posição Média de cada Descritor na escala de 1 a 5

##### Dados referentes às supervisoras do estágio de Creche

ITENS	MÉDIAS
• Apoiar a reflexão pessoal.	4.90
• Ajudar a ultrapassar dificuldades	4.90
• Esclarecer dúvidas	4.75
• Fomentar a autonomia na relação pedagógica	4.60
• Ajudar o estagiário a aperfeiçoar as suas capacidades	4.30
• Favorecer a interação positiva com crianças e adultos	4.05
• Avaliar a acção	3,75
• Articular com a ESEI	3.45
• Ser suporte na aprendizagem	3.15
• Viabilizar a experimentação progressiva	3.10
• Interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica	2.85
• Estabelecer uma relação positiva com o estagiário	2.70
• Agir para o estagiário observar	2.45
• Favorecer a relação positiva com os pais das crianças	2.40
• Conduzir processos de acompanhamento	2.25
• Estabelecer uma relação positiva com o estagiário mas sem intimidade	1.60
• Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do aluno	1.45
• Negociar uma intervenção participada	1.20
• Ensinar	1.20
• Clarificar a diferença de papéis e funções	1.10

Neste quadro que indica a posição média de cada item numa escala numérica de 1 a 5, verificamos que os dois itens que no conjunto apresentam o valor mais elevado são: “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**” com 4.90, o que configura que independentemente de apresentarem níveis de conexão

diferentes, são no entanto simultaneamente os mais significativos em termos de saliência.

Neste contexto, somos levados a concluir que estas duas categorias se destacam como elementos estruturadores da representação, não só devido à sua posição de centralidade na árvore máxima, mas também por serem os itens com maior grau de conexão e de saliência na estrutura representacional dos sujeitos, induzindo a significação da mesma.

Assim, parece-nos importante para este conjunto de sujeitos ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades, quer agindo para o estagiário observar, quer esclarecendo as dúvidas que vão surgindo no decurso da prática pedagógica. Por outro lado, na sua função de apoio às dificuldades do aluno, o supervisor deve viabilizar a experimentação no processo de aprendizagem, ajudando o formando a interpretar os comportamentos mais significativos na relação pedagógica e favorecendo a construção de interações positivas com as crianças e os adultos.

Embora estas funções se liguem sobretudo à intenção de ajudar o formando a agir num cenário caracterizado pela imprevisibilidade das circunstâncias educativas, resultantes da interação interpessoal e multicultural, verificamos no entanto que este propósito de apoiar o saber agir em situação, não se desliga do processo reflexivo.

É neste contexto que vemos emergir a função de apoiar a reflexão pessoal como elemento fundamental para ajudar o aluno a aperfeiçoar as suas capacidades, tendo o supervisor a preocupação de conduzir os processos de aprendizagem de acordo com as características do formando, promovendo um clima propício à construção de relações positivas entre os diversos actores. Vemos deste modo atribuir uma grande importância à relação interpessoal no diálogo reflexivo e fomentar no formando a autonomia na relação pedagógica.

#### **4.2.1.4. Cruzamento dos dados obtidos pela técnica Associação Livre de Palavras e pelas Escolhas Sucessivas por Blocos**

Pelo confronto dos dados resultantes da Associação Livre de Palavras e das Escolhas Sucessivas por Blocos, observamos que existe concordância nos resultados obtidos a partir das duas técnicas de recolha de dados.

Assim, no que se refere à Associação Livre de Palavras ligadas à frase **indutora** “**As funções do supervisor pedagógico são:**”, verificamos pelo cruzamento dos critérios maior frequência e menor ordem de evocação, que se destacam cinco categorias nomeadamente: “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**”, “**Apoiar a reflexão pessoal**”, “**Esclarecer dúvidas**”, “**Fomentar a autonomia na relação pedagógica**”, e “**Ajudar o aluno a descobrir e a aperfeiçoar as suas capacidades**”, traduzindo os itens léxicais mais salientes no conteúdo da representação apresentada pelos sujeitos em estudo.

No entanto, quando tratámos os dados referentes à Associação Livre de Palavras e às Escolhas Sucessivas por Blocos, através de outra técnica de análise (análise de similitude), com o objectivo de perscrutar a estrutura interna da representação e observar se as categorias que anteriormente se evidenciaram como possíveis elementos centrais se mantinham, verificámos que apenas dois itens “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**” emergem como possíveis estruturadores do campo representacional.

Pelo confronto dos dados observámos ainda, que estas duas categorias apresentam nas primeiras análises a frequência mais elevada e o *rang* mais baixo e se destacam simultaneamente com a média mais elevada, já que 90% dos sujeitos lhe atribuíram o valor máximo, constituindo-se, por isso, como os itens mais salientes no universo semântico dos sujeitos em estudo.

Mas, pela análise das árvores máximas verificámos que, embora as duas categorias organizem o conteúdo da representação conferindo-lhe a sua significação, o item “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” apresenta maior nível de polarização agregando a si um maior número de termos com arestas elevadas, do que o item “**Apoiar a reflexão pessoal**”. No entanto, continuamos a admitir com igual pertinência a

hipótese de centralidade dos dois itens, não só porque são fortemente partilhados pelo grupo das supervisoras do estágio de creche, apresentando igualdade de circunstâncias no critério de saliência mas também porque se constituem como par, com uma das arestas mais elevadas na estrutura representacional dos sujeitos, agregando a si todos os outros itens.

Assim, consideramos que, dado a sua posição de centralidade nas árvores máximas, a omissão de qualquer destas categorias na estrutura dos grafos, retiraria a hipótese de conferir uma significação e sentido à representação.

Neste contexto podemos admitir que para os supervisores da prática pedagógica em 1ª infância, é valorizado um polo funcional, que traduz a preocupação de ajudar o formando a adquirir maior competência na acção pedagógica. Contudo, a intervenção do supervisor não se centra apenas como mediador no saber-agir, já que, mobiliza também um conjunto de funções ligadas a um polo reflexivo, como forma de desenvolver no aluno a capacidade de questionar a sua práxis num diálogo permanente consigo próprio e com os outros.

#### ***4.2.2. Dados referentes às Supervisoras do Estágio de Jardim Infância***

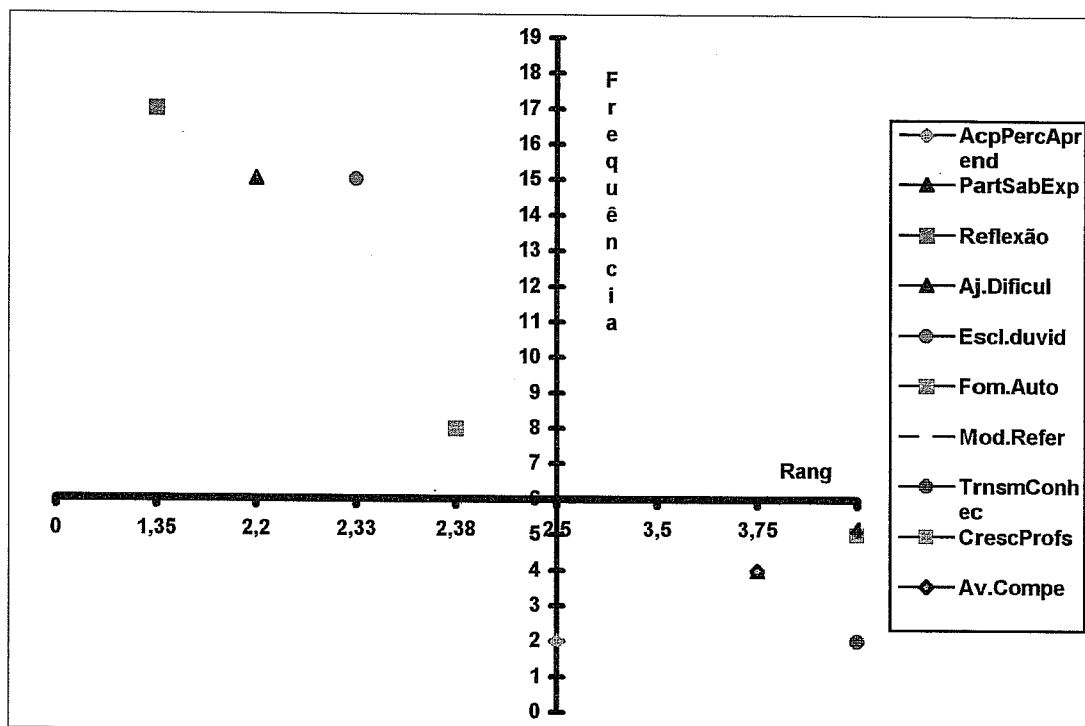
##### ***4.2.2.1. Identificação dos Conteúdos da Representação - Análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras***

No que se refere aos dados recolhidos por esta técnica, começamos por referir que as oitenta palavras evocadas por este grupo de sujeitos, às quais foram acrescentadas as frases justificativas que constituem a argumentação dos mesmos, foram organizadas em dezasseis categorias que exprimem o universo semântico que sustenta o conteúdo da representação.

Tal como no tratamento dos dados referentes ao outro grupo de supervisores, não trabalhámos sobre a totalidade das categorias encontradas, visto eliminarmos seis porque apresentavam frequência 1.

Assim, passamos a considerar dez categorias que representam o conteúdo mais significativo da representação social das funções do supervisor pedagógico para este grupo de sujeitos (cf. Anexo Q).

No sentido de identificar das dez categorias aquelas que poderão destacar-se como núcleo central, fomos em primeiro lugar observar as que apresentam uma frequência mais elevada e o *rang* inferior à média dos *rangs*.



**Figura 17-** Espaço bi-dimensional obtido através da análise de frequências\rang da categorização da Associação Livre de Palavras - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

Pela análise da figura 17 que representa um espaço bi-dimensional onde se situam as diferentes categorias consoante a sua frequência e o *rang* obtido, podemos verificar que no primeiro quadrante (quadrante superior esquerdo), se destacam quatro categorias por apresentarem a frequência mais elevada e um *rang* inferior à média dos *rangs*. ( $F \geq 40\%$  e  $O < 2,50$ ).

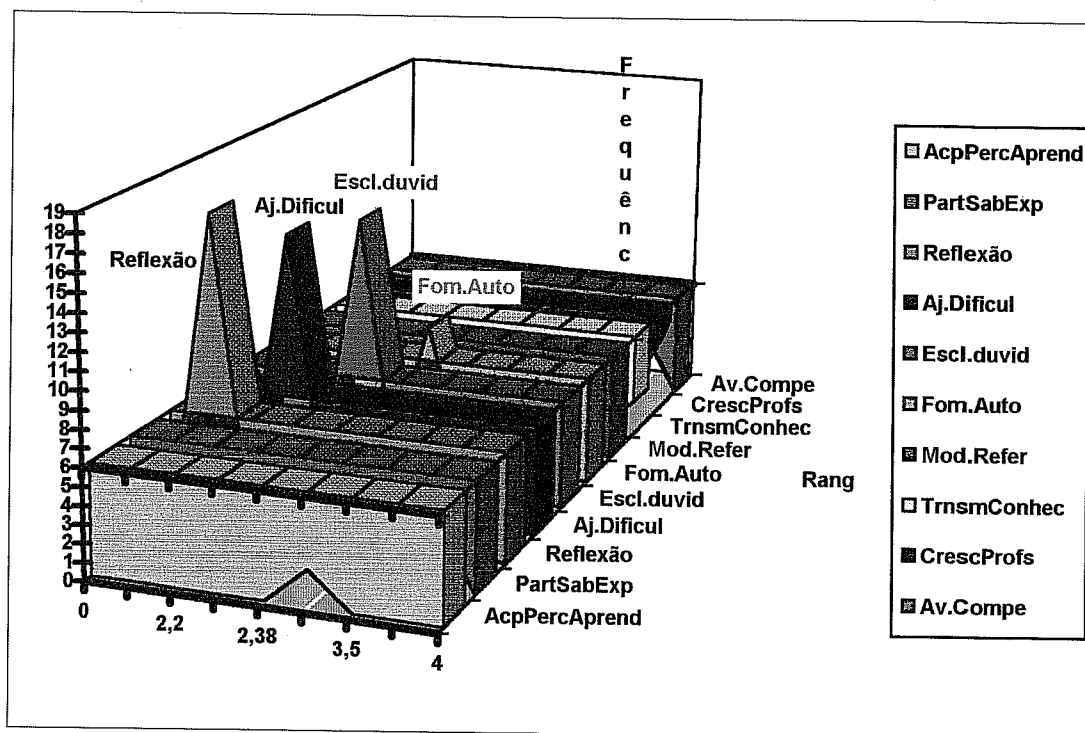
Assim, os itens **“Apoiar a reflexão pessoal”** (F=85% e O=1.35); **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** (F= 75% e O= 2.20); **“Esclarecer dúvidas”** (F= 75% e O= 2.33) e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”** (F= 40% e O= 2.38), apresentam-se com mais condições de serem candidatos a elementos centrais que os restantes itens que figuram nos outros quadrantes e representam hipoteticamente o sistema periférico.

Pelo cruzamento dos critérios frequência e ordem de evocação, verificamos que o conjunto de itens que compõe o sistema periférico, apenas um apresenta um *rang* igual à média dos *rangs*, mas tem uma frequência muito baixa “Acompanhar o percurso de aprendizagem” (F=10% e O =2.50) e os restantes itens, se situam todos no quadrante inferior direito, por apresentarem um *rang* muito superior à média dos *rangs*.

Identificamos assim neste último quadrante, as categorias “Ajudar a crescer como profissional” (F=25% e O=4.00); “Avaliar competências”; “Partilhar saberes e experiências” (F= 20% e O= 3.75) e ainda “Transmitir conhecimentos” (F= 10% e O= 4.00); “Ser modelo de referência” (F= 10% e O=3.50).

Neste contexto, em conformidade com a análise anterior, apenas quatro categorias se evidenciam como possíveis elementos constituintes do núcleo central, visto que só estas emergem do universo semântico das supervisoras do estágio de jardim de infância.

Conforme se pode observar pela figura 18 as categorias **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Apoiar a reflexão pessoal”**; **“Esclarecer dúvidas”** e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”** representam os conteúdos semânticos mais salientes em termos de objectivação da representação dos sujeitos deste grupo.



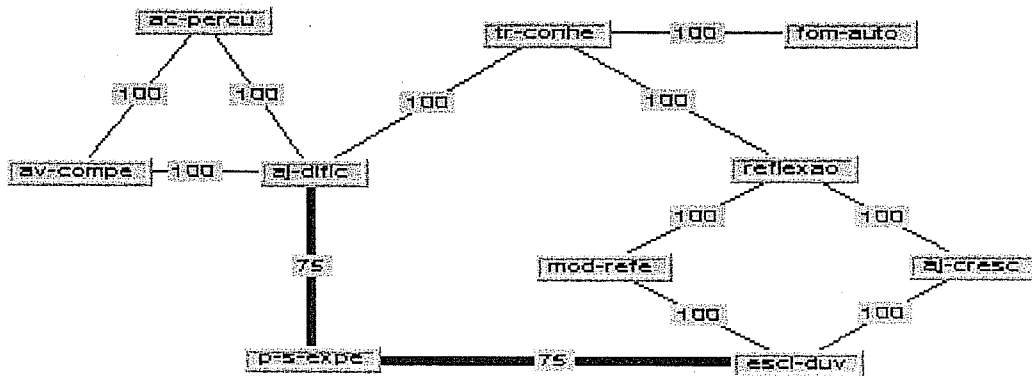
**Figura 18** - Ítems lexicais mais salientes no Conteúdo da Representação - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

Mas de acordo com os procedimentos anteriores teremos de proceder a outro tipo de análise dos dados (análise de similitude), para observar como se estrutura a representação e verificar se os elementos que se destacaram na análise precedente continuavam a ser centrais, ou se porventura alguns destes se integram no sistema periférico.

#### **4.2.2.2. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras**

Tal como referimos anteriormente, vamos analisar como se estrutura a representação, no sentido de identificar se os elementos que na análise precedente se afiguram como possíveis candidatos a núcleo central se mantêm.

Para o efeito, analisaremos a posição que estes itens ocupam no grafo de semelhanças (figura 19) e as relações que estes mantêm com os outros elementos, que constituem o campo representacional dos sujeitos em estudo.



**Figura 19** - Árvore Máxima da Associação Livre de Palavras - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

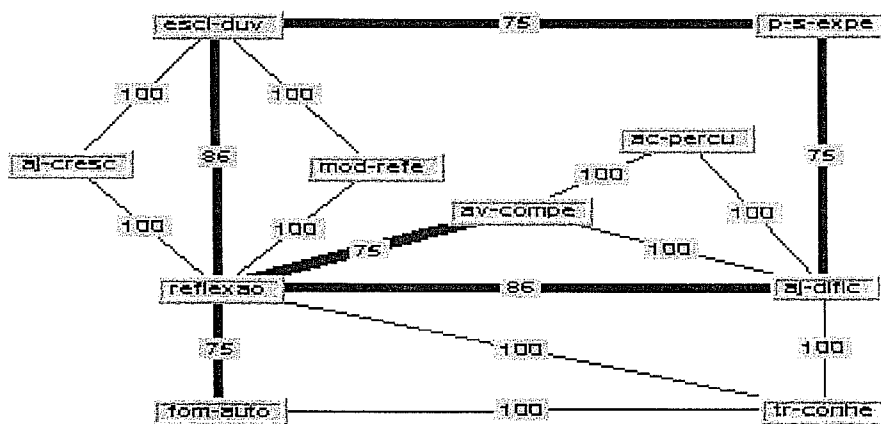
Pela análise da árvore máxima das Associações Livres de Palavras referentes às supervisoras da prática pedagógica em 2ª infância, verifica-se que dos quatro elementos anteriormente indicados como possíveis constituintes do núcleo central, apenas dois “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**”, assumem uma posição mais central no grafo de semelhanças.

Contudo, parece-nos pertinente referir que, embora os dois itens apresentem relações fortes com os outros que lhes estão associados, dado que se verifica um índice de similitude que oscila entre 75 e 100, no entanto, consideramos que estes revelam pouca capacidade de polarização, já que, ao item “Ajudar a ultrapassar dificuldades” estão associados quatro elementos e ao item “Apoiar a reflexão pessoal” apenas três.

Neste sentido, poder-se-á interrogar se estes elementos são suficientemente estruturadores da representação, na medida em que apresentam um grau de conexão muito baixo.

Assim, parece-nos importante utilizar o processo de “filtragem de cliques”, que permite diminuir o filtro, para observar se estas categorias elevam o seu nível de conexão e assim reforçar a sua posição de polo aglutinador na estrutura representacional dos sujeitos.

Para este procedimento utilizamos o filtro 75 no grafo de semelhanças (figura 20), dado que este traduz o índice menos elevado na associação entre os pares na árvore máxima da Associação Livre de Palavras.



**Figura 20** - Grafo de semelhanças da Associação Livre de Palavras com filtro 75 - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

Conforme se pode observar pela leitura do grafo de semelhanças com filtro 75, os itens centrais aumentaram o seu nível de polarização, tornando-se este mais expressivo para a categoria “Apoiar a reflexão pessoal”, visto que se ligou a outras quatro, respectivamente “Ajudar a ultrapassar dificuldades” e “Esclarecer dúvidas” com índice 86 e a “Avaliar competências”; “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” com índice 75.

Neste contexto, vemos assim reforçada a hipótese de centralidade destes itens, não só porque revelam relações fortes com os elementos que lhe estão associados, visto que os índices de similitude apresentam valores muito elevados que variam entre 75 e 100, bem como, por estarem conectados com um número considerável de outros itens da representação. Por isso, poder-se-á concluir que a significação é totalmente induzida por estes dois elementos, que constituem o fundamento para este grupo de sujeitos da representação das funções do supervisor pedagógico.

Assim, poder-se-á entender que a função de apoiar o aluno no processo de reflexão, se liga com o propósito de o ajudar a progredir na compreensão do seu estilo próprio de estar e agir nos diferentes espaços e tempos da acção com as crianças.

Deste modo, o supervisor assume-se como mediador no percurso de aprendizagem, não só facultando referências que ajudam o aluno a situar-se face a um modelo de intervenção, como criando condições para este ser progressivamente mais autónomo na relação pedagógica.

Observamos ainda que, neste processo reflexivo é importante esclarecer as dúvidas que vão surgindo, de modo a garantir que o formando adquira maior segurança no repensar da sua postura como educador, identificando as suas crenças e a natureza dos pressupostos implícitos à sua acção educativa, no sentido de favorecer o seu crescimento pessoal e profissional.

Destaca-se ainda que, outra das principais funções do supervisor é ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades que vão surgindo na sua actuação, daí ser importante acompanhar o seu percurso de aprendizagem, transmitir conhecimentos, mas valorizando a partilha de saberes de experiências, como forma de enriquecer o património vivencial do formando, para que este seja progressivamente mais capaz de adequar a sua dinâmica às exigências circunstanciais e contextuais da acção pedagógica.

Por outro lado, verifica-se que a função de avaliar as competências do aluno se liga simultaneamente às funções de ajudar o estagiário a ultrapassar dificuldades e a reflectir, o que parece indicar que é importante consciencializar o formando dos

seus recursos intelectuais e experiências, no sentido de promover uma relação dialéctica entre interioridade / exterioridade e teoria / prática (Fish, 1995).

#### **4.2.2.3. Pesquisa da Estrutura Interna da Representação e do Núcleo Central - Análise dos dados recolhidos a partir da técnica Escolhas Sucessivas por Blocos**

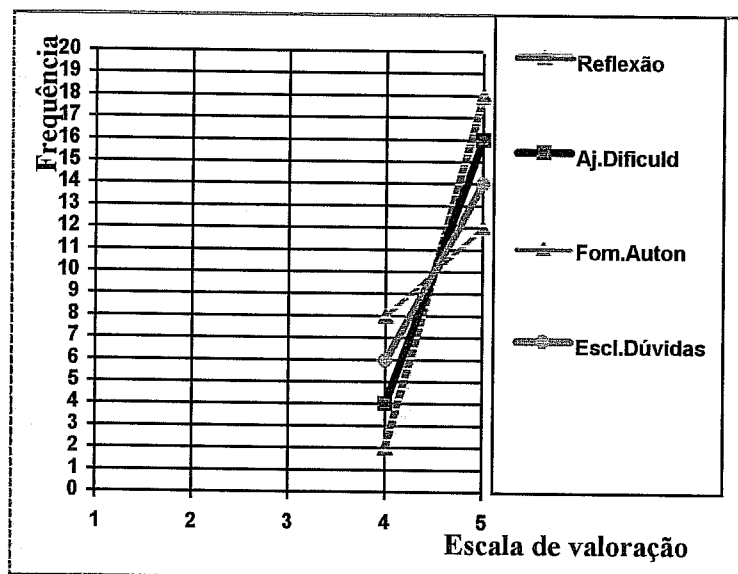
Depois de termos procedido à análise dos dados recolhidos através da técnica Associação Livre de Palavras, debruçar-nos-emos sobre os que se referem às Escolhas Sucessivas por Blocos, no sentido de observar a forma como se estrutura a representação e identificar quais os elementos que se afiguram como centrais neste contexto.

Tal como fizemos nas análises anteriores, vamos procurar na árvore máxima quais os itens mais salientes, identificando as relações mais fortes na estrutura representacional deste grupo de sujeitos.

Contudo, as associações de itens que apresentem as arestas mais elevadas expressas pelo índice de similitude mais alto, podem não ser as mais significativas em termos de escolhas dos sujeitos, razão pela qual teremos que modelar a interpretação do grafo de similitude pela natureza das relações entre os elementos.

Pelo que foi referido anteriormente, será necessário, em primeiro lugar, identificar os itens que obtiveram maior aceitação por parte dos sujeitos, bloco (+2), aos quais foi atribuído a pontuação 5 e posteriormente o bloco de itens que apresenta menor aceitação, bloco (-2), aos quais foi atribuída a classificação 1 e finalmente o conjunto de itens afectado por valores positivos e negativos, consoante as escolhas deste grupo de supervisoras.

Conforme se pode observar pela figura 21, os quatro descritores mais valorados pelos sujeitos, referem-se às categorias **“Apoiar a reflexão pessoal”**; **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Esclarecer dúvidas”** e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”**.



**Figura 21** -Representação gráfica dos Descritores mais valorizados - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

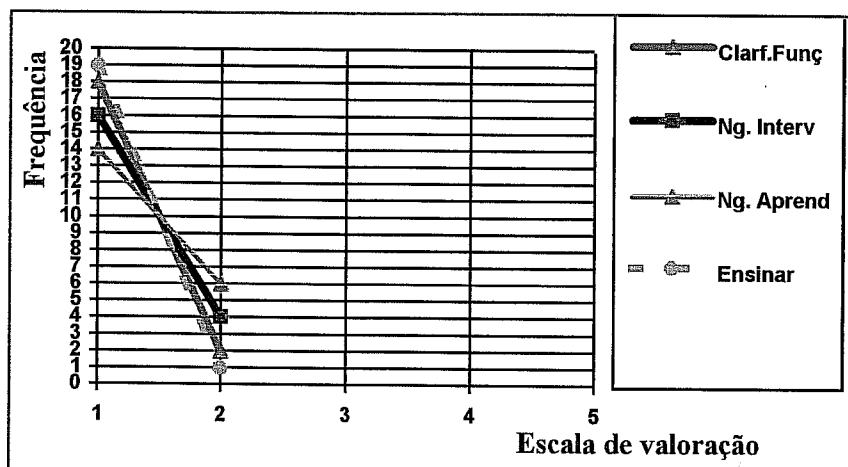
No sentido de conferir uniformidade aos procedimentos utilizados na análise dos dados, procurar-se-á de seguida estabelecer uma hierarquização entre os elementos que apresentam uma percentagem mais elevada em termos de primeira e segunda escolha, com o propósito de identificar aqueles que se revelam mais significativos no conjunto dos itens lexicais.

Assim, observamos que dos quatro itens, “Apoiar a reflexão pessoal” se destaca dos restantes, já que 90% dos sujeitos lhe atribuíram o valor máximo (5) e só 10% o posicionaram numa segunda escolha à qual foi atribuída a classificação 4.

Em relação às outras três categorias, verifica-se que “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, teve maior aceitação por parte dos sujeitos, visto que 80% a situaram na primeira escolha, enquanto que as outras categorias “Esclarecer dúvidas” e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica”, obtiveram uma frequência mais baixa em termos de primeira escolha, respectivamente 70% e 60% (cf. Anexo S).

No que se refere aos descritores menos valorados pelos supervisoras da prática pedagógica em Jardim de Infância, destacam-se conforme se pode observar na figura 22 **“Clarificar a diferença de papéis e de funções perante o estagiário”**,

“Negociar uma intervenção participada”; “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem” e “Ensinar”.

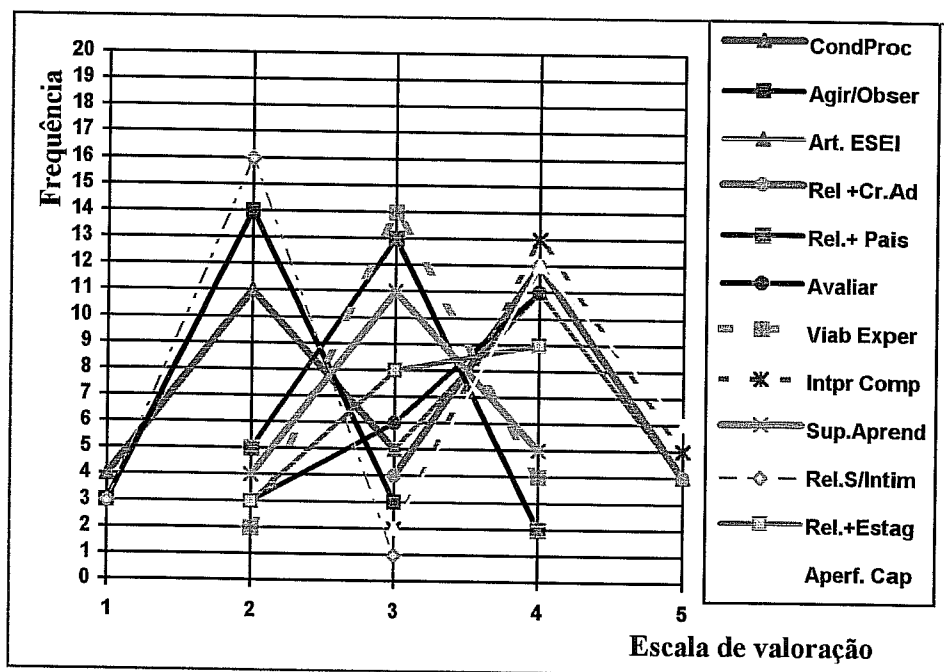


**Figura 22** - Representação gráfica dos Descritores menos valorizados - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

Dos quatro itens destacados “Ensinar” e “Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções” afiguram-se-nos como os menos representativos das funções do supervisor para este grupo de sujeitos, já que 95% no primeiro item, e 90% no segundo, lhe atribuíram o valor 1.

Em relação às outras duas categorias, observa-se que a maioria dos sujeitos lhe confere pouca importância no conjunto dos itens lexicais, já que 80% dos sujeitos atribui a classificação 1 ao item “Negociar uma intervenção participada” e 70% reage de igual modo ao item “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do estagiário”.

Os restantes doze itens, conforme se pode observar na figura 23 apresentam maior grau de variabilidade na escala de valorção dos sujeitos, na medida em que não se verifica uma homogeneidade nas escolhas quer em termos positivos, quer negativos.



**Figura 23** - Representação gráfica dos Descritores de avaliação variável -dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

Tal como referimos anteriormente, parece-nos importante ter em conta estes aspectos na análise posterior, em que se procura identificar na árvore máxima a estrutura da representação e apreciar as relações entre os itens, de modo a podermos identificar os elementos mais representativos da função do supervisor pedagógico neste contexto educativo.

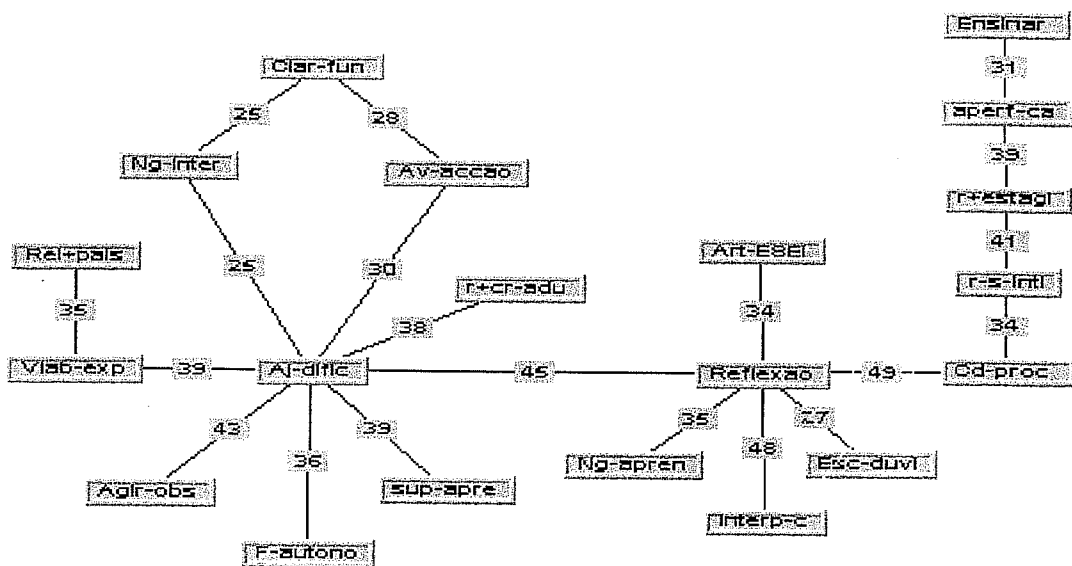


Figura 24 - Árvore Máxima dos Descritores - dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

Pela observação do grafo (figura 24), verificamos que das quatro categorias mais valoradas em termos de escolhas pelos sujeitos, somente duas **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar a reflexão pessoal”** continuam a ser aquelas que por hipótese se constituem como elementos centrais, não só pelas razões apresentadas na análise precedente, mas principalmente por se destacarem como elementos estruturadores da representação.

No entanto, julgamos pertinente neste contexto fundamentar porque é que consideramos apenas as categorias apontadas anteriormente como centrais, já que o item “Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário” parece apresentar alguma importância na estrutura da representação, por duas razões particulares.

A primeira, relaciona-se com o facto deste item se associar a “Apoiar a reflexão” constituindo o par com a aresta mais elevada na estrutura interna da representação. A segunda razão aponta para a sua posição na estrutura, já que se liga a outros

itens, que estabelecem entre si uma cadeia com índices de similitude também elevados.

Neste contexto, embora as ligações entre os itens “Apoiar a reflexão pessoal/ Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário” apresentem o índice de similitude mais alto, será necessário modelar o seu significado pela natureza da relação entre o par, para compreendermos qual a pertinência desta associação no conjunto dos itens léxicais.

Assim, verificamos que o primeiro item do par apresenta a maior frequência (90%) a nível da primeira escolha e o segundo item a frequência mais elevada em termos de valorização negativa já que 55% dos sujeitos lhe atribuem o valor 2. (cf. Anexo S), levando-nos assim a concluir que as duas categorias não têm igual importância na actividade de supervisão, na medida em que o movimento das escolhas se faz no sentido inverso.

Por outro lado, verificamos que os elementos “Apoiar a reflexão pessoal” e “Ajudar a ultrapassar dificuldades” ocupam uma posição mais central no grafo de semelhanças do que a categoria “Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário”, e tal como refere Aissani Bonardi (1991), a posição mais central de um elemento em relação a outro na árvore pode sugerir que o mais central se possa constituir como núcleo organizador, no caso de apresentar filtros de similitude elevados.

Assim, pela análise da árvore máxima, observamos que as duas categorias se destacam em relação à terceira, porque assumem um lugar privilegiado no grafo, associando a si um número considerável de itens e apresentando uma estrutura em estrela. Se nos detivermos ainda sobre os índices de similitude entre os pares, verificamos que a categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades” estabelece a relação mais forte com o item “Apoiar a reflexão pessoal” revelando o índice de similitude mais elevado (45), o que nos leva a inferir ser esta relação a mais significativa na estrutura representacional dos sujeitos, porque apresenta uma das arestas mais elevada e como anteriormente referimos, são as categorias que revelam maior frequência na primeira escolha.

Pela análise do grafo, verificamos ainda que se associam com “Ajudar a ultrapassar dificuldades” mais sete itens com índices de similitude que oscilam entre 25 e 43.

Deste conjunto de itens, o par “Ajudar a ultrapassar dificuldades/Agir para o estagiário observar”, destaca-se como uma das relações mais fortes (índice = 43). Com arestas ligeiramente inferiores, evidenciam-se as categorias “Ser suporte na aprendizagem do estagiário” e “Viabilizar a experimentação progressiva do aluno” por se associarem a “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, com o mesmo índice de similitude (índice = 39).

Verificamos ainda, que os itens “Favorecer a construção de interações positivas com crianças e adultos” e “Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica” se ligam ao elemento central por índices muito próximos (36 e 38) e que os itens, “Avaliar a ação” e “Negociar uma intervenção participada”, apresentam arestas mais baixas (30 e 25).

Contudo, se modelarmos o significado da associação entre os itens pela natureza da relação entre os pares, verificamos que a ligação “Ajudar a ultrapassar dificuldades/ Agir para o estagiário observar”, embora apresente uma das arestas mais elevadas, revela que o movimento das escolhas se manifesta no sentido inverso, já que o primeiro item obtém a frequência mais alta na primeira escolha e ao segundo item 70% dos sujeitos lhe atribuí a classificação 2. (cf. Anexo S).

Curioso será observar que o mesmo acontece com a associação “Ajudar a ultrapassar dificuldades / Negociar uma intervenção participada” (com o índice de similitude mais baixo), na medida em que como já referimos anteriormente, o movimento das escolhas se apresenta manifestamente no sentido inverso.

Neste contexto, somos levados a inferir que as outras categorias que se ligam a este elemento central, enquanto associações de itens, se podem considerar mais significativas, comparativamente às anteriores. Esta nossa interpretação é resultante da análise da relação entre os itens, ao verificarmos que dos cinco itens que se associam a “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, três: “Ser suporte na aprendizagem do estagiário”; “Viabilizar a experimentação progressiva” e “Avaliar a ação” apresentam uma concentração de escolhas que se situa num nível neutro a

que atribuímos a classificação 3. As outras duas categorias: “Favorecer a construção de interações positivas com crianças e adultos” e “Fomentar a autonomia na relação pedagógica” observa-se uma tendência de as valorar de forma positiva, já que, no que se refere ao primeiro item, 60% dos inquiridos lhe atribuíram uma classificação 4 e ao segundo item 60% dos sujeitos o classificaram na primeira escolha sendo-lhe afectado o valor 5. (cf. Anexo S).

Continuando a análise das associações que se ligam à categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades” observamos ainda que o par “Viabilizar a experimentação progressiva/Favorecer a construção de relações positivas com os pais das crianças” apresenta um índice de similitude mais elevado do que a ligação entre os itens “Negociar uma intervenção participada / Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções/ Avaliar a acção”. Para além de que a primeira associação traduz uma relação entre os itens de natureza neutra, e as segundas ligações apresentam uma relação de natureza essencialmente negativa.

Esta articulação entre os itens de natureza essencialmente negativa, embora exprima uma relação de proximidade forte entre os itens, já que é partilhada por um número significativo de sujeitos deste grupo, não é tão representativa em termos de caracterização das funções do supervisor, já que revela pouca aceitação no campo da representação.

Se nos debruçarmos agora na categoria “Apoiar a reflexão pessoal”, verifica-se que esta revela menor capacidade associativa comparativamente ao item “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, pois congrega em seu redor um número inferior de itens.

No que se refere aos índices de similitude entre os pares, observamos que além das associações “Reflexão/Ajudar a ultrapassar dificuldades” e “Reflexão/Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário” já analisadas anteriormente, existe ainda um par “Reflexão/Ajudar a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica” que apresenta um índice de similitude elevado (48), comparativamente aos outros três que apresentam relações menos fortes nomeadamente: “Reflexão/Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do estagiário (índice =35); “Reflexão / Articular com a ESEI” (índice =34) e “Reflexão / Esclarecer dúvidas” (índice =27).

Se nos detivermos sobre a natureza da relação entre os itens, observamos que o par “Apoiar a reflexão pessoal /Ajudar a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica”, que apresenta uma das arestas mais elevadas, neste contexto revela um movimento positivo em termos de escolhas, já que, como sabemos, 90% dos sujeitos atribui o valor 5 ao item “Apoiar a reflexão pessoal” e 65% valorou como 4 o segundo item (cf. Anexo S).

No que se refere aos outros itens que se ligam com este elemento central, parece-nos que nem todos têm igual importância na representação dos supervisores da prática pedagógica em 2ª infância.

Neste sentido, observamos que as associações “Apoiar a reflexão pessoal /Articular com a ESEI” e “Apoiar a reflexão pessoal / Esclarecer dúvidas”, embora apresentem índices de similitude mais baixos, do que o par “Apoiar a reflexão pessoal / Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do estagiário”, os primeiros pares evidenciam um sentido positivo em termos de escolhas (já que a maior parte das supervisoras atribui a cada item um valor de 4 ou 5), enquanto o último par apresenta um movimento contraditório, ou seja, a maioria dos sujeitos valora de forma positiva um item e de forma negativa o outro, conforme se pode verificar pelas análises precedentes.

Quanto às outras relações que se observam na cadeia associativa “Conduzir processos de aprendizagem - 34 - Estabelecer uma relação positiva com o estagiário mas sem intimidade - 41 - Estabelecer uma relação positiva com o estagiário - 39 - Ajudar a descobrir e aperfeiçoar as capacidades do aluno - 31 - Ensinar”, consideramos que à exceção do par “ Estabelecer uma relação positiva com o estagiário - Ajudar a descobrir e aperfeiçoar as capacidades do aluno” as outras ligações não traduzem o mesmo grau de pertinência nesta cadeia associativa, devido à natureza da relação entre os itens que se nos afigura contraditória ou predominantemente negativa. (cf. Anexo S).

Depois do que foi analisado, parece-nos poder admitir que também neste grupo de sujeitos a categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades”, evidencia maior capacidade de polarização, do que o elemento “Apoiar a reflexão pessoal” dado que, este revela um menor nível de conexão entre os itens.

No entanto, não se nos afigura necessário utilizar o processo de “filtragem de cliques”, na medida em que ambos os itens apresentam uma suficiente densidade associativa, para não duvidarmos do seu estatuto de elementos organizadores da representação, visto que os dois agregam a si um número considerável de outras categorias apresentando uma estrutura em estrela com mais de cinco associações. E como refere Vergés (1994), a estruturação em estrela, observa-se quando um termo se liga a cinco ou mais noções, revelando que esse elemento evidencia uma posição organizadora na estrutura da representação.

No sentido de observarmos se é reforçada a hipótese de centralidade dos referidos elementos, parece-nos oportuno verificar através do critério de saliência a forma como estes itens se comportam, observando (no quadro 11) a sua posição média na escala numérica de 1 a 5.

### QUADRO 11

#### Posição média de cada Descritor na escala de 1 a 5

Dados referentes às supervisoras do estágio de Jardim de Infância

ITENS	MÉDIAS
• Apoiar a reflexão pessoal	4.90
• Ajudar a ultrapassar dificuldades	4.80
• Esclarecer dúvidas	4.70
• Fomentar a autonomia na relação pedagógica	4.60
• Ajudar o estagiário a aperfeiçoar as suas capacidades	4.20
• Interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica	4.15
• Favorecer a interacção positiva com crianças e adultos	4.00
• Articular com a ESEI	3.90
• Estabelecer uma relação positiva com o estagiário	3.30
• Viabilizar a experimentação progressiva do estagiário	3.10
• Ser suporte na aprendizagem	3.05
• Favorecer a relação positiva com os pais das crianças	2.85
• Avaliar a acção	2.40
• Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário	2.05
• Agir para o estagiário observar	2.00
• Estabelecer uma relação positiva com o estagiário mas sem intimidade	1.90
• Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do aluno	1.30
• Negociar uma intervenção participada	1.20
• Clarificar a diferença de papéis e funções	1.10
• Ensinar	1.05

Neste quadro 11, que indica a posição média de cada item numa escala numérica de 1 a 5, verificamos que as duas categorias que apresentam o valor mais elevado são: **“Apoiar a reflexão pessoal”** (4.90) e **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** (4.80), o que evidencia serem estes elementos os mais significativos em termos de saliência no conjunto dos itens lexicais.

Neste contexto, somos levados a concluir que estas duas categorias se destacam mais uma vez como elementos estruturadores da representação, não só devido à sua posição de centralidade na árvore máxima, mas também, por serem os itens com maior grau de conexão e de saliência na estrutura representacional induzindo a significação da mesma.

Passando agora a uma leitura mais detalhada da organização do conteúdo, parece-nos ver emergir nas funções do supervisor a importância de ajudar o formando a ultrapassar dificuldades, quer agindo para o estagiário observar no sentido deste construir referências de actuação, quer avaliando a acção pedagógica que este desenvolve nos diversos cenários educativos.

Por outro lado, na sua função de apoio às dificuldades do aluno, o supervisor deve ainda viabilizar a experimentação do estagiário, constituindo-se como suporte no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de interacções positivas com crianças e adultos, reforçando a autonomia na relação pedagógica.

Importa no entanto acentuar mais uma vez que o seu contributo, em termos de formação pedagógica, não se centra apenas na intenção de ajudar o formando a adquirir competência no domínio do saber fazer e do saber estar, já que vemos integrar no próprio percurso de supervisão uma componente reflexiva.

Esta componente, valoriza a função de apoiar a reflexão pessoal, no sentido de ajudar o aluno a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica, revelando o supervisor disponibilidade para esclarecer as dúvidas apresentadas pelo formando.

Embora articulando com ESEI, este grupo de supervisoras, considera no entanto importante conduzir os processos de acompanhamento segundo as características

do estagiário, estabelecendo com o mesmo, relações positivas e criando condições para que este vá descobrindo e aperfeiçoando as suas capacidades.

#### **4.2.2.4. Cruzamento dos dados obtidos pela técnica Associação Livre de Palavras e pelas Escolhas Sucessivas por Blocos**

Ao estabelecermos a comparação entre os dados resultantes da Associação Livre de Palavras e das Escolhas Sucessivas por Blocos, verificamos que existe concordância nos resultados obtidos a partir das duas técnicas de recolha de dados.

Assim, no que se refere à Associação Livre de Palavras ligadas à frase indutora **“As funções do supervisor pedagógico são: ”**, verificamos pelo cruzamento dos critérios: frequência e *rang*, que se destacam quatro categorias nomeadamente: **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Apoiar a reflexão pessoal”**; **“Esclarecer dúvidas”** e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”**, por apresentarem a frequência mais elevada e o *rang* inferior à média dos *rangs*.

É neste sentido que numa primeira análise estes itens se nos afiguram como possíveis elementos estruturantes do campo representacional, visto que constituem de certa forma o conteúdo mais significativo da representação das funções do supervisor pedagógico para os sujeitos em estudo.

Todavia, quando sujeitámos os dados referentes à Associação Livre de Palavras e às Escolhas Sucessivas por Blocos a outra técnica de análise (análise de similitude), com o objectivo de identificar a estrutura interna da representação e observar se as categorias que anteriormente se evidenciaram como possíveis elementos centrais se mantinham, mais uma vez verificámos que apenas dois itens: **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar a reflexão pessoal”**, se destacavam como possíveis estruturadores do campo representacional.

Pelo confronto dos dados, observámos ainda que estas duas categorias apresentam comparativamente às restantes, a frequência mais elevada e o *rang* mais baixo, bem como a posição média mais elevada no conjunto dos itens lexicais, constituindo assim o par mais saliente no universo semântico dos sujeitos em estudo.

Verificámos ainda pela análise das árvores máximas que, embora as duas categorias organizem o conteúdo da representação conferindo-lhe a sua significação. Contudo, o item “Ajudar a ultrapassar dificuldades” apresenta maior nível de polarização agregando a si um maior número de termos com arestas elevadas, do que o item “Apoiar a reflexão pessoal”.

No entanto, com base nas análises realizadas consideramos possível admitir a hipótese que estes elementos se evidenciam de igual modo como estruturadores do conteúdo da representação.

As suas características de centralidade, advêm do facto de apresentarem uma posição central no grafo de semelhanças e de lhes poder ser atribuído o maior nível de polarização, já que associam em seu redor um número significativo de itens com arestas elevadas, conferindo-lhe uma estrutura em estrela.

Por outro lado, observa-se que a eliminação de qualquer destes elementos na árvore máxima, provocaria a desorganização da representação ou dar-lhe-ia uma significação completamente diferente (Abric, 1994). É neste sentido que vemos reforçada a hipótese de centralidade das referidas categorias.

Assim, neste contexto poderemos concluir que, para os supervisores da prática pedagógica em 2ª infância, também é valorizado um polo funcional no sentido de ajudar o aluno a adequar a sua actuação à especificidade dos diferentes cenários educativos. No entanto, reconhecem também como importante no âmbito da supervisão, um conjunto de funções ligadas a um polo reflexivo, com o propósito de ajudar o formando a analisar o seu modo de estar e agir, tendo como referência os princípios pedagógicos subjacentes às suas práticas.

#### **4.2.2.5. Interpretação dos resultados à luz da Hipótese II**

No sentido de procedermos à interpretação dos resultados à luz da segunda hipótese, vamos procurar estabelecer o confronto entre os dados referentes a cada grupo de supervisores.

Assim, observamos que tanto os supervisores da prática pedagógica em 1ª infância como os supervisores da prática pedagógica em 2ª infância destacam do conteúdo da representação as categorias: **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”**; **“Apoiar a reflexão pessoal”**; **“Esclarecer dúvidas”** e **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”**, constituindo-se estas como as mais significativas no universo semântico dos sujeitos.

Contudo, no estudo das representações sociais não é o conteúdo que determina a homogeneidade representacional entre dois grupos, mas sim o facto desse conteúdo se organizar em torno do mesmo núcleo central.

Assim, duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo se estruturar à volta de diferentes elementos centrais. (Abric, 1994).

Nesta perspectiva, a interpretação dos resultados com a finalidade de confirmar ou infirmar a segunda hipótese passa pela identificação dos elementos estruturadores da representação nos dois grupos de sujeitos.

Por isso, ao verificarmos que as categorias **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar a reflexão pessoal”** se destacam como elementos centrais nas representações referentes aos dois grupos de supervisores, somos levados a confirmar a hipótese anteriormente formulada. Consideramos portanto, que existe uma representação das funções do supervisor pedagógico colectivamente partilhada, já que se observa consensualidade na eleição dos elementos que organizam e conferem a significação à representação, independentemente dos supervisores exercerem a sua actividade de supervisão com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 1ª infância - ( 2º ano), ou com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 2ª infância - ( 3º ano).

Com isto, não queremos dizer que haja uma unicidade na condução dos processos ou igual valorização das vivências educativas, até porque *“a representação não é um reflexo do objecto em si, mas das relações complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas que os sujeitos mantêm com esse objecto”*. (Abric, 1987, p.64).

Assim, a representação enquanto produto da actividade mental do sujeito, traduz um universo de opiniões e de crenças organizadas em redor de um núcleo central. (Abric, 1987, 1994).

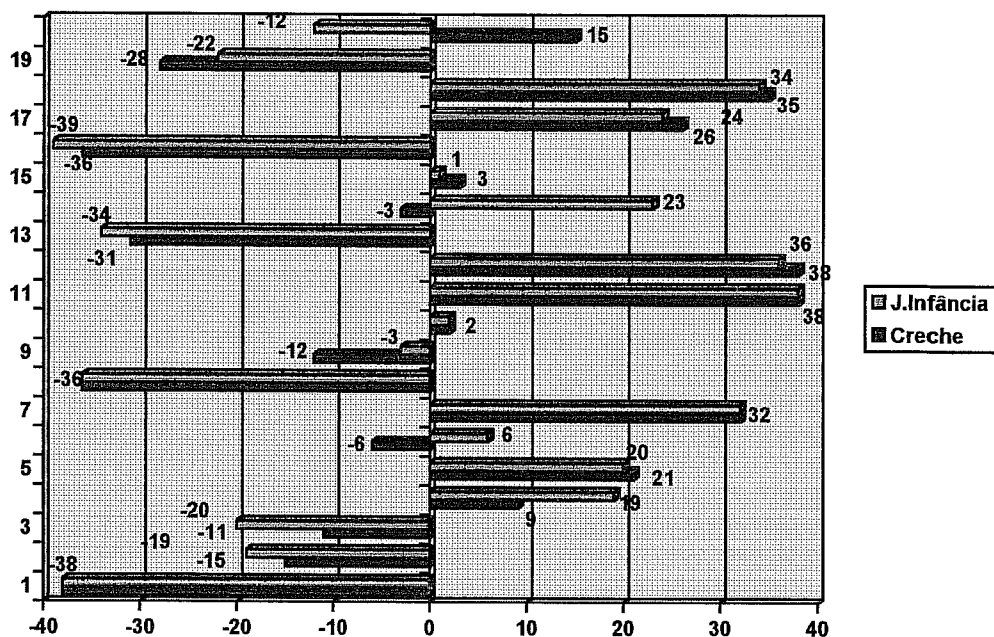
Na opinião do autor, este núcleo é fundamental na representação social porque é ele que determina, em simultâneo, a significação e a organização da mesma, constituindo-se também como elemento mais estável, assegurando a integração dos contextos moventes e evolutivos, sendo por isso mais resistente à mudança.

Este sistema central que é composto por elementos que ocupam na estrutura da representação uma posição privilegiada, só cumpre a sua função quando articulado com o sistema periférico, já que são os elementos periféricos que contextualizam e concretizam a representação e integram as diferenças individuais e circunstanciais ligadas ao contexto imediato e contingente no qual os sujeitos estão inseridos.

É pois, esta ligação às características individuais e contextuais que caracteriza o sistema periférico, que justifica que os dois grupos, independentemente de apresentarem o mesmo núcleo central, possam diferir quanto às escolhas dos itens lexicais que traduzem algumas das funções do supervisor pedagógico, no contexto da formação inicial em Educação de Infância.

Assim, no que se refere à técnica “Escolhas Sucessivas por Blocos”, a análise comparativa inter-grupos revela que existe homogeneidade em termos das escolhas na maior parte dos itens, verificando-se no entanto algumas diferenças.

Conforme se pode observar no gráfico demonstrativo dos Descritores positivos e negativos (figura 25 apresentada na página seguinte)



- |  |  |
|--|--|
| 1. Clarificar funções                              | 11. Apoiar a reflexão pessoal                    |
| 2. Conduzir processos de acompanhamento            | 12. Esclarecer dúvidas                           |
| 3. Conduzir a acção                                | 13. Neg. formas de responder às necs. de aprend. |
| 4. Articular com a ESEI                            | 14. Ajudar a interpretar comportamentos das crs. |
| 5. Favorecer interacção pos. c/ crs. e adultos     | 15. Ser suporte na aprendizagem                  |
| 6. Estabelecer relação positiva c/ estagiário      | 16. Ensinar                                      |
| 7. Fomentar autonomia na relação pedagógica        | 17. Ajudar a descobrir e aperf. as capacidades   |
| 8. Negociar uma intervenção participada            | 18. Ajudar a ultrapassar obstáculos/dificuldades |
| 9. Favorecer interacções positivas c/ pais das crs | 19. Estabelecer rel. pos. mas sem intimidade     |
| 10. Viabilizar a experimentação do estagiário      | 20. Avaliar a acção educativa                    |

**Figura 25** - Gráfico demonstrativo dos Descritores positivos e negativos - dados referentes às supervisoras dos estágios de Creche e Jardim de Infância

Os itens que apresentam maior consenso reportam-se a escolhas, tanto de natureza negativa como positiva.

Se compararmos os valores atribuídos a cada item pelos dois grupos de supervisores, observamos que as categorias “**Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções**” e “**Negociar uma intervenção participada**”; apresentam uma homogeneidade em termos de **valoração negativa** por parte dos sujeitos.

Verificamos ainda que, existem outras categorias que embora não revelem diferenças significativas a nível de valoração negativa, contudo foram valoradas de forma diferente pelos dois grupos de supervisores.

Assim, os itens “Conduzir processos de acompanhamento consoante as características do estagiário” ; “Conduzir a acção para o estagiário observar”, “Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do aluno” e “Ensinar”, foram menos valorados pelos supervisores da prática pedagógica em Jardim de Infância, enquanto que as categorias “Favorecer interações positivas com os pais das crianças” e “Estabelecer uma relação positiva com o estagiário mas sem intimidade”, foram consideradas menos significativas pelos supervisores do estágio de creche.

Se analisarmos os itens que obtêm consenso, em termos de **avaliação positiva** por parte dos dois grupos de sujeitos, verificamos que se destacam as categorias **“Fomentar a autonomia na relação pedagógica”**; **“Apoiar a reflexão pessoal”**; e por último **“Viabilizar a experimentação progressiva do estagiário**, ainda que com menor expressividade que as restantes.

Observamos ainda que há outras categorias que embora não apresentem total consonância em termos de aceitação por parte dos sujeitos, foram valoradas de forma muito semelhante pelos dois grupos de supervisores.

Assim, os itens “Favorecer interações positivas com as crianças e os adultos”; “Ajudar a ultrapassar dificuldades”; “Ser suporte na aprendizagem”; “Ajudar a descobrir e aperfeiçoar as capacidades do estagiário” e “Esclarecer dúvidas” são ligeiramente mais valorados pelos supervisores do estágio de creche, enquanto que a categoria “Articular com a ESEI” é considerada mais importante entre o grupo de supervisores da prática pedagógica em Jardim de Infância.

Se nos detivermos sobre as restantes categorias, observamos que estas apresentam um **movimento contraditório** em termos de escolhas relativamente aos dois grupos.

Neste sentido, destaca-se o item **“Ajudar a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica”**, porque apresenta uma diferença com alguma expressividade em termos de escolhas. Assim, enquanto os supervisores de estágio de Jardim de Infância lhe atribuem uma pontuação muito positiva, os supervisores do estágio de creche valoram-no de forma negativa.

Verificamos ainda que, a categoria “**Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário**” é considerada mais importante entre o grupo de supervisores do estágio de Jardim de Infância, já que o outro grupo lhe atribui uma classificação negativa. No sentido inverso, destaca-se o item “**Avaliar a acção educativa**”, visto que este é valorado de forma positiva pelos supervisores da prática pedagógica em 1ª infância, enquanto os supervisores do estágio em Jardim de Infância lhe atribuem uma pontuação negativa.

Neste contexto, somos levados a admitir que as diferenças que os dois grupos revelam são integradas no sistema periférico, na medida em que a sua flexibilidade permite a integração na representação das variações individuais ligadas à história do sujeito, às suas experiências pessoais, enquanto que o sistema central constitui a base comum colectivamente partilhada das representações, é mais estável e relativamente independente do contexto imediato e circunstancial (Abric, 1994).

Por isso, observámos que, independentemente da duração do estágio não ser a mesma no 2º e 3º ano, e dos supervisores apresentarem uma prática de supervisão diferenciada, bem como exercerem funções em diversas instituições, existe contudo uma homogeneidade em termos representacionais traduzindo uma consensualidade inter-grupos quanto às funções do supervisor pedagógico no contexto da formação inicial em Educação de Infância.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

*"Na mesa de trabalho  
eu tinha uma flor  
mas os meus olhos viam-na de cor  
Hoje quedei-me atento a contemplá-la  
E só então senti como era bela  
E veio o desejo de beijá-la".  
(Fausto José. In Tesouros da Poesia Portuguesa).*

Este estudo constituiu um percurso de reflexão pessoal e profissional. Revestiu-se de uma atitude de permanente ponderação na descodificação dos dados e de questionamento do real observado e vivido. Exigiu uma certa reconversão na orientação do olhar, para por um lado, tentar assegurar o rigor nas análises e por outro, construir sentido a partir dos resultados obtidos sem os reportar em demasia à nossa experiência concreta.

Esta tentativa de conferir uma articulação inteligível entre os diferentes dados assumindo uma postura distanciada na interpretação dos mesmos, constitui-se como um dos principais desafios no desenvolvimento do trabalho, visto que a problemática da supervisão pedagógica tem sido objecto de interesse e reflexão ao longo da nossa actividade profissional.

No entanto, este propósito não deverá ser entendido como garante de objectividade e fidelidade na apresentação de resultados, não só por considerarmos que não existe uma descoberta autónoma da significação que o sujeito ou grupo atribui ao objecto de estudo, bem como por outras razões que podem evocar-se como limitações à própria pesquisa.

Em primeiro lugar, e como já foi referido, os sujeitos seleccionados para participar no trabalho, são profissionais ligados à Instituição onde exercemos funções de docência, o que pode reduzir a possibilidade dos sujeitos se expressarem sem constrangimentos.

Por outro lado, o facto de limitarmos o estudo a um único contexto, com uma amostra tão reduzida e a uma modalidade específica de supervisão condiciona a extrapolação de resultados a outros contextos similares.

Para além das limitações referidas, existem ainda outras razões que retiram qualquer hipótese de validação externa e que se prendem essencialmente com aspectos de natureza metodológica.

Como já foi dito, o estudo das representações sociais requiere uma abordagem plurimetodológica *“que permite determinar toda a dimensão da representação social desde o que a constitui (objectivação) até ao modo como ela está organizada e estruturada (ancoragem, núcleo central e sistema periférico) no conjunto dos sujeitos”* (Pereira, 1997), e ainda a utilização de técnicas que permitem verificar a centralidade do núcleo central. Mas como não foi possível, no presente trabalho, verificar essa centralidade pelas técnicas referidas por Abric (1994), os resultados apresentados devem ser encarados com alguma reserva na medida em que o processo metodológico não foi concluído.

Assim, para além das limitações referidas que podem sugerir aspectos a evitar em estudos posteriores, será pertinente acrescentar que, se os sujeitos participantes constituíssem um número mais alargado e estivessem ligados a diferentes instituições formadoras, a confrontação dos dados poderia providenciar uma leitura mais enraizada no terreno.

No entanto, tendo em consideração os objectivos:

- 1 - Identificar qual a representação social das funções do supervisor pedagógico em Centro de Estágio
- 2 - Averiguar se existem diferenças na estrutura representacional dos dois grupos de supervisores, dado que estes exercem a actividade de supervisão com

alunos que realizam a prática pedagógica em valências diferentes e cuja duração do estágio é também diferente.

Parece-nos que estes foram em parte alcançados, na medida em que a análise dos dados permitiu responder a estas questões.

Assim, no que se refere ao primeiro objectivo a interpretação dos resultados levamos a admitir que no universo estudado os contornos representacionais das funções do supervisor pedagógico em Centro de Estágio, configura um conjunto de funções ligadas a um polo funcional e a um polo reflexivo.

Os dados obtidos pelas associações de palavras e hierarquização permitem observar que se destacam as categorias **“Ajudar a ultrapassar dificuldades”** e **“Apoiar a reflexão pessoal”**, como as mais significativas tanto em termos de conteúdo como de estrutura da representação, já que assumem a posição de núcleo central.

Neste sentido, poder-se-á inferir que a actividade de supervisão aparece perspectivada em dois níveis complementares e interdependentes, na medida em que a primeira componente se liga com o propósito de ajudar o aluno a ultrapassar dificuldades no domínio da acção pedagógica e a segunda no domínio da reflexão sobre a mesma.

Depreende-se desta noção, que a supervisão é vista como um processo em que o supervisor ajuda o formando a adequar a sua intervenção à especificidade dos contextos educativos, ajudando-o a analisar os diferentes factores intervenientes na relação pedagógica, a atribuí-lhes significado e a tomar decisões que promovam o desenvolvimento das crianças.

Poder-se-á considerar que embora estas funções do supervisor se enquadrem num nível muito geral do processo de supervisão, contudo destacam-se como essenciais na literatura da especialidade *“Embora não seja fácil nem desejável enunciar de um modo rígido as tarefas de supervisão (no entanto) (...) Todas elas estão subordinadas a um verbo fulcral - Ajudar”* -. (Alarcão e Tavares, 1987, p. 62). Pela análise dos dados verificámos também que os sujeitos em estudo atribuíam grande

importância ao aspecto relacional, veiculando o propósito de ajudar os formandos a estabelecer uma relação positiva com os adultos e as crianças, valorizando a criação de um bom clima afectivo-relacional, de modo a facilitar a autonomia na relação pedagógica.

Neste sentido, poder-se-á então dizer que a figura do supervisor tem um papel importante no processo de aprendizagem do formando, já que as suas funções se ligam essencialmente à intenção de ajudar o estagiário a adquirir uma competência progressiva nos domínios do saber-ser, do saber-fazer e do saber-reflectir, contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento humano e profissional.

Aceitando pois, como ponto de partida que a supervisão é um processo de acompanhamento e de orientação da prática pedagógica e tem como objectivo o apoio à construção de um modelo de acção, de relação e de reflexão pedagógica, resta, então esclarecer como se define essa orientação, já que é precisamente neste aspecto que normalmente se encontram diferenças no exercício da supervisão (Zeichner, 1983; Alarcão e Tavares, 1987; Fish, 1995).

Neste contexto, sustentados pelas perspectivas teóricas dos autores acima referidos, formulámos como hipótese que a representação que os sujeitos em estudo apresentam das suas funções, está mais ligada a um modelo de formação/supervisão enquadrado num cenário "Personalista", do que num cenário de "Imitação Artesã".

Pela análise dos dados obtidos, considerámos possível confirmar esta hipótese, não só porque os elementos que admitimos como constituintes do núcleo central, ou seja, aqueles que organizam e conferem a significação à representação, bem como os que se destacam como mais significativos no conjunto dos itens léxicais estão mais ligados a concepções de supervisão enquadradas num tipo de cenário que se poderá caracterizar como "Personalista".

Assim, na exploração dos resultados observámos uma tendência que conceptualiza o formando como construtor do seu próprio modelo de intervenção e o papel do supervisor é entendido como mediador dessa aprendizagem, no sentido de ajudar o

futuro educador a adquirir maior competência a nível pedagógico e a desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Nesta perspectiva, é valorizado um conjunto de funções que traduz uma concepção de supervisão centrada no aluno, com base na mobilização das suas potencialidades e no reforço da auto-construção do seu projecto de ser educador, através do auto-conhecimento e da significação das suas experiências, como base fundadora para a construção de um modelo de acção e relação pedagógica.

Neste sentido, a observação de modelos exteriores não se apresenta de tanto valor, como no cenário de “Imitação artesã” que preconiza *“colocar os futuros professores a praticar com o mestre o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito. Subjacente a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.”* (Alarcão e Tavares, 1987, p. 20).

Independentemente de considerarmos que na interpretação dos resultados se observa uma tendência que em nosso entender confirma a hipótese anteriormente formulada, gostaríamos de tecer algumas considerações que nos parecem pertinentes neste contexto.

Assim, em primeiro lugar é importante referir, que no decurso da actividade de supervisão podem coexistir com frequência funções ligadas a diversos cenários e não apenas àqueles que acabámos de caracterizar, até porque, estes modelos não devem ser entendidos como compartimentos estanques, mas como facetas complementares do mesmo processo formativo. (Zeichner, 1983; Alarcão e Tavares, 1987).

Em segundo lugar, consideramos que o modelo metodológico seguido não permite aprofundar outros aspectos significativos na problemática da supervisão, dado que a análise dos dados é essencialmente descritiva e circunscrita a parâmetros quantitativos. Por isso, o processo de interpretação com base na inferência (como é o caso) exige do investigador uma grande familiarização com as várias vertentes do objecto de estudo e não reconhecemos em nós tal competência.

A nossa segunda questão, remete para a verificação da existência de diferenças em termos representacionais nos dois grupos de supervisores, dado que estes exercem funções com alunos que realizam a prática pedagógica com valências diferentes, sendo a duração do estágio também diferente.

De facto, o processo de supervisão, para além dos aspectos inerentes às características pessoais do supervisor e do formando, envolve um conjunto de factores associados à estrutura e organização da prática pedagógica, bem como à organização e dinâmicas institucionais que podemos admitir como factores diferenciadores de uma "realidade objectiva".

Contudo, como refere Abric (1987, 1994), não existe à priori uma realidade objectiva, visto que toda a realidade é representada, ou seja, apropriada pelo indivíduo ou grupo. É neste sentido uma produção original, uma remodelação completa da realidade, onde as conotações ideológicas pessoais ou colectivas têm um papel fundamental.

É a esta realidade interna que o sujeito vai reagir, é com ela e através dela que se confronta com o mundo e com os outros, visto que, qualquer realidade externa é sempre mediatizada pela significação que o sujeito lhe atribui, ou seja o indivíduo não reage em função da situação objectiva, mas também em função da representação que constrói a seu respeito.

Assim, sustentados por esta perspectiva teórica partimos em termos de hipótese de que os supervisores de CE apresentam a mesma representação das suas funções independentemente de exercerem a sua actividade de supervisão com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 1ª infância - (2º ano), ou com alunos que realizam a sua prática pedagógica com crianças de 2ª infância - (3º ano).

Deste modo, procurámos observar se existia uma homogeneidade representacional entre os dois grupos, ou seja, se a representação se organizava à volta do mesmo núcleo central, visto que a simples identificação do conteúdo da representação não basta para definir a consensualidade face ao objecto de estudo. (Abric, 1994).

A análise comparativa dos dados referentes aos dois grupos de supervisores levamos a admitir a confirmação da segunda hipótese, na medida em que verificámos que as categorias “**Ajudar a ultrapassar dificuldades**” e “**Apoiar a reflexão pessoal**”, não só eram as mais valorizadas no universo semântico dos sujeitos, mas também se constituíam como elementos centrais conferindo a significação à representação social das funções do supervisor pedagógico no contexto da Educação de Infância.

Para Abric, a constituição do núcleo central depende “*por um lado da natureza do objecto representado, e por outro da relação que o sujeito ou o grupo - estabelecem com este objecto, enfim pelo sistema de valores e de normas sociais que constituem o contexto ideológico do momento e do grupo*”. (1994, p. 23).

O autor refere também que o núcleo central pode ter duas dimensões diferentes, segundo a natureza do objecto e a finalidade da situação. Assim, pode apresentar uma dimensão funcional, como por exemplo em situações de finalidade operatória em que são privilegiados os elementos da representação mais úteis à acção. E uma dimensão normativa, em situações onde intervêm directamente factores de ordem sócio-afectiva, social ou ideológica em que são privilegiados estereótipos, normas, atitudes e opiniões admitidas pelo sujeito ou grupo de pertença.

Com base nesta perspectiva poder-se-á admitir que a homogeneidade representacional nos dois grupos é resultante da finalidade que os sujeitos atribuem à actividade de supervisão, levando-os a privilegiar na representação determinados elementos mais úteis à acção.

De facto observou-se que, independentemente das diferenças nas condições contextuais e circunstanciais em que decorre a prática pedagógica e dos dois grupos de supervisores terem características pessoais e experiências profissionais diferenciadas, privilegiaram na representação elementos de natureza funcional.

Neste sentido, poder-se-á justificar que uma das razões que podem levar os indivíduos a privilegiar na representação elementos ligados a uma dimensão funcional, advém do facto da situação na qual se inscrevem os sujeitos e o objecto de estudo ter uma finalidade operatória, ou seja, a supervisão pedagógica tem como

objectivo ajudar os formandos a adquirir maior competência profissional através da acção e da reflexão pedagógica. Aliás os trabalhos de Ochaïne (1981), referidos por Abric (1994), revelam que na actividade profissional os elementos privilegiados na representação são de natureza operativa e jogam um papel determinante na realização da tarefa.

No entanto, ao reflectirmos sobre a natureza das dimensões que caracterizam o núcleo central, interrogamo-nos se os elementos que se destacaram como organizadores na estrutura interna da representação destes sujeitos estarão apenas ligados a uma dimensão funcional, ou comportam também uma dimensão normativa?

Esta questão ganha sentido se pensarmos que qualquer acção educativa, neste caso a supervisão pedagógica, não decorre num vácuo afectivo, social e ideológico, é enquadrada num contexto social e institucional, em que os princípios normativos, ideológicos e pedagógicos se entrecruzam de modo dificilmente dissociável na prática quotidiana (Gilly, 1989). Deste modo, poder-se-á considerar que aquilo que representamos mentalmente acerca dos papéis e funções profissionais é elaborado a partir do entrosamento de referências ideológicas e praxiológicas socialmente construídas que medeiam não só as nossas expectativas como o desempenho profissional. (Piolat, 1987).

Resta-nos pois reconhecer que não podemos afirmar com convicção que os elementos que se destacam como centrais privilegiem apenas uma das duas dimensões e talvez por isso subscrevemos inteiramente a opinião de Gilly, ao afirmar que *“o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos factos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel dos conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”*. (1989, p.363).

Na interpretação de resultados, para além da homogeneidade representacional que já referimos, há outro aspecto que sobressai na análise dos dados dos dois grupos de supervisores, que é o facto de na estrutura interna da representação a categoria “Ajudar a ultrapassar dificuldades” revelar uma rede semântica mais rica agregando

a si um número de itens mais elevado do que a categoria “Apoiar a reflexão pessoal”.

No entanto, com base nas análises realizadas consideramos possível admitir a hipótese destes elementos se evidenciarem de igual modo como estruturadores do conteúdo da representação, ou seja, como núcleo central.

Este núcleo central determina, em simultâneo, a significação e a organização da representação constituindo-se também como elemento mais estável (resistente à mudança), visto que é o sistema periférico que integra as diferenças individuais e circunstanciais ligadas ao contexto imediato e contingente no qual os sujeitos estão inseridos. (Abric, 1987, 1994).

Assim, a análise comparativa inter-grupos revela que os supervisores da prática pedagógica do 2º e do 3º ano consideram importante no exercício das suas funções apoiar os alunos na resolução de problemas ligados à acção, procurando tornar o tempo reduzido da prática pedagógica o mais produtivo possível, recorrendo para isso a um conjunto de funções com características mais utilitárias, mas sentem por outro lado, necessidade de desenvolver nos formandos a capacidade de análise e reflexão para que estes sejam capazes de atribuir um significado pessoal e uma intencionalidade à acção educativa. (Oliveira, 1992).

Neste contexto da supervisão pedagógica na formação inicial, consideramos que o processo reflexivo é particularmente complexo porque requer uma gestão da implicação e da distância em relação ao objecto de análise, o que torna difícil promover esta postura num indivíduo que está a dar os primeiros passos na sua actividade profissional. Por outro lado, as necessidades de aprendizagem sentidas pelo formando estão mais centradas no agir com, do que no pensar sobre, assumindo a própria análise um carácter imediatista. (Saracho, 1993).

Contudo, a nossa experiência profissional tem revelado que existe uma consciencialização crescente por parte dos educadores que orientam a prática pedagógica da importância de desenvolver nos alunos capacidades de auto-avaliação, ou até mesmo observar como os outros avaliam, para compreenderem

que é sobretudo na esteira dos processos reflexivos que se constrói a epistemologia das práticas, a partir da qual se referencia a avaliação da intervenção pedagógica.

Neste sentido, parece ser essencial estimular cada vez mais as instituições e os actores intervenientes no processo de supervisão, a promoverem experiências de partilha reflexiva, assumindo uma função auto-renovadora e socializadora, de modo a permitir aos formandos aprenderem progressivamente a socializar-se com a profissão de Educador de Infância.

E para concluir, gostaríamos de sublinhar que este estudo sobre a representação social das funções do supervisor pedagógico no contexto da formação inicial em Educação de Infância não deve ser entendido como uma produção acabada, na medida em que o seu carácter de pesquisa exploratória lhe confere uma necessidade de continuidade e aprofundamento.

Para além de que consideramos pertinente no cenário educativo português eleger mais frequentemente a supervisão da prática pedagógica como objecto de estudo, até porque *“durante um longo período (...) foi relegada para um lugar secundário sendo-lhe atribuído um estatuto de evidente inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores”*. (Oliveira, 1992, p. 13).

Justamente por isso, e porque acreditamos que a figura do supervisor pedagógico é um elemento chave no desenvolvimento e aprendizagem do futuro educador, revelar-se-ia do maior interesse para dar continuidade ao trabalho apresentado, estudar a representação social que os profissionais que orientam os estágios e os próprios formandos apresentam acerca das funções do supervisor pedagógico.

Por outro lado, seria igualmente interessante verificar se a representação das funções do supervisor pedagógico estará eventualmente ligada aos modelos de formação\supervisão preconizados pelas diferentes instituições formadoras, ou se é mais relevante o significado atribuído à experiência pessoal / profissional dos educadores, que orientam a prática pedagógica dos formandos no contexto específico da formação inicial em Educação de Infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. (1971)** - Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance. *European Journal of Social Psychology*. VII, 1-4, pp. 311-326.
- Abric, J.C. (1972)** - The effects of representations and behavior - experimental games. *European Journal of Social Psychology*. Vol 2, pp. 129-144.
- Abric, J.C. (1984)** - L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXVII, 4º, 366, pp. 861-876.
- Abric, J.C. (1987)** - *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg: Del Val.
- Abric, J.C. (1989)** - *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In D. Jodelet, (Dir). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F. pp. 187-203.
- Abric, J.C. (1993)** - Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamics of social representations. *Textes sur les représentations sociales*. vol. 2 (2), pp. 75-78.
- Abric, J.C. (1994)** - *Pratiques social et représentations*. Paris: P.U.F.
- Aissani, J. ; Bonardi, C. (1991)** - Évolution différentielle des éléments d'une représentation sociales: les apports de l'analyse de similitude. *Année Psychologique*, 91, pp. 397-418.
- Alarcão, I. ; Tavares, J. (1982)** - Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Alarcão, I. ; Tavares, J. (1987)** - *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1991)** - Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDine* 1, pp. 5 - 22.

- Alarcão, I. (1995)** - Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*. nº35. Julho/Agosto/Setembro. Lisboa: APEI, pp. 13-15.
- Amiguinho, A. (1992)** - *Viver a formação construir a mudança*. Lisboa: Educa Professores.
- Arfwedson, G; Haglund, S e Outros. (1981)** - *Dentro e fora da aula, problemas da orientação pedagógica*. Porto: Brasília Editora.
- Beauvois, J.L.; Joulé, R.V. (1981)** - *Soumission et idéologies: Psycho-sociologie de la rationalisation*. Paris: P.U.F.
- Belbenoit, G. (1981)** - *Prefácio a former des enseignants*. Toulouse: Honoré.
- Bourdieu, P. (1987)** - Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*; nº 5, Porto: Afrontamento.
- Codol, J. P. (1972)** - Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation social. *Psychologie Française*, pp. 217-228.
- Conseil de l'Europe (1987)** - Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation. *Rapport de la Quinzième Session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education*. Helsinki, 5-7 Mai; Strasbourg: C. de l'Europe.
- Deschamps, J. C.; Clémence, A. (1990)** - *L'explication quotidienne*. 2<sup>a</sup> ed. Suisse: Delval.
- DiGiacomo, J. P. (1980)** - Intergroup alliances and rejections within a protest movement - analysis of social representations. *European Journal of Social Psychology*, nº. 10, pp. 329-344.
- Dorai, M. (1989)** - *Représentations sociales et stéréotypie*. In J. L. Beauvois ; R.V. Joulé.(Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales*. 2.

Représentations et processus cognitifs. Vol. 2. Cousset (Fribourg): Delval. pp. 97-115.

**Elejabarrieta, F. (1987)** - La teoria de las representaciones sociales su aplicación en el estudio del conocimiento social de la informatica. *Boletín de Psicología*, 15, pp.7-31.

**Estrela, M.T.; Estrela, A. (1977)** - *Perspectivas actuais sobre formação de professores*. Lisboa: Ed. Estampa.

**Estrela, M.T. (1987)** - Algumas considerações sobre o profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Vol. XX, Coimbra.

**Esteves, M.; Rodrigues, A. (1993)** - *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

**Ferry, G. (1983)** - *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.

**Fish, D. (1995)** - *Quality mentoring for student teachers : A principled approach to practice*. London: David Fulton Publishers Ltd.

**Flament, C. (1981)** - L' analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, nº1.

**Flament, C. (1986)** - *L' analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales*. In W. Doise e outros- L'étude Expérimentale des Représentations Sociales. Delachaux et Niestlé, pp.139-156.

**Flament, C. (1987)** - *Pratiques et représentations sociales*. In J.L. Beauvois; R.V. Joulé; J.M. Monteil. (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales: théories implicites et conflits cognitifs*. Tome I. Cousset: Delval, pp. 143-150.

**Flament, C. (1989)** - *Structure et dynamique des représentations sociales*. In D. Jodelet. (Dir) - *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F., pp. 204-219.

- Flament, C. (1994)** - *Structure dynamique et transformation des représentations sociales*. In J. C. Abric. (Ed). *Pratiques et représentations*. Paris: PUF., pp. 37-58.
- Ghiglione, R; Blanchet, A. (1990)** - *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris: Dunod.
- Gilly, M. (1980)** - *Maître - élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- Gilly, M. (1989)** - *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In: D. Jodelet - *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F., pp. 363-386.
- Gimeno, J.S.; Nóvoa, A (1991)** - *Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores-* In A Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- Gimeno, V. (1983)** - *A formação pedagógica e o professorado*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro e Unesco.
- Glober, N. ; Porter, I (1982)** - *La cambiante función del profesor, Perspectivas Internacionales*. Madrid: Narcea.
- Goldhammer, R.; Anderson, R.; Krajewsky, R. (1993)** - *Clinical supervision special methods for the supervision of teacher*, 3ª Ed. New York: La Crosse, pp. 3-90.
- Guimelli, Ch. (1989)** - *Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: La représentation de la chasse et de la nature*. In J.L. Beauvois; R.V. Joulé; J.M. Monteil. (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales: Représentations et processus cognitifs*. Tome 2. Cousset: Delval, pp. 117-138.

**Guimelli, Ch. ; Rouquette, M. I. (1992)** - Contribution du modèle associatif des schémas cognitifs de base à l'analyse structural des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, n° special "Nouvelles voies en Psychologie Social" . 405, XLV, pp. 196-202.

**Guimelli, Ch. (1994)** - *Les représentations sociales*. In: Ch. Guimelli (Dir), Structures et transformations des représentations sociales. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 11-19.

**Guimelli, Ch. (1994a)** - La fonction d' infirmière. Pratiques et représentations sociales. In J. C. Abric. (Ed). Pratiques et représentations. Paris: PUF. pp. 83-107.

**Haggar, H. ; Burn, K. and McIntyre, D. (1993)** - *The school mentor*. Handbook. London: Kogan Page.

**Harré, R. (1984)** - Some reflections on the concept of "social representation". *Social Research*. Vol. 51, 4, pp. 927-938.

**Jodelet, D. (1984)** - *Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie*. In: S. Moscovici, (Dir), Psychologie Sociale. Paris: P.U.F., pp. 357-378.

**Jodelet, D. (1989)** - *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet. (Dir.), Les Représentations sociales. Paris: P.U.F., pp. 31-61.

**Jodelet, D. (1989a)** - *Folies et représentations sociales*. Paris: P.U.F.

**Katz; L.G.; Cain, J. (1993)** Early Childhood Education, Teacher Education for. *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New Work: B. Spodek, pp. 1487-1495.

**Kolb, D. (1984)** - *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

**Landsheere, G. (1977)** - *La Formation des Enseignants de Demain*. Paris: Casterman.

**Mialaret, G. (1981)** - *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

**Ministério da Educação. (1997)** - *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

**Moliner, P. (1994)** - *Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales*. In Ch. Guimelli. (Dir). *Structures et transformations des représentations sociales*. Newchâtel: Delachaux et Niestlé.

**Moscovici, S. (1961)** - *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.

**Moscovici, S. (1984)** - *The phenomenon of social representations*. In R.M. Farr; S. Moscovici (eds). *Social representation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-69.

**Moscovici, S. (1986)** - *L'ère des représentations sociales*. In W. Doise; A. Palmonari, (Dir). *L'Étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 34-80.

**Moscovici, S. (1989)** - *Des représentations collectives aux représentations sociales*. In: D. Jodelet. (Dir), *Les représentations sociales*, Paris: P.U.F., pp. 62-86.

**Mosher, R. L.; Purpel, D.E. (1986)** - *Supervision: the Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.

**Nóvoa, A. (1991)** - *O passado e o presente dos professores* - In A. Nóvoa, (org.) *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, pp. 3-31.

**Nóvoa, A. (coord.) (1992)** - *O Professor e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / I.I.E.

**Oliveira, L. (1992)** - *O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores*. *Cadernos CIDIne*, nº 1: Supervisão e Formação de Professores, pp. 13-22.

**Oliveros, A (1975)** - *Balance, perspectivas de formación de profesores*. *Revista de Education*, Vol. XXIII, nº 241. Madrid.

**Palmonari, A.; Doise, W. (1986)** - *Caractéristiques des représentations sociales*. In: W. Doise; A. Palmonari, Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 12-33.

- Patrício, M.F. (1989)** - Traços Principais do Perfil do Professor do ano 2000. *Revista Inovação*, Vol. II, nº 3, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Patrício, F.M. (1992)** - *A formação de professores à luz da lei de Bases do Sistema Educativo*. 4ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, C. (1997)** - A análise de dados nas representações sociais. *Análise Psicológica*. nº1, Vol. 15, Janeiro\Março, pp. 49-62.
- Perrenoud, F. (1993)** - *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piolat, M. (1987)** - Possibilités de changement personnel e engagement en formation. *Análise Psicológica*, nº 4, serie V, pp. 539-610.
- Postic, M. (1981)** - *Observation et formation des enseignants*. Paris: P.U.F.
- Ribeiro, A. (1991)** - *Formar professores : Elementos para uma teoria e prática de formação*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Rosales, C. (1992)** - *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor.
- Saracho, N.O. (1993)** - Preparing Teachers for Early Childhood Programs in the United States. *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Maryland University Spodek, pp. 412-425.
- Schon, D.A. (1987)** - *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass.
- Schon, D.A. (1990)** - *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Publishers.
- Sergiovanni, T.Y.; Starrat, R. J. (1986)** - *Supervisão, perspectivas humanas*. São Paulo: E.P.U. Ed

- Sousa, E. (1991)** - Dos conteúdos representacionais às representações sociais. *Análise psicológica*. Vol. IX, pp. 25-32.
- Stones, E. (1985)** - Student (Practice) Teaching in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 4862 - 4867.
- Traldi, L.L. (1987)** - *Curriculo: conceituação e implicação, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão*. São Paulo: Atlas, SA, pp. 21-270.
- Turney, C. (1985)** - Supervision of the practicum in teacher education. *International Encyclopetia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 4921-4931.
- Unesco (1986)** - *Les personnels de supervision pedagogique: Nouvelles fonctions et formation* - Études et Documents d'Education, nº 52 pp. 7-50.
- Unesco (1989)** - *O educador e a abordagem sistémica* - Temas pedagógicos. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa Lda.
- Vala, J. (1993)** - *Representações sociais : para uma psicologia social do pensamento social*. In: J. Vala, M. B. Monteiro (coord), *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 353 - 384.
- Vala, J. (1993,a)** - As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*. vol. 28, pp. 887-919.
- Van Manen, M. (1990)** - *Beyond assumptions: Shifting the limits of action research*. *Theory into Practice*, 30 (3) , pp.152-157.
- Vergés, P. (1993/4)** - *Programas informáticos para análise de semelhanças e evocações*. LAMES-CNRS. Aix en Provence
- Vergés, P. (1994)** - *Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales*. In Ch. Guimelli (Dir), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 233-254.

**Vieira, F. (1993)** - *Supervisão: uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA.

**Wilkin, M. (1990)** - *The development of partnership in the United Kingdom*. In M. Booth; J. Furlong; and M. Wilkin. (Eds). *Partnership in initial teacher training*. London: Cassel, pp. 3-23.

**Zeichner, K.M. (1983)** Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXIV, Madison, May, June, nº 3, pp. 3-9

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**GUIÃO DA ENTREVISTA**

## Guião da Entrevista semi-directiva às Supervisoras de CE

I - Tema: A supervisão da prática pedagógica em Educação de Infância.

II - Objectivos Gerais:

- 1º. - Recolher dados para caracterizar a supervisão da prática pedagógica em Centro de Estágio (dos alunos do 2º e 3º. ano do Curso de Educadores de Infância);
- 2º. - Obter elementos que permitam compreender as concepções das supervisoras de CE em relação às finalidades da supervisão pedagógica;
- 3º. - Recolher dados que permitam identificar as funções das supervisoras de CE no processo de supervisão pedagógica;

III - Objectivos específicos e estratégias: (Tópicos para um guião; orientação geral):

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
(A) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conseguir que a entrevista se torne oportuna e pertinente</li></ul>	<b>1)</b> Explicar os objectivos do trabalho: "Trabalho sobre a supervisão da prática pedagógica"	Criar empatia com o entrevistado e responder às perguntas que este colocar referente a este bloco
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivar o entrevistado</li></ul>	<b>2)</b> Apelar à participação dos entrevistados visto ser essencial a colaboração dos mesmos, para a realização do trabalho	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Garantir confidencialidade</li></ul>	<b>3)</b> Assegurar a confidencialidade do entrevistado	

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÓPICOS PARA FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<p>(B)</p> <p>Finalidade da supervisão da prática pedagógica em Educação de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber qual o significado atribuído à finalidade da supervisão do estágio do 2º e do 3º. ano</li> </ul>	<p>1) Solicitar a opinião das entrevistadas sobre a finalidade da supervisão do estágio do 2º e do 3º. ano</p>	
<p>(C)</p> <p>Supervisão e Relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recolher dados que permitam identificar as funções da supervisora na relação pedagógica na prática da supervisão</li> </ul>	<p>1) Solicitar às entrevistadas para expressar quais as suas preocupações ao receber um estagiário (referentes: à Instituição; às crianças; aos familiares das crianças)</p>	<p>Esta pergunta será colocada sem fazer qualquer alusão ao contexto (crianças, Instituição, etc.)</p>

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS PARA FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>(D)</p> <p>Supervisão e Processo de Ensino e Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados que permitam identificar as funções da supervisora no processo de ensino e aprendizagem no período de estágio</li> </ul>	<p>1) Solicitar às entrevistadas para explicitarem que estratégias utilizam na aprendizagem dos estagiários, no decurso da prática pedagógica</p> <p>2) Solicitar para descreverem a forma como agem, quando os estagiários revelam dificuldades</p>	
<p>(E)</p> <p>Supervisão e Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher elementos que permitam compreender o significado atribuído à auto-avaliação e hetero-avaliação no processo de supervisão</li> </ul>	<p>1) Solicitar às entrevistadas para descreverem a metodologia utilizada no processo de avaliação da prática pedagógica do estagiário</p>	

**ANEXO B**

**GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO  
DAS ENTREVISTAS  
(para obtenção dos Descritores)**

Tema	Categoria	Enunciado
<b>Finalidade da supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano)</b>	Ajudar a construir um modelo de acção e relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ deixá-las descobrir a maneira de agir e a maneira de se relacionar com cada criança, mas ajudando, caminhando com elas”</li> <li>• “ mostrar formas de relacionamento e de acção, mas deixá-las descobrir e experimentar à sua maneira”</li> <li>• “interagir na sua prática, mas levá-las a descobrir a sua forma de ser educador dando referências que tentamos ser as melhores”</li> <li>• “mostrar diferentes formas de acção e de relação com as crianças para ajudar a aluna a construir o seu modelo de acção e relação com as crianças”.</li> </ul>
	Ajudar a construir um modelo reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ ajudar a aluna a reflectir sobre o que se fez como se fez e porque se fez”</li> <li>• “ reflectir com ela sobre o que é ser educadora”</li> <li>• “ajudar a reflectir nas suas atitudes e acções com os meninos”</li> <li>• “apoiar a reflexão sobre a sua acção e relação com cada criança.”</li> </ul>
	Ajudar a adquirir competências no domínio do saber-fazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ sou uma ajuda na prática para ela saber como fazer com as crianças”</li> <li>• “ ajudar a perceber como pôr em prática o que aprendeu”</li> <li>• “ é necessário ajudá-la a entrar na realidade prática, a aprender a saber fazer”.</li> </ul>
	Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ajudar na sua formação profissional mas também pessoal, estão interligadas”</li> <li>• “eu contribuo para a formação pessoal e profissional da aluna, porque apoio o seu crescimento como pessoa e profissional”</li> <li>• “oriento o processo tendo em vista a formação humana e profissional”.</li> </ul>
	Ajudar a adquirir competência em todos os domínios da profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ajudar a adquirir competência a nível da acção com as crianças, com os adultos e com a comunidade, em todos os domínios da profissão”</li> </ul>
	Avaliar o saber-fazer e as qualidades pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “avalia-se a competência do saber-fazer e a pessoa em si”</li> <li>• Avaliar a capacidade de agir na prática e as qualidades pessoais da aluna”</li> </ul>

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano)</b>	Orientar a condução dos processos de aprendizagem no período da prática pedagógica	Orientar o estagiário(a) no período da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu oriento o processo de acompanhamento do estágio”</li> <li>• Eu é que estou na sala e acompanho e oriento o estágio”</li> </ul>
		Orientar a aprendizagem de acordo com as referências da ESEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “oriento a prática de acordo com as normas da ESEI”</li> </ul>
	Fomentar a autonomia no processo de aprendizagem	Fomentar a autonomia do estagiário(a) na relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “acho importante deixá-las resolver sózinhas os conflitos com as crianças”</li> <li>• “dou espaço para ser autónoma na relação com cada criança”</li> <li>• “estou lá para ajudar, mas ela é que tem de descobrir a sua forma de estar e de se relacionar com o grupo”</li> </ul>
		Viabilizar a experimentação progressiva do aluno(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “pouco a pouco ela vai fazendo mais coisas, procuro que ela vá experimentando progressivamente diferentes situações pedagógicas com as crianças”</li> <li>• “eu deixo-a arriscar no que ela quer experimentar, quando ela experimenta coisas novas eu apoio”.</li> </ul>
		Estabelecer uma comunicação positiva/empática com o estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “para haver uma boa relação tem de haver confiança, a pessoa tem de se mostrar como pessoa, criar empatia”</li> </ul>
	Favorecer a construção de interações positivas entre o estagiário(a) e o supervisor	Interagir com o aluno(a) de forma positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “tento interagir com ela de forma positiva. A forma como me senti como aluna ajuda-me a perceber como me devo relacionar”</li> <li>• “é preciso ter cuidado como se dizem ou fazem as coisas, para ajudar a estabelecer uma relação positiva temos que ser francas mas cuidadosas na forma de dizer as coisas”</li> <li>• “a relação que se estabelece é muito importante para que a aluna se sinta à vontade. Dou muito valor à relação positiva”</li> </ul>
		Clarificar perante o estagiário(a) a diferença de papéis e funções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “explico qual o meu papel como orientadora e as minhas funções para que tudo fique claro e facilitar a relação”</li> <li>• “explico qual a minha função que é de acompanhamento mas também de avaliação”.</li> </ul>

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (cont.)</b>	Favorecer a construção de interações positivas entre o estagiário(a) e o supervisor (cont.)	Acolher o estagiário(a) de uma forma positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “acolho-a bem, mostro-me satisfeita com a sua presença”</li> <li>• “acho muito importante a forma como se acolhe, acolher bem é meio caminho andado para que tudo corra da melhor maneira”</li> </ul>
		Gerir bem a situação de partilhar a sala e as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “é preciso saber partilhar a sala e não só, também as crianças, para poder construir uma relação positiva não pode haver ciúmes”.</li> </ul>
		Estabelecer uma relação positiva com o aluno(a) mas sem intimidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “não gosto de manter uma relação muito íntima porque considero que isso não é positivo”</li> <li>• “procura ter boa relação mas sem demasiada intimidade, acho que há diferenças, ela não é minha amiga”.</li> </ul>
		Explicitar aspectos importantes na relação pedagógica entre o estagiário(a) e o supervisor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “explico-lhe como funciono e como ela deve funcionar, não só em relação às crianças como às famílias”</li> <li>• “digo como gosto de ter a sala, se ela quiser alterar teremos de conversar sobre as coisas”</li> </ul>
	Favorecer a relação positiva entre o estagiário(a) e as crianças	Favorecer a construção de interações positivas entre o estagiário(a) e as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “crio condições para que elas consigam estabelecer uma relação forte e positiva com os meninos”</li> <li>• “deixo-a à vontade para ela ir criando uma relação positiva com cada criança”</li> </ul>
		Informar as crianças da vinda do estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “digo que vem uma estagiária para a sala para as crianças saberem e as receberem bem”</li> <li>• “informo primeiro as crianças que a estagiária vem em tal dia e combino com elas fazer uma surpresa para a receber”.</li> </ul>
		Apresentar o estagiário(a) às crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “digo às crianças para se apresentarem e a ela também”</li> <li>• “apresento-a como uma amiga que vem estar connosco na sala”</li> <li>• “apresento-a como um novo elemento que vem brincar e ensinar coisas novas”</li> <li>• “apresento-as às crianças”</li> </ul>

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Enunciado</b>
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (cont.)</b>	Favorecer a relação do estagiário(a) com os pais das crianças	Informar os pais das crianças da vinda do aluno(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “antes dela chegar ao estágio, informo os pais que vem uma aluna para a sala”</li> </ul>
		Apresentar o estagiário(a) aos pais das crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “apresento-a aos pais”</li> <li>• “apresento-a logo que começa o estágio aos pais de cada criança”</li> </ul>
		Promover o contacto positivo com os pais das crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “vou tentando que seja ela progressivamente a contactar com os pais das crianças, dar recados, a relatar como foram as coisas”</li> </ul>
	Facilitar a integração do aluno(a) na Instituição	Explicar o funcionamento da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “explico como é o funcionamento da Instituição, porque acho que isso ajuda à integração tanto na sala como na casa”</li> <li>• “faço uma reunião com ela em que explico o funcionamento da instituição”</li> <li>• “dou a conhecer as rotinas da instituição e explico como funcionamos a todos os níveis”</li> </ul>
		Apresentar o estagiário(a) ao pessoal da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “apresento-a a todas as pessoas da Instituição e digo o que faz cada um”</li> <li>• “apresento-a a todo o pessoal, acho que ajuda à integração da aluna na Instituição”</li> <li>• “apresento-a a toda a gente que cá funciona”</li> </ul>
		Mostrar as instalações ao estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “mostro-lhe os cantos à casa”</li> <li>• “faço com ela uma visita a todas as salas para ela ver todos os espaços”</li> </ul>
	Observar o estagiário(a) no decurso da acção pedagógica	Observar o estagiário(a) de forma não inibitória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “quando observo a aluna procuro fazer de modo a não a inibir”</li> <li>• “não me sento para observar o que ela faz, vou participando para a pôr mais à vontade, mas vejo na mesma”</li> <li>• “quando eu era aluna ficava inibida a ver a monitora sentada a escrever. Por isso observo mas não escrevo”</li> </ul>
		Observar o estagiário(a) na acção pedagógica para avaliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “observo o aluno na sala, como se movimenta, como age com os meninos, para depois avaliar o que se passou”</li> <li>• “eu vou observando quando estou na sala para ter uma opinião sobre ela e depois avaliar”</li> </ul>
	Partilhar saberes	Trocar saberes e experiências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “também se aprende com a estagiária. É uma troca de saberes e experiências”</li> <li>• “a função de troca é muito importante”</li> </ul>

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (cont.)</b>	Favorecer a articulação inter-institucional	Articular com a ESEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “considero muito importante articular com a ESEI no processo de estágio”</li> <li>• “acho que deveria haver uma articulação mais estreita com a ESEI”</li> <li>• “procura manter um diálogo com a ESEI sobre o acompanhamento do estágio”</li> </ul>
	Garantir a qualidade no processo de aprendizagem do aluno(a)	Ajudar a elaborar o registo de estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “dou-lhe dicas para fazer o caderno de estágio”</li> <li>• “ajudo-a na elaboração do registo”</li> <li>• “dou muita importância ao caderno de estágio, quando elas têm dificuldades eu ajudo porque considero que é uma aprendizagem para a vida profissional”</li> <li>• “ajudo no preenchimento das fichas individuais das crianças ou noutros aspectos do registo”</li> </ul>
		Ajudar a reformular a acção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “dou apoio na reformulação da acção com os meninos, dou outras ideias mais adequadas a cada criança”</li> <li>• “aceito as ideias dela, mas ajudo a reformular, a adequar melhor às necessidades e interesses do grupo de crianças”</li> </ul>
		Ajudar a planificar a acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “sobretudo no princípio ajudo-a a fazer os planos”</li> <li>• “ela faz o plano, eu vejo, converso com ela e ajudo a melhorar”</li> <li>• “ajudo na planificação da semana ou do dia”</li> </ul>
		Esclarecer as dúvidas revelando disponibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “tento ser disponível para esclarecer as dúvidas que ela tem”</li> <li>• “digo se tiver dúvidas para perguntar”</li> <li>• “ouço primeiro as dúvidas e depois converso com ela”</li> </ul>
		Ensinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “eu ensino o que sei, explico”</li> <li>• “penso que uma das minhas funções é ensinar”</li> </ul>
		Ajudar o estagiário(a) a descobrir e a aperfeiçoar as suas capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “dou-lhe espaço para ela descobrir as suas capacidades”</li> <li>• “estimulo-a a aperfeiçoar as suas capacidades, para fazer sempre melhor”</li> </ul>

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (cont.)</b>	Garantir a qualidade no processo de aprendizagem do aluno(a) (cont.)	Ajudar o estagiário(a) a ultrapassar obstáculos/dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ajudo-a a corrigir os erros, apoio-a em todas as dificuldades”</li> <li>• “ajudo-a a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo tanto a nível da relação como da acção ,na prática”</li> <li>• “ajudo-a a encontrar soluções para ultrapassar os obstáculos”</li> <li>• “dou-lhe apoio para resolver os problemas que vão surgindo na prática”</li> <li>• “dou-lhe estímulo para não desanimar quando surgem dificuldades na acção ou na relação com as crianças”</li> </ul>
		Ser suporte na aprendizagem do estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “estou sempre presente a apoiar, sou um suporte para ela”</li> <li>• “sou um suporte na aprendizagem, ela pode sempre recorrer a mim”</li> <li>• “sou um apoio, ela pode contar comigo para aprender”</li> </ul>
	Conduzir o processo de supervisão de acordo com as características do estagiário(a)	Conduzir os processos de acompanhamento de estágio consoante as características do estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “é preciso ter atenção como fazer as coisas, tento sempre conduzir o acompanhamento do estágio de acordo com as características pessoais da aluna”</li> <li>• “tem de se aprender a orientar o estágio consoante a pessoa”</li> </ul>
		Conduzir os processos de avaliação de acordo com as características do estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “o processo de avaliação depende das pessoas, faço de acordo com a pessoa que tenho à frente”</li> <li>• “a forma com faço os encontros de avaliação é em função da pessoa e das suas características”</li> </ul>
	Aconselhar estratégias de intervenção pedagógica	Aconselhar formas de interacção com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “aconselho-a a brincar com os meninos”</li> <li>• “aconselho-a a não dar logo muita confiança”</li> <li>• “aconselho-a a criar uma relação próxima mas com autoridade”</li> <li>• “aconselho-a a criar uma relação que responda às necessidades afectivas das crianças”</li> </ul>
		Negociar formas de acção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “indico situações que ela já tem segurança para propor”</li> <li>• Digo se ela quer fazer actividades em grupo ou primeiro individualmente”</li> <li>• “aconselho como deve utilizar o material da sala na acção pedagógica”</li> <li>• “perguuto se ela quer começar pelas actividades que as crianças gostam mais”</li> </ul>

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (cont.)</b>	Aconselhar estratégias de intervenção pedagógica (cont.)	Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem do estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “pergunto o que é que ela quer que eu faça para ela poder ver”</li> <li>• “dou sugestões de actividades que podemos fazer em conjunto”</li> </ul> “realizo determinadas actividades que considero importantes para ela aprender, mas primeiro combino com ela”
	Conduzir a acção educativa para o estagiário(a) observar/ ser modelo de referência	Interagir com as crianças para o estagiário(a) observar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “a educadora é um modelo. Não digo para copiar, mas para dar referências da forma como se relaciona com as crianças, por isso, eu procuro ter atitudes positivas na relação com as crianças para ela observar”</li> <li>• “procuro chamar a atenção para ela observar a maneira como vou resolver as coisas com as crianças”</li> <li>• “acho muito importante que a aluna observe a minha relação com as crianças para poder criar referências relacionais”</li> </ul>
		Conduzir a acção pedagógica para o estagiário(a) observar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “elas primeiro observam como eu faço as actividades com as crianças”</li> <li>• “acho importante ela observar primeiro para ver como é, não digo para fazer igual, ela pode fazer de maneira diferente da minha. Mas acho importante ajudar a construir referências”</li> <li>• “ela observa-me, eu faço e ela vê embora considere que a sua acção com as crianças possa ser diferente da minha, mas como elas não têm prática acho importante dar referências”</li> </ul>
	Apoiar o processo de reflexão do aluno(a)	Justificar as suas opções pedagógicas perante o estagiário(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “justifico as minhas opções pedagógicas, mas tento que ela também reflecta comigo sobre as suas para poder adequar melhor a sua intervenção”</li> <li>• “acho importante explicar porque ajo de determinada maneira e reflecto com ela sobre as opções que estão subjacentes à minha acção”</li> <li>• “chamo a atenção sobre algumas das minhas atitudes e explico porquê”</li> </ul>
		Reflectir com o estagiário(a) sobre a opção profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “procuro que ela reflecta sobre a responsabilidade do que é ser educadora”</li> <li>• “ajudo-a a reflectir sobre a sua opção profissional, porque ser educadora não é um mar de rosas é uma profissão de grande responsabilidade social”</li> </ul>

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (Cont.)</b>	Apoiar o processo de reflexão do aluno(a) (cont.)	Apoiar a auto-avaliação/reflexão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “estimulo-a a reflectir sobre o que fez e porque fez”</li> <li>• “dou muita importância à forma como fazem a auto-reflexão, como ela interpreta o que se passou”</li> <li>• “fala ela primeiro, faz uma auto-avaliação porque penso que isto ajuda a evoluir na prática”</li> <li>• “a auto-reflexão é mais importante no processo de aprendizagem do que centrar a atenção no que vai fazer sem se dar conta da reacção das crianças ou das suas atitudes”</li> </ul>
	Apoiar o processo de reflexão do aluno(a) (cont.)	Apoiar a auto-avaliação/reflexão pessoal (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ajudo-a a reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, a pensar na forma como age e se relaciona com as crianças”</li> </ul>
		Ajudar o estagiário(a) a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “reflecto com ela para ela poder interpretar os comportamentos das crianças. Peço para ela me dizer o que acha sobre a reacção desta ou daquela criança com base no conhecimento que tem de cada uma”</li> <li>• “peço para ela interpretar os comportamentos de algumas crianças e vou ajudando a construir um significado acerca desses comportamentos”</li> </ul>
Avaliar o processo de aprendizagem do estagiário(a)	Promover a heteroavaliação a partir dos dados recolhidos (observados/ registados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “faço com ela uma avaliação a partir do que observo e do que está registado no caderno”</li> <li>• “fazemos uma avaliação conjunta sobre o que vi e o que está escrito da avaliação dela”</li> <li>• “avalio com ela o estágio não só do que observo mas também do que está escrito”</li> </ul>	
	Utilizar o registo como elemento de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “utilizo o registo como instrumento de avaliação e digo-lhe que ela deve fazer o mesmo, porque fica para a vida”</li> <li>• “o caderno de estágio é para mim um instrumento de avaliação do aluno”</li> </ul>	
	Avaliar o processo de aprendizagem tendo como referência indicadores concretos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “faço uma avaliação a a partir dos pontos expressos na ficha de avaliação”</li> <li>• “quando avalio procuro apoiar-me nos indicadores da ficha de avaliação do estágio para tornar mais sistemática a avaliação que faço”</li> </ul>	

Tema	Categoria	Sub-categoria	Enunciado
<b>Funções do supervisor de CE. na supervisão da prática pedagógica na formação inicial do curso de educadores de infância (2º e 3º Ano) (cont.)</b>	Avaliar o percurso de aprendizagem e atribuir a classificação ao estágio	Avaliar as competências do estagiário(a) e atribuir a classificação ao estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “avalio o processo de aprendizagem e dou a nota, isso para mim é que é o mais difícil”</li> <li>• “avalio as capacidades da aluna, preencho a ficha de avaliação e dou a nota”</li> <li>• “acho mais fácil avaliar a aluna com base na ficha de avaliação porque é menos subjectivo”</li> </ul>

**ANEXO C**

**LISTA DOS 50 DESCRITORES**  
**(para seleccionar 20)**

## Lista de 50 Descritores para seleccionar 20

	Descritores	A	B	C	D	E	F	Total
0	Conduzir os processos de acompanhamento consoante as características do estagiário	-2	-1	-2	-1	-1	0	-7
1	Conduzir os processos de avaliação de acordo com as características do estagiário	-2	-1	0	-2	-1	0	-6
2	Aconselhar formas de interacção com as crianças	0	0	0	1	0	0	1
3	Aconselhar estratégias de acção pedagógica	1	-1	1	1	1	1	4
4	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	-2	-2	-2	-2	-2	0	-10
5	Observar o estagiário de forma não inibitória	-1	1	0	-2	0	-1	-3
6	Interagir com as crianças para o estagiário observar	2	1	2	1	0	1	7
7	Justificar as suas opções pedagógicas perante o estagiário	-2	-2	2	1	2	-2	-1
8	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	-1	1	-1	-2	-1	1	-3
9	Explicar o funcionamento da Instituição	-2	-2	0	0	-1	-1	-6
10	Explicitar aspectos importantes na relação pedagógica entre estag./superv.	0	-1	0	-2	-2	-1	-6
11	Estabelecer uma relação positiva/empática com o estagiário	0	1	-1	-1	-1	-1	-3
12	Interagir com o estagiário de forma positiva	1	1	2	1	2	-1	6
13	Reflectir com o estagiário sobre a responsabilidade da opção profissional	0	1	-1	-2	0	-1	-3
14	Acolher o estagiário de uma forma positiva	2	2	2	1	0	-2	5
15	Gerir a situação de partilhar a sala e as crianças	2	1	1	0	-2	2	4
16	Estabelecer uma relação positiva com o estagiário mas sem intimidade	-2	0	-1	-1	-2	-2	-8
17	Negociar uma intervenção participada	-2	0	-2	-1	-2	-2	-9
18	Apresentar o estagiário às crianças	2	2	1	1	1	-2	5
19	Favorecer a construção de interações positivas com as crianças e adultos	1	0	2	2	-1	1	5
20	Informar as crianças da vinda do estagiário	0	-2	-1	0	-2	0	-5
21	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	1	2	2	2	1	2	10
22	Fomentar a autonomia do estagiário na acção pedagógica	2	1	1	0	2	2	8
23	Apresentar o estagiário ao pessoal da Instituição	-2	-1	-1	-1	-1	0	-6
24	Apresentar o estagiário aos pais das crianças	0	-2	0	-2	-1	-1	-6
25	Mostrar as instalações (da instituição onde se realiza o estágio) ao estagiário	-1	0	-2	-1	-2	0	-6

7	Informar os pais das crianças da vinda do estagiário	-1	-1	-1	-1	0	-2	-6
8	Favorecer a construção de interações positivas com os pais das crianças	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-10
9	Viabilizar a experimentação progressiva do estagiário	1	2	2	1	2	1	9
0	Observar o estagiário na acção pedagógica para avaliar	0	-1	0	0	0	0	-1
1	Ajudar a elaborar o registo de estágio	-1	0	-2	-1	0	-1	-5
2	Promover a heteroavaliação a partir dos dados recolhidos (observados/registados)	-1	0	-1	0	0	-1	-3
3	Favorecer/apoiar a auto-avaliação / reflexão pessoal	2	2	0	2	2	2	10
4	Ajudar a reformular a acção pedagógica	1	0	0	1	1	2	5
5	Ajudar a planificar a acção pedagógica	1	1	1	2	1	2	8
6	Esclarecer as dúvidas do estagiário revelando disponibilidade	2	2	2	-1	2	2	9
7	Negociar formas de responder às necessidades de aprendizagem	-1	-2	-1	-2	-2	-2	-10
8	Utilizar o registo de estágio como instrumento de avaliação	-2	-1	-2	0	-1	1	-5
9	Ajudar o estagiário a interpretar comportamentos significativos na relação pedagógica	1	2	2	2	2	2	11
0	Avaliar o processo de aprendizagem tendo como referência indicadores concretos de avaliação	0	-2	-1	-1	1	1	-2
1	Acompanhar / orientar o estagiário no período da prática pedagógica	-1	0	0	0	1	1	1
2	Ser suporte na aprendizagem do estagiário	2	2	2	2	2	2	12
3	Ensinar	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-12
4	Trocar saberes e experiências	2	2	1	2	0	-1	6
5	Ajudar o estagiário a descobrir e a aperfeiçoar as suas capacidades	1	0	1	2	2	-1	5
6	Ajudar o estagiário a ultrapassar obstáculos/dificuldades	2	2	1	2	2	2	11
7	Articular com a ESEI	0	-1	-2	0	-1	1	-3
8	Orientar a aprendizagem do estagiário de acordo com as referências da ESEI	-1	-2	-2	0	1	0	-4
9	Avaliar as competências do estagiário / e atribuir a classificação do estágio	1	-2	1	1	1	1	3
0	Avaliar a acção educativa a partir dos dados observados / registados	0	1	1	2	1	0	5

**ANEXO D**

**LISTA DOS 20 DESCRITORES  
SELECCIONADOS**







**ANEXO E**

**Dados referentes ao total das  
supervisoras**

**PALAVRAS EVOCADAS  
E  
SUAS JUSTIFICATIVAS**

**“As funções da supervisora são :”**

<b>Sujeito</b>	<b>Palavras:</b>	<b>Comentários:</b>
<b>1</b>	<b>Reflectir</b>	com a estagiária sobre as suas atitudes e acções
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades do trabalho prático
	<b>Dialogar</b>	sobre todos os aspectos, para tirar dúvidas
	<b>Avaliar</b>	as capacidades, as competências
<b>2</b>	<b>Estimular</b>	a aluna a ser cada vez mais autónoma na sua forma de estar com as crianças
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar problemas que surgem na prática
	<b>Saber ouvir</b>	para tirar dúvidas sobre qualquer coisa
	<b>Respeitar</b>	o ritmo de aprendizagem, de descoberta
<b>3</b>	<b>Reflectir</b>	com a aluna sobre a sua forma de estar com as crianças
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades do trabalho com as crianças
	<b>Esclarecer</b>	as suas dúvidas sobre o planeamento
	<b>Valorizar</b>	as capacidades da aluna, responsabilidade, empenhamento
<b>4</b>	<b>Estimular</b>	a aluna a reflectir sobre a prática
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar obstáculos que encontra no percurso de aprendizagem
	<b>Transmitir</b>	confiança para que seja cada vez mais autónoma no estar com as crs
	<b>Avaliar</b>	as competências da aluna
<b>5</b>	<b>Ajudar</b>	na reflexão sobre a sua prática
	<b>Ouvir</b>	para discutir e responder a dúvidas
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar dificuldades
	<b>Orientar</b>	sem dirigir, dar espaço para encontrar a sua postura com cada criança
<b>6</b>	<b>Observar</b>	a acção da aluna
	<b>Conversar</b>	sobre as coisas, ajudar a reflectir
	<b>Ajudar</b>	em tudo, nas dificuldades
	<b>Amizade</b>	ser amigo para facilitar tudo
<b>7</b>	<b>Apoiar</b>	na reflexão pessoal
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar os problemas
	<b>Dialogar</b>	sobre as dúvidas do registo
	<b>Ser suporte</b>	dar espaço para aluna descobrir a sua forma de estar com as crs
<b>8</b>	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
	<b>Reflectir</b>	sobre o conteúdo das suas acções e atitudes
	<b>Ensinar</b>	a agir de acordo com as características das crs
	<b>Avaliar</b>	as competências da aluna

<b>9</b>	<b>Dialogar</b>	sobre a acção, levar a aluna a pensar nas suas atitudes
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as dúvidas sobre o que fazer com as crianças, o planeamento
	<b>Favorecer</b>	um clima positivo para haver um bom relacionamento com as crianças
<b>10</b>	<b>Apoiar</b>	o processo de reflexão sobre a prática
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar os problemas que vão surgindo
	<b>Dar espaço</b>	para descobrir a forma de estar com cada criança
	<b>Saber relacionar-se</b>	criar um bom clima para facilitar um bom relacionamento com as crianças
<b>11</b>	<b>Saber ouvir</b>	para poder clarificar as dúvidas
	<b>Apoiar</b>	a aluna na reflexão na sua prática
	<b>Transmitir</b>	confiança para ser capaz de ultrapassar os obstáculos
	<b>Orientar</b>	a prática para a aluna observar, ser modelo de referência
<b>12</b>	<b>Questionar</b>	levar a aluna a interrogar-se sobre a sua postura como profissional
	<b>Incentivar</b>	a ultrapassar as dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as dúvidas sobre o planeamento
	<b>Ajudar</b>	a crescer como profissional
<b>13</b>	<b>Questionar</b>	levar a aluna a pensar sobre a sua prática
	<b>Ajudar</b>	no que for preciso, nas dificuldades
	<b>Fazer crescer</b>	como pessoa e como profissional
	<b>Colaborar</b>	com a aluna no preenchimento das fichas das crianças (do registo de estágio)
<b>14</b>	<b>Ensinar</b>	a agir conforme as necessidades das crianças
	<b>Ouvir</b>	falar sobre as dúvidas
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo
	<b>Favorecer</b>	a relação positiva com as crianças
<b>15</b>	<b>Dar espaço</b>	para ela descobrir como estar com cada criança
	<b>Estar disponível</b>	para ajudar nas dificuldades
	<b>Apoiar</b>	a prática com as crianças
	<b>Reflectir</b>	pensar com a aluna na sua prática, questionar
<b>16</b>	<b>Apoiar</b>	a prática com crianças
	<b>Conversar</b>	sobre as dúvidas que vão surgindo para esclarecer
	<b>Questionar</b>	fazer reflectir, reformular
	<b>Avaliar</b>	o desempenho da aluna, as suas competências

<b>17</b>	<b>Servir de modelo</b>	trabalhar com crianças para a aluna observar
	<b>Respeitar</b>	o ritmo de aprendizagem da aluna
	<b>Dialogar</b>	sobre a sua forma de estar com as crianças, ajudar na reflexão
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
<b>18</b>	<b>Deixar descobrir</b>	a sua relação com as crianças
	<b>Incentivar</b>	a pensar sobre as suas acções e atitudes
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades
	<b>Humor</b>	ser divertida
<b>19</b>	<b>Observar</b>	a aluna na acção com as crianças
	<b>Estar disponível</b>	para conversar sobre as suas dúvidas
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar os problemas
	<b>Colaborar</b>	em tudo
<b>20</b>	<b>Reflectir</b>	fazer questionar sobre a sua prática
	<b>Dialogar</b>	sobre o funcionamento da instituição para tirar dúvidas
	<b>Acompanhar</b>	o processo de aprendizagem
	<b>Fazer crescer</b>	como pessoa e como profissional

**“As funções da supervisora são: ”**

<b>Sujeito</b>	<b>Palavras:</b>	<b>Comentários:</b>
<b>21</b>	<b>Reflectir</b>	sobre o que fez e como fez, questionar sobre as suas atitudes
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo
	<b>Saber ouvir</b>	para tirar dúvidas
	<b>Avaliar</b>	o desempenho da aluna
<b>22</b>	<b>Questionar</b>	levar a pensar sobre a prática
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
	<b>Dar espaço</b>	para gerir a relação com as crianças
	<b>Transmitir</b>	conhecimentos sobre a prática e a teoria
<b>23</b>	<b>Discutir</b>	determinados assuntos para que tudo fique claro
	<b>Reflectir</b>	dizer para ela pensar sobre o que fez e o que pode fazer
	<b>Estimular</b>	a que seja cada vez mais autónoma na relação com as crianças
	<b>Valorizar</b>	as suas capacidades e o seu progresso
<b>24</b>	<b>Avaliar</b>	levar a aluna a pensar sobre a acção com as crs
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades, nos problemas
	<b>Esclarecer</b>	sobre as coisas que ela tem dúvidas
	<b>Ser modelo</b>	agir com as crs para a aluna observar
<b>25</b>	<b>Acompanhar</b>	percurso de aprendizagem
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades que vão surgindo na prática
	<b>Partilhar</b>	saberes e experiências
	<b>Avaliar</b>	as suas qualidades, o seu desempenho
<b>26</b>	<b>Questionar</b>	pensar nas suas atitudes com as crs
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar obstáculos
	<b>Ouvir</b>	estar disponível para tirar as dúvidas
	<b>Ajudar</b>	a crescer como educadora, como profissional
<b>27</b>	<b>Apoiar</b>	na reflexão pessoal
	<b>Dar estímulo</b>	para não se deixar levar pelas dificuldades
	<b>Saber ouvir</b>	tirar as duvidas que ela tem
	<b>Facilitar</b>	a integração na instituição e na sala
<b>28</b>	<b>Reflectir</b>	fazê-la pensar na sua postura como educadora
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar as dificuldades
	<b>Estar disponível</b>	conversar sobre o que ela quiser, as dúvidas
	<b>Valorizar</b>	a capacidade de improvisar, a criatividade na acção com as crs

<b>29</b>	<b>Dialogar</b>	sobre o trabalho para reflectir sobre a sua acção
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar as dificuldades
	<b>Ser disponível</b>	para explicar as coisas em que ela tem dúvidas
	<b>Ajudar</b>	a crescer como futura profissional
<b>30</b>	<b>Estimular</b>	que seja cada vez mais autónoma com as crs
	<b>Ajudar</b>	nos problemas
	<b>Ser disponível</b>	para ela ter à vontade e conversar sobre as suas dúvidas
	<b>Partilhar</b>	saberes e experiências
<b>31</b>	<b>Saber ouvir</b>	para esclarecer as suas interrogações
	<b>Incentivar</b>	a aluna a reflectir sobre a sua prática
	<b>Ser modelo</b>	agir, para a aluna observar, dar referências
	<b>Ajudar</b>	ao seu crescimento como futura educadora
<b>32</b>	<b>Avaliar</b>	levá-la a pensar sobre a sua prática e atitudes
	<b>Dar confiança</b>	para ser capaz de ultrapassar dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as dúvidas que surgem
	<b>Ajudar</b>	no seu crescimento como futura educadora
<b>33</b>	<b>Questionar</b>	a sua postura junto das crianças
	<b>Ajudar</b>	no que for preciso, nas dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as suas interrogações sobre o trabalho
	<b>Partilhar</b>	o trabalho, mas deixá-la resolver sózinha os problemas de relação com as crs
<b>34</b>	<b>Ouvir</b>	falar sobre as dúvidas
	<b>Estimular</b>	a aluna a gerir a relação com as crianças
	<b>Formar</b>	a nível prático , mas também teórico
	<b>Partilhar</b>	saberes e experiências
<b>35</b>	<b>Questionar</b>	sobre a sua intervenção a nível global
	<b>Ajudar</b>	no dia a dia a ultrapassar as dificuldades
	<b>Avaliar</b>	as suas competências no trabalho
	<b>Acompanhar</b>	o percurso global de aprendizagem
<b>36</b>	<b>Dar espaço</b>	para ser ela sózinha a gerir a relação com as crianças
	<b>Apoiar</b>	a reflexão pessoal
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar dificuldades
	<b>Transmitir</b>	conhecimentos, tanto teóricos como na prática com as crs

<b>37</b>	<b>Reflectir</b>	levá-la a questionar-se sobre o seu trabalho com as crianças
	<b>Esclarecer</b>	tirar dúvidas
	<b>Ajudar</b>	nas suas dificuldades
	<b>Avaliar</b>	as suas capacidades e o trabalho
<b>38</b>	<b>Observar</b>	a acção pedagógica da aluna
	<b>Estimular</b>	a aluna a resolver sózinha os conflitos com as crianças
	<b>Apoiar</b>	na reflexão
<b>39</b>	<b>Imaginar</b>	o que as crianças e a aluna podem fazer na prática
	<b>Transmitir</b>	informações para tirar dúvidas sobre qualquer coisa
	<b>Apoiar</b>	a reflexão pessoal
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar obstáculos que vão surgindo
<b>40</b>	<b>Trocar</b>	conhecimentos e vivências
	<b>Dialogar</b>	sobre a sua prática, levando-a a pensar sobre as suas atitudes
	<b>Ajudar</b>	a esclarecer as duvidas sobre o trabalho com pais
	<b>Estimular</b>	a autonomia na resolução dos problemas com as crianças
	<b>Formar</b>	ajudar a crescer como futura educadora

**ANEXO F**

**Dados referentes ao total das  
supervisoras**

PALAVRAS LIGADAS A DIVERSOS  
CONTEÚDOS SEMÂNTICOS

## Palavras ligadas a diversos conteúdos semânticos

Palavra	Comentários	Freq <sup>a</sup>	Freq <sup>a</sup> J.	Total de
		Creche	Inf <sup>a</sup> .	freq <sup>a</sup>
Acompanhar	o processo de aprendizagem	1	2	3
	<b>Total</b>	1	2	<b>3</b>
Ajudar	nas dificuldades do trabalho prático	2		2
	a ultrapassar obstáculos que encontra no percurso de aprendizagem	2		2
	na reflexão sobre a sua prática	1		1
	em tudo, nas dificuldades	5	6	11
	a crescer como profissional	1	4	5
	nos problemas		1	1
	a esclarecer as dúvidas sobre o trabalho com pais		1	1
<b>Total</b>	11	12	<b>23</b>	
Amizade	ser amigo para facilitar tudo	1		1
	<b>Total</b>	1		<b>1</b>
Apoiar	nas dificuldades do trabalho com as crianças	1		1
	na reflexão pessoal	1	4	4
	no processo de reflexão sobre a prática	2		2
	na prática com as crianças	2	1	3
	nas dificuldades	1		1
	<b>Total</b>	7	5	<b>12</b>
Avaliar	as capacidades, as competências	4	2	6
	o desempenho da aluna		2	2
	levá-la a pensar sobre a sua prática e atitudes		1	
	levar a aluna a pensar sobre a sua acção com as crianças		1	
	<b>Total</b>	4	6	<b>10</b>
Colaborar	com a aluna no preenchimento das fichas das crianças (do registo de estágio)	1		1
	em tudo	1		1
	<b>Total</b>	2		<b>2</b>
Conversar	sobre as coisas, ajudar a reflectir	1		1
	sobre as dúvidas que vão surgindo para esclarecer	1		1
	<b>Total</b>	2		<b>2</b>
Dar Confiança	para ser capaz de ultrapassar dificuldades		1	1
	<b>Total</b>		1	<b>1</b>
Dar Espaço	para descobrir a forma de estar com cada criança	2		2
	para gerir a relação com as crianças		2	2
	<b>Total</b>	2	2	<b>4</b>
Deixar Descobrir	a sua relação com as criança	1		1
	<b>Total</b>	1		<b>1</b>

<b>Palavra</b>	<b>Comentários</b>	<b>Freq<sup>a</sup> Creche</b>	<b>Freq<sup>a</sup> J. Inf<sup>a</sup>.</b>	<b>Total de freq<sup>a</sup></b>
<b>Dialogar</b>	sobre todos os aspectos para tirar dúvidas	1		1
	sobre as dúvidas do registo	1		1
	sobre a acção, levar a aluna a pensar nas suas atitudes	1	1	2
	sobre a sua forma de estar com as crianças, ajudar na reflexão	1		1
	sobre o funcionamento da instituição para tirar dúvidas	1		1
	sobre o trabalho prático para reflectir sobre a sua acção		1	1
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Discutir</b>	determinados assuntos para que fique tudo claro		1	1
	<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Ensinar</b>	a agir de acordo com as características das crianças	1		1
	a agir conforma as necessidades das crianças	1		1
	<b>Total</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
<b>Esclarecer</b>	as dúvidas sobre o planeamento	3		3
	sobre as coisas que ela tem dúvidas		3	3
	as suas interrogações sobre o trabalho		1	1
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Estar Disponível</b>	para ajudar nas dificuldades	1		1
	para conversar sobre a suas dúvidas	1	3	4
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Estimular</b>	a aluna a ser cada vez mais autónoma na sua forma de estar com as crianças	1	5	6
	a aluna a reflectir sobre a sua prática	1		1
	a ultrapassar dificuldades	4	6	10
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>Facilitar</b>	a integração na instituição e na sala		1	1
	<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Favorecer</b>	um clima positivo para haver um bom relacionamento com as crianças	2		2
	<b>Total</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
<b>Fazer Crescer</b>	como pessoa e como profissional	2		2
	<b>Total</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
<b>Formar</b>	ajudar a crescer como futura educadora		1	1
	a nível prático mas também teórico		1	1
	<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Humor</b>	ser divertida	1		1
	<b>Total</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
<b>Imaginar</b>	o que as crianças e a aluna podem fazer na prática		1	1
	<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>

Palavra	Comentários	Freq <sup>a</sup>	Freq <sup>a</sup> J.	Total de
		Creche	Inf <sup>a</sup> .	freq <sup>a</sup>
<b>Incentivar</b>	a ultrapassar as dificuldades	1		1
	a pensar sobre as suas acções e atitudes	1		1
	a aluna a reflectir sobre a sua prática		1	1
	<b>Total</b>	2	1	3
<b>Observar</b>	a acção da aluna com as crianças	2		2
	a acção pedagógica da aluna		1	1
	<b>Total</b>	2	1	3
<b>Orientar</b>	sem dirigir, dar espaço para encontrar a sua postura com cada criança	1		1
	a prática para a aluna observar, ser modelo de referência	1		1
	<b>Total</b>	2		2
<b>Partilhar</b>	saberes e experiências		3	3
	o trabalho mas deixá-la resolver sózinha os problemas de relação com as crianças		1	1
	<b>Total</b>		4	4
<b>Questionar</b>	levar a aluna a interrogar-se sobre a sua postura como profissional	1		1
	levar a aluna a pensar sobre a sua prática	1	1	2
	fazer reflectir, reformular	1		1
	a sua postura junto das crianças		1	1
	sobre a sua intervenção a nível global		1	1
	pensar nas suas atitudes com as crianças		1	1
<b>Total</b>	3	4	7	
<b>Reflectir</b>	com a estagiária sobre as suas atitudes e acções	2		2
	com a aluna sobre a sua forma de estar com as crianças	1		1
	pensar com a aluna a sua prática, questionar	2		2
	sobre o que fez e como fez, questionar sobre as suas atitudes		1	1
	dizer para ela pensar sobre o que fez e o que pode fazer		1	1
	faze-la pensar na sua postura como educadora		1	1
	levá-la a questionar-se sobre o seu trabalho com as crianças		1	1
<b>Total</b>	5	4	9	
<b>Respeitar</b>	o ritmo de aprendizagem, de descoberta	2		2
	<b>Total</b>	2		2
<b>Saber ouvir</b>	para tirar dúvidas sobre qualquer coisa	4	5	9
	<b>Total</b>	4	5	9
<b>Saber Relacionar-se</b>	criar um bom clima para facilitar um bom relacionamento com as crianças	1		1
	<b>Total</b>	1		1

Palavra	Comentários	Freq <sup>a</sup>	Freq <sup>a</sup> J.	Total de
		Creche	Inf <sup>a</sup> .	freq <sup>a</sup>
<b>Ser</b> <b>Suporte</b>	dar espaço para aluna descobrir a sua forma de estar com as crianças	1		1
	<b>Total</b>	1		<b>1</b>
<b>Servir de</b> <b>Modelo</b>	trabalhar com as crianças para a aluna observar	1	2	3
	<b>Total</b>	1	2	<b>3</b>
<b>Transmitir</b>	confiança para que ela seja cada vez mais autónoma no estar com as crianças	1		
	confiança par que seja capaz de ultrapassar obstáculos	1		
	conhecimentos sobre a prática e a teoria		2	
	informações para tirar dúvidas sobre qualquer coisa		1	
	<b>Total</b>	2	3	<b>5</b>
<b>Trocar</b>	conhecimentos e vivências		1	1
	<b>Total</b>		1	<b>1</b>
<b>Valorizar</b>	as capacidades da aluna, responsabilidade, empenhamento	1		1
	as suas capacidades e o seu progresso		1	1
	a capacidade de improvisar, a criatividade na acção com as crianças		1	1
	<b>Total</b>	1	2	<b>3</b>

**ANEXO G**

**Dados referentes ao total das  
supervisoras**

**GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO  
DE PALAVRAS LIGADAS AOS  
MESMOS CONTEÚDOS SEMÂNTICOS**

**Grelha de categorização de palavras ligadas aos mesmos conteúdos semânticos**

CATEGORIA	Palavras	Comentários	Freq <sup>a</sup> .	Freq <sup>a</sup> .	Totais
			Creche	J. Inf <sup>o</sup>	
<b>Acompanhar percurso de aprendizagem</b>	<b>Acompanhar</b>	o processo de aprendizagem	1		1
		o percurso de aprendizagem		1	1
		o percurso global de aprendizagem		1	1
		<b>Total</b>			<b>3</b>
<b>Ajudar a crescer como profissional</b>	<b>Ajudar</b>	a crescer como profissional	1		1
		a crescer como educadora, como profissional		1	1
		a crescer como futura profissional		1	1
		ao seu crescimento como futura educadora		2	2
	<b>Formar</b>	ajudar a crescer como futura educadora		1	1
	<b>Total</b>			<b>6</b>	
<b>Ajudar a ultrapassar dificuldades</b>	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades do trabalho prático	1		1
		a ultrapassar obstáculos que encontra no percurso de aprendizagem	1	1	2
		em tudo, nas dificuldades	1	1	2
		a ultrapassar problemas	1		1
		a ultrapassar problemas que surgem na prática	1		1
		nas dificuldades	3	1	4
		no que for preciso, nas dificuldades	1	1	2
		ultrapassar as dificuldades que vão surgindo		1	1
		nas dificuldades, nos problemas		1	1
		nos problemas		1	1
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades do trabalho com as crianças	1	1	2
		nas dificuldades	2		2
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar dificuldades	1	3	4
		a ultrapassar problemas	1		1
		a ultrapassar os problemas que vão surgindo	1		1
		a ultrapassar obstáculos		1	1
		a não se deixar levar pelas dificuldades		1	1
a ultrapassar obstáculos que vão surgindo			1	1	
<b>Transmitir</b>	confiança para ser capaz de ultrapassar obstáculos	1		1	
<b>Incentivar</b>	a ultrapassar dificuldades	1		1	
<b>Estar disponível</b>	para ajudar nas dificuldades	1		1	

CATEGORIA	Palavras	Comentários	Freq. <sup>a</sup> Creche	Freq. <sup>a</sup> J. Inf <sup>a</sup>	Totais
<b>Ajudar a ultrapassar dificuldades (Cont.)</b>	<b>Dar confiança</b>	para ser capaz de ultrapassar dificuldades		1	1
		<b>Total</b>			<b>33</b>
<b>Amizade</b>	<b>Amizade</b>	ser amigo para facilitar tudo	1		1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
<b>Apoiar a prática com crianças</b>	<b>Apoiar</b>	a prática com crianças	2		2
		<b>Total</b>			<b>2</b>
<b>Apoiar a reflexão pessoal</b>	<b>Reflectir</b>	com a estagiária sobre as suas atitudes e acções	1		1
		com a aluna sobre a sua forma de estar com as crianças	1		1
		sobre o conteúdo das suas acções e atitudes	1		1
		pensar com a aluna na sua prática	1		1
		fazer questionar sobre a sua prática com as crianças	1	1	2
		sobre o que fez e como fez, questionar sobre as suas atitudes		1	1
		dizer para ela pensar sobre o que fez e o que pode fazer		1	1
		fazê-la pensar na sua postura como educadora		1	1
	<b>Estimular</b>	a aluna a reflectir sobre a sua prática	1		1
	<b>Ajudar</b>	na reflexão sobre a sua prática	1		1
	<b>Conversar</b>	sobre as coisas, ajudar a reflectir	2		2
	<b>Apoiar</b>	na reflexão pessoal	1	3	4
		o processo de reflexão sobre a prática na reflexão	1		1
				1	1
	<b>Dialogar</b>	sobre a acção, levar a aluna a pensar nas suas atitudes	1	1	2
		sobre a sua forma de estar com as crianças, ajudar na reflexão	1		1
		sobre o trabalho prático para reflectir sobre a sua acção		1	1
	<b>Questionar</b>	levar a aluna a interrogar-se sobre a sua postura como profissional	1		1
		levar a aluna a pensar sobre a sua prática	1	1	2
		fazer reflectir, reformular	1		1
		pensar nas suas atitudes com as crianças		1	1
		a sua postura junto das crianças sobre a sua intervenção a nível global		1	1

CATEGORIA	Palavras	Comentários	Freq <sup>a</sup> .	Freq <sup>a</sup> .	Totais
			Creche	J. Inf <sup>a</sup>	
Apoiar a reflexão pessoal (Cont.)	Incentivar	a pensar sobre as suas acções e atitudes	1		1
		a aluna a reflectir sobre a sua prática		1	1
	Avaliar	levar a aluna a pensar sobre a acção com as crianças		1	1
		leva-la a pensar sobre a sua prática e atitudes		1	1
		<b>Total</b>			<b>34</b>
Avaliar competências	Avaliar	as capacidades, as competências	1		1
		o desempenho da aluna		1	1
		as competências da aluna	2		2
		o desempenho da aluna, as suas competências	1		1
		as suas qualidades o seu desempenho		1	1
		as suas competências no trabalho		1	1
		as suas capacidades e o trabalho		1	1
	<b>Total</b>			<b>8</b>	
Colaborar na elaboração do registo de trabalho	Colaborar	com a aluna no preenchimento das fichas das crianças (do registo de estágio)	1		1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Colaborar em tudo	Colaborar	em tudo	1		1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Ensinar	Ensinar	a agir de acordo com as características das crianças	1		1
		agir de acordo com as necessidades das crianças	1		1
		<b>Total</b>			<b>2</b>
Esclarecer dúvidas	Dialogar	sobre todos os aspectos, para tirar dúvidas	1		1
		sobre as dúvidas do registo	1		1
		sobre o funcionamento da instituição para tirar dúvidas	1		1
	Saber ouvir	para tirar dúvidas sobre qualquer coisa	1		1
		para discutir e responder a dúvidas	1		1
		para poder clarificar dúvidas	1		1
		para tirar dúvidas		1	1
		falar sobre as dúvidas	1	1	2
		estar disponível para tirar dúvidas		1	1
		para tirar dúvidas que ela tem		1	1
para esclarecer as suas interrogações		1	1		

CATEGORIA	Palavras	Comentários	Freq <sup>a</sup> .	Freq <sup>a</sup> .	Totais
			Creche	J. Inf <sup>a</sup>	
Esclarecer dúvidas (Cont.)	Esclarecer	as dúvidas sobre o planeamento	2		2
		sobre as coisas que ela tem dúvidas		1	1
		as suas interrogações sobre o trabalho		1	1
		para tirar dúvidas		1	1
		as dúvidas sobre o que fazer com as crianças, o planeamento	1		1
		as dúvidas que surgem		1	1
	Conversar	sobre as dúvidas que vão surgindo para esclarecer	1		1
	Estar disponível	para conversar sobre as suas dúvidas	1	2	3
		para estar à vontade e conversar sobre as dúvidas		1	1
	Discutir	determinados assuntos para que tudo fique claro		1	1
Transmitir	informações para tirar dúvidas sobre qualquer coisa		1	1	
Ajudar	a esclarecer as dúvidas sobre o trabalho com pais		1	1	
	<b>Total</b>			<b>27</b>	
Facilitar a integração na Instituição	Facilitar	a integração na instituição e na sala		1	
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Favorecer a relação com as crianças	Favorecer	um clima positivo para haver um bom relacionamento com as crianças	1		1
		a relação positiva com as crianças	1		1
	Saber relacionar-se	criar um bom clima para facilitar um bom relacionamento com as crianças	1		1
		<b>Total</b>			<b>3</b>
Fazer crescer como pessoa / profissional	Fazer crescer	como pessoa e como profissional	2		2
		<b>Total</b>			<b>2</b>
Fomentar a autonomia na relação pedagógica	Estimular	a aluna a ser cada vez mais autónoma na sua forma de estar com as crianças	1		1
		a aluna a gerir a relação com as crianças		1	1
		a resolver sózinha os conflitos com as crianças		1	1
		a autonomia na resolução dos problemas com as crianças		1	1
		a que seja cada vez mais autónoma na relação com as crianças		1	1
		que seja cada vez mais autónoma com as crianças		1	1

CATEGORIA	Palavras	Comentários	Freq <sup>a</sup> .	Freq <sup>a</sup> .	Totais
			Creche	J. Inf <sup>a</sup>	
Fomentar a autonomia na relação pedagógica (Cont.)	Transmitir	confiança para que seja cada vez mais autónoma no estar com as crianças	1		1
	Orientar	sem dirigir, dar espaço para encontrar a sua postura com cada criança	1		1
	Ser suporte	dar espaço para aluna descobrir a sua forma de estar com as crianças	1		1
	Dar espaço	para descobrir a sua forma de estar com cada criança	1		1
		para gerir a relação com as crianças		1	1
		para ela descobrir como estar com cada criança	1		1
		para ser ela sózinha a gerir a relação com as crianças		1	1
	Deixar descobrir	a sua relação com as crianças	1		1
Partilhar	o trabalho mas deixá-la resolver sózinha os problemas de relação com as crianças		1	1	
	<b>Total</b>			<b>15</b>	
Formar teórico/prático	Formar	a nível prático, mas também teórico		1	1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Humor	Humor	ser divertida	1		1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Imaginar o que podem fazer	Imaginar	o que as crianças e a aluna podem fazer na prática	1		1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Observar a acção	Observar	a acção da aluna	1	1	2
		a aluna na acção com as crianças	1		1
		<b>Total</b>			<b>3</b>
Partilhar saberes e experiências	Partilhar	saberes e experiências		3	3
	Trocar	conhecimentos e experiências		1	1
		<b>Total</b>			<b>4</b>
Respeitar ritmo de aprendizagem	Respeitar	o ritmo de aprendizagem e de descoberta	1		1
		o ritmo de aprendizagem	1		1
		<b>Total</b>			<b>2</b>
Ser modelo de referência	Ser modelo	agir com as crianças para a aluna observar	1	1	2
		agir, para a aluna observar, dar referências		1	1
	Orientar	a aprática para a aluna observar, ser modelo de referência	1		1
		<b>Total</b>			<b>4</b>

CATEGORIA	Palavras	Comentários	Freq <sup>ª</sup> .	Freq <sup>ª</sup> .	Totais
			Creche	J. Inf <sup>ª</sup>	
Transmitir conhecimentos	Transmitir	conhecimentos sobre a prática e a teoria		1	1
		conhecimentos, tanto teóricos como na prática com as crianças		1	1
		<b>Total</b>			
Valorizar a capacidade criativa	Valorizar	a capacidade de improvisar, a criatividade na acção com as crianças		1	1
		<b>Total</b>			<b>1</b>
Valorizar as capacidades do aluno	Valorizar	as capacidades da aluna, responsabilidade, empenhamento	1		1
		as capacidades da aluna e o seu progresso		1	1
		<b>Total</b>			

## **ANEXO H**

**Dados referentes ao total das supervisoras**

**DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS/RANGS  
E MATRIZ DE SIMILITUDE DAS DIFERENTES  
CATEGORIAS OBTIDAS A PARTIR DA TÉCNICA  
ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

0001 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 avaliar-competencias

0002 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 respeitar-ritmo-aprendizagem

0003 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 valorizar-capacidades-aluna

0004 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 avaliar-competencias

0005 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 fomentar-autonomia-rel-pedagogica

0006 1 observar-accao 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 amizade

0007 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 fomentar-autonomia-rel-pedagogica

0008 1 ajudar-ultrapassar-dificuldades 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ensinar 4 avaliar-competencias

0009 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 favorecer-rel-com-crs

0010 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 favorecer-rel-com-crs

0011 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 ser-modelo-referencia

0012 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

0013 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fazer-crescer-como-pessoa-profissional 4 colaborar-elaboracao-registo

0014 1 ensinar 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 favorecer-rel-com-crs

0015 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 apoiar-pratica-com-crs 4 apoiar-reflexao-pessoal

0016 1 apoiar-pratica-com-crs 2 esclarecer-duvidas 3 apoiar-reflexao-pessoal 4 avaliar-competencias

0017 1 ser-modelo-referencia 2 respeitar-ritmo-aprendizagem 3 apoiar-reflexao-pessoal 4 ajudar-ultrapassar-dificuldades

0018 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 humor

0019 1 observar-accao 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 colaborar-em-tudo

0020 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 acompanhar-percurso-aprendizagem 4 fazer-crescer-como-pessoa-profissional

1001 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 avaliar-competencias

1002 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 transmitir-conhecimentos

1003 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 valorizar-capacidades-aluna

1004 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ser-modelo-referencia

1005 1 acompanhar-percurso-aprendizagem 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 partilhar-saberes-experiencias.4 avaliar-competencias

1006 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

1007 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 facilitar-integracao-instituicao

1008 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 valorizar-capacidade-criativa-aluna

1009 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

1010 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 partilhar-saberes-experiencias

1011 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ser-modelo-referencia 4 ajudar-crescer-como-profissional

1012 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

1013 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 fomentar-autonomia-rel-pedagogica

1014 1 esclarecer-duvidas 2 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 3 formar-teorico-pratico 4 partilhar-saberes-experiencias

1015 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 avaliar-competencias 4 acompanhar-percurso-aprendizagem

1016 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 transmitir-conhecimentos

1017 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 avaliar-competencias

1018 1 observar-accao 2 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 3 apoiar-reflexao-pessoal 4 imaginar-o-que-podem-fazer-pratica

1019 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 partilhar-saberes-experiencias

1020 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 ajudar-crescer-como-profissional

s avons en entrée le fichier : raquel

		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
panhar-percurso-aprendizag	: 3 :		1*	0*	1*	1*	
moyenne :	2.67						
ar-crescer-como-profission	: 6 :		0*	0*	0*	6*	
moyenne :	4.00						
ar-ultrapassar-dificuldade	: 33 :		1*	22*	9*	1*	
moyenne :	2.30						
ade	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
ar-pratica-com-crs	: 2 :		1*	0*	1*		
moyenne :	2.00						
ar-reflexao-pessoal	: 34 :		22*	8*	3*	1*	
moyenne :	1.50						
iar-competencias	: 8 :		0*	0*	1*	7*	
moyenne :	3.88						
borar-elaboracao-registo	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
borar-em-tudo	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
nar	: 2 :		1*	0*	1*		
moyenne :	2.00						
arecer-duvidas	: 27 :		5*	7*	15*		
moyenne :	2.37						
litar-integracao-instituic	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
reecer-rel-com-crs	: 3 :		0*	0*	0*	3*	
moyenne :	4.00						
r-crescer-como-pessoa-prof	: 2 :		0*	0*	1*	1*	
moyenne :	3.50						
ntar-autonomia-rel-pedagog	: 15 :		5*	2*	5*	3*	
moyenne :	2.40						
ar-teorico-pratico	: 1 :		0*	0*	1*		
r	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
inar-o-que-podem-fazer-pra	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
rvar-accao	: 3 :		3*				
moyenne :	1.00						
ilhar-saberes-experiencias	: 4 :		0*	0*	1*	3*	
moyenne :	3.75						
aitar-ritmo-aprendizagem	: 2 :		0*	1*	0*	1*	
moyenne :	3.00						
modelo-referencia	: 4 :		1*	0*	1*	2*	
moyenne :	3.00						
smistir-conhecimentos	: 2 :		0*	0*	0*	2*	
moyenne :	4.00						
rizar-capacidade-criativa-	: 1 :		0*	0*	0*	1*	
rizar-capacidades-aluna	: 2 :		0*	0*	0*	2*	
moyenne :	4.00						
TRIBUTION TOTALE	: 160 :		40*	40*	40*	40*	0*
GS 6 à 15	0* 0* 0* 0*		0*	0*	0*	0*	0* 0*

GS 16 à 25 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

GS 26 à 30 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

bre total de mots différents : 25  
 bre total de mots cités : 160

moyenne générale : 2.50

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

q.	* nb. mots
1	8
2	6
3	3
4	2
6	1
8	1
15	1
27	1
33	1
34	1

IER : raquel.TM2

LISTE DES MOTS AVEC LEUR CATEGORIE PAR ORDRE ALPHABETIQUE

2 accompagner-percurso-aprendizagem  
 6 ajudar-crescer-como-profissional  
 33 ajudar-ultrapassar-dificuldades  
 1 amizade  
 2 apoiar-pratica-com-crs  
 34 apoiar-reflexao-pessoal  
 8 avaliar-competencias  
 1 colaborar-elaboracao-registo  
 1 colaborar-em-tudo  
 2 ensinar  
 27 esclarecer-duvidas  
 1 facilitar-integracao-instituicao  
 3 favorecer-rel-com-crs  
 2 fazer-crescer-como-pessoa-profissional  
 15 fomentar-autonomia-rel-pedagogica  
 1 former-teorico-pratico  
 1 humor  
 1 imaginar-o-que-podem-fazer-pratica  
 3 observer-accao  
 4 partilhar-saberes-experiencias  
 2 respecter-ritmo-aprendizagem  
 4 ser-modelo-referencia  
 2 transmettre-conhecimentos  
 1 valorizar-capacidade-criativa-aluna  
 2 valorizar-capacidades-aluna

hier traité : raquel.dis

OT	:Freq.:	Distribution	rang				
	:	:	*	*	*	*	*
panhar-percurso-aprendizagem	:	3 :	1*	0*	1*	1*	











T question 1 essai

F (4x, 25I2)

25

ac-aprend

aj-profissional

aj-dificuldades

amizade

ap-pratica

reflexao

av-competencias

col-el-reg

col-tudo

ensinar

escl-duvidas

fc-intg-instituição

fv-rl-cr

aj-ps-prof

f-autonomia

f-teo-prat

humor

imag-pratica

obs-accao

p-sb-exp

rsp-ritmo

mod-referencia

trans-conh

v-criatividade

v-cap-aluna



*	50	0	50	0	0	100	0	100	0	0	50	0	0	0
*	0	16	73	0	50	80	12	0	0	0	53	0	33	0
*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0
*	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0
*	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0
*	0	0	66	100	0	66	0	0	100	0	33	0	0	0
*	33	0	75	0	0	25	25	0	0	0	75	0	0	0
*	0	0	100	0	0	50	0	0	0	0	50	0	0	0
*	0	25	75	0	0	100	0	0	0	0	75	0	0	0
*	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0
*	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0	100	0	0	0
*	0	0	50	0	0	100	0	0	0	0	100	0	0	0

TABLEAU DE SIMILITUDE

\* f-te humo imag obs- p-sb rsp- mod- tran v-cr v-ca  
 \*\*\*\*\*

0										
0	0									
0	0	0								
0	0	100	0							
100	0	0	0	0						
0	0	0	0	0	0					
0	0	0	0	0	50	0				
0	0	0	0	0	0	0	0			
0	0	0	0	0	0	0	0	0		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

STATISTIQUE DES ARETES DONT LA VALEUR EST SUPERIEURES A ZERO

DE L ARETE *	VALEUR *	Rang en % *	Valeur en %/oo * dans la tranche *	Valeur en %/oo * cumulée *
37 *	100 *	12 *	581 *	581 *
48 *	73 *	16 *	136 *	717 *
76 *	50 *	25 *	240 *	957 *
300 *	0 *	100 *	42 *	1000 *

ARETES DE L ARBRE

fic * fc-intg-	RANG = 1	VALEUR = 100
fic * fv-rl-cr	RANG = 2	VALEUR = 100
l-r * aj-ps-pr	RANG = 3	VALEUR = 100
xao * fc-intg-	RANG = 4	VALEUR = 100
ono * imag-pra	RANG = 5	VALEUR = 100
xao * aj-ps-pr	RANG = 6	VALEUR = 100
fic * humor	RANG = 7	VALEUR = 100
fic * ensinar	RANG = 8	VALEUR = 100
de * obs-acca	RANG = 9	VALEUR = 100
xao * imag-pra	RANG = 10	VALEUR = 100
fic * amizade	RANG = 11	VALEUR = 100
pra * obs-acca	RANG = 12	VALEUR = 100
duv * f-teo-pr	RANG = 13	VALEUR = 100
xao * mod-refe	RANG = 14	VALEUR = 100
fic * col-el-r	RANG = 15	VALEUR = 100

tudo *	escl-duv	RANG =	16	VALEUR =	100
ific *	col-tudo	RANG =	17	VALEUR =	100
exao *	v-cap-al	RANG =	18	VALEUR =	100
exao *	col-el-r	RANG =	19	VALEUR =	100
cono *	trans-co	RANG =	20	VALEUR =	100
cono *	f-teo-pr	RANG =	21	VALEUR =	100
cono *	humor	RANG =	22	VALEUR =	100
-duv *	v-cap-al	RANG =	23	VALEUR =	100
tudo *	obs-acca	RANG =	24	VALEUR =	100
o-pr *	p-sb-exp	RANG =	25	VALEUR =	100
ade *	reflexao	RANG =	26	VALEUR =	100
ciati *	reflexao	RANG =	27	VALEUR =	100
rofi *	reflexao	RANG =	28	VALEUR =	100
exao *	humor	RANG =	29	VALEUR =	100
ific *	trans-co	RANG =	30	VALEUR =	100
ific *	v-ciati	RANG =	31	VALEUR =	100
exao *	trans-co	RANG =	32	VALEUR =	100
rofi *	escl-duv	RANG =	33	VALEUR =	100
ific *	rsp-ritm	RANG =	34	VALEUR =	100
exao *	v-ciati	RANG =	35	VALEUR =	100
-duv *	v-ciati	RANG =	36	VALEUR =	100
-duv *	fc-intg-	RANG =	37	VALEUR =	100
exao *	av-compe	RANG =	38	VALEUR =	87
ific *	av-compe	RANG =	39	VALEUR =	87
oren *	reflexao	RANG =	51	VALEUR =	66
oren *	aj-dific	RANG =	52	VALEUR =	66
oren *	av-compe	RANG =	56	VALEUR =	66

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 100 CLIQUE = aj-dific fc-intg-  
L = 100 CLIQUE = aj-dific fv-rl-cr  
L = 100 CLIQUE = reflexao fc-intg-  
L = 100 CLIQUE = f-autono imag-pra  
L = 100 CLIQUE = aj-dific humor  
L = 100 CLIQUE = aj-dific ensinar  
L = 100 CLIQUE = amizade obs-acca  
L = 100 CLIQUE = reflexao imag-pra  
L = 100 CLIQUE = aj-dific amizade  
L = 100 CLIQUE = imag-pra obs-acca  
L = 100 CLIQUE = escl-duv f-teo-pr  
L = 100 CLIQUE = reflexao mod-refe  
L = 100 CLIQUE = aj-dific col-el-r  
L = 100 CLIQUE = col-tudo escl-duv  
L = 100 CLIQUE = aj-dific col-tudo  
L = 100 CLIQUE = reflexao v-cap-al  
L = 100 CLIQUE = reflexao col-el-r aj-ps-pr  
L = 100 CLIQUE = f-autono trans-co  
L = 100 CLIQUE = f-autono f-teo-pr  
L = 100 CLIQUE = f-autono humor  
L = 100 CLIQUE = escl-duv v-cap-al  
L = 100 CLIQUE = col-tudo obs-acca  
L = 100 CLIQUE = f-teo-pr p-sb-exp  
L = 100 CLIQUE = amizade reflexao  
L = 100 CLIQUE = ap-prati reflexao  
L = 100 CLIQUE = aj-profi reflexao  
L = 100 CLIQUE = reflexao humor  
L = 100 CLIQUE = aj-dific trans-co  
L = 100 CLIQUE = aj-dific v-criati  
L = 100 CLIQUE = reflexao trans-co  
L = 100 CLIQUE = aj-profi escl-duv  
L = 100 CLIQUE = aj-dific rsp-ritm  
L = 100 CLIQUE = reflexao v-criati  
L = 100 CLIQUE = escl-duv v-criati  
L = 100 CLIQUE = escl-duv fc-intg-

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 100

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific fc-intg-  
aj-dific fv-rl-cr  
reflexao fc-intg-  
f-autono imag-pra  
aj-dific humor  
aj-dific ensinar  
amizade obs-acca  
reflexao imag-pra  
aj-dific amizade

imag-pra obs-acca  
escl-duv f-teo-pr  
reflexao mod-refe  
aj-dific col-el-r  
col-tudo escl-duv  
aj-dific col-tudo  
reflexao v-cap-al  
reflexao col-el-r aj-ps-pr  
f-autono trans-co  
f-autono f-teo-pr  
f-autono humor  
escl-duv v-cap-al  
col-tudo obs-acca  
f-teo-pr p-sb-exp  
amizade reflexao  
ap-prati reflexao  
aj-profi reflexao  
reflexao humor  
aj-dific trans-co  
aj-dific v-criati  
reflexao trans-co  
aj-profi escl-duv  
aj-dific rsp-ritm  
reflexao v-criati  
escl-duv v-criati  
escl-duv fc-intg-

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 87 CLIQUE = reflexao av-compe  
L = 87 CLIQUE = aj-dific av-compe

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 87

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific fc-intg-  
aj-dific fv-rl-cr  
reflexao fc-intg-  
f-autono imag-pra  
aj-dific humor  
aj-dific ensinar  
amizade obs-acca  
reflexao imag-pra  
aj-dific amizade  
imag-pra obs-acca  
escl-duv f-teo-pr  
reflexao mod-refe  
aj-dific col-el-r  
col-tudo escl-duv  
aj-dific col-tudo  
reflexao v-cap-al  
reflexao col-el-r aj-ps-pr

f-autono trans-co  
 f-autono f-teo-pr  
 f-autono humor  
 escl-duv v-cap-al  
 col-tudo obs-acca  
 f-teo-pr p-sb-exp  
 amizade reflexao  
 ap-prati reflexao  
 aj-profi reflexao  
 reflexao humor  
 aj-dific trans-co  
 aj-dific v-criati  
 reflexao trans-co  
 aj-profi escl-duv  
 aj-dific rsp-ritm  
 reflexao v-criati  
 escl-duv v-criati  
 escl-duv fc-intg-  
 reflexao av-compe  
 aj-dific av-compe

\*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

- L = 84 CLIQUE = aj-dific reflexao fc-intg-
- L = 84 CLIQUE = aj-dific reflexao humor
- L = 84 CLIQUE = aj-dific amizade reflexao
- L = 84 CLIQUE = aj-dific reflexao col-el-r
- L = 84 CLIQUE = aj-dific reflexao trans-co
- L = 84 CLIQUE = aj-dific reflexao v-criati
- L = 84 CLIQUE = aj-dific reflexao av-compe

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 84

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific fv-rl-cr  
 f-autono imag-pra  
 aj-dific ensinar  
 amizade obs-acca  
 reflexao imag-pra  
 imag-pra obs-acca  
 escl-duv f-teo-pr  
 reflexao mod-refe  
 col-tudo escl-duv  
 aj-dific col-tudo  
 reflexao v-cap-al  
 reflexao col-el-r aj-ps-pr  
 f-autono trans-co  
 f-autono f-teo-pr  
 f-autono humor  
 escl-duv v-cap-al  
 col-tudo obs-acca  
 f-teo-pr p-sb-exp

ap-prati reflexao  
 aj-profi reflexao  
 aj-profi escl-duv  
 aj-dific rsp-ritm  
 escl-duv v-criati  
 escl-duv fc-intg-  
 aj-dific reflexao fc-intg-  
 aj-dific reflexao humor  
 aj-dific amizade reflexao  
 aj-dific reflexao col-el-r  
 aj-dific reflexao trans-co  
 aj-dific reflexao v-criati  
 aj-dific reflexao av-compe

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 81 CLIQUE = reflexao escl-duv v-cap-al  
 L = 81 CLIQUE = aj-profi reflexao escl-duv  
 L = 81 CLIQUE = reflexao escl-duv fc-intg-  
 L = 81 CLIQUE = reflexao escl-duv v-criati  
 L = 80 CLIQUE = reflexao f-autono imag-pra  
 L = 80 CLIQUE = reflexao f-autono humor  
 L = 80 CLIQUE = reflexao f-autono trans-co  
 L = 77 CLIQUE = aj-dific col-tudo escl-duv  
 L = 77 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv fc-intg-  
 L = 77 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv v-criati

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 77

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific fv-rl-cr  
 aj-dific ensinar  
 amizade obs-acca  
 imag-pra obs-acca  
 escl-duv f-teo-pr  
 reflexao mod-refe  
 reflexao col-el-r aj-ps-pr  
 f-autono f-teo-pr  
 col-tudo obs-acca  
 f-teo-pr p-sb-exp  
 ap-prati reflexao  
 aj-dific rsp-ritm  
 aj-dific reflexao humor  
 aj-dific amizade reflexao  
 aj-dific reflexao col-el-r  
 aj-dific reflexao trans-co  
 aj-dific reflexao av-compe  
 reflexao escl-duv v-cap-al  
 aj-profi reflexao escl-duv  
 reflexao f-autono imag-pra  
 reflexao f-autono humor  
 reflexao f-autono trans-co

aj-dific col-tudo escl-duv  
aj-dific reflexao escl-duv fc-intg-  
aj-dific reflexao escl-duv v-criati

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

#### VELLES CLIQUES

L = 75 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv mod-refe  
L = 75 CLIQUE = escl-duv f-teo-pr p-sb-exp  
L = 75 CLIQUE = aj-dific escl-duv p-sb-exp  
L = 73 CLIQUE = aj-dific reflexao f-autono humor  
L = 73 CLIQUE = aj-dific reflexao f-autono trans-co  
L = 66 CLIQUE = reflexao imag-pra obs-acca  
L = 66 CLIQUE = aj-profi aj-dific reflexao escl-duv  
L = 66 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv fv-rl-cr  
L = 66 CLIQUE = aj-dific amizade reflexao obs-acca  
L = 66 CLIQUE = aj-dific col-tudo obs-acca  
L = 66 CLIQUE = ac-apren aj-dific reflexao av-compe

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 66

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific ensinar  
reflexao col-el-r aj-ps-pr  
f-autono f-teo-pr  
ap-prati reflexao  
aj-dific rsp-ritm  
aj-dific reflexao col-el-r  
reflexao escl-duv v-cap-al  
reflexao f-autono imag-pra  
aj-dific col-tudo escl-duv  
aj-dific reflexao escl-duv fc-intg-  
aj-dific reflexao escl-duv v-criati  
aj-dific reflexao escl-duv mod-refe  
escl-duv f-teo-pr p-sb-exp  
aj-dific escl-duv p-sb-exp  
aj-dific reflexao f-autono humor  
aj-dific reflexao f-autono trans-co  
reflexao imag-pra obs-acca  
aj-profi aj-dific reflexao escl-duv  
aj-dific reflexao escl-duv fv-rl-cr  
aj-dific amizade reflexao obs-acca  
aj-dific col-tudo obs-acca  
ac-apren aj-dific reflexao av-compe

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

#### ELLES CLIQUES

= 53 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv f-autono  
= 53 CLIQUE = escl-duv f-autono f-teo-pr  
= 50 CLIQUE = aj-dific escl-duv f-autono p-sb-exp  
= 50 CLIQUE = escl-duv f-autono f-teo-pr p-sb-exp

L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv f-autono v-cap-al  
L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv f-autono rsp-ritm  
L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao ensinar escl-duv fv-rl-cr  
L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv rsp-ritm mod-refe  
L = 50 CLIQUE = aj-dific ap-prati reflexao escl-duv f-autono  
L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao col-el-r aj-ps-pr  
L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv aj-ps-pr  
L = 50 CLIQUE = ac-apren aj-dific reflexao aj-ps-pr  
L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao av-compe ensinar escl-duv  
L = 50 CLIQUE = aj-dific ap-prati reflexao av-compe escl-duv

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 50

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

reflexao f-autono imag-pra  
aj-dific col-tudo escl-duv  
aj-dific reflexao escl-duv fc-intg-  
aj-dific reflexao escl-duv v-criati  
aj-dific reflexao f-autono humor  
aj-dific reflexao f-autono trans-co  
reflexao imag-pra obs-acca  
aj-profi aj-dific reflexao escl-duv  
aj-dific amizade reflexao obs-acca  
aj-dific col-tudo obs-acca  
ac-apren aj-dific reflexao av-compe  
aj-dific escl-duv f-autono p-sb-exp  
escl-duv f-autono f-teo-pr p-sb-exp  
aj-dific reflexao escl-duv f-autono v-cap-al  
aj-dific reflexao escl-duv f-autono rsp-ritm  
aj-dific reflexao ensinar escl-duv fv-rl-cr  
aj-dific reflexao escl-duv rsp-ritm mod-refe  
aj-dific ap-prati reflexao escl-duv f-autono  
aj-dific reflexao col-el-r aj-ps-pr  
aj-dific reflexao escl-duv aj-ps-pr  
ac-apren aj-dific reflexao aj-ps-pr  
aj-dific reflexao av-compe ensinar escl-duv  
aj-dific ap-prati reflexao av-compe escl-duv

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

ELLES CLIQUES

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

reflexao f-autono imag-pra  
aj-dific col-tudo escl-duv  
aj-dific reflexao escl-duv fc-intg-  
aj-dific reflexao escl-duv v-criati  
aj-dific reflexao f-autono humor  
aj-dific reflexao f-autono trans-co  
reflexao imag-pra obs-acca  
aj-profi aj-dific reflexao escl-duv  
aj-dific amizade reflexao obs-acca  
aj-dific col-tudo obs-acca  
ac-apren aj-dific reflexao av-compe  
aj-dific escl-duv f-autono p-sb-exp  
escl-duv f-autono f-teo-pr p-sb-exp  
aj-dific reflexao escl-duv f-autono v-cap-al  
aj-dific reflexao escl-duv f-autono rsp-ritm  
aj-dific reflexao ensinar escl-duv fv-rl-cr  
aj-dific reflexao escl-duv rsp-ritm mod-refe  
aj-dific ap-prati reflexao escl-duv f-autono  
aj-dific reflexao col-el-r aj-ps-pr  
aj-dific reflexao escl-duv aj-ps-pr  
ac-apren aj-dific reflexao aj-ps-pr  
aj-dific reflexao av-compe ensinar escl-duv  
aj-dific ap-prati reflexao av-compe escl-duv

## **ANEXO I**

**Dados referentes ao total das  
supervisoras**

**CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA UM  
DOS DESCRITORES NA TÉCNICA  
ESCOLHAS SUCESSIVAS POR BLOCOS  
(na escala -2 a 2 e na escala de 1 a 5)**

**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE  
ESCALA DE -2 a 2**

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-38
2	Conduzir os processos de acompanhamento/ consoante as características do estagiário	-1	-1	-1	0	-2	-2	-1	-1	0	0	-1	0	-2	-1	-2	0	0	-1	0	0	-15
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	0	-1	-1	-2	-1	0	0	0	-1	-2	-1	-1	0	0	-2	1	1	0	0	-1	-11
4	Articular com a ESEI	1	0	-1	-1	1	1	2	0	1	1	2	1	0	0	2	0	1	0	-1	-1	9
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	1	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	2	1	-1	2	0	2	2	2	21
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	-1	1	1	-1	-1	-1	-1	-1	1	-1	0	1	0	0	1	-1	-1	-1	-1	-2	-6
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	32





**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE JARDIM DE INFÂNCIA  
ESCALA DE -2 a 2**

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-38
2	Conduzir os processos de acompanhamento/consoante as características do estagiário	-1	-1	-1	0	-2	-2	-1	-1	0	-1	-1	0	-2	-1	-1	-2	0	-1	0	-2	-19
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	-1	-1	-1	-2	-1	-1	-1	-1	-2	-1	-1	-1	0	0	-1	-2	-1	0	-1	-1	-20
4	Articular com a ESEI	1	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	2	1	2	1	0	2	0	0	19
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	0	1	0	2	1	0	1	2	20
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	0	1	1	-1	0	-1	-1	-1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	6
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	32





**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE  
ESCALA DE 1 a 5**

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	22
2	Conduzir os processos de acompanhamento/ consoante as características do estagiário	2	2	2	3	1	2	2	3	3	2	3	3	1	2	1	3	3	2	3	3	45
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	3	2	2	1	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	1	4	4	3	3	2	49
4	Articular com a ESEI	4	3	2	2	4	4	5	3	4	4	5	4	3	3	5	3	4	3	2	2	69
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	2	5	3	5	5	5	81
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	2	4	4	4	2	2	2	2	4	2	3	4	3	3	4	2	2	2	2	1	54
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	92





**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE JARDIM INFÂNCIA**  
Escala de 1 a 5

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	22
2	Conduzir os processos de acompanhamento/ consoante as características do estagiário	2	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	3	2	3	1	41
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	1	2	3	2	2	40
4	Articular com a ESEI	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	5	4	3	5	3	3	79
5	Favorecer a construção de interacções positivas com as crs e adultos	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	4	3	4	5	80
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	3	4	4	4	2	3	2	2	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	66
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	92





## **ANEXO J**

**Dados referentes ao total das supervisoras**

**MÉDIA OBTIDA POR CADA DESCRITOR  
E SUA DISTRIBUIÇÃO**

**(na escala de classificação de 1 a 5)**

**E MATRIZ DE SIMILITUDE DAS DIFERENTES  
CATEGORIAS HIERARQUIZADAS NA TÉCNICA  
ESCOLHAS SUCESSIVAS POR BLOCOS**

0001 1 2 3 4 4 2 5 1 2 3 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0002 1 2 2 3 4 4 5 1 2 3 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0003 1 2 2 2 4 4 5 1 3 3 5 5 2 3 3 1 5 4 1 4  
0004 1 2 1 2 4 4 5 1 3 3 5 5 2 3 3 1 4 5 2 4  
0005 1 3 2 4 4 2 4 1 3 3 5 5 1 2 3 2 5 5 1 4  
0006 1 1 3 4 5 2 4 1 2 3 5 5 2 3 3 1 4 5 2 4  
0007 1 2 3 5 4 2 5 2 3 4 5 5 1 3 3 1 4 4 1 2  
0008 1 2 3 3 4 2 5 1 3 4 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0009 1 3 2 4 3 4 4 1 1 3 5 5 2 2 2 1 5 5 3 4  
0010 2 3 1 4 4 2 5 2 3 3 5 5 1 2 3 1 4 5 1 4  
0011 1 2 2 5 4 3 5 1 3 3 5 5 1 3 2 2 4 4 1 4  
0012 1 3 2 4 3 4 4 1 2 4 5 5 1 2 3 1 5 5 2 3  
0013 1 1 3 3 5 3 5 2 1 2 4 4 2 3 4 2 5 5 1 4  
0014 1 2 3 3 4 3 5 1 2 4 5 5 1 2 3 2 4 5 1 4  
0015 2 1 1 5 2 4 5 1 3 3 4 5 2 3 3 1 5 4 2 4  
0016 1 3 4 3 5 2 4 1 2 4 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0017 1 3 4 4 3 2 4 2 1 2 5 5 2 3 5 1 4 5 1 3  
0018 1 2 3 3 5 2 4 1 3 2 5 4 1 4 3 1 4 5 2 5  
0019 1 3 3 2 5 2 4 1 3 2 5 5 2 4 4 1 4 5 1 3  
0020 1 3 2 2 5 1 5 1 3 4 5 5 2 3 4 1 4 4 2 3  
1001 1 2 2 4 4 3 5 1 3 3 5 5 1 4 3 1 4 5 2 2  
1002 1 2 2 4 3 4 5 1 3 4 5 5 1 3 3 1 4 5 2 2  
1003 1 2 2 4 4 4 5 1 3 3 5 5 1 4 3 1 5 4 2 3  
1004 1 2 1 4 4 4 5 1 3 3 5 5 2 4 3 1 4 5 2 3  
1005 1 3 2 4 4 2 4 1 2 3 5 4 1 5 3 1 5 5 2 3  
1006 1 1 2 5 4 3 4 1 3 3 5 5 2 4 3 1 4 5 2 2  
1007 1 2 2 4 5 2 5 2 3 3 5 5 1 4 4 1 3 4 1 3  
1008 1 2 2 4 4 2 5 1 3 3 5 5 1 4 4 1 3 5 2 3  
1009 1 3 2 3 4 4 4 1 2 2 5 4 2 5 3 1 5 5 3 1  
1010 2 2 1 4 4 3 5 2 2 3 5 5 1 4 3 1 4 5 1 3  
1011 1 2 2 4 5 4 5 1 3 2 5 5 1 4 3 1 4 4 2 3  
1012 1 3 2 3 4 4 4 1 2 3 5 5 1 4 3 1 5 5 2 2  
1013 1 1 3 5 3 3 5 2 3 4 4 4 2 4 2 2 5 5 1 1  
1014 1 2 3 4 4 3 5 1 2 3 5 5 1 3 4 1 4 5 2 2  
1015 1 2 2 5 3 3 4 1 3 3 5 5 1 4 4 1 4 5 2 2  
1016 2 1 1 4 5 4 5 1 3 3 4 5 2 4 3 1 5 4 2 3  
1017 1 3 2 3 4 4 4 2 3 3 5 5 1 5 2 1 4 4 2 1  
1018 1 2 3 5 3 4 4 1 4 3 5 4 1 5 2 1 4 5 2 3  
1019 1 3 2 3 4 3 4 1 4 4 5 5 1 5 2 1 4 5 2 3  
1020 1 1 2 3 5 3 5 1 3 4 5 5 2 4 4 1 4 4 2 3

ritores

T DE LECTURE: ( 4X, 20 I 2)

2	3	4	4	2	5	1	2	3	5	5	1	3	3	1	4	5	2	4
2	2	3	4	4	5	1	2	3	5	5	1	3	3	1	4	5	2	4
2	2	2	4	4	5	1	3	3	5	5	2	3	3	1	5	4	1	4
2	1	2	4	4	5	1	3	3	5	5	2	3	3	1	4	5	2	4
3	2	4	4	2	4	1	3	3	5	5	1	2	3	2	5	5	1	4

DISTRIBUTION DES ITEMS PAR NOTES

Items	0 *	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *	6 *	7 *	8 *	9 *	Moyenne
fun	0 *	36 *	4 *	0 *	0 *	0 *					1.10
%		*90.0*	*10.0*	.0*	.0*	.0*					
roc	0 *	7 *	20 *	13 *	0 *	0 *					2.15
%		*17.5*	*50.0*	*32.5*	.0*	.0*					
obs	0 *	6 *	21 *	11 *	2 *	0 *					2.22
%		*15.0*	*52.5*	*27.5*	5.0*	.0*					
ESEI	0 *	0 *	4 *	11 *	18 *	7 *					3.70
%		*.0*	*10.0*	*27.5*	*45.0*	*17.5*					
adu	0 *	0 *	1 *	7 *	22 *	10 *					4.03
%		*.0*	*2.5*	*17.5*	*55.0*	*25.0*					
tagi	0 *	1 *	13 *	11 *	15 *	0 *					3.00
%		*2.5*	*32.5*	*27.5*	*37.5*	.0*					
cono	0 *	0 *	0 *	0 *	16 *	24 *					4.60
%		*.0*	*.0*	*.0*	*40.0*	*60.0*					
nter	0 *	32 *	8 *	0 *	0 *	0 *					1.20
%		*80.0*	*20.0*	.0*	.0*	.0*					
païs	0 *	3 *	11 *	24 *	2 *	0 *					2.63
%		*7.5*	*27.5*	*60.0*	*5.0*	.0*					
-exp	0 *	0 *	6 *	24 *	10 *	0 *					3.10
%		*.0*	*15.0*	*60.0*	*25.0*	.0*					
exao	0 *	0 *	0 *	0 *	4 *	36 *					4.90
%		*.0*	*.0*	*.0*	*10.0*	*90.0*					
ific	0 *	0 *	0 *	0 *	6 *	34 *					4.85
%		*.0*	*.0*	*.0*	*15.0*	*85.0*					
pren	0 *	25 *	15 *	0 *	0 *	0 *					1.38
%		*62.5*	*37.5*	.0*	.0*	.0*					
rp-c	0 *	0 *	5 *	15 *	15 *	5 *					3.50
%		*.0*	*12.5*	*37.5*	*37.5*	*12.5*					
apre	0 *	0 *	6 *	25 *	8 *	1 *					3.10
%		*.0*	*15.0*	*62.5*	*20.0*	*2.5*					
nar	0 *	35 *	5 *	0 *	0 *	0 *					





**ANEXO L**

**Dados referentes às supervisoras do  
estágio de Creche**

**PALAVRAS EVOCADAS  
E  
SUAS JUSTIFICATIVAS**

## “As funções da supervisora são :”

<b>Sujeito</b>	<b>Palavras:</b>	<b>Comentários:</b>
<b>1</b>	<b>Reflectir</b>	com a estagiária sobre as suas atitudes e acções
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades do trabalho prático
	<b>Dialogar</b>	sobre todos os aspectos, para tirar dúvidas
	<b>Avaliar</b>	as capacidades, as competências
<b>2</b>	<b>Estimular</b>	a aluna a ser cada vez mais autónoma na sua forma de estar com as crianças
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar problemas que surgem na prática
	<b>Saber ouvir</b>	para tirar dúvidas sobre qualquer coisa
	<b>Respeitar</b>	o ritmo de aprendizagem, de descoberta
<b>3</b>	<b>Reflectir</b>	com a aluna sobre a sua forma de estar com as crianças
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades do trabalho com as crianças
	<b>Esclarecer</b>	as suas dúvidas sobre o planeamento
	<b>Valorizar</b>	as capacidades da aluna, responsabilidade, empenhamento
<b>4</b>	<b>Estimular</b>	a aluna a reflectir sobre a prática
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar obstáculos que encontra no percurso de aprendizagem
	<b>Transmitir</b>	confiança para que seja cada vez mais autónoma no estar com as crs
	<b>Avaliar</b>	as competências da aluna
<b>5</b>	<b>Ajudar</b>	na reflexão sobre a sua prática
	<b>Ouvir</b>	para discutir e responder a dúvidas
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar dificuldades
	<b>Orientar</b>	sem dirigir, dar espaço para encontrar a sua postura com cada criança
<b>6</b>	<b>Observar</b>	a acção da aluna
	<b>Conversar</b>	sobre as coisas, ajudar a reflectir
	<b>Ajudar</b>	em tudo, nas dificuldades
	<b>Amizade</b>	ser amigo para facilitar tudo
<b>7</b>	<b>Apoiar</b>	na reflexão pessoal
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar os problemas
	<b>Dialogar</b>	sobre as dúvidas do registo
	<b>Ser suporte</b>	dar espaço para aluna descobrir a sua forma de estar com as crs
<b>8</b>	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
	<b>Reflectir</b>	sobre o conteúdo das suas acções e atitudes
	<b>Ensinar</b>	a agir de acordo com as características das crs
	<b>Avaliar</b>	as competências da aluna

<b>9</b>	<b>Dialogar</b>	sobre a acção, levar a aluna a pensar nas suas atitudes
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as dúvidas sobre o que fazer com as crianças, o planeamento
	<b>Favorecer</b>	um clima positivo para haver um bom relacionamento com as crianças
<b>10</b>	<b>Apoiar</b>	o processo de reflexão sobre a prática
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar os problemas que vão surgindo
	<b>Dar espaço</b>	para descobrir a forma de estar com cada criança
	<b>Saber relacionar-se</b>	criar um bom clima para facilitar um bom relacionamento com as crianças
<b>11</b>	<b>Saber ouvir</b>	para poder clarificar as dúvidas
	<b>Apoiar</b>	a aluna na reflexão na sua prática
	<b>Transmitir</b>	confiança para ser capaz de ultrapassar os obstáculos
	<b>Orientar</b>	a prática para a aluna observar, ser modelo de referência
<b>12</b>	<b>Questionar</b>	levar a aluna a interrogar-se sobre a sua postura como profissional
	<b>Incentivar</b>	a ultrapassar as dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as dúvidas sobre o planeamento
	<b>Ajudar</b>	a crescer como profissional
<b>13</b>	<b>Questionar</b>	levar a aluna a pensar sobre a sua prática
	<b>Ajudar</b>	no que for preciso, nas dificuldades
	<b>Fazer crescer</b>	como pessoa e como profissional
	<b>Colaborar</b>	com a aluna no preenchimento das fichas das crianças (do registo de estágio)
<b>14</b>	<b>Ensinar</b>	a agir conforme as necessidades das crianças
	<b>Ouvir</b>	falar sobre as dúvidas
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo
	<b>Favorecer</b>	a relação positiva com as crianças
<b>15</b>	<b>Dar espaço</b>	para ela descobrir como estar com cada criança
	<b>Estar disponível</b>	para ajudar nas dificuldades
	<b>Apoiar</b>	a prática com as crianças
	<b>Reflectir</b>	pensar com a aluna na sua prática, questionar
<b>16</b>	<b>Apoiar</b>	a prática com crianças
	<b>Conversar</b>	sobre as dúvidas que vão surgindo para esclarecer
	<b>Questionar</b>	fazer reflectir, reformular
	<b>Avaliar</b>	o desempenho da aluna, as suas competências

<b>17</b>	<b>Servir de modelo</b>	trabalhar com crianças para a aluna observar
	<b>Respeitar</b>	o ritmo de aprendizagem da aluna
	<b>Dialogar</b>	sobre a sua forma de estar com as crianças, ajudar na reflexão
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
<b>18</b>	<b>Deixar descobrir</b>	a sua relação com as crianças
	<b>Incentivar</b>	a pensar sobre as suas acções e atitudes
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades
	<b>Humor</b>	ser divertida
<b>19</b>	<b>Observar</b>	a aluna na acção com as crianças
	<b>Estar disponível</b>	para conversar sobre as suas dúvidas
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar os problemas
	<b>Colaborar</b>	em tudo
<b>20</b>	<b>Reflectir</b>	fazer questionar sobre a sua prática
	<b>Dialogar</b>	sobre o funcionamento da instituição para tirar dúvidas
	<b>Acompanhar</b>	o processo de aprendizagem
	<b>Fazer crescer</b>	como pessoa e como profissional

**ANEXO M**

**Dados referentes às supervisoras do estágio  
de Creche**

**DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS/RANGS  
E MATRIZ DE SIMILITUDE DAS DIFERENTES  
CATEGORIAS OBTIDAS A PARTIR DA  
TÉCNICA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE  
PALAVRAS**

0001 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 avaliar-competencias

0002 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 respeitar-ritmo-aprendizagem

0003 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 valorizar-capacidades-aluna

0004 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 avaliar-competencias

0005 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 fomentar-autonomia-rel-pedagogica

0006 1 observar-accao 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 amizade

0007 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 fomentar-autonomia-rel-pedagogica

0008 1 ajudar-ultrapassar-dificuldades 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ensinar 4 avaliar-competencias

0009 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 favorecer-rel-com-crs

0010 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 favorecer-rel-com-crs

0011 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 ser-modelo-referencia

0012 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

0013 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fazer-crescer-como-pessoa-profissional 4 colaborar-elaboracao-registo

0014 1 ensinar 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 favorecer-rel-com-crs

0015 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 apoiar-pratica-com-crs 4 apoiar-reflexao-pessoal

0016 1 apoiar-pratica-com-crs 2 esclarecer-duvidas 3 apoiar-reflexao-pessoal 4 avaliar-competencias

0017 1 ser-modelo-referencia 2 respeitar-ritmo-aprendizagem 3 apoiar-reflexao-pessoal 4 ajudar-ultrapassar-dificuldades

0018 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 humor

0019 1 observar-accao 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 colaborar-em-tudo

0020 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 acompanhar-percurso-aprendizagem 4 fazer-crescer-como-pessoa-profissional

avons en entrée le fichier : raqcr

		RANGS				
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
anhar-percurso-aprendizag	: 1 :	0*	0*	1*		
r-crescer-como-profission	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
r-ultrapassar-dificuldade	: 18 :	1*	10*	6*	1*	
moyenne :	2.39					
de	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
r-pratica-com-crs	: 2 :	1*	0*	1*		
moyenne :	2.00					
r-reflexao-pessoal	: 17 :	10*	4*	2*	1*	
moyenne :	1.65					
ar-competencias	: 4 :	0*	0*	0*	4*	
moyenne :	4.00					
orar-elaboracao-registo	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
orar-em-tudo	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
uar	: 2 :	1*	0*	1*		
moyenne :	2.00					
arecer-duvidas	: 12 :	1*	5*	6*		
moyenne :	2.42					
reecer-rel-com-crs	: 3 :	0*	0*	0*	3*	
moyenne :	4.00					
r-crescer-como-pessoa-prof	: 2 :	0*	0*	1*	1*	
moyenne :	3.50					
ntar-autonomia-rel-pedagog	: 7 :	3*	0*	2*	2*	
moyenne :	2.43					
r	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
rvar-accao	: 2 :	2*				
moyenne :	1.00					
aitar-ritmo-aprendizagem	: 2 :	0*	1*	0*	1*	
moyenne :	3.00					
modelo-referencia	: 2 :	1*	0*	0*	1*	
moyenne :	2.50					
rizar-capacidades-aluna	: 1 :	0*	0*	0*	1*	

DISTRIBUTION TOTALE		: 80 :	20*	20*	20*	20*	0*
GS 6 à 15	0* 0*	0* 0*	0*	0*	0*	0*	0* 0*
GS 16 à 25	0* 0*	0* 0*	0*	0*	0*	0*	0* 0*
GS 26 à 30	0* 0*	0* 0*	0*				

nombre total de mots différents : 19  
nombre total de mots cités : 80

moyenne générale : 2.50

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

req. \* nb. mots  
1 \* 7

2 \* 6  
 3 \* 1  
 4 \* 1  
 7 \* 1  
 2 \* 1  
 7 \* 1  
 8 \* 1

ER : raqcr.TM2

LISTE DES MOTS AVEC LEUR CATEGORIE PAR ORDRE ALPHABETIQUE

1 acompanhar-percurso-aprendizagem  
 1 ajudar-crescer-como-profissional  
 18 ajudar-ultrapassar-dificuldades  
 1 amizade  
 2 apoiar-pratica-com-crs  
 17 apoiar-reflexao-pessoal  
 4 avaliar-competencias  
 1 colaborar-elaboracao-registo  
 1 colaborar-em-tudo  
 2 ensinar  
 12 esclarecer-duvidas  
 3 favorecer-rel-com-crs  
 2 fazer-crescer-como-pessoa-profissional  
 7 fomentar-autonomia-rel-pedagogica  
 1 humor  
 2 observar-accao  
 2 respeitar-ritmo-aprendizagem  
 2 ser-modelo-referencia  
 1 valorizar-capacidades-aluna  
 hier traité : raqcr.dis

MOT	: Freq. :	Distribution rang				
		:	*	*	*	*
ajudar-ultrapassar-dificuldades	: 18 :	1*	10*	6*	1*	
en %	:	5 *	55 *	33 *	5 *	
apoiar-pratica-com-crs	: 2 :	1*	0*	1*		
en %	:	50 *	0 *	50 *		
apoiar-reflexao-pessoal	: 17 :	10*	4*	2*	1*	
en %	:	58 *	23 *	11 *	5 *	
avaliar-competencias	: 4 :	0*	0*	0*	4*	
en %	:	0 *	0 *	0 *	100 *	
ensinar	: 2 :	1*	0*	1*		
en %	:	50 *	0 *	50 *		
esclarecer-duvidas	: 12 :	1*	5*	6*		
en %	:	8 *	41 *	50 *		
favorecer-rel-com-crs	: 3 :	0*	0*	0*	3*	
en %	:	0 *	0 *	0 *	100 *	
fazer-crescer-como-pessoa-profissional	: 2 :	0*	0*	1*	1*	
en %	:	0 *	0 *	50 *	50 *	
fomentar-autonomia-rel-pedagogica	: 7 :	3*	0*	2*	2*	
en %	:	42 *	0 *	28 *	28 *	
observar-accao	: 2 :	2*				
respeitar-ritmo-aprendizagem	: 2 :	0*	1*	0*	1*	
en %	:	0 *	50 *	0 *	50 *	







AL \* 80 \* 2.5 \*

T question 1 essai

F (4x, 19I2)

19

acomp-perc-aprendizagem

cresc-profissional

aj-dificuldades

amizade

ap-pratica-com-crs

reflexao-pessoal

av-competencias

col-elab-registo

colab-tudo

ensinar

escl-duvidas

fv-rel-crs

c-ps-profissional

fom-autonomia-rel-pedagogica

humor

obs-accao

rspt-ritmo-aprendizagem

mod-referencia

vlzr-cap-aluna

stion 1 essai

TAT DE LECTURE: (4x, 19I2)

3	11	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	11	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	11	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	14	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	3	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

RE D ENREGISTREMENT = 21

RIBUTION DES VARIABLES :

1.	1.	18.	1.	2.	17.	4.	1.	1.	2.
2.	3.	2.	7.	1.	2.	2.	2.	1.	

stion 1 essai

TABLEAU DE SIMILITUDE

\* acom cres aj-d amiz ap-p refl av-c col- cola ensi escl fv-r c-ps fom- hun

*****														
*	0													
*	0	0												
*	0	100	0											
*	0	0	100	0										
*	0	0	50	0	0									
*	100	100	88	100	100	0								
*	0	0	75	0	50	100	0							
*	0	0	100	0	0	100	0	0						
*	0	0	100	0	0	0	0	0	0					
*	0	0	100	0	0	50	50	0	0	0				
*	100	100	83	0	50	75	50	0	100	50	0			
*	0	0	100	0	0	66	0	0	0	50	66	0		
*	100	0	50	0	0	100	0	100	0	0	50	0	0	
*	0	0	100	0	50	85	25	0	0	0	42	33	0	0
*	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	100
*	0	0	100	100	0	50	0	0	100	0	50	0	0	0
*	0	0	100	0	0	50	0	0	0	0	50	0	0	50
*	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0	50	0	0	0
*	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0	100	0	0	0

TABLEAU DE SIMILITUDE

obs-	rspt	mod-	vlzr
0			
0	0		
0	50	0	
0	0	0	0

STATISTIQUE DES ARETES DONT LA VALEUR EST SUPERIEURES A ZERO

DE L ARETE *	VALEUR *	Rang en % *	Valeur en °/oo * dans la tranche *	Valeur en °/oo * cumulée *
31 *	100 *	18 *	668 *	668 *
56 *	50 *	32 *	310 *	978 *
171 *	0 *	100 *	21 *	1000 *

ARETES DE L ARBRE

c-pr *	reflexao	RANG =	1	VALEUR =	100
exao *	c-ps-pro	RANG =	2	VALEUR =	100
ific *	fv-rel-c	RANG =	3	VALEUR =	100
exao *	humor	RANG =	4	VALEUR =	100
p-pe *	reflexao	RANG =	5	VALEUR =	100
ific *	obs-acca	RANG =	6	VALEUR =	100
exao *	mod-refe	RANG =	7	VALEUR =	100
exao *	vlzr-cap	RANG =	8	VALEUR =	100
ific *	vlzr-cap	RANG =	9	VALEUR =	100
p-pe *	escl-duv	RANG =	10	VALEUR =	100
ade *	reflexao	RANG =	11	VALEUR =	100
p-pe *	c-ps-pro	RANG =	12	VALEUR =	100
b-tu *	escl-duv	RANG =	13	VALEUR =	100
c-pr *	aj-dific	RANG =	14	VALEUR =	100
ific *	amizade	RANG =	15	VALEUR =	100
-duv *	vlzr-cap	RANG =	16	VALEUR =	100
b-tu *	obs-acca	RANG =	17	VALEUR =	100
exao *	av-compe	RANG =	18	VALEUR =	100
ific *	mod-refe	RANG =	19	VALEUR =	100
ific *	colab-tu	RANG =	20	VALEUR =	100
zade *	obs-acca	RANG =	21	VALEUR =	100
ific *	ensinar	RANG =	22	VALEUR =	100
ific *	rspt-rit	RANG =	23	VALEUR =	100
ific *	humor	RANG =	24	VALEUR =	100
-elab *	c-ps-pro	RANG =	25	VALEUR =	100
-auto *	humor	RANG =	26	VALEUR =	100
sc-pr *	escl-duv	RANG =	27	VALEUR =	100
prati *	reflexao	RANG =	28	VALEUR =	100

exao * col-elab	RANG = 29	VALEUR = 100
ific * fom-auto	RANG = 30	VALEUR = 100
ific * col-elab	RANG = 31	VALEUR = 100

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

```
L = 100 CLIQUE = cresc-pr reflexao
L = 100 CLIQUE = aj-dific fv-rel-c
L = 100 CLIQUE = reflexao humor
L = 100 CLIQUE = reflexao mod-refe
L = 100 CLIQUE = reflexao vlzr-cap
L = 100 CLIQUE = aj-dific vlzr-cap
L = 100 CLIQUE = acomp-pe escl-duv
L = 100 CLIQUE = amizade reflexao
L = 100 CLIQUE = acomp-pe reflexao c-ps-pro
L = 100 CLIQUE = colab-tu escl-duv
L = 100 CLIQUE = cresc-pr aj-dific
L = 100 CLIQUE = escl-duv vlzr-cap
L = 100 CLIQUE = reflexao av-compe
L = 100 CLIQUE = aj-dific mod-refe
L = 100 CLIQUE = aj-dific colab-tu obs-acca
L = 100 CLIQUE = aj-dific amizade obs-acca
L = 100 CLIQUE = aj-dific ensinar
L = 100 CLIQUE = aj-dific rspt-rit
L = 100 CLIQUE = cresc-pr escl-duv
L = 100 CLIQUE = ap-prati reflexao
L = 100 CLIQUE = reflexao col-elab c-ps-pro
L = 100 CLIQUE = aj-dific fom-auto humor
L = 100 CLIQUE = aj-dific col-elab
```

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 100

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

```
cresc-pr reflexao
aj-dific fv-rel-c
reflexao humor
reflexao mod-refe
reflexao vlzr-cap
aj-dific vlzr-cap
acomp-pe escl-duv
amizade reflexao
acomp-pe reflexao c-ps-pro
colab-tu escl-duv
cresc-pr aj-dific
escl-duv vlzr-cap
reflexao av-compe
aj-dific mod-refe
aj-dific colab-tu obs-acca
aj-dific amizade obs-acca
aj-dific ensinar
aj-dific rspt-rit
cresc-pr escl-duv
ap-prati reflexao
reflexao col-elab c-ps-pro
```

aj-dific fom-auto humor  
aj-dific col-elab

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 88 CLIQUE = aj-dific reflexao vlzr-cap  
L = 88 CLIQUE = cresc-pr aj-dific reflexao  
L = 88 CLIQUE = aj-dific reflexao mod-refe  
L = 88 CLIQUE = aj-dific amizade reflexao  
L = 88 CLIQUE = aj-dific reflexao humor  
L = 88 CLIQUE = aj-dific reflexao col-elab

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 88

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific fv-rel-c  
acompe-pe escl-duv  
acompe-pe reflexao c-ps-pro  
colab-tu escl-duv  
escl-duv vlzr-cap  
reflexao av-compe  
aj-dific colab-tu obs-acca  
aj-dific amizade obs-acca  
aj-dific ensinar  
aj-dific rspt-rit  
cresc-pr escl-duv  
ap-prati reflexao  
reflexao col-elab c-ps-pro  
aj-dific fom-auto humor  
aj-dific reflexao vlzr-cap  
cresc-pr aj-dific reflexao  
aj-dific reflexao mod-refe  
aj-dific amizade reflexao  
aj-dific reflexao humor  
aj-dific reflexao col-elab

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 85 CLIQUE = aj-dific reflexao fom-auto humor

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 85

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific fv-rel-c

acomp-pe escl-duv  
 acomp-pe reflexao c-ps-pro  
 colab-tu escl-duv  
 escl-duv vlzr-cap  
 reflexao av-compe  
 aj-dific colab-tu obs-acca  
 aj-dific amizade obs-acca  
 aj-dific ensinar  
 aj-dific rspt-rit  
 cresc-pr escl-duv  
 ap-prati reflexao  
 reflexao col-elab c-ps-pro  
 aj-dific reflexao vlzr-cap  
 cresc-pr aj-dific reflexao  
 aj-dific reflexao mod-refe  
 aj-dific amizade reflexao  
 aj-dific reflexao col-elab  
 aj-dific reflexao fom-auto humor

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

### VELLES CLIQUES

L = 83 CLIQUE = aj-dific colab-tu escl-duv  
 L = 83 CLIQUE = aj-dific escl-duv vlzr-cap  
 L = 83 CLIQUE = cresc-pr aj-dific escl-duv  
 L = 75 CLIQUE = acomp-pe reflexao escl-duv  
 L = 75 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv vlzr-cap  
 L = 75 CLIQUE = cresc-pr aj-dific reflexao escl-duv  
 L = 75 CLIQUE = aj-dific reflexao av-compe  
 L = 66 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv fv-rel-c  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao col-elab c-ps-pro  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao fom-auto rspt-rit  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific colab-tu escl-duv obs-acca  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific amizade reflexao obs-acca  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv obs-acca  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv rspt-rit mod-refe  
  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao ensinar escl-duv fv-rel-c  
  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao av-compe ensinar escl-duv  
  
 L = 50 CLIQUE = acomp-pe reflexao escl-duv c-ps-pro  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific reflexao escl-duv c-ps-pro  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific ap-prati reflexao av-compe escl-duv  
  
 L = 50 CLIQUE = aj-dific ap-prati reflexao fom-auto

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 50

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific reflexao fom-auto humor  
 aj-dific reflexao escl-duv vlzr-cap  
 cresc-pr aj-dific reflexao escl-duv

aj-dific reflexao col-elab c-ps-pro  
aj-dific reflexao fom-auto rspt-rit  
aj-dific colab-tu escl-duv obs-acca  
aj-dific amizade reflexao obs-acca  
aj-dific reflexao escl-duv obs-acca  
aj-dific reflexao escl-duv rspt-rit mod-refe  
aj-dific reflexao ensinar escl-duv fv-rel-c  
aj-dific reflexao av-compe ensinar escl-duv  
acomp-pe reflexao escl-duv c-ps-pro  
aj-dific reflexao escl-duv c-ps-pro  
aj-dific ap-prati reflexao av-compe escl-duv  
aj-dific ap-prati reflexao fom-auto

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 50

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-dific reflexao fom-auto humor  
aj-dific reflexao escl-duv vlzr-cap  
cresc-pr aj-dific reflexao escl-duv  
aj-dific reflexao col-elab c-ps-pro  
aj-dific reflexao fom-auto rspt-rit  
aj-dific colab-tu escl-duv obs-acca  
aj-dific amizade reflexao obs-acca  
aj-dific reflexao escl-duv obs-acca  
aj-dific reflexao escl-duv rspt-rit mod-refe  
aj-dific reflexao ensinar escl-duv fv-rel-c  
aj-dific reflexao av-compe ensinar escl-duv  
acomp-pe reflexao escl-duv c-ps-pro  
aj-dific reflexao escl-duv c-ps-pro  
aj-dific ap-prati reflexao av-compe escl-duv  
aj-dific ap-prati reflexao fom-auto

## **ANEXO N**

**Dados referentes às supervisoras do  
estágio de Creche**

**CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA  
UM DOS DESCRITORES NA TÉCNICA  
ESCOLHAS SUCESSIVAS POR BLOCOS  
(na escala -2 a 2 e na escala de 1 a 5)**

**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE  
ESCALA DE -2 a 2**

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-38
2	Conduzir os processos de acompanhamento/consoante as características do estagiário	-1	-1	-1	0	-2	-2	-1	-1	0	0	-1	0	-2	-1	-2	0	0	-1	0	0	-15
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	0	-1	-1	-2	-1	0	0	0	-1	-2	-1	-1	0	0	-2	1	1	0	0	-1	-11
4	Articular com a ESEI	1	0	-1	-1	1	1	2	0	1	1	2	1	0	0	2	0	1	0	-1	-1	9
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	1	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	2	1	-1	2	0	2	2	2	21
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	-1	1	1	1	-1	-1	-1	-1	1	-1	0	1	0	0	1	-1	-1	-1	-1	-2	-6
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	32





**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE CRECHE  
ESCALA DE 1 a 5**

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	22
2	Conduzir os processos de acompanha/ consoante as características do estagiário	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	2	3	1	2	1	3	3	2	3	3	45
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	3	2	2	1	2	3	3	2	1	2	2	2	3	3	1	4	4	3	3	2	49
4	Articular com a ESEI	4	3	2	2	4	4	5	3	4	4	5	4	3	3	5	3	4	3	2	2	69
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	2	5	3	5	5	5	81
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	2	4	4	2	2	2	2	2	4	2	3	4	3	3	4	2	2	2	2	1	54
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	92



17	Ajudar o estagiário a descobrir e a aperfeiçoar as suas capacidades	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	86
18	Esclarecer as dúvidas do estagiário revelando disponibilidade	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	95
19	Estabelecer um relação positiva com o estagiário mas sem intimidade	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	32
20	Avaliar a acção educativa a partir dos dados observados / registados	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	3	75

## **ANEXO O**

**Dados referentes às supervisoras do estágio  
de Creche**

**MÉDIA OBTIDA POR CADA DESCRITOR  
E SUA DISTRIBUIÇÃO**

**(na escala de classificação de 1 a 5)**

**E MATRIZ DE SIMILITUDE DAS DIFERENTES  
CATEGORIAS HIERARQUIZADAS NA  
TÉCNICA ESCOLHAS SUCESSIVAS POR  
BLOCOS**

0001 1 2 3 4 4 2 5 1 2 3 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0002 1 2 2 3 4 4 5 1 2 3 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0003 1 2 2 2 4 4 5 1 3 3 5 5 2 3 3 1 5 4 1 4  
0004 1 2 1 2 4 4 5 1 3 3 5 5 2 3 3 1 4 5 2 4  
0005 1 3 2 4 4 2 4 1 3 3 5 5 1 2 3 2 5 5 1 4  
0006 1 1 3 4 5 2 4 1 2 3 5 5 2 3 3 1 4 5 2 4  
0007 1 2 3 5 4 2 5 2 3 4 5 5 1 3 3 1 4 4 1 2  
0008 1 2 3 3 4 2 5 1 3 4 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0009 1 3 2 4 3 4 4 1 1 3 5 5 2 2 2 1 5 5 3 4  
0010 2 3 1 4 4 2 5 2 3 3 5 5 1 2 3 1 4 5 1 4  
0011 1 2 2 5 4 3 5 1 3 3 5 5 1 3 2 2 4 4 1 4  
0012 1 3 2 4 3 4 4 1 2 4 5 5 1 2 3 1 5 5 2 3  
0013 1 1 3 3 5 3 5 2 1 2 4 4 2 3 4 2 5 5 1 4  
0014 1 2 3 3 4 3 5 1 2 4 5 5 1 2 3 2 4 5 1 4  
0015 2 1 1 5 2 4 5 1 3 3 4 5 2 3 3 1 5 4 2 4  
0016 1 3 4 3 5 2 4 1 2 4 5 5 1 3 3 1 4 5 2 4  
0017 1 3 4 4 3 2 4 2 1 2 5 5 2 3 5 1 4 5 1 3  
0018 1 2 3 3 5 2 4 1 3 2 5 4 1 4 3 1 4 5 2 5  
0019 1 3 3 2 5 2 4 1 3 2 5 5 2 4 4 1 4 5 1 3  
0020 1 3 2 2 5 1 5 1 3 4 5 5 2 3 4 1 4 4 2 3

CR

AT DE LECTURE: ( 4X, 20 I 2)

2	3	4	4	2	5	1	2	3	5	5	1	3	3	1	4	5	2	4
2	2	3	4	4	5	1	2	3	5	5	1	3	3	1	4	5	2	4
2	2	2	4	4	5	1	3	3	5	5	2	3	3	1	5	4	1	4
2	1	2	4	4	5	1	3	3	5	5	2	3	3	1	4	5	2	4
3	2	4	4	2	4	1	3	3	5	5	1	2	3	2	5	5	1	4

DISTRIBUTION DES ITEMS PAR NOTES

ANGS	*	0 *	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *	6 *	7 *	8 *	9 *	Moyenne
-fun	*	0 *	18 *	2 *	0 *	0 *	0 *					1.10
%	*		*90.0*	*10.0*	.0*	.0*	.0*					
roc	*	0 *	3 *	9 *	8 *	0 *	0 *					2.25
%	*		*15.0*	*45.0*	*40.0*	.0*	.0*					
-obs	*	0 *	3 *	7 *	8 *	2 *	0 *					2.45
%	*		*15.0*	*35.0*	*40.0*	*10.0*	.0*					
ESEI	*	0 *	0 *	4 *	6 *	7 *	3 *					3.45
%	*		*.0*	*20.0*	*30.0*	*35.0*	*15.0*					
-adu	*	0 *	0 *	1 *	3 *	10 *	6 *					4.05
%	*		*.0*	*5.0*	*15.0*	*50.0*	*30.0*					
tagi	*	0 *	1 *	10 *	3 *	6 *	0 *					2.70
%	*		*5.0*	*50.0*	*15.0*	*30.0*	.0*					
tono	*	0 *	0 *	0 *	0 *	8 *	12 *					4.60
%	*		*.0*	*.0*	.0*	*40.0*	*60.0*					
nter	*	0 *	16 *	4 *	0 *	0 *	0 *					1.20
%	*		*80.0*	*20.0*	.0*	.0*	.0*					
pais	*	0 *	3 *	6 *	11 *	0 *	0 *					2.40
%	*		*15.0*	*30.0*	*55.0*	.0*	.0*					
-exp	*	0 *	0 *	4 *	10 *	6 *	0 *					3.10
%	*		*.0*	*20.0*	*50.0*	*30.0*	.0*					
exao	*	0 *	0 *	0 *	0 *	2 *	18 *					4.90
%	*		*.0*	*.0*	.0*	*10.0*	*90.0*					
ific	*	0 *	0 *	0 *	0 *	2 *	18 *					4.90
%	*		*.0*	*.0*	.0*	*10.0*	*90.0*					
pren	*	0 *	11 *	9 *	0 *	0 *	0 *					1.45
%	*		*55.0*	*45.0*	.0*	.0*	.0*					
rp-c	*	0 *	0 *	5 *	13 *	2 *	0 *					2.85
%	*		*.0*	*25.0*	*65.0*	*10.0*	.0*					
apre	*	0 *	0 *	2 *	14 *	3 *	1 *					3.15
%	*		*.0*	*10.0*	*70.0*	*15.0*	*5.0*					
nar	*	0 *	16 *	4 *	0 *	0 *	0 *					

% *	*80.0*20.0*	.0*	.0*	.0*					
f-ca *	0 *	0 *	0 *	0 *	14 *	6 *			1.20
% *	* .0*	.0*	.0*	.0*	70.0*	30.0*			
duvi *	0 *	0 *	0 *	0 *	5 *	15 *			4.30
% *	* .0*	.0*	.0*	.0*	25.0*	75.0*			
inti *	0 *	9 *	10 *	1 *	0 *	0 *			4.75
% *	*45.0*	50.0*	5.0*	.0*	.0*				
ccao *	0 *	0 *	1 *	4 *	14 *	1 *			1.60
% *	* .0*	5.0*	20.0*	70.0*	5.0*				
RE D ENREGISTREMENT =				20					3.75



**ANEXO P**

**Dados referentes às supervisoras do  
estágio de Jardim de Infância**

**PALAVRAS EVOCADAS  
E  
SUAS JUSTIFICATIVAS**

## “As funções da supervisora são: ”

<b>Sujeito</b>	<b>Palavras:</b>	<b>Comentários:</b>
<b>21</b>	<b>Reflectir</b>	sobre o que fez e como fez, questionar sobre as suas atitudes
	<b>Ajudar</b>	a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo
	<b>Saber ouvir</b>	para tirar dúvidas
	<b>Avaliar</b>	o desempenho da aluna
<b>22</b>	<b>Questionar</b>	levar a pensar sobre a prática
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades
	<b>Dar espaço</b>	para gerir a relação com as crianças
	<b>Transmitir</b>	conhecimentos sobre a prática e a teoria
<b>23</b>	<b>Discutir</b>	determinados assuntos para que tudo fique claro
	<b>Reflectir</b>	dizer para ela pensar sobre o que fez e o que pode fazer
	<b>Estimular</b>	a que seja cada vez mais autónoma na relação com as crianças
	<b>Valorizar</b>	as suas capacidades e o seu progresso
<b>24</b>	<b>Avaliar</b>	levar a aluna a pensar sobre a acção com as crs
	<b>Ajudar</b>	nas dificuldades, nos problemas
	<b>Esclarecer</b>	sobre as coisas que ela tem dúvidas
	<b>Ser modelo</b>	agir com as crs para a aluna observar
<b>25</b>	<b>Acompanhar</b>	percurso de aprendizagem
	<b>Apoiar</b>	nas dificuldades que vão surgindo na prática
	<b>Partilhar</b>	saberes e experiências
	<b>Avaliar</b>	as suas qualidades, o seu desempenho
<b>26</b>	<b>Questionar</b>	pensar nas suas atitudes com as crs
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar obstáculos
	<b>Ouvir</b>	estar disponível para tirar as dúvidas
	<b>Ajudar</b>	a crescer como educadora, como profissional
<b>27</b>	<b>Apoiar</b>	na reflexão pessoal
	<b>Dar estímulo</b>	para não se deixar levar pelas dificuldades
	<b>Saber ouvir</b>	tirar as duvidas que ela tem
	<b>Facilitar</b>	a integração na instituição e na sala
<b>28</b>	<b>Reflectir</b>	fazê-la pensar na sua postura como educadora
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar as dificuldades
	<b>Estar disponível</b>	conversar sobre o que ela quiser, as dúvidas
	<b>Valorizar</b>	a capacidade de improvisar, a criatividade na acção com as crs

<b>29</b>	<b>Dialogar</b>	sobre o trabalho para reflectir sobre a sua acção
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar as dificuldades
	<b>Ser disponível</b>	para explicar as coisas em que ela tem dúvidas
	<b>Ajudar</b>	a crescer como futura profissional
<b>30</b>	<b>Estimular</b>	que seja cada vez mais autónoma com as crs
	<b>Ajudar</b>	nos problemas
	<b>Ser disponível</b>	para ela ter à vontade e conversar sobre as suas dúvidas
	<b>Partilhar</b>	saberes e experiências
<b>31</b>	<b>Saber ouvir</b>	para esclarecer as suas interrogações
	<b>Incentivar</b>	a aluna a reflectir sobre a sua prática
	<b>Ser modelo</b>	agir, para a aluna observar, dar referências
	<b>Ajudar</b>	ao seu crescimento como futura educadora
<b>32</b>	<b>Avaliar</b>	levá-la a pensar sobre a sua prática e atitudes
	<b>Dar confiança</b>	para ser capaz de ultrapassar dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as dúvidas que surgem
	<b>Ajudar</b>	no seu crescimento como futura educadora
<b>33</b>	<b>Questionar</b>	a sua postura junto das crianças
	<b>Ajudar</b>	no que for preciso, nas dificuldades
	<b>Esclarecer</b>	as suas interrogações sobre o trabalho
	<b>Partilhar</b>	o trabalho, mas deixá-la resolver sózinha os problemas de relação com as crs
<b>34</b>	<b>Ouvir</b>	falar sobre as dúvidas
	<b>Estimular</b>	a aluna a gerir a relação com as crianças
	<b>Formar</b>	a nível prático , mas também teórico
	<b>Partilhar</b>	saberes e experiências
<b>35</b>	<b>Questionar</b>	sobre a sua intervenção a nível global
	<b>Ajudar</b>	no dia a dia a ultrapassar as dificuldades
	<b>Avaliar</b>	as suas competências no trabalho
	<b>Acompanhar</b>	o percurso global de aprendizagem
<b>36</b>	<b>Dar espaço</b>	para ser ela sózinha a gerir a relação com as crianças
	<b>Apoiar</b>	a reflexão pessoal
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar dificuldades
	<b>Transmitir</b>	conhecimentos, tanto teóricos como na prática com as crs

<b>37</b>	<b>Reflectir</b>	levá-la a questionar-se sobre o seu trabalho com as crianças
	<b>Esclarecer</b>	tirar dúvidas
	<b>Ajudar</b>	nas suas dificuldades
	<b>Avaliar</b>	as suas capacidades e o trabalho
<b>38</b>	<b>Observar</b>	a acção pedagógica da aluna
	<b>Estimular</b>	a aluna a resolver sózinha os conflitos com as crianças
	<b>Apoiar</b>	na reflexão
	<b>Imaginar</b>	o que as crianças e a aluna podem fazer na prática
<b>39</b>	<b>Transmitir</b>	informações para tirar dúvidas sobre qualquer coisa
	<b>Apoiar</b>	a reflexão pessoal
	<b>Estimular</b>	a ultrapassar obstáculos que vão surgindo
	<b>Trocar</b>	conhecimentos e vivências
<b>40</b>	<b>Dialogar</b>	sobre a sua prática, levando-a a pensar sobre as suas atitudes
	<b>Ajudar</b>	a esclarecer as duvidas sobre o trabalho com pais
	<b>Estimular</b>	a autonomia na resolução dos problemas com as crianças
	<b>Formar</b>	ajudar a crescer como futura educadora

## **ANEXO Q**

**Dados referentes às supervisoras do estágio  
de Jardim de Infância**

**DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS/RANGS  
E MATRIZ DE SIMILITUDE DAS DIFERENTES  
CATEGORIAS OBTIDAS A PARTIR DA TÉCNICA  
ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

1001 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 avaliar-competencias

1002 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 transmitir-conhecimentos

1003 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 valorizar-capacidades-aluna

1004 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ser-modelo-referencia

1005 1 acompanhar-percurso-aprendizagem 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 partilhar-saberes-experiencias.4 avaliar-competencias

1006 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

1007 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 facilitar-integracao-instituicao

1008 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 valorizar-capacidade-criativa-aluna

1009 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

1010 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 partilhar-saberes-experiencias

1011 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ser-modelo-referencia 4 ajudar-crescer-como-profissional

1012 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 ajudar-crescer-como-profissional

1013 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 esclarecer-duvidas 4 fomentar-autonomia-rel-pedagogica

1014 1 esclarecer-duvidas 2 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 3 formar-teorico-pratico 4 partilhar-saberes-experiencias

1015 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 ajudar-ultrapassar-dificuldades 3 avaliar-competencias 4 acompanhar-percurso-aprendizagem

1016 1 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 transmitir-conhecimentos

1017 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 avaliar-competencias

1018 1 observar-accao 2 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 3 apoiar-reflexao-pessoal 4 imaginar-o-que-podem-fazer-pratica

1019 1 esclarecer-duvidas 2 apoiar-reflexao-pessoal 3 ajudar-ultrapassar-dificuldades 4 partilhar-saberes-experiencias

1020 1 apoiar-reflexao-pessoal 2 esclarecer-duvidas 3 fomentar-autonomia-rel-pedagogica 4 ajudar-crescer-como-profissional

avons en entrée le fichier : raqji

		RANGS				
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
anhar-percurso-aprendizag	: 2 :	1*	0*	0*	1*	
moyenne :	2.50					
r-crescer-como-profission	: 5 :	0*	0*	0*	5*	
moyenne :	4.00					
r-ultrapassar-dificuldade	: 15 :	0*	12*	3*		
moyenne :	2.20					
r-reflexao-pessoal	: 17 :	12*	4*	1*		
moyenne :	1.35					
ar-competencias	: 4 :	0*	0*	1*	3*	
moyenne :	3.75					
reecer-duvidas	: 15 :	4*	2*	9*		
moyenne :	2.33					
itar-integracao-instituic	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
tar-autonomia-rel-pedagog	: 8 :	2*	2*	3*	1*	
moyenne :	2.38					
r-teorico-pratico	: 1 :	0*	0*	1*		
nar-o-que-podem-fazer-pra	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
rvar-accao	: 1 :	1*				
lhar-saberes-experiencias	: 4 :	0*	0*	1*	3*	
moyenne :	3.75					
odelo-referencia	: 2 :	0*	0*	1*	1*	
moyenne :	3.50					
smistir-conhecimentos	: 2 :	0*	0*	0*	2*	
moyenne :	4.00					
rizar-capacidade-criativa-	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
rizar-capacidades-aluna	: 1 :	0*	0*	0*	1*	

DISTRIBUTION TOTALE		:	80	:	20*	20*	20*	20*	0*
GS 6 à 15	0* 0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
GS 16 à 25	0* 0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
GS 26 à 30	0* 0*	0*	0*	0*					

bre total de mots différents : 16  
 bre total de mots cités : 80

moyenne générale : 2.50

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

q. *	nb. mots
1 *	6
2 *	3
4 *	2
5 *	1
8 *	1
15 *	2
17 *	1









T question 1 essai

F (4x, 16I2)

16

ac-percurso-aprendizagem

aj-crescer-como-profissional

aj-ultrapassar-dificuldades

ap-reflexao-pessoal

av-competencias

escl-duvidas

f-intg-instituicao

fom-autonomia-rel-pedagogica

f-teo-pra

imaginar

obs-accao

p-s-experiencias

mod-referencia

tr-conhecimentos

vlzr-criativa

vlzr-capacidades

tion 1 essai

T DE LECTURE: (4x, 16I2)

3	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	8	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	8	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	6	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	12	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

E D ENREGISTREMENT = 21

IBUTION DES VARIABLES :

.	5.	15.	17.	4.	15.	1.	8.	1.	1.
.	4.	2.	2.	1.	1.				

tion 1 essai

TABLEAU DE SIMILITUDE

ac-p aj-c aj-u ap-r av-c escl f-in fom- f-te imag obs- p-s- mod- tr-c vl:  
 \*\*\*\*\*

0														
0	0													
100	60	0												
50	100	86	0											
100	0	100	75	0										
0	100	73	86	50	0									
0	0	100	100	0	100	0								
0	20	50	75	0	62	0	0							
0	0	0	0	0	100	0	100	0						
0	0	0	100	0	0	0	100	0	0					
0	0	0	100	0	0	0	100	0	100	0				
50	0	75	25	25	75	0	50	100	0	0	0			
0	50	50	100	0	100	0	0	0	0	0	0	0		
0	0	100	100	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	
0	0	100	100	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	
0	0	0	100	0	100	0	100	0	0	0	0	0	0	

TABLEAU DE SIMILITUDE

\* vlzr  
 \*\*\*\*\*  
 \*  
 \* 0

LISTIQUE DES ARETES DONT LA VALEUR EST SUPERIEURES A ZERO

DE L ARETE *	VALEUR *	Rang en % *	Valeur en ‰ * dans la tranche *	Valeur en ‰/oo * cumulée *
27 *	100 *	22 *	712 *	712 *
43 *	50 *	35 *	268 *	981 *
120 *	0 *	100 *	18 *	1000 *

ARETES DE L ARBRE

ultra *	av-compe	RANG = 1	VALEUR = 100
erçu *	aj-ultra	RANG = 2	VALEUR = 100
ultra *	f-intg-i	RANG = 3	VALEUR = 100
erçu *	av-compe	RANG = 4	VALEUR = 100
o-pr *	p-s-expe	RANG = 5	VALEUR = 100
-duv *	f-intg-i	RANG = 6	VALEUR = 100
efle *	tr-conhe	RANG = 7	VALEUR = 100
-duv *	f-teo-pr	RANG = 8	VALEUR = 100
efle *	vlzr-cap	RANG = 9	VALEUR = 100
ultra *	tr-conhe	RANG = 10	VALEUR = 100
ultra *	vlzr-cri	RANG = 11	VALEUR = 100
-duv *	mod-refe	RANG = 12	VALEUR = 100
auto *	obs-acca	RANG = 13	VALEUR = 100
-duv *	vlzr-cri	RANG = 14	VALEUR = 100
-duv *	vlzr-cap	RANG = 15	VALEUR = 100
efle *	vlzr-cri	RANG = 16	VALEUR = 100
resc *	ap-refle	RANG = 17	VALEUR = 100
efle *	imaginar	RANG = 18	VALEUR = 100
resc *	escl-duv	RANG = 19	VALEUR = 100
efle *	obs-acca	RANG = 20	VALEUR = 100
efle *	mod-refe	RANG = 21	VALEUR = 100
auto *	f-teo-pr	RANG = 22	VALEUR = 100
auto *	tr-conhe	RANG = 23	VALEUR = 100
efle *	f-intg-i	RANG = 24	VALEUR = 100
auto *	imaginar	RANG = 25	VALEUR = 100
inar *	obs-acca	RANG = 26	VALEUR = 100
auto *	vlzr-cap	RANG = 27	VALEUR = 100

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

= 100 CLIQUE = aj-ultra f-intg-i  
= 100 CLIQUE = ac-percu aj-ultra av-compe  
= 100 CLIQUE = f-teo-pr p-s-expe  
= 100 CLIQUE = escl-duv f-intg-i  
= 100 CLIQUE = ap-refle tr-conhe  
= 100 CLIQUE = escl-duv f-teo-pr  
= 100 CLIQUE = ap-refle vlzr-cap  
= 100 CLIQUE = aj-ultra tr-conhe  
= 100 CLIQUE = aj-ultra vlzr-cri  
= 100 CLIQUE = escl-duv mod-refe  
= 100 CLIQUE = escl-duv vlzr-cri  
= 100 CLIQUE = escl-duv vlzr-cap  
= 100 CLIQUE = ap-refle vlzr-cri  
= 100 CLIQUE = aj-cresc ap-refle  
= 100 CLIQUE = aj-cresc escl-duv  
= 100 CLIQUE = ap-refle mod-refe  
= 100 CLIQUE = fom-auto f-teo-pr  
= 100 CLIQUE = fom-auto tr-conhe  
= 100 CLIQUE = ap-refle f-intg-i  
= 100 CLIQUE = ap-refle imaginar obs-acca  
= 100 CLIQUE = fom-auto imaginar obs-acca  
= 100 CLIQUE = fom-auto vlzr-cap

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 100

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

aj-ultra f-intg-i  
ac-percu aj-ultra av-compe  
f-teo-pr p-s-expe  
escl-duv f-intg-i  
ap-refle tr-conhe  
escl-duv f-teo-pr  
ap-refle vlzr-cap  
aj-ultra tr-conhe  
aj-ultra vlzr-cri  
escl-duv mod-refe  
escl-duv vlzr-cri  
escl-duv vlzr-cap  
ap-refle vlzr-cri  
aj-cresc ap-refle  
aj-cresc escl-duv  
ap-refle mod-refe  
fom-auto f-teo-pr  
fom-auto tr-conhe  
ap-refle f-intg-i  
ap-refle imaginar obs-acca  
fom-auto imaginar obs-acca  
fom-auto vlzr-cap

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

ELLES CLIQUES

= 86 CLIQUE = ap-refle escl-duv vlzr-cap  
= 86 CLIQUE = ap-refle escl-duv vlzr-cri  
= 86 CLIQUE = aj-cresc ap-refle escl-duv  
= 86 CLIQUE = ap-refle escl-duv mod-refe  
= 86 CLIQUE = ap-refle escl-duv f-intg-i  
= 86 CLIQUE = aj-ultra ap-refle f-intg-i  
= 86 CLIQUE = aj-ultra ap-refle tr-conhe  
= 86 CLIQUE = aj-ultra ap-refle vlzr-cri

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 86

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

ac-percu aj-ultra av-compe  
f-teo-pr p-s-expe  
escl-duv f-teo-pr  
fom-auto f-teo-pr  
fom-auto tr-conhe  
ap-refle imaginar obs-acca  
fom-auto imaginar obs-acca  
fom-auto vlzr-cap  
ap-refle escl-duv vlzr-cap  
ap-refle escl-duv vlzr-cri  
aj-cresc ap-refle escl-duv  
ap-refle escl-duv mod-refe  
ap-refle escl-duv f-intg-i  
aj-ultra ap-refle f-intg-i  
aj-ultra ap-refle tr-conhe  
aj-ultra ap-refle vlzr-cri

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 75 CLIQUE = aj-ultra p-s-expe  
L = 75 CLIQUE = escl-duv f-teo-pr p-s-expe  
L = 75 CLIQUE = aj-ultra ap-refle av-compe  
L = 75 CLIQUE = ap-refle fom-auto imaginar obs-acca  
L = 75 CLIQUE = ap-refle fom-auto vlzr-cap  
L = 75 CLIQUE = ap-refle fom-auto tr-conhe

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 75

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

ac-percu aj-ultra av-compe  
 fom-auto f-teo-pr  
 ap-refle escl-duv vlzr-cap  
 ap-refle escl-duv vlzr-cri  
 aj-cresc ap-refle escl-duv  
 ap-refle escl-duv mod-refe  
 ap-refle escl-duv f-intg-i  
 aj-ultra ap-refle f-intg-i  
 aj-ultra ap-refle tr-conhe  
 aj-ultra ap-refle vlzr-cri  
 aj-ultra p-s-expe  
 escl-duv f-teo-pr p-s-expe  
 aj-ultra ap-refle av-compe  
 ap-refle fom-auto imaginar obs-acca  
 ap-refle fom-auto vlzr-cap  
 ap-refle fom-auto tr-conhe

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

L = 73 CLIQUE = aj-ultra ap-refle escl-duv f-intg-i  
 L = 73 CLIQUE = aj-ultra ap-refle escl-duv vlzr-cri  
 L = 73 CLIQUE = aj-ultra escl-duv p-s-expe  
 L = 62 CLIQUE = ap-refle escl-duv fom-auto vlzr-cap  
 L = 62 CLIQUE = escl-duv fom-auto f-teo-pr  
 L = 60 CLIQUE = aj-cresc aj-ultra ap-refle escl-duv  
 L = 50 CLIQUE = escl-duv fom-auto f-teo-pr p-s-expe  
 L = 50 CLIQUE = aj-ultra ap-refle fom-auto tr-conhe  
 L = 50 CLIQUE = aj-ultra ap-refle escl-duv fom-auto  
 L = 50 CLIQUE = aj-ultra escl-duv fom-auto p-s-expe  
 L = 50 CLIQUE = ac-percu aj-ultra p-s-expe  
 L = 50 CLIQUE = aj-ultra ap-refle av-compe escl-duv  
 L = 50 CLIQUE = ac-percu aj-ultra ap-refle av-compe  
 L = 50 CLIQUE = aj-cresc aj-ultra ap-refle escl-duv mod-refe

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 50

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

ap-refle fom-auto imaginar obs-acca  
 aj-ultra ap-refle escl-duv f-intg-i  
 aj-ultra ap-refle escl-duv vlzr-cri  
 ap-refle escl-duv fom-auto vlzr-cap  
 escl-duv fom-auto f-teo-pr p-s-expe  
 aj-ultra ap-refle fom-auto tr-conhe  
 aj-ultra ap-refle escl-duv fom-auto  
 aj-ultra escl-duv fom-auto p-s-expe  
 ac-percu aj-ultra p-s-expe  
 aj-ultra ap-refle av-compe escl-duv  
 ac-percu aj-ultra ap-refle av-compe  
 aj-cresc aj-ultra ap-refle escl-duv mod-refe

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

VELLES CLIQUES

RECAPITULATION AU SEUIL ALPHA= 50

LES CLIQUES MAXIMALES SONT :

ap-refle fom-auto imaginar obs-acca  
aj-ultra ap-refle escl-duv f-intg-i  
aj-ultra ap-refle escl-duv vlzr-cri  
ap-refle escl-duv fom-auto vlzr-cap  
escl-duv fom-auto f-teo-pr p-s-expe  
aj-ultra ap-refle fom-auto tr-conhe  
aj-ultra ap-refle escl-duv fom-auto  
aj-ultra escl-duv fom-auto p-s-expe  
ac-percu aj-ultra p-s-expe  
aj-ultra ap-refle av-compe escl-duv  
ac-percu aj-ultra ap-refle av-compe  
aj-cresc aj-ultra ap-refle escl-duv mod-refe

## **ANEXO R**

**Dados referentes às supervisoras do  
estágio de Jardim de Infância**

**CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA A CADA UM  
DOS DESCRITORES NA TÉCNICA  
ESCOLHAS SUCESSIVAS POR BLOCOS  
(na escala -2 a 2 e na escala de 1 a 5)**

**DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE JARDIM DE INFÂNCIA  
ESCALA DE -2 a 2**

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-2	-38
2	Conduzir os processos de acompanha/ consoante as características do estagiário	-1	-1	-1	0	-2	-2	-1	-1	0	-1	-1	0	-2	-1	-1	-2	0	-1	0	-2	-19
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	-1	-1	-1	-2	-1	-1	-1	-1	-1	-2	-1	-1	0	0	-1	-2	-1	0	-1	-1	-20
4	Articular com a ESEI	1	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	2	1	2	1	0	2	0	0	19
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	0	1	0	2	1	0	1	2	20
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	0	1	1	1	-1	0	-1	-1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	6
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	32



<b>17</b>	Ajudar o estagiário a descobrir e a aperfeiçoar as suas capacidades	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	24
<b>18</b>	Esclarecer as dúvidas do estagiário revelando disponibilidade	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	34
<b>19</b>	Estabelecer um relação positiva com o estagiário mas sem intimidade	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-2	0	-1	-2	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-22
<b>20</b>	Avaliar a acção educativa a partir dos dados observados / registados	-1	-1	0	0	0	-1	0	-2	-1	-2	-1	-1	-1	0	-2	0	0	0	0	0	-12

# DADOS REFERENTES ÀS SUPERVISORAS DO ESTÁGIO DE JARDIM INFÂNCIA

## Escala de 1 a 5

Nº	Descritor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
1	Clarificar perante o estagiário a diferença de papéis e funções	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	22
2	Conduzir os processos de acompanhamento/ consoante as características do estagiário	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2	1	3	2	3	1	41
3	Conduzir a acção pedagógica para o estagiário observar	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2	40
4	Articular com a ESEI	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	4	5	4	3	5	3	3	79
5	Favorecer a construção de interações positivas com as crs e adultos	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	4	3	4	5	80
6	Estabelecer uma relação positiva / empática com o estagiário	3	4	4	4	2	3	2	2	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	66
7	Fomentar a autonomia do estagiário na relação pedagógica	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	92





## **ANEXO S**

**Dados referentes às supervisoras do estágio de  
Jardim de Infância**

**MÉDIA OBTIDA POR CADA DESCRITOR  
E SUA DISTRIBUIÇÃO**

**(na escala de classificação de 1 a 5)**

**E MATRIZ DE SIMILITUDE DAS DIFERENTES  
CATEGORIAS HIERARQUIZADAS NA TÉCNICA  
ESCOLHAS SUCESSIVAS POR BLOCOS**

1001 1 2 2 4 4 3 5 1 3 3 5 5 1 4 3 1 4 5 2 2  
1002 1 2 2 4 3 4 5 1 3 4 5 5 1 3 3 1 4 5 2 2  
1003 1 2 2 4 4 4 5 1 3 3 5 5 1 4 3 1 5 4 2 3  
1004 1 2 1 4 4 4 5 1 3 3 5 5 2 4 3 1 4 5 2 3  
1005 1 3 2 4 4 2 4 1 2 3 5 4 1 5 3 1 5 5 2 3  
1006 1 1 2 5 4 3 4 1 3 3 5 5 2 4 3 1 4 5 2 2  
1007 1 2 2 4 5 2 5 2 3 3 5 5 1 4 4 1 3 4 1 3  
1008 1 2 2 4 4 2 5 1 3 3 5 5 1 4 4 1 3 5 2 3  
1009 1 3 2 3 4 4 4 1 2 2 5 4 2 5 3 1 5 5 3 1  
1010 2 2 1 4 4 3 5 2 2 3 5 5 1 4 3 1 4 5 1 3  
1011 1 2 2 4 5 4 5 1 3 2 5 5 1 4 3 1 4 4 2 3  
1012 1 3 2 3 4 4 4 1 2 3 5 5 1 4 3 1 5 5 2 2  
1013 1 1 3 5 3 3 5 2 3 4 4 4 2 4 2 2 5 5 1 1  
1014 1 2 3 4 4 3 5 1 2 3 5 5 1 3 4 1 4 5 2 2  
1015 1 2 2 5 3 3 4 1 3 3 5 5 1 4 4 1 4 5 2 2  
1016 2 1 1 4 5 4 5 1 3 3 4 5 2 4 3 1 5 4 2 3  
1017 1 3 2 3 4 4 4 2 3 3 5 5 1 5 2 1 4 4 2 1  
1018 1 2 3 5 3 4 4 1 4 3 5 4 1 5 2 1 4 5 2 3  
1019 1 3 2 3 4 3 4 1 4 4 5 5 1 5 2 1 4 5 2 3  
1020 1 1 2 3 5 3 5 1 3 4 5 5 2 4 4 1 4 4 2 3

JI

AT DE LECTURE: ( 4X, 20 I 2)

2	2	4	4	3	5	1	3	3	5	5	1	4	3	1	4	5	2	2
2	2	4	3	4	5	1	3	4	5	5	1	3	3	1	4	5	2	2
2	2	4	4	4	5	1	3	3	5	5	1	4	3	1	5	4	2	3
2	1	4	4	4	5	1	3	3	5	5	2	4	3	1	4	5	2	3
3	2	4	4	2	4	1	2	3	5	4	1	5	3	1	5	5	2	3

DISTRIBUTION DES ITEMS PAR NOTES

ANGS	*	0 *	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *	6 *	7 *	8 *	9 *	Moyenne
-fun	*	0 *	18 *	2 *	0 *	0 *	0 *					1.10
%	*		*90.0*	*10.0*	.0*	.0*	.0*					
roc	*	0 *	4 *	11 *	5 *	0 *	0 *					2.05
%	*		*20.0*	*55.0*	*25.0*	.0*	.0*					
-obs	*	0 *	3 *	14 *	3 *	0 *	0 *					2.00
%	*		*15.0*	*70.0*	*15.0*	.0*	.0*					
ESEI	*	0 *	0 *	0 *	5 *	11 *	4 *					3.95
%	*		.0*	.0*	*25.0*	*55.0*	*20.0*					
-adu	*	0 *	0 *	0 *	4 *	12 *	4 *					4.00
%	*		.0*	.0*	*20.0*	*60.0*	*20.0*					
tagi	*	0 *	0 *	3 *	8 *	9 *	0 *					3.30
%	*		.0*	*15.0*	*40.0*	*45.0*	.0*					
tono	*	0 *	0 *	0 *	0 *	8 *	12 *					4.60
%	*		.0*	.0*	.0*	*40.0*	*60.0*					
nter	*	0 *	16 *	4 *	0 *	0 *	0 *					1.20
%	*		*80.0*	*20.0*	.0*	.0*	.0*					
pais	*	0 *	0 *	5 *	13 *	2 *	0 *					2.85
%	*		.0*	*25.0*	*65.0*	*10.0*	.0*					
-exp	*	0 *	0 *	2 *	14 *	4 *	0 *					3.10
%	*		.0*	*10.0*	*70.0*	*20.0*	.0*					
exao	*	0 *	0 *	0 *	0 *	2 *	18 *					4.90
%	*		.0*	.0*	.0*	*10.0*	*90.0*					
lific	*	0 *	0 *	0 *	0 *	4 *	16 *					4.80
%	*		.0*	.0*	.0*	*20.0*	*80.0*					
pren	*	0 *	14 *	6 *	0 *	0 *	0 *					1.30
%	*		*70.0*	*30.0*	.0*	.0*	.0*					
rp-c	*	0 *	0 *	0 *	2 *	13 *	5 *					4.15
%	*		.0*	.0*	*10.0*	*65.0*	*25.0*					
apre	*	0 *	0 *	4 *	11 *	5 *	0 *					3.05
%	*		.0*	*20.0*	*55.0*	*25.0*	.0*					
nar	*	0 *	19 *	1 *	0 *	0 *	0 *					

% *	*95.0*	5.0*	.0*	.0*	.0*		
f-ca *	0 *	0 *	0 *	2 *	12 *	6 *	1.05
% *	* .0*	.0*	10.0*	60.0*	30.0*		
duvi *	0 *	0 *	0 *	0 *	6 *	14 *	4.20
% *	* .0*	.0*	.0*	30.0*	70.0*		
inti *	0 *	3 *	16 *	1 *	0 *	0 *	4.70
% *	*15.0*	80.0*	5.0*	.0*	.0*		
ccao *	0 *	3 *	6 *	11 *	0 *	0 *	1.90
% *	*15.0*	30.0*	55.0*	.0*	.0*		
							2.40
RE D ENREGISTREMENT =			20				

20 100

1 : Clar-fun : 0  
2 : Cd-proc : -25 0  
3 : Agir-obs : -58 0 0  
4 : Art-ESEI : 3 -53 23 0  
5 : r+cr-adu : 25 -9 -39 -41 0  
6 : r+estagi : 8 11 -12 -16 -7 0  
7 : F-autono : 27 -52 -17 10 31 -7 0  
8 : Ng-inter : 25 -2 0 3 0 -19 15 0  
9 : rel+pais : -19 -25 13 24 -9 9 0 -6 0  
10 : Viab-exp : -6 -26 16 0 -27 -21 15 13 35 0  
11 : reflexao : -43 49 0 -25 0 -7 -26 -24 -9 -23 0  
12 : Aj-dific : 17 -14 -43 -20 38 1 36 -5 11 8 25 0  
13 : Ng-apren : 15 -49 -18 4 16 15 9 -4 0 9 -50 -21 0  
14 : interp-c : -9 48 3 -23 -2 4 -66 7 18 -18 10 -51 0 0  
15 : sup-apre : -2 -21 -9 2 33 -39 35 -20 -29 -12 26 39 -4 -50 0  
16 : Ensinar : -7 -33 40 34 -34 -11 19 46 7 38 -68 -45 35 -6 -33 0  
17 : aperf-ca : 16 11 0 -9 -9 39 -21 -13 -33 -5 -44 -45 31 19 -33 31 0  
18 : Esc-duvi : -14 20 19 26 -65 -20 -30 -21 -19 11 15 -32 -4 0 -10 15 2 0  
19 : r-s-inti : -30 34 0 -33 0 41 -40 -74 -4 -33 31 -8 13 26 1 -47 24 9 0  
20 : Av-accao : 28 -11 -34 0 42 -16 29 -17 25 0 12 18 -14 6 18 -35 -23 -27 -17 0