

Representações sociais sobre Supervisão Pedagógica

Ricardo Dias¹, Abílio Oliveira²

*¹Professor do Ensino Básico na Escola EB1/JI Casal dos Apréstimos,
Investigador em Ciências da Educação, Lisboa, Portugal*

*²Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e Centro de Investigação em Sistemas
e Tecnologias de Informação Avançados (ADETTI-IUL), Lisboa, Portugal
trucaricardo@gmail.com, olivirtual@gmail.com*

Resumo

Um processo educativo constitui um projecto sempre inacabado, a exigir contínua actualização e melhoramentos, sendo que, se há algo que importa numa qualquer sociedade, se algo a define de um modo mais claro e contribui para o seu desenvolvimento, é a educação. Se considerarmos como essencial a qualificação da escola e dos professores como forma de enfrentar os desafios do século XXI, somos levados a perspectivar de que modo conseguirá a supervisão promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A supervisão pedagógica, associada à avaliação de desempenho, pode ter múltiplas abordagens, as quais partem de pressupostos teóricos distintos, relativamente à formação, avaliação e, necessariamente, aos conceitos de supervisão e de supervisor. Tivemos como principal objectivo averiguar que representações sociais têm os professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de supervisão pedagógica, e de que forma essas mesmas representações influenciam a sua prática pedagógica. Realizámos um estudo exploratório com 176 professores (110 de 1º ciclo e 66 de 2º ciclo), de ambos os sexos (24 homens e 152 mulheres). Concluimos que os professores sentem-se habitualmente bem; porém, mostram-se ansiosos e nervosos com a presença do supervisor na sua sala de aula, conotando o processo de supervisão com o da avaliação. As professoras, mais que os professores, salientam dimensões afectivas e relacionais no acompanhamento dos seus alunos. Os professores relevam sobretudo uma percepção mais cognitiva. Os professores do 1º ciclo sentem uma maior responsabilidade no desenvolvimento cognitivo dos seus alunos do que os professores do 2º ciclo; e estes são os que mais admitem dirigir os alunos no processo de ensino. Os resultados obtidos poderão auxiliá-los na reflexão acerca de nós próprios, da sociedade, da educação e da forma como os professores encaram a supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Crianças, escola, representações sociais, supervisão pedagógica.

1. Quadro Conceptual

A complexidade da sociedade contemporânea e as suas rápidas transformações sugerem que o papel da formação seja encarado de modo amplo, aberto e inovador, sem a restringir a um campo específico como o educativo ou o empresarial (e.g., Simões e Ralha-Simões, 1997). Dada a inserção deste estudo num contexto educacional, a supervisão surge como um processo de ensino e aprendizagem relativo às representações sociais dos professores de 1º e 2º ciclo sobre o conceito de supervisão pedagógica. A supervisão é um conceito que está ligado à orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio mais experiente e mais informado (e.g., Alarcão, 2003), sendo fortemente determinada pela postura e visão do supervisor, que de forma “inteligente, responsável, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, cit. em Alarcão, 2003, p. 45).

Enquanto professor de 1º Ciclo, noto que existem diferentes representações por parte dos professores face ao conceito de Supervisão Pedagógica e formas distintas de o professor desenvolver as suas práticas, o que me leva a perceber a importância de compreender possíveis relações entre essas mesmas representações e as práticas que lhes estão associadas. O processo de supervisão, enquanto processo de formação, é um lugar vivo onde se gera, momento a momento, um conjunto de previsibilidades/imprevisibilidades no qual as representações não podem ser identificadas “com a reprodução ou cópia de objectos, mas sim enquanto reconstrução do dado, no contexto de valores, noções e regras de que é solidária” (Bidarra, 1986, p. 375). Nesse sentido, ao centrarmos os principais objectivos deste trabalho na forma como os professores representam a Supervisão Pedagógica, pretendemos entender o modo de pensar e sentir, bem como as suas reacções perante a supervisão – e de que forma essas mesmas representações influenciam a sua prática lectiva –, e suscitar uma discussão que vise uma melhor formação dos professores. Em termos sociais tende-se “a compreender e a explicar como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos motores dos seres humanos são influenciados por um outrem real, imaginário ou implícito” (Allport, 1968, cit. por Leyens, 1979, p. 13). Quando estudamos as representações, “estudamos os homens” (Pinho, 1993, p. 7), reflectimos sobre qual é a Natureza humana e que relações mantemos entre nós. A Teoria das Representações Sociais inscreve-se no modelo de que “o homem comum é heurístico e hermenêutico, e organiza a sua informação de acordo com um modelo da realidade que lhe permite tomar decisões e prever os acontecimentos” (Soczka, 1988, p. 254). Ao realizar uma investigação com esta ênfase, procuraremos abordar conceitos relevantes como: Supervisão Pedagógica, Representação Social, a Escola / Educação em Portugal.

Não é nosso propósito sugerir qualquer modelo de supervisão, apesar de tentar, sempre que possível, enquadrar os resultados obtidos numa perspectiva de inovação e renovação das práticas de supervisão.

2. Objectivos Principais

- 1.** Apreender os sentimentos habituais dos professores na sala de aula.
- 2.** Analisar a percepção das aulas assistidas nos sentimentos dos professores.
- 3.** Apreender e analisar as representações dos professores sobre ser professor e em relação à Supervisão Pedagógica.
- 4.** Verificar em que medida as representações encontradas se aproximam ou diferenciam, e como podem variar de acordo com o facto de ser professor do 1º ciclo ou do 2º ciclo.

3. Metodologia

3.1 População

Participaram 176 professores (110 de 1º ciclo e 66 de 2º ciclo), de ambos os sexos (24 homens e 152 mulheres).

3.2 Instrumento e procedimento

Elaborámos um questionário, constituído por perguntas de resposta aberta, com a finalidade de recolher as ideias, pensamentos, simbologias, sentimentos ou emoções, através da associação livre de palavras às seguintes questões-estímulo:

No dia-a-dia, na sala de aula, costumo sentir-me...;

Durante uma aula assistida, costumo sentir-me...;

Ser professor (a) faz-me pensar em...;

Ser professor (a) faz-me sentir...;

Supervisão Pedagógica faz-me pensar em...;

Supervisão Pedagógica faz-me sentir...

Os professores responderam sem limitações ou constrangimentos, de forma espontânea, através de palavras ou pequenas frases, sendo mantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas (e.g., Oliveira, 2004, 2008; Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira e Amaral, 2007). Foram ainda englobadas questões sócio-demográficas, como o sexo e o ciclo de ensino, de forma a podermos aceder a informações complementares sobre os participantes.

Analisámos como variáveis dependentes, as dimensões dos sentimentos e dos pensamentos dos professores face ao conceito de Supervisão Pedagógica. Como variáveis independentes, o sexo e ciclo de ensino. Quanto ao ciclo de ensino, verificámos se os professores de 1º ciclo, devido à monocência e ao maior número de horas passadas com os alunos, têm sentimentos divergentes dos professores de 2º ciclo em relação à Supervisão Pedagógica. O sexo/género dos participantes, constitui também uma variável importante para compreender e interpretar a análise dos sentimentos dos professores sobre a Supervisão Pedagógica, pois as diferenças inerentes, próprias e estereotipadas de cada género reflectem-se a vários níveis: físico, psicológico, social, pessoal e emocional (e.g., Amâncio, 1994, 2003; Oliveira, 2004, 2008).

4. Resultados

Para cada questão ou estímulo, pedimos aos professores que escrevessem todas as frases ou palavras que lhes ocorressem; de seguida reduzimos todas as respostas, associadas a cada um dos estímulos apresentados. A maioria dos nomes e dos adjectivos foram colocados no masculino e no singular, e os verbos no infinitivo, não sendo necessário recorrer a juízes, uma vez que não existiu nenhuma redução em termos de significado, pelo que, com o maior rigor possível, mantivemos vocábulos com significados muito aproximados ou idênticos (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005; Oliveira, 1995, 2004, 2008); Os dados foram tratados através de Análises Factoriais de Correspondências (AFC), que não prevêm quaisquer categorizações das respostas, ao contrário da análise de conteúdo, não se perdendo quaisquer dos conteúdos significantes e simbólicos originais (e.g., Oliveira e Amâncio, 2005). O objectivo geral da análise factorial é o de “representar um conjunto de variáveis, através de um número menor de variáveis ou factores, “que garantam a maior covariação das variáveis observadas” (Oliveira e Amaral, 2007, p. 273).

De seguida apresentamos os resultados obtidos para cada um dos estímulos apresentados, e para cada estímulo cruzado com as variáveis independentes.

Tabela 1 - “No dia-a-dia, na sala de aula, costumo sentir-me...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Alegre	121	69%
Cansado	98	56%
Realizado	70	40%
Frustrado	67	38%
Ativo	59	34%
Felicidade	54	31%
Resignado	36	20%
Infeliz	28	16%
Ansioso	25	14%
Nervoso	24	14%
Confiante	20	11%
Atento	18	10%
Enérgico	17	10%
Produtivo	10	6%
Responsabilidade	10	6%
Calmo	8	4%
Sensível	8	4%

A maioria dos participantes sente-se habitualmente bem na sala de aula (alegre é referido por quase 70%), ainda que, simultaneamente, cansado (cerca de 56%). A reforçar estes sentimentos aparentemente ambivalentes, encontramos igualmente (com frequências que chegam aos 40%) as palavras realizado, frustrado, activo e felicidade. O que nos leva a pensar que ser professor gera, quer satisfação, pelo trabalho realizado, quer algum mal-estar, por um lado, pelo gosto de ensinar e, por outro, pelos objectivos menos conseguidos, limitações e desgaste, psicológico e físico, inerente à actividade de ser professor na escola actual. Daí a sensação de realização pelo que se consegue fazer e/ou pela evolução dos alunos/crianças e a insatisfação/frustração por se ser ou imaginar que se poderia ter outras condições, fazer melhor ou chegar mais longe.

Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro salienta dimensões associadas aos sentimentos de maior ou menor realização na sala de aula. Opõe, por um lado, sentimentos fortes de realização activa, positiva ou de satisfação (dadas por atento, produtivo, activo e responsabilidade) e, por outro, sentimentos de natureza negativa, aceitação passiva ou não motivação face ao que deles é esperado (pelas palavras resignado e frustrado). O segundo eixo evidencia a necessidade do professor em cumprir objectivos. O que se associa tanto à ansiedade inerente de conseguir transmitir o essencial, captando a indispensável participação dos alunos (através das palavras ansioso, enérgico e responsabilidade), como ao bem-estar que advém da

sensação de cumprir o previsto na comunicação pedagógica na sala de aula (através de felicidade e realizado). O terceiro factor é fortemente marcado pela palavra calmo, o que revela a tranquilidade sentida pelo professor na sala de aula. Tal facto advém não só do gosto por aquilo que faz e tenta fazer bem mas, também, pela segurança e sentido de dever cumprido que nos é dado pelas palavras responsabilidade, confiante e atento.

Tabela 2 - “Durante uma aula assistida, costumo sentir-me...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Nervoso	80	45%
Ansioso	69	39%
Observar	47	27%
Confiante	40	23%
Atento	33	19%
Alegre	26	15%
Ativo	25	14%
Inseguro	22	13%
Frustrado	21	12%
Avaliar	20	11%
Resignado	16	9%
Calmo	13	7%

A partir das respostas ao estímulo “Durante uma aula assistida, costumo sentir-me...” verificamos que a maioria dos professores não se sente à vontade durante uma aula assistida, como sugerem as palavras nervoso e ansioso, referidas por perto de metade dos participantes. Apesar de os incomodar a observação, os professores também se sentem confiantes, atentos, alegres e activos; o que nos remete para o gosto dos professores em ensinar e em exercer a sua profissão. No entanto, ainda que em menor grau, crescem sentimentos de incompreensão e frustração por tudo aquilo que se está a passar e que envolve a classe docente, e que, nalguns casos, conduz à aceitação ou resignação. O primeiro factor da AFC realizada revela-nos aquilo que os professores mais sentem durante uma aula assistida e que tem a ver com a observação feita pelo supervisor, distinguindo os seus sentimentos de uma forma bastante clara. De um lado está o prazer e a alegria por desempenharem uma actividade importante no seio da sociedade (indicado por alegre e calmo), por outro, os professores salientam que quem assiste à sua aula tem como função observar e posteriormente avaliar (referido pelos vocábulos avaliar e observar), o que leva a sentir alguma insegurança.

O segundo factor salienta sentimentos contraditórios dos professores. Por um lado, a sua confiança, apesar de serem alvo de observação e de avaliação (pelas palavras confiante, observar e avaliar),

não parecendo deixar de querer fazer aquilo para que estão preparados mas, por outro lado, a sua resignação, ansiedade e insegurança, pelo receio de poder realizar algo que os prejudique, ter alguma falha ou, até, que os alunos não respondam devidamente à situação (através de ansioso e resignado). O terceiro factor é bastante marcado pelo à vontade com que os professores estão na sala de aula e transmitem/conduzem o processo de ensino/aprendizagem demonstrando que apesar de tudo, a vocação em ser professor e o gosto pela sua profissão ultrapassa os sentimentos menos positivos que possam surgir (destacam-se dimensões complementares associadas à calma e à confiança).

Tabela 3 - “Ser professor faz-me pensar em...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Educar	49	28%
Crianças	46	26%
Aprendizagem	42	24%
Trabalhar	37	21%
Ensinar	33	19%
Partilhar	31	18%
Família	30	17%
Frustrado	27	15%
Burocracia	24	14%
Futuro	24	14%
Ativo	22	13%
Alegre	20	11%
Resignado	18	10%
Ensino	17	10%
Qualidade	17	10%
Responsabilidade	16	9%
Dirigir	14	8%
Amigo	13	7%
Realizado	13	7%
Felicidade	12	7%
Cruel	11	6%

A partir das respostas ao estímulo “*Ser professor(a) faz-me pensar em...*” concluímos que a profissão é bastante relacionada com o processo de educação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo a escola o principal local onde estas vão adquirir os conhecimentos e competências, que as auxiliam no seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Educar, é referido por perto de um terço dos participantes e relembra-nos um papel essencial que a escola deve ter. Os professores salientam também o ponto central do seu trabalho, as crianças, e o processo de ensino/aprendizagem em que

se assumem como transmissores de conhecimentos e elementos incentivadores na auto-descoberta e desenvolvimento infantil (através de educar, ensinar); para que este processo seja útil e produtivo para os alunos, os professores reconhecem ser necessário muito empenho e trabalho da sua parte. A escola, onde as crianças passam a maior parte do seu dia, com os colegas, professores e auxiliares da educação surge como meio de partilha de experiências e de vivências, vistas pelas crianças nos primeiros anos escolares como uma segunda família, que deve interagir com a sua própria família. Ser professor sugere ainda inquietude, desgaste e questionamento, face às dificuldades sentidas, vontade de cumprir bem o papel esperado, pouca valorização da classe, falta de perspectiva de futuro, e à burocratização a que estão sujeitos. Por um lado sentem-se frustrados, mas, por outro, activos, alegres, com vontade e responsabilidade para contribuir o desenvolvimento de seres humanos e para um ensino mais dirigido e melhor. Esta será uma forma de evitarem a resignação. E tal não impede que os professores se sintam bem com a sua profissão e confiantes. Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores O primeiro salienta uma dimensão associada ao sentimento de menor realização na sala de aula; os participantes sentem-se mal enquanto professores por sentirem que a sua profissão não é valorizada e que tal facto prejudica o seu desempenho enquanto profissionais (referido pelos vocábulos frustrado, cruel e burocracia), o que se sobrepõe à importância de dirigir (crianças) e partilhar os seus conhecimentos e experiências. O segundo eixo evidencia aquilo que é realmente a função do professor, transmitir os conhecimentos de uma forma aprofundada e esclarecida aos alunos, com um nível de qualidade que lhes permita interiorizar os conteúdos de uma forma clara, ainda que denotem alguma resignação (sobretudo através das palavras ensino e qualidade). O terceiro factor é fortemente marcado pelas palavras dirigir e partilhar o que revela aquilo que preocupa o professor na sua profissão, ou seja, dirigir o processo de ensino aprendizagem, partilhando experiências (nomeadamente afectivas) com os alunos de modo a uma interacção mais produtiva e benéfica; e tal é complementado ou traduz um ensino de qualidade, para todos os seus alunos, para que estes obtenham sucesso escolar e possam crescer, como indivíduos.

Tabela 4 - “Ser professor faz-me sentir...”

Palavra	Frequência	Porcentagem
Realizado	79	45%
Alegre	77	44%
Frustrado	65	37%
Felicidade	58	33%
Cansado	37	21%
Activo	33	19%
Confiante	27	15%
Resignado	25	14%
Ansioso	20	11%
Infeliz	20	11%
Responsabilidade	16	9%
Cruel	14	8%
Produtivo	9	5%

Cerca de metade dos professores sentem-se bem e realizado com a sua profissão. Mas muitos sentem-se, simultaneamente, frustrados (37%). A reforçar estes sentimentos ambivalentes, encontramos igualmente (com frequências que chegam aos 33%) as palavras felicidade, cansado, activo. O que nos reforça a ideia de que ser professor gera, quer satisfação e empenho, quer algum mal-estar e cansaço.

Os professores gostam daquilo que fazem, sentindo prazer no desempenho da sua actividade profissional, ainda que esta seja absorvente, exigente e, por vezes, frustrante. As restantes palavras concordam com esta percepção ambígua mas complementar. Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro salienta dimensões associadas à difícil realização na sala de aula. Os participantes sentem a importância que a sua profissão tem e manifestam vontade em desempenhá-la da melhor forma possível (através de activo e responsabilidade). No entanto, pensam que a sua profissão não é valorizada o que os leva a sentir alguma apreensão e mal-estar (dado por frustrado, infeliz e ansioso).

O segundo eixo evidencia o modo positivo como os professores lidam com a responsabilidade das suas funções. Devido à complexidade do processo educativo, à burocracia e à falta de autoridade que existe na sala de aula, o professor sente ser difícil conseguir inverter essa situação (responsabilidade, resignado e cansado). No entanto, por saber ter um papel formativo a cumprir, tenta realizar e desenvolver a sua actividade de uma forma prática e lúdica, para conseguir ultrapassar as adversidades que se lhe deparam (o que é dado por felicidade, ansioso e confiante).

O terceiro factor é fortemente marcado pela ansiedade, como representação importante nesta profissão. O facto de conhecerem novos alunos e novos colegas todos os anos, associado às múltiplas tarefas por realizar e à mudança que o processo educativo está a sofrer, ajuda a explicar este mesmo sentimento. E pode suscitar alguma falta de motivação. Compensada pela vontade demonstrada em desempenharem bem a sua actividade profissional, de uma forma responsável e atractiva para os seus alunos (cf. ansioso, cruel, infeliz, activo e felicidade).

Tabela 5 - “Supervisão Pedagógica faz-me pensar em...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Avaliar	49	28%
Observar	40	23%
Dirigir	34	19%
Aprendizagem	27	15%
Cruel	25	14%
Partilhar	22	13%
Burocracia	22	13%
Ensino	22	13%
Qualidade	22	13%
Resignado	13	7%
Frustrado	13	7%
Trabalhar	12	7%
Disciplina	12	7%
Ansioso	12	7%
Responsabilidade	11	6%
Confiante	10	6%
Nervoso	9	5%
Inútil	9	5%
Mudança	9	5%

A maioria dos participantes sente-se avaliado quando pensa em Supervisão Pedagógica (avaliar é referido por quase 30%) e também observado (o que nos é dado por observar). Simultaneamente, sente-se apoiado no processo mas também incentivado a aproveitar essa observação para aprender cada vez mais e desenvolver maior capacidade de autonomia e direcção (pelas palavras dirigir e aprendizagem). A reforçar estes sentimentos ambivalentes, encontramos igualmente as palavras partilhar, cruel e burocracia, que nos leva a pensar que a supervisão pedagógica gera, quer conhecimento e experiência quer alguma insegurança, resignação ou sentimento de injustiça, pelo processo em si, face a dificuldades encontradas e às avaliações atribuídas. Os professores antevêm

que com trabalho, disciplina e alguma confiança e responsabilidade conseguem superar a apreensão e ansiedade que a supervisão lhes suscita, tentando daí retirar algo que os ajude a melhorar o seu próprio desempenho.

Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro salienta uma dimensão quase totalmente explicada pelo sentimento de inutilidade, os professores consideram o processo inútil, uma vez que não interfere com o que se desenvolve no dia-a-dia na sala de aula, podendo até suscitar a divisão dos professores em classes dado o modo de avaliação. Em contrapartida, tendem a pensar que o processo poderia ajudar a melhorar as suas capacidades, delinear estratégias e partilhar experiências.

O segundo eixo evidencia uma ambivalência de sentimentos. Por um lado, os participantes revelam apreensão com a forma como o processo é conduzido, sentindo-se observados, ansiosos, resignados, nervosos e frustrados, com dificuldade em transmitir um ensino de qualidade aos seus alunos; por outro, consideram que este processo deveria servir para partilhar ideias e experiências, para em conjunto encontrarem soluções boas e úteis para pontos menos positivos e melhorar a qualidade na prática lectiva.

O terceiro factor é fortemente marcado pela burocracia, associada aos inúmeros relatórios que há para realizar, o que retira tempo, aos professores, para aquilo que realmente mais importa, ensinar. Os professores revelam querer trabalhar com responsabilidade, daí advindo alguma resignação, pois a supervisão poderia suscitar mais apoio e partilha, e não sobretudo, uma forma de avaliação e burocratização do sistema de ensino.

Tabela 6 - “Supervisão Pedagógica faz-me sentir...”

Palavra	Frequência	Percentagem
Nervoso	39	22%
Observar	38	22%
Ansioso	26	15%
Frustrado	25	14%
Cruel	23	13%
Dirigir	21	12%
Resignado	20	11%
Avaliar	19	11%
Confiante	19	11%
Atento	16	9%
Activo	16	9%
Infeliz	13	7%
Inseguro	12	7%

Na resposta ao estímulo “*Supervisão Pedagógica faz-me sentir...*”, os participantes referem, principalmente, sentir-se nervosos e observados. O que não indica uma das dificuldades sentidas pelos professores no decorrer da supervisão pedagógica, que tem a ver com a observação de que são alvos por parte do supervisor. O facto de estarem sozinhos no dia-a-dia com os seus alunos, leva a que se sintam nervosos com a presença de alguém estranho ao seu quotidiano, e que está ali, principalmente, a observá-los. O conceito de supervisão pedagógica transmite alguma ansiedade aos professores (indicado pelo vocábulo ansioso), que se sentem muitas vezes desacompanhados e desprotegidos, durante a observação que existe nas suas aulas. Dado o sucesso da observação de que são alvo, não depender apenas de si próprios, e englobar entre outros elementos, os alunos (que por vezes podem não colaborar com os professores no processo de ensino-aprendizagem) e, assim, prejudicar a sua avaliação, leva a que os professores se sintam frustrados e refiram que este procedimento pode tornar-se cruel, prejudicando a sua carreira.

Da AFC realizada com todas as palavras retivemos três factores. O primeiro eixo, fortemente marcado pelo vocábulo dirigir, salienta a esperança dos professores em ter um supervisor que lhes transmita conhecimentos e estratégias de modo a desenvolver as suas capacidades pessoais e profissionais, tornando o processo de ensino mais claro e objectivo; em contraste, os professores manifestam também resignação pelo modo como todo o processo relacionado com a supervisão pedagógica é colocado em prática, sendo descurados pormenores que podem influenciar o desenvolvimento do mesmo. Numa primeira abordagem, os professores sentem-se avaliados através de um processo percebido como inútil para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que em pouco contribuirá para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos, o que leva a que se sintam enquanto professores, frustrados e infelizes.

O segundo eixo é fortemente marcado pelo vocábulo cruel. Os professores sentem que a supervisão pedagógica é indevidamente aplicada, não tendo em conta diversos factores culturais e socioeconómicos que podem alterar o sucesso do seu desempenho profissional. Por sentirem que são avaliados através de um procedimento, ao qual reconhecem falhas, sentem-se resignados e frustrados.

O terceiro eixo é novamente marcado pelo vocábulo cruel, observando-se que os professores sentem que serão dirigidos por alguém com mais experiência e conhecimentos científicos que os ajudarão a ultrapassar as dificuldades que possam surgir durante o processo de transmissão de conhecimentos aos seus alunos. Apesar do peso negativo associado à supervisão pedagógica, os professores confiam no seu trabalho, de modo a ultrapassarem os obstáculos que possam surgir.

5. Conclusões

A supervisão pedagógica é ainda percebida como algo de assustador, que suscita apreensão e confusão. Tal deriva, em grande medida, por um lado da falta de informação sobre o próprio processo e o modo como ele deve decorrer e, por outro, de uma visão negativa ligada à própria avaliação, na perspectiva de que esta possa servir, sobretudo, para gerar críticas e repreensões e não, propriamente, para ajudar e contribuir para uma melhoria no próprio desempenho profissional, com saliência nos aspectos científicos, pedagógicos e num melhor relacionamento com os alunos (e até mesmo com os pais).

Hoje em dia, questiona-se muito a eficiência da escola, a qualidade do ensino, o papel do professor e respectivo desempenho face ao processo de ensino. Nos últimos anos os professores têm tido um acréscimo de trabalho burocrático que lhes retira tempo e os obriga muitas vezes a desviarem-se daquela que é a sua principal função: formar jovens.

O facto da profissão de docente estar neste momento descredibilizada na praça pública, aliado à falta de interesse dos alunos pela escola e desrespeito dos mesmos para com os professores, não facilita a tarefa do professor que em vez de se dedicar exclusivamente à transmissão de conhecimentos aos seus alunos, perde tempo e desgasta-se na resolução de problemas e comportamentos desviantes na sala de aula.

À falta de valores morais, sociais e afectivos por parte dos alunos, os professores respondem com dedicação e preocupação na tentativa de conseguir criar métodos de ensino que cativem os seus alunos. A escola tem o dever de promover o progresso dos alunos numa gama ampla de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos. O sistema educativo eficaz é o que maximiza as capacidades da escola para alcançar esses resultados (e.g., Bolivar, 2003; Santos, 1991).

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo, alma a um corpo indeciso e acomodado. É preciso que o aluno se assuma como o principal sujeito da sua formação, da produção do seu saber, envolvendo-se desde o início na sua construção. Assim, cabe ao professor criar as possibilidades para que isso aconteça (e.g., Freire, 2002).

A relação, manifestada pelos professores, entre os dois conceitos (avaliação/supervisão), leva a que revelem representações negativas da supervisão, o que poderá limitar e transformar negativamente a sua postura diária na sala de aula, interferindo no processo de ensino.

Em relação ao género, aferimos que as professoras salientam mais o lado maternal, de amizade e acompanhamento personalizado aos seus alunos que os professores. Estes, normalmente, relevam a dimensão mais profissional do processo de ensino, no qual os alunos devem adquirir competências, até então desconhecidas.

No que se refere ao ciclo, verificámos que os participantes do 1º ciclo sentem mais responsabilidade e um maior acompanhamento dos seus alunos, tendo a preocupação de realizar um bom trabalho, de modo a dotar os alunos de estratégias/conhecimentos que lhes permitirão ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo de um percurso académico, que se prevê longo e complicado. Os professores do 2º ciclo já têm um relacionamento diferente com os seus alunos, referindo principalmente a partilha de conhecimentos com os mesmos e um acompanhamento (no sentido de dirigir), de modo a que estes se sintam seguros e dirigidos.

A supervisão pedagógica deve ser vista como uma actividade de apoio, de orientação e até de regulação que possui uma dimensão de formação com grande importância, não descurando a diversidade das suas práticas. A supervisão e tudo o que a envolve, tem tido um crescente desenvolvimento e de “movimentos fragmentários, tem vindo a orientar-se para um campo de compreensão e actuação integrada” (Sá-Chaves e Alarcão, 2000, p. 181).

O conceito de supervisão tem acompanhado a evolução das diferentes abordagens de educação e dinamizado diferentes pontos de vista sobre tudo aquilo que envolve a escola. Partindo do princípio que o papel do educador é o de ensinar a “pensar certo” (Freire, 1997), então uma das funções do supervisor (na formação de professores) é justamente a de ensinar a pesquisar, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997, p. 42).

Referências

- Alarcão, I.** (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, p. 45.
- Allport, G.** (1968). The historical background of modern psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. I). Addison-Wesley.
- Amâncio, L.** (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L.** (2003). Género e assimetria simbólica, o lugar da história na psicologia social. In: L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Eds.), *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: livros Horizonte.
- Bidarra, M. G. A.** (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 369-390.
- Bolívar, A.** (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P.** (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez, p. 42.
- Freire, P.** (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edição paz e terra (24ª edição).

- Handal, G. & Lauvas, P. (1987).** *Promoting reflexive teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Oliveira, A. (1995).** Percepção da morte: a realidade interdita. *Tese de Mestrado*. Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. (2004).** Ilusões: A Melodia e o Sentido da Vida na Idade das Emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência. *Tese de doutoramento*. Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. & Amâncio, L. (2005).** A análise factorial de correspondências no estudo das representações sociais – as representações sociais da morte e do suicídio na adolescência. In A. Moreira, B. Camargo, J. Jesuino & S. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba: Ed. Universitária UFPB, (Cap. 10) pp. 323-362.
- Oliveira, A. (2008).** *Ilusões na Idade das Emoções – representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Lisboa: F.C.T./Fundação Calouste Gulbenkian
- Pinho, L. V. (1993).** Humanizar a Escola. Comunicação, representações sociais e sucesso escolar. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000).** Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: Sá-Chaves, I. (org.)- *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos temáticos, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (1991).** *Ensaio sobre a educação I, a criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição).
- Schaffer, H. (1996).** *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1997).** Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pág.37-57). Porto: Porto Editora.
- Soczka, L. (1988).** Representações sociais, relações intergrupos e identidades profissionais dos psicólogos. *Psicologia*, 2, 253-275.
- Soveral, M. (1996).** O sujeito em formação, o desenvolvimento do aluno/pessoa no contexto da relação pedagógica. *Tese de mestrado não publicada*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Zeichner, K. M. (1993).** *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.