

CARLOS MANUEL FREITAS QUEIROGA



**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: SUPERVISÃO E/OU
REFLEXÃO**

**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE**

Porto 2007

CARLOS MANUEL FREITAS QUEIROGA

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: SUPERVISÃO E/OU
REFLEXÃO**

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em
Supervisão e Coordenação da Educação à
Universidade Portucalense Infante D. Henrique**

Orientador: Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado

**Universidade Portucalense
PORTO 2007**

De acordo com a legislação em
vigor não é permitida a reprodução
de qualquer parte desta tese.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Paulo Delgado da Universidade Portucalense, que orientou o desenrolar deste projecto, de uma forma que agora possa classificar não directiva levando-me a reflectir de uma forma consciente e autónoma sobre todas as dificuldades que foram surgindo.

Ao Orientador que participou neste trabalho e revelou ser um profissional capaz de negociar o saber de forma reflectida.

Aos Professores Estagiários que participaram neste projecto, e cuja disponibilidade e vontade de colaborar foram indispensáveis na concretização desta investigação.

A todos os meus amigos, pelo estímulo recebido e ajuda prestada.

Aos meus pais pelo apoio, persistência e compreensão que, ao longo deste percurso sempre revelaram.

À Natália Ferreira, minha mulher, pela paciência demonstrada nos momentos de maiores dificuldades, pela sua persistência e incentivo na concretização deste projecto.

Em especial às minhas filhas gémeas, pela força que sempre me deram na concretização deste projecto.

RESUMO

Esta investigação pretende descrever o Conceito de Supervisão e o Processo Supervisivo, onde estão incluídos os vários Cenários Supervisivos.

A investigação pretende ser um contributo, no âmbito da Formação de Professores com a necessidade de se desenvolverem programas onde se adoptem estratégias que sejam grandes promotoras da Auto-Reflexão e que possam “moldar” o professor estagiário ao longo da Prática Pedagógica.

O estudo apresentado segue as linhas de orientação acima referidas e pretende-se analisar a importância de algumas estratégias para uma formação reflexiva de professores estagiários de Educação Visual e Tecnológica. Este estudo envolve um Orientador e Três Professores Estagiários.

Considerando o estudo feito como um todo, a metodologia utilizada enquadra-se no contexto de uma investigação interpretativa e qualitativa, tendo os dados sido recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada, narrativa e diários de auto-reflexão. A informação recolhida foi sujeita á análise de conteúdo proveniente dos instrumentos de recolha de dados acima referidos.

Os resultados obtidos indicam uma mudança nas representações e atitudes dos professores estagiários ao adoptarem uma atitude reflexiva sobre a sua própria actuação e assumem-se como corresponsáveis para a sua formação.

Em relação às consequências deste estudo, ao nível da Investigação da Formação Inicial de Professores, incide para que haja um maior envolvimento dos professores em formação, quer ao nível dos Programas de Formação, quer na elaboração dos instrumentos de observação.

ABSTRACT

This inquiry is going to describe the Concept of Supervision and the Trial Supervisivo, where are included the several Settings Supervisivo.

The inquiry is going to be a contribution, in the scope of the Formation of Professors with the need of will develop programs where strategies be adopted that be big promoters of the Auto-Reflection and that be able to "mold" the professor trainee to the long one of the Practical Pedagogical one.

The study presented follows the lines of orientation above referred and intends to analyze the importance of some strategies for a reflexive formation of Technological and Visual Education trainees professors. This I study involves an Adviser and Three Professors Trainees

Considering the study made as a whole one, the methodology utilized fits-itself in the context of a qualitative and interpretative inquiry, having the facts been collected through an interview is structured, narrative and newspapers of auto-reflection. The information collected was subject á analysis of content originating from the instruments of collecting of facts above referred.

The results obtained indicate a change in the representations and attitudes of the professors trainees upon will adopt a reflexive attitude about its own action and assume itself as corresponsive for the its formation.

Regarding the consequences of this I study, level with the Inquiry of the Initial Formation of Professors, reflects for that have a bigger involvement of the professors in formation, want level with the Programs of Formation, want in the elaboration of the instruments of observation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE.....	viii

CAP. I – INTRODUÇÃO

Introdução.....	1
-----------------	---

CAP. II – SUPERVISÃO: PERSPECTIVAS E CENÁRIOS

2.1. Conceito de Supervisão	10
2.2. Vários Cenários de Supervisão.....	15
2.3. Técnica Racional	20
2.4. Prática Racional	26
2.4.1. O Cenário da Supervisão Clínica.....	26
2.4.2. O Cenário Reflexivo de Supervisão	30
2.4.3. O Cenário Desenvolvimentista de Supervisão	35
2.4.4. O Cenário Ecológico de Supervisão	37
2.4.5. Emergência do Cenário Misto	40
2.5. Melhoria das Práticas de Supervisão	41
2.6. Instituições de Desenvolvimento Profissional	44
2.7. Ciclo entre Teoria/Prática	46

CAP. III – O ENSINO REFLEXIVO

3.1. Relevância da Formação Reflexiva	49
3.2. A Reflexão como Modelo de Supervisão	58
3.3. Conceito de Reflexão Supervisiva	63
3.4. A Reflexão Supervisiva sobre as Práticas Educativas	73

CAP. IV – METODOLOGIA

4.1. Introdução	80
4.2. Projecto de Investigação	80
4.2.1. Caracterização da Investigação	81
4.2.2. População e Amostra	82
4.2.3. Caracterização dos Participantes e do Contexto Escolar.	82
4.3. Metodologia de Investigação	85
4.3.1. Técnica de Recolha de Dados	85
4.3.2. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados	86
4.3.3. Procedimento Relativo à Recolha de Dados	87
4.3.4. Procedimentos na Análise de Dados	88

CAP. V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Introdução	90
5.2. Análise dos Instrumentos Utilizados	92
5.2.1. Orientador	92
5.2.2. Narrativas	93
5.2.3. Diários de Auto-Reflexão	95
5.3. Ocorrência das Categorias de Análise no Discurso dos Professores Estagiários	96
5.3.1. Entrevistas	100
5.3.1.1. Atitude Relativa à Auto-Reflexão	103
5.3.1.2. Atitude Relativa à Troca de Perspectivas	106
5.3.1.3. Atitude Relativa à Construção de Conhecimento	108
5.4. Clima Afecto-Relacional	111
5.5. Considerações Finais	113

CAP. VI – CONCLUSÃO

Conclusão	116
-----------------	-----

BIBLIOGRAFIA	122
---------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Entrevista	139
Anexo 2 – Transcrição da Entrevista	141
Anexo 3 – Diários de Auto-Reflexão	144

CAP. I – INTRODUÇÃO

Introdução

Neste capítulo apresentamos o contexto teórico em que se desenvolve todo este estudo bem como a sua organização.

Neste estudo analisaremos a Supervisão Educativa e os vários Cenários Reflexivos, procurando aprofundar conceitos e métodos, através da referência à problemática da Formação Reflexiva de Professores.

Abordaremos ainda algumas estratégias que possibilitam o desenvolvimento de uma prática de características reflexivas.

Numa outra fase, formula-se o problema da investigação, que se insere no âmbito da Formação de Professores Estagiários de Educação Visual e Tecnológica, mais precisamente, na sua Prática Reflexiva, apresentando-se a metodologia e os objectivos que regem esta investigação.

Por fim, procede-se à apresentação dos resultados, através duma análise de conteúdos dos dados recolhidos.

Hoje em dia, as profundas e contínuas alterações nos diferentes sectores da sociedade democrática exigem que os sistemas educativos procurem de forma constante, respostas e adaptações o mais eficazes possíveis, de modo a acompanhar a rápida evolução dos acontecimentos sociais e tecnológicos.

Pareceu-nos relevante, ainda que de um modo sintetizado, perspectivar historicamente o Processo de Supervisão. As últimas tomadas de posição políticas sobre a educação em geral vieram trazer para o debate público questões que, pela sua natureza, estão associadas à problemática dos modelos de formação, neste particular, os vários Cenários de Supervisão.

A Formação Inicial de Professores, encontra-se ainda em fase de desenvolvimento, embora impregnada de algum dinamismo, ainda que pouco consolidada.

Só a partir da segunda metade do século XX, a profissão docente e a formação de professores surge no nosso país em primeiro plano nas prioridades das preocupações educativas. Disso é exemplo a criação pelo Estado de Escolas Normais nas capitais de distrito, destinadas à preparação do professor primário (Magistério Primário). Cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para assegurar essa transmissão.

É a partir da década de sessenta e setenta que surge o período fundador do debate actual sobre a formação de professores.

Após algumas décadas vive-se em Portugal o ensino da Reforma de Veiga Simão e algumas transformações operadas no decorrer do 25 de Abril (Canário, 1990).

Na década de setenta, as Universidades clássicas criam os Ramos Educacionais, em primeiro lugar na Faculdade de Ciências e só depois na Faculdade de Letras (isto já nos anos oitenta), com a integração no plano curricular de alguns cursos. Neste plano curricular os cursos não foram criados de forma pacífica, como nos refere Alarcão (1991), alguns dos universitários reagiram negativamente, argumentando que a universidade tem como missão construir e divulgar o saber, não competindo a esta profissionalizar ninguém, mas apenas proporcionar conhecimento.

No decorrer dos anos 80, a necessidade de professores e a transformação drástica das condições de exercício da profissão docente, a par dos estágios pedagógicos clássicos que profissionalizam os professores para o exercício da função docente, são criados pelo Ministério da Educação novos cursos de formação inicial para diferentes níveis e áreas de ensino. Assim, são institucionalizadas as E S E (Escolas Superiores de Educação) que possuem como principal finalidade a formação dos professores desde o pré-escolar ao 2º ciclo do ensino básico.

Desde então, estas medidas possibilitam que os professores e educadores passem a possuir obrigatoriamente uma formação inicial de carácter superior, didáctica e cultural mais avançada que no passado.

Do ponto de vista organizacional, as Universidades têm curso de formação de professores e as ESE são instituições de formação de professores (Campos, 1995).

Tanto nas Universidades como nas E S E os currículos interagem com as componentes académicas, psicopedagógicas e as práticas pedagógicas. Este modelo pode ser designado por modelo integrado de organização dos planos curriculares dos planos de formação de professores (Campos, 1995).

Podemos resumir a prática pedagógica, no modelo sequencial, à responsabilização, do formando, pela docência como supervisão, realizando-se após a formação nas outras componentes do curso. Num outro tipo de modelo, o modelo integrado, a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas, sempre com supervisão (Campos, 1995).

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

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

Se nos debruçarmos para a supervisão reflexiva, os processos de formação têm como finalidade estimular uma perspectiva crítica/reflexiva,

“privilegiando o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em interação com experiências, num contexto de reflexão – experimentação que o motive a um reposicionamento sistemático face à concepção e práticas profissionais” (Vieira, 1993, p.16).

Nesta perspectiva, a formação constituirá um acto de mudança, tendo nela um modelo determinante que é o Supervisor, entendido como um colega com mais sabedoria que procura proporcionar ao Professor Estagiário um terreno fértil para o seu auto-desenvolvimento (Wallace1991).

Num modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire um papel central, assumindo-se como um lugar de aprendizagem e de construção do conhecimento prático do professor. A prática exercida num espaço real, com as suas características de incerteza, singularidade e complexidade, deve proporcionar ao professor condições para que este observe, analise e actue, construindo o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

A literatura sobre as práticas de formação confronta-nos com variadas abordagens que perfilham pressupostos teóricos distintos relativamente aos conceitos em que a formação de professores se encontra influenciada pelas concepções de escola, ensino e currículo. Assim podemos definir duas linhas orientadoras, uma com características comportamentalistas que perspectivam o ensino como uma ciência aplicada e que assenta numa lógica de racionalidade científica e técnica, e a outra que se centra na reflexão sobre a acção educativa, assumindo uma vertente investigativa e que se rege pelos pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentalista.

Segundo Gomes (1992), o modelo de racionalidade técnica assenta no pressuposto de que a actividade profissional é essencialmente instrumental, ou seja dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de técnicas e teorias científicas. Por outro lado a abordagem de carácter comportamentalista valoriza o conhecimento que surge da investigação científica e entende que a competência profissional assenta na aplicação das

teorias e técnicas educativas às situações práticas, pressupondo uma certa previsibilidade do acto educativo.

A crescente preocupação de superar o conhecimento científico – técnico e a prática na sala de aula promovem o aparecimento de concepções diversas. O professor aparece como um investigador dentro da sala de aula (Gomes, 1992); ou como prático reflexivo (Shön, 1987). O desejo de encarar a prática do professor como eixo cultural de todo o processo era evidente. As práticas dos professores quando interactivam com os problemas complexos da realidade educativa devem constituir o ponto de partida para a compreensão do modo como estes utilizem o conhecimento científico, como conseguem resolver situações desconhecidas, como recriam estratégias e como aplicam de forma diversificada técnicas e instrumentos conhecidos.

Analisado por Shön (1983) este conhecimento prático requer três processos diferentes que se completam entre si: o conhecimento na acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção.

O conhecimento na acção é a componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta na saber fazer. A reflexão na acção refere-se ao processo de pensamento que se realiza no decorrer da acção. A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção, refere-se aos processos de pensamento que ocorrem retrospectivamente sobre uma situação problemática.

Este tipo de processos leva-nos a pensar que estamos perante uma perspectiva reflexiva de formação de professores, enquadrada num modelo construtivista que assume a prática como fonte de construção de conhecimentos.

Diversos autores tais como Smyth (1989), Zeichner (1994) e Roldão (2000), perspectivam a Formação Reflexiva de Professores como uma reacção destes profissionais, e dos próprios investigadores, às sucessivas reformas implementadas pelos poderes políticos nas escolas.

Neste modelo de formação a prática adquire o papel central, assumindo-se assim como um espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento prático do professor.

Se a prática pedagógica for assumida com características de incerteza, esta proporciona ao Professor Estagiário condições de observação e de análise e passa a actuar de forma a construir o seu próprio conhecimento profissional.

Na vida profissional, cada professor é confrontado com múltiplas situações, para as quais não é fácil encontrar respostas pré-fabricadas.

Assim, um profissional deve actuar reflectindo na acção, inventando, analisando, fazendo experiências através do dialogo que estabelecem muitas das vezes com a realidade educativa.

Alguns dos discursos dos responsáveis pela elaboração e implementação dos currículos de formação fazem referências aos profissionais reflexivos, à prática reflexiva, ao conhecimento prático (Roldão, 2000). Compete ao professor assumir as decisões relativas à sua própria formação, pois o próprio, pode identificar com mais clareza as insuficiências e as necessidades (Tavares, 1994). No mesmo sentido o professor deve ser co-responsável pelo seu desenvolvimento psicossocial e pelo seu crescimento pessoal (idem, 1994).

Este cenário, pressupõe uma nova forma de perspectivar a competência profissional, defendendo que o instrumento a privilegiar no desenvolvimento profissional deverá ser o processo reflexivo. A formação reflexiva de professores deverá passar por uma alteração das práticas educativas que conduzam à melhoria da qualidade de ensino (Nóvoa, 1993). Estas alterações devem ser feitas de uma forma autónoma, mas não isolada, de maneira a encontrar soluções para ultrapassar muitos dos obstáculos que se colocam à sua prática que só é possível num contexto de reflexão – experimentação, que motiva o professor e um reposicionamento sistemático face às suas concepções e práticas profissionais (Vieira, 1993).

O Momento reflexivo é o resultado da própria natureza do ensino e da construção do conhecimento, em permanente mutação (Smyth, 1989).

A formação de professores deve estar inserida numa perspectiva crítico – reflexiva, num contexto onde o seu desenvolvimento pessoal e profissional deve interagir com a experiência.

Ao longo deste estudo confirmou-se a necessidade de utilizar uma metodologia interpretativa, que procure conhecer a realidade da Formação Inicial de Professores, tendo em conta o ponto de vista dos participantes. A necessidade de analisar o contexto da Formação Inicial e as estratégias capazes de determinar uma prática reflexiva. Poderemos questionar quais poderão ser algumas das estratégias de reflexão sobre a prática de Professores Estagiários de Educação Visual e Tecnológica, que poderão conduzir a uma actividade reflexiva com implicações na mudança das concepções sobre as práticas pedagógicas.

Por outro lado, qual o papel que assumem os diários de Auto – reflexão e as Narrativas utilizadas no desenvolvimento de uma atitude reflexiva na prática de Professores Estagiários de Educação Visual e Tecnológica.

Perante alguns problemas que surgem aos Professores Estagiários, será que as actividades de auto – reflexão, e as poderão ser incluídas nos Programas de Formação de Professores? Contribuirão para uma atitude reflexiva? O processo supervisivo pressupõe uma colaboração entre professores e supervisores, num esforço conjunto de compreender situações complexas de ensino e de procura de estratégias conducentes à melhoria de ensino.

Outro dos problemas formulados é o de saber se os Professores Estagiários sentem dificuldades em reflectir ao longo da prática utilizando estratégias de auto – reflexão, adoptadas em muito dos currículos de Formação Inicial de Professores.

É nossa intenção contribuir para repensar os aspectos relacionados com a Formação Inicial, nomeadamente a inclusão de uma cadeira na componente teórica que ajude os Professores Estagiários a planear as aulas, a lidar com os problemas de indisciplina, a analisar as estratégias de formação e construir técnicas e instrumentos de trabalhos potenciadores da auto – reflexão.

O desenvolvimento e o exercício destas capacidades, surgem como finalidade central da formação reflexiva e tem como implicação fundamental a valorização do saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática.

Pretende-se deste modo, reconhecer a influência dos diferentes instrumentos de formação utilizados no desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos Professores Estagiários.

A Formação Reflexiva de Professores tem sido concebida com duas componentes: a teoria e a técnica. Hoje em dia orientada para uma reprodução e manutenção de modelos de ensino, parecem existir indícios de que pouco mais tem sido feito face às necessidades de uma sociedade em perfeita mutação. É questionável se os futuros profissionais saião preparados e se serão capazes de enfrentar as funções cada vez mais diversificadas que caracterizam a complexidade educativa. Seguindo esta linha de orientação Nóvoa refere que *“a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”* (1992, p. 24).

O que pretendemos analisar neste estudo é se as actividades de observação directa, os diários de auto – reflexão e as narrativas poderão ser instrumentos valiosos na promoção da reflexão sobre a acção.

O Professor Estagiário descreve a sua actuação através destes instrumentos de formação e nele reflecte acerca das expectativas que possui em relação ao ensino sobre as dificuldades reveladas pelos alunos e sobre o *feedback* que estes proporcionam aos professores.

Garcia afirma que *“a formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um jogo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”* (1992, p. 55).

Podemos dizer que esta formação inicial implica um grande investimento pessoal, e desenvolvimento de um pensar real (Lalanda e Abrantes, 1996) e um trabalho crítico com vista à construção de uma identidade do que será a sua identidade profissional. O conceito de formação terá de ser articulado, por um lado com o conceito de reflexão, encarado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um saber – fazer, pessoal, sólido, flexível e dinâmico, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber –

fazer), o do ser e do saber aprender, com o objectivo de preparar os professores para uma atitude de mudança (Alarcão, 1995).

Para finalizar esta introdução, o autor referido anteriormente alerta-nos para um contexto a propósito da possibilidade de ser reflexivo *“é possível mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar”* (1996, p. 186).

CAPITULO II - SUPERVISÃO: PERSPECTIVAS E CENÁRIOS

2.1 – Conceito de Supervisão

Ao analisarmos diversos autores encontramos diferentes conceitos sobre esta temática, verificando-se, no entanto uma certo grau de consenso quanto às suas atribuições.

Supervisão etimologicamente significa: - Visão sobre –. Visão sobre todo o processo educativo com vista à satisfação dos objectivos da Educação e os objectivos da própria Escola.

Segundo a ideologia de Good, (1979) a supervisão representa, todos os esforços de funcionários escolares regulares, cujo objectivo é favorecer a actuação dos professores e outros trabalhadores no melhoramento da educação, incluindo o estímulo ao progresso profissional e o desenvolvimento de professores, a selecção e revisão dos objectivos da educação, dos materiais e métodos de ensino bem como a avaliação da instrução .

De acordo com Híks (1976) deve ser entendida como orientação profissional e assistência dadas por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando o aperfeiçoamento da situação total ensino/aprendizagem .

Segundo Burton e Brueckner citados por Neagley e Evans (1961, p. 11) Supervisão consiste num: “ *serviço técnico destinado fundamentalmente a estudar e melhorar cooperativamente todos os factores que influem no crescimento e desenvolvimento do educando*”.

Stones, citado por Vieira (1984, p. 27) , descreve o seguinte:

"Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão , quando a máquina soluçou e produziu super-visão . De repente percebi do que se tratava . A qualificação necessária para se ser supervisor era a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar , alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula . Depois necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido

mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa".

Para Neagley e Evans 1961, p. 12): *“A moderna Supervisão é, pois, a acção positiva e democrática destinada a melhorar o ensino, mediante a formação contínua de todos os interessados: educando, professor, supervisor, administrador e pais, ou outra pessoa interessada no problema”*.

Segundo Smyth é fundamentalmente nos Estados Unidos que a ideia de Supervisão tem andado associada à ideia de inspecção como se verifica no texto: (Alarcão, 2003,p.115).

“ The thesis of article is that the educational community has been too reliant in the past on hierarchical and, sanction-ridden modes of ' instructional supervision' of teachers (and teaching) as the path to quality learning experiences for children. The integrating argument here ia that if teachers are to improve their pedagogy then there should be less not more technical control of teaching. Rather than seeking to guarantee 'effective' teaching by recourse to the business management canons of accountability, inspection, and quality control, the line pursued here is that teachers might benefit instead from processes that enable them to gain insights, acquire understanding, and exercise a measure of empowerment over their teaching”.

A sua principal preocupação era a eficácia, colocando em segundo plano o professor, cujo papel é, em nosso entender, de primordial importância no processo ensino/aprendizagem.

Melhor dizendo, procurava-se a maximização dos resultados ou dos produtos. Era pois, uma perspectiva industrial da escola, banindo o papel do professor como elemento livre e responsável desse processo, com a faculdade de arriscar inovações e de tomar decisões oriundas de uma reflexão consciente, crítica, e comprometida.

Este facto transformou a Supervisão numa actividade burocratizada, rígida, apesar do esforço de todo o movimento humanístico dos anos 30. Segundo Sergiovanni e Sfarratt , citado por Alarcão (2003, p.116):

"Supervisors worked to create a feeling of satisfaction among teachers by showing interest in them as people... Participation was to be an important method, and its objective was to make teachers feel that they were useful an important to the school... (But) the focus of human relations supervision was and still is an emphasis on 'winning friends' in an attempt to influence people. To many, 'winning friends' was a slick tactic which the movement seem manipulative and inauthentic, even dishonest”.

Apesar dos vários esforços que se foram sentindo, os professores continuam, na generalidade, a ver a Supervisão como um processo hierárquico, impessoal de inspeção "(Withall e Wodd em Smyth 1984 a: 427)" cujas finalidades são o controle do sistema educativo, dos programas, dos conteúdos, dos processos de ensino avaliação, dos agentes educativos, transformando-os e modelando-os para que reproduzam o próprio, da forma mais fiel possível.

Porém, Smyth não lhe nega o seu valor, mas é de extrema urgência ajudar os professores, citado por (Alarcão, 1987, p.118): *"to penetrate their everyday experiences in more practical and insightful ways"*, o que pressupõe prestar-lhe ajuda em *"obtaining meaning out of confusion. extracting understanding from repetition, uncovering intentions behind actions, replacing prejudice with sensitivity.; in short. it involves articulating an ideology for making sense of one's world"*.

Para Rangel o conceito de Supervisão é algo mais amplo que surge com a Supervisão Pedagógica e não só como supervisão escolar. Assim será: *"um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e actualização do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem"* (1979 p. 14).

Tal só é possível, mercê de várias atribuições como sejam : a orientação, a assistência e o acompanhamento.

Orientação, que deve visar o esclarecimento, a ajuda, o apoio, a busca de soluções. O acompanhamento, procurando estar presente e participar, quer o professor, quer o aluno, visando atingir essa meta maior que é a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Como podemos verificar destas leituras, o conceito de Supervisão encontra-se por vezes subdividido em dois enunciados: A Supervisão Geral e a Supervisão Escolar.

Qualquer dos dois tem acompanhado o desenvolvimento da função do supervisor. Esta mudança da orientação da linha da prática da supervisão deveu-se principalmente ao próprio conceito de ensino que *"se afastou das práticas baseadas em conceitos mecanicistas da aprendizagem para usar*

recursos mais consentâneos com a Psicologia organicista" (Andrade, 1976, p. 11).

Vieira(1993, p. 28), define supervisão como "*a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica , sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*" o que a aproxima da noção que nos é dada por Alarcão , ao referir que se trata de um "*processo em que um professor , em princípio mais experiente e mais informado , orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e pessoal*" (2003, p. 18) ou seja , trata-se de um processo que tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional - a orientação da prática pedagógica.

Que processos e como orientar a prática pedagógica? Eis as duas questões a que tentaremos responder de seguida, na linha de pensamento de Vieira, no seu livro supra citado .

Fazer supervisão é fundamentalmente interagir "*informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar*" (Vieira,1993 p. 33). O professor/supervisor deve adoptar por isso uma postura de observação atenta, questionamento constante, reflexão aturada e intervenção investigativa.

Não basta ao supervisor ter sido um professor experiente , é necessário ter uma formação especializada, embora seja muito frequente encontrar em Portugal pessoas que exercem supervisão sem qualquer qualificação.

A Supervisão visa adaptar-se ao educando e à comunidade, e ainda, assistir ao professor e por isso pode ser tida como "*assistência às actividades docentes, de maneira a lhes dar coordenação, unidade e continuidade, para que mais eficientemente a escola alcance os seus objectivos*" (Nerici, 1973),

Pode assim ser exercido em dois sentidos: No Sentido geral - quando é sinónimo de inspecção, em que a orientação, a ajuda vem de fora da escola, por intermédio de um inspector ou grupo de inspectores, ou de supervisor ou supervisores.

No Sentido particular - quando é sinónimo de orientação pedagógica exercida pela própria escola, através do director ou supervisor como elemento

integrante da equipa administrativa da escola, isto é, exercida por pessoal da própria escola.

Em qualquer dos sentidos, ela visa a formação integral do educando, o atendimento das necessidades sociais.

Em relação ao professor, a supervisão tem como base estimular, orientar e coordenar o desenvolvimento contínuo do mesmo com vista ao desempenho mais eficiente de todas as suas funções, quer sejam instrutivas, quer sejam formativas, quer orientadas para o desenvolvimento do educando, permitindo que este se torne cada vez mais consciente, eficiente e responsável em função da realidade social e pessoal.

A supervisão visa liderar professores e demais pessoas implicadas no processo da educação para que melhorem o processo ensino/aprendizagem. Segundo Nericí (1990, p.28): *"é o serviço de assessoramento de todas as actividades que tenham influência no processo ensino, aprendizagem, visando ao seu melhor planeamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efectivos os objectivos gerais da educação e os objectivos da Escola"*.

Apresentadas algumas visões de Supervisão, defendemos que esta deve ser tida como um processo contínuo e continuado em que o professor, o supervisor e todos os intervenientes participam conjuntamente. Emergindo desta mesma participação, uma dialéctica de formação/desenvolvimento para todos os sujeitos nela envolvidos. Melhor dizendo, a Supervisão é o produto de uma acção conjunta e participada dos seus elementos em que cada um deles desempenha um papel de sujeito e de agente, tendo como objectivo último a melhoria, a eficácia e a eficiência do processo de ensino/aprendizagem. Tais objectivos só podem ser levados a cabo se o mesmo processo respeitar e promover o desenvolvimento dos seus intervenientes como profissionais e como pessoas.

2.2 – Vários Cenários de Supervisão

Uma das questões que se levanta quando se aborda o tema Supervisão resulta da divergência quanto ao modo de a "fazer", de a pôr em prática. Existem várias práticas de Supervisão que podem ser agrupados em vários cenários, melhor dizendo os modelos mais significativos da "praxis" da Supervisão, que não devem ser abordados nem analisados com sectores rígidos e rigorosamente delimitados e definidos. Para Alarcão e Tavares (2003, p.19) "*os referidos cenários não devem também ser entendidos com compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.*"

A literatura sobre supervisão confronta-nos com uma multiplicidade de abordagens, as quais partem de pressupostos teóricos distintos relativamente à formação e, necessariamente, aos conceitos de supervisão e de supervisor. Contudo, como nos refere Tavares (1997, pp. 66-67). :

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

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

É a partir desta dialéctica entre a teoria e a prática que surgem cada um dos modelos de supervisão, a supervisão entendida como um processo que liga a teoria à prática, onde *"a investigação educacional fornece o suporte necessário para a planificação"* (Zeichner, 1992, p.121) da prática e a supervisão entendida como um processo que liga a prática à teoria, de modo que os alunos possam empenhar-se *"em pesquisas sobre o ensino, utilizando a investigação-acção colaborativa"* (Idem p.127).

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

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

O conceito de cenário é entendido *"como a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes"* (Ralha-Simões, 1993, p.44), onde não existe a preocupação em assegurar que o referido modelo *"traduza uma representação rigorosa da realidade"*. Aliás, esta impossibilidade é reforçada por Oliveira, quando defende que é pouco provável *"encontrarmos qualquer abordagem de supervisão no seu estado puro e totalitário, dado que o contexto concreto de supervisão envolve uma diversidade de factores de complexidade diferenciada que se interrelacionam num dinamismo caracterizado por exigências inesperadas e/ou situações ambíguas"* (1992, p.16).

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

Um grupo de investigadores da Universidade de Stanford na Califórnia debruçou-se sobre o estudo das competências de maior utilidade para um jovem professor. Neste seguimento o micro-ensino (técnica pedagógica) parte do princípio que todos os professores executam determinadas tarefas, e, através da análise, poder-se-ia identificar parte delas, analisá-las, explicá-las e demonstrá-las.

Pretendia-se assim, que o aluno se aperfeiçoasse em determinadas tarefas de ensino e na utilização de várias técnicas, de forma a melhorar e enfrentar a complexidade do ensino na situação real e autêntica.

Allen e Ryan citados por Alarcão (1969, pp. 25-26) definem a técnica do micro-ensino da seguinte forma:

Microteaching provides teachers with a practise setting for instruction in which the normal complexities of the classroom are reduced and in which the

teacher receives great deal of feedback of his performance. To minimize the complexities of the normal teaching encounter, several dimensions are limited. The length of lesson is reduced. The scope of the lesson is narrowed. In microteaching, the teacher instructs only a few students instead of the normal 25 or 30".

Em suma: o micro-ensino tal como originariamente fora concebido facultaria a simplificação do acto de ensino, incidindo numa só competência, perpetuando a imitação de um modelo, desrespeitando o enquadramento teórico e podendo até conduzir à descontextualização de competências que estão em inter correlação. Tal facto poderia ser perigoso, no sentido em que poderia colocar em segundo lugar o conteúdo a ensinar, e o modo como se ensina seria mais importante.

Neste cenário de supervisão, o modelo é fortemente influenciado por uma visão positivista da formação de professores e simultaneamente por um modelo behaviorista, de cariz tecnicista. A racionalidade técnica baseia-se *"numa definição exaustiva e minuciosa dos comportamentos, capacidades e conhecimentos a adquirir"* (Simões & Ralha-Simões, 1997, pp. 40-41) e *"opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva"* (Nóvoa, 1992, p.27).

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

Seguindo nesta perspectiva, *"a prática pedagógica seria sobretudo, uma forma de familiarizar o futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos que configuram a sua actuação, informando-o precocemente sobre as particularidades do «ser professor», num dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social"* (Ralha-Simões, 1993, p.69).

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

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

O diálogo entre os professores parece ser fundamental para a consolidação dos saberes emergentes da prática profissional. Aliás, Zeichner alerta para o facto de um dos *"problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções"* (1992, p.120), Partilhamos esta preocupação com Zeichner, dado que não acreditamos no progresso e na

evolução do conhecimento sem a existência de conflito ou de, pelo menos, confronto, de duas ou mais perspectivas.

2.3 - Técnica Racional

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

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

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

concebido o saber profissional e o papel da formação na produção desse saber".

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

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

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

professores estão claramente subordinadas às dos investigadores académicos" (1992, p.126).

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

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

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

As instituições de formação de professores, apoiadas no modelo da racionalidade técnica, baseiam-se nos seus princípios de formação em três pressupostos: a investigação académica contribui para o desenvolvimento de

conhecimentos profissionais úteis; o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno/futuro professor para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula, a ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem.

Desta maneira dispõem convenientemente de um conjunto de acções pontuais de formação, dirigidas à capacitação individual, tentando desenvolver *"programas de formação que incentivem as competências dos professores e que providenciem o seu treinamento"* (Ralha-Simões, 1993, p.49) sem ter em conta uma visão estratégica do desenvolvimento dos recursos humanos nem a personalidade e a experiência dos respectivos profissionais.

Ao longo dos últimos anos, diferentes autores têm criticado cada um dos pressupostos referenciados. A contribuição da investigação académica para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais do professor têm sido posta em causa devido ao seu conhecimento ser cada vez mais molecular e sofisticado, portanto *"incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenómenos educativos"*.

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

As linhas traçadas entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem é posta em causa pela realidade concreta. A compreensão

dos princípios das ciências de educação requer um conhecimento das situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais ou colectivos. Contudo, no modelo da racionalidade técnica, podemos enumerar dois tipos de situações práticas e dois tipos de conhecimentos apropriados para uma actuação eficaz:

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

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

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

Não obstante, o cenário da racionalidade técnica representa um avanço em relação ao velho modelo, *"no qual o ensino era suposto ser «apanhado» e não ensinado"*. Na prática tradicional, *"havia muito poucas novas aprendizagens de tipo teórico — e muito poucas aprendizagens de qualquer tipo —, além de se dominarem as rotinas da aula dos*

professores cooperantes, que deveriam ocorrer durante o practicum" (Zeichner, 1993, pp.54-55).

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

Neste mesmo cenário o *"supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas"* (Alarcão e Tavares, 1987, p.36) da actuação docente, dado que o estagiário deve ser entendido como futuro técnico que deverá seguir o currículo estabelecido, aplicando sempre que possível as prescrições fornecidas pelos investigadores. Para tal o supervisor deverá fornecer ao estagiário a formação necessária ao desempenho profissional, essencialmente entendido no sentido técnico, do "bom professor". Assim, o supervisor poderá assumir uma atitude directiva e dominante, apoiado no modelo de "bom professor" e de "bom ensino" idealizado e universal, julgando-se investido numa autoridade científica que se traduz *"numa atitude prescritiva de acção pedagógica e num discurso onde predominam os juízos de valor"* (Oliveira, 1992, p.15) a propósito da actuação do aluno/futuro professor e do estagiário resta adoptar uma atitude consumista da educação.

Todavia, a influência dos supervisores na construção de atitudes e comportamentos pedagógicos e de novas representações científicas e do acto de ensinar, com influência no futuro profissional do professor, parece ser diminuta, dado que numerosos estudos indicam que os alunos/futuros

professores são mais influenciados pelas representações que transportam desde os tempos de aluno do que pela formação inicial e/ou pelo supervisor.

2.4 – Prática Racional

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

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

2.4.1 - O Cenário da Supervisão Clínica

O período da supervisão clínica é um processo que se caracteriza por fases claramente diferenciadas que para Mosher (1972) são: a planificação, a observação e a evolução ou análise. Para Goldhammer e outros (1980) consta de cinco fases e análise do ciclo de supervisão e para Cogan (1973) consta de oito fases:

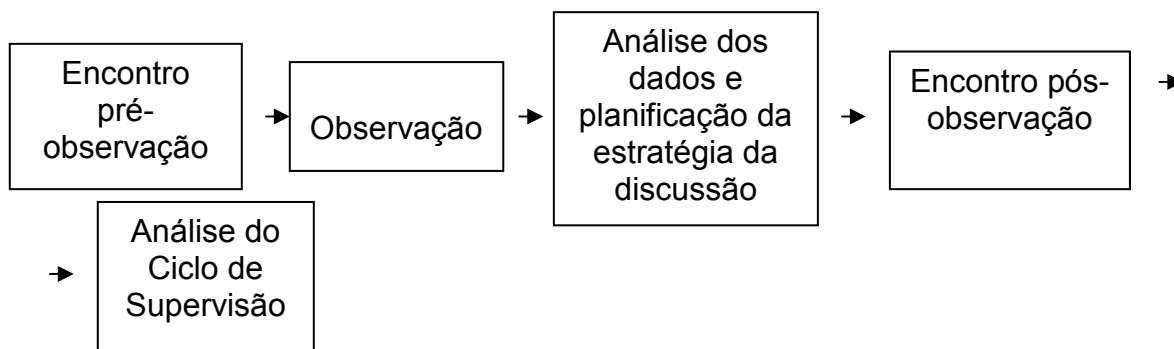


Fig. 1 – Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer e outros (1980).

Esquema retirado do livro de Alarcão e Tavares, 2003, p. 26

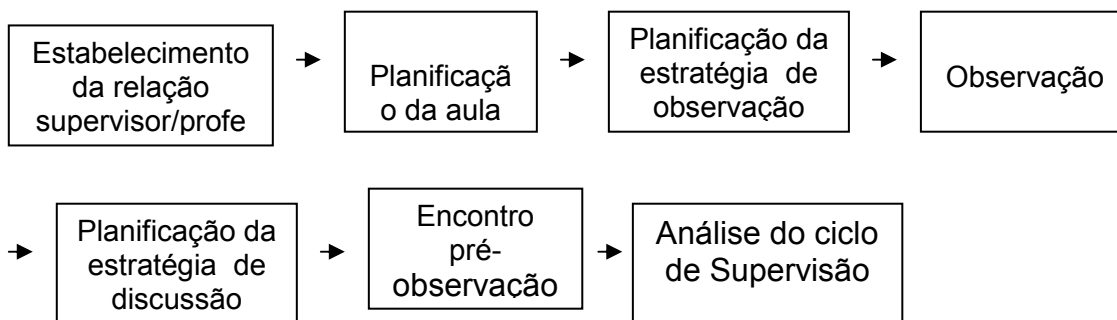


Fig. 2 – Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Cogan (1973)

Esquema retirado do livro de Alarcão e Tavares, 2003, p. 27

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

Como referem K. Acheson e M. Gall, *clínica*, refere-se a uma relação cara a cara entre o supervisor e o professor, e está centrada na conduta

que o professor desenvolve na sala de aula (1980). Daí, que o principal objectivo, deste modelo, é melhorar a prática de ensino dos professores na sala de aula, através de um espírito de colaboração entre o supervisor e o aluno/futuro professor, implicando a planificação, observação, análise, reflexão e avaliação sobre a própria actuação e sobre a actuação dos colegas.

Na literatura sobre a Supervisão clínica não há unanimidade quanto ao número de fases.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), as três fases adicionais que Cogan apresenta não passam de subdivisões das fases principais de Goldhammer .

Este modelo de Supervisão tem como objectivo principal melhorar o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos através de uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula, levada a cabo pelo professor e pelo supervisor.

Cogan (1973, p.9)., um dos seus teorizadores define-o assim:

"... clinical supervision is focused upon the improvement of the teacher's classroom instruction. The principal data of clinical supervision include records of classroom events: what the teacher and students do in the classroom during the teaching-Learning. These data are supplemented by information about the teacher's and student's perceptions, beliefs, attitudes, and knowledge relevant to the instruction. Such information may relate to States and events occurring prior to, during, and following any segment of" instruction to be analyzed. The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance. It takes its principal data from the events of the classroom. The analysis of these data and the relationship between teacher and supervisor from the basis of the program, procedures, and strategies designed to improve the students learning by improving the teachers classroom behaviour."

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

Podemos dizer que o encontro pré-observação coincide com o primeiro encontro entre o supervisor e o estagiário, constitui-se numa antecipação da aula, através duma planificação conjunta e na definição da

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

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

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

Algumas das desvantagens, que refere, Moreira e Alarcão (1997, p.126)., apesar de vantajosa acerca da supervisão clínica, são: a dificuldade de implementação, devido à necessidade de grande dispêndio de recursos materiais e humanos; a necessidade de *"promoção de uma relação*

interpessoal favorável à incrementação da auto-estima e auto confiança do professor",- a necessidade dum assumir dos sucessos e dos fracassos quer pelo estagiário quer pelo supervisor; a necessidade de requerer uma relação empática e de aceitação, "sem procurar impor o próprio ponto de vista") e a necessidade de requerer uma "capacidade de raciocínio lógico, de organização da informação e ainda de pressupostos bem fundamentados"

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

2.4.2 - O Cenário Reflexivo de Supervisão

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

Dewey define três atitudes necessárias para a acção reflexiva: *abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento*. A abertura de espírito refere-se ao desejo activo de receptividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas e de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro em todas as situações. A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção. Na opinião de Zeichner a responsabilidade implica que cada professor «reflecta pelo menos em relação a três tipos de consequências do seu ensino: "consequências

peçoais - os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; conseqüências acadêmicas os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; conseqüências sociais e políticas - os efeitos do seu ensino na vida dos alunos" (1993, p.19). O empenhamento implica um assumir de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Zeichner, 1993; Abrantes, 1996).

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

No contexto da formação de professores, produzida nos anos 80, por Schön, a reflexão é, hoje, *"o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem ás novas tendências da formação de professores"* (Garcia 1992, p.59). Este conceito é fundamental, pois é a parti do qual se desenvolve toda a renovação das práticas de formação de professores. *"Na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores de todo o mundo"* (Zeichner, 1993, p.15).

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

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

A tradição da formação artística, segundo Schön, bem como do treino físico, contêm as características de uma supervisão reflexiva. Nestas actividades os alunos praticam na presença de um supervisor que os "*envolve num diálogo de palavras e desempenhos*" (1992, p.89), numa perspectiva de aprender fazendo. "*O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade*" (Gómez, 1992, p.10).

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

No modelo de formação de professores como profissionais reflexivos "*a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor*" (Gómez, 1992, p.10). Os profissionais práticos "*têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas*" (Zeichner, 1993, p.20), procedimento que Schön chamou de *reflexão na acção*. Por outro lado, os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela, permitindo uma *reflexão na acção e sobre a acção*.

A faculdade de perceber a actividade do profissional reflexivo, segundo Schön, passa pela distinção dos diferentes conceitos que integram o

pensamento prático do profissional: *conhecimento na acção, reflexão na acção e a reflexão sobre a acção*. O conhecimento na acção é o conhecimento demonstrado pelo profissional na execução da acção, é o saber fazer e o saber explicar dinâmico que reformula a própria acção. Nesta perspectiva, *"há um conhecimento em qualquer acção inteligente, ainda que ele, fruto da experiência e da reflexão anteriores, se tenha consolidado em rotinas ou em esquemas semi-automáticos"* (Ponte, 1994, p. 10). Este conhecimento na acção tem *"uma natureza tácita e não é muitas vezes facilmente explicável pelos seus detentores, mas não é por isso menos decisivo na prática profissional"* (Ponte, Matos e Abrantes, 1998, p.209). Nele articulam-se numerosos itens de *"informação, experiências passadas e representações emocionais"* correspondentes a diversas vivências relativas ao objecto do conhecimento. O cenário reflexivo na acção e sobre a acção é um processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade, em simultâneo com a acção ou retrospectivamente. A reflexão na acção trata-se de uma análise na acção sem o cuidado e o distanciamento de uma acção reflexiva mas tem a vantagem da possibilidade de intervenção imediata, ligando elementos racionais e afectivos. Na reflexão sobre a acção são postas em evidência *"não só as características & situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema"* (Gómez, 1992, p.105). Esta acção tem lugar, muitas vezes, a partir de discussões e troca de experiências entre o supervisor e o estagiário ou entre professores, preocupados com problemas comuns (Alarcão, 1991; Gómez, 1992; Ponte, 1994a).

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

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

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

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

espontânea dos alunos e entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino (Schön, 1992).

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

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

2.4.3 - O Cenário Desenvolvimentista de Supervisão

De uma outra maneira, uma *"estratégia exclusivamente reflexiva não é capaz de produzir esses movimentos de desenvolvimento na ausência de experiências significativas"* (Soares, 1995, p.144). Torna-se, portanto, necessário um equilíbrio entre a experimentação e a reflexão, dado que é a associação entre a reflexão e a experiência que produz o desenvolvimento. A análise das experiências, sob diferentes perspectivas, e a elaboração de alternativas de confronto com as situações vividas,

poderão tornar-se ocasiões de reflexão sobre a prática, potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário e do supervisor.

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

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

A noção de desenvolvimento pessoal e profissional distingue-se da noção de formação, pelo menos entendida como acção de formar, de moldar. Consequentemente, o processo de supervisão, deverá assumir-se como um processo de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários e, por consequência, do supervisor e ter presente *"o carácter fundamental do auto-conhecimento do professor e do desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias"* (Ponte, 1994a:11), dado que *"o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação"* (Tavares 1997, p.69).

De uma outra maneira, Ralha-Simões e Simões (1995, p. 109), afirma que é necessário *" ter em conta que, para incentivar a reflexividade,*

não basta a intencionalidade formativa nem sequer a adequação das estratégias escolhidas para concretizar esse objectivo; trata-se de um processo indissociável do próprio desenvolvimento profissional, do qual depende a efectividade da reflexão".

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

Para tal o supervisor deve atender ao grau de desenvolvimento do estagiário em formação, *"às suas percepções, sentimentos e objectivos"*; deve *"organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas conseqüências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes"* (Alarcão e Tavares, 1987, p.41-42) no processo de supervisão e *"dar voz ao silent game dos seus processos cognitivos"* (Sá-Chaves, 1996, p.41) no exercício dialogante com a realidade, de modo a que o estagiário possa acompanhar a construção do saber pessoal do supervisor. O supervisor funcionará *"como uma pessoa de recurso e não tanto como uma entidade investida de um poder carismático exercido arbitrariamente num processo de enquadramento directivo da actuação do formando"* (Oliveira, 1992, p.16) e terá como objectivo principal o de ajudar o indivíduo a tomar-se pessoa e a tornar-se profissional.

2.4.4 - O Cenário Ecológico de Supervisão

O processo de supervisão consiste numa relação interpessoal, envolvendo o supervisor, o estagiário, os alunos com quem o formando

interage e, de certo modo, os pais e encarregados de educação dos referidos alunos, e inserido num contexto social, a instituição de formação e a escola de acolhimento e, de um modo geral, as instituições educativas e a sociedade no seu todo. Este processo decorre, assim, num ambiente com características ecológicas.

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

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

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

determinada sociedade e são veiculados ao nível dos subsistemas anteriores (Portugal, 1992, Oliveira-Formosinho, 1997).

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

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

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

O processo de supervisão surge, nesta perspectiva, como um processo facilitador da transição ecológica do contexto escolar para o

contexto profissional, entendido como "o *primeiro passo da formação continua*" (Oliveira-Formosinho, 1997, p. 96), que se pretende ao longo de toda a carreira.

2.4.5 - Emergência do Cenário Misto

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

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

A coordenação dos aspectos positivos de cada uma das diferentes concepções de supervisão, conduziu a defender uma maior integração entre a teoria, na perspectiva do conhecimento científico, não como um fim em si, com a prática, no sentido de uma praxis reflexiva. Nesta perspectiva, *"a teoria é fundamental para um alargamento de perspectivas e para indicar linhas condutoras de reflexão"* e *"a reflexão estimula novos interesses, chama a atenção para novas questões e possibilita uma prática mais segura, mais consciente e mais enriquecida"* (Ponte, 1994a, p.11). Deste modo, parece razoável defender a ideia de que, *"em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em*

diferentes momentos dos percursos de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os níveis de formação ou de informação (Tavares, 1997, p.67).

Seguindo esta perspectiva, parece haver vantagens na utilização dos diferentes modelos, de modo coerente. Pois, como nos refere Ralha-Simões, *"as estratégias formativas beneficiam em ser híbridas com uma coerência própria e contextualizada, relativamente aos contributos teóricos e metodológicos diversos que englobam"* (1993, p.40). Assim, *"a formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores ou autores do processo"* (Tavares, 1997, p.66).

2.5 - Melhoria das Práticas de Supervisão

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

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

Existe um certo reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar o método de ensino de cada professor, nas novas

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

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

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

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

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

processo de supervisão depende da formação de supervisores preparados para a utilização dos instrumentos de observação baseados na investigação.

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

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

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

Desta maneira, o autor (1992, 1993) apresenta alguns dos obstáculos à aprendizagem do professor, tais como:

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

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

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

- O estatuto inferior do processo de supervisão nas instituições de formação inicial, o que resulta com frequência numa exiguidade de recursos

para o processo de supervisão e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na supervisão de professores;

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

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

2.6 - Instituições de Desenvolvimento Profissional

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

salas de aula, os alunos/futuros professores teriam a possibilidade de trabalhar com diferentes professores e observarem diferentes práticas.

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

Esta proposta vem ao encontro do modelo *de formação centrada na escola*, desenvolvido de certo modo, em Portugal, no quadro da formação contínua de professores. Isto é, *"uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos"* (Barroso, 1997, p.74). Este novo modelo de organização reflecte a vontade de mudança das práticas, mas equaciona-o centrado na escola e não no professor. Como refere Bolívar (1997, p.81), *"o estabelecimento de ensino para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa"*.

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

As potencialidades formativas de uma reflexão dos professores sobre as suas práticas, parecem evidentes *"no contexto escolar global que envolve a organização no seu conjunto e as relações que estabelece com o*

meio exterior (e não exclusivamente confinadas à relação pedagógica na sala de aula) " (Barroso, 1997, p.74).

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

2.5 - Ciclo entre Teoria/Prática

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

Novos modelos, de conceber a formação, surgem assim alicerçados nas experiências e nas vivências dos indivíduos e colectivos, que uma estratégia formativa pode transformar em aprendizagem. Esta nova maneira de conceber a formação de professores como uma formação em alternância teoria/prática é defendida por Lesne, relativamente à formação de

adultos. Como nos referem Santiago, Alarcão e Oliveira (1997, p.3), *"a alternância entre a situação de formação e a situação real permite o vaivém entre a teoria e a prática, com base no qual os projectos podem ser construídos, testados e reflectidos de forma mais distanciada a partir desta testagem".'*

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

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

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

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

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

CAP. III -O ENSINO REFLEXIVO

3.1. - *Relevância da Formação Reflexiva*

Foi durante os anos trinta onde apareceu o maior significado da dimensão reflexiva ao nível da formação de professores, Dewey, através da publicação de uma obra intitulada *How we think* (1933), que procura promover o acto humano como uma acção reflexiva em oposição ao acto de rotina a que se submetia, de acordo com o autor, o acto educativo.

O referido autor salienta que os professores que entrem em actos de rotina, ficam subjugados pela autoridade e tradição aceitando com naturalidade formas de actuação inquestionáveis, passíveis de serem utilizadas de forma automática e mecanicista. De uma outra forma, a acção reflexiva não se traduz apenas por um mero conjunto de passos ou procedimentos específicos que os professores aplicam passivamente, mas assume-se pelo contrário, como uma forma de encarar e responder aos problemas, desempenhando um importante papel na produção de conhecimentos sobre o próprio acto educativo. Desta concepção deriva a necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão constitua um instrumento de desenvolvimento do pensamento e acção do professor. Zeichner (1993, p.18) define a acção reflexiva como sendo “*uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz*”.

Ao longo de várias décadas Dewey dirigia as suas ideias essencialmente aos professores, mas só depois dos anos 80 é que encontraram *feedback*, muito por influência da divulgação das obras de Shön (1983; 1987) sobre o prático reflexivo. Nestas obras o autor teceu uma crítica generalizada ao paradigma da racionalidade técnica, propondo em alternativa

uma nova epistemologia da prática, que revaloriza o conhecimento que emerge da prática inteligente e reflectida, em oposição à mera aplicação dos conhecimentos científicos aos problemas concretos da prática, através da ciência aplicada.

No momento em que toda a comunidade educativa sentia alguma necessidade de incutir alterações e mudanças na investigação sobre a educação, Schön surgiu com o seu pensamento, tentando assim reduzir a distância que durante algumas décadas separou a teoria da prática (Gómez, 1992; Canário, 1993). No contexto da formação profissional, o que a teoria deste autor teve de mais inovador foi a atribuição de um novo estatuto ao campo da prática, ao defender que a formação dos futuros professores deveria incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações da prática real. Segundo o autor (1987), é esta a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações únicas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. No entender de Garcia (1992, p.160), a importância desta contribuição consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: *“ é uma profissão em que apropria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”*. Alarcão (1996, p.17) salienta a este mesmo respeito que o *“valor epistemológico da prática é revalorizar o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas (...)*. *É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica”*. De acordo com Smyth (1989), o pensamento de Schön pressupõe uma grande mudança para a educação, pois a reconhecida superioridade do conhecimento resultante da investigação científica dá lugar

ao conhecimento prático e reflexivo, entendido como uma fonte respeitável de produção de conhecimentos.

Traduzindo-se num discurso dicotómico que reflecte o valor atribuído quer ao conhecimento profissional baseado nas teorias e técnicas derivadas da investigação, quer ao conhecimento profissional construído a partir da experiência e da reflexão sobre o acto educativo, esta abordagem reflexiva contribuiu para problematizar a relação entre a vertente teórica e prática da formação,.

Este movimento desenvolvido no ensino e na formação de professores fez com que houvesse uma reacção ao facto dos professores serem apenas transmissores que se limitavam a cumprir planos desenvolvidos por outros sociais assumindo-se essencialmente como meros participantes. A emergência desta abordagem implica o reconhecimento de uma participação do professor como profissional activo quer na formulação dos objectivos do seu trabalho, quer na concretização dos meios para os atingir. O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática e enaltece o desenvolvimento de teorias práticas produzidas pelo professor quando este reflecte na acção e sobre ela, acerca do acto educativo e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (Zeichner, 1992).

Hoje em dia a divulgação e o aprofundamento desta temática, encontra-se expressa na proliferação de diversas produções no contexto da literatura sobre a formação de professores (Alarcão, 1996; Garcia, 1992; Zeichner, 1993; Shön, 1987; Smyth, 1989; Shulman, 1988; Calderhead, 1989, 1991;; Gómez, 1992;; Vieira, 1993a; López, 1995;), onde se sublinha a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam, através de um trabalho de reflexão *na e sobre* a sua própria experiência educativa.

Nos últimos quinze anos, o conceito de ensino reflexivo, bem como outros conceitos que lhe são inerentes - pensamento reflexivo, prática reflexiva, professores reflexivos – a pouco e pouco tem vindo cada vez mais a ocupar um lugar mais central nos discursos sobre a formação de

professores. Entre os esforços realizados para tornar a pesquisa reflexiva uma componente central nas reformas dos programas de formação, citam-se segundo Zeichner (1993, p.29) os que tiveram lugar nos Estados Unidos da América (Cruickshank, 1987; Posner, 1989; Houston & Pugach, 1990; Tabachnick & Zeichner, 1991), , no Canadá (Clandinin & Connelly, 1986; Macknon & Erickson, 1988; Russel, 1991), na Noruega (Handal & Lauvas, 1989); no Reino Unido (Pollard & Tann, 1987; Lucas, 1988; Ashcroft & Griffiths, 1989); na Austrália (Gore, 1987; Ropbottom, 1988, Smith & Sachs, 1988; Martinez, 1989), na Áustria (Altrichter, 1988), na Tailândia (Thongthaw, 1988) e na Holanda (Korthagen, 1985).

O aparecimento de várias obras e estudos que procuraram descrever a natureza e o impacto das reformas dos programas, as relações entre o processo de reflexão, o desenvolvimento do professor e as condições que influenciaram as capacidades dos professores, de acordo com Zeichner (1993), surgiram devido ao rápido desenvolvimento de programas de formação de professores baseados numa abordagem reflexiva.

Todas estas actividades desenvolvidas pelas diferentes investigações em formação e educação de professores estava a gerar grande confusão em volta do significado do termo ensino reflexivo, o que conduziu a uma série de tentativas levadas a cabo no seio da comunidade de formação de professores, com a ideia de clarificar a diferenciação dos vários conceitos entre diversos programas de formação reflexiva de professores.

Nos últimos anos, tem-se tentado identificar as principais tradições de prática reflexiva de formação de professores. Em busca de uma resposta, tem-se tentado identificar as principais tradições com base em diferentes perspectivas e trabalhos desenvolvidos por vários autores, Zeichner & Tabachnik (1991) e Zeichner (1993) identificaram cinco tradições de prática reflexiva de ensino e formação de professores nos E.U.A.;

- Uma tradição *académica*, que acentua a reflexão sobre os conteúdos disciplinares e sobre a sua representação e tradução para a aprendizagem

dos alunos; enfatiza-se essencialmente a reflexão sobre os conteúdos de ensino e sobre a forma como vão ser ensinados;

- Uma tradição de *eficiência social*, que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino sugeridas pela investigação. Estas estratégias de investigação constituem um "saber de base" externo à prática e que deriva da investigação científica. Pretende fornecer aos professores um conjunto de saberes e capacidades de ensino que a investigação aponta como desejáveis para a promoção do ensino aprendizagem do público escolar;

- Uma tradição *desenvolvimentalista*, que dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento dos alunos, ou seja, o professor reflecte sobre os alunos, baseando-se na observação, na experimentação da sua prática e na criação de ambientes propícios à aprendizagem;

- Uma tradição de *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolarização e sobre as acções na sala de aula que contribuem para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa; a reflexão centra-se no potencial educativo e moral da escola;

- Uma tradição *genérica*, a qual defende a reflexão em geral, sem especificar os propósitos, os critérios ou o conteúdo da reflexão. Considera-se que *as acções dos professores serão necessariamente melhores, só porque são mais deliberadas ou intencionais* (Zeichner, 1993, p.44).

Na opinião do referido autor era necessário saber articular as diferentes orientações de prática reflexiva dentro do ensino, pelo que nenhuma das tradições enunciadas proporciona por si só, um suporte digno e moral para o ensino. De um modo geral todos os programas de formação de professores reflectem de certa maneira, alguma fidelidade com as várias orientações, privilegiando umas em detrimento de outras.

Num dos trabalhos desenvolvidos pelo autor, este refere que articular as diferentes tradições nos programas de formação de professores, atribuindo um maior significado às dimensões desenvolvimentalistas e de reconstrução social

do ensino. Refere ainda que a prática do ensino reflexivo deve direccionar a atenção do professor quer para a sua própria prática, quer para as condições nas quais esta se situa; a prática reflexiva reflecte uma tendência “*democrática e emancipatória*” (1993, p. 26) o que implica um papel relevante na questão de decisões do professor relativamente às questões sociais e políticas de ensino; a reflexão deve ser encarada mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada.

Por vezes surgem algumas orientações que salientam que o ensino reflexivo deve ser encarado como uma actividade privada a levar a efeito pelos professores a título individual, por outro lado, alguns livros mais recentes acerca de formação de professores defende o conceito de reflexão como uma actividade publica de uma comunidade de professores. A primeira posição tem sido a mais enfatizada pela literatura através de sugestões de estratégias de formação de professores como: as autobiografias colaborativas (Kilbourn, 1988; Holly, 1991; Zabalza, 1994), a investigação-acção colaborativa (Kemmis & McTaggart, 1990; Stevenson, 1991), e as orientações colaborativas para a supervisão (Alarcão & Tavares, 1987; Glickman, 1990; Wallace, 1991; Vieira, 1993a).

Nos dias de hoje é pertinente e necessário adaptar uma abordagem reflexiva na elaboração e organização dos programas de formação.

De acordo com esta ideia, Brubacher (1994, p.25) enuncia três características do ensino reflexivo que o indiciam como um dos grandes defensores:

- a) A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de actos rotineiros e impulsivos;

- b) A prática reflexiva permite aos professores agir de forma deliberada e intencional;

- c) A prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos conscientes e instruídos, pois é um marco de acção inteligente.

Shön (1983) fez uma análise acerca desta epistemologia e identificou três tipos de prática reflexiva: a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção, o conhecimento na acção e a reflexão na acção.

A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção constitui no entender de Gómez (1992, p. 105) uma análise que “ o indivíduo realiza à posteriori sobre as características e os processos da sua própria acção”. Por outro lado o indivíduo, na reflexão sobre a acção, está livre de condicionalismos e aplica os instrumentos conceptuais no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. A reflexão distancia-se da prática, objectivando-a, permitindo ponderar não só as características das situações problemáticas, mas também os procedimentos utilizados, a redefinição de convicções e teorias, a reorganização das reacções e consequentemente a reformulação do pensamento. No entender de Zeichner (1992, p.126) constitui-se como um “*processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-acção produzidas pelo professor*”.

O *conhecimento na acção* segundo Alarcão (1991, p.8) consiste no “*conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada*”. Este tipo de conhecimento assenta no conhecimento prático obtido em circunstâncias rotineiras. Gómez (1992, p. 103) refere-se a esta prática reflexiva como “*uma componente inteligível que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer*”.

A *reflexão na acção*, refere-se aos diferentes processos de pensamento que se realizam no dentro da própria acção e que se reflectem na reformulação do que se está a fazer enquanto a acção decorre. Zeichner (1992, p. 126) refere que este tipo de reflexão ocorre sempre que “ *os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir as respostas mais adequadas*”. Gómez (1992, p.104) refere que “ *é um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interacção particular que exige uma intervenção concreta, podendo considerar-se como o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional*”.

Os três conceitos salientados pelo referido autor constituem o pensamento prático do profissional, com o qual enfrenta as situações mais problemáticas da prática, complementando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. Quando o professor reflecte na e sobre a acção, converte-se num investigador na sala de aula, pois não se limita a aplicar com rigor os conhecimentos e as regras derivadas de uma teoria externa, mas pelo contrário, constrói as suas próprias teorias e reformula e formula as suas próprias estratégias de acção, adequadas ao seu cenário educativo. Este pensamento prático do professor, assume-se no entender de Gómez (1992, p.106), como um meio para desencadear “*uma mudança radical nos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora*”.

Seguindo estas linhas orientadoras, Nóvoa (1993) afirma que a alteração das práticas educativas e a melhoria da qualidade de ensino passa significativamente pela formação reflexiva de professores. Corroborando Nóvoa, Lalanda & Abrantes (1996, p.58) referem que é *necessário que* “*‘ser reflexivo’ constitua uma forma de estar em educação*”.

Garcia (1992) define esta atitude como *mentalidade aberta*, refere-se ao desejo de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro. Dewey, citado por Garcia (1992, p. 62) definiu-a como “*a ausência de preconceitos, de parcialidade e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias, integra um desejo activo de escutar mais do que um lado e reconhece a possibilidade do erro*”. A segunda atitude, *responsabilidade (responsability)* implica a ponderação cuidada das consequências de uma determinada acção, que de acordo com Garcia (1992, p. 62) consiste em “*considerar as consequências de um passo projectado*”, assumindo-se essas consequências de forma coerente e integra.

Esta atitude implica uma reflexão que abrange três tipos de consequências do ensino: “*pessoais* (efeitos de ensino nos auto-conceitos dos alunos), *académicas* (efeitos no desenvolvimento intelectual dos alunos) e *sociais e políticas* (efeitos na vida dos alunos)” Zeichner (1993, p.19).

A última atitude necessária ao ensino reflexivo denominada por Dewey como *wholeheartedness* e enunciada por Garcia (1992, p.63) como *entusiasmo*, por Zeichner (1993, p.19) como “*sinceridade*” e por Alarcão (1996, p. 52) como “*empenhamento*”, reporta-se à “*predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina*” (Dewey, citado por Garcia, 1992, p. 63) e decorre sempre da adaptação sistemática das duas atitudes anteriores no desempenho das funções do professor.

Na perspectiva de Garcia (1992) é necessário associar às atitudes definidas por Dewey, um conjunto de destrezas que os professores devem dominar para concretizar as orientações reflexivas do ensino.

Pollard & Tann (1995) identificaram seis tipos de destrezas necessárias à realização do ensino reflexivo:

- *Empíricas*: referem-se à capacidades de diagnóstico quer a nível da sala de aula, quer a nível da escola. Tem a ver com a recolha de dados e a descrição de processos, situações, causas e efeitos;

- *Analíticas*: dizem respeito a capacidades de análise e interpretação dos dados recolhidos, com a finalidade de a partir deles, teorizar;

- *Avaliativas*: prendem-se com a valoração e emissão de juízos acerca das consequências educativas do processo de questionamento da acção educativa;

- *Estratégicas*: referem-se ao planeamento da acção e à antecipação da sua implementação;

- *Práticas*: reportam-se às capacidades de relacionar a análise com a prática, os fins com os meios, de modo a obter um resultado satisfatório;

- *De comunicação*: tem a ver com a capacidade de comunicação e de partilha de ideias em grupo, o que enfatiza a importância das actividades de discussão e de trabalho colaborativo.

Além destas destrezas e de acordo com os referidos autores, este tipo de ensino rege-se também por quatro características:

- Implica uma preocupação activa sobre os propósitos e consequências da actividade educativa;

- Combina atitudes de indagação e desenvolvimento, com atitudes de abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo (atitudes enunciadas por Dewey como favoráveis);

- Aplica-se através de um processo cíclico e em espiral, no qual os professores observam, avaliam e reformulam a sua própria prática;

- Suporta-se dos juízos dos professores, informados especialmente pela auto-reflexão e pelos conhecimentos provenientes das diferentes disciplinas educativas.

O professor reflexivo, segundo estes autores, questiona-se constantemente sobre as suas próprias metas a atingir e acções a desenvolver, observa as suas práticas bem como os resultados e pondera a curto e longo prazo, os efeitos das suas acções. Este exame constante conduz numa primeira fase, ao reconhecimento dos dilemas e das concepções do professor, para numa segunda fase, procurar respostas, reformular, experimentar e avaliar se as acções apontadas, seriam ou não as mais desejadas. Esta actividade reflexiva, expressa-se de acordo com os autores de forma cíclica, que envolve a recolha de dados, a que se segue a análise e avaliação inicial, seguidos de acção e nova avaliação e reflexão.

Se olharmos para esta abordagem reflexiva, enquadrada nas grandes linhas do pensamento do modelo construtivista, requer a prática como fonte de construção de conhecimento, valorizando as experiências dos professores e as reflexões sobre as suas práticas. É a partir desta capacidade que o profissional manifesta em desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o acto educativo, o qual resulta de uma reflexão sistemática e fundamentada sobre os significados das suas experiências da prática.

3.2 - A Reflexão como Modelo de Supervisão

Ao longo dos últimos anos, a reflexão é o termo mais utilizado por investigadores, supervisores, entre outros, quando fazem referência a modelos de formação de professores (García,1992).

Podemos dizer que existe alguma diversidade de termos utilizados neste modelo de formação de professores, bem como vários métodos de formação, dos quais salientamos: a prática reflexiva (Schön, 1987), a investigação-acção (Elliot, 1993) e professores reflexivos (Zeichner, 1993).

Compete aos supervisores ajudarem os professores estagiários a desenvolverem as capacidades de reflexão sobre as suas práticas com intuito de as melhorarem, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional.

Se virmos um professor como um profissional responsável e autónomo, com capacidade de contribuir activamente para a avaliação do desempenho da sua acção, dos seus alunos e das mais variadas componentes do processo didáctico, Rosales (1992) defende que se deve estimular desde o início, no período da formação inicial, consegue melhorar a sua capacidade de avaliação. Esta deve ser desenvolvida, implicitamente, através de uma “*capacidade geral de crítica reflexiva sobre o ensino*” (Rosales, 1992, p.125). Esta pode ser desenvolvida de duas formas:

- Partir de princípios teóricos, aplicá-los na prática e avaliar o seu impacto, através da reflexão, de modo a fortalecer os conhecimentos anteriores;

- Produzir-se um primeiro contacto com a realidade, reflectir sobre ela, reflectir sobre os princípios teóricos vigentes e sobre a sua possível aplicação na prática (Rosales, 1992).

A reflexão sobre a prática, enquanto meio de avaliar a adequabilidade da teoria, compreendendo-a e refinando-a, é também preconizada por Ponte, segundo este autor,

“deve-se partir da teoria à prática e desta à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática. A teoria, o confronto com novos quadros de referência é fundamental para um alargamento de perspectivas e para uma desestabilização dos equilíbrios iniciais. A prática permite o envolvimento activo do próprio professor e proporciona uma experiência a partir da qual é possível reflectir. A reflexão pode, por outro lado, estimular novos interesses, questões e desenvolvimentos teóricos e possibilitar uma prática mais segura, mais consistente e mais aperfeiçoada” (1994, p.76).

De igual modo, Gómez (1992, p.10) destaca o papel da prática na formação de professores reflexivos, afirmando: “*no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o*

currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” .

Não se pode pensar que cada um destes processos é auto-suficiente para promover o pensamento prático reflexivo dos professores, devendo-se, sim, complementar, pois só deste modo se podem formar professores reflexivos capazes de examinarem, questionarem e avaliarem criticamente as suas práticas. *“Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam.”* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p.100)

Segundo Alarcão (2003), para se poder promover uma formação reflexiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção entre o supervisor e os professores estagiários . Para se promover este tipo de formação, é também necessário que os professores estagiários se envolvam activamente neste processo, caso contrário poderá estar condenado ao fracasso. Como nos diz Altet (2000, p.33): *“podemos constatar que não é tanto pela qualidade técnica, pela racionalização do dispositivo – pela sua coerência – que o professor se forma e muda, mas pela qualidade do seu empenhamento: há mudança se esta se apoiar numa tomada de consciência, no desejo, no sentido.”*

Quando os professores participam activamente na sua formação então estamos a falar de investigação-acção. Na perspectiva de Elliott (1993), a investigação-acção correlaciona a auto-avaliação com o desenvolvimento profissional, pois o processo de reflexão contribui para modificação das teorias e das práticas.

Seguindo esta linha de pensamento de Moreira e Alarcão (1996, p. 122), a investigação-acção é um modelo privilegiado de formação inicial de professores, pois *“ajuda-os a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere”* .

O modelo de investigação-acção aproxima-se do modelo de supervisão clínica, dado que está centrado na observação, análise e reflexão sobre a sua

própria acção e a dos seus colegas, ou seja, abrange a acção, a reflexão e a colaboração, tal como a investigação-acção (Moreira e Alarcão, 1996).

Partindo do pressuposto de que há uma relação estreita entre ensino reflexivo e uma pedagogia para a autonomia, Vieira (1993) lança o desafio de se enquadrar num mesmo paradigma de formação o desenvolvimento de alunos e professores, explorando a relação entre ensino reflexivo e autonomia dos alunos, aqui defendida no sentido atribuído por Gipps (1995), como a habilidade para assumir responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, Vieira (1993) identifica ainda algumas condições facilitadoras da acção educativa, nomeadamente no que concerne à definição de papéis pedagógicos:

- Ensino reflexivo, oposto a uma tradição de racionalismo técnico;
- Enfoque no processo de ensino-aprendizagem nos sujeitos de formação;
- Integração de diferentes modelos, nomeadamente o paradigma humanista, comunicativo, construtivista, ensino individualizado, colaborativo e auto-dirigido, negociação do currículo e processual;
- Tendências de ensino reflexivo (Handal e Lauvas, 1987; Zeichner, 1993) e centradas no aluno (Schön, 1987) tendem a produzir discursos libertadores, assumindo a escola um papel transformador da sociedade;
- Alunos e professores devem desenvolver atitudes de questionamento acerca do conhecimento, dos processos e contextos de construção; explorar teorias e práticas subjectivas, através de processos de consciencialização, interpretação, confronto e reconstrução;
- A metáfora do indivíduo enquanto produtor e não mero consumidor passivo do conhecimento e do processo de aprendizagem (Zeichner, 1993; Reagan, 1993) ganha relevo;
- A educação é conceptualizada enquanto processo emancipatório que tem como objectivo primordial o crescimento pessoal, a par da reconstrução sócio-cultural.

Seguindo esta linha de pensamento que surge na conceptualização deste plano de formação, todo um conjunto de pressupostos básicos

enraizados na interdependência de uma pedagogia autonomizante e de paradigmas de formação reflexivos, passam pela consciência de um enfoque sistemático nos processos de formação, nomeadamente nos seus constrangimentos socio-culturais, institucionais, operacionalizáveis, etc. Esta formação promoverá uma maior consciência, por parte dos professores e dos alunos, das complexidades subjacentes aos processos de ensino-aprendizagem, salientando a importância da sua co-responsabilização pela tomada de decisões a vários níveis.

Kemmis (1987), sustenta que a reflexão não é um processo mecânico ou um puro exercício de criatividade para a emergência de novas ideias, mas uma prática com potencialidades de participação e comunicação, fundamentais para a vida social, e para a tomada de decisões.

Assim, facilmente se depreenderá que esta concepção de papéis necessariamente remete para uma visão interpretativa e emancipatória da educação e para uma visão exploratória da comunicação pedagógica/supervisiva (Barnes, 1976), bem como dos contextos educativos enquanto potenciadores autonomizantes.

O paradigma inerente à experiência de formação de professores que neste trabalho analisamos, parte dos pressupostos acima enunciados, bem como da consciência da falácia da reflexividade: *“o ensino reflexivo não é necessariamente um bom ensino (...), em algumas circunstâncias, a reflexão poderá servir para legitimar e prolongar práticas empobrecedoras para os alunos”* (Zeichner, 1993, p.89).

Este pressuposto, passou, ainda, por um processo analítico-exploratório de diversos paradigmas e estratégias promotoras da reflexão, embora reconhecendo que: *“nenhuma destas estratégias significa, por ela própria, nada em particular sobre a natureza e a qualidade da reflexão do professor, a ela associada. (...) O importante são os propósitos através dos quais as estratégias são direccionadas e a qualidade do seu uso – não as estratégias em si mesmas”* (Zeichner, 1993, p.89).

Como afirma Alarcão (2003), acreditamos no potencial do modelo reflexivo de formação e, também analogicamente, viabilizamos a transferência

de todos os princípios preconizados para a formação de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a acção (Schön, 1987), bem como a meta-reflexão, constituem processos fomentadores do desenvolvimento profissional pelo constante questionamento e reconstrução de teorias e práticas educativas, permitindo uma dialéctica e interdependência positivas entre prática e referentes teóricos.

Facilmente se depreenderá que práticas de ensino/aprendizagem/formação deste tipo, pressupõem uma epistemologia da prática em que o sujeito, sendo um ser eminentemente idiossincrático com individualidade e culturas próprias e portador de experiências pessoais, convicções, valores, saberes e competências, assume particular relevo enquanto fonte, (co)agente e fim último de todo este processo.

Reconhecemos com Handal e Lauvas (1987, p.29) que: *“todos os professores possuem uma teoria prática de ensino que, do ponto de vista subjectivo, constitui o factor que mais fortemente determina a sua prática educativa. Consequentemente, a supervisão de professores deve partir da teoria prática de cada professor, procurar promover a articulação consciente dessa teoria, visando elaborá-la e tornando-a susceptível à mudança.”*

Há a necessidade de dialogar criticamente com a realidade, para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O aprender a fazer fazendo torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber.

3.3 - Conceito de Reflexão Supervisiva

Nos últimos tempos, a abordagem da reflexão sobre a prática, tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais central nos programas de formação de professores em vários países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália,

entre outros), onde mesmo assim o conceito de reflexão nem sempre tem sido utilizado com o mesmo significado. Este tipo de conceito tem sido implementado de forma pouco consistente e tem conduzido a uma certa banalização e confusão em volta deste termo.

O conceito de reflexão, parece constar em programas de formação que revelam abordagens diversificadas, desde orientações de cariz behaviorista, que encaram a reflexão como um meio para atingir determinadas práticas previamente definidas, até orientações de cariz crítico, nos quais a reflexão é entendida como uma forma de alcançar a emancipação e a autonomia profissional (Zeichner, 1993; Calderhead, 1989; Smyth, 1989).

Conscientes desta problemática, vários autores Liston & Zeichner, (1987); Calderhead, (1989); Garcia, (1992); Zeichner, (1993), Alarcão, (1995); Ralha-Simões & Simões, (1995); Domingo, (1997), alertam para o facto de este conceito se estar a tornar um *slogan*, correndo-se o risco do esvaziamento do seu significado conceptual e de uma perda de impacto no sistema de formação.

Calderhead (1989) afirma que subjacente à múltipla terminologia referente ao conceito de reflexão, expressa actualmente pela literatura sobre formação de professores, coexiste uma grande diversidade de noções que resultam em implicações diversas para os programas de formação.

No mesmo sentido, também Garcia (1992) reforça este pensamento, referindo que o conceito de reflexão está a ser utilizado de forma indiscriminada em diferentes contextos e com diferentes significados.

Grimmett (1988) agrupa os conceitos de reflexão em três categorias, tendo como ponto de referência o modo como se percebe o contributo do conhecimento derivado da investigação sobre a formação:

- A primeira entende a reflexão como um processo que conduz à acção, a qual se baseia na aplicação à prática do conhecimento emanado pela investigação ou pelas teorias educativas. Defende que esta categoria pressupõe uma perspectiva técnica, pois só valoriza os conhecimentos que resultam das investigações conduzidas pela comunidade educativa;

- A segunda, encara a reflexão como um processo de análise e escolha entre várias alternativas de acção educativa consideradas eficazes. Tem portanto, em consideração o contexto em que decorre a acção e pressupõe a antecipação das consequências dessa actuação;

- A última categoria, enquadrada numa perspectiva construtivista, refere-se à reflexão como uma forma de reconstrução e reorganização da experiência, conduzindo a novas percepções das situações da prática.

Outros autores, como por exemplo, Winitzky (1992) e López (1995), distinguem os diferentes conceitos de reflexão de acordo com três abordagens distintas: a cognitiva, a crítica e a narrativa.

- A cognitiva refere-se à reflexão como um processo que possibilita a *“identificação de factores que afectam a aprendizagem, permitindo a clarificação das relações causais e a tomada de decisões fundamentadas sobre as acções”* (Winitzky, 1992, p.2).

- A crítica assenta na reflexão sobre a experiência educativa, com a finalidade de conduzir a novas percepções das situações da prática e a novos entendimentos do contexto educativo.

- A narrativa, a reflexão centra-se na descrição da acção educativa inserida no contexto em que decorreu. Procura promover o saber prático do professor através da expressão do seu próprio pensamento.

A abordagem crítica e narrativa enquadram-se na terceira categoria do referido autor, *“pois enfatizam no primeiro caso as experiências vivenciadas pelos professores e as suas implicações no contexto escolar”*, e no segundo caso, *“apresenta a reflexão enquanto reconstrução da experiência, colocando a tónica na perspectiva sobre si próprio enquanto professor”* (Grimmett, 1988:13).

O conceito de reflexão adquire no contexto da formação profissional um significado específico, assumindo-se como *“uma forma especializada de pensamento”* (Dewey, citado por Alarcão, 1996, p. 175) que ultrapassa o mero pensamento, mais ou menos aprofundado, utilizado nas actividades rotineiras. Dewey (citado por Lalanda & Abrantes, 1996, p. 45) denomina o pensamento reflexivo como *“a melhor maneira de pensar”* e define-o como sendo *“uma*

espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva". O autor fundamenta a sua definição identificando três sentidos que podem tomar as formas vulgarmente designadas de pensamento:

a) *Ideias que nos passam pela cabeça automaticamente numa sucessão por vezes desordenada (pensamento automático);*

b) *Incidentes ou situações imaginadas, cujas cenas se sucedem numa linha condutora com ou sem coerência (pensamento imaginativo);*

c) *Preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classificam de crenças.*

Se olharmos para estas formas de pensar, e indo de encontro à análise que Lalanda e Abrantes (1996) fazem, podemos constatar que as duas primeiras (pensamento automático e imaginativo) não são consideradas pelo autor como formas de pensamento reflexivo. Pensamento automático, porque não é constituído de forma consciente nem objectiva e o pensamento imaginativo porque embora possa reflectir uma sucessão de situações pensadas ou imaginadas, não procura obter uma conclusão, podendo inclusive desviar atenção do mundo real. A crença, é aquela que se refere a uma forma de pensamento reflexivo, assumindo-se como a *"única que se constitui de imediato em motor de realizações intelectuais e práticas"* (Lalanda & Abrantes, 1996, p.46).

Para Dewey (citado por Lalanda & Abrantes, 1996) a expressão do pensamento reflexivo envolve dois movimentos: um para a sugestão, que parte dos dados desordenados em direcção a um todo, que será a situação a alcançar; e o outro de regresso aos factos, na tentativa de os relacionar mutuamente. Neste movimento continuado participam dois elementos de natureza diferente:

- Os dados ou factos (observados ou percebidos) que podem ser obtidos quer pela memória quer pela observação, e sugerem pesquisas que direccionam o pensamento no sentido de uma provável conclusão;

- As ideias que resultam de deduções sugeridas pelas diferentes soluções resultantes da observação e que se situam ao nível da conjectura,

pois terão que ser confrontadas com o que é real para poderem serem aceites ou rejeitadas.

Da interacção gerada entre os factos e as ideias, surgem as conclusões, o que nos leva a crer que as dúvidas iniciais foram dissipadas.

Com base nestes princípios, e apoiando-se na análise feita ao conceito de reflexão proposto por Dewey, Lalanda & Abrantes (1996) referem que o conhecimento obtido por quem exerce um pensamento reflectido é consideravelmente mais alargado e pode ser continuamente ampliado.

Tavares refere que *“o acesso ao conhecimento e à produção do saber através de processos que decorrem de um sentimento de perplexidade e confusão e que recorrem ao questionamento e à indagação para resolver essa situação de dúvida, surgem expressos nos diálogos travados por Sócrates com os seus adversários, que se inscrevem no mundo das ideias atribuídos a Platão”* (1995, p.41).

Seguindo uma mesma linha de um processo de indagação perante situações problemáticas surge o conceito anteriormente mencionado de pensamento reflexivo proposto por Dewey. Quando a crença dá lugar à incerteza, surge uma situação problemática que é necessário resolver recorrendo ao pensamento reflexivo. Este processo de resolução envolve a ocorrência de dois momentos: um estado de dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de resolução do problema e uma recolha de dados necessários para a busca de uma possível solução para o problema levantado.

Durante o referido período, que decorre desde o confronto com a situação problemática até à fase de correlação dos dados e das ideias no sentido de obter conclusões, Dewey citado por Lalanda & Abrantes (1996), identifica cinco fases inerentes ao processo de indagação e que se relacionam com os diferentes estádios de evolução do pensamento reflexivo:

- *A sugestão* e refere-se ao encontro com a situação problemática, na medida em que sugere de forma vaga uma solução ou uma ideia de como a resolver;

-A *intelectualização do problema*, reporta-se ao desenvolvimento dessa sugestão através da formulação de hipóteses controladas por métodos mais racionais;

-A *observação e a experiência*, durante o qual se procura provar as hipóteses formuladas;

- A *reelaboração intelectual* das sugestões iniciais;

- A verificação, que se pode processar através da sua aplicação prática ou simplesmente recorrendo a novas observações ou experimentações.

Estas fases propostas por Dewey podem não obedecer à ordem apresentada, sobrepondo-se umas às outras em alguns casos. No entanto, e apesar da reflexão nem sempre conduzir a conclusões verificáveis, Lalande & Abrantes (1996, p.50) retomando Dewey referem que “*o treino que se faz do pensamento e o aproveitamento do erro, como estímulo para novas reflexões, já por si são suficientes para justificar os benefícios de todo o acto reflexivo*”.

Examinando as ideias subjacentes à definição proposta por Dewey (citado por Zeichner, 1993, p.18), constata-se que o conceito de reflexão se traduz numa “*consideração activa, persistente e cuidadosa*”, o que significa que se deve processar de uma forma intensiva, continuada e meticulosa, procurando-se compreender de forma profunda e completa a situação problemática, com vista à obtenção de uma conclusão.

Seguindo a mesma linha de pensamentos, Zeichner & Liston (1993) afirmam que o processo reflexivo necessita de referenciais que permitam ao professor explicitar e consciencializar os seus pressupostos e crenças, pelo que reforçando o pensamento de Dewey, apontam como destrezas necessárias à eficácia da reflexão, a abertura de espírito, a responsabilidade e o entusiasmo, assim como a capacidade de observação e análise.

Resultante do exposto e neta linha de pensamento, a reflexão sobre a prática envolve processos cognitivos de diferente complexidade e pressupõe processos metacognitivos que permitem identificar e descontextualizar as situações problemáticas através de processos que incluem a análise, a comparação, a avaliação de situações e o espírito crítico das ideias inerentes ao processo (Calderhead, 1989; Alarcão, 1991b; Zeichner & Liston, 1993).

Um certo número de investigações centradas na análise metacognitiva do pensamento reflexivo, estabelecem diferentes níveis de reflexibilidade que surgem paralelamente ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Van Manen (citado por López, 1995; e por Amaral *et al*, 1996) identifica três níveis diferentes de reflexão, que surgem de forma progressiva, iniciando-se num nível mais simples para um nível mais complexo:

- O primeiro nível denominado *técnico*, visa a aplicação dos conhecimentos técnicos ao contexto escolar, preocupando-se a reflexão apenas com a selecção e o uso adequado das estratégias de ensino;

- No segundo nível, denominado *prático*, a reflexão centra-se nos pressupostos, predisposições, valores e consequências que surgem associadas às acções educativas;

- O terceiro nível denominado *crítico ou emancipatório*, preocupa-se com os aspectos éticos, morais, sociais, políticos e outros tipos de critérios normativos que podem condicionar a liberdade de acção do sujeito ou limitar a eficácia das suas práticas.

Da mesma maneira, Zeichner & Liston (1987) estabeleceram três níveis diferentes de reflexão: técnico, prático e crítico, que de uma forma global, se identificam com os níveis de reflexibilidade definidos por Van Manen:

- O nível *técnico* corresponde à análise das *acções explícitas* e refere-se ao conjunto de acções realizadas, passíveis de serem observadas;

- O nível *prático* implica o *planeamento e a reflexão* e reporta-se à planificação das actividades a desenvolver e à reflexão sobre o que foi feito, salientando o seu carácter didáctico;

- O terceiro nível diz respeito às *considerações éticas*, que correspondem à análise ética ou política da prática, bem como das suas consequências contextuais.

Aprofundando um pouco mais as diferenças propostas por Zeichner & Liston, Weis e Loudon (1989) citados por Garcia (1992, p.64) defendem que “o pensamento reflexivo e a acção reflexiva podem decorrer separada ou simultaneamente”, e com base nesta relação, descrevem quatro formas de reflexão:

- a *introspecção*: que corresponde a uma reflexão pessoal e interiorizada, durante a qual o professor pondera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à actividade quotidiana. Esta forma de reflexão pode ser apreendida através de diários ou biografias;

- o *exame*: que implica referência a acontecimentos ou acções que ocorreram ou que podem vir a ocorrer num futuro próximo. Esta forma de reflexão encontra-se mais próxima da acção, pois exige por parte do professor uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros do acto educativo. A actividade reflexiva pode desenvolver-se através de discussões de grupo do tipo colaborativo;

- a *indagação*: que possibilita aos professores a análise da sua prática recorrendo à identificação de estratégias para a melhorar. Esta forma de reflexão corresponde a um compromisso de mudança e aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam;

- a *espontaneidade*: que se reporta aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino, permitindo a resolução de problemas, a tomada de decisões e a abordagem de situações de incerteza e de instabilidade. Esta forma de reflexão é a que mais se aproxima da prática e refere-se à *reflexão na acção* proposta por Schön.

Referindo alguns autores (Kemmis., 1989; Gómez, 1992), a reflexão deve acentuar, entre outros aspectos, numa dimensão de crítica social, ética e política sobre o ensino e sobre a educação. Enquadrada nesta perspectiva, Kemmis (1989) encara a reflexão como um acto político, que se pode repercutir de forma positiva ou negativa na sociedade, quer promovendo, quer evitando a sua construção de forma justa e racional. Nesta linha de pensamento, o autor apresenta as seguintes hipóteses acerca da natureza da reflexão:

- A reflexão não é um processo puro, determinado biológica ou psicologicamente - é orientado para a acção e refere-se às relações que se estabelecem entre o pensamento e a acção, enquadrados nas situações históricas envolventes;

- A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental - é um processo que prefigura relações sociais, pois o pensamento e acção do sujeito é influenciado pelo contexto social e cultural em que se insere;

- A reflexão não é neutra nem independente de valores - é uma actividade que expressa e serve os interesses humanos, políticos, e sociais particulares de diferentes sujeitos;

- A reflexão não é um processo passivo nem indiferente perante a sociedade - assume um carácter de reprodução ou de transformação activa sobre as práticas ideológicas que suportam a ordem social;

- A reflexão não é um processo mecânico - é uma prática que exprime o poder dos sujeitos para a reconstrução da vida social, através da participação na comunidade, na tomada de decisões e na acção social.

Da análise que fez do pensamento de Kemmis (1985), refere Gómez (1992, p.103):

“a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência. Por esse facto, a reflexão não é um processo puramente interno,, psicológico, passível de ser estudado independentemente do conteúdo, do contexto e das interacções que dele emergem, pois implica o envolvimento consciente do sujeito num mundo carregado de conotações, valores, interesses sociais e cenários políticos. Neste contexto, o conhecimento académico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento de reflexão, se for integrado de forma significativa, quando o indivíduo analisa e interpreta a realidade concreta em que actua e quando organiza a sua própria experiência.”

Outros autores, em oposição a esta linha de pensamento, salientam que a reflexão deve focar prioritariamente os aspectos técnicos do ensino. Os autores que adoptam esta perspectiva, referem que a formação de professores se deve preocupar fundamentalmente com a aquisição de competências de ensino, o que pressupõe de forma inequívoca uma concepção do professor como técnico.

Outros autores, em oposição a esta linha de pensamento, (Feiman-Nemser & Buchmann, 1989; Smyth, 1989; Cortesão, 1991a; Zeichner, 1993), que entendem que a reflexão deve incluir de igual modo as duas vertentes. Smyth (1989) e Zeichner (1993) realçam a dimensão crítica da reflexão, situando a reflexão crítica ao nível de análise das condições éticas e políticas da própria prática. No entanto, de acordo com os autores, a reflexão critica engloba o

conjunto complexo de relações que se estabelecem entre as características dos programas, contextos e pessoas, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Como refere Smyth (1989), a reflexão deve preocupar-se quer com os aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem e aos conhecimentos científicos, quer com os aspectos respeitantes a princípios político-éticos subjacentes ao ensino e até mesmo à própria sociedade.

De acordo com Feiman-Nemser & Buchmann (1989), o desenvolvimento desta atitude crítica perante o acto educativo deve emergir do cenário formativo, alegando que os supervisores devem ser os primeiros a consciencializar os professores para o seu poder de intervenção, conteúdos e processos educativos que rodeiam a sua actuação e que assumem consequências sociais.

Seguindo esta linha de pensamento, Cortesão (1991^a, p.623) refere que a supervisão da prática educativa deve ter como função estimular o professor em formação *“a olhar o seu quotidiano de trabalho através de uma análise constante que põe uma interrogação directa antes de cada acto e que desperta para acontecimentos educativos e até sociais”*. Por sua vez o desenvolvimento de uma atitude crítica por parte do professor, por si só não é suficiente, alertando para a necessidade de se despertar o professor para *“uma compreensão global, histórica e contextualizada dos acontecimentos que rodeiam e informam a situação de aula e os alunos”* (1991^a, p.621). Zeichner, refere que este tipo de reflexão é suportada a partir de uma compreensão alargada, histórica e contextualizada dos contextos que influenciam o modo de pensar do professor, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva.

Se pegarmos em todas estas abordagens, cada uma delas vale aquilo que vale, quando tomarmos a decisão de privilegiarmos qualquer uma em detrimento de outra, está tem de estar ligada directamente às características específicas do professor a quem se dirige. A tendência que poderá estar subjacente a qualquer opinião educativa, deve ser valorizada de uma reflexão mais globalizante e

centrada na focalização de um conjunto de princípios de natureza ética, moral, social, política e crítica.

3.4 - A Reflexão Supervisiva sobre as Práticas Educativas

O desenvolvimento das competências reflexivas assume-se como um processo complexo, dado que não ocorre de forma automática nem imediata, logo, indicia que estas capacidades não podem ser ensinadas de forma directa, mas podem ser aprendidas e desenvolvidas através de processos de acompanhamento e de prática em situações reais de ensino (Shön, 1991, Gómez, 1992; Alarcão, 1996; Garcia, 1998).

Vários autores sugerem e identificam diferentes estratégias conducentes à promoção e desenvolvimento da reflexão, de entre as quais se salientam: as *narrativas* (Kilbourn, 1988; Holly, 1991, 1992; Zabalza, 1994; Ramos & Gonçalves, 1996); *a análise de casos* (Marcello *et al*, Richert, McAnnich e Shulman citados por Amaral *et al*, 1996; Infente *et al*, 1996); *a observação de aulas* (Estrela, 1986; Vieira, 1993b); *o trabalho de projecto* (Leite *et al*, 1989); *a investigação-acção* (Kemmis & McTaggart, 1990; Steevenson, 1991) e *a supervisão das práticas educativas* (Alarcão & Tavares, 1987; Shön, 1988; Glickman, 1990; Wallace, 1991; Vieira, 1993a).

Se olharmos para este tipo de processo, a supervisão surge como um meio de formar professores reflexivos, entendida neste contexto, como uma forma de ajudar os professores a monitorar e a reflectir sobre a sua prática pedagógica com vista à melhoria do seu ensino (Shön, 1988; Wallace, 1991; Vieira, 1993a).

Se considerarmos a supervisão como sendo uma prática reflexiva, então pressupomos que tem que existir uma colaboração entre professores e supervisores, num esforço conjunto de compreender situações complexas de ensino, de partilha de percepções e de procura de estratégias de acção conducentes à melhoria do ensino.

A partilha e a colaboração entre professores e supervisores, é considerado por diversos autores (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1993; Vieira, 1993a) como essencial para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática, e justifica-se na medida em que promove um diálogo interactivo sobre questões educativas, um questionamento sobre as práticas quotidianas e uma construção do saber profissional com base na experiência do próprio professor e nos contributos teóricos e experienciais dos diferentes elementos envolvidos.

De uma forma geral, a colaboração entre professores tem sido considerada uma estratégia conducente à melhoria do ensino, pelo que fazendo referência a alguns resultados de diversos estudos relativos à colaboração entre professores, Ellis (1990) refere que estes parecem apontar para uma associação positiva entre a colaboração e um conjunto de factores como a colegialidade, o aumento da eficácia e competência profissional e a melhoria da prática de ensino.

A cooperação entre professores e supervisores na análise e reflexão da acção educativa, guiada por atitudes de inter ajuda, assume-se como um instrumento passível de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos envolvidos. Com efeito, o que na sua essência caracteriza o trabalho colaborativo é o facto de os vários membros terem um objectivo comum e de partilharem conhecimentos, processos e estratégias de resolução de situações educativas com base na interacção construtiva dos diferentes contributos.

A formação deverá contemplar um espaço de reflexão e comunicação interactiva onde os sujeitos possam colocar as suas dúvidas, problemas e angústias, recebendo por parte dos seus parceiros propostas de análise, opiniões e sugestões, partilhando conhecimentos e processos diferenciados com base na interacção construtiva de diferentes intervenientes. Tal como refere Alarcão (1993, p.20) “*é na interacção dialogante com os outros (formadores, colegas, alunos, encarregados de educação) que se confrontam valores e noções, atitudes e comportamentos, significados e sentidos. Nela se trocam informações, se discutem ideias, se partilham problemas, se constrói o saber e a personalidade*”.

Na mesma linha de pensamento, diversos autores (Alarcão & Tavares, 1987; Benavente, 1987; Oliveira, 1992) alertam para o facto de uma formação

desta natureza, centrada nos problemas concretos da actuação profissional e suportada pela comunicação e troca de experiências, pode provocar alguma insegurança e ansiedade nos sujeitos envolvidos relativamente às suas capacidades e competências profissionais.

A este respeito consideramos imprescindível a criação de um clima caracterizado pelo espírito de inter ajuda confiança e de colaboração na análise das situações e na procura de soluções para os problemas detectados. Só neste contexto, em que o professor não se sinta alvo dos juízos de valor por parte dos pares em formação e também do supervisor, se poderá desenvolver um sentimento de confiança que possibilitará uma atitude de abertura e de aceitação de críticas essenciais ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. É neste contexto que Ross & Hannay (1986) sugerem que o grande objectivo da formação de professores reflexivos é levá-los a expor o seu pensamento a outros interlocutores de forma a desenvolverem um espírito de abertura às críticas dos seus colegas e do supervisor.

Um outro aspecto considerado essencial para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática educativa prende-se com o diálogo partilhado pelos diferentes intervenientes -professores e supervisor - na procura conjunta de soluções para os problemas educativos com que se deparam no seu quotidiano profissional.

Desenvolver-se a capacidade de comunicação entre os diferentes actores educativos surge como primordial no processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor sobre a sua própria prática, pelo que Oliveira (1992, p. 18/19) defende que o diálogo deve ser perspectivado *“como uma forma de ajudar os formandos a desenvolver conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação”*. Neste sentido e enquadrado numa perspectiva reflexiva, o diálogo deverá ser estruturado de modo a privilegiar a participação activa do professor através de um processo de reflexão persistente e cuidado sobre a sua acção educativa.

De acordo com Oliveira (1992) cabe ao supervisor traçar as linhas orientadoras que servirão de suporte à condução do diálogo, de modo a garantir oportunidades para o professor reflectir sobre a prática e consequentemente se aperceber do carácter singular do acto educativo e da relevância do contexto específico na tomada de decisões pedagógicas.

O acompanhamento e a ajuda que o supervisor deverá prestar aos professores no desenvolvimento das suas competência reflexivas tem sido realçada por vários autores (Alarcão & Tavares, 1987; Shön, 1988; Glickman, 1990; Gómez, 1992; Oliveira, 1992; Vieira, 1993a). Diferentes trabalhos de pesquisa centrados neste domínio (Thies-Sprinthal, 1980; Parker, 1987) sugerem que os professores em contextos estimulantes e num clima de apoio podem melhorar os seus níveis de desenvolvimento pessoal e profissional.

A promoção do desenvolvimento do professor deve passar pela interacção com os outros elementos, pelo quebrar de rotinas, pela monitorização, pela observação da actuação dos outros e pela avaliação do trabalho de cada um (Glickman 1990).

Se olharmos para uma estratégia de formação centrada na observação directa de aulas de outros colegas e posterior análise e reflexão sobre as suas práticas, esta tem sido defendida no pressuposto de que *ao “reflectir sobre a prática de um outro professor aprendem tanto sobre o seu próprio ensino como sobre o da pessoa observada”* (Kilbourn, 1988, p.25).

A observação de aulas, assume-se assim como um instrumento importante no desenvolvimento das capacidades reflexivas, pois ao fornecer estruturas para um análise sistemática sobre a acção educativa, possibilita ao professor a tomada de consciência dos pressupostos em que assenta a sua prática, a compreensão dos seus comportamentos e a articulação entre as suas teorias e a sua acção.

De acordo com alguns autores (Kilbourn, 1988; Alarcão, 1993, Vieira, 1993a, 1993b) se este instrumento for objecto de análise conjunta por parte de outros professores e do supervisor, poderá funcionar como uma oportunidade para um confronto entre as experiências diferentes, constituindo assim um contexto de hetero-formação, com implicações a nível do

desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes envolvidos no processo. Por este facto, Shõn (1988) e Vieira (1993b) consideram que o processo supervisoivo deverá estimular os professores a recorrer às suas próprias experiências de ensino e às dos seus colegas como instrumento formativo privilegiado para aprofundar a reflexão sobre o acto educativo.

Um dos autores referidos, considera mesmo que o supervisor surge como alguém que ajuda o professor a implementar um ensino reflexivo, devendo por isso recorrer a diferentes formas de actuação como o aconselhamento, a crítica, a descrição, a demonstração e o questionamento. (Shõn 1988).

A este respeito, Zeichner (1993, p.17) refere que *“os formadores de professores tem a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”*.

Neste pressuposto Vieira (1993a) rejeita a figura do supervisor como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, servindo frequentemente como modelo a seguir, em favor de um supervisor reflexivo, cujo papel consiste em facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, numa perspectiva que Walkce (1991) define como colaborativa.

É no contexto de uma perspectiva colaborativa do papel do supervisor, que Vieira (1993, p.32) refere um conjunto de funções a manifestar por um supervisor reflexivo:

- informar: o supervisor tem como função primordial fornecer informações relevantes e actualizada, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta;
- questionar: o supervisor deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência: colocar em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática, confrontar opções alternativas (como pessoa que se questiona e que questiona o que o rodeia no seu dia-a-dia profissional, o supervisor é também um exemplo do prático reflexivo, que deve encorajar o professor a assumir com ele uma postura reflexiva);
- sugerir: o exercício da função de sugestão (de ideias, práticas, soluções) motiva e promove a realização de projectos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor;
- encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal, assume um papel inestimável na relação de supervisão; a sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio

emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional;

- avaliar: a avaliação encarada no seu sentido formativo e não de classificação assume-se como um exercício essencial à monitorização da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor; a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui, por si só, um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional.

Todas estas funções definidas por Vieira (1993a) para serem expressas pelo supervisor no processo de supervisão, surgem como meio de problematização da acção educativa e de consciencialização do acto pedagógico, inseridas num processo colaborativo de desenvolvimento e aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. Na lógica do entendimento deste tipo de supervisão, a intervenção do supervisor não se situa tanto a nível de transmissão de um conjunto de conhecimentos de carácter pedagógico-didáctico, mas prioritariamente ao nível da reflexão sobre a acção educativa do professor, apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa.

Em regra geral o desenvolvimento do professor não é necessariamente linear, a actuação do supervisor deverá ter como referência as características e potencialidades específicas do professor por forma a poder contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, adequando o seu estilo de supervisão e manifestando flexibilidade na sua actuação. Zeichner (1983, p. 6) salienta que “*quanto mais o professor estiver consciente das suas acções e das realidades que as condicionam, maior é a possibilidade de ele ser capaz de controlar e de mudar essas acções e os seus constrangimentos*”. Esta tarefa pressupõe um longo percurso e exige um trabalho conjunto de colaboração entre o supervisor e o professor em formação.

Desta afirmação decorre a necessidade de o supervisor criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando-o com situações de desafio e de dissonância cognitiva, passíveis de potencializarem o seu contínuo desenvolvimento.

Resumidamente, a supervisão sendo orientada por uma vertente reflexivo-colaborativa poderá vir a assumir-se como um dos instrumentos fulcrais na formação de professores, procurando a toda a hora que os mesmos reflectam ao nível das atitudes e se envolvam na análise da sua prática educacional, bem como ao nível da mudança das práticas educativas. *“Só o fruto dessa análise, o espírito de grupo e o entusiasmo pela profissão que se abraçou poderão ajudar a ultrapassar dificuldades e a levar à escola aquilo de que ela tanto carece hoje em dia: a inovação”*. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 155).

CAP. IV - METODOLOGIA

4.1 – Introdução

Ao longo deste capítulo será feita a descrição e apresentada a abordagem metodológica que serviu de orientação para o desenvolvimento desta investigação. Assim, analisar-se-á o processo de supervisão, a reflexão na prática pedagógica e o perfil do orientador e dos alunos que participaram no estudo. Será ainda feita uma descrição dos instrumentos de investigação utilizados.

4.2 – Projecto de Investigação

Esta investigação foi desenvolvida no final do ano lectivo 2006/2007, tendo como finalidade de apurar a importância de algumas estratégias de reflexão no desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre o processo de supervisão. Os colaboradores para este estudo foram um Orientador e os Professores Estagiários, por eles orientado.

A intervenção foi no sentido de, através da realização de uma entrevista, avaliar a ocorrência ou não de uma mudança nas concepções dos Estagiários, manifestadas através de uma prática reflexiva.

A aplicação da entrevista foi efectuada no final do estágio, no dia 14 de Junho de 2007 a um Orientador três Professores Estagiários do 4º Ano do Curso de Professores de Educação Visual e Tecnológica.

4.2.1. – Caracterização da Investigação

Este estudo realizou-se numa Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos do Concelho de Felgueiras com um Orientador de Estágio e um grupo de Professores Estagiários do 2º Ciclo, na Variante de Educação Visual e Tecnológica. De maneira a garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, na descrição do estudo.

Esta selecção do Orientador e dos Professores Estagiários foi feita por razões de natureza pessoal.

O Orientador é Licenciado em Ensino desde 1995 não possuindo qualquer formação nesta área, sendo o seu quinto ano de experiência como Orientador.

A realização das entrevistas aos Professores Estagiários (Anexo 2) foi feita no final da Prática Pedagógica sobre o processo supervisivo e as actividades de reflexão, ou melhor dizendo de auto-reflexão na Formação de Professores.

As entrevistas foram gravadas e o seu conteúdo transcrito estando assim disponíveis para leitura (Anexo 2).

Estas entrevistas foram semi-estruturadas, por constituírem, segundo (Burgess, 1997), o tipo de instrumento que permite uma comunicação mais fluida entre entrevistados e entrevistador.

Na Formação de Professores este tipo de entrevista permite um acesso privilegiado ao conhecimento de determinadas áreas como por exemplo do saber e do saber-fazer, áreas estas de extrema importância no desenvolvimento do estudo.

Procedeu-se apenas a uma entrevista ao Orientador e aos Professores Estagiários no mês de Junho de 2007, com o objectivo de saber se as actividades de auto-reflexão e o Processo de Supervisão promovem ou não a reflexão sobre a Prática Pedagógica.

4.2.2. – População e Amostra

A população é constituída por um Orientador e três Professores Estagiários do Curso de Professores do Ensino Básico Variante de Educação Visual e Tecnológica, por ele orientados.

O Orientador desempenha funções numa Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos do Concelho de Felgueiras e os Professores Estagiários frequentam o quarto ano da Licenciatura de Professores de Educação Visual e Tecnológica.

4.2.3 – Caracterização dos participantes e do contexto escolar.

Num estudo como este, é importante compreender o contexto que rodeia os actores. Assim, proceder-se-á à análise do contexto em que se desenvolveu este estudo. A análise do seu nível sócio-económico e dificuldades de carácter disciplinar que caracterizam os alunos serão igualmente objecto de estudo e análise.

O Orientador participante neste estudo é natural da Aldeia da Luz, Concelho de Mourão e residente em Lousada, exercendo a sua actividade na Escola E.B. 2/3 do Concelho de Felgueiras e Distrito do Porto.

Os Professores Estagiários são dois do sexo feminino e um do sexo masculino: a Beatriz, a Sofia e o Pedro. Os Estagiários são alunos de um Instituto Superior de Ciências Educativas do Distrito do Porto.

A Beatriz e o Pedro residem em Felgueiras e a Sofia reside em Amarante.

Aos Professores Estagiários foi sugerido no início do estágio, pelo Orientador, a construção de um Portfólio onde estavam as narrativas semanais das sessões de reflexão e os diários de auto-reflexão.

Diversos autores (Alarcão, 1998; Sá Chaves, 2000) atribuem à estrutura dos portfólios um carácter eminentemente reflexivo e potenciador da auto-análise, bem como os perspectivam como capazes de contribuir para a descrição do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários ao longo do processo de formação. Deste modo este instrumento pode permitir estimular a reflexão, o raciocínio e a inteligência, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor em formação, ao facilitar um processo de integração da teoria e da prática.

Os Professores Estagiários, antes de iniciarem a prática Pedagógica, tiveram duas semanas de observação onde registaram uma primeira avaliação do contexto escolar e dos alunos com os quais iriam trabalhar. Ao longo destas semanas observaram as aulas do Orientador tendo elaborado no final um relatório.

Depois deste período, cada Professor Estagiário de forma rotativa, começou a regência de duas aulas por semana, cada aula tinha a duração de 90 minutos, os quais eram da responsabilidade plena dos estagiários, a docência da turma. Pelo que me foi comunicado pelo Orientador, os Professores estagiários eram avaliados sumativamente em cada semana.

Ao longo do estágio, nomeadamente, a planificação de aulas, foram feitas em grupo privilegiando-se o trabalho cooperativo com metodologia de trabalho. Por outro lado a preparação de aulas era feita, dois a dois, de forma rotativa, uma vez que no futuro e como é do conhecimento geral as aulas de E.V.T. são dadas aos pares pedagógicos, embora haja sempre um professor em cada aula que assuma a liderança.

No final de cada período lectivo os Professores Estagiários tinham uma reunião com a Supervisora do Instituto, para procederem à sua avaliação qualitativa. Esta avaliação recaía principalmente na assiduidade, relacionamento com os alunos, planificação das actividades, limitações de carácter científico, adequação de linguagem ao nível etário, gestão de aulas, entre outros assuntos.

Podemos referir que o contexto escolar se pode dividir em dois níveis:

A Escola onde se realizou o estudo situa-se em pleno Vale do Sousa, no Concelho de Felgueiras, que é hoje um dos mais desenvolvidos do Norte de Portugal. Constituído por 32 freguesias o concelho lidera o sector agrícola em todo o Vale Do Sousa, sendo 55% da sua área total dedicada à agricultura. A par desta agricultura dinâmica, o desenvolvimento industrial tem sido muito significativo nas últimas décadas. Uma competitiva indústria exportadora de calçado desenvolveu-se por todo o território, ocupando cerca de 70% da mão de obra local e contribuindo decisivamente para o grande progresso sócio-económico da região.

Os alunos são oriundos das freguesias limítrofes. Estes alunos, como é óbvio, frequentaram, na sua esmagadora maioria o 1º ciclo nas escolas das respectivas freguesias. A Paisagem dominante nesta zona é uma paisagem marcadamente rural, onde as actividades económicas mais relevantes são o sector primário e o sector secundário.

No primeiro, é dominante a prática de uma agricultura tradicional de subsistência, que ao longo dos anos se tem tornado cada vez mais uma actividade complementar da indústria

No sector secundário, da qual, aliás, provém a maior parcela de rendimentos familiares, prevalece a indústria do calçado, que tem vindo a registar um crescente desenvolvimento nesta região.

A escola é identificada pelo código x e como escola E.B. 2/3. Localiza-se no concelho de Felgueiras, distrito do Porto e está afectada ao Centro de Área Educativa - (CAE) do Tâmega.

Foi criada pela portaria 587/93 de 11 de Junho. Entrou em Funcionamento a 13 de Outubro de 1994 e foi inaugurada a 7 de Junho de 1996.

Em 2006/2007 tem um corpo docente composto por 79 professores, um corpo não docente constituído por 33 funcionários, um núcleo de apoio educativo que é composto por um professor do 2º e 3º ciclos e um professor do 1º ciclo.

Como escola E.B. 2/3, a sua população discente frequenta do 5º ao 9º anos de escolaridade. Esta escola é frequentada por 708 alunos, sendo 337 do 2º ciclo e 371 do 3º ciclo.

O edifício sede obedece a um modelo de construção C+S/24 e é constituído por três blocos contínuos: central, lateral direito e lateral esquerdo.

4.3 – Metodologia de Investigação

4.3.1 – Técnica de Recolha de Dados

Este termo “dados”, pode ser um dado valioso se o investigador o considerar como tal ou se compreender o seu potencial, como nos refere Bogdan & Biklen (1994, p. 149) “ *Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.*”

Como o grande objectivo é conhecer os dados de modo espontâneo, optou-se por utilizar na recolha de dados os dois métodos propostos por J. Abria (1994), o interrogativo, que consiste em recolher uma expressão dos indivíduos sobre o objecto da representação em causa e os associativos, que se apoiam numa expressão verbal que se torna o mais espontânea possível.

A utilização do método interrogativo teve por objectivo recolher junto dos participantes a descrição das suas representações a propósito do processo de supervisão, bem como os diários de auto-reflexão e as narrativas semanais.

4.3.2 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os três grandes grupos de técnicas utilizadas nas ciências sociais, de que De Bruyne e tal. 1975) designam por “*«modos» de recolha de dados, são o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou a escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa, sistemática ou uma forma participante, e a análise documental.*” (Hébert; Goyette & Boutin, 1990, p. 143).

Para realizar o estudo optou-se por uma entrevista semi-estruturada que segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 135) permite ficar “ *com a certeza de se obterem dados comparativos entre os vários sujeitos*” utilizando o método interrogativo aplicada ao Orientador e a três Professores Estagiários no final do ano lectivo 2006/2007 do Curso de Professores de Educação Visual e Tecnológica.

Optou-se por este método de recolha de informação por ser o método mais utilizado na metodologia qualitativa e ainda por ser uma técnica que “*está sempre associada a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para a análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos*”. (Quivy & Corpenhoudt, 1998, p. 195).

A elaboração da entrevista (Anexo 1) foi no sentido de obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados e fazer com que a mesma fosse livre e exploratória, de modo a obter um conhecimento o mais amplo possível das representações sociais dos Professores Estagiários a propósito do Processo de Supervisão e de actividades de auto-reflexão. De referir ainda, que foi incluído um pequeno bloco referente à pessoa do Orientador de Estágio sobre supervisão e o processo supervisão.

Relativamente à reflexão sobre a prática desenvolvida pelos professores estagiários ao longo do estudo, as narrativas escritas referidas por Oliveira (1996) e Amaral et al (1996) e os diários de auto reflexão tiveram um papel fundamental.

No sentido de recolher toda a informação necessária à avaliação deste projecto de investigação e dos resultados obtidos pelo processo de formação recorreu-se à entrevista semi-estruturada, às narrativas semanais e aos diários de auto-reflexão.

4.3.3. – Procedimento relativo à Recolha de Dados

Chegada a fase de recolha de dados, as entrevistas foram gravadas em áudio e foram transcritas encontrando-se em Anexo 2. As entrevistas não tiveram limitações de tempo e foram realizadas de forma individual, no caso dos três Professores Estagiários utilizando-se o mesmo guião.

Os diários de auto-reflexão eram elaborados pelos Estagiários, no final de cada aula leccionada. Alguns dos diários de auto-reflexão foram igualmente transcritos, encontrando-se da mesma forma em Anexo 3, constituindo um dos elementos que permitiram recolher informações relativas à aplicabilidade das actividades de auto-reflexão.

Relativamente às narrativas escritas, foram feitas durante o estágio, no final de cada semana de estágio ficando as reflexões de pós-observação em acta, não sendo possível anexar o seu conteúdo integral por se encontrarem na posse do professor responsável pelos encontros de pós-observação semanais.

4.3.4. – Procedimentos na análise de dados

Depois de feitas as transcrições dos documentos de investigação, tornou-se necessário estabelecer regras metodológicas que nos facilitassem a análise dos dados recolhidos. Neste sentido, o principal objectivo foi perceber a influência das actividades de auto-reflexão na Prática Pedagógica.

A informação obtida foi analisada e tratada tendo em conta os seguintes objectivos:

- A competência profissional desenvolvida pelos Professores Estagiários;
- A forma como os Professores Estagiários perspectivam a Formação Inicial;
- As potencialidades que os Professores Estagiários reconhecem nas estratégias de auto-reflexão e no Processo Supervisivo;
- A Avaliação dos efeitos de uma formação reflexiva.

Para se conseguirem atingir estes objectivos procedeu-se à verificação do teor das entrevistas, dos diários de auto-reflexão e as narrativas de pós-observação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a descoberta dos aspectos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros, passa pela análise dos dados o que no seu entender envolve o trabalho com os dados, a sua organização e a divisão em unidades categorizáveis. Do trabalho de análise de dados, pode-se destacar a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Atendendo ao tipo de material recolhido pareceu-nos indicado a utilização de um conjunto de técnicas denominado por análise de conteúdo.

De acordo com Quivy & Campenhoudt a *“análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade como, por exemplo, os relatórios de entrevistas... permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que sempre são facilmente conciliáveis”*. (1998, p.227).

Desta forma a análise de conteúdo deve contribuir para um sentido mais profundo aos dados recolhidos e permitir compreender os padrões e as regularidades presentes no discurso.

À medida que se vão lendo dados, vamos repetindo e destacando algumas palavras, frases e formas dos sujeitos pensarem.

Segundo Bogdan & Biklen *“ O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos, percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são as «categorias de codificação»”*.

Estas categorias de codificação constituem um método de classificar os dados descritivos que foram recolhidos, de maneira a que um certo material contido num determinado tópico possa fisicamente separado dos outros dados.

Na investigação interpretativa, Erikson (1986) defende que as unidades de sentido correspondem a duas categorias: a opinião e a acção. As categorias de opinião provêm da análise dos dados e são apresentadas sob a forma de comentários interpretativos; as categorias de acção são induzidas a partir de uma revisão das notas de trabalho ou dos registos sonoros ou visuais.

Olhando para o contexto deste estudo serão referidas as categorias de acção emergentes dos dados recolhidos, bem como alguns comentários interpretativos.

CAP V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 – Introdução

Procedemos agora à análise e interpretação de resultados decorrentes da investigação desenvolvida. Na introdução, apresenta-se uma perspectiva das condições inerentes à obtenção e análise de dados. Seguem-se cinco Secções, a primeira das quais está relacionada com as opções metodológicas. Far-se-á referência à frequência de cada categoria (auto-reflexão, troca de perspectivas e construção de conhecimento) na entrevista de cada Professor Estagiário, bem como à análise da qualidade das reflexões por eles realizadas. Pretende-se identificar as partes do discurso dos Professores Estagiários susceptíveis de serem enquadradas nas categorias da análise.

Analisar-se-ão ainda, informações emergentes dos diários e das reflexões (narrativas) efectuadas, possibilitando deste modo uma melhor articulação entre todos os dados recolhidos. Foram considerados três momentos na análise e interpretação de resultados:

- Pré-análise dos documentos;
- Análise dos documentos usados ao longo da Prática Pedagógica;
- Análise da evolução das práticas.

Ao longo desta pré-análise, já referida por Bardin (1995), foram sublinhados alguns excertos do discurso dos Professores Estagiários nos quais era possível identificar coerência com o desenvolvimento de uma prática de natureza reflexiva, a qual teve um papel nuclear nesta investigação.

O passo seguinte consistiu em identificar nas transcrições relativas às entrevistas, diários e narrativas dos professores, excertos ilustrativos que se enquadrassem nas categorias de análise do discurso, inicialmente definidas, e que resultaram numa articulação entre os dados provenientes da bibliografia e os decorrentes das entrevistas. Numa fase posterior, e tendo também em atenção as categorias identificadas, procurou-se isolar no discurso dos professores extractos que revelassem indícios de desenvolvimento de determinadas posturas reflexivas.

Assim, realizou-se a análise do discurso dos professores durante a Prática Pedagógica, bem como se confrontou o discurso de cada um dos participantes em diversos instrumentos de investigação, nomeadamente nos diários, narrativas e entrevistas.

A seguir podemos observar as três categorias de análise e as questões de investigação:

1 - Questões da Investigação:

- Influências das actividades de observação directa, numa atitude reflexiva sobre a Prática Educativa;
- Influência das narrativas escritas;
- Influência dos diários de auto-reflexão.

2 - Categorias de análise do discurso:

- Auto-reflexão;
- Troca de perspectivas;
- Construção de conhecimento;

3 - Instrumentos relativos à investigação:

- Entrevista;
- Diários de auto-reflexão;
- Narrativas.

5.2 – Análise dos Instrumentos Utilizados

Seguidamente será discutido o impacto das diversas opções metodológicas realizadas ao longo do estudo, nomeadamente a relevância atribuída pelos Professores Estagiários aos diversos instrumentos utilizados.

Num capítulo onde se apresentam os resultados de uma investigação que obedece a um paradigma qualitativo do tipo etnográfico, torna-se fundamental compreender a forma como os instrumentos da investigação foram recebidos pelos participantes.

5.2.1 – Orientador

O enunciado da afirmação do guião da entrevista tinha a seguinte formulação: *Descreva o mais pormenorizadamente possível, o que entende por supervisão?*

Da análise da resposta do Orientador a esta questão verifica-se que este considera a supervisão como a *orientação, observação e análise crítica que o supervisor faz do trabalho desenvolvido por outra pessoa.*

Relativamente à análise das justificações apresentadas para clarificar a concepção expressa, emergem do discurso do Orientador as seguintes posições: *orientação*, no sentido de se verem as planificações e de se darem sugestões e opiniões, porque o supervisor como tem *mais experiência vai orientando, caso eles queiram seguir essa orientação; observação*, porque se observam as aulas; e *análise crítica*, com base na observação efectuada e que não deve assumir um carácter *pejorativo* culminando na *avaliação do trabalho* desenvolvido pelo estagiário.

Os aspectos referidos são atributos que o supervisor confere à supervisão, considerando que o processo supervisivo engloba estas três componentes que se complementam entre si.

De acordo com as opiniões emitidas parece que o conceito de supervisão expresso pelo Orientador apresenta algumas semelhanças com as definições propostas por Blumberg (1980) e Alarcão & Tavares (1987) que encaram a supervisão como um processo de orientação em que o supervisor em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva parece poder-se concluir que o Orientador não encara a supervisão como um processo prescritivo de inspecção ou de avaliação da intervenção pedagógica do professor, enveredando por uma perspectiva mais psicopedagógica que encara a supervisão como uma relação de colaboração orientada para o desenvolvimento profissional do professor.

Parece também, que tal como Stones (1984), o Orientador perspectiva a supervisão como uma actividade bastante complexa que incide sobre a totalidade do acto educativo, envolvendo várias dimensões (orientação, observação e análise crítica) que se completam entre si, atribuindo um significado complexo e abrangente ao processo supervisivo.

5.2.2 – Narrativas

Podemos verificar a relevância que os professores atribuem à utilização das narrativas como um elemento de reflexão, referidas no ponto 4.3.3, bem como ao facto de elas contribuírem para a realização de certas opções efectuadas na sua prática.

A Professora Beatriz refere nomeadamente que as narrativas, ao permitirem a reconstrução de uma determinada situação, possibilitam a recordação simultânea de outras situações análogas que, de alguma forma,

são igualmente reconstruídas. Sublinha ainda a possibilidade, conferida pelas narrativas, de facilitarem a obtenção de uma perspectiva evolutiva da formação realizada, ao afirmar que, sendo as narrativas um documento de consulta, este lhe possibilitou a análise de situações anteriores, "outros momentos que eu já tive atrás". Esta perspectiva histórica dos acontecimentos é já referida por Ramos, e Gonçalves (*in* Alarcão, 1996) que consideram que esta função biográfica das narrativas possibilita a ordenação dos acontecimentos passados e, de certa forma, a antecipação do futuro na medida em que este é influenciado pelas decisões e resoluções do presente, especialmente quando estas decisões são sistematizadas.

Por outro lado, a Professora Sofia, ao caracterizar os narrativas como um instrumento liberto do peso de uma avaliação formal, sublinha o seu carácter pessoal, tornando possível explicitar qualquer "desabafo". Este aspecto, está aliás presente no discurso do Professor Pedro que escreve na entrevista:

"A utilização das narrativas, foram muito importantes no sentido em que me permitiram uma melhor verbalização e uma melhor auto-consciencialização das minhas principais dificuldades e sentimentos, e um registo que possibilitou a consulta sempre que necessário" (Pedro)

As narrativas permitem assim a clarificação de determinadas ideias num processo de reconstrução e análise da prática sob a perspectiva do observador, já referida por Zabalza (1996). Funcionam também, do ponto de vista dos professores, como um instrumento potenciador do seu desenvolvimento pessoal e profissional, ideia também perspectivada por Oliveira (1994). A professora Sofia atribui às narrativas a virtude de permitirem ao docente tomar consciência dos contornos efectivos da sua prática, tal como é apontado por Oliveira (1996). Esta reflexão exigia um certo esforço de distanciamento da realidade pessoal de cada professor, permitia-lhe compreender as teorias subjacentes às situações descritas, nomeadamente em relação ao estilo de supervisão adoptado ou em relação à forma como é construído o conhecimento prático e intuitivo dos professores em formação.

De outra forma, os Professores Estagiários referem que as narrativas são instrumentos de reflexão pessoais que possibilitaram um maior nível de sistematização nas reflexões posteriores à sua escrita pois funcionam como uma espécie de *feed-back* do trabalho desenvolvido, tal como está referido no Quadro V.

A escrita tem um valor intrínseco que lhes permite sobrepor-se à linguagem falada a nível da autenticidade e da acessibilidade por que se "estava mais à vontade", tal com refere na entrevista a Professora Sofia, e é um registo permanente do discurso dos professores.

5.2.3 – Diários de Auto-Reflexão

O discurso dos Professores Estagiários tem implicações a dois níveis, a saber:

- Delineação de alternativas de actuação;
- Modificação na natureza e organização da reflexão.

Quanto à primeira implicação enunciada, ela reporta-se a áreas tão diversificadas como a antecipação das dificuldades dos alunos ou a nível da gestão da aula, nomeadamente na colocação de questões, como está explícito no discurso da Professora Beatriz:

"... quando preenchia o diário de pós-observação, aí já estavam detectadas as dificuldades ou os sucessos que eu tinha obtido durante a aula. Ao pegar nesse guião fazia a comparação com a planificação feita para a aula, poderia ver se as dificuldades que eu previa aconteceram, se a maneira como eu tinha planeado ultrapassar essas dificuldades se realmente aconteceu ou não." (Beatriz)

Quanto ao segundo aspecto ele está bem explícito no excerto seguinte:

"... facilitou-me bastante as aulas de reflexão porque em vez de estar a, tentava-me cingir simplesmente às dificuldades ou aos sucessos que tinha obtido durante a aula, portanto, escusava de estar a divagar como fazíamos no início, perdíamos imenso tempo e então chegávamos ali, levávamos tudo estruturado ..." (Beatriz)

Os dados recolhidos permitem pois, afirmar que se verificou um impacto positivo ao longo da Prática Pedagógica na mudança das práticas dos Professores Estagiários, dado que uma das limitações apontadas nas entrevistas realizadas era o facto das reflexões serem excessivamente demoradas e pouco organizadas e se referir que os diários contribuíram para uma maior sistematização do conteúdo das reflexões.

A Professora Beatriz e o Professor Pedro, da análise comparativa entre a planificação da aula e o diário de pós-observação (preenchido após a aula) procederam à reformulação de certas ideias e perspectivas que os professores detinham antes da prática, nomeadamente as suas concepções relativamente à sua própria actuação, tal como se confirma no excerto seguinte:

"Após algumas aulas, comecei a perceber que se comparasse, por exemplo "aquilo que eu espero" da planificação da aula com a questão "aquilo que aconteceu?" do diário de pós-observação, poderia ajudar a alterar alguns dos comportamentos que estavam a perturbar o desejado sucesso da aula." (Pedro)

Os indicadores atrás enunciados parecem pois sugerir que os Professores Estagiários reconhecem nos instrumentos de formação utilizados um contributo complementar para o seu crescimento pessoal e profissional.

A Secção seguinte será dedicada à análise das diversas categorias no discurso dos professores estagiários, ao longo do projecto desenvolvido.

5.3 - Ocorrência das categorias de análise no discurso dos Professores Estagiário

Segundo diversos autores, como Wallace (1991), Vieira (1993), o reconhecimento e a subsequente consciencialização das concepções e

práticas do ensino dos professores constitui uma das principais finalidades da formação reflexiva. Assim, a reflexão sobre as perspectivas dos professores relativas às práticas, poderá constituir uma base de discussão interpessoal e de colaboração entre formadores, supervisores, professores e alunos.

Os Estagiários têm o direito de adquirir, na escola, conhecimentos e capacidades que lhes permitam realizar-se profissionalmente e, assim, sentirem-se aptos não só para resolver os seus problemas pessoais, mas também para darem um contributo válido à comunidade social em que estão inseridos. Considerando que a cultura escolar "tradicional" não tem valorizado suficientemente o desenvolvimento de tais capacidades, verifica-se ainda uma grande resistência, por parte dos próprios Professores Estagiários, a propostas didáticas menos convencionais. Duma maneira geral, poder-se-á afirmar que os Estagiários estão adaptados a uma pedagogia da dependência (Vieira, 1997, 1998), que não lhes oferece os desafios duma abordagem pedagógica centrada nas suas necessidades, dificuldades e estilos de aprendizagem, nos seus interesses e prioridades. Uma pedagogia da dependência menospreza os Professores Estagiários enquanto indivíduos capazes de construir, com o apoio dos supervisores e dos seus pares, o seu próprio conhecimento. Redu-los a um papel passivo, que acaba por se tornar "cómodo" para uns e outros, uma vez que os papéis pedagógicos estão definidos e não se prevê alterações perturbadoras da "segurança" rotineira de cada um.

Sendo o professor um facilitador do processo ensino /aprendizagem, muitas das iniciativas terão que ser tomadas pelo aluno, conforme o permitirem as condições determinadas pelos diversos factores situacionais. A figura 3, (Vieira, 2001,p. 172) apresenta as implicações da adopção de uma pedagogia para a autonomia, ao nível dos papéis pedagógicos do professor e do aluno.

PAPEIS DO ALUNO	PAPEIS DO PROFESSOR
<p>1. REFLEXÃO Consciencialização linguística Aspectos formais, pragmáticos, sócio-culturais</p> <p>Consciencialização processual Sentido de auto-controlo, atitudes, representações, crenças, preferências, e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didáctico (objectivos, actividades, materiais, avaliação, papéis...)</p> <p>2. EXPERIMENTAÇÃO Experimentação de estratégias de aprendizagem Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</p> <p>3. REGULAÇÃO Regulação de experiências de aprendizagem Regular/avaliar atitudes, representações, crenças Regular/avaliar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico e o seu contexto</p> <p>4. NEGOCIAÇÃO Construção de experiências de aprendizagem Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a educação linguística e o seu papel no currículo 2. Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia 3. Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória 4. Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário) 5. Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares 6. Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativas, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais) 7. Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos 8. Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista 9. Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula 10. Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos 11. Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.) 12. Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem 13. Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da autc-avaliação)

Fig. 3 Papéis pedagógicos numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2001)

Os papéis do aluno pressupõem quatro tipos de processos relacionados com as dimensões intrapessoal e interpessoal da aprendizagem, pois o desenvolvimento da competência de aprendizagem depende não só das capacidades de reflexão, experimentação e regulação, aos níveis do objecto e do processo de aprendizagem, mas também do desenvolvimento de atitudes de colaboração com os pares e com o professor. Esta colaboração pode tornar-se particularmente importante no que respeita ao alargamento de estratégias de aprendizagem, através da partilha de experiências e resultados da aprendizagem.

De facto, se por um lado, as expectativas dos Professores Estagiários em relação à Formação Inicial carecem ser consentâneas com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, nomeadamente no favoritismo expresso em relação à utilização de técnicas aulas e à reflexão cooperativa entre pares, aparecem indicadores no discurso dos professores que contrariam aqueles pressupostos. Tal acontece, nomeadamente, quando os Professores Estagiários afirmam que a reflexão deve ser realizada imediatamente a seguir às aulas, o que parece comprometer o amadurecimento de ideias exigido a um pensamento de características reflexivas.

Caracterizam as reflexões já realizadas como excessivamente descritivas, o que parece sugerir a necessidade dos Professores Estagiários compreenderem os pressupostos e as teorias que orientam a sua actuação e não se limitarem só a uma descrição das práticas.

De facto quando os Professores Estagiários foram confrontados com o conteúdo das entrevistas, estes afirmaram reconhecer-se na análise referida, porém com algumas surpresas, nomeadamente por parte da Professora Beatriz, que chegou a afirmar espantada "Eu sou assim?!", sendo talvez esta evidência também o reflexo das incoerências atrás referidas.

Por outro lado, o conteúdo destas entrevistas é revelador de uma preocupação por parte dos professores em clarificar ou definir com maior

precisão as áreas de reflexão que deverão orientar a discussão e avaliação da sua prática. De facto, isto parece ser evidente nos excertos dos discurso seguintes:

"penso que era muito importante haver uma cadeira teórica que nos ensinasse a planear as aulas, a saber lidar com situações de indisciplina na sala de aulas, sensibilizar-nos para sabermos fazer uma avaliação rigorosa aos alunos e um espaço dentro dessa cadeira para a reflexão das actividades... sabe além de aprendermos a reflectir, aprendermos a criar instrumentos de reflexão, porque tudo isto para nós é complicado... (Beatriz)

"...como diz a Beatriz, o trabalho de reflexão torna-se um pouco complicado na medida em que nós não nos apercebemos de tudo o que rodeia uma, na sala de aula... penso que a maior parte dos professores neste momento não faz a reflexão das suas aulas, quando terminam porque para já não têm tempo...." (Sofia)

Estes depoimentos parecem justificar as potencialidades dos diários de preparação dos encontros de pós-observação, cuja utilização foi sugerida pelo Orientador durante a formação, com o intuito de conferir às reflexões um maior nível de sistematização e estruturação.

Este acréscimo no nível de estruturação dos depoimentos também se fez sentir nas últimas entrevistas. Assim, e no sentido de efectuar uma primeira avaliação do efeito da Processo reflexivo no âmbito da competência profissional dos professores, procedeu-se à análise de conteúdo das transcrições relativas às entrevistas.

5.3.1 – Entrevistas

Nesta análise, verificou-se que os Professores Estagiários referem algumas limitações no âmbito da Formação Inicial, nomeadamente no domínio do saber-didáctico, o que aliás também está expresso na bibliografia

(Vieira, 1993), e que parece sugerir uma formação menos consistente no domínio da Didáctica, tal como está expresso no excerto do discurso seguinte:

"...E também as Didácticas , também poderia ser uma boa disciplina para nos orientar teoricamente elas existem, na prática não funcionam! ..." (Beatriz)

Outros parâmetros são apontados pela autora referida (1993) como relevantes na avaliação dos professores em formação. Alguns deles estão incluídos no discurso dos Professores Estagiários nas entrevistas, nomeadamente o *Saber*, nas suas vertentes disciplinares e pedagógico-didácticas, bem como nas suas duas componentes formais: o *saber fazer* e o *saber ser*, este último relativo à competência pessoal do professor. Os excertos seguintes confirmam as perspectivas da autora referida, neste domínio:

" No meu caso eu acho que tenho muitas falhas a nível científico, por exemplo ao nível da Geometria. Talvez por não ter cadeiras mesmo específicas ou então que não desçam a um nível tão específico para os alunos" (Sofia)

Relativamente ao *saber fazer*, são feitas pelos Professores Estagiários referências explícitas à capacidade de gestão da prática, nomeadamente em relação a uma utilização adequada do material didáctico, não sendo aparentemente atribuída grande relevância, neste domínio, a capacidades como a "negociação colaborativa de saberes e experiências", ou ao "incentivo de atitude crítica face à disciplina e à aprendizagem", também já expressas por Vieira (1993).

No sentido de proceder a uma avaliação das dimensões atrás enunciadas, e tal como já foi referido, durante o período de formação foram apresentados pelo Orientador aos Professores Estagiários os resultados da análise de conteúdo das actas. O teor das reflexões realizadas pelos professores que se seguiu a esta apresentação parece sugerir uma

capacidade de auto-regulação do processo de ensino/aprendizagem pouco eficaz.

Em certa altura os Professores estagiários parecem ver-se não como co-responsáveis mas sim como consumidores da própria formação. Esta atitude é aliás apontada por diversos autores como Holec e Zeichner (citados por Vieira 1994) como característica dos professores em início de formação. Na realidade, as intervenções dos Professores Estagiários apontam para uma desresponsabilização da sua parte, quer na avaliação do estágio quer no desenvolvimento autónomo de um saber profissional.

Por outro lado, a Reflexão parece não ser encarada como uma componente relevante na Formação Inicial de Professores, pois existem indicadores no seu discurso que apontam para que a eficácia desta estratégia esteja comprometida pela necessidade de avaliar formalmente o estágio, tal como está expresso no excerto seguinte:

"... nós fazemos a reflexão acerca da aula de um colega, estamos sempre assim: *Eu até vi que isto não estava muito bem*, e os colegas que houve coisas que não devia ter feito... de maneira nenhuma!, posso estar a prejudicar o colega e ele depois pode prejudicar-me a mim... (Pedro)

Ainda no domínio do *ser*, não são feitas referências à relevância de uma atitude crítica, reflexiva e investigativa face à profissão. Existem, porém, dados nas primeiras entrevistas que confirmam a necessidade dos Professores Estagiários procurarem compreender o contexto em que trabalham e de nele intervir positivamente.

A planificação das actividades surge como uma das funções do supervisor, apesar de desenvolvidas pelo núcleo de estágio, o que configura uma certa autonomia do trabalho do Professor Estagiário em relação ao supervisor. Por outro lado, os alunos do Instituto Superior de Educação ligam o papel do Estagiário à aprendizagem, associada, contudo, a alguma insegurança em termos de execução, dado que vários alunos esperam errar. Por este motivo, estes alunos valorizam as reflexões orais sobre a acção como uma das formas privilegiadas de comunicação entre o

supervisor e o Professor Estagiário e, por conseguinte, um meio de aprendizagem. As planificações surgem, aqui, como uma função onde o Estagiário revela a sua criatividade. À grande diferença nas representações destes alunos parecem consistir na insegurança, a nível dos conhecimentos adquiridos, por parte dos alunos da Instituto Superior de Educação.

No sentido de proceder a uma avaliação na mudança das práticas dos professores segundo os parâmetros atrás referidos, relativos ao *ser* e ao *saber fazer*, realizou-se um estudo comparativo relativo à ocorrência das três categorias de análise:

- 1 - Atitude relativa à auto-reflexão ,
- 2 - Atitude relativa à troca de perspectivas;
- 3 - Atitude relativa à construção de conhecimento;

O número de ocorrências sofre também um acréscimo, sendo excepção o professor Pedro. De facto, estas categorias que já não são valorizadas na primeira entrevista continuam a não aparecer no discurso do professor na entrevista final.

Proceder-se-á de seguida à análise de cada uma das categorias em particular, relativamente à sua frequência e natureza da reflexão contida em cada uma delas.

5.3.1.1 – Atitude relativa à Auto-Reflexão

Esta Categoria surge com frequência no discurso dos Professores Estagiários, particularmente nas entrevistas. A frequência de intervenções

susceptíveis de serem incluídas nesta categoria é bastante superior, o que parece sugerir um impacto do Processo Supervisivo no desenvolvimento de uma atitude reflexiva dos Professores Estagiários. Por outro lado, a qualidade da própria reflexão melhorou, nomeadamente nas referências que os professores fazem em relação à relevância que a reflexão parece assumir no desenvolvimento da competência profissional, como é possível verificar nos excertos seguintes:

" eu sinto que a reflexão... foi muito importante uma reflexão, que nos ajudou a crescer...nós saíamos de uma aula e automaticamente dizíamos "O que é que correu bem? O que é que não correu bem? O que é que vamos ter que mudar?"(Sofia)

Esta reflexão, que no fundo é um tipo de avaliação do trabalho desenvolvido é necessária, se não indispensável ... manter ou procurar melhorar uma determinada atitude, comportamento ou actividade." (Pedro)

"...a narrativa foi importante porque., nós dávamos uma aula, fazíamos o nosso registo, a nossa reflexão, o nosso diário e notávamos que havia...certos aspectos que deveriam ser melhorados ou que podiam ser melhor estruturados ..."

"...poder ser eu própria avaliar-me a mim mesma, porque acho que isso é muito importante, é nós termos consciência da nossa própria avaliação ...o pior é avaliar os meninos" (Beatriz)

O teor dos excertos apresentados, em particular do último, aponta para as potencialidades da reflexão na prática do professor, nomeadamente quando este procura de tornar a sua auto-avaliação rigorosa e objectiva.

Ao longo do ano, o processo de formação, as concepções e práticas de avaliação dos professores estagiários foram-se alterando, à medida que se iam desenvolvendo as diversas actividades.

Os Professores Estagiários mostraram-se bastante familiarizados com a definição de avaliação sumativa apresentada pela Orientador, para além de admitirem, claramente, que esta era a modalidade de avaliação que implementavam. O Pedro argumentou que "*este facto advinha da sua experiência enquanto aluno*". Refira-se, ainda, que os Professores Estagiários demonstraram algum receio na implementação de práticas avaliativas de

carácter mais formativo, argumentando que a Escola não está preparada. Também ficou claro que os professores estagiários tinham concepções de avaliação formativa muito diferentes das apresentadas pelo Orientador, chegando mesmo a considerar que o modo como implementavam a avaliação formativa, nas suas práticas, não era adequada. Este facto incutiu nos professores estagiários um espírito de mudança, apesar de reconhecerem que iriam sentir muitas dificuldades.

Por outro lado, como está ilustrado também no discurso dos Professores Estagiários, ao perspectivarem a reflexão como co-responsável pela mudança das concepções e práticas, estes conferem-lhe um valor formativo inegável. Os professores atribuem à reflexão um carácter essencialmente avaliativo e rotineiro, tal como transparece nas transcrições seguintes:

"há coisas que correm bem, outras menos bem, vamos ter que reflectir sobre aquilo está bem ou mal, qual a reacção dos alunos, se a actividade foi bem concretizada...." (Beatriz)

"Penso que é muito, muito, muito importante a reflexão, que uma pessoa deve transmitir os conhecimentos e no final reflectir porque devíamos ver se realmente os alunos perceberam, se não perceberam, se conseguimos atingir as competências e o que poderíamos melhorar, os aspectos que podemos melhorar." (Sofia)

Ao serem criadas as condições para melhorar a atitude dos professores relativamente à Reflexão, contribuiu-se para que, nas suas práticas, estes fomentem uma atitude reflexiva nos próprios alunos, o que sugere também um aprofundamento no nível de reflexão, como se denota na transcrição seguinte:

" ... as estratégias utilizadas incidiram na motivação e no tentar não fazer das aulas uma "seca", mas sim um espaço de debate, confronto de ideias, partilha de conhecimentos." (Beatriz)

Assim, uma atitude reflexiva parece ser portadora de potencialidades para fomentar:

- Uma mudança efectiva no discurso dos professores relativamente às suas práticas;
- O desenvolvimento de uma Prática Pedagógica de natureza reflexiva;
- Um acréscimo no próprio nível da reflexão.

5.3.1.2- Atitude relativa à troca de perspectivas

A frequência de intervenções susceptíveis de serem incluídas nesta categoria apesar de limitada, é expressiva das vantagens que a troca de experiências entre pares e entre professores e supervisor parece assumir na Formação Inicial. Surgem nomeadamente, no discurso dos Professores Estagiários, referências à partilha de conhecimentos entre professores e supervisores. A transcrição que se segue é um exemplo que corrobora esta afirmação:

" Tentei sempre ser uma incentivadora da actividade dos alunos, criando-lhes interesses, pois o aluno precisa de ser amparado pelo professor que o ajudará, com desejos evidentes de progresso, para que se sinta à vontade e possa realizar todas as tarefas propostas. Os professores cooperantes dispuseram-se no que puderam e deixaram-nos à vontade para actuar." (Beatriz)

Os excertos apresentados confirmam as perspectivas já defendidas por diversos autores, nomeadamente Zeichner (1992) e Day, (1993), sobre as potencialidades da reflexão cooperativa relativa às investigações realizadas pelos professores na sua prática. Na realidade, a reflexão parece constituir uma oportunidade privilegiada dos professores em formação analisarem os princípios e valores que orientam a sua actuação, possibilitando-lhes, desta forma:

- Uma gestão partilhada da prática;
- O desenvolvimento de uma prática de saberes mais autónoma;

- Um desenvolvimento pessoal e profissional mais uniforme.

Os alunos do Instituto constroem as suas representações a partir de si e do diálogo existente entre os alunos em situação de Prática Pedagógica. Relativamente ao papel do Estagiário, os alunos participantes neste estudo referem que partilhavam com os colegas as actividades que desenvolviam, que, na maior parte dos casos, eram planeadas pelo grupo de alunos em Prática Pedagógica. Partilhavam as reflexões as suas reflexões escritas com o seu colega de grupo e o diário de forma mais abrangente:

“...não era só com os colegas de grupo mas com todos os colegas da turma que encontrava, ahahaha... é verdade, o que apanhava perguntava-lhe, “ já fiz isto”, ou “ ainda não fiz”, “se fizesse assim era melhor”, “fiz assim e não resultou”... eu acho que sempre disse ou sempre tive consciência daquilo que fiz , quando fazia as reflexões orais, porque para mim podiam ser tão triviais que eu não ligava a isso, mas algumas vezes fui criticado e outras vezes tinha razão. Nos diários, tenho consciência que o meu português não é o melhor e as ideias que tinha por vezes não as consegui transmitir para o papel. Um dos meus problemas é escrever da mesma maneira que falo e nós sabemos eu não pode ser bem assim. Por vezes as ideias ficavam no ar.” (Pedro)

Havia uma partilha não só das actividades que desenvolviam mas dos materiais de apoio às aulas e ideias de actividades. Os alunos do Instituto referem que a partir de uma construção pessoal, partilham as suas representações com os seus colegas em estágio. A ideia de que as representações são individuais, numa primeira fase, é bastante reforçada, pela opinião destes alunos. Contudo, reconhecem que a interacção com os seus colegas, pode levar à reconstrução das suas representações, de modo a clarificar ideias a propósito da pessoa do Supervisor. Estes alunos referem, ainda, que apesar de não terem tido grandes contactos com os alunos finalistas do ano anterior e, por conseguinte não serem receptores de significativas representações dos seus colegas.

5.3.1.3 - Atitude relativa à construção de conhecimento

Nota-se no discurso dos Professores Estagiários uma valorização desta categoria. De facto, na entrevista verificou-se um aumento na frequência de intervenções susceptíveis de serem incluídas nesta categoria.

As transcrições seguintes constituem exemplos ilustrativos da forma como as Professoras Beatriz e Sofia valorizam o esforço de documentação e investigação das práticas.

"Porque para dar qualquer matéria tinha que pesquisar manuais, enciclopédias, montes de coisas para estar sempre actualizada..." (Beatriz)

"... se aquela aula não correu bera, o que é que eu vou fazer para melhorar, vai-me obrigar a investigar, a procurar soluções, alternativas, estratégias para que, de alguma forma, contribuam para um melhor processo ensino-aprendizagem." (Sofia)

O Professor Pedro, é contudo, uma excepção. De facto, esta categoria não é valorizada por ele na entrevista .

O discurso dos Professores Estagiários aparece como a influência do investimento feito por estes ao longo do Processo Educativo, concretamente na investigação das suas práticas. Será também o reflexo do desenvolvimento de um saber teórico, decorrente desse esforço de documentação e actualização realizado pelos professores.

A Professora Beatriz escreve, no diário, que o professor deve assumir-se como um profissional responsável, procurando, de uma forma autónoma, desenvolver o trabalho de pesquisa, de documentação e investigação inerente ao seu desenvolvimento profissional. Assim, o professor passa a ser encarado como um dos principais responsáveis pela sua própria formação. Esta atitude poderá ser uma influência da auto-reflexão, dado que no início do

estudo os Professores Estagiários atribuíam à Instituição de Formação a responsabilidade exclusiva da sua formação limitada.

Concluindo, é possível afirmar que a construção de conhecimentos realizada pelos professores, ao longo da sua formação, nomeadamente quando estes desenvolvem investigações e se documentam relativamente à sua actuação, constitui um elemento importante:

- Na construção de um saber de natureza eminentemente prático;
- Na perspectivação do professor como um profissional autónomo.

Nas entrevistas realizadas aos Professores Estagiários, todos os participantes no estudo manifestaram uma atitude negativa relativamente à Formação Inicial, como aliás é visível nos excertos dos discursos seguintes:

" ... Tentando colocar uma certa "ordem" nas expectativas, confesso que estava de certa forma "curiosa" por conhecer a escola, comunidade escolar onde estaria inserida ... sinto muito a falta de actividades porque não tive aulas práticas e agora quando quero fazer experiências custa-me um bocado porque tenho que saber estruturar aquilo muito bem, e é um trabalho que vou ter que fazer sozinha, porque não tive formação ..." (Beatriz)

" ...tenho muitas falhas a nível científico. Talvez por não ter cadeiras mesmo específicas ou então que não desçam, a um nível tão específico, tão ... falta o termo, para os alunos." (Sofia)

Após lerem todos os diários e fazendo uma comparação entre os primeiros e os últimos, os Professores Estagiários assumem uma atitude positiva relativa à formação e reconhecem existirem várias fontes de formação. Esta opinião pode ser vista como um indicador que os instrumentos de reflexão utilizados, actuam no sentido de uma mudança das concepções sobre a prática dos professores. Esta alteração na atitude dos Professores Estagiários relativamente à Formação Inicial poderá ser atribuída ao facto destes passarem a encará-la apenas como o início da sua formação profissional, e assumirem agora o papel de produtores do conhecimento e

não de meros consumidores, aliás como está expresso na literatura (Vieira, 1993). De facto, na entrevista , os professores denotam uma maior responsabilidade pela sua própria formação, como é visível nos excertos seguintes:

"O professor sabe que o conhecimento constituído tem hoje uma vida de curta duração, e daí a necessidade de estar permanentemente em contacto com as várias fontes do conhecimento. As dificuldades são mais que muitas...No entanto, é fundamental que o próprio professor também esteja interessado no seu próprio crescimento como pessoa e como profissional, reconhecendo a necessidade de uma permanente actualização na sua formação científica, pedagógica e didáctica." (Sofia)

Tal como está expresso neste excerto, ao assumir-se como co-responsável pela sua própria formação, a Professora Sofia encara as dificuldades como uma oportunidade de experimentar actuações alternativas, característica já apontada por Oliveira (1996) aos profissionais reflexivos. É evidente também, no discurso dos professores, a atribuição de parte da responsabilidade de construção do conhecimento e de execução de actividades de investigação que possibilitem a articulação entre o conhecimento e a prática aos próprios professores em formação, aliás como perspectivam Simões *et al* (1994).

Relativamente ao papel que a reflexão pode assumir na formação, os Professores Estagiários passam a valorizá-la de uma forma mais clara no final do estudo. De facto, neste momento da investigação, os professores parecem reconhecer na reflexão sobre a prática uma metodologia privilegiada na Formação de Professores, nomeadamente na formação contínua, como se ilustra no excerto seguinte:

"...para mim acho que é essencial (reflexão) porque acho que não conseguia progredir, no início até achava que as aulas eram bastante engraçadas e no entanto havia sempre aspectos que eu não me apercebia e que depois fui vendo ao longo do ano que realmente aconteciam e se calhar, no início, nem achava nada de outro mundo." (Sofia)

O Professor Pedro afirma por outro lado, na entrevista, que a formação reflexiva de professores permite ao professor em formação avaliar a sua actuação de uma forma mais consciente, como se denota no excerto seguinte:

" Este modelo permite ao formando tomar conhecimento mas de uma forma consentida, das suas principais dificuldades e aspectos a alterar."

O discurso dos Professores Estagiários parece mais uma vez confirmar a relevância atribuída por estes à reflexão na consciencialização das teorias privadas dos professores em formação e na atribuição de um carácter eminentemente formativo a esta prática. Esta influência da reflexão também é reconhecida por diversos autores, como Simões *et li* (1994); Sá-Chaves (2000) que consideram indispensável que o professor seja conhecedor desta "ciência cognitiva" (Simões *et al*, 1994, p. 82).

Assim, os Professores Estagiários passam a perspectivar a Formação Inicial como:

- O início da formação profissional do professor;
- Conducente a uma maior consciência das teorias privadas e da prática do professor em formação;
- Promotora do desenvolvimento de uma ciência cognitiva, alicerçada na reflexão.

5.4 - Clima Afecto-Relacional

A análise do conteúdo do discurso expresso pelo Orientador nesta categoria não evidencia diferenças significativas de opiniões relativamente às percepções emitidas antes da implementação do projecto de intervenção,

detectando-se apenas a introdução de uma nova dimensão relativa aos papéis que o supervisor e o professor desempenham neste contexto.

Com efeito, constata-se que o Orientador confere à relação interpessoal um papel preponderante no processo de supervisão. A valorização concedida a esta componente parece dever-se ao facto de o Orientador entender que apenas um ambiente emocional positivo possibilita o envolvimento real e comprometido dos elementos envolvidos. Neste quadro, defende uma relação interpessoal saudável que privilegie aspectos como o *respeito mútuo, a confiança, a disponibilidade, a atenção e a cooperação*, envoltos numa atmosfera de entajuda e envolvimento partilhado.

Subjacente ao seu discurso parece estar a convicção de que a relação interpessoal deve ter como objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pelo que se deve suportar de uma relação colegial, baseada na partilha de objectivos comuns e no esforço conjunto de resolução das situações educativas. O testemunho que se segue é exemplificativo desta posição:

(...) os elementos envolvidos devem compreender que fazem parte de uma equipa e que essa equipa tem objectivos comuns, um não está aqui para avaliar e o outro para aprender! Estamos no mesmo nível, no mesmo barco e vamos tentar levá-lo para o mesmo sítio! Embora com papéis diferentes e isso percebe-se porquê! O Orientador deve ter outras competências que o professor estagiário ainda não possui, mas que se pretende que adquira, pelo menos algumas! De qualquer forma, um clima positivo possibilita ao estagiário dirigir-se ao Orientador e falar com ele, colocar-lhe os problemas e depois de os analisar e reflectir com ele, é evidente que as coisas vão correr melhor! (Orientador)

A ênfase colocada pelo Orientador na relação Estagiário/Orientador parece reflectir uma preocupação em atenuar a diferença de estatuto e de experiências que lhe é conferida pelo seu papel de formador, privilegiando, pelo contrário, uma perspectiva colaborativa, a qual coloca o orientador e o professor numa atitude semelhante à de colegas e que pressupõe a partilha de conhecimentos, processos e estratégias de resolução das situações educativas com base na interacção construtiva dos diferentes contributos expressos pelos sujeitos envolvidos. Esta característica parece marcar de forma evidente uma alteração de percepções antes da formação, na qual o

esbatimento de diferenças entre os participantes no processo era abordado como um aspecto importante mas não *possível* de concretizar. Neste momento, no final do Processo Supervisivo, o Orientador parece considerar a construção de uma imagem de grupo como uma forma de anular a diferença de saberes, estatuto e poder entre os sujeitos envolvidos, pelo que pressupõe a possibilidade de todos os elementos intervirem no processo numa base de igualdade, onde se valorizam os saberes individuais e os de grupo para a procura de soluções que viabilizem a melhoria do ensino. Esta percepção vai de encontro ao posicionamento de diversos autores (Alarcão & Tavares, 1987; Shulman, 1988; Ellis, 1990; Wallace, 1991; Oliveira, 1992; Alarcão, 1993; Vieira, 1993a; Waite, 1995) que defendem a colaboração entre professores e entre estes e formadores como uma estratégia conducente ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. É neste contexto que Oliveira (1992) e Waite (1995) referem que o supervisor deverá ter como grande prioridade a construção de um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor nomeadamente através de um clima de confiança, apoio e abertura que possa conduzir ao envolvimento benéfico quer para os elementos envolvidos, quer para o processo supervisivo em geral.

5.5 - Considerações finais

Além do acréscimo verificado na frequência de todas as categorias no discurso dos Professores Estagiários, são feitas alterações ao próprio conteúdo dos excertos susceptíveis de serem incluídas em cada categoria. Isto ocorre relativamente à natureza da reflexão realizada pelos professores estagiários que se diversifica e alarga a sua extensão a domínios não referidos nos discursos pouco coerentes e ambíguos do início do estudo. De facto, surgem amiudamente referências à articulação entre as ideias e os factos que estão na sua origem bem como indícios relativos à pesquisa de argumentos que consubstanciem essas ideias, características

defendidas por Dewey (1989) como inerentes ao pensamento reflexivo. Surgem ainda no discurso dos professores evidências de uma articulação entre estas ideias e a prática, fase de verificação, apresentada por aquele autor como fase mais complexa do pensamento reflexivo.

A categoria que parece não beneficiar deste aumento é a Categoria relativa à construção de conhecimento o que poderá ficar a dever-se ao facto de, nesta fase inicial da formação, os professores valorizarem particularmente nas suas reflexões os aspectos pessoais e de uma forma menos acentuada aqueles que se relacionam com a actualização de conhecimentos.

Por outro lado, após a Prática Pedagógica, os professores assumem-se como profissionais mais autónomos e como responsáveis pelo desenvolvimento de mecanismos de auto-formação.

Esta preocupação faz-se sentir também, no domínio da Didáctica, área que os Professores Estagiários apontam como meio privilegiado para aceder ao saber fazer e ao saber ser.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schön, 1983; Vieira, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor. Ao envolver-se em projectos de investigação-acção sobre a prática numa abordagem reflexiva, o professor está a reflectir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito.

A reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz. A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros. No entanto, para alguns professores a reflexão na prática é muito ameaçadora ou difícil de levar a cabo enquanto outros pensam que reflexão é qualquer coisa que estamos sempre a fazer. Nos tempos que correm e na sociedade em que se vive, caracterizada pela conflitualidade e complexidade, penso que os professores devem desenvolver uma prática reflexiva dentro da sala de aulas. A discussão em torno das práticas reflexivas e do professor reflexivo continua

em aberto. Como nos refere Alarcão & Tavares (2003, p. 155): “ *Acentuámos a importância do espírito de reflexão, de comprometimento, de responsabilidade e de colaboração como vectores dinamizadores do processo educativo e salientamos o papel de comunidades em que os professores se envolvam na análise, compreensão e resolução de problemas que a sua actividade profissional lhes coloca. Só o fruto dessa análise, o espírito de grupo e o entusiasmo pela profissão que se abraçou poderão ajudar a ultrapassar dificuldades e a levar à escola aquilo de que ela tanto carece hoje em dia: a inovação.*”

CAP. VI – CONCLUSÃO

Conclusão

Ao longo deste trabalho tentou-se explorar mais os conteúdos de algumas metodologias reflexivas do que propor um modelo de Supervisão.

O quadro teórico e metodológico influi na opção e construção dos instrumentos de recolha de dados, bem como na sua análise.

Depois da investigação que serviu de suporte para a discussão e apresentação das conclusões, resultaram alguns indicadores que sugerem uma mudança na forma como os Professores Estagiários encaram a prática pedagógica. De seguida, avalia-se o impacto da formação assente no modelo reflexivo de supervisão, centrado no desenvolvimento de estratégias de auto-reflexão que pretendem potenciar o desenvolvimento de uma postura crítica.

Em termos globais, esta investigação apresenta indícios de algumas alterações, ao longo da formação, na atitude dos Professores Estagiários de Educação Visual e Tecnológica:

- Mudança na atitude para compreender melhor a importância da Formação Inicial;

- Uma posição mais crítica e reflexiva face à análise da sua postura perante a prática pedagógica;

- A valorização de experimentação e de reflexão como instrumentos que permitam uma melhor compreensão do acto educativo e de mudanças de práticas;

- A partilha com os seus pares de conhecimentos, processos e estratégias de resolução das situações educativas com base na interacção construtiva dos diferentes contributos expressos pelos intervenientes no processo.

O Orientador envolvido neste estudo revela conhecimentos e práticas no âmbito da supervisão a necessitarem de actualização. Perspectiva-se como um processo de mera orientação em que o orientador, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor na sua aprendizagem profissional, através de uma atitude normativa suportada essencialmente pela informação e transmissão de conhecimentos e modelos de ensino supostamente eficazes.

Os dados recolhidos permitem-nos afirmar que os professores estagiários podem assumir-se como consumidores críticos das informações que têm ao seu dispor. No entanto, não passam de produtores de uma sabedoria de natureza experimental.

Gostaríamos ainda de referir que os Professores Estagiários, paradoxalmente, parecem reflectir menos sobre a actuação dos alunos e mais sobre a sua actuação.

Este facto pode dever-se às próprias características pessoais dos Professores, que focalizam as acções de carácter reflexivo em aspectos de ordem pessoal.

A posição mais crítica face à análise das situações vivenciadas pelo professor, que surgem como espaços de consciencialização do acto educativo e de partilha e discussão dos saberes pedagógicos, com base na reflexão de Formação Inicial, opõe-se a uma estratégia instrumental, suportada pelo relato das situações pedagógicas e pelo fornecimento de sugestões e indicações passíveis de serem directamente aplicadas à prática.

A mudança de representações e atitudes face à intervenção do Professor Estagiário no Processo de Supervisão deve-se por vezes ao papel central que ele ocupa no processo de formação, criando condições para um maior espaço de acção dos elementos envolvidos. Surge a ideia de que é necessário um envolvimento activo do professor estagiário na construção do seu conhecimento pedagógico, o qual integra de uma forma articulada os conhecimentos teóricos, a experimentação e a reflexão.

Emerge a construção de uma imagem de grupo como forma de anular ou atenuar as diferenças de estatuto, poder e saberes entre os sujeitos envolvidos, o que parece reflectir a valorização dos saberes na procura de soluções que viabilizem a melhoria do ensino. A colaboração entre os intervenientes é valorizada enquanto instrumento facilitador da reflexão crítica sobre as práticas, de articulação entre os saberes teóricos e práticos de enriquecimento profissional de cada membro do grupo, resultante da troca de saberes e experiências.

Os “depoimentos” dos Professores Estagiários são indicadores que as estratégias de reflexão utilizadas conduzem a uma Prática reflexiva, os dados analisados sugerem que a auto-reflexão apoiada na observação de aulas e na elaboração de narrativas podem constituir uma estratégia que pode ser incluída para uma valorização dos currículos de Formação Inicial. Relativamente às estratégias de auto-reflexão no desenvolvimento de uma atitude reflexiva, os Professores Estagiários referenciam-nos como a construção de um saber prático e a uma maior corresponsabilização pela formação.

De facto, se analisarmos a situação existente na formação inicial de professores, deparamo-nos com a insuficiente preparação dos futuros professores para o desempenho das suas funções face à realidade concretas da escola e do contexto escolar onde esta se insere. Esta situação deve-se em parte, ao facto de os futuros professores, durante o período de formação inicial, utilizarem *essencialmente processos de memorização, não chegando a desenvolver esquemas de assimilação, acomodação e compreensão indispensáveis para uma aprendizagem significativa* (Tavares, 1995:47), que lhes permita resolver com sucesso os problemas que a vida profissional lhes poderá colocar durante o seu percurso futuro. Segundo o autor, durante o processo de formação inicial, os futuros professores não chegam a desenvolver nem a adquirir uma verdadeira capacidade de pensar e reflectir por si próprios, assumindo essencialmente uma postura passiva e consumista do saber que lhes é apresentado.

Ao longo do processo de formação, as concepções e práticas de avaliação dos Professores Estagiários foram-se alterando à medida que se iam desenvolvendo as actividades.

No âmbito da Formação de Professores, a reflexão devidamente organizada e orientada tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante. (Vieira, 1994; Alarcão, 1998; Roldão, 2000).

O processo reflexivo sobre as práticas do professor ao centrar-se na problematização, no questionamento e consciencialização da sua acção, pode conduzi-lo a uma mudança de atitude na forma de abordar o processo de ensino/aprendizagem e conseqüentemente, a uma melhoria das suas práticas. De facto, sustenta-se que a competência profissional deve assentar na capacidade que o professor manifesta em desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o acto educativo, o qual resulta de uma reflexão sistemática e fundamentada sobre o significado das experiências da sua prática. Assim, ao Professor é cada vez mais corresponsabilizado, quer pela produção quer pelo consumo crítico do conhecimento profissional. Seguindo esta ordem de ideias, a reflexão pode e deverá assumir um papel importante na formação de professores durante a sua prática como um profissional.

Não é nossa intenção alargar os resultados desta investigação a outros contextos, mas parece-nos que uma abordagem metodológica reflexiva poderá assumir um papel muito importante na Formação Inicial de Professores, nomeadamente ao contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, bem como criar uma visão do formando como um interveniente activo no processo formativo, tendo uma concepção de formação como processo de auto construção de conhecimentos e atitudes de auto-reflexão num contexto de confronto de saberes e experiências com os outros elementos envolvidos.

Não é demais reforçar a ideia que um programa de formação que recorra a estratégias e instrumentos que promovam um ensino reflexivo possibilitarão a formação de profissionais da educação mais críticos e interventivos.

Se tivermos em conta os resultados do estudo que realizamos, num plano de formação reflexivo, podemos extrair algumas implicações para a

formação de professores. Não nos devemos fundamentar unicamente em certos princípios, e neste caso, tratando-se de uma investigação de estudo de caso, envolvendo três Professores Estagiários de Educação Visual e Tecnológica, a questão da generalização não constitui um objectivo central.

O próprio investimento que o Professor Estagiário faz ao longo da Prática Pedagógica na documentação de investigação ou na própria investigação de uma formação reflexiva pode condicionar o seu desenvolvimento profissional.

O Processo Supervisivo, assente num modelo reflexivo ao longo da Prática pedagógica, foi encarado como uma estratégia de desenvolvimento da sua capacidade crítica de promoção do seu progresso profissional e de incentivo à autonomia.

Concluimos que este Modelo de Supervisão Reflexiva traz vantagens, na linha de investigação-acção, pois consideramos que houveram alterações significativas nas práticas pedagógicas dos professores.

Alguns dos resultados deste estudo permitem-nos afirmar que é algo vantajoso haver um maior envolvimento dos professores em formação nos programas de formação, bem como a criação de instrumentos de auto-reflexão.

Desta forma, parece-nos legítimo ponderar uma maior ligação entre a Instituto Superior de Educação e a Escola de Acolhimento.

Sendo o papel do Orientador muito importante no Processo Supervisivo, pensamos que seria pertinente desenvolver-se uma investigação sobre a influência que este exerce nas Práticas Pedagógicas dos Professores Estagiários, mais concretamente nas suas concepções e práticas avaliativas.

Considera-se necessário que sejam feitas investigações que visem analisar o impacto de estratégias inovadoras ao nível da Formação Inicial de Futuros Professores, tendo em conta o desenvolvimento de uma Prática Reflexiva por parte dos professores.

Há a necessidade de dialogar criticamente com a realidade, para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O aprender a fazer fazendo torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da

prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1982). Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação. *Revista Portuguesa de Pedagógica*. 16, 151=168.

Alarcão, I, (1991a). Dimensões de formação. *In* Tavares, J. *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1991b). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. *Cadernos Cidine*, 5-22.

Alarcão, I. (1992) Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista ESES*, 24-35.

Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, nº15, 19-25.

Alarcão, I. (1994). Supervisão de professores e reforma educativa. *Informação*, Nº 1, Maio, 28-39.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *In* Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. *et al* (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (policopiado).

Amaral, M. J. et ai (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In Alarcão, I. Formação Reflexiva de Professores -Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

Benavente, A. (1987). Mudança e estratégias de mudança. Notas sobre a instituição escolar. *Revista de Educação*, Vol.I, n° 2, 23-26.

Ben-Peretz, M. & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 7, n°5, 517-530.

Berbau, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora, Coleções de Ciências da Educação.

Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1991). O pensamento do professor, contributos para a formação de professores. *In Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A private cold war*. (2ª ed.). Berkeley, Ca: Mc-Cutchan.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brubacher, J. W.; Case, C. W. & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Brunelle, J. et ai (1991). La Supervision Pedagogique. *Education Physique et Sport*, 227, 58-64.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 5, n°1, 43-51.

Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7, nº5, 531-535.

Calderhead, J. & Gates, P. (1995). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.

Canário, R. (1993). Ensino superior e formação contínua de professores. *Aprender*. nº15, 11-18.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cohn, M. (1981). A new supervision model for linking theory to practice. *Journal of Teacher Education*, Vol. 33, 26-30.

Cook, T. & Reichardt, S. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Copeland, W. D. (1980). Affective dispositions of teacher in training toward examples of supervisory behavior. *Journal of Teacher Education*, 74, 37-42.

Cortesão, L. (1991a). Supervisão numa perspectiva crítica. *In Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Cortesão, L. (1991b). Formação: Algumas expectativas e limites. *Inovação*. Vol. 4, nº1, 93-99.

Cortesão, S. & Stoer, S. (1994). A possibilidade de "acontecer" formação: potencialidades da investigação-acção. *In Actas do Colóquio Estado Actual da investigação em formação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Day, R. (1990). Teachers observation in second language teacher education. *In Richards, J. & Nunan, D. Second language teacher education*. Cambridge, CUP.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Domingo, J. C. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Dunn, T. & Taylor, C. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 9, nº 4, 411-423.

Ellis, N. E. (1990). Collaborative interaction for improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 6, nº 3, 267-276.

Esteve, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. *In* Nóvoa, A. *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (1997). Introdução. *In* Estrela, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1989). Knowing, thinking and doing in learning to teach: a research framework and some initial results. *In* Lowyck, J. & Clark, C. M. *Teacher thinking and professional action*. Leuven: Leuven University Press.

Fernandes, M. (1999). Avaliação e supervisão: uma relação a repensar. *In* Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: *Supervisão na Formação - contributos inovadores*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáticas e Tecnologia Educativa, 82-88.

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Garcia, C. M. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. N°9, 51-75.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora .

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1980). *Les Enquêtes Sociologiques: Theories et Practice*. Paris: Armand Colin.

Glickman, C. (1990). *Supervision of instruction - a developmental approach*. {2ª ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Glickman, C. & Bey, T. (1990). Supervision. *In* Houston, R.(org.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 549-566.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografia e Diseno Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Goldhammer, R. *et ai* (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

Gomez, A. P, (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Gore, P. (1991). Practicing what we preach: action research and the supervision of student teachers. *In* Tabachnick, R & Zeichner, K. *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press.

Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the U.S. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7, n°2, 119-136.

Grimmett, P. (1988). The nature of reflection and Shön's conception in perspective. In Grimmett, P. & Erikson, G. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Guba, E. (1983). In Gimeno, J. & Gomez, A. *La enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid: Akal Editor.

Guyton, E. & McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. In Houston, R.(org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*.

Harris, B. M. (1991). Inspección de la enseñanza y administración educativa. In Husen, F. & Postlethwaite, T. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol VI, Mec-Vicens-Vives: Barcelona.

Holly, M. L. (1991). *Keeping a Personal-Professional Journal* Victoria: Deakin University Press.

Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In Nó voa, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Infante, M. I, Silva, M. S. Sc Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora,

Kemmis, S. (1989). Action research and the politics of reflection. In Boud, D. *et ai Reflection: Turning experience to learning*. New York: Nichols Publishing Company.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1990). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.

Kilbourn, B. (1988). Reflecting on vignettes of teaching. *In* Grimmett, P. & Erickson, & Erikson, G. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Lalanda, M. C. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. *In* Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Leite, E. *et ai* (1989). *Trabalho de projecto - Aprender por projectos centrados em problemas*. Lisboa: Edições Afrontamento.

López, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso*, Huelva: Universidade de Huelva.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1985). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Califórnia: Sage Publications.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. *In* Sá-Chaves, I. *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Mosher, R. L. & Purpel, D. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.

Nérici, I. G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores. Quem são? Onde vem? Para onde vão?* ISEF. U.T.L.

Névoa, A. (1991a). Os professores em busca de uma autonomia perdida? *In* Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas. Porto: Professor. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *In* Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. *In* Nóvoa, A. & Poptewitz, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. *In* Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores*. Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores - algumas perspectivas actuais. *In* Tavares, J. & Moreira, A. (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PEDACS.

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE* 5, 13-22.

Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. *In* Tavares, J. *Para intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE,

Oliveira, L. & Santiago, R. (1989). Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua. *Revista Aprender*. n° 7, pp 34-39.

Oliveira, L. & Santiago, R. (1991). Formação Contínua, Desenvolvimento Pessoal e Mudanças na Escola. *In*. Actas do Congresso *Ciências da Educação em Portugal Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Olson, J. (1989). Dase study in research on teaching: a ground for reflective teaching. *In* Lowyck, J. & Clarck, C. M. *Teacher thinking and professional action*. Leuven: Leuven University Press.

Onofre, M. S. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. *In* Carreiro da Costa et al. *Formação de Professores em Educação física -concepções, investigação e prática*. Lisboa: Edições

Paixão, M. F. (1995). Práticas Pedagógicas em Ciências da Natureza e formação de professores para os desafios da reforma curricular. *In* Alarcão, I. *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.

Parker, W. C. (1987). Teaching thinking: the pervasive approach. *Journal of Teacher Education*, May-June, 50-56.

Patrício, M. (1987). Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. *In* *As Ciências da Educação e a formação de Professores*. Lisboa, GEP - Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pfeiffer, I. & Dunlap, J. (1982). *Supervision of Teachers: a guide to improving instruction*. Phoneix: Trie Oryx Press.

Pollard & Tann (1995). *Reflective Teaching in the Primary School A handbook for the classroom*. (2ª edição). London: Cassell.

Posner, G. (1985). *Field experience - a guide to reflective teaching*. London: Longman.

Praia, J. F. (1991). Dificuldades intrínsecas de formação inicial. Formação contínua como resposta. *In* *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ralha-Simões, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*.

Ralha-Simões, H. Sc Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.

Ralha-Simões, H. Sc Simões, C. (1995). O nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In Alarcão, I. *Supervisão de professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática da supervisão. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE.

Richards, J.(1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In Richards, J. & Nunan, D. *Second language teacher education*. Cambridge, CUP.

Rodriguez, M E. (1988). *Supervision Educativa*. Madrid: UNED.

Rodrigues, A. & Esteves, M (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

Ross, D. (1989). The role of the teacher education program in preparing reflective preservice teacher. In Clift et al. *Encouraging Reflective Practice in Education*. Chicago: Teacher Colleg Press.

Ross, E. W. Sc Hannay, L.M. (1986). Towards a critical theory of reflective inquiry. *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, nº4.

Roth, R. A. (1989). Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*. Vol. 40, n° 2, 31-35.

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (1988). Supervisão e supervisores: papel, estatuto e funções na componente de prática educativa dos programas de formação de professores. *In Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*. Faro: Instituto Politécnico de Faro, 311-327.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1988). Coaching reflective teaching. *In* Grimmett, P. & Erickson, J. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teacher College Press.

Schön, D. (1991). *The reflective turn*. New York: Teacher College Press.

Schön, D. (1992). Formar professores como professores reflexivos. *In* A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 51 (1), 1-22.

Shulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education *In* Grimmett, P. & Erickson, J. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Simões, A. (1979). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Simões, C. M. & Ralha-Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal do professor e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.

Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE.

Smyth, W. J. (1984). Teachers as collaborators in Clinical Supervision: co-operative learning about teaching. *Teacher Education*, 25, 60-68.

Smyth, J. (1986). Towards a collaborative and critical mode of clinical supervision. In Smyth, J. *Learning about teaching thought clinical supervision*. Dover, New Hampshire:

Smyth, J. (1987). *Education Teachers - changing the nature of pedagogical! knowledge*.

Smyth, G. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 40, n°2, 2-9.

Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In Alarcão, I. *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.

Sockett, H. T. (1987). Has Shulman got the strategy right? *Harvard Education Review*, 57 (2), 208-219.

Stenvenson, R. B. (1991). Action Research as professional development: a US case study of inquiry-orientede inservice education. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 17, n°3, 277-292.

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education - a counselling and pedagogical approach*. London: The Falmer Press.

Tavares, J. (1990). Supervisão e Formação de Professores. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/PIDACS.

Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, L. (1994). *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CICInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. (1995). Investigação e acção nos processos de formação de professores e educadores. In Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências da Educação; Investigação e acção*. Braga: Universidade do Minho, I vol., 39-50.

Tavares, J. (1997a). Reflexões sobre a construção do conhecimento e da personalidade em formação de professores. In *Linhas de Rumo em formação de Professores*. Actas do Iº Congresso Internacional de Formação de professores nos Países de Língua e Expressão Portugueses. Centro Integrado de Formação de Professores. Aveiro: Universidade de

Tavares, J. (1997b). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves, I. *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Thies-Sprinthall, L. (1980). Supervision "An educative or miseducative" process? *Journal of Teacher Education*, nº 31, 17-30.

Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers. *Journal of Teacher Education*, Vol. 35, nº 3, 53-60.

Thies-Sprinthall, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: a working model. *Journal of Teacher Education*, n° 37, 17-20.

Vieira, F. (1992). Factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores. *Revista: O professor*, n° 24, 3-8.

Vieira, F. (1993a). *Supervisão - Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. {1ª ed.}. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (1993b). Observação e supervisão de professores. In Sequeira, F. *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Universidade do Minho: Instituto de Educação, 69-87.

Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In Tavares, J. *Para intervir em Educação*. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE.

Vieira, F. & Branco, G. (1991). Contributo da disciplina de Metodologia do Ensino do Inglês na formação de professores reflexivos. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 367-378.

Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In *Actas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 627-631.

Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional supervision. Notes on its language and culture*. London. The Falmer Press.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher - a reflective approach*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Winitzty, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management: an exploratory study of prospective teacher. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 8, nº1, 1-4.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zahorik, J. A. (1988). The observing-conferencing roll of university supervisors. *Journal of Teachers Educations*, Vol. 38, nº 2, 9-16.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Volume XXXTV (3).

Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexivas y experiências de aula en La formación del professorado. *In Revista de Educación*, número extraordinário.

Zeichner, K. M. (1992). Novos caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90. *In Nóvoa, A. Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Edições Educa.

Zeichner, K, & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 1, nº2, 155-174.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Reflective Teacher Education and Moral Deliberation. *Journal of Teacher Education*, November-December, 2-8.

Zeichner, K. & Liston, D. *et ai.* (1988). The structure and goals of a students teaching program and the character and quality of supervisory discourse. *Teaching and Teachers Education*. Volume 4, nº4, pp 349-362.

Zeichner, K. & Liston, D. (1993). *Formacion del professorado y condiciones sociales de la escolarizacion*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. & Tabachnik, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. *In* Tabachnik Sc Zeicutaier. *Issus and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer, Press, 1-21.

ANEXOS

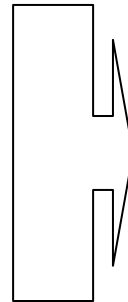
ANEXO 1

Guião de Entrevista

Guião da Entrevista

1 – Descreva o mais pormenorizadamente possível, o que entende por Supervisão?

2 – O tipo de relação, que no seu entender, se deve estabelecer entre o supervisor e o professor estagiário?



Orientador

3 – Como vê a reflexão sobre a prática como metodologia empregue na sua formação?

4 – O que esperava do seu desempenho ao longo do estágio? Superou as suas expectativas?

5 – O que achou da utilização dos diários de auto reflexão?

6 – Os diários e as narrativas facilitaram de alguma forma a vossa prática pedagógica?

7 – Quais as expectativas que tinha em relação à planificação das actividades?

8 – Partilhava opiniões com os seus colegas a propósito das actividades?

9 – Neste momento o que mudaria na sua formação:

9.1- Formação teórica;

9.2 – Sala de aula.

10 – Como avalia o trabalho do Supervisor.

ANEXO 2

Transcrição da Entrevista

Investigador: Como vê a reflexão sobre a prática como metodologia empregue na sua formação?

Pedro: É muito importante. Qualquer aula deve ter um período de reflexão, para se poder evoluir, para podermos saber o que se fez bem ou mal, tentando melhorar o que está bem... no fundo reforçar aquilo que poderá estar correcto.. as sessões que realizamos... pronto, ahh ... quando falamos acerca da aula de outro colega, estamos sempre com medo de dizer tudo o que sentimos, porque... é assim... que grupo de estágio se sintam bem e então temos receio de magoar os nossos colegas se dissermos coisas menos convenientes, que a aula, correu mal, devias ter feito isto e isto...alguns não gostam de deixar os seus erros em acta...

Investigador : O que esperava do seu desempenho ao longo do estágio? Superou as suas expectativas?

Pedro: Acho que as coisas são muito formais... não sei... talvez no final de cada aula falarmos entre nós acerca do que correu mal ou o que poderíamos mudar, não estarmos a expor à nossa turma do Instituto os nossos fracassos ou virtudes.

Investigador: Qual seria a reflexão ideal?

Pedro: Não sei... no fim de cada dia só nós três. Muitas das vezes as sessões de reflexão chegam a demorar 5 horas, é muito tempo... podiam facilitar as coisas.

Investigador: O que esperava do seu desempenho ao longo do estágio? Superou as suas expectativas?

Pedro: Ter ficado mais contente com o meu trabalho e chegar ao fim da semana e dizer: “ Afinal os miúdos até perceberam”, “ até fiz umas coisas engraçadas”, “até não cometi muitos erros”. Era isso que eu esperava ter acontecido, só que, como eu criei umas expectativas tão grandes, então fui acumulando uma certa frustração.

Investigador: O que achou da utilização dos diários de auto reflexão?

Pedro: São um instrumento muito importante que visam melhorar a intervenção do professor estagiário; sabe... através da análise dos diários é possível sabermos se isto se calhar não resulta, pode fazer isto assim ou assim... eheheh... esta estratégia está a mais, esta é mais importante que esta, devemos reforçar mais esta motivação porque foi a que mais resultou e ainda nos ajuda a gerir melhor o tempo na sala de aula. Para isto resultar devem-se registar as coisas como deve ser.

Investigador: Como? Têm um plano para fazer a sequência do registo no diário?

Pedro: mais ou menos... devem-se escrever as coisas que vão acontecendo e não deveriam acontecer, para tentar modificar ou então melhorar. Este tipo de registo deve incidir sobre as condutas, o tipo de actividades que foram desenvolvidas e como foram desenvolvidas.

Investigador: Os diários e as narrativas facilitaram de alguma forma a vossa prática pedagógica?

Pedro: Muito, facilitou porque, porque imaginemos que dou uma aula há quinze dias, faço a minha reflexão, se vou ter que dar uma aula parecida vou ver a reflexão que fiz sobre a aula que já tinha dado: "E agora neste aspecto não pode ser assim, pronto vamos melhorar ...". E isso implica um bocado, na medida em que ao preparar aulas posteriores temos sempre um apoio visual daquilo que foi a nossa última aula, que foi parecida, que foi idêntica ou que a estratégia era igual ou que, pronto, havia sempre uma interligação entre as aulas. O diário permitiu-me acompanhar, de uma maneira geral, aquilo que fiz e aquilo que fui fazendo ao longo, ao longo do estágio, portanto, pode ver a evolução que tive no início do diário ao fim do diário, houve coisas que correram melhor, houve coisas que correram pior, claro! Estamos no início! /ahahah/ Mas permitiu-me, de uma certa maneira, saber estruturar, Ah! Poder, eu próprio, avaliar-me a mim mesmo, porque acho que isso é muito importante, é nós termos consciência da nossa própria avaliação, saber se estamos a proceder bem ou se estamos a proceder mal, ou se estamos a entrar na monotonia, ou se determinado aluno teve sempre a mesma, o mesmo comportamento ou ... pronto, são informações que são bastante benéficas porque estamos sempre orientados, temos uma linha orientadora, portanto, podemos voltar atrás, podemos passar à frente, podemos ver o que é que foi feito no meio, se estou a evoluir, se não estou, se não estou a evoluir porque é que não estou a evoluir, então fazer novamente o acto de reflectir, voltar ao princípio, tornar a pensar, tornar a ver se realmente aquilo funciona e da mesma maneira ir continuar a registar, a fazer os devidos registos acerca das aulas que vão ocorrendo.

Investigador: Quais as expectativas que tinha em relação à planificação das actividades?

Pedro: No início do estágio não tinha grandes expectativas porque não estava preparado, era uma coisa nova, apesar de saber mais ou menos o programa que ia leccionar. Algumas das actividades que eu pensava fazer, são aquelas que nós pensamos e até coincidiam muitas vezes com alguns dos pontos tratados na didáctica. Então tentávamos ir mais ou menos ao encontro disso...estou a lembrar-me de um episódio numa planificação, surgiu uma primeira ideia que depois ficou completamente deturpada a partir do momento em que comecei a dar a aula, porque talvez não fosse o mais ideal para esta turma. Aí nós devíamos dizer: " calma, a turma não está preparada para isto, temos que fazer de outra forma", ou " faz mas vais ter esta e esta dificuldade"...

ANEXO 3
Diários de Auto-Reflexão

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 1

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 1

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

O desenvolvimento da aula foi positivo, tendo em conta o facto de ser a nossa primeira aula. Esta, por sua vez, revelou-se eficaz, a avaliar pela observação do interesse, receptividade e a participação da turma, os alunos mostraram-se curiosos em aprender, mas revelaram bastantes dificuldades na realização da ficha sobre traçados geométricos.

Assim, a actividade correu dentro das expectativas, conseguindo alcançar os objectivos a que nos propusemos, embora o plano de aula não tivesse sido cumprido na integra, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR: Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 2

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 2

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Nesta aula surgiram alguns imprevistos. Os alunos demonstraram que a matéria dada na última aula, não havia sido assimilada da melhor forma. Podemos constatar que os alunos no jogo da linha mostraram grande entusiasmo, na realização do jogo, mas falta de conhecimento sobre o que tinha sido exposto.

Contudo, torna-se difícil equilibrar toda uma aula, quando esta tem de ser partilhada com um par pedagógico, devo referir que é complicado leccionar uma aula tendo que a repartir. Isto leva a que esta seja menos explícita, pois ambas explicamos a mesma “coisa” de forma diferente, o que leva os discentes a ficar um pouco baralhados, porque têm duas formas de compreender a mesma situação.

Para tal foi necessário relembrar as noções de geometria já expostas na aula anterior. Verificamos que teremos de incidir um pouco mais sobre este tema, pois é uma das bases do E.V.T.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 3

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 3

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

De uma forma sintética, penso que esta aula correu bem. Tanto eu como a minha colega tivemos a preocupação de solicitar a máxima atenção e participação por parte dos alunos. A nossa cooperação está mais equilibrada permitindo aos discentes uma melhor clareza na transmissão dos conteúdos.

Foi necessário relembrar as noções básicas de geometria, pois estes ainda revelaram algumas dificuldades.

Contudo, tentamos sempre estar presentes na resolução dos exercícios, para que não sentissem dificuldades.

Esta aula permitiu-nos acima de tudo obter um conhecimento mais profundo sobre os alunos.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 4

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 4

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Tratando-se de aulas essencialmente mais práticas, é normal que haja alguma mobilidade da turma pela sala, pelo que o grupo de estágio tenta sempre a maior coordenação possível.

O empenho da turma é cada vez maior como também o seu entusiasmo, além das dificuldades que se sentem.

Do meu ponto de vista a explicação sobre o desenho da letra não foi a mais correcta, admito que poderia ser utilizada uma forma mais simples, para a concretização desta.

Porém o plano não foi cumprido na íntegra, mas desde que os conteúdos sejam bem assimilados não posso considerar uma perda de tempo.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 5

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 5

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Depois de definidos os materiais e as técnicas e não esquecendo as regras fundamentais, os alunos deram por finalizado o desenho da letra e a sua decoração, de forma original e criativa.

Todos os objectivos para esta aula foram atingidos de uma forma positiva, pois verificou-se bastante rigor na execução da tarefa e uma grande liberdade de expressão plástica.

Relativamente ao comportamento dos alunos não há grandes alterações, visto que continuamos com o mesmo ritmo de trabalho e com melhor coordenação da nossa parte.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 6

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 6

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Esta aula foi bastante motivadora, uma vez que o comportamento dos alunos e a aquisição dos conteúdos foi atingido na perfeição.

Durante toda esta aula, a turma, revelou muito interesse pelo trabalho que estava a ser realizado, nomeadamente pelo teatro, visto ser algo de novo, bem como os trabalhos expostos sobre o degrade da cor, realizados por nós, estagiárias, como suporte da aula.

Todos os alunos desempenharam as suas tarefas, o que fez com que conseguíssemos alcançar o auge de todos os objectivos a que nos propusemos no plano de aula.

O resultado desta aula foi o dinamismo e a participação da turma, pois empenharam-se com muito gosto no trabalho proposto.

AValiação realizada por:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 14

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 14

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Relativamente a esta aula, podemos concluir que os alunos apresentaram menos dificuldades na execução da tarefa, dando continuidade ao projecto da capa de uma forma mais eficaz.

O tempo foi o adequado à realização das tarefas programadas, embora uns tivessem terminado mais rápido que outros, ajudando mesmo os seus colegas.

Eu e a minha colega circulamos por todas as mesas apoiando os alunos em todas as suas dúvidas e nas suas situações problemáticas.

Os objectivos propostos foram atingidos em pleno.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 17

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 17

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

O balanço final da aula, tendo em conta que se aproxima o final da Unidade, é bastante satisfatório.

Os alunos estavam muito interessados e empenhados a efectuar a técnica. Independentemente de recearem que o resultado final não fosse o esperado.

Os objectivos foram cumpridos e os resultados foram excelentes, não só a nível da realização do trabalho, mas também das relações estabelecidas, quer com a turma, quer com o orientador e colegas de estágio.

Contudo, o resultado é o reflexo do empenho dos alunos.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 20

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 20

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

A nossa recepção de volta a estágio foi bastante calorosa. Os alunos receberam-nos com bastante entusiasmo e interesse no que tínhamos para revelar sobre a nova Unidade de Trabalho.

Esta aula consistiu na definição de Módulo/Padrão através de uma apresentação em Data-Show. Dadas as definições e alguns conceitos colocamos algumas perguntas aos alunos de forma a poder verificar o seu interesse e concentração no que foi apresentado.

Os alunos permaneceram atentos e interessados durante a apresentação, além de esta possuir uma certa quantidade de matéria.

A aula correu bem, tendo sido atingidos os objectivos propostos.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 21

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 21

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Esta aula decorreu dentro da normalidade, à excepção do comportamento dos alunos ao efectuarem o jogo proposto por nós, em que estes ficaram bastante excitados.

O Plano de Aula não foi atingido em pleno, uma vez que a Ficha de Trabalho ficou como trabalho de casa. Fizemos uma chamada de atenção para que os alunos trouxessem o trabalho de casa, caso contrário na aula seguinte teriam de resolver uma Ficha de Avaliação.

Finalizamos a aula com um breve diálogo sobre a Visita de Estudo a realizar a Guimarães.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 31

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 31

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Esta aula foi uma aula agitada. Os alunos tiveram o primeiro contacto com a agulha e a linha. A aula teve início com a visualização de alguns diferentes tipos de sacos a realizar para a Feira Medieval.

Os discentes começaram por aprender a enfiar a linha na agulha e a dar o respectivo nó, o que foi bastante complicado.

Dando início à aprendizagem de alguns pontos e de como coser, verificamos grande dificuldade na execução da tarefa por parte de alguns alunos, mas por outro lado grande interesse em aprender.

Foi uma aula um pouco agitada, pois para alguns discentes é algo novo, mas cativante, tendo sido o comportamento destes dentro do normal para quem nunca tinha efectuado algo do género.

Os objectivos foram atingidos em plenitude.

AValiação Realizada por:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 34

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 34

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

A turma encontra-se dividida em dois grupos, estando uma estagiária em cada grupo, para que seja possível responder a todas as necessidades dos alunos.

Verificou-se uma ligeira mudança no comportamento de alguns alunos. É óbvio que esta Unidade exige um trabalho mais cuidado e minucioso, o que é propício a algumas conversas paralelas e a um maior esforço por parte das estagiárias, para coordenar e organizar todo o trabalho a efectuar pelos alunos de forma muito peculiar.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 37

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 37

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Esta aula correu de forma bastante positiva. Os alunos mostraram-se muito prestativos e muito mais motivados.

Verificamos que à medida que nos aproximamos do trabalho final, os discentes ficam cada vez mais envolvidos e interessados na tarefa. Estes deram um grande avanço nos sacos, denotando-se um maior interesse e apreço.

O comportamento alterou-se pela positiva, talvez pela repreensão efectuada na aula anterior. A 30 minutos do final da aula efectuamos um diálogo com os discentes sobre a Visita de Estudo a Guimarães a realizar na próxima aula.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 39

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 39

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Esta aula correu muito bem. Os alunos estavam motivados, tendo-se empenhado ao máximo para concluirmos a unidade, uma vez que o tempo escasseia.

Isto deve-se ao facto de termos iniciado a aula com um diálogo sobre a visita de estudo, que se realizou na aula anterior. No final desta conversa, e depois de um acordo mútuo, os alunos decidiram dar o seu melhor para concluírem os trabalhos.

Foi uma aula agradável, pois podemos verificar que os discentes estão cada vez mais empenhados.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 41

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 41

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

O desenvolvimento desta aula foi bastante positivo, pois o interesse e participação dos alunos na conclusão desta unidade de trabalho foi deveras entusiasmante.

Desde o trabalho em grupo, para elaborarem as caixas, à realização de tarefas individuais, como decorar os sacos para colocar as flores de cheiro, e terminar de bordar mais alguns, que os alunos se empenharam afincadamente.

Como sempre, o grupo de estágio revelou uma boa cooperação, dando o seu máximo, para que tudo seja atingido em pleno.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

Escola E.B. 2,3 de

Reflexão nº 42

Professor Orientador: Dr.

Professora Estagiária: Beatriz

Plano número: 42

Tempo lectivo projectado: 90 minutos

Data:

OBSERVAÇÕES:

Nesta aula demos por concluída a nossa última unidade. Os objectivos foram atingidos na íntegra e os resultados finais são excelentes.

Os alunos tiveram o último contacto com os seus sacos, em que foi possível ver a alegria estampada nos seus rostos.

Cada um tirou uma fotografia com alguns dos sacos que realizaram, ficando todos muito satisfeitos.

Sendo esta a última aula com o 5ºG, os alunos realizaram uma Ficha de Auto-avaliação em que seguidamente elaboraram uma composição visual, em que nas costas da sua folha A4 escreveram todos uma mensagem de despedida. Não sendo esta a grande surpresa do dia, pelo que escreveram, mas sim o facto de os alunos nos demonstrarem o afecto e carinho que sentem por nós, oferecendo-nos uma enorme de flores, logo que entramos na sala de aula, como apreço e amizade.

AVALIAÇÃO REALIZADA POR:

Beatriz

