

UNIVERSITY OF NOTTINGHAM - SCHOOL OF
EDUCATION

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

A SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
- UMA PRÁTICA REFLEXIVA -

MARIA DE FÁTIMA NUNES CORREIA GALVÃO MAIA

Dissertação apresentada à University of Nottingham como requisito parcial
para a obtenção do grau de Master of Education in Supervision

Castelo Branco

1998

A SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
- UMA PRÁTICA REFLEXIVA -

MARIA DE FÁTIMA NUNES CORREIA GALVÃO MAIA

Licenciatura em Ensino de Português-Francês

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

1990

Professoras Orientadoras:

Dra. Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora-Coordenadora - Estudos Portugueses

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dra. Maria Margarida Morais

Professora-Adjunta - Supervisão e Orientação Pedagógica

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Castelo Branco

Setembro 1998

- Ao meu marido, que caminhou a meu lado;
- À Ana, à Inês e ao Carlos, pelo tempo que não lhes dediquei.

AGRADECIMENTOS

- À Dra. Maria da Natividade Pires e à Dra. Maria Margarida Morais orientadoras deste trabalho, pela orientação, disponibilidade, apoio e estímulo.
- Aos formandos que colaboraram neste estudo.
- A todos os que não é possível citar, mas que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

Resumo

Elaborámos um estudo exploratório e descritivo, com características de estudo de caso, que tem como objectivos conhecer as representações dos formandos da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB) sobre o processo de supervisão, caracterizar o tipo de supervisão efectuada na ESECB e identificar algumas atitudes dos formandos face ao processo de supervisão.

Os instrumentos de recolha de dados, questionário e entrevista, foram aplicados a uma amostra seleccionada pela técnica de amostragem aleatória simples, constituída por 50 formandos finalistas (4º Ano) dos vários cursos de formação inicial para o 2º ciclo do ensino básico da ESECB, sendo 10 pertencente a cada curso.

A informação recolhida foi submetida a diferente tratamento. Para analisar as respostas às perguntas fechadas do questionário, efectuámos tabelas de frequência, tendo as respostas às perguntas abertas, assim como as entrevistas, sido analisadas através da análise de conteúdo.

O estudo permite-nos concluir que o processo de supervisão da prática pedagógica da ESECB assume já alguns contornos do modelo de supervisão clínica, centrado em estratégias baseadas na análise, reflexão e interpretação da própria actividade prática dos formandos.

As relações interpessoais que se estabeleceram entre os formandos e os supervisores no decorrer da prática pedagógica foram essencialmente de colaboração. No entanto, a generalidade dos inquiridos considera o insuficiente número de horas observadas pelo supervisor, a falta de articulação entre os supervisores e os professores cooperantes e conseqüente falta de aferição de critérios entre ambos, como alguns dos pontos mais críticos da organização da prática pedagógica nesta instituição.

Descritores: supervisão; prática pedagógica; supervisor; formandos; observação; reflexão; professor-investigador

Abstract

This descriptive and exploratory study, with characteristics of a case study pretends to know the opinions and perspectives of the student teachers about the supervision used in ESECB and to characterize its model.

The data collecting instruments - a questionnaire and interviews - were used in an aleatory sample of fifty (50) student teachers of the 4th year, ten of them belonging to each one of the five (5) different courses existing in ESECB.

The collected information received a different treatment. To analyse the answers to the close questions of the questionnaire, it was used a frequency analysis. The answers to the open questions of the questionnaire as well as the information obtained in the interviews received a content analysis.

This study allows us to conclude that the supervision of the student teaching practice in schools assumes aspects of the clinical model, employing strategies based on analysis, reflection and interpretation of the own student teacher's practice activities.

The interpersonnel relation which was established between the student teachers and the supervisor was essentially of collaboration.

Nevertheless, the majority of the inquired students mentioned as negative aspects of this supervision model the insufficient number of observations made by the supervisor, the disconnection between the supervisor and the "collaborative teachers" in schools (professores cooperantes das Escolas) and, consequently the different criterions of the assessment of students teaching practice.

Descriptors: supervision, teaching practice, supervisor, student teachers, observation, reflection, inquiry

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - ALGUNS PROBLEMAS ACTUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .	6
2 – A SUPERVISÃO	14
2.1 – Modelos de Supervisão	20
2.1.1 - Supervisão científica	20
2.1.2 - Supervisão democrática	21
2.1.3 - Supervisão clínica	22
2.2 – As funções e competências do supervisor	29
2.2.1 - A observação	35
a) Observação ocasional	37
b) Observação sistemática	38
c) Observação naturalista	39
2.2.2 - As estratégias de reflexão	40
2.2.2.1 - <u>As questões pedagógicas</u>	40
2.2.2.2 - <u>As histórias de vida</u>	43
2.2.2.3 - <u>Os diários</u>	45
2.2.2.4 - <u>As metáforas</u>	48
3 – PARADIGMA REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
3.1 – John Dewey e o pensamento reflexivo	56
3.2 – Os conceitos centrais em Donald Schön	61
4 – O PROFESSOR-INVESTIGADOR	65

SEGUNDA PARTE – PERSPECTIVA METODOLÓGICA

5 – METODOLOGIA	69
5.1 - Delineamento e caracterização do estudo	69
5.2 - População e amostra	70
5.3 - Técnicas de recolha de informação	71
5.4 - Técnicas de tratamento da informação	73
5.5 - Considerações éticas	74
5.6 - Limitações do estudo	75

TERCEIRA PARTE – RESULTADOS

6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
6.1 - Caracterização da amostra	77
6.1.1 - Idade, sexo e curso	77
6.2 - Representação sobre Supervisão	78
6.3 - Importância atribuída ao processo de supervisão	78
6.4 - Área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão .	80
6.5 - Principal característica que o supervisor deve possuir	81
6.6 - Principal função que o supervisor deve desempenhar	82
6.7 - Funções do supervisor que mais se evidenciaram no decorrer do estágio	83
6.8 - Relação estabelecida entre o supervisor e o formando	85
6.9 - Influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de reflectir	85
6.10 - Tempo dedicado à prática da reflexão	86
6.11 - Níveis de reflexão atingidos	87
6.12 - Hábitos de registo das reflexões	88
6.13 - Influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de articular teoria e prática	89
6.14 - Número de horas observadas pelo supervisor	91
6.15 - Comunicação prévia sobre os critérios de avaliação	92
6.16 - Expectativas criadas acerca do processo de supervisão	94

QUARTA PARTE – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7 – CONCLUSÕES	97
7.1 - Recomendações	100
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXOS	109
Anexo I - Questionário	110
Anexo II - Guião da Entrevista	116

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	- Distribuição segundo o sexo, a idade e o curso frequentado	77
Quadro 2	- Distribuição segundo o curso e a representação sobre supervisão	78
Quadro 3	- Distribuição segundo o curso e o grau de importância atribuído ao processo de supervisão	79
Quadro 4	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão	80
Quadro 5	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a principal característica que o supervisor deve possuir	81
Quadro 6	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a principal função que o supervisor deve desempenhar	83
Quadro 7	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre as funções do supervisor que mais se evidenciaram no processo de supervisão no decorrer do estágio	84
Quadro 8	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre o tipo de relação estabelecida entre o supervisor e o formando	85
Quadro 9	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de reflectir ..	86
Quadro 10	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre o tempo dedicado à reflexão	87
Quadro 11	- Distribuição segundo a opinião sobre os níveis de reflexão atingidos	88
Quadro 12	- Distribuição segundo o curso e o hábito de registar	89
Quadro 13	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de articular teoria e prática	90
Quadro 14	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre o número de horas observadas pelo supervisor	92
Quadro 15	- Distribuição segundo o curso e a opinião acerca da informação sobre os critérios de avaliação	93
Quadro 16	- Distribuição segundo o curso e a opinião acerca da continuidade da informação sobre a avaliação	93
Quadro 17	- Distribuição segundo o curso e a opinião acerca da auto-avaliação	94
Quadro 18	- Distribuição segundo o curso e a opinião sobre as expectativas acerca do processo de supervisão	95

INTRODUÇÃO

A supervisão, cujo objecto é a prática pedagógica, desempenha um papel essencial em todo o processo de formação, pelo que deverá ocorrer de forma contínua e dinâmica e assentar numa construção pessoal de atitudes e saberes, de modo que cada formando desenvolva o seu próprio estilo de ensino, baseado numa atitude reflexiva, investigativa, de auto-confiança e responsabilidade.

Contudo, o contacto que temos vindo a manter, na qualidade de professora-cooperante¹, com os professores-estagiários da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), neste estudo designados por formandos, tem-nos permitido constatar que ao processo de supervisão da prática pedagógica ainda estão associadas conotações em que é privilegiado o carácter punitivo, tais como “inspecção”, “avaliação”, “fiscalização”, e “controle”, que por vezes se sobrepõem àquela que deveria a sua dimensão mais valorizada, ou seja, a vertente pedagógica.

Foi precisamente esta constatação que deu corpo à ideia de realizar uma investigação tendo por “objecto” de análise os formandos da ESECB, uma vez que as conotações atribuídas ao processo de supervisão poderão de alguma forma constituir um obstáculo ao papel que lhe é atribuído.

Levantaram-se-nos, por isso, algumas questões. De facto, torna-se legítimo perguntar **de que forma é entendido pelos formandos o processo de supervisão e que implicações tem na sua prática pedagógica o tipo de supervisão efectuado.**

¹ Professora da Escola onde os formandos estão a realizar estágio, que os acompanha em actividades de planificação, observação e reflexão das aulas

Foi no sentido de obter resposta a estas e outras questões, que elaborámos o presente estudo, na convicção de que o conhecimento das representações dos formandos da ESECB acerca da supervisão contribui para o desenvolvimento ou adequação dos programas de supervisão, tendo em conta as suas necessidades reais.

O estudo tem como principais objectivos:

- conhecer as representações dos formandos da ESECB sobre o processo de supervisão;
- caracterizar o tipo de supervisão efectuado na ESECB;
- identificar algumas atitudes dos formandos face ao processo de supervisão;

As representações são guias orientadores do comportamento. Resultam da construção mental da realidade, a qual é baseada nas informações recebidas através dos sentidos, nas informações provenientes das relações mantidas com os outros e nas resultantes das vivências próprias. São instrumentos que orientam a percepção e a elaboração de respostas, tendo por isso a função de orientar o comportamento, tal como refere Vala (1993: 355 e 357). Mas as representações não são imutáveis, são passíveis de transformações. E são as práticas as principais fontes de transformação das representações, pelo que se pode afirmar que se por um lado as representações são guias para a prática, por outro lado são por ela influenciadas. Também por este motivo se nos afigurou importante estudar as representações dos formandos da ESECB sobre o processo de supervisão da prática pedagógica.

O nosso estudo foi estruturado tendo em atenção a diversidade de abordagens relativamente ao papel da supervisão, do supervisor e dos seus diferentes estilos de intervenção.

Assim, na primeira parte, são identificados alguns problemas actuais da formação de professores e procede-se à confrontação de algumas definições de supervisão.

Conferindo uma dimensão pedagógica à supervisão e embora destacando a supervisão clínica por ser aquela que põe a tónica na observação e análise das situações reais de ensino, não esquecemos de focar os modelos que a antecederam e que, ainda hoje, exercem a sua influência.

Dedicamos também alguma atenção às funções e competências do supervisor, por estarmos conscientes de que a relação interpessoal supervisor-formando exerce um papel regulador no processo de supervisão. Além disso, e uma vez que a ele compete desenvolver nos formandos atitudes de questionamento e capacidades de reflexão, abordamos também algumas estratégias promotoras de reflexão.

Seguidamente fazemos uma abordagem ao paradigma reflexivo na formação de professores, sem esquecer de ir às origens e apresentar o pensamento reflexivo de John Dewey, e de analisar o conceito de reflexão apresentado por D.Schön, por ser, sem dúvida, um dos autores com maior peso na sua difusão.

Estando na base desse conceito uma postura investigativa das práticas, não poderíamos deixar de terminar o enquadramento teórico sem uma referência ao professor-investigador.

A segunda parte do trabalho ocupa-se da perspectiva metodológica. Nesta parte, faz-se o delineamento e caracterização do estudo e explicitam-se os materiais e métodos utilizados para a recolha e análise de informação.

A terceira parte é reservada à apresentação e discussão dos resultados e a quarta parte destina-se, em exclusivo, às conclusões e recomendações.

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - ALGUNS PROBLEMAS ACTUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos anos 60, os sistemas de ensino na Europa ocidental sofreram transformações significativas, fruto da expansão económica verificada, que se traduziram também numa “ ‘democratização’ das condições de acesso ao ensino” (Correia, 1989:95) e no aparecimento de uma nova concepção de educação, baseada essencialmente no princípio de que a educação posta ao alcance de todos acarretaria uma “democratização do sucesso” (Correia, 1989:95). Desta forma, a oferta e a procura em educação aumentaram consideravelmente.

Deu-se uma verdadeira explosão de obras literárias relacionadas com a formação de professores. Tornou-se imperativo para todos os sistemas educativos “melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes” (Esteves et al 1993: 39), por se acreditar que “o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela, 1992:43)

Para além da investigação feita na área da formação de professores ser escassa, a divulgação e difusão das conclusões dela resultantes têm encontrado alguns obstáculos, devido à falta de uniformização de pontos de vista entre investigadores, pedagogos e políticos. A estes últimos cabe a difícil tarefa de decidir, o que nem sempre é feito tendo por base a realidade dos sistema de ensino, mas sim tendo como orientação principal o desenvolvimento económico e sociocultural.

Acentuando ainda mais estes aspectos, surge a resistência de algumas instituições de formação de professores à implementação de inovações aconselhadas pela pesquisa e, por vezes, à aceitação das próprias decisões políticas.

Embora a formação de professores seja uma das prioridades das Ciências da Educação, a resolução de inúmeros problemas com ela relacionados parece não se vislumbrar.

Há alguns aspectos referidos por Ribeiro (1990), que caracterizam a formação de professores que tem vindo a ser praticada: conservadorismo versus inovação; não acompanhamento da evolução do sistema de ensino e do papel do professor; desfasamento entre teoria e prática.

O primeiro aspecto prende-se com uma concepção tradicional que norteia os programas de formação de professores, constituindo uma grande resistência ao progresso, à inovação e à mudança. Jobert e Huberman afirmam que “(...)mantêm-se práticas na formação de professores que muitos estudos empíricos evidenciaram já padecer de erros, curiosamente quase sempre os mesmos”(Esteves, 1993:40).

De facto, não basta a escola ser uma mera transmissora de conhecimentos de uma cultura. Para que a escola se adapte à mudança é necessário que seja parte integrante dessa mesma mudança, ou seja, “tem de ser capaz de se mudar a si própria” (Correia, 1989:23).

Actualmente, os termos mudança e inovação prendem-se com o factor produtividade. É por isso “necessário favorecê-la e encorajá-la constantemente” (Hansser Forder, citado por Correia, 1989:25).

Mas, até que ponto se estão a formar professores para serem agentes de mudança? É que este aspecto pressupõe não só que o poder político lhes confira esse poder, mas também lhes assegure os meios necessários de o poderem ser na verdade.

Como tal não acontece, na maior parte dos casos, verifica-se uma verdadeira rotina de estratégias e a decepção, insatisfação e mal-estar de muitos docentes torna-se uma realidade, pois constatam que continuam a ser meros reprodutores do sistema e “agentes da continuidade” (Estrela, 1992:45), factor que poderá estar na origem da curva do desencanto, apontada por Frances Fuller.

Relativamente ao segundo aspecto, referido por Ribeiro, realçam-se os próprios programas de formação que nem sempre se ajustam à complexidade do processo ensino-aprendizagem e que demonstram não serem capazes de se adaptar aos novos papéis do professor, à escola e à sociedade actual.

Tendo o professor de “contribuir para a defesa da identidade nacional(...), para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação, do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos(...)” e para “desenvolver o espírito e a prática democráticos(...)” (LBSE, artigo 3º), surge a necessidade de um novo perfil de professor, possuidor de uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural capaz de transmitir informações e valores fundamentais, numa tentativa de ajudar o educando a desenvolver o seu próprio espírito crítico para a criação de autonomia.

Em relação ao terceiro aspecto - desfasamento entre teoria e prática - é importante começar por referir que a formação de professores deve ser integrada, não só no plano da formação científico-pedagógica, mas também a nível teórico-prático, de acordo com o disposto na LBSE, artigo 30º, 4º princípio.

Foi a partir de 1976, com os bacharelatos em ensino, que a expressão formação integrada começou a ser usada. Ganhou maior relevo em 1978, com as licenciaturas em ensino. No entanto, e embora estas licenciaturas, que estão em funcionamento, desenvolvam simultaneamente as várias componentes de

formação, nem sempre se tem conseguido uma perfeita integração, principalmente no que se refere ao funcionamento, organização e processo de ensino dos formadores. De facto, o distanciamento entre responsáveis pela componente de formação científica e os responsáveis pela componente de formação pedagógica, fazem com que estas duas componentes funcionem em compartimentos estanques e por vezes, opostos.

Analisando agora, concretamente, o plano da articulação teoria-prática, e entendendo por plano teórico o do **saber** e por plano prático o do **saber-fazer**, ambos incluem os dois planos, isto é, a teoria e a prática estão ou poderão estar presentes não só ao nível do saber, como ao nível do saber-fazer. Efectivamente, ao nível do saber, o que se ensina tanto poderá ser “um corpo teórico, como um conjunto de práticas” (Ruivo, 1988:7). Relativamente ao saber-fazer, e uma vez que este é essencialmente uma prática, é susceptível de formar uma teoria dessa mesma prática, e tornar-se um objecto de saber.

Entrando no domínio do fazer propriamente dito, realça-se o ponto alto de qualquer processo de formação, a prática pedagógica, em que se praticam e executam as práticas metodológicas. Perspectivas mais recentes apontam para a necessidade de elaborar programas de formação, partindo da análise concreta da função de professor. Ao contrário de uma perspectiva tradicional em que se partia de concepções muito gerais e teóricas acerca do que um professor deveria saber e ser, parte-se de uma concepção essencialmente baseada na análise das práticas pedagógicas. Por isso, identificam-se as competências necessárias à função docente e esclarecem-se desde logo os critérios de avaliação dessas mesmas competências. Esta última perspectiva permite uma integração mais completa, mas, para que tal seja possível é necessário uma abertura maior das escolas às instituições superiores de formação e vice-versa. Por vezes, as

instituições formadoras tendem a isolar-se e a fechar-se sobre si mesmas. Possivelmente será esta uma das razões por que os programas de formação de professores se encontram desajustados dos reais problemas de ensino na escola.

Aliadas a todas estas dificuldades, o desfasamento entre “o que se prega e o que se pratica continua a ser excessivamente gritante” (Estrela, 1992:45).

A maior parte dos centros de formação continua a praticar modelos de ensino pobres, recorrendo quase exclusivamente ao ensino verbal. Geralmente “o formador tende a reproduzir a formação do mesmo modo que a obteve. Há sempre a tentação de fugir para o modelo da própria formação, esquecendo tudo o que lhe foi recomendado (...)” (Nogueira et al 1990:79). Desta forma, resta esperar que cada formando tenha a habilidade suficiente de conseguir transpor para a prática as concepções educativas que lhe foram transmitidas.

Qual será, então, o modelo de formação que melhor articula teoria e prática?

Sem pretendermos fazer uma análise minuciosa dos modelos de formação de professores, (até porque não há um modelo único e privilegiado !), achamos importante e conveniente tentar encontrar uma resposta à questão, pelo facto de ajudar a clarificar aspectos relacionados com tão complexa problemática. Para tal, faz-se referência a Kenneth Zeichner e Gilles Ferry, pelo facto de serem duas tipologias habitualmente citadas, ainda actuais e com vários pontos em comum (Ruivo, 1988).

Há modelos, para Gilles Ferry, **centrados sobre as aquisições**. Nos modelos englobados nesta categoria, a formação é encarada como a aquisição, por parte do formando, de aptidões, atitudes e conhecimentos definidos exclusivamente pelo formador, e aceites por este como válidos para o “bom” desempenho futuro da função docente. O formando tem, neste processo, um

papel meramente passivo, sendo considerado um “recipiente” a quem cabe apenas absorver conteúdos, previamente determinados pelo formador, e tidos como inquestionáveis, não tendo em conta as necessidades do formando, emergente da sua prática. Integram-se nesta categoria de modelos os designados por Zeichner, de **behaviorista** e “**traditional-craft**”. Nestes modelos de formação, “pede-se” ao formando que reproduza, sem alterações, comportamentos rotinizados, baseados nos conteúdos teóricos ministrados (behaviorista) e na imitação das práticas observadas num “mestre” na arte de ensinar (“traditional-craft”).

Surgem-nos imediatamente duas questões: Será que este tipo de processo não leva o formando a acomodar-se às práticas dominantes dos professores das escolas em que vai leccionar? Se assim for, de que forma poderá haver as mudanças e as inovações que o sistema de ensino tem exigido?

Outros modelos consideram a formação de professores como um processo pessoal de desenvolvimento, designados por Zeichner de “**personalistas**” ou “**humanistas**”, que consideram, ao contrário dos modelos anteriores, que a personalidade do formando não poderá estar somente subjugada a objetivos, atitudes, valores e comportamentos “estandardizados”. O formando é então encarado como um orientador da sua própria aprendizagem, ou seja, a formação depende das necessidades, dos interesses e experiências sentidas e vividas em situações concretas de aula. “Um bom professor é, sobretudo, uma personalidade única (...) possui, sem dúvida, competência, mas não um conjunto de competências iguais aos outros” (Combs et al, citado por Ribeiro, 1990:73). Para Gilles Ferry estes modelos são **centrados sobre o percurso/desenvolvimento**.

Nestes modelos teoria e prática alternam-se, pois os formandos deparam-se com situações reais de aula.

Tal como já foi referido atrás, uma perspectiva mais actual, mas também mais complexa, apela para a análise concreta da função docente. Destaca-se o modelo investigativo “**inquiry-oriented**” de Zeichner, **centrado sobre a análise/investigação** para Gilles Ferry, que dá especial relevo à capacidade de questionar e analisar objectivamente a situação real, o acto pedagógico. Outros autores, como Estrela (1992:47), defendem que “toda a formação docente implica a formação de uma atitude de questionamento de si e de questionamento do real”, não esquecendo a avaliação, isto é, o ser capaz de avaliar o desfasamento existente entre teoria aceite e a prática de facto exercida. Para Patrício (1987:30) “não se trata de fazer do professor um investigador, mas de lhe fornecer os instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na sua prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua actividade educativa”. Desta forma, o formando torna-se um investigador das e nas suas aulas, ficando assim mais apto a utilizar o seu saber e a melhor actuar.

Neste modelo, a formação tem como base o terreno da prática e a teoria funciona como suporte essencial para a compreensão dessa prática, logo este é o modelo em que a articulação teoria-prática é melhor conseguida.

Mas, nova interrogação se nos coloca. Será a articulação teoria-prática na situação de formação inicial condição suficiente para uma boa prática futura do professor ?

Parece-nos que tal, por si só, não é suficiente, pois concordamos com Ruivo (1987:4) quando afirma que “nenhum modelo de formação inicial (...) poderá dar resposta às necessidades emergentes num percurso sempre em aberto”. Há, por isso, que repensar a função do professor como profissional, e conseqüentemente operar mudanças nos respectivos programas de formação. É urgente, por um lado, conceber a formação de professores como um

processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional (a formação contínua deverá ser uma sequência natural da formação inicial), e por outro lado é necessário encarar a supervisão como uma forma de reflectir, de identificar problemas e de ultrapassar dificuldades surgidas na prática. Mais uma vez concordamos com Ruivo (1987:4) quando refere que “ à supervisão, desde que redefinida nos seus propósitos e nos seus processos, caberá um papel relevante nessa formação”.

2 - A SUPERVISÃO

O conceito de supervisão está essencialmente relacionado com a orientação pedagógica na formação inicial dos futuros professores, embora a tendência actual seja de que se prolongue para a formação contínua.

Vieira (1993:28) define supervisão como sendo “uma actuação de monitoragem sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Podemos, partindo destas palavras, identificar termos-chave, como sejam **prática pedagógica** (que não é mais que o objecto da supervisão), **monitoração da prática** (que é a função da supervisão), e **reflexão e experimentação** (que se referem aos processos da supervisão).

O profissional, encarado não só como docente mas também como pessoa que evolui, necessita de uma constante formação e actualização da informação, para acompanhar o ritmo de desenvolvimento científico, social e cultural.

Nesta linha de pensamento, relembramos que, no contexto da supervisão, também a tónica é posta no crescimento psicológico dos sujeitos que intervêm directamente no processo: o supervisor e formando (e indirectamente os alunos), uma vez que ambos, além de se encontrarem em determinado estágio de desenvolvimento, continuam a desenvolver-se e a aprender.

Várias investigações realizadas, tais como: Hunt e Joyce (1967); Murphy e Brown (1970); Glassberg e Sprinthall (1980) demonstram uma relação evidente entre o grau de maturidade psicológica do professor e a sua actuação pedagógica. Isto é, quanto mais elevado for o seu grau de desenvolvimento, mais eficaz será a sua acção educativa.

Esta constatação torna compreensível a crescente importância atribuída à necessidade de formar adultos tendo em conta as teorias de desenvolvimento psicológico. Têm merecido atenção considerável as teorias cognitivo-desenvolvimentais de Piaget, Kohlberg, Loevinger e Hunt. Apresentamos, por isso, no quadro seguinte, os diversos estádios considerados por estes autores:

TEORIAS				
	PIAGET (domínio cognitivo)	Kohlberg (domínio moral)	Loevinger (domínio do ego)	Hunt (domínio conceptual)
E S T Á D I O S	Sensório-motor	Punição/obediência	Pré-social/impulsivo	Concreto, impulsivo, conformista,
	Pré-operatório	Orientação instrumental	Auto-protector	
	Operações concretas	Conformidade social	Conformista	Preocupado com as regras, tolerância, independência de pensamento
	Operações formais I	Manutenção da autoridade	Consciente	
	Operações formais II	Direitos individuais	Autónomo	Capacidade de integração e síntese Auto-responsável, avalia alternativas
		Princípios éticos universais	Integrado	

Adaptado de N. Srinthall e Thies Srinthall (1983), *The teacher as an adult learn: a cognitive-developmental view* e Srinthall,N.;Srinthall, R (1993), *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*

Ainda em relação ao desenvolvimento do ser humano, merece-nos também destaque o modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1979), não só pelo facto de encarar o indivíduo como um ser activo e dinâmico, mas essencialmente por realçar a interacção que se estabelece entre o sujeito e o meio que o envolve.

Esta nova concepção do desenvolvimento da pessoa, em interacção com o meio, está bem explícita nas palavras de Gabriela Portugal que, ao traduzir da obra de Bronfenbrenner, afirma:

“A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro 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 integram”. (Alarcão e Sá-Chaves, 1994: 205)

Depreende-se por estas palavras que Bronfenbrenner atribui grande importância aos diferentes contextos que rodeiam o indivíduo, pois além de estabelecerem relações com o sujeito, estabelecem-nas também entre si. É precisamente esta multiplicidade de relações de intercontextualidade que Bronfenbrenner tenta clarificar ao estabelecer a distinção entre um contexto mais imediato, mais próximo do indivíduo, designado de micro-sistema (o local de trabalho, o grupo de colegas, o professor cooperante) e outros contextos mais afastados denominados de exo-sistema (as famílias, os transportes, a actuação dos órgãos de gestão, os próprios programas do Ministério da Educação) e o macro-sistema, relacionado com as atitudes e ideologias. Este contexto está em permanente evolução e influencia decisivamente todos os outros (conceitos de supervisão e educação, as concepções relativas ao papel das instituições formadoras, a percepção que se tem da formação inicial e contínua, do sistema educativo).

No processo de supervisão parece-nos fundamental compreender as interacções que se estabelecem entre o sujeito e o meio, pela influência que este último exerce no desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

A supervisão poderá, então, ser entendida como “helping profession”, cujo objectivo principal é “(...) the improvement of classroom instruction” (Mosher, 1972:4). Depreende-se assim que a supervisão “(...) consegue penetrar no

espaço e no tempo reais da vida profissional do professor (...)", e proporcionar "um contexto de relações interpessoais estimulante" (Ruivo,1987:4-5).

Mosher (1972:3) realça também este aspecto das relações interpessoais, quando sintetiza as funções e tarefas da supervisão, que se baseiam em

"teaching teachers how to teach (in which working with teachers as people is a significant subfunction), and professional leadership in reformulating public education - more specifically, its curriculum, its teaching and its forms".

Deste modo, o referido autor considera que uma das características fulcrais do processo de ensinar professores se prende com o "**working with teachers as people**", visão mais humanista, que parte da crença de que a personalidade de cada professor é determinante, por um lado, da sua forma de ser, de actuar e de se relacionar (daí a necessidade de se atenderem às suas próprias motivações, interesses, expectativas, experiências e hábitos de vida) e por outro lado, afecta o aluno e a sua aprendizagem. Por isso, Mosher (1972:5) não hesita em considerar o professor um "psychological educator", que "exert an enormous influence on children's attitudes, self - concepts and sense of personal worth".

Este factor reveste-se de extrema importância, uma vez que o objectivo prioritário do desenvolvimento do professor e de todo o processo educativo é o aluno. Para Glickman (1989:6) "(...) supervision is related directly to helping teachers with instruction, but only indirectly to instructing students".

Em suma, e socorrendo-nos mais uma vez de Mosher (1972:8)"supervision serves the child and his learning as well as the larger community".

O mesmo autor põe também a tónica no **ensinar os professores a ensinar**, isto é, o actuar conjuntamente em situações de aula ou em determinado contexto, relacionado com o currículo, e proceder-se ao questionamento e reflexão das situações práticas, nunca descurando os efeitos que a actuação do

professor tem nos alunos, isto é, avaliar não só os objectivos estabelecidos mas também a relevância dos conteúdos e adequação das estratégias e materiais utilizados.

Assim, e de acordo com a perspectiva reflexiva, que é privilegiada, a supervisão deverá assentar num processo sistemático de análise da prática real em sala de aula. Este processo pressupõe um olhar permanente sobre o indivíduo (dimensão analítica, que se refere aos modos de operacionalizar a prática pedagógica) e em simultâneo, um apelo, também permanente, à interacção com os outros agentes envolvidos nessa prática pedagógica (dimensão interpessoal).

A relação entre a dimensão analítica e a dimensão interpessoal (termos emprestados da supervisão clínica) dinamiza todo o processo de supervisão, opinião partilhada por Goldhammer (1980), Blumberg (1978), Wallace (1991) e Stones (1991).

Por fim, e de uma forma mais ampla e ambiciosa, Mosher considera ainda como tarefa da supervisão, **assumir a liderança no que respeita à reformulação do sistema de ensino**. Ou seja, a supervisão deverá não só tomar a iniciativa, mas também dirigir um processo que envolve matérias do currículo, conhecimentos de pedagogia, novos métodos e estratégias de ensino, e novas ideias.

De considerar também a posição de Glickman, relativamente às funções da supervisão que, embora se entrelacem com as funções atrás referidas são apresentadas de forma mais discriminada.

Glickman (1989:279) defende que o desenvolvimento do professor e conseqüentemente a melhoria do ensino passa por um processo de supervisão assente nas tarefas de: “**direct assistance**”, que se refere ao apoio a dar ao formando, à observação e ao feed-back das aulas; “**staff development**”, que

inclui oportunidades de aprendizagem devidamente apoiadas e legalmente autorizadas; “**curriculum development**”, relacionado com a revisão e modificação não só da natureza dos conteúdos, mas também com as metodologias e estratégias adoptadas; “**group development**”, que se prende com reuniões para a tomada de decisões conjuntas; “**action research**”, que tem a ver com a análise sistemática do que acontece na sala de aula, com a possibilidade de proporcionar ao formando meios para avaliar o seu desempenho e melhorá-lo continuamente.

Uma vez que todo o processo de supervisão é um processo de formação profissional, em que se pretende o desenvolvimento do professor, e onde é pressuposta a existência de uma *aprendizagem* e de uma aquisição de conhecimentos e de competências, levanta-se a questão de saber como e quem avalia esse processo.

A avaliação é, de facto, uma das grandes dificuldades com que se depara o supervisor, em virtude de se confrontar com o facto de “(...) desempenhar funções formativas e sumativas”, como nos diz Alarcão (1987:123).

Habitualmente, para se proceder à avaliação, o supervisor recorre ao uso de fichas de avaliação, bastante úteis por possibilitarem uma análise concreta do desempenho tido pelo formando. As fichas não deverão manter, durante todo o processo, o seu conteúdo inicial, isto é, os itens a avaliar deverão estar sujeitos a constantes reajustes, de acordo com as necessidades do formando, e serem cada vez mais específicos e exigentes. Por outro lado, os itens a avaliar deverão ser previamente discutidos, clarificados e reformulados com os formandos.

Embora a avaliação das práticas de ensino do formando tenha sido uma das componentes fundamentais de qualquer programa de formação de professores, a partir da década de sessenta assistiu-se a uma preocupação em

delinear estratégias metodológicas de supervisão, capazes de modificar comportamentos e simultaneamente os quadros de referência do professor, de entre as quais se destaca a supervisão clínica. Julgamos, por isso, importante analisar os seus princípios, objectivos e métodos, sem deixar no entanto de a situar face aos modelos de supervisão tradicionais que a antecederam, e que ainda hoje, exercem, de certa forma, alguma influência.

2.1 - Modelos de Supervisão

As pressões da comunidade exercidas sobre todo o sistema educativo, e as inovações nele introduzidas, levaram os educadores americanos a dedicar à supervisão uma atenção especial. Foi assim que, a partir de 1920, dois grandes modelos de supervisão começaram a ganhar forma - supervisão científica e supervisão democrática (Mosher,1972), aos quais se veio a juntar, posteriormente, a supervisão clínica.

2.1.1 - Supervisão científica

A supervisão científica baseada no binómio “efficiency-productivity”, isto é, eficácia de ensino e rendimento, arrastou a supervisão para uma perspectiva demasiadamente “industrial” e, por isso, rígida. Neste modelo, os formandos são preparados para executar as diversas actividades, de modo a obter-se uma maior produtividade (rentabilidade).

Na supervisão científica, o supervisor é sobretudo um investigador, tal como podemos perceber pelas palavras de Lucio e Mc Neil citados por Mosher (1972:16):” (...) the primary task of the scientific supervisor was to discover educational laws (...)”, e torna-se um especialista no ensino uma vez que, “(...)

give the best methods to the teachers for their guidance”, tal como refere o mesmo autor. O supervisor assume-se, assim, como autoridade científica e pedagógica, a quem cabe a tarefa de controlar o comportamento do formando. Este, considerado objecto de formação, limita-se a executar metodologias, modos de pensamento e acção determinados pelo supervisor. Desta forma, as relações entre estes dois intervenientes são frias e distantes, acentuadas ainda pela avaliação rigorosa que o supervisor faz do trabalho do formando, tendo em conta determinados padrões, tidos como eficazes, de competências e comportamentos.

Em suma, poderá dizer-se que este modelo esquece o formando, esquece que sendo este um dos elementos fulcrais do processo de ensino-aprendizagem, a ele deve caber uma maior liberdade e autonomia, a ele deve caber o “(...) poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida”, como refere Alarcão (1987:134).

Assim, ao supervisor cabe informar, orientar, estabelecer critérios, e mudar as atitudes do formando, segundo padrões pré-estabelecidos.

Neste processo de formação privilegia-se o saber.

2.1.2 - Supervisão democrática

A supervisão democrática, que prevaleceu nos anos trinta, caracteriza-se por uma visão mais humanista. Ao formando é reconhecida a existência do seu próprio saber e privilegiam-se as motivações e escolhas pessoais. Tal como afirma Glickman (1989:88) “learning is primarily a private experience in which individuals must come up with their own solutions to improve the classroom experience for students”.

As tarefas do supervisor visam essencialmente o estabelecimento de um bom clima afectivo-relacional e a criação de condições indispensáveis ao crescimento humano e profissional do formando. Desta forma, o supervisor tem em conta o mundo do formando, as suas necessidades, as suas experiências, os seus hábitos e é capaz de escutar, compreender os seus sentimentos e ajudá-lo a exteriorizar as suas ideias.

Neste processo de formação dá-se especial relevo ao saber-ser.

2.1.3 - Supervisão clínica

O termo *clínico*, inicialmente introduzido em Harvard, foi de difícil aceitação, pelo facto de aludir a doenças e hospitais. No entanto, a situação alterou-se, quando se explicitou o conceito de *clínico* ao considerar-se como um processo “involving or depending on direct observation”, como refere Cogan (1973:8).

Vários defensores deste modelo, tal como Mosher (1972), Cogan (1973), Goldhammer e Anderson (1980) passaram a considerar de extrema importância: o aluno e os processos de ensino e de aprendizagem.

A supervisão clínica foi, numa primeira fase, desenvolvida em Harvard, para ser aplicada na formação de futuros professores, mas passou mais tarde a ter êxito em programas para professores com experiência de ensino.

A supervisão clínica visa o aperfeiçoamento da instrução e “it takes its principal data from the events of the classroom” (Cogan,1973:9). Percebemos assim, que a supervisão clínica, ao contrário dos modelos anteriores, põe a tónica na sala de aula, isto é, na observação e reflexão em contexto das práticas. Não quer isto dizer, no entanto, que a componente teórica seja relegada para segundo plano. Tal como refere Ruivo (1987:17)

“a orientação clínica do trabalho do professor, embora focada no terreno da prática, não dispensa, antes requer, que ele disponha de uma informação de base no domínio teórico e principalmente que o supervisor seja um verdadeiro especialista nesse campo (...).”

Glickman (1989:88) realça que “teaching is primarily problem solving, whereby two or more persons jointly pose hypotheses to a problem, experiment, and implement those teaching strategies that appear to be most relevant in their own surroundings”.

A supervisão clínica distancia-se dos outros modelos ao focar-se no “ *what and how teachers teach as they teach*” (Mosher, 1972:78). O objectivo principal desta focagem é a melhoria da actuação e comportamentos do professor em sala de aula e em interacção com os alunos, visando uma melhor aprendizagem e desenvolvimento por parte destes.

O processo de supervisão clínica centra-se então no próprio processo de ensino e de aprendizagem e tem, segundo o mesmo autor (1972:79), por base dois grandes princípios que merecem destaque:

- **“Teaching is behavior”**, isto é, ensinar diz respeito ao professor, mas também aos alunos. O termo ensinar refere-se a estes dois intervenientes em interacção. Consideram-se, por isso, importantes os resultados da instrução, ou seja, o desempenho do professor não poderá separar-se dos efeitos produzidos, na aprendizagem efectiva dos alunos.

- **“Teaching is patterned”**, traduz a ideia de que os comportamentos dos professores e dos alunos são característicos, isto é, assumem determinados padrões (comportamentos que se repetem). Desta forma, os comportamentos accidentais não são muito relevantes. Numa primeira fase, há que identificar ou, usando um termo médico, que muito se adequa à supervisão clínica, diagnosticar,

os padrões. Só depois desta etapa se poderá começar o ciclo de supervisão propriamente dito.

Como facilmente se depreende, o percurso é geralmente longo e estrutura-se, segundo Mosher, em ciclos, cujas principais fases são:

- planificação (desenvolvimento curricular)
- observação (técnica de observação de classes)
- análise (ou avaliação dos dados observados, em situação empática)

Estas três fases são inerentes a qualquer processo de supervisão. Só depois de uma análise aprofundada que o supervisor faz do formando é possível determinar a quantidade de ciclos necessários para esse formando. Assim, e à medida que se vai *caminhando* nos ciclos, há etapas, que pelo facto de se terem conseguido alcançar, vão ficando para trás, isto é, vão sendo eliminadas, de modo a chegar-se ao fim e já não haver necessidade de qualquer ciclo de formação. Cada ciclo deverá, então, ir-se auto-consumindo até à sua extinção.

A estrutura do ciclo de supervisão apontada por Mosher, que corresponde às três fases atrás descritas (e sem dúvida fulcrais em qualquer processo de supervisão) é alvo de algumas divergências por parte de autores como Cogan, que considera oito etapas e Goldhammer que identifica cinco. Parece-nos, no entanto, que todos estes autores consideram essenciais as mesmas fases, embora o façam de forma distinta. Por exemplo, Mosher considera apenas três etapas, mas que englobam os aspectos descritos pelos outros autores.

Vamos, por isso, atender a Cogan (1973:11,12) pelo facto de ser este o autor que apresenta as fases de forma mais discriminada:

- **“Establishing the teacher-supervision relationship”**, isto é, estabelecimento da relação entre o supervisor e o formando. Esta é uma etapa que apenas faz sentido no primeiro ciclo de supervisão. Antes de se iniciar

qualquer processo terá de haver uma aceitação do supervisor por parte do formando, pois todo o trabalho a desenvolver é da responsabilidade de ambos. Além disso, é importante que o formando tome conhecimento do que é e quais os objectivos da supervisão clínica, de modo a preparar-se para o papel importante a desempenhar no processo de supervisão. Esta etapa tem ainda a função de motivar o formando para o trabalho a desenvolver. Mosher e Goldhammer não consideram esta fase, no entanto, não deixam de realçar o aspecto da motivação, e incluem-na na primeira reunião, designada por “reunião preparatória ou de planificação”

- **“Planning with the teacher”**; esta fase permite a planificação de uma aula, várias aulas ou uma unidade. É neste momento também que se debatem todos os aspectos relacionados com a prática pedagógica, referentes não só aos objectivos e conteúdos mas também às estratégias, materiais e formas de avaliação. É um exercício de antecipação, em que se levantam hipóteses sobre a forma como decorrerá a aula. Esta fase pretende levar o formando a habituar-se a trabalhar conjuntamente, dando ideias e sugestões sem qualquer receio de ser criticado. O supervisor deverá, por isso, não se impor demasiadamente (salvo em situações em que tal se justifique), e conceder a iniciativa ao formando, de expor as suas ideias, sempre que possível

- **“Planning the strategy of observation”**, isto é, o supervisor e o formando planeiam em conjunto os objectivos e os aspectos relacionados com a observação como por exemplo os meios técnicos a utilizar, a forma como será feita a recolha dos dados, a duração, localização do(s) observador(es)

- **“Observing instruction”**; nesta fase de observação da instrução, o supervisor observa a aula, só ou com outros observadores. Poderá também socorrer-se do registo escrito, audio ou visual, o que torna mais fácil a análise.

- **“Analysing the teaching-learning processes”**; o supervisor e o formando analisam o que se passou em situação de aula. Numa fase inicial, esta análise é geralmente feita separadamente. Mais tarde, quando o formando já adquiriu uma certa experiência, é comum fazer-se conjuntamente e com outros participantes. O grande objectivo desta fase é determinar os padrões de ensino do formando e, se for caso disso, melhorá-los.

- **“Planning the strategy of the conference”**; nesta etapa de planificação pretende definir-se uma ordem de trabalhos (em que se releva o mais importante) e estabelecer as estratégias relativamente à forma como se abordarão as questões e a organização dos dados para posterior apreciação. Inicialmente é hábito ser o supervisor a estabelecer a metodologia a seguir na conferência com o formando. Numa sequência mais avançada, esta planificação da conferência deverá ser feita por ambos. E, como é óbvio, se isto acontecer, esta etapa inclui-se na conferência propriamente dita.

As duas etapas anteriores englobam-se para Goldhammer numa só.

- **“The conference”**; nesta etapa procede-se à análise, à avaliação do formando, em termos formativos. Clarificam-se padrões que o caracterizam no momento presente e procuram-se soluções. A esta etapa é frequente atribuir-se o nome de “reflexão”. É importante referir que a *conferência* deverá ser realizada pouco tempo depois da aula ter acontecido, para que não se percam pormenores pertinentes. O registo em vídeo torna-se importante, uma vez que permite ter presente tudo o que na aula se passou.

É de realçar ainda que neste momento devem fazer-se sobressair os comportamentos positivos do formando, de modo a mantê-lo motivado.

- **“Renewed planning”**; este momento de reformulação da planificação faz-se geralmente após a conferência, e tem como objectivo não só planificar a aula seguinte, mas também estabelecer formas de corrigir comportamentos, que conduzirão a um melhor desempenho.

Esta etapa marca o início de um outro ciclo de supervisão. Mosher inclui esta fase na conferência, enquanto que Goldhammer acrescenta uma outra etapa, para além da conferência, em que o supervisor analisa a sua actuação durante o ciclo que terminou.

Depois de definidas estas fases, Cogan (1973:12) refere que:

“once the teacher and supervisor are working well together and the teacher gains understanding about the objectives and processes of clinical supervision, teacher and supervisor may begin to realize certain economies in the cycle”.

Para terminarmos esta abordagem aos modelos de supervisão, não podemos deixar de referir Lopes (1994), que considera a existência de três modelos: o “modelo de supervisão transmissiva” (MST), “modelo de supervisão de orientação pessoal” (MSOP) e “modelo de supervisão colaborativa” (MSC), que basicamente coincidem no seu conteúdo com os atrás descritos, embora os designe de forma diferente. De realçar que este autor ao considerar estes três modelos, teve em conta dois aspectos fundamentais: a filosofia global da formação de adultos e as fases inerentes à supervisão (planificação, observação, discussão/avaliação). Além disso, definiu, de forma clara, em relação a cada etapa de supervisão a respectiva função, do supervisor e do formando. Merece, por isso, a nossa atenção, motivo pelo qual apresentamos o seguinte quadro:

Modelos		M S T	M S O P	M S C
Etapas				
P l a n i f i c a ç ã o	Função	<ul style="list-style-type: none"> Reproduzir saberes, competências e modos de actuar 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o formando de acordo com as suas necessidades e aspirações 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o formando tendo em conta as necessidades pessoais, do grupo e sociedade
	Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> Define itens, orienta, condiciona, corrige, Detentor de saber 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuda a pedido, encoraja, clarifica, valoriza a criatividade do formando 	<ul style="list-style-type: none"> Participa, dá opiniões, formula propostas, dinamiza
	Formando	<ul style="list-style-type: none"> Planifica de acordo com o que o supervisor define Está sob controle do supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Assume a responsabilidade Aceita sugestões de colegas e do supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Participa, elabora proposta de planificação, tendo como preocupação melhorar o projecto
O b s e r v a ç ã o	Função	<ul style="list-style-type: none"> Colher dados e informações para avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> Colher dados para que o formando se auto-avale (autoscopia) Desenvolvimento pessoal do formando 	<ul style="list-style-type: none"> Colher dados para reorientação do projecto Avaliação formativa
	Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> Define parâmetros, critérios e formas de observar e avaliar sem conhecimento do formando Impõe a sua presença como observador 	<ul style="list-style-type: none"> Sugere formas de avaliação e observação Observa a pedido 	<ul style="list-style-type: none"> Colabora nas formas de avaliação e observação Observa segundo necessidades sentidas
	Formando	<ul style="list-style-type: none"> Observa aulas de colegas e do supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Observa para definir parâmetros e critérios de avaliação, para comportamentos a alterar 	<ul style="list-style-type: none"> Observa para colaborar com o supervisor e equipa
A v a l i a ç ã o	Função	<ul style="list-style-type: none"> Discutir saberes e competências evidenciadas e confrontá-las com as do supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> Auto-reflectir para identificação de dificuldades evidenciadas e definição de formas de as superar 	<ul style="list-style-type: none"> Promover reflexão individual e do grupo. Avaliação formativa
	Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> Critica, questiona a actuação do formando 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuda a clarificar actuação do formando Estimula a reflexão Cria bom clima de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Colabora na hetero-avaliação do processo e acompanha o formando
	Formando	<ul style="list-style-type: none"> Descreve a sua actuação e auto-avalia-se. 	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avalia-se, tendo em conta os seus sentimentos e desejos e expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> Faz auto-avaliação e colabora na hetero-avaliação do processo

Em todos os modelos que acabámos de descrever, e dada a complexidade inerente às funções da supervisão, assume particular destaque a figura do supervisor, elemento-chave de todo o processo. Por este motivo, parece-nos importante referir que é fundamental uma formação específica dos supervisores, pois concordamos com Villas-Boas (1990:627) quando afirma que “a formação deficiente do supervisor (...) pode comprometer todo o esforço já investido no processo da formação de professores”.

Torna-se, por isso, pertinente, referir funções e competências referentes à acção do supervisor, a quem compete “ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é”, tal como nos diz Alarcão (1987:7,8).

2.2 - As funções e competências do supervisor

Segundo a perspectiva defendida por Stones, o supervisor deixa de ser um mero prescritor de acções e modos de fazer, e passa a integrar também nas suas acções componentes de ajuda e colaboração com os formandos. É de acordo com este ponto de vista que Vieira(1993:33) concebe as seguintes funções do supervisor:

- **“Informar”**; tendo sempre como preocupação dominante ir ao encontro das necessidades do formando. Ao supervisor cabe a tarefa de fornecer informação útil, relevante e actualizada. Esta função do supervisor deve também ser contemplada no momento inicial do processo de supervisão, isto é, o supervisor deverá informar sobre os objectivos da supervisão, sobre as suas estratégias de actuação e sobre os aspectos particulares do regime formativo do professor. Só

com esta explicitação se poderá conseguir o clima de abertura necessário a qualquer processo de supervisão.

- “**Questionar**”; o supervisor deverá ser capaz, não só de pôr em causa saberes e experiências dos intervenientes no processo, mas também de questionar tudo o que parece evidente, mas que necessita de explicitação: a realidade educativa, a prática pedagógica, as alternativas técnicas e metodológicas... enfim, de reflectir sobre o que se passa à sua volta no dia-a-dia profissional !
- “**Sugerir**”; este termo não deverá confundir-se com imposição. Sugerir é essencialmente propor, sem ultrapassar o poder de decisão do formando. São precisamente as sugestões de ideias, práticas e eventuais soluções apresentadas ao formando, que lhe dão força e o motivam para a realização de projectos em que ambos estão implicados e que visam a melhoria do ensino.
- “**Encorajar**”; esta função está bastante relacionada com a anterior. A carga afectiva transmitida pelo supervisor é um reforço positivo, que contribui não só para o equilíbrio emocional do formando, mas também para toda a sua maneira de encarar o processo de formação. Assim, o supervisor deve encorajar o relacionamento interpessoal e a inovação, e levar o formando a assumir uma atitude reflexiva.
- “**Avaliar**”; apesar da indispensável avaliação sumativa, deve manter-se sempre presente um espírito formativo, que para além de permitir ao formando superar dificuldades surgidas na sua prática, torna possível fazer-se um balanço relativamente ao sistema de supervisão, ao processo ensino-aprendizagem e aos produtos educativos.

Não há qualquer dúvida de que um supervisor que é capaz de desempenhar estas funções é, com certeza, um supervisor reflexivo, que colabora e ajuda o formando a desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Realçamos seguidamente Alarcão (1987), que apesar de referir a dificuldade de enunciar de um modo rígido as tarefas da supervisão e do supervisor, consegue, em relação a este último, fazê-lo de uma forma bastante clara. Deste modo, e recorrendo ainda à mesma autora (1987:62), considerámos imprescindíveis as tarefas do supervisor por ela apresentadas, e agrupámo-las em três momentos (e destacámos não só as funções afectivo-relacionais, mas outras, por acreditarmos que devem estar presentes em todos os momentos), pelo facto de, em nosso entender, corresponderem às três etapas de um ciclo de supervisão. Convém, no entanto, acrescentar que todas essas etapas são interdependentes e estão extremamente interligadas.

Planeamento	Observação	Análise
<p>“Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor”.</p> <p>“Determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação”</p> <p>“Analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc”.</p>	<p>“Observar”</p> <p>“Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo”</p>	<p>“Analisar e interpretar os dados observados”</p> <p>“Avaliar os processos de ensino-aprendizagem”</p> <p>“Definir os planos de acção a seguir”</p>
<p>“Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional”</p> <p>“Criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente”</p> <p>“Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação”</p> <p>“Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino”</p>		

Estando os supervisores implicados em tão complexa tarefa, muitas são as **competências** e **qualidades** que lhes são exigidas. Convém por isso referi-las e para tal destacamos Mosher (1972), que identifica seis áreas de capacidades a manifestar pelo supervisor:

a) sensibilidade e perspicácia para detectar problemas surgidos em situação de ensino-aprendizagem e identificar as suas causas;

b) capacidade de analisar exaustivamente os comportamentos e os problemas, e compreender as causas, de modo a poder não só hierarquizá-los mas também a poder intervir tendo em vista o aperfeiçoamento de todo o processo;

c) capacidade de comunicar eficazmente, de modo a compreender atitudes, opiniões e sentimentos dos professores e conseguir transmitir-lhes de forma clara e coerente as suas próprias ideias, sentimentos e entendimento dos actos observados;

d) conhecimento profundo do currículo (incluindo matérias ensinadas) e das teorias e práticas de ensino;

e) qualidades, “skills” relacionais, que criam um clima de entreajuda, empatia, reciprocidade e calor humano, sem esquecer no entanto uma certa firmeza de atitude;

f) visão crítica sobre os fins da educação, fundamentada numa responsabilidade social.

De realçar também alguns estudos como os de Acevedo et al (1976) Boyan (1973), Garland (1982), Stones (1984), em que os “skills” interpessoais, como por exemplo o saber escutar, o prestar atenção, a capacidade de compreender,

comunicar, colaborar, ressaltam como essenciais. É relacionado com estes “skills” que Glickman, citado por Alarcão (1987:88,89), identifica as dez categorias que se seguem, e que se tornam claras pelo facto de referirem expressões concretas de um possível diálogo entre supervisor e formando.

- **“Prestar atenção”**; isto é, o supervisor deverá estar atento ao que o formando diz e manifestar essa atenção através de uma comunicação verbal (assente em expressões como “pois”, “está”, “sim”), acompanhada também de manifestações não-verbais.

- **“Clarificar”**; o supervisor questiona e faz afirmações numa tentativa de tornar claro e de compreender o pensamento do formando. Para tal, recorre a frases do género: “quando diz ..., refere-se a ...?”, “é capaz de explicar melhor?”.

- **“Encorajar”**; o supervisor incentiva o formando a falar e a pensar em voz alta. Socorre-se de expressões como: “vá, vá”, “continue”, “e depois?”, “ótimo!”.

- **“Servir de espelho”**; o supervisor faz uma síntese do que foi dito pelo formando para verificar se percebeu bem. Usa frases como: “parece-me que, na sua opinião”, “se eu entendi bem”.

- **“Dar opinião”**; o supervisor transmite ao formando a sua opinião sobre o assunto em discussão, não esquecendo de apresentar as suas ideias de uma forma coerente. Utiliza expressões do tipo; “na minha opinião”, “eu acho que”, “podia-se”.

- **“Ajudar a encontrar soluções para os problemas”**; o supervisor, depois dos assuntos terem sido debatidos, toma a iniciativa e solicita ao formando sugestões que ajudem a solucionar as dificuldades. Para tal, interroga: “o que é que se pode fazer?”, “como é que vai resolver este problema?”, “que estratégias lhe parecem mais adequadas?”.

- “**Negociar**”; o supervisor encaminha a discussão do tema para as soluções apresentadas para que se ponderem as vantagens e desvantagens das mesmas. Usa expressões como: “o que acontecerá se tomar esta atitude ?”, “que solução será melhor : a **x** ou a **y** ?”.

- “**Orientar**”; o supervisor deverá ter também, por vezes, um papel mais directivo, e por isso, dizer ao formando o que ele deve fazer. Para isso, poderá usar frases mais autoritárias, tais como: “vai fazer isto e aquilo”, “quero que”, “é assim que se faz”.

- “**Estabelecer critérios**”; o supervisor, partindo das necessidades do formando concretiza os planos de acção e estabelece prazos para a sua execução. As expressões características são: “na próxima semana quero ver...”, “na próxima aula tem de reduzir o seu tempo de fala para ...”.

- “**Condicionar**”; o supervisor clarifica as consequências do cumprimento ou não, das directrizes estabelecidas. As frases são, por exemplo: “conto consigo”, “se não tomar esta atitude imediatamente, depois será tarde”, “olhe que não há tempo a perder”.

Todas as funções e competências do supervisor, atrás referidas, visam maximizar as capacidades pessoais e profissionais do futuro professor. São objectivos do supervisor tentar desenvolver nos formandos, não só a capacidade de identificar e aprofundar conhecimentos relacionados com o ensino, mas também de resolver problemas e de tomar as decisões mais adequadas, tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Um processo de supervisão desta natureza deverá assentar essencialmente na **observação** “para não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável e de intuição para compreender as

razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados” (Alarcão, 1987:85), e exige também o recurso a algumas **estratégias de reflexão**.

2.2.1 - A observação

A observação em educação é geralmente entendida como o conjunto de actividades e estratégias destinadas a colher dados e informações sobre a realidade do processo de ensino/aprendizagem com o objectivo de, mais tarde, se proceder a uma análise do que foi observado e registado.

Ketele, citado por Paixão (1990), situa-se nesta linha de pensamento, e acrescenta que a observação não é algo tão simples e imediato como uma fotografia, mas antes um processo que exige atenção e inteligência, de modo a que a recolha e selecção dos dados se faça de forma clara e objectiva. Vieira (1993) chega mesmo a afirmar que a observação se torna inútil se não conduzir a fiéis descrições do que se observa.

Numa tentativa de melhor compreender e objectivar o termo observação, algumas questões deverão ser realçadas. Assim, as estratégias de observação dependem não só do objectivo de observação (porque se observa?; para que se observa?), mas também do objecto (o que se observa?) e da natureza da observação (como se observa? quando se observa?).

Vieira (1993:41) afirma que “uma forma de objectivar a observação de aulas e acentuar a sua dimensão descritiva consiste em definir objectivos de observação”. Desta forma, e tendo em conta que o ciclo de observação pressupõe três momentos distintos, é possível conceber para cada um deles

finalidades e objectivos diferentes. Recorremos para isso, à obra de Vieira (1993), que pela sua clareza e simplicidade nos permitiu elaborar o seguinte quadro:

Encontro pré-observação	Observação	Encontro pós-observação
.diagnosticar e antecipar problemas de aprendizagem	.recolher com o máximo rigor possível, os factos pedagógicos	.interpretar o que foi observado
.analisar e reformular as planificações de aula, ou da acção educativa	.diagnosticar reais necessidades de formação	.confrontar os dados recolhidos com os de observações anteriores
.seleccionar técnicas e métodos de intervenção		.relacionar esses dados com estratégias seguidas
.reorientar as observações de acordo com as necessidades de ensino		.questionar as aprendizagens e o ensino
.aprofundar o clima de colaboração e de entreaajuda		. reflectir sobre a formação

A prática de ensino em sala de aula é, em grande parte, responsável pelo desenvolvimento profissional do professor, razão pela qual a observação de situações educativas (das próprias aulas do formando, dos colegas ou de outros professores, incluindo o supervisor) continua a ser, no dizer de Estrela (1992:49), “um dos pilares da formação de professores”.

De facto, o formando só poderá ter plena consciência de si próprio e da sua actuação quando analisar objectivamente as suas práticas, isto é, compreender o que faz, o que vê fazer e toda a dinâmica da sala de aula.

Sendo, então, a análise objectiva do que se passa na prática, o ponto de partida de qualquer processo de formação, parece-nos fundamental referirmos, em termos de processo, como se pode perspectivar a observação.

Salientamos a tipologia utilizada por Estrela (1994) que, pela simplicidade com que é apresentada, ajuda à compreensão.

Este autor subdivide a observação em **observação ocasional**, **observação sistemática** e **observação naturalista**.

a) **Observação ocasional**

Este tipo de observação baseia-se no registo de comportamentos observáveis, que embora únicos - *incidentes críticos* - sejam considerados pertinentes para analisar e conhecer o formando. Após essa identificação“ segue-se a elaboração de um plano para a sua resolução, que passa pela investigação acerca das causas e efeitos de determinada acção, com incidência da formação nas áreas de deficiência do formando”, como nos diz Amaral(1996:112).

Na observação ocasional, o investigador observa de forma espontânea os factos que ocorrem. Não há, por isso, planeamento por parte do observador, ou seja, os aspectos a observar não são previamente determinados. No entanto, os registos dos comportamentos e das situações que lhes deram origem, deverão ser descrições detalhadas, rigorosas e fiéis. Assim, e uma vez que é conveniente que o registo dos dados seja feito durante a própria ocorrência dos factos, perdem-se, por vezes, elementos significativos. Recomenda-se, por isso, o recurso a meios auxiliares para o registo de observação, como por exemplo, o gravador, a máquina fotográfica ou a câmara de vídeo.

Qualquer juízo de valor ou interpretação do ocorrido deverá ser registado à parte, em fichas a anexar posteriormente num dossier. No entanto, esses registos deverão ser frequentemente actualizados (pois correspondem, por vezes, a breves e simples momentos) de modo a não induzir em erro quem os consulta ou a considerar habitual algo que, afinal, não passou de ocasional.

b) **Observação sistemática**

Esta observação, também designada de “estruturada” ou “planeada”, recorre sistematicamente a instrumentos de registo das observações. Desta forma, o observador sabe de antemão onde vai incidir a sua observação, pois todos os itens são previamente estabelecidos.

As grelhas de observação sistemática, por **sistema de sinais** (quando os comportamentos, mesmo acontecendo mais do que uma vez, são alvo de um só registo), ou por **sistema de categorias** (quando os comportamentos são registados sempre que acontecem), facilitam o registo do número de ocorrências do comportamento e permitem, no final, um tratamento qualitativo ou quantitativo dos dados.

Qualquer processo de observação sistemática deve explicitar determinados elementos: a justificação (porque observar?); os objectivos (para que observar?); os instrumentos (como observar?); o campo de observação (o que observar?); os sujeitos (quem observar?). Deverá ainda indicar-se o tempo e a duração da observação.

Postic (1990:17) é um defensor convicto da utilização de grelhas de análise, argumentando que “o observador ou o grupo de observadores tem necessidade de saber o que observar e como fazê-lo. Ora se fica por impressões

globais, ora se prende a detalhes que se tornam o mais das vezes objecto de controvérsia”. Este autor acrescenta ainda que “apenas críticas objectivas permitem ao indivíduo aderir verdadeiramente aos resultados da observação e definir com os seus observadores a orientação a dar à sua acção”.

Postic situa-se na corrente que, nos anos 60 e 70, numa tentativa de objectivar e tornar mais fiel a observação, teve como preocupação principal a construção de grelhas de análise, de que são exemplo, citando Alarcão (1987:104), “os instrumentos para analisar a estrutura lógica das aulas (Bellack, 1966); a interacção na sala de aula (Flanders, 1970); o discurso na aula (Sinclair et al, 1974); a interacção não-verbal (Galloway, 1962); os comportamentos do professor (Medley e Mitzel, 1963), a observação dos actos pedagógicos (Postic, 1977)” .

c) **Observação naturalista**

Neste tipo de observação há a preocupação em registar tudo o que se passa na sala de aula, acumulando, sem seleccionar, os dados. Obtém-se assim, um registo exaustivo e preciso de comportamentos e atitudes evidentes em determinado período de tempo.

Exige-se que o observador, que entra na sala de aula sem quaisquer categorias previamente definidas, observe atentamente o que acontece, ouça o que é dito, descreva os comportamentos tal como acontecem, pondo de lado preconceitos, sem “filtrar” o que aconteceu através da sua própria avaliação dos factos.

Este tipo de observação tem, no contexto da supervisão, uma ampla aceitação. Segundo Amaral (1996) o grande objectivo da observação naturalista é

obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a chegar-se à explicação do porquê e do para quê, analisando o como.

Pela complexidade de que se reveste toda a acção educativa, é de todo conveniente que a observação não seja pontual, sendo por vezes necessário numa mesma situação, o recurso a vários tipos de observação, uma vez que se complementam.

De acrescentar que por mais sofisticados que sejam os meios, em supervisão, a actuação do supervisor é imprescindível.

2.2.2- As estratégias de reflexão

2.2.2.1 - As questões pedagógicas

Smyth é um dos principais nomes australianos ligado à questão do desenvolvimento profissional aliado à reflexão. E é precisamente com receio de que o termo reflexão se torne vazio e ambíguo no seu significado, que considera que a reflexão não deve ficar-se apenas pelos aspectos micro do processo (actividades e experiências de sala de aula - nível técnico), mas antes pelo contrário, alargar-se, analisando a situação dos professores a um nível macro isto é, englobar valores éticos, pessoais, políticos e sociais que interferem na sua vida profissional - nível emancipatório.

Para alcançar o poder emancipatório (empowerment), Smyth citado por Amaral (1996) propõe quatro tarefas de formação:

- **Descrever** (What do I do); este é o ponto de partida para qualquer trabalho de reflexão. Segundo McIntyre (1993), numa fase inicial, a descrição situa-se a um nível técnico, por isso, questões como, “o que faço?”, “o que

penso?”, devem ser objecto de reflexão. Possivelmente é a questões simples como estas que Boaventura Sousa Santos se refere quando diz que

“tal como noutros períodos de transição difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de se formular perguntas simples, perguntas que como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (Abrantes, 1996: 13,14)

Estas questões têm como grande objectivo, para Amaral(1996:103), ajudar o formando a “reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objectivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado”.

McIntyre (1993) simplifica a definição deste objectivo dizendo que, numa primeira fase, a grande finalidade destas questões é desenvolver nos formandos hábitos e “skills” de reflexão.

- **Informar/interpretar** (What does this mean?); esta fase pretende fazer com que o formando descubra os princípios e teorias que conduzem às práticas, isto é, ao explicitarem-se os porquês dos actos de ensino, o formando compreenderá o que o leva a agir da forma como age.

- **Confrontar** (How did I come to be like this?); nesta fase, pretende-se que o formando questione as teorias que estão na base do seu ensino. Gradualmente o formando vai-se apercebendo de que essas teorias são o resultado de normas culturais e, por isso, transmissoras de determinados valores.

- **Reconstruir** (How might I do things differently?); já desde Piaget que sabemos que a aprendizagem não é um processo que se resume a uma simples assimilação, absorção de conhecimentos. Vários estudos de pesquisa (Brun e Guignard, 1975; Charrière, 1978) permitiram concluir que o conhecimento se constrói lentamente através do “tacteamto experimental e na confrontação de pontos de vista (...)” (Allal, 1986:113). Assim, à assimilação junta-se a

acomodação, isto é, os novos esquemas cognitivos aprendidos “schemata” vão integrar-se nos já existentes, modificando-os e causando desequilíbrios considerados indispensáveis para haver aprendizagem, tal como podemos perceber pelas palavras de Rocha (1990:78) ao citar Weiss “(...) o aluno só beneficiará da experiência de aprendizagem, na medida em que a situação apresentada lhe provocar um desequilíbrio, um conflito que é necessário ultrapassar, mas também ultrapassável. Se estas condições não se verificarem, a aprendizagem não acontece”.

Verifica-se, desta forma, uma permanente reestruturação e reorganização dos esquemas cognitivos.

Nesta fase de reconstrução, o formando vai reconstruindo as suas crenças (que estão ligadas ao seu modo de vida, aos seus hábitos, ao seu desenvolvimento intelectual, às suas experiências passadas) e vai alterando as suas práticas, num constante questionamento do que até então considerava inquestionável. E desta forma, ganha gradualmente confiança e controlo sobre ele, tornando-se, por sua vez, mais capaz de actuar, mais responsável pelo seu próprio ensino.

À laia de conclusão, podemos dizer que as questões pedagógicas, pelo facto de estimularem a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção (Schön) contribuem para a formação de melhores educadores, pois posicionamo-nos ao lado de Schulman, quando diz que

“Teachers will become better educators when they can begin to have explicit answers to the questions. “How do I know what I know? Why do I know the reasons for what I do? Why do I ask my students to perform or think in particular ways? The capacity to answer such questions not only lies at the heart of what we mean by becoming skilled as a teacher; it also requires a combining reflection on practical experiences and reflection on theoretical understanding” (LaBoskey, 1993: 34).

2.2.2.2 - Histórias de vida

No domínio das Ciências da Educação e da formação de adultos, a utilização das “biografias” ou “narrativas” ou “vidas profissionais dos professores” é relativamente recente (a partir dos anos 70), tendo no entanto merecido o reconhecimento por parte de muitos investigadores em educação (Woods, 1984; Ball & Goodson, 1985; Beyon, 1985; Huberman et al, 1989; Hirsch et al, 1990; Knowles e Holt Reynolds, 1991; Smith, Dwyer, Prunty e Kleine, 1991; Goodson, 1992).

O método biográfico tem vindo a revelar-se não só como instrumento de investigação, mas também e principalmente como um instrumento poderoso de reflexão que, centrando-se em experiências prévias e no desenvolvimento profissional de cada professor, constitui um instrumento indispensável de formação de adultos.

A abordagem biográfica surge, assim, como uma forma de se conhecer e compreender melhor o processo de formação dos adultos e reforça a ideia de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988:116).

Este tipo de reflexão implica um olhar para o passado, no sentido de compreender o significado que as experiências passadas adquirem para o actual comportamento profissional do professor. Kelchtermans (1995:19) chega mesmo a afirmar que “apenas os que compreendem o seu passado podem tomar o seu futuro nas mãos”.

A história, a narrativa, pode abarcar toda a vida do indivíduo (exaustividade) ou centrar-se somente num dos aspectos ou domínios mais particulares da sua vida (especialização). Este último aspecto levanta uma

questão em nosso entender pertinente: até que ponto será correcto diferenciar domínios particulares que, no fundo, só fazem sentido enquadrados no seio de toda uma existência lógica e coerente?

Muitos autores são da opinião de que uma das características principais da abordagem biográfica é ser contextualística e interaccionista, porque, por um lado, qualquer história implica um contexto socio-político e cultural e, por outro, só através da história de vida é possível mostrar de que modo esses factores sociais, políticos e culturais marcaram a história de vida de cada um e determinar que interacções significativas se verificaram entre o comportamento do indivíduo e todo esse contexto.

Além destas duas características, Kelchtermans (1995:7) acrescenta que a abordagem biográfica é construtivista e dinâmica, isto é, o professor vai, ao longo da sua vida, construindo experiências e significados, uma vez que “também a sua concepção de ensino (ensinar) e de si próprio enquanto professor são significados ‘construídos’ ” e “o pensamento e a acção reais dos professores constituem um momento, um fragmento de um processo contínuo de atribuir significados à realidade percebida e experienciada”.

Para fazer a abordagem à história de vida do professor, o método biográfico poderá socorrer-se da entrevista (face to face), em que as narrativas são recolhidas directamente pelo investigador (considerados materiais biográficos primários) ou apoiar-se em todo o tipo de documentos como, por exemplo, fotografias, correspondência, testemunhos escritos... (materiais biográficos secundários).

Alertando que não pretende desvalorizar a riqueza objectiva do material biográfico secundário, Ferrarotti (1988) considera que os materiais primários, pelo

facto de serem subjectivos, devem ser privilegiados, pois é de extrema importância toda a subjectividade que emana de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador.

A entrevista poderá ser conduzida individualmente ou em grupo. A ambas as formas são apontadas algumas desvantagens. Em grupo, o narrador perde à vontade, deixando de ser natural e espontâneo. Há, no entanto, quem argumente que uma discussão em grupo permite “agarrar” melhor os temas abordados e aprofundá-los. No entanto, de referir que as entrevistas, em virtude de utilizarem a expressão oral, constituem um meio privilegiado de reflexão e de clarificação de ideias. Woods (1987:124,125) apresenta mesmo duas razões que justificam este aspecto:

“First talking about something aids our understanding of it, (...)we may only have ill-formulated ideas or hazy memories” - talking about them in discussion with a trained, sympathetic listener can add considerably to their substance. Secondly, articulation promotes teacher control of the knowledge produced”.

2.2.2.3 - Diários

As narrativas escritas, em diários de aula, desempenham também um papel de extrema importância no processo de formação de professores, não só por permitirem recolher dados sobre o pensamento do professor e as suas relações com a acção, mas também por constituírem um instrumento importante, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O facto destas narrativas serem escritas, ajudam o professor a clarificar “(...) os pressupostos em que assenta a sua acção, a compreender os seus comportamentos e a promover a articulação entre as suas teorias (explícitas e implícitas) e a sua acção “ (Holly citada por Oliveira, 1994:319).

De destacar ainda o argumento forte de Yinger (citado por Zabalza:1994:93) “de que o facto de escrever arrasta consigo toda uma série de operações que o aproximam muito do processo de aprender”. Ainda a este propósito Yinger cita um conjunto de slogans, dos quais destacamos um pelo facto de o considerarmos de uma enorme clareza: “Se você quer realmente esclarecer os seus pensamentos, ponha-os por escrito”.

É necessário no entanto, ter em atenção não só o momento, mas também o local em que se fazem os registos escritos, de modo a evitar que a celeridade e/ou a falta de disponibilidade façam com que os registos sejam abreviados e, por vezes, irreflectidos.

A linguagem utilizada deverá ser clara e precisa, não devendo o texto passar por inúmeros “drafts”, nem ser submetido a qualquer operação de “cosmética”.

Cabe ao supervisor um papel importante na promoção da reflexão dos seus formandos, orientando-os nesse difícil processo (muitas vezes, estes não sabem sobre o que escrever/reflectir, nem quando, nem como fazê-lo. As questões pedagógicas poderão dar uma importante ajuda.) e habituá-los não só a registar mas também a partilhar os seus registos, as suas práticas, com outros parceiros profissionais e/ou formadores.

Embora esta partilha possa ser feita comunicando oralmente aos colegas o conteúdo dos registos escritos, considera-se mais aconselhável, no contexto da formação de professores, que esses registos sejam facultados aos elementos do grupo. Contudo, é necessário que o número de professores seja restrito e que o ambiente de trabalho seja de abertura e de confiança mútua.

Oliveira (1994: 321) acrescenta, a este propósito, que “a intervenção de outros parceiros no processo de reflexão poderá evitar que o professor se circunscreva a questões que se tornaram habituais e se limite a perspectivas muito individuais e como tal reducionistas”. Efectivamente, a reflexão alargada e multifacetada dos diferentes elementos do grupo, permite ao professor a melhoria da sua prática através da reflexão sobre as práticas dos colegas.

Os diários de aula são um instrumento adequado para estudar o formando e os seus dilemas, por permitirem compreender o ensino tal como ele o concebe e experiencia.

Segundo Berk, citado por Zabalza (1994:10), através dos diários, “o professor auto-explora a sua actuação profissional, autoproporciona-se *feed-back* e estímulos de melhoria. É através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria experiência”.

É nos diários que a reflexão se projecta. Segundo Jacobson, (Zabalza, 1994) essa projecção é feita em duas vertentes:

- **referencial**; em que a reflexão se debruça sobre os aspectos objectivos da condução das aulas, sobre o processo de planificação, a situação da escola, as características dos alunos etc;

- **expressiva**; em que a reflexão é feita sobre si próprio, enquanto pessoa capaz de expor os seus sentimentos, emoções, desejos, problemas e enquanto protagonista dos factos descritos.

Não podemos deixar de realçar novamente a importante tarefa do supervisor, no sentido de orientar os formandos, para que nos seus diários incluam as dimensões referencial e expressiva, pois este tipo de diários, designados de mistos, permitem não só o acesso ao que se faz na aula e ao

modo como o professor encara essa dinâmica, mas também os efeitos que, tudo isso, tem nele e nos alunos. É precisamente tendo-se acesso ao pensamento do professor e à sua acção que o diário ganha outro relevo e adquire toda a sua força.

Várias vozes discordantes acerca da utilização prática de diários se têm levantado. As críticas prendem-se essencialmente com a validade, representatividade, veracidade e privacidade dos conteúdos do diário.

Zabalza (1994:101) desdramatiza estes aspectos, dizendo que

“ em primeiro lugar, o diário nunca entra em sistemas de avaliação. Em segundo lugar, a análise do diário é sempre uma análise negociada. Em terceiro lugar, o professor, que é ao mesmo tempo o autêntico investigador e o principal usufrutário das análises, continua a ser o dono do seu escrito e este não é utilizável, salvo em contextos de investigação e sempre de forma anónima”.

2.2.2.4 - As metáforas

A perspectiva autobiográfica poderá ser abordada através do recurso às metáforas. Estas, na opinião de Kelchtermans (1995:18) “são uma forma de “ver como” na qual o significado de um determinado campo de experiência é transferido para outro campo de experiência”.

Santos (1988) defende que a construção metafórica das histórias pessoais do professor possibilita uma autoscopia, conduzindo ao seu desenvolvimento psicológico e promovendo o auto-conhecimento.

Esta autora, pela importância que atribui ao uso de histórias com sentido metafórico, chega mesmo a considerar necessária a inclusão de algumas estratégias que o possibilitem, nos cursos de formação de professores.

Kelchtermans (1995) explica como metáforas do género “o professor é como um jardineiro” permitem compreender não só a percepção que o professor

tem da tarefa (responsabilidade para com as plantas), mas também a sua opinião acerca das condições indispensáveis ao seu desenvolvimento (água, terra, sol). Esta metáfora, transpondo-se para a situação de ensino, permite perceber a forma como o professor encara a sua tarefa de ensinar e o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem.

O recurso às metáforas, além do seu aspecto lúdico e por isso divertido, surgem como uma forma de entrar indirectamente no pensamento do professor, no seu trabalho e na sua forma de actuar. No entanto, é importante que depois de explorado o significado das metáforas utilizadas pelo professor, se enriqueça a tarefa, avançando-se um pouco mais, numa tentativa de compreender a origem dessas mesmas metáforas.

Kelchtermans (1995) dá alguns exemplos de situações em que se poderá recorrer ao uso de metáforas, que merecem no nosso entender alguma atenção: deixar os formandos expressarem-se metaforicamente antes das primeiras aulas de prática pedagógica, e depois, à medida que vão adquirindo uma certa prática, fazê-lo em diferentes momentos e analisar as alterações modificadas e explorar as razões dessas mudanças; recorrendo aos diários, fazer com que os formandos procurem metáforas aí implícitas; apresentar diversas metáforas e deixar que os formandos se pronunciem acerca das que consideram mais pertinentes, justificando escolhas.

As estratégias atrás descritas, entre muitas outras que poderíamos enumerar, têm vindo a ser implementadas, numa tentativa de desenvolver nos formandos e professores atitudes e capacidades de reflexão, “na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (Garcia, 1995:60).

Desta forma, reflexão é o conceito base que emerge das novas tendências de formação de professores, embora nem sempre se utilize explicitamente este termo, mas sim outros que com ele estão relacionados, como é o caso de “investigação na acção”, “emancipação”, “indagação”, “colocação de hipóteses”, etc.

Surge, assim, **o paradigma reflexivo**, considerado por muitos autores (Schön, Smyth, Zeichner e Alarcão) como uma alternativa válida aos programas de formação de professores, ainda caracterizados por uma visão instrumental e técnica, pelo que nos parece necessária a sua divulgação junto de todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

3 - PARADIGMA REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A evolução científica e tecnológica, bem como a massificação do ensino, provocaram profundas alterações no tecido social e cultural. Estes factos, como é evidente, repercutiram-se na educação. E o professor, até então estável e seguro na sua actuação, passou a sentir dificuldades várias. De facto, as interacções dentro da sala de aula, passaram a ser múltiplas e variadas. A classe passou a ser o lugar em que diferentes culturas e subculturas se entrecruzam. Perante tais discrepâncias, tornou-se cada vez mais difícil ir ao encontro de todos os alunos, da mesma forma.

Sendo a escola o lugar em que se verifica esse emaranhado de interacções que é necessário gerir, e a sala de aula o palco privilegiado da actuação do professor, convém questionarmo-nos, por um lado até que ponto se estarão a formar professores capazes de actuar em situações culturais e experiências tão diversas, e por outro lado, até que ponto conseguem os professores concretizar aquilo que é preconizado pelos vários programas das disciplinas dos alunos: “desenvolvimento da autonomia”. Este é, sem dúvida, o principal objectivo da escola e talvez o mais singular, se for sinónimo de aprender a pensar crítica e criativamente (Valente, 1989). Pretende-se que a escola forme adequadamente o cidadão de amanhã. E isso passa pelo *ensinar a pensar*.

O desenvolvimento intelectual do aluno deverá ser preocupação principal dos educadores. É necessário e urgente contribuir não só para que o aluno aprenda a tomar decisões adequadas face a problemas surgidos, mas também que desenvolva aquilo que Holec, citado por Vieira (1993 b:32) designa por autonomia: “a capacidade de gerir a própria aprendizagem”. Esta é uma

perspectiva construtivista do ensino, e por isso necessária à criação de autonomia. Desta forma, estratégias de formação que revelem ao aluno as finalidades da sua aprendizagem (os porquês), o conteúdo dessa aprendizagem (o quê) e estratégias (o como da sua aprendizagem), consciencializam o aluno, ajudam-no a desenvolver o pensamento reflexivo e conseqüentemente a ser capaz de gerir a sua própria aprendizagem (Alarcão,1996).

Sem pretendermos criticar a forma de actuação de muitos docentes, cujo esforço e empenho são uma realidade, pensamos que o facto de terem sido formados com base em programas “centrados nas aquisições e no desenvolvimento de competências técnicas”, usando palavras de Amiguinho (1993:34), faz com que, nas salas de aula se continue “(...) a sobrecarregar as mentes dos alunos com informações desarticuladas das suas próprias experiências e dificilmente transferíveis para cenários reais e imediatos”, tal como refere Morais (1993:27). Possivelmente, este é um dos factores que muito contribui para que o insucesso escolar continue a ser a nossa triste realidade. Como consequência o mal estar docente é um facto evidente. Referimos a este propósito um estudo realizado em 1989 sobre a situação dos professores em Portugal, que permitiu determinar que 35% dos professores entrevistados, se tivessem oportunidade, deixariam imediatamente de ser professores (Teodoro, 1994:52).

Torna-se urgente, por isso, alterar os processos de formação de professores, pois partilhamos da opinião de Amiguinho (1993:31), quando diz que “uma formação de qualidade é uma condição indispensável para a ‘melhoria’ da qualidade de ensino e das aprendizagens”.

Para a melhoria dessa formação, há que ter em conta o contexto pedagógico, isto é, o terreno da prática. Yinger citado por Pérez Gómez (1995:111) reforça esta ideia ao dizer que “o processo de formação de professores deve começar pelo estudo e análise do acto de ensinar”. E acrescenta que “nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do quotidiano educativo”.

O paradigma reflexivo surge precisamente como uma reacção ao “racionalismo técnico”, em que os professores são encarados como agentes passivos, actuando de acordo com o que lhes é ditado de fora da sala de aula, ao invés de serem considerados profissionais capazes de agir activamente, intervindo em todo o processo de ensino (Zeichner, 1993). Para o mesmo autor, reflexão significa também o reconhecimento de que o aprender a ensinar não se adquire completamente na formação inicial, mas sim ao longo de toda a carreira. Cabe por isso aos formadores de professores, ajudar o futuro docente a ser capaz de reflectir sobre a sua forma de ensinar, estimulando uma atitude de questionamento permanente e de responsabilização da sua prática e do seu próprio desenvolvimento profissional.

Esta perspectiva de análise reflexiva na profissão docente põe em relevo o pensamento prático do professor. Segundo Marland & Osborne, citados por Garcia (1995:60), os professores são possuidores de teorias sobre o que é o ensino (que se vão repercutir na forma de pensar e de actuar na aula) que “permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou pelo menos, pouco articuladas internamente”.

Calderhead (1987:1) vem corroborar esta ideia, ao dizer que “(...) teachers possess a body of specialized knowledge acquired through training and experience”. E, logo de seguida, clarifica esta ideia recorrendo a uma comparação interessante:

“Just as a doctor possesses formal knowledge of physiology and pathology, together with knowledge acquired from experience about patient behaviour and the various combinations of symptoms that complicate the task of diagnosis, the teacher as acquired knowledge about the curriculum, teaching methods, subject matter, and child behaviour together with a wealth of other particular information resulting from the experience of working with children in numerous contexts and with different materials. Like other professionals, teachers rely upon this specialist knowledge in their daily work.”

A problematização da prática do professor surge assim como a base de qualquer processo de reflexão. Desta forma, e se de facto é imperativo desenvolver, tanto nos professores em exercício, como nos formandos em formação inicial, a capacidade de reflectir, é necessário que os formadores também a tenham adquirido, pois concordamos com Proctor (1993: 107) quando diz que “it is hard to imagine that tutors can promote reflective practice in student teachers without being reflective themselves”.

No contexto da formação inicial, os formandos não possuem ainda um número suficiente de experiências que lhes permita alterar as suas práticas, através da reflexão sobre essas mesmas práticas. No entanto, só experimentando “a reflexão sobre a prática ao longo da sua formação inicial (...), um professor aprenderá a aprender desta maneira, analisando a experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional” (Perrenoud,1993: 186).

Segundo McIntyre (1993:44), a prática da reflexão tem, na formação inicial, duas grandes funções:

” the first of these is the development of student teachers’ immediate understanding of their own problems and needs, in order to give direction and purpose to their search for helpful ideas from other sources and their theorizing about these ideas. The second. The benefits of which are long-term, is guided practice in the skills and habits of reflection, skills and habits which will be increasingly valuable, and on which they as teachers will be increasingly dependent, as they become more experienced practitioners”

Sendo inegável, portanto, a importância do conceito de reflexão na formação inicial, algumas questões (responsáveis pelo desenvolvimento deste projecto com formandos estagiários) se nos levantam: até que ponto se estão a formar professores capazes de reflectir sobre a sua prática? Que capacidades estão de facto a ser desenvolvidas nos formandos? Quais as capacidades dos formadores? Como são eles encarados pelos formandos? Qual o conteúdo da reflexão (se é que existe) e a que nível se situa?

Tentando clarificar estas duas últimas questões, convém referir os três níveis de reflexão considerados por Van Manen (McIntyre, 1993) e que são alvo de consenso por parte de muitos autores como Zeichner e Liston (1987), Tom (1984), Carr e Kemmis (1986):

- **“Nível técnico”**: a reflexão tem como objectivo fazer com que os formandos atinjam, a curto-prazo, determinados objectivos observáveis relacionados com a sua prática, como por exemplo: criar e manter um clima de disciplina na sala de aula, conseguir motivar os alunos, fazer com que compreendam o conteúdo da aula, fazer perguntas, etc. É uma reflexão sobre a acção e na acção.

- **“Nível prático”**: a reflexão tem como preocupação, segundo McIntyre, (1993:44) “(...) the assumptions, predispositions, values and consequences with which action are linked”. Cabe aos formandos avaliar o seu próprio ensino e teorizar, não só sobre a disciplina (sua natureza) mas também sobre os processos de aprendizagem e sobre os seus alunos.

- **“Nível crítico ou emancipatório”**: a reflexão preocupa-se com os aspectos éticos, sociais e políticos da própria prática. Este nível de reflexão permite desenvolver nos formandos uma consciência crítica sobre “as

possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo” (Gimeno citado por Garcia, 1995:63).

Van Manen considera necessário a gradação nos níveis de reflexão, isto é, só depois do formando compreender os aspectos mais complicados e relevantes da situação de sala de aula é que conseguirá relacionar a sua prática com a sua posição face à educação. Deverá então, partir-se do mais simples para o mais complexo (Amaral, 1996:101).

O conceito de pensamento reflexivo, ao nível da formação de professores, parece recente, no entanto, remonta a Dewey e tem em Donald Schön um dos seus principais defensores.

3.1 - John Dewey e o pensamento reflexivo

No início deste século, o filósofo americano John Dewey, com a publicação da sua obra “How we think “ (1910) agitou toda a comunidade científica. De facto, as diferentes formas de pensar por ele consideradas, bem como a importante distinção entre “pensamento” e “pensamento reflexivo”, ou entre “acto humano que é reflexivo e o que é rotina” (Zeichner, 1993:17) ou “action based on reflection and action that is impulsive or blind” (Calderhead, 1993:1), permanecem como pontos de referência nos nossos dias.

Para Dewey o termo pensamento poderá revestir-se de três formas:

a) Pensamento automático: “Everything that comes to mind” (Dewey, 1910:1), isto é, qualquer ideia que nos ocorre automática e rapidamente, de uma forma desordenada.

Tal como facilmente se depreende, esta forma de pensar nada tem a ver com o pensamento reflexivo, uma vez que, além de não haver uma sequência encadeada, não se pretende atingir um objectivo.

b) Pensamento imaginativo: “successions of imaginative incidents and episodes” (Dewey, 1910:3), isto é, acontecimentos ou episódios imaginados que poderão ou não suceder-se de uma forma coerente.

Esta forma de pensar é já considerada um exercício de pré-reflexão, se de facto, o pensamento for orientado conscientemente com o intuito de alcançar uma conclusão.

c) Pensamento reflexivo: “beliefs that rest upon some kind of evidence and testimony”, isto é, os preconceitos adquiridos inconscientemente e que se designam de crenças.

Nesta forma de pensamento poderão ainda considerar-se dois tipos de crenças: as que são aceites, por um lado, porque “(...)their grounds have not themselves been considered” e por outro, porque “(...) their grounds have been examined” (Dewey, 1910:4). Relativamente a este aspecto, Lalande (1996:46) acrescenta que no pensamento reflexivo “(...) a crença precisa de se consolidar, adquirindo a forma de certeza. Requer, por isso, a pesquisa de evidências, num esforço voluntário e consciente da investigação”.

É precisamente a este processo mental verdadeiramente encadeado e objectivo, e por isso considerado a melhor maneira de pensar, que Dewey designa de pensamento reflexivo. Tal como o próprio autor refere (1910:3): “the successive portions of the reflective thought grow out of one another and

support one another; they do not come and go in a medley. (...) each term leaves a deposit which is utilized in the next term”.

Desta forma, pensamento reflexivo é entendido por Dewey como “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends”. (Dewey, 1910:6).

Entre o momento de pré-reflexão e pós-reflexão Dewey considera cinco etapas que merecem realce. No entanto, convém esclarecer que as etapas a seguir enumeradas poderão não surgir pela ordem apresentada. De facto, muitas vezes sobrepõem-se umas às outras e, quando os problemas são mais complicados, há situações em que as fases são desdobradas em várias sub-fases.

Assim, Dewey citado por Lalanda (1996:48,49) apresenta cinco estádios em que o pensamento vai evoluindo :

a) “**situação problemática**”, que apesar de imediata, incerta e duvidosa aponta, embora superficialmente, para uma solução, uma forma de sair dela;

b) “**desenvolvimento da sugestão**”, isto é, desenvolvimento da ideia inicial. Esta etapa corresponde à tomada de consciência da ideia, de uma forma mais concreta, mais séria. Corresponde à intelectualização do problema”

c) “**observação e experiência**”, que consiste em clarificar o problema. Para tal a observação torna-se uma necessidade, pois permite uma melhor interiorização do mesmo e só assim poderá acontecer a actividade reflexiva. Dewey realça a importância da observação referindo que “observation exists at the beginning and again at the end of the process: at the beginning to determine

more definitely and precisely the nature of the difficulty to be dealt with; at the end, to test the value of some hypothetically entertained conclusion.” (Dewey,1910:77).

Esta etapa consiste também em verificar se as hipóteses formuladas estão ou não adequadas.

d) **“reelaboração intelectual”** das primeiras ideias ou hipóteses das quais se partiu. Esta fase é mais proveitosa se a pessoa em questão tiver mais conhecimentos e experiências, pois é necessário um encadeamento dos diferentes elementos do raciocínio.

e) **“verificação”**, que consiste na aplicação prática ou em novas observações ou experimentações.

Dewey, ao defender nos anos 30, que “o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar” (Garcia, 1995:62) apela para três atitudes, necessárias para se ser reflexivo, também reconhecidas por outros autores como Krogh & Crews (1989) e Ross (1987).

. **“Mentalidade aberta”** que se define como

“a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade de erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos” (Dewey, citado por Garcia 1995:62)

Esta atitude obriga então, não só a ouvir e respeitar mais do que uma opinião, e atender às alternativas possíveis, mas também a examinar o que se passa na sala de aula, reflectindo sobre a maneira de melhorar o que está a ser feito.

. **“Responsabilidade”**, trata-se essencialmente de uma responsabilidade intelectual (e não moral):

“ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende” (Dewey citado por Garcia (1995:62-63)

Esta atitude de responsabilidade passa também pelo poder de questionar o próprio trabalho e pelo poder de analisar as implicações que o mesmo está a

surtir nos alunos. Por isso, professores responsáveis perguntam-se sobre a forma como o seu trabalho está a decorrer e os efeitos nos alunos, tendo mais em conta o gostar dos resultados do que o ter ou não atingido os objectivos.

. “**Sinceridade**”, que segundo Zeichner (1993:19) “(...) determina que a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem”.

Garcia (1995) ao interpretar Dewey designa esta característica de entusiasmo e diz que se refere à predisposição para encarar a actividade de uma forma enérgica, curiosa e com capacidade de inovação e de luta contra a rotina.

Dewey (1910:31) reforça este aspecto recorrendo a uma comparação interessante :“the curious mind is constantly alert and exploring, seeking material for thought, as a vigorous and healthy body is on the *qui vive* for nutriment”

Esta abordagem a Dewey era imperiosa, não só pela importância de que se reveste o seu trabalho, mas também pela influência que teve em Donald Schön. Ao basear-se em Dewey para o seu trabalho de doutoramento, Schön aprofundou a temática da formação dos profissionais. De facto, o impacto que o seu trabalho teve na educação, foi algo de imprevisto, pois as suas publicações não visam directamente os profissionais de educação. Estes, procederam à adaptação dos conceitos defendidos por Schön, para a sua realidade profissional. Tais conceitos, permanecem ainda actuais e têm merecido, por isso, a atenção dos estudiosos de diversos campos.

3.2 - Os conceitos centrais em Donald Schön

D. Schön marcou decisivamente a corrente que encara a prática profissional como reflexiva e surge como um forte opositor a outros paradigmas de formação de professores. Ao afirmar que “technical rationality holds that practitioners are instrumental problem solvers who select technical means best suited to particular purposes” (Schön, 1991:3) este autor defende, uma epistemologia da prática baseada nas competências que estão subjacentes à prática dos bons profissionais, tal como facilmente se depreende pelas suas palavras:

“Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de facto, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (Gómez, 1995:100).

É com a obra intitulada “Educating the Reflective Practitioner”, que Schön sintetiza o seu pensamento pedagógico, defendendo a componente de reflexão como essencial na formação de futuros profissionais.

Surge, assim, um “saber-fazer” profissional que Schön denomina de “artistry”: “I have used the term *professional artistry* to refer to the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain and conflicted situations of practice” (Schön, 1991:22). É um saber-fazer “sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” (Alarcão, 1991:6), que permite ao profissional agir em situações complexas. E, tal como refere Yinger, citado por Pérez Gómez (1995:102): “o êxito profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” ou seja, essa capacidade de actuação (essa competência) assenta num “conhecimento tácito”.

Este termo, inicialmente designado pelo filósofo Michael Polanyi refere-se a um conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental,(...) quotidiano” (...) (Schön, 1995:82), “inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhe vem da ciência e das técnicas que também dominam” (Alarcão, 1996:16).

É a este tipo de conhecimento que os profissionais possuem que Schön designa de “Knowing-in-action”.

É frequente os profissionais sentirem dificuldade em analisar concretamente a sua actuação prática. Embora saibam actuar perante situações novas e imprevistas, não conseguem clarificar nem justificar determinada actuação. É-lhes difícil falar desse conhecimento.

Este facto é extremamente importante, pois não é possível melhorar o saber-fazer dos profissionais, sem haver explicitação dos conhecimentos que possuem. E tal só é possível, partindo da prática (practicum) e através de três tipos de reflexão, considerados por Schön (1991):

- **Reflexão-na-acção** ; este é o tipo de reflexão que ocorre ao mesmo tempo que a acção, “incide nos acontecimentos e nos modos espontâneos de agir e de pensar durante a actividade lectiva”. (Morais, 1993:28)

Schön (1995:83) ao referir-se a Tolstoi, diz que a forma como este autor descreve o processo de reflexão-na-acção, permite enumerar uma “série de *momentos* subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”:

.1º-Momento da surpresa; qualquer professor reflexivo poderá surpreender-se por determinada atitude ou comportamento do aluno

.2º-Momento de reflexão; o professor reflecte no que aconteceu (no que foi dito ou feito pelo aluno) e qual o motivo da sua surpresa

.3º-Momento de reformulação, isto é, o professor reformula o problema que levou à situação

.4º-Momento da experiência; para testar a sua nova hipótese, o professor pode por exemplo, colocar uma nova questão ou determinar uma nova tarefa para testar a hipótese que anteriormente formulou acerca da forma de pensar do aluno.

Este tipo de reflexão-na-acção, que não exige palavras, verifica-se muito “em cima” do acontecimento, o que, segundo Abrantes (1996:20) “implica nos processos mentais de quem actua um distanciamento momentâneo da acção (time-out), distanciamento este que não é perceptível ao contexto físico e exterior”. Razão por que alguns críticos consideram que a reflexão-na-acção é impossível quando surgem duas situações problemáticas ao mesmo tempo, pela dificuldade em manter duas linhas de pensamento em simultâneo.

. **Reflexão-sobre-a-acção**; é uma reflexão retrospectiva do que se passou, isto é, incide essencialmente nas atitudes, estratégias e pensamentos depois de ter acabado a actividade lectiva.

Neste tipo de reflexão, o pensamento realizado *a posteriori* cria um clima de distanciamento e serenidade que permitem ao profissional,

“(...) reflectir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que actua” (Pérez Gómez, 1995:106).

Este mesmo autor (1995:104) refere também, que a reflexão-na-acção, apesar das suas dificuldades e limitações, “é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. (...) o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas

teóricos e de convicções implícitas do profissional, (...) o melhor instrumento de aprendizagem.”

. **Reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção**; este tipo de reflexão é talvez o mais crítico, pois remete-nos para decisões futuras. De facto, é-nos possível, reflectindo sobre a nossa forma de pensar, construir a nossa forma própria de conhecer, de compreender e de agir na prática.

Em suma, Schön defende que o conhecimento teórico profissional é gerado na prática, tendo como base uma atitude reflexiva por parte desses mesmos práticos e rejeita o facto de serem as teorias ditadas “de fora”, que nada têm a ver com essa prática, a orientá-la.

Desta forma, e sabendo-se que a actuação dos professores é dirigida pelos seus juízos, crenças e teorias implícitas, com repercussões óbvias na sua prática, torna-se inquestionável a necessidade de investigar a sua própria actuação. Surge, então, o conceito de **professor-investigador** no contexto da educação.

4 - O PROFESSOR - INVESTIGADOR

O professor é alguém que pensa, e como tal, capaz de tomar decisões num contexto complexo como é o da Educação. Mas, não basta pensar, é necessário actuar como profissional, entendendo-se aqui profissional como “*aquela que sabe o que faz e por que o faz, e além disso está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível*”, como nos diz Zabalza (1994:31).

Este empenhamento do professor, passa por uma atitude investigativa, consciente e responsável das suas práticas, de modo que estas, assentando em bases científicas, sejam geradoras de novos saberes.

O conceito de professor-investigador veio dar origem a uma nova maneira de entender o ensino, baseada na pedagogia como processo reflexivo. O professor passou a ser a figura central de todo o processo, enquanto indivíduo e profissional, porque sendo o professor um ser único, “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa,1992:17).

De facto, o professor, pessoal e profissionalmente, evolui ao longo de toda a vida, a partir da sua experiência prática. As situações emergentes da sala de aula, deverão por isso, ser privilegiadas. Assim, há que motivar os professores para a investigação das suas próprias práticas e fornecer-lhes os meios necessários para que tal seja possível. Esta necessidade é ainda mais acentuada pelo facto de, na formação inicial, os professores serem preparados tendo em conta, apenas, investigações “exteriores” à escola e à sala de aula. Urge, por isso, qualificar e estimular os professores, introduzindo nos programas de formação, uma componente curricular de investigação em educação.

Além disso, e se uma das questões mais fulcrais em educação se prende com o perfil de professor que se pretende formar, há que investigar continuamente esse aspecto, pois esse perfil altera-se ao longo dos tempos. Assim, e se o docente actual é bastante diferente do docente de há vinte anos atrás, a formação não pode deixar de considerar este facto. Por isso, é impossível dissociar a investigação da formação e esta só “se adequará à realidade se mergulhar as suas raízes bem profundamente na investigação educacional” (Nogueira, 1990:22).

Resulta, então, evidente a necessidade de um professor-investigador, cuja atitude se baseie

“na curiosidade e no desejo de compreender; mas trata-se de uma curiosidade estável e não de curiosidade passageira; sistemática e no sentido de ser sancionada por uma estratégia crítica... Fundamental a uma tal persistência da investigação é um estado de espírito céptico, sustentado por princípios críticos, pondo em dúvida não só as respostas recebidas e confortáveis, mas também as suas próprias hipóteses...” (Stenhouse citado por Holly, 1992:85)

A investigação feita pelos professores, segundo Nunan (1990), permite uma maior aproximação da teoria à prática e usando palavras de Carr e Kemmis, este autor argumenta que o desenvolvimento profissional é possível através dessa via: “One way of bridging the gap between theory and practice is to encourage teachers to adopt a research orientation to their own classroom , and to engage in research projects of one sort or another” (Nunan, 1989:17)

Recorrendo a Beasley e Riordan, Nunan enumera algumas vantagens de iniciar os professores na investigação. Da lista apresentada, realçamos as seguintes:

- . it focuses on the immediate interest and concerns of classroom teachers**
- .it sharpens teacher’s critical awareness through observation, recording and analysis of classroom events and thus act as a consciousness-raising exercise.**

- . **it provides teachers with better information than they already have about what is actually happening in the classroom and why.**

- . **it help teachers better articulate teaching and learning processes to their colleagues and interested community members.**

- . **it bridges the gap between theory and practice” (Nunan, 1989, 17,18)**

Schön (1987), ao descrever o practicum reflexivo e a supervisão reflexiva, considerou três formas de motivar o professor a investigar o seu próprio ensino:

- . **experimentação em conjunto** (“joint experimentation”) em que o orientador e formando tentam resolver um problema, que ambos assumem como seu e ambos se sentem responsáveis pela sua resolução.

- . **demonstração acompanhada de reflexão** (“follow me”), em que o orientador demonstra ao formando uma determinada técnica. Enquanto faz essa demonstração vai descrevendo o que faz, vai verbalizando a sua reflexão-na-acção. O formando poderá, sempre que sentir necessidade, questionar o orientador.

- . **homologia** (“hall of mirrors”), isto é, paralelismo entre a situação de aprendizagem e a da prática profissional.

A preocupação, ultimamente mais notória, de formação/supervisão de professores baseada na reflexão/investigação das práticas tem vindo a ganhar relevo, como o demonstram o grande número de programas inovadores, surgidos um pouco por todo o mundo como é o caso no Reino Unido - Oxford Polytechnic (Aschcroft & Griffiths, 1989) e University of Sheffield (Lucas, 1988); nos EUA - University of Wisconsin-Madison (Zeichner & Liston, 1987), University of Pennsylvania (Cochran-Smith, 1988), University of Washburn and Indiana (Goodman, 1986) e Knox College (Beyer, 1988); na Austrália - Deakin University (Di Chiro et al, 1988; Robottom, 1988).

SEGUNDA PARTE
PERSPECTIVA METODOLÓGICA

5 – METODOLOGIA

Explicitada a problemática teórica e efectuado o seu respectivo enquadramento, cumpre-nos agora apresentar a metodologia, que consiste na identificação e definição dos processos e técnicas que o pesquisador utiliza para intervir na realidade.

Apesar da metodologia não ser, só por si, geradora de autenticidade, nem a sua correcta aplicação ser garantia de cientificidade, a busca do conhecimento não deve basear-se em meras tentativas ao acaso, na esperança de se vir a obter algum êxito inesperado. É, por isso, fundamental que qualquer investigação obedeça a procedimentos organizados, que conduzirão a uma maior eficiência na busca do saber. São esses procedimentos que vamos descrever neste capítulo, dando conta dos caminhos percorridos e dos instrumentos empregues para atingir os objectivos que nos propusemos no início do estudo. Assim, iremos classificar e caracterizar o estudo, descrever o processo de recolha de dados, assim como as técnicas utilizadas para a sua posterior análise.

5.1 - Delineamento e caracterização do estudo

Segundo Moscovici, os indivíduos e os grupos produzem sobre si próprios, sobre os outros e sobre os que os rodeiam interpretações que lhes permitem adequar os comportamentos nas diferentes situações. A essas interpretações convencionou-se chamar representações. As representações podem assim ser entendidas como reproduções mentais do mundo exterior e dos outros (Vala, 1993:355). Como podemos verificar pela análise da definição apresentada,

facilmente depreendemos que as representações são, seguramente, influenciadas por múltiplos e complexos factores, intrínsecos à singularidade de cada ser humano.

Assim, quando definimos o objecto de estudo, e tendo em conta os objectivos traçados, tornou-se óbvio que a metodologia deveria assentar numa abordagem essencialmente qualitativa, numa tentativa de apreender essa complexidade humana. De facto, parece-nos fundamental, num estudo deste tipo, em que se pretende evidenciar os significados dos fenómenos, descrever a experiência dos sujeitos de investigação tal como ela é vivida ou experienciada.

Parece-nos, pois, que podemos classificar este estudo como exploratório, descritivo e com características de estudo de caso.

De facto, a tentativa de compreender os fenómenos na sua totalidade, torna aconselhável a utilização do método de análise intensiva ou estudo de caso. As principais vantagens deste método são a profundidade de análise que possibilita, a flexibilidade do método em si e a quantidade de informação que permite recolher. Apesar de lhe ser apontada como desvantagem a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos para populações mais extensas, tal facto não nos pareceu impeditivo para a sua utilização, uma vez que não temos a pretensão de fazer inferências.

5.2 - População e amostra

A população do estudo é constituída pelos 100 formandos finalistas (4^o Ano) dos cursos de Português/Francês; Português/Inglês; Matemática/Ciências; Educação Visual e Tecnológica (E.V.T.) e Educação Física, da ESECB, que se

encontram a realizar estágio, ao longo de todo o ano lectivo de 1996/97. Considerámos como população os alunos do último ano de curso, por entendermos serem estes os que possuem uma opinião melhor formada sobre o processo de supervisão, e também por serem estes alunos que se encontram prestes a iniciar a vida profissional, tendo, também por isso, perspectivas mais abrangentes do problema em estudo.

Decidimos seleccionar uma amostra composta por 50 elementos, sendo dez pertencentes a cada um dos cursos enunciados anteriormente. A técnica de amostragem utilizada foi a aleatória simples, que garante a mesma probabilidade a todos os elementos de serem seleccionados para fazer parte da amostra. Assim, após termos estabelecido a estrutura de amostragem (para cada curso), que consiste na listagem dos elementos da população, atribuímos a cada um deles um número. Posteriormente, e utilizando uma tabela de números aleatórios, seleccionámos o número de elementos necessário. Este procedimento foi repetido em cada um dos cursos.

5.3 - Técnicas de recolha de informação

Para a recolha de informação, que decorreu entre 14 de abril e 13 de Junho de 1997, decidimos adoptar diferentes técnicas, tendo em conta o objecto de estudo e os objectivos traçados. Assim, recorreremos à entrevista estruturada, ao questionário e à pesquisa bibliográfica.

“A entrevista é, basicamente, um processo de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal. Parte do encontro entre duas ou mais pessoas, durante o qual uma pessoa, (entrevistador), interroga a outra, ou outras (os entrevistados), com o objectivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos ou factos que lhe interessam “ (Amorim, 1995: 83).

Na sua forma estruturada, a entrevista consiste em efectuar uma série de perguntas aos sujeitos do estudo, tendo em conta um guião previamente estabelecido. Este tipo de entrevista tem como vantagens o pouco tempo que requer e o facto de permitir obter o mesmo tipo de informação de todos os entrevistados, o que facilita a comparação das respostas dadas.

O guião da entrevista, composto por seis perguntas abertas e duas alíneas, obedeceu na sua construção ao problema a investigar e à fundamentação teórica efectuada, procurando obter resposta para as questões de partida por nós enunciadas.

As entrevistas, realizadas a dez formandos, decorreram quase sempre numa sala de aula não ocupada, da escola onde os entrevistados se encontravam em estágio. No início da entrevista, procedemos sempre à nossa apresentação, breve e informal, e à divulgação dos objectivos do estudo. Explicámos também ao formando qual o método que permitiu que fosse seleccionado, e garantimos a confidencialidade das respostas. Durante a entrevista, propriamente dita, procurámos nunca efectuar qualquer juízo de valor às respostas dadas. Por vezes foi necessário intervir para reencaminhar a entrevista.

Para manter a fidelidade às respostas dadas, recorremos à gravação audio, após prévia autorização dos entrevistados.

No final de cada entrevista, agradecemos sempre a colaboração dada e reforçámos a confidencialidade das respostas.

Relativamente ao questionário, considerado como

“a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (Gil, 1987:124)

adoptou-se a modalidade de administração directa ou auto-administração, em que é o inquirido que responde directamente. Apresenta como principais vantagens o baixo custo, o pouco tempo requerido para administrar e a manutenção do anonimato do inquirido.

O questionário, constituído por 22 perguntas, sendo 18 fechadas, três mistas e uma aberta, foi submetido a validação, isto é, fez-se um pré-teste a uma amostra de seis alunos estagiários, para que fosse verificada a clareza e objectividade da redacção, e ainda para que fosse avaliado se solicitava o tipo de informação desejado. Desta aplicação resultou a necessidade de alterar a redacção de uma das perguntas, por ter suscitado dúvidas a redacção inicial. Após essa remodelação, o questionário foi novamente validado. Como não surgiu qualquer dificuldade no seu preenchimento, foi aplicado a 50 alunos estagiários, dos vários cursos já referidos.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, privilegiou-se a consulta de revistas de educação, livros e obras de divulgação, que se encontram indicadas nas referências bibliográficas. A pesquisa foi sempre orientada para a importância da supervisão na formação dos futuros professores.

5.4 - Técnicas de tratamento da informação

Para o tratamento da informação recolhida foram utilizadas técnicas qualitativas e quantitativas. De facto, apesar do estudo e das técnicas de recolha de informação terem sido definidos como qualitativos, isso não impede que na análise se utilizem elementos quantitativos. Aliás, parece ser uma tendência futura a combinação das duas perspectivas, isto é, a utilização simultânea de

abordagens qualitativas e quantitativas num mesmo estudo, na tentativa de se complementarem.

Para o tratamento da informação recolhida através das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo.

A informação recolhida através dos questionários, sofreu tratamento diferente: assim, as respostas às perguntas fechadas foram objecto de tratamento estatístico, tendo-se procedido à contagem de frequências, enquanto as respostas às perguntas abertas e mistas foram submetidas à análise de conteúdo.

5.5 - Considerações éticas

Todas as pesquisas que envolvem pessoas devem obedecer a determinados princípios éticos, de modo a garantir que os direitos humanos sejam devidamente salvaguardados. Neste estudo, essas exigências foram potenciadas pelo facto dos sujeitos de investigação serem alunos duma Escola, o que poderia de alguma forma levar a que se sentissem “obrigados” a participar no estudo. Para evitar essa hipotética situação, foram revelados aos participantes todos os aspectos da pesquisa, a sua natureza, os objectivos que se pretendiam alcançar, assim como as técnicas de recolha de informação a utilizar, tendo sido dada ênfase aos seus direitos, principalmente ao carácter voluntário da participação.

Os sujeitos do estudo foram informados que a participação era totalmente voluntária e que não haveria qualquer tipo de penalização para os que decidissem não participar. Foram ainda informados que poderiam a qualquer momento interromper a sua participação no estudo, assim como foi garantido que nenhuma

situação seria explorada com outro fim que não o de investigação¹. Foi ainda dada ênfase ao anonimato e à confidencialidade das respostas.

Após estes esclarecimentos, todos os sujeitos do estudo deram o seu consentimento autorizado para a participação no estudo.

5.6 - Limitações do estudo

Para além das nossas próprias limitações como investigadora, pensamos poder apontar a este estudo limitações de carácter temporal e de carácter inferencial. De facto, acontecimentos da nossa vida, quer profissional quer pessoal, tornaram o período de tempo disponível para a investigação demasiado limitado. Pensamos até que se dispuséssemos de mais tempo, talvez o estudo pudesse ser efectuado tendo por “objecto de análise” outros intervenientes no processo de supervisão, nomeadamente os supervisores da ESECB e os professores-cooperantes das Escolas onde os formandos realizam estágio, o que com toda a certeza o tornaria mais rico. Ficou, no entanto, a hipótese de tal estudo poder vir a realizar-se.

Dos resultados obtidos não podem ser feitas inferências para o país, pelo facto de estes serem referentes apenas à população da Escola onde o estudo foi efectuado, o que de certa forma constitui também uma limitação.

¹Este esclarecimento afigurou-se-nos imperioso, uma vez que a investigadora era professora-cooperante, e alguns dos sujeitos do estudo estavam a realizar estágio sob a sua orientação.

TERCEIRA PARTE

RESULTADOS

6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1- Caracterização da amostra

6.1.1- Idade, sexo e curso

A amostra do nosso estudo é constituída por 50 formandos do 4º ano de todos os cursos de formação inicial (dez de cada curso), leccionados na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Verifica-se um predomínio acentuado de elementos do sexo feminino (36), o que corresponde a 72% da amostra.

Relativamente à idade, podemos constatar que a amplitude do intervalo de variação é de dezasseis (16) anos, sendo a média de 24,26 anos, enquanto que a idade que se repete mais vezes é vinte e três (23) anos.

De salientar que com idade superior a 30 anos, existem apenas dois elementos na amostra, ambos pertencentes ao sexo feminino, frequentando um o curso de Português/Francês e o outro o curso de E.V.T.

Quadro 1 - Distribuição segundo o sexo, a idade e o curso frequentado

Curso	Port./Franc.		Port./Inglês		Mat./Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total														
	M	%	F	%	M	%	F	%	M	%	F	%													
21	-	-	2	4	1	2	-	-	1	2	-	-	2	4	2	4									
22	-	-	2	4	-	-	3	6	-	-	2	4	1	2	1	2	8	16							
23	1	2	-	-	-	-	4	8	1	2	2	4	2	4	4	8	8	16							
24	-	-	1	2	-	-	2	4	-	-	2	4	2	4	1	2	2	4	6	12					
25	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	1	2	2	4	4	8	2	4	6	12			
27	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	2	1	2	-	-	1	2	3	6	1	2			
28	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2		
29	-	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	1	2	
37	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Total	1	2	9	18	1	2	9	18	2	4	8	16	7	14	3	6	3	6	7	14	14	28	36	72	

6.2 - Representação sobre Supervisão

Quanto à representação sobre supervisão, a unidade de registo mais significativa é a orientação com 10 unidades de enumeração, seguindo-se a reflexão e observação, ambas com seis e a análise com cinco. Há, no entanto, a registar os estereótipos que ainda servem de referência à representação de supervisão, pois para alguns formandos, a supervisão ainda é encarada mais como algo de carácter punitivo do que de carácter pedagógico, ao ser conotada com controle, com cinco unidades de enumeração, chefia, inspecção e avaliação com quatro.

Quadro 2 - Distribuição segundo a representação de supervisão

Unidades de contexto	Unidades de registo	Unidades de Enumeração											
		Port/Franc		Port/Ingl		Mat/Ciênc		Ed. Física		E.V.T.		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Representação Sobre Supervisão	Orientação	3	6	2	4	2	4	1	2	2	4	10	20
	Reflexão	1	2	2	4	1	2	1	2	1	2	6	12
	Observação	2	4	1	2	1	2	-	-	2	4	6	12
	Análise	-	-	-	-	1	2	3	6	1	2	5	10
	Controle	-	-	1	2	2	4	1	2	1	2	5	10
	Chefe	-	-	1	2	1	2	1	2	1	2	4	8
	Inspecção	-	-	2	4	1	2	-	-	1	2	4	8
	Avaliação	1	2	1	2	-	-	2	4	-	-	4	8
	Reflexão	1	2	-	-	1	2	1	2	-	-	3	6
	Cooperação	1	2	-	-	-	-	-	-	1	2	2	6
Informação	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	
	Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.3 - Importância atribuída ao processo de supervisão

De todos os elementos da amostra, verifica-se que 16% considera o processo de supervisão como extremamente importante, enquanto 58% o considera muito

importante, o que totaliza 74% da amostra; 22% considera-o relativamente importante e apenas 4% o considera pouco importante. De realçar que nenhum elemento da amostra considerou o processo de supervisão como nada importante.

Saliente-se ainda o facto de todos os elementos do curso de E.V.T. considerarem o processo de supervisão nas duas primeiras categorias, isto é, extremamente importante e muito importante.

Poder-se-á concluir que o processo de supervisão, entendido como a prática pedagógica, é encarado pela maioria destes formandos como uma componente relevante do processo de formação. De facto, o período de estágio é um dos pontos altos da formação, em que se espera que os vários problemas e deficiências surgidos no decorrer do curso, possam ser solucionados ou, pelo menos, discutidos.

Tal como refere um dos entrevistados do estudo “a supervisão permite-nos conversar, reflectir, evoluir... aperfeiçoarmo-nos! São as críticas que nos fazem crescer”.

Quadro 3 - Distribuição segundo o curso e o grau de importância atribuído ao processo de supervisão

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Grau de importância atribuído ao processo de supervisão												
Extremamente importante	1	2	1	2	2	4	-	-	4	8	8	16
Muito importante	8	16	4	8	3	6	8	16	6	12	29	58
Relativamente importante	1	2	4	8	4	8	2	4	-	-	11	22
Pouco importante	-	-	1	2	1	2	-	-	-	-	2	4
Nada importante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.4 - Área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão

Foi a dimensão humano-relacional (saber-ser/estar) que os formandos consideraram como a área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão (38% da amostra), como se pode constatar pela análise do quadro 4.

Este facto poderá significar que por parte dos futuros professores existe a consciencialização de que embora as vertentes científica (36%) e técnico-prática (26%) sejam bastante importantes em todo o processo, o clima de ajuda e colaboração são condições imprescindíveis para o seu crescimento humano e profissional, e poderá condicionar de forma positiva ou negativa todo o processo de supervisão.

De referir que seis dos nossos entrevistados (num total de 10), quando questionados acerca dos aspectos que foram mais aprofundados durante o estágio, deram ênfase à dimensão humano-relacional como se pode depreender pelas seguintes afirmações: “a desinibição, o saber-estar na sala de aula”, “aspectos sociais (relação com os alunos), “a maneira de me dirigir às crianças”, “o saber lidar com os alunos”, “a relação professor-aluno”.

Quadro 4 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre a área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão												
Científica /Saber	5	10	3	6	3	6	4	8	3	6	18	36
Técnico-prática/Saber-fazer	3	6	1	2	-	-	4	8	5	10	13	26
Humano-relacional/Saber ser-estar	2	4	6	12	7	14	2	4	2	4	19	38
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.5 - Principal característica que o supervisor deve possuir

Apesar de mais de um terço (38%) dos formandos que constituem a amostra, considerar que a área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão é a humano-relacional, como se pode verificar pela análise do quadro anterior, quando questionados acerca da principal característica que o supervisor deve possuir, 60% destaca a *competência científica* seguindo-se a *empatia* com 12%. Tal facto poderá demonstrar que ainda existem estereótipos que servem de referência à representação da figura do supervisor, considerado como um especialista do ensino-aprendizagem, cuja principal função é a de fornecer informação.

De referir que os itens *organização*, *capacidade de diálogo*, *clareza* e *empenhamento* não foram apontados por nenhum dos inquiridos

Quadro 5 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a principal característica que o supervisor deve possuir

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre a principal característica que o supervisor deve possuir												
Competência científica	7	14	5	10	4	8	7	14	7	14	30	60
Empatia	1	2	1	2	2	4	1	2	1	2	6	12
Firmeza	1	2	2	4	2	4	-	-	-	-	5	10
Simpatia	1	2	2	4	1	2	1	2	-	-	5	10
Disponibilidade	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	2	4
Responsabilidade	-	-	-	-	1	2	1	2	-	-	2	4
Organização	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Capacidade de diálogo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clareza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Empenhamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.6 - Principal função que o supervisor deve desempenhar

Os formandos do nosso estudo, quando inquiridos no questionário acerca da principal função que o supervisor deve desempenhar, deram ênfase ao *orientar* (34%), ao *ajudar* (30%), seguindo-se o *informar* (18%) e o *avaliar* (14%).

Apenas 4% dos elementos da amostra considerou o *corrigir*, e nenhum inquirido assinalou a opção *encorajar*.

Estes resultados parecem demonstrar que os formandos, pelo facto de se encontrarem numa situação em que não são reconhecidos como verdadeiros professores, se sentem inexperientes, perdidos e pouco seguros dos conhecimentos que possuem para tomar decisões e, por isso, a necessitar constantemente de orientação e ajuda. Este aspecto é salientado por Alarcão (1987: 93) quando refere que a prática de tomar decisões e de confiança nas suas decisões são capacidades que “geralmente têm sido muito pouco desenvolvidas nos nossos alunos, mesmo nos cursos de formação de professores”.

Também através da análise das entrevistas, constatamos que todos os formandos salientam o *ajudar* como aquela que deve ser a principal função do supervisor, como se pode verificar pelos excertos apresentados “ajudar o estagiário a superar os seus aspectos menos positivos”; “aquele que criticando e fazendo algumas exigências está sempre pronto a ajudar com a sua longa experiência”.

É curioso, no entanto, verificar que os formandos deixam implícito nas entrevistas que o *encorajar* deve ser uma das principais funções do supervisor, como se pode depreender pelas expressões que se lhes referem “aquele que

não nos tenta derrotar logo no início, de modo a que o estágio se torne uma aprendizagem, um enriquecimento, uma prática, antes da vida profissional”; “aquele que não desmotiva o estagiário, levando-o a progredir”; “aquele que lhe dá força”; “aquele que o anima”.

Quadro 6 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a principal função que o supervisor deve desempenhar

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre a principal função que o supervisor deve desempenhar												
Orientar	5	10	1	2	3	6	3	6	5	10	17	34
Ajudar	2	4	4	8	2	4	6	12	1	2	15	30
Informar	2	4	3	6	1	2	-	-	3	6	9	18
Avaliar	1	2	2	4	3	6	-	-	1	2	7	14
Corrigir	-	-	-	-	1	2	1	2	-	-	2	4
Encorajar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.7 - Funções do supervisor que mais se evidenciaram no decorrer do estágio

Actualmente, preconiza-se que a relação a estabelecer entre supervisor e formando deve ser essencialmente colaborativa, em que o primeiro, reconhecido como possuidor de mais saber e experiência é também um elemento facilitador da aprendizagem, que se empenha na resolução dos problemas que surgem, ajudando o formando a clarificar a sua própria maneira de pensar e actuar, essencialmente através da reflexão. Tem vindo a esbater-se a figura tradicional do supervisor como detentor de todo o saber, modelo a imitar e avaliador do pensamento e da actuação do professor, o que se pode, de alguma forma, verificar, ao analisarmos o quadro 7, em que os formandos, quando inquiridos

acerca das funções do supervisor que mais se evidenciaram, referiram de uma forma equilibrada todas as funções. Assim o *orientar* foi referido por 26%, *corrigir* e *avaliar* por 18%, o *ajudar* por 16%, o *informar* por 12%, e *encorajar* por 10%.

Relativamente a esta última função (encorajar), não podemos deixar de assinalar a incongruência aparente nas respostas dos formandos, em comparação com o quadro anterior (6), em que nenhum dos formandos seleccionou o encorajar quando questionados acerca da principal função que o supervisor deve desempenhar. Parece-nos, no entanto, que essa incongruência é apenas aparente ou teórica, tendo os formandos feito uma distinção muito clara entre o que é desejável, isto é, as principais funções que o supervisor deve desempenhar, e as funções do supervisor que mais se evidenciaram numa situação concreta de prática pedagógica.

Quadro 7 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre as funções do supervisor que mais se evidenciaram no processo de supervisão no decorrer do estágio

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre as funções do supervisor que mais se evidenciaram no processo de supervisão no decorrer do estágio												
Orientar	3	6	2	4	2	4	4	8	2	4	13	26
Corrigir	1	2	2	4	3	6	1	2	2	4	9	18
Avaliar	3	6	3	6	1	2	2	4	-	-	9	18
Ajudar	2	4	3	6	1	2	1	2	1	2	8	16
Informar	1	2	-	-	1	2	1	2	3	6	6	12
Encorajar	-	-	-	-	2	4	1	2	2	4	5	10
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.8 - Relação estabelecida entre o supervisor e o formando

Quando inquiridos acerca da relação estabelecida com o supervisor, durante o processo de supervisão, a esmagadora maioria dos formandos (90%) considerou-a como de colaboração, enquanto apenas um reduzido número (10%) a considerou como de dominação/subordinação, o que de alguma maneira legitima a análise anterior efectuada.

Quadro 8 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre o tipo de relação estabelecida entre o supervisor e o formando

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
Opinião sobre o tipo de relação estabelecida entre supervisor e formando	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Colaboração	9	18	9	18	9	18	9	18	9	18	45	90
Dominação/subordinação	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	5	10
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.9 - Influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de reflectir

A reflexão reveste-se actualmente de extrema importância, o que lhe confere o estatuto de elemento-chave em qualquer programa de formação, quer ao nível dos formadores quer ao nível dos formandos.

Embora no contexto da formação inicial, os formandos não possuam um número significativo de experiências que possam usar para reflectir, de modo a poder melhorar as suas práticas através da reflexão sobre essas mesmas

práticas, o recurso à reflexão ajuda-os não só a compreender os seus problemas e necessidades, mas também a direccionar a procura de soluções de uma forma consciente e orientada.

É, por isso, tarefa primordial do supervisor, desenvolver nos formandos hábitos de reflexão sobre a forma como ensinam, preparando-os para, de uma forma crítica, serem capazes de examinar, questionar e avaliar a sua própria prática.

A reflexão deverá, por conseguinte, partir da acção, isto é, de situações práticas reais e ocorrer antes, durante e após o acto educativo (Schön).

Quando questionados sobre o desenvolvimento da capacidade de reflectir durante o estágio, todos os elementos consideraram que o processo de supervisão lhes permitiu desenvolver totalmente (68%) ou em parte (32%) essa competência.

Quadro 9 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de reflectir

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre a influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de reflectir												
Totalmente	5	10	7	14	9	18	5	10	8	16	34	68
Em parte	5	10	3	6	1	2	5	10	2	4	16	32
Não sabe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pouco	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.10 - Tempo dedicado à prática da reflexão

Pela análise do quadro 10, constatamos que a maioria dos elementos do estudo (74%) considerou que o tempo dedicado à prática da reflexão durante o

processo de supervisão foi adequado, 20% considerou-o insuficiente e apenas 6% o considerou excessivo.

Quadro 10 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre o tempo dedicado à reflexão

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre o Tempo dedicado à reflexão												
Excessivo	-	-	1	2	1	2	1	2	-	-	3	6
Adequado	9	18	7	14	6	12	9	18	6	12	37	74
Insuficiente	1	2	2	4	3	6	-	-	4	8	10	20
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.11 - Níveis de reflexão atingidos

Atendendo ao quadro 11, que se refere ao conteúdo das reflexões, e tendo como referência os níveis de reflexão considerados por Van Manen (nível técnico, nível prático, nível crítico ou emancipatório), há a referir que os dois primeiros níveis foram alcançados pela maioria dos inquiridos (90%), uma vez que consideram ter reflectido sobre aspectos relacionados com a prática em sala de aula e sobre a avaliação do seu desempenho. Relativamente ao último nível proposto por aquele autor, apenas (42%) considera ter reflectido sobre aspectos éticos, sociais e políticos, tendo a maioria (58%) considerado não o ter feito.

Segundo Van Manen há a necessidade de gradação nos níveis de reflexão, isto é, só depois de compreendidos os aspectos mais complicados e relevantes da situação prática de aula, o formando será capaz de relacionar a sua prática com a sua posição face à educação. Desta forma, e se considerarmos que grande parte dos inquiridos não atingiu o último nível de reflexão, podemos interrogar-nos acerca do conteúdo e do período de tempo dedicados à prática da reflexão.

Quadro 11 - Distribuição segundo a opinião sobre os níveis de reflexão atingidos

Níveis	Nível Prático		Nível Técnico		Nível Crítico	
	Nº formandos	%	Nº formandos	%	Nº formandos	%
Sim	45	90	45	90	21	42
Não	5	10	5	10	29	58
Total	50	100	50	100	50	10

Nota: não foi tida em conta a variável curso frequentado, por considerarmos mais importante uma visão global da amostra relativa aos três níveis de reflexão

6.12 - Hábitos de registo das reflexões

Se considerarmos que sempre que escrevemos esclarecemos a nossa forma de pensar, apercebemo-nos facilmente que os registos em supervisão podem contribuir para a formação de professores reflexivos. De facto, a linguagem escrita poderá funcionar como um poderoso instrumento de clarificação do pensamento e actuação do professor. Este, ao escrever sobre a sua própria prática, aprende através da sua narração. Também os inquiridos do nosso estudo, que na sua esmagadora maioria referiram ter o hábito de registar as reflexões relativas às suas aulas (96%), quando entrevistados referiram que essa é a melhor forma de “melhorar o desempenho”, uma vez que permitem a “consciencialização das falhas e o delinear de estratégias para as corrigir”, “ultrapassar dificuldades”, “evitar repetir erros”, “aperfeiçoar as metodologias a utilizar”, “melhorar a atitude na sala de aula”.

Mais uma vez, cabe ao supervisor a tarefa de habituar os seus formandos a registar as suas práticas, a reflectir sobre elas e a partilhar esses registos. Numa fase inicial o supervisor deverá não só ajudar os formandos a estruturar as narrativas (partindo do mais simples para o mais complexo), tornando-os cada vez mais autónomos nessa tarefa, mas também ajudar a analisar esses mesmos registos, de modo a poderem solucionar-se problemas entretanto ocorridos.

A criação de um clima de abertura e confiança mútua é condição indispensável para que os formandos partilhem os seus registos sem qualquer receio.

Quadro 12 - Distribuição segundo o curso e o hábito de registar

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Hábito de registar												
Sim	10	20	10	20	10	20	9	18	9	18	48	96
Não	-	-	-	-	-	-	1	2	1	2	2	4
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.13 - Influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de articular teoria e prática

Tem sido preocupação de qualquer programa de formação de professores, diminuir o fosso existente entre a teoria e a prática, possibilitando ao formando um “aprender fazendo”. Ora, este “aprender-fazendo” aliado à prática da reflexão, são dois factores que contribuem grandemente para diminuir o desfasamento existente entre conhecimentos teóricos e actividade prática.

A prática pedagógica, momento em que se torna possível uma maior interligação teoria-prática, tem geralmente a duração de um ano, e é orientada, no caso das ESE, por duas pessoas: o supervisor da instituição e o professor da escola, designado cooperante. Tal facto, poderá levantar algumas questões que poderão ter implicações na articulação da teoria com a prática. É frequente os formandos oscilarem entre duas opiniões, duas formas de actuar, dois critérios de avaliação nem sempre coincidentes, os do supervisor e os do professor cooperante.

Além do professor cooperante sentir muitas vezes falta de apoio e até de informação por parte do supervisor, levanta-se também a questão da experiência deste último, em situação de sala de aula, uma vez que a sua ligação à realidade

poderá reportar-se apenas à sua experiência passada, como aluno. Gera-se assim, por vezes, um clima de insegurança, acentuado pelo escasso número de horas que o supervisor se desloca à escola, para acompanhamento dos formandos. Esse é talvez o motivo que levou os entrevistados do estudo a considerar o professor cooperante como um elemento fundamental em todo o processo de supervisão. De facto, pela sua presença constante, o professor cooperante é encarado como aquele “que está sempre connosco”; “que nos ajuda a reflectir e a melhorar”; “que nos tira a maior parte das dúvidas”; “aquele que perde mais tempo connosco”.

Os formandos do nosso estudo consideraram que o processo de supervisão efectuado durante o estágio lhes permitiu desenvolver totalmente (28%) a capacidade de articular teoria e prática, enquanto 58% considera que essa capacidade apenas foi desenvolvida em parte. Não têm opinião sobre esta matéria 10%, enquanto 4% afirma que o estágio não contribuiu em nada para o desenvolvimento dessa capacidade.

Quadro 13 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre a influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de articular teoria e prática

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre a influência do processo de supervisão no desenvolvimento da capacidade de articular teoria-prática												
Totalmente	4	8	2	4	1	2	1	2	6	12	14	28
Em parte	4	8	6	12	8	16	7	14	4	8	29	58
Não sabe	1	2	2	4	1	2	1	2	-	-	5	10
Pouco	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nada	1	2	-	-	-	-	1	2	-	-	2	4
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.14 - Número de horas observadas pelo supervisor

Relativamente ao número de horas observadas pelo supervisor, pela análise do quadro 14, concluímos que a maior parte dos inquiridos (64%) considerou-as insuficientes, 24% adequadas e apenas 12% excessivas.

Sabemos que cabe ao supervisor acompanhar o formando, ajudando-o a compreender a sua forma de actuar, através de uma atitude crítica, reflexiva e investigativa. Em suma, facilitar o seu crescimento humano e profissional. Mas, como é que tal se torna possível se na verdade o supervisor é um supervisor “ausente”?

Na maior parte dos casos, os supervisores vêem-se confrontados com a necessidade de orientar um número elevado de formandos (pode ir até um total de 12) e que se encontram por vezes em Escolas diferentes.

No caso da Escola alvo do nosso estudo, à prática pedagógica estão atribuídas apenas 6 ou 12 horas por supervisor, consoante os grupos disciplinares. Ora este número reduzido de horas parece-nos desajustado, se atendermos ao modelo de supervisão colaborativo e reflexivo que deverá ser privilegiado. Coloca-se-nos assim uma questão: até que ponto é possível garantir a qualidade de acompanhamento e uma avaliação rigorosa dos formandos ?

Para minimizar os efeitos deste insuficiente número de horas de acompanhamento, foi estabelecido um protocolo de colaboração (17 de Outubro de 1994) solicitando aos professores cooperantes uma maior colaboração no trabalho a desenvolver com os formandos. Mas coloca-se-nos outra questão: “que critérios serviram de base à escolha do professor cooperante?”

A única condição exigida é que o professor cooperante seja profissionalizado, pelo que poderão ser vários os motivos que levam o professor a

aceitar desempenhar as funções de cooperante. De facto, podem existir motivações económicas, gosto por experiências novas, desejo de manter uma relação estreita com a instituição de formação de professores, vontade de partilhar o seu próprio processo de formação e até a oportunidade de se “ausentar” da prática lectiva. Estas variadas motivações repercutir-se-ão na forma de “fazer” supervisão. Torna-se por isso urgente uma formação específica para todos aqueles que desempenham tarefas de supervisão.

Quadro 14 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre o número de horas observadas pelo supervisor

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião sobre o número de horas observadas pelo supervisor												
Excessivo	-	-	2	4	3	6	1	2	-	-	6	12
Adequado	3	6	2	4	1	2	2	4	4	8	12	24
Insuficiente	7	14	6	12	6	12	7	14	6	12	32	64
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.15 - Comunicação prévia sobre os critérios de avaliação

Se considerarmos que “avaliar” significa, no seu sentido mais lato, formular juízos de valor sobre algo, constatamos que se torna imprescindível em qualquer processo de supervisão. No entanto, este termo não deverá ser exclusivo do supervisor. Os procedimentos de avaliação deverão ser explicitados, não só pelo supervisor mas também pelo formando, factor que, aliado a um clima de confiança e abertura ajudam a desmistificar, de certa forma, este termo.

Quando questionados acerca da informação fornecida sobre os critérios de avaliação, a grande maioria dos elementos do estudo (86%) referiu ter sido informada previamente, enquanto os restantes 14% referiram que não (Quadro

15). No entanto, quando inquiridos sobre a continuidade da informação, relativa à avaliação, ao longo do estágio, 62% referiu que só às vezes foi mantida, enquanto 32% considerou que sempre se manifestou. De referir ainda que 6% considerou que não houve continuidade de informação (Quadro 16). Também a auto-avaliação, elemento importante de qualquer sistema de avaliação, foi tida sempre em conta para 34% dos inquiridos, enquanto para 52% foi levada em linha de conta só às vezes (Quadro 17).

Quadro 15 - Distribuição segundo o curso e a opinião acerca da informação sobre os critérios de avaliação

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião acerca da informação sobre os critérios de avaliação												
Sim	9	18	9	18	9	18	7	14	9	18	43	86
Não	1	2	1	2	1	2	3	6	1	2	7	14
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

Quadro 16 - Distribuição segundo o curso e a opinião acerca da continuidade da informação sobre a avaliação

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião acerca da continuidade da informação sobre a avaliação												
Sempre	4	8	4	8	4	8	2	4	2	4	16	32
Às vezes	6	12	5	10	5	10	8	16	7	14	31	62
Nunca	-	-	1	2	1	2	-	-	1	2	3	6
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

Quadro 17 - Distribuição segundo o curso e a opinião acerca da auto-avaliação

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Opinião acerca da auto-avaliação												
Sempre	6	12	4	8	1	2	5	10	1	2	17	34
Às vezes	3	6	4	8	6	12	4	8	9	18	26	52
Nunca	1	2	2	4	3	6	1	2	-	-	7	14
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

6.16 - Expectativas criadas acerca do processo de supervisão

Qualquer relação interpessoal cria expectativas entre os seus intervenientes, as quais poderão ser influenciadas por múltiplos factores. Num processo de supervisão, um dos factores que poderá influenciar decisivamente essas expectativas é a avaliação, que pode inclusivamente dificultar a relação entre o supervisor e os formandos. Pensamos ser essa uma das explicações para as respostas dadas, pelos elementos que fazem parte do nosso estudo, quando questionados se o processo de supervisão correspondeu às suas expectativas. De facto, apenas 12% considerou que o processo de supervisão correspondeu sempre às suas expectativas, enquanto 88% considerou só ter correspondido às vezes. A estes últimos, que sentiram as suas expectativas goradas relativamente ao processo de supervisão, quando solicitados a sugerir formas que possibilitem uma melhoria do processo, referiram “aumentar o número de horas a observar pelo supervisor”, “a existência de apenas um supervisor por turma”, “contacto mais directo entre professor-cooperante e supervisor” e “aferição de critérios entre supervisor e professor-cooperante”.

Quadro 18 - Distribuição segundo o curso e a opinião sobre as expectativas acerca do processo de supervisão

Curso	Port/Franc		Port/Ingl.		Mat/Ciênc.		Ed. Física		EVT		Total	
Opinião sobre as expectativas acerca do processo de supervisão	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sempre	2	4	2	4	-	-	2	4	-	-	6	12
Às vezes	8	16	8	16	10	20	8	16	10	20	44	88
Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	50	100

QUARTA PARTE
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7 – CONCLUSÕES

Chegados a esta fase do trabalho, parece-nos importante tecer algumas considerações emergentes da opinião dos formandos, acerca do processo de supervisão efectuada na ESECB. No entanto, afigura-se-nos imperioso esclarecer que, apesar dos dados recolhidos terem sido apresentados por curso com o objectivo de verificar possíveis diferenças significativas na avaliação feita pelos formandos em função das suas áreas de formação, a sua análise tendo em conta esta variável não nos pareceu pertinente, uma vez que as respostas dos formandos não apresentaram diferenças relevantes, que nos permitissem tirar qualquer conclusão acerca do processo de supervisão que pudesse ser atribuída às especificidades do curso frequentado.

A supervisão da prática pedagógica, até há algum tempo relegada para segundo plano, merece actualmente um lugar de destaque na formação de professores, importância também reconhecida pelos formandos deste estudo.

Efectivamente, embora para alguns dos inquiridos a supervisão seja ainda sinónimo de punição ao ser conotada com “controle”, “chefia”, “inspecção” e “avaliação”, a maioria (66%) já a reconhece como “orientação”, “reflexão”, “observação”, “análise”, “cooperação”, “informação” e “suporte” da prática pedagógica.

Para o desempenho de todas estas tarefas destaca-se o supervisor como elemento essencial ao desenvolvimento e aprendizagem do formando, sendo-lhe exigido não só um domínio dos conteúdos programáticos mas também um conhecimento relacionado com as Ciências da Educação e as didácticas ou metodologias de ensino. Para a grande maioria dos formandos do nosso estudo

(60%), a competência científica é precisamente a principal característica que o supervisor deve possuir, seguindo-se a empatia (12%). Este último aspecto reforça a ideia de que para que o processo de supervisão seja profícuo é necessário um clima empático, de entre-ajuda, de confiança e abertura mútuas. Esta interpretação ganha relevo se referirmos que os formandos (38%) consideram que a área que deve ser mais aprofundada durante o processo de supervisão é precisamente a humano-relacional.

Esta atmosfera afectivo-relacional constitui um dos pontos fulcrais do processo de supervisão clínica, modelo que parece caracterizar, de alguma forma, o processo de supervisão efectuado na escola alvo do nosso estudo. De facto, grande parte dos formandos (90%) considera que se estabeleceu entre eles e o supervisor uma relação de colaboração. Constatamos ainda que o supervisor deixou de ser um mero prescritor de normas de actuação e passou a ser um facilitador da aprendizagem dos formandos, pois desempenhou equilibradamente as funções de “orientar”, “corrigir”, “avaliar”, “ajudar”, “informar” e “encorajar”. Apesar dos formandos (64%) terem considerado insuficiente o número de horas lectivas observadas pelo supervisor, podemos concluir que o supervisor foi, sem dúvida, um supervisor reflexivo que colaborou e ajudou os formandos a desenvolver-se humana e profissionalmente, incentivando a reflexão sobre a sua actividade e a sua prática. De salientar que todos os formandos consideram ter desenvolvido totalmente ou em parte a capacidade de reflectir, tendo a maioria (90%) alcançado, pelo menos, os dois primeiros níveis de reflexão, técnico e prático, propostos por Van Manen. Este facto permite-nos concluir também que as questões pedagógicas (descrever, interpretar, confrontar) foram utilizadas como estratégias de reflexão, o que pode ser reforçado pelas afirmações extraídas das

entrevistas: “reflectíamos sobre a forma como a aula tinha corrido”; “primeiro analisávamos o início da aula, a motivação e depois a forma de fazer perguntas, a maneira de lidarmos com os alunos e só posteriormente focávamos aspectos relacionados com o conteúdo da aula, os aspectos científicos”; “colocávamos questões para tentarmos compreender o que tínhamos feito, o que nos teria levado a proceder dessa forma, o que pensamos sobre determinado aspecto”; “o professor-cooperante questioná-va-nos acerca da nossa maneira de actuar... porque é que tínhamos feito de determinada maneira e não de outra”. O nível crítico ou emancipatório não foi alcançado, o que de certa forma, não surpreende, uma vez que implica alteração de crenças relacionadas com modos de vida, com experiências passadas, o que exige uma maior capacidade de auto-crítica, uma maior auto-confiança, em suma, uma maior maturidade do que a que os nossos inquiridos de momento possuem.

Ainda em relação às estratégias de reflexão, parece-nos importante salientar que as narrativas escritas são já uma prática bastante frequente, como se verifica no quadro 12. Pela análise das entrevistas, podemos afirmar que esses registos foram habitualmente partilhados, através da comunicação oral, com o professor-cooperante, com os colegas e, no caso das aulas observadas, também com o supervisor: “(...) geralmente reflectíamos no dia a seguir à aula”, “primeiro fazíamos auto-avaliação, o próprio dizia o que tinha escrito em casa, seguiam-se os colegas e por fim o professor-cooperante e o supervisor”; “todos efectuávamos os registos em cadernos que serviam só para isso”.

São todos estes aspectos que merecem especial destaque, uma vez que nos permitem concluir que durante o processo de supervisão, a prática reflexiva foi, efectivamente, privilegiada.

Também a articulação teoria-prática, preocupação permanente em qualquer programa de formação de professores, parece ter sido facilitada pelo processo de supervisão efectuado, a atestar pela opinião dos inquiridos, em que 86% consideram ter desenvolvido de alguma maneira essa capacidade. Há, no entanto, a referir a manifestação por parte dos formandos, da necessidade de um contacto mais directo entre professor-cooperante e supervisor, chegando inclusivamente alguns a sugerir a aferição de critérios entre ambos, como podemos depreender pelas respostas à pergunta aberta do questionário: “deveria existir mais *sintonia* entre os professores-cooperantes e o supervisor”; “deveria ser apenas um supervisor por turma e um maior ajuste de critérios entre o supervisor e os cooperantes”.

O problema da avaliação, que tantas vezes é causadora de uma relação de trabalho pouco proveitosa entre supervisor e formandos, foi aqui superado pela atitude do supervisor, que não só informou previamente os formandos dos critérios de avaliação mas também manteve a continuidade da informação sobre a avaliação realizada.

7.1 - Recomendações

Apesar das limitações do estudo, já anteriormente enunciadas, pensamos ter atingido os objectivos inicialmente propostos. De facto, pensamos poder afirmar que foi possível conhecer as opiniões e as expectativas dos formandos da ESECB acerca do processo de supervisão, e caracterizar o tipo de supervisão efectuado. Foi também possível identificar algumas atitudes dos formandos face ao processo de supervisão.

Estamos, no entanto, convictos de que a utilização de **histórias de vida** tornaria o trabalho mais rico, pois possibilitaria uma melhor compreensão dos comportamentos dos formandos. Porém, o tempo exigido por este método de análise tornou inviável a sua utilização.

Conscientes de não ter esgotado a imensidão do tema analisado, pois à medida que o estudo ia progredindo, novas ideias iam surgindo e novas formas de abordar o tema se nos afiguravam como igualmente válidas, permitimo-nos apresentar algumas sugestões, para dar continuidade ao estudo aqui iniciado:

- apresentar e discutir os resultados obtidos junto de todos os formandos e supervisores da ESECB e dos professores-cooperantes das Escolas onde os formandos realizam estágio;

- repetir o estudo, com a inclusão de outros intervenientes no processo de supervisão, nomeadamente os supervisores da ESECB e os professores-cooperantes das Escolas onde os formandos efectuam estágio.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Maria Manuela (1996), *A Clareza das Instruções no Discurso do Professor de Inglês: Uma Perspectiva de Reflexão Sobre a Praxis*. Tese de Mestrado em Supervisão: Universidade de Aveiro
- Alarcão, Isabel; Tavares, José (1987), *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Alarcão, Isabel (1991), Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In *Supervisão e Formação de Professores*. Cadernos CIDInE 1. 5-22
- Alarcão, Isabel; Sá-Chaves, Idália (1994), Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspectiva Ecológica. In Tavares, José (ed.). *Para Intervir em Educação* 201-232. Aveiro: CIDInE.
- Allal, Linda et al (1986), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina
- Amaral, Maria João et al (1996), O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In Alarcão, Isabel (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* 90-119. Colecção CIDInE (1). Porto Editora
- Amiguiño, Abílio (1993), Formação: da Lógica Escolarizante à Articulação com os Processos de Mudança. *Aprender*. 15. 31-40
- Amorim, Amílcar (1995), *Introdução às Ciências Sociais*. Aveiro: Estante Editora
- Calderhead, James (1987), *Exploring teacher's thinking*. London

- Calderhead, James et al (1993), *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press
- Cogan, Morris L. (1973), *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Correia, José Alberto (1989), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa
- Dewey, John (1933), *How we think*, D. C. Heath & Co., Publishers - Boston, New York, Chicago
- Dominicé, Pierre (1988), O Processo de Formação e Alguns dos Seus Componentes Relacionais. In Nóvoa, António; Finger, Mathias (eds.). *O Método (auto) biográfico e a Formação* 51-61. Lisboa: Ministério da Saúde - D. R. H. S.
- Esteves, Manuel; Rodrigues, Angela (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela, Albano (1992), *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora
- Estrela, Albano (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora
- Ferrarotti, Franco (1988), Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, António; Finger, Mathias (eds.). *O Método (auto) Biográfico e a Formação* 17-34. Lisboa: Ministério da Saúde - D. R. H. S.
- Formosinho, João (1991), Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas* 237-257. Aveiro: Universidade de Aveiro

- García, Carlos Marcelo (1995), A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In Nóvoa, António (coord.). *Os Professores e a Sua Formação* 51-76. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Gil, António Carlos (1989), Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas
- Glickman, Carl D. (1989), *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon
- Holly, Marie Louise (1992), Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. In Nóvoa, António et al. *Vidas de Professores* 79-110. Porto: Porto Editora
- Kelchtermans, Geert (1995), A Utilização de Biografias na Formação de Professores. *Aprender*. 18. 5-20
- LaBoskey, Vicki Kubler (1993), A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In Calderhead, James; Gates, Peter. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* 23-37. London: The Falmer Press
- Lalanda, Maria Conceição; Abrantes, Maria Manuela (1996), O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In Alarcão, Isabel (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* 41-61. Porto: Porto Editora
- Lopes, José Manuel Gonçalves (1994), *Supervisão do Trabalho Experimental no 3º Ciclo do Ensino Básico: Um Modelo Inovador*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Universidade de Aveiro

- McIntyre, Donald (1993) Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education. In Calderhead, James; Gates, Peter. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* 39-51. London: The Falmer Press.
- Morais, Maria Margarida (1993), A Reflexão-Ação na Formação de Professores. *Aprender*.15.27-30
- Mosher, Ralph L.; Purple, David E. (1972), *Supervision: the Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin
- Nogueira, António I. C.; Rodrigues, Carlos M. S. A.; Ferreira, Joaquim de S. Morais (1990), Formação de Formadores. In *Formar hoje Educar amanhã* 15-30. Coimbra: Livraria Almedina
- Nóvoa, António (1988), A Formação Tem de Passar Por Aqui: As Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In Nóvoa, António; Finger, Mathias (eds.). *O Método (auto) Biográfico e a Formação* 107-130. Lisboa: Ministério da Saúde - D. R. H. S.
- Nóvoa, António (1991), Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* 16-38. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Nóvoa, António (1992), Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, António (org.). *Vidas de Professores* 11-30. Porto Editora
- Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In Zeichner, K. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa
- Nunan, David (1989), The Teacher as Researcher. In Brumfit, C.; Mitchell, R. (eds.). *Research in The Language Classroom*, Modern English Publications

- Oliveira, Lúcia (1994), *A Narrativa no Processo de Desenvolvimento do Professor*. In *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE. 313-330
- Paixão, Maria de Fátima et al (1990), *Observação em Contexto de Supervisão*. Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação-Supervisão. Universidade de Aveiro
- Patrício, Manuel Ferreira (1987), *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora
- Pérez Gómez, Angel (1995), *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In Nóvoa, António (coord.). *Os Professores e a Sua Formação* 93-114. 2ªed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Perrenoud, Philippe (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Postic, Marcel (1990), *Observação e Formação de Professores*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina
- Proctor, Anne K. (1993), *Tutors' Professional Knowledge of Supervision and the Implications for Supervision Practice*. In Calderhead, James et al *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* 93-112. London: The Falmer Press
- Ribeiro, António Carrilho (1990), *Formar Professores. Elementos Para Uma Teoria e Prática da Formação*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora
- Rocha, Filipe (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora

- Rocha, Maria Natália (1990), Avaliação Formativa no Ensino/Aprendizagem de uma Língua. In *Inovação*. Vol. 3, nº4, 77-85
- Ruivo, João J. et al (1987), Supervisão e Formação. In *Uma experiência de Supervisão Clínica* 4-40. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Ruivo, João J. et al (1988), *Articulação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Santos, Sara Bahia; Gonçalves, Óscar F. (1988), Construção de Metáforas e Formação Psicológica de Professores. *Revista Portuguesa de Educação* 1 (1) 63-77
- Simões, António (1979), *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina
- Schön, Donald A. (1991), *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, Donald A. (1995), Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, António (coord.) *Os Professores e a Sua Formação* 77-91. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Sprinthall, N.; Thies-Sprinthall, L. (1983), *The teacher as an adult learn: a Cognitive-Developmental View*, Staff Development .
- Sprinthall, N; Sprinthall, R. (1993), *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill

- Tavares, José et al (1991), Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* 79-112. Universidade de Aveiro
- Teodoro, António ((1994), *A Carreira Docente: Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora
- Vala, Jorge; Monteiro, Benedicta (1993), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Valente, Maria Odete (1989), Projecto Dianóia: Uma Aposta no Sucesso Escolar Pelo Reforço do Pensar Sobre o Pensar. *Revista de Educação* 3 (1). 41-45
- Vieira, Flávia (1993), *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vieira, Flávia et al (1993 b), *Para Além dos Testes...A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho
- Villas-Boas, Maria Adelina (1990), A Supervisão Clínica na Formação de Professores. In *Ciências da Educação em Portugal, Situação Actual e Perspectivas* 627-631. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Woods, Peter (1987), Life Histories and Teacher Knowledge. In Smyth, John *Educating Teachers - Changing The Nature of Pedagogical Knowledge*. 121-133. London: The Falmer Press.
- Zabalza, M. A. (1994), *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora
- Zeichner, K. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa

ANEXOS

Anexo I

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO

University of Nottingham

Mestrado em Supervisão em Educação

Para elaborar a Tese referente ao Curso acima indicado, decidimos estudar as opiniões dos alunos estagiários acerca do processo de supervisão efectuado durante o ano de estágio. Como tal, a sua colaboração é imprescindível.

A sua opinião é de extrema importância, e não há opiniões certas ou erradas, mas apenas as posições de cada um. Por favor responda a **todas** as questões e **justifique** sempre que tal lhe for solicitado.

As respostas destinam-se exclusivamente à investigação científica, pelo que são **confidenciais** e é garantido o **anonimato**.

Obrigado pela sua colaboração

Maria de Fátima Nunes Correia Galvão Maia

QUESTIONÁRIO

Nº

1 - Sexo: Masculino
Feminino

2 - Idade _____ anos

3 - Curso: Português/Francês
Português/Inglês
Matemática/ Ciências
Educação Física
EVT

4 - Se alguém disser SUPERVISÃO que palavras lhe ocorrem?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

5 - Qual a importância que atribui ao processo de supervisão?

Extremamente importante	Muito importante	Relativamente importante	Pouco importante	Nada importante

6 - Das três áreas, assinale por ordem de prioridade aquela que, no seu entender, foi mais aprofundada durante o processo de supervisão:

(Coloque 1 na que considera que foi mais aprofundada e 3 na que considera que foi menos aprofundada)

Científica / Saber
Técnico-prática / Saber-fazer
Humano-relacional / Saber ser-estar

7 - No seu entender, o supervisor deve possuir as seguintes características:

(Estabeleça prioridades numa ordem crescente de 1 a 10)

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| competência científica | <input type="checkbox"/> | capacidade de diálogo | <input type="checkbox"/> |
| organização | <input type="checkbox"/> | simpatia | <input type="checkbox"/> |
| responsabilidade | <input type="checkbox"/> | clareza | <input type="checkbox"/> |
| empatia | <input type="checkbox"/> | empenhamento | <input type="checkbox"/> |
| firmeza | <input type="checkbox"/> | disponibilidade | <input type="checkbox"/> |

8 - Na sua opinião, as principais funções de um supervisor devem ser:

(Estabeleça prioridades numa ordem crescente de 1 a 6)

- | | | | |
|----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| informar | <input type="checkbox"/> | orientar | <input type="checkbox"/> |
| corrigir | <input type="checkbox"/> | ajudar | <input type="checkbox"/> |
| encorajar | <input type="checkbox"/> | avaliar | <input type="checkbox"/> |
| outras funções | <input type="checkbox"/> | Quais? _____ | |

9 - Baseando-se no processo de supervisão do seu estágio, e tendo em conta as funções referidas na questão anterior, indique **as três** que mais se evidenciaram:

10 - Na sua opinião, o processo de supervisão permitiu estabelecer, entre o supervisor e o formando uma relação de :

- colaboração dominação/subordinação

11 - O processo de supervisão efectuado no seu estágio permitiu-lhe desenvolver a capacidade de reflectir ?

Totalmente Em parte Não sabe Pouco Nada

|-----|-----|-----|-----|

12 - Considera que durante o seu estágio, o tempo dedicado à prática da reflexão foi:

Excessivo Adequado Insuficiente

13 - A reflexão efectuada contemplou aspectos relacionados com a prática em sala de aula (motivação, formulação de perguntas, clima de aula ...)

Sim Não

14 - A reflexão efectuada contemplou aspectos relacionados com a avaliação do seu desempenho (conteúdo da disciplina, processos de aprendizagem, alunos ...)

Sim Não

15 - A reflexão efectuada contemplou aspectos éticos, sociais e políticos

Sim Não


16 - Tem por hábito **registar** as reflexões relativas às suas aulas, antes de reunir com o supervisor ?

Sim Não

Se respondeu **SIM**, de que modo essas reflexões a/o ajudaram a melhorar as suas aulas?

17 - O processo de supervisão efectuada no seu estágio permitiu-lhe desenvolver a capacidade de articular teoria /prática?

Totalmente Em parte Não sabe Pouco Nada



18 - O número de horas observadas pelo supervisor foi, no seu entender:

Excessivo Adequado Insuficiente

19 - Os critérios de avaliação foram-lhe comunicados previamente ?

Sim

Não

20 - Ao longo do processo de supervisão, foi continuamente informado/a sobre a avaliação realizada?

Sempre

Nunca

Às vezes

21 - Em seu entender, a auto-avaliação foi tida em conta quando se fez a avaliação do estágio ?

Sempre

Nunca

Às vezes

22 - O processo de supervisão efectuado durante o seu estágio, correspondeu às suas expectativas ?

Sempre

Nunca

Às vezes

Em caso de resposta negativa, dê sugestões, que em seu entender, possibilitem uma melhoria do processo de supervisão:

Anexo II

Guião da Entrevista

SEXO M / F

IDADE _____

CURSO

-
-
- 1 - Em seu entender, para que serve a supervisão ?
 - 2 - Que aspectos aprofundou mais durante o seu estágio ?
 - 3 - Quais as principais funções que o seu supervisor desempenhou ?
 - 4 - O que é para si um bom supervisor ?
 - 5 - Em que medida o processo de supervisão lhe permitiu desenvolver a capacidade de reflectir ?
 - a) Habitualmente como e com quem era efectuada a reflexão?
 - b) Em que se baseava essa reflexão ?
 - 6 – De que modo o processo de supervisão lhe permitiu articular teoria e prática ?