

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
E O
DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE
DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Ana Cristina de Sousa Tavares Neto

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Professores

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Dissertação de Mestrado orientada pela
Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
E O
DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE
DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Ana Cristina de Sousa Tavares Neto

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

2010

AGRADECIMENTOS

Este estudo é o resultado de um trabalho individual e colectivo, por isso, inicio agradecendo a todos aqueles que nele colaboraram. Obrigada.

Agradeço à Professora Doutora Manuela Esteves e à Professora Doutora Ângela Rodrigues, coordenadoras deste Curso de Mestrado, os ensinamentos ministrados. Continuem a acreditar no valor da formação.

Agradeço aos meus pais por acreditarem que a formação é uma mais-valia e o terem, sabiamente, transmitido aos filhos.

Agradeço ao meu marido, companheiro de todas as horas, a paciência, o esforço e a dedicação com que abraçou esta “aventura”.

Por último, mas sempre em primeiro, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Manuel Esteves, o seu saber, a sua exigência, o seu rigor e a sua disponibilidade para orientar este trabalho. A si, Professora, o meu bem-haja.

RESUMO

Este estudo insere-se na área da Supervisão Pedagógica e incide, essencialmente, sobre o desenvolvimento da reflexividade dos professores durante a formação inicial. Pretendeu-se saber quais as concepções que os formadores inquiridos têm, de reflexividade, e o modo como avaliam as competências reflexivas dos formandos.

Foi desenvolvido um estudo exploratório, em que se adoptou como instrumento de recolha de dados um questionário aberto, aplicado a um grupo de 12 supervisores com formação académica diferenciada e cujos desempenhos correspondem ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. No tratamento dos dados recorremos a uma abordagem de natureza qualitativa. O quadro conceptual engloba uma revisão da literatura sobre o conceito de reflexividade, concepções de supervisão pedagógica, modelos/cenários de supervisão e competências supervisivas. Faz-se, ainda, referência ao enquadramento legal da supervisão em Portugal.

Os resultados obtidos permitiram constatar que os inquiridos gostam de exercer a função supervisiva, considerando-se modelos profissionais, disponíveis para partilhar os seus conhecimentos (saber, saber-fazer, saber-estar), apoiar/ajudar e avaliar os seus formandos. No exercício das suas funções, privilegiam dois tipos de competências, as pessoais e as científico-técnicas, sendo as competências pessoais referidas como as mais valorizadas. Através da análise dos dados obtidos, pudemos inferir que os supervisores inquiridos detentores de uma pós-graduação ou especialização na área da supervisão pedagógica compreendem melhor a relevância da reflexividade no desempenho profissional. Pudemos, ainda, constatar a não existência de uma uniformidade de critérios (critérios *padrão*) na avaliação das competências reflexivas.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, supervisor, reflexividade, competência, avaliação.

ABSTRACT

This is a study in the field of pedagogical supervision and its focus is mainly on the development of teachers' reflection during the period of their initial education. It was intended to know what conceptions about reflexivity were supported by the teacher educators we inquired and also the forms they use to evaluate the reflective competencies of their trainees.

An exploratory study was developed. For the purpose of data collection, we used an open questionnaire answered by twelve supervisors having diverse academic backgrounds and acting at different school levels – 1st, 2nd and 3rd cycles of Basic Education and Secondary Education. We followed a qualitative approach for data analysis. The conceptual framework was built upon a revision of the literature about conceptions of reflexivity, pedagogical supervision and their possible models/scenarios, and supervisory competencies. A reference is made also to the legal framework of pedagogical supervision in Portugal.

The results allow us to think that the supervisors inquired like to perform their job, portraying themselves as professional role models, are open to share their knowledge, skills and attitudes, and to support/aid and evaluate their trainees. In the development of their action, they highlight two sets of competencies – personal and scientific / technical – the personal competencies being the most praised. By the analysis of the data we collected, we came to the conclusion that those supervisors who followed postgraduate studies or a specialization in the field of pedagogical supervision understand better the relevance of reflection for the professional performance. We found also that there are no consensual criteria (standards) for the evaluation of teachers' reflective competencies.

Keywords: Pedagogical supervision, teacher supervisors, reflexivity, professional competencies, teachers' evaluation.

CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
BIBLIOGRAFIA	83
LEGISLAÇÃO	91
ANEXO	92
(Questionário aplicado)	

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

1. Índice de Figuras

- ❖ Figura 1 31

2. Índice de Quadros

- ❖ Quadro 1 – Objectivos do Estudo 45
- ❖ Quadro 2 – Caracterização dos Inquiridos 46

3. Índice de Tabelas

- ❖ Tabelas de Análise de Conteúdo 51

O questionamento de si, proveniente de uma reflexão cuidada sobre as suas atitudes e práticas, tem um papel fundamental nas opções do sujeito enquanto profissional na área da educação.

Ana Cristina Neto (2010)

INTRODUÇÃO

Em 2001, Albano Estrela afirmava que:

“ (...) o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real, através de um percurso que em tudo se assemelha ao percurso da construção do conhecimento científico: partindo da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos”.

Centrando-se este estudo na pessoa do supervisor, pretendemos, através dele, obter dados que nos permitissem compreender as representações dos supervisores (orientadores) da prática pedagógica sobre o modo como “encaram” as suas funções, saber qual a importância que atribuem à reflexividade e os procedimentos/métodos que utilizam para avaliarem as competências reflexivas dos formandos.

O interesse por esta temática começou muito antes de termos iniciado o curso de mestrado, mais precisamente durante o nosso estágio pedagógico. Nessa altura, decorria a década de 90, poucos estudos existiam que concilhassem a supervisão pedagógica com o desenvolvimento da reflexividade dos professores em formação inicial. Sendo uma das nossas preocupações profissionais, por diversas vezes nos questionámos se os supervisores teriam em conta, na sua prática e na sua avaliação, as competências reflexivas dos seus formandos.

Tendo o ensino como finalidade modificar e/ou ajustar o comportamento dos alunos nos domínios intelectual, emocional e físico, é da responsabilidade da escola formar pessoas, cidadãos e indivíduos *aptos* para o desempenho de funções inerentes ao exercício de uma profissão. Segundo a perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993), “o professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo”. É preciso não esquecer que o professor é, também ele, um cidadão do mundo.

Sofrendo a escola, permanentemente, as influências culturais, ideológicas e económicas da sociedade onde está inserida, deve, por isso, pôr em prática determinados *processos* com o objectivo de fomentar nos indivíduos a criticidade necessária a um elevado nível de exigência. É neste contexto que se justifica a importância que deverá ser atribuída à formação inicial de professores, tanto mais, que são os professores que acompanham e promovem algumas das transformações, senão as mais importantes, por que passam os indivíduos.

Concordamos com Paulo Freire (1997), quando o mesmo alega, relativamente à formação de professores, que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, ao exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingénua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afectividade, da intuição ou adivinhação.”

Em 1997, Ramiro Marques, referindo-se à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), afirmou que a mesma

“ (...) acentua a formação do professor cultural, isto é, de um professor que seja, igualmente, competente nas áreas científicas de base, possua uma elevada cultura pedagógica, saiba reflectir sobre a prática e que esteja aberto e desperto para a formação pessoal e social e para a formação dos seus alunos.”

Posteriormente, a Lei nº49/2005, de 30 de Agosto (segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo), relativamente à formação inicial de professores, no art.º 30º preconiza o seguinte:

“a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

(...)

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude, simultaneamente, crítica e actuante;

(...)

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.”

É neste quadro que o nosso estudo se inscreve e através dele procurámos conhecer as concepções de supervisão de alguns supervisores, conhecer as

concepções de reflexividade dos nossos inquiridos, saber de que modo os inquiridos avaliam a reflexividade dos formandos, com o propósito de responder às seguintes questões:

- No entender dos supervisores, o que é ser um profissional reflexivo?
- De que modo tentam os supervisores adequar as suas estratégias/práticas ao desenvolvimento psicológico dos formandos, nomeadamente, ao nível da reflexividade?
- Qual ou quais os procedimentos que os supervisores utilizam para avaliarem as competências reflexivas dos formandos?

O trabalho empírico aqui apresentado é um estudo exploratório, utilizando uma metodologia de natureza qualitativa. Adoptámos como instrumento de recolha de dados um questionário aberto, o qual foi aplicado a doze supervisores com formação académica diferenciada e cujos desempenhos correspondem ao 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Trata-se de uma amostra de conveniência (não se trata de uma amostra representativa dos supervisores portugueses), não existiu a intenção de realizar um estudo explicativo nem que permitisse a generalização dos resultados a que se viesse a chegar.

Em 2002, Alarcão e Tavares afirmavam que “ (...) os elementos comuns ao exercício da supervisão nos diferentes níveis (de ensino) são em maior número do que os elementos que lhe são específicos”, pelo que os nossos inquiridos são supervisores que actuam em diferentes níveis da escolaridade.

Estamos conscientes de que os supervisores, neste caso os da prática pedagógica, têm uma dupla responsabilidade: a pedagógica e a social. Assim, este estudo é fruto das dificuldades por nós percebidas e, algumas vezes presenciadas, relativamente ao modo como os supervisores vivenciam a sua função.

A realização de um trabalho desta natureza visou proporcionar-nos um maior enriquecimento pessoal e profissional permitindo a nossa colaboração na melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas nossas escolas no domínio da formação inicial de professores e, simultaneamente, adquirirmos conhecimentos que nos permitissem responder às solicitações decorrentes das profundas mudanças políticas, sociais e culturais, *fruto* de uma globalização economicista.

Segundo Estrela, Esteves e Rodrigues (2002),

“A progressiva universitarização da formação inicial de professores que se foi verificando desde os anos 70, em Portugal, levaria a presumir que as instituições de ensino superior (...) introduziriam algumas mudanças substanciais na sua própria organização, bem como na das escolas que aceitassem colaborar na formação prática dos professores”.

Tal pressuposto não se verificou, provocando o desânimo de muitos dos seus *actores*. Assim, pensamos que o nosso estudo, relativamente a outros já realizados sobre a temática da supervisão pedagógica, poderá ser um contributo

para que esta situação se inverta, para o contentamento dos professores que diariamente partilham a sua vivência nas escolas.

Partiu-se para este estudo com a convicção de que a maioria dos supervisores, no desempenho das suas funções, não tem em conta as competências reflexivas dos formandos.

Este estudo apresenta-se sistematizado em três partes para além da Introdução – o Enquadramento Teórico, a Investigação Empírica e as Considerações Finais – que se procura que constituam um todo coerente. A finalizar encontram-se as Referências Bibliográficas, a Legislação consultada e os Anexos.

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Diversos autores investigaram e produziram trabalhos sobre esta temática, pelo que referenciar todos os que consultámos tornar-se-ia demasiado longo. Assim, decidimos apresentar os que julgámos poderem contribuir para uma melhor clarificação e compreensão dos conceitos suscitados por este estudo.

1. A Reflexividade

«Entendo que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós.»

Isabel Alarcão, 1996

Pareceu-nos pertinente, ao iniciar este ponto do enquadramento teórico, colocar a seguinte questão: O que se entende por reflexividade?

Dewey (1933) considerou a reflexividade (“pensamento reflexivo”) como sendo “uma forma especializada de pensar”, a qual é caracterizada pela “aceitação ou rejeição de algo enquanto razoavelmente provável ou improvável”. Alarcão (1996) reforça este conceito afirmando que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Evocamos aqui as palavras de Dewey sobre o modo de *treinar* o pensamento reflexivo, corroboradas por investigadores como Schön, Alarcão, Sá-Chaves, entre outros: “Manter o estado de dúvida e desenvolver investigação sistemática – são os factores essenciais do pensamento”.

Sabemos que pensar não é um processo fácil, apesar de ser inerente à própria natureza humana (“existo logo penso” – Damásio, 1996). Reflectir ainda mais difícil se torna, visto que implica um processo metacognitivo, *o pensar sobre o pensar*, sendo este um processo meta-analítico, sustentado por um questionamento contínuo, que nos conduz a aceitar, rejeitar ou reformular determinadas crenças e/ou convicções.

Para Schön (1983), a reflexividade acompanha uma abordagem de natureza construtivista do ensino, baseada nas teorias piagetianas, onde se privilegia a aprendizagem por descoberta, ao que chamou de “*reflective practice*”. Este tipo de prática pedagógica inclui três processos fundamentais: a **reflexão na acção**, a **reflexão sobre a acção** e a **reflexão sobre a reflexão na acção**. O sujeito, neste caso o professor, tenta compreender o seu modo de pensar e de agir recorrendo a um processo analítico. A reflexão na acção depende da intuição e da percepção do sujeito, isto é, o modo como este interpreta o momento/o contexto onde decorre a acção. A reflexão sobre a acção implica a autocrítica e a heterocrítica, é um processo metanalítico. A reflexão sobre a reflexão na acção é um processo, essencialmente, avaliativo.

Reflectimos (pensamos) quando agimos. No entanto, esta forma de reflexão não é devidamente apreendida/interiorizada por nós, é um pensamento espontâneo/intuitivo. É a reflexão sobre o nosso agir que nos estimula a modificar os nossos métodos/procedimentos. Quando adquirimos um certo distanciamento em relação aos acontecimentos por nós protagonizados e somos imbuídos de uma vontade de os *rever*, entramos num processo de reflexão crítica, que nos

conduz (ou não) a alterações no nosso agir. A reflexão sobre a reflexão na acção é uma “reflexão retrospectiva de elevado nível de meta-análise” (Marchand, 2004). Este processo é, sem dúvida, o mais complexo e pode causar instabilidade e mal-estar, se o sujeito não possuir maturidade cognitiva que o ajude a superar as dificuldades sentidas, melhor, as angústias geradas pela análise retrospectiva.

Brookfield (1987) defende que “pensar criticamente envolve o reconhecimento dos pressupostos que subjazem as nossas crenças e comportamentos. Mais do que dar justificações das nossas ideias e acções, interessa ajuizar a racionalidade dessas justificações”. Autores, como por exemplo Mezirow (1990), corroboram este conceito ao afirmarem que ser-se reflexivo, mais do que criticamente examinar as nossas acções, é, sobretudo, avaliar racionalmente essas acções. Esta avaliação irá repercutir-se na coerência com que resolvemos determinadas situações problemáticas.

Segundo Calderhead (1992), são raros os programas de formação inicial de professores que consideram a reflexividade, isto é, que incorporam o modo como os jovens adultos (e, para nós, também os adultos) candidatos a professores se desenvolvem e aprendem. Em 1992, Valli justificava a não inclusão da reflexividade nos programas de formação, porque os autores desses programas consideravam que os professores, de um modo geral, são *pensadores reflexivos*.

Discordamos da justificação de Valli, uma vez que o pensamento reflexivo tem de ser estimulado e, em nosso entender, uma das funções prioritárias dos supervisores é a de incentivar/motivar os formandos para a reflexão, através da

promoção de estratégias/procedimentos que possibilitem o desenvolvimento de competências de carácter reflexivo, como por exemplo, a resolução de situações problemáticas, o diálogo, a interrogação, a auto e heteroavaliação.

Em 1993, Korthagen definiu o professor reflexivo como sendo o sujeito que faz uma análise sucessiva do seu modo de ensinar e do contexto educativo onde actua. O professor reflexivo é capaz de desenvolver as suas teorias e práticas quando reflecte (sozinho ou em conjunto), tendo a necessidade intrínseca de dialogar criticamente com a realidade e cuja finalidade é encontrar as melhores soluções para as incertezas que todo o processo educativo encerra. O aprender a fazer fazendo torna-se o modo pelo qual o professor se desenvolve profissionalmente, sem ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática pedagógica e/ou a uma repetição sistemática do seu *modus operandi*. É um processo que implica o questionamento do observado, o questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber.

Segundo a perspectiva de Reis (2006), “a reflexão provoca um sistemático esforço de análise, implicando uma atitude de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão, para suportar o estado de dúvida. Neste sentido, a reflexão está intimamente relacionada com a análise da experiência individual, pois é a partir desta que o sujeito pode interpretar e compreender o contexto que o envolve, possibilitando a tomada de estratégias com vista à transformação do comportamento individual ou colectivo”.

Concordamos com esta autora, pois a experiência de cada um de nós, enquanto sujeitos e profissionais, é o fundamento da nossa reflexão. Nesta perspectiva sobre a reflexão, encontramos apenas um senão: a “transformação do colectivo” quanto a nós é algo utópico. Porquê? Porque se nos permitirmos transformar alguns indivíduos, alguns dos que fazem parte da *microsociedade* onde nos inserimos, então já conseguimos muito.

O estudo de Reis (2006) teve por objectivos: conhecer as concepções de formadores de professores acerca de um professor reflexivo e de uma prática dita reflexiva; perceber quais as estratégias por eles utilizadas para levar os formandos a reflectir e saber quais os requisitos necessários para o desenvolvimento de competências reflexivas. Desenvolveu uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando como técnica de recolha de dados a entrevista semi-directiva, aplicada a oito supervisoras da prática pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico, para o tratamento e interpretação dos dados utilizou a análise de conteúdo.

As entrevistadas reconheceram que a reflexão é importante no desenvolvimento pessoal e profissional do docente, ajudando a melhorar a prática deste. O professor reflexivo é um profissional insatisfeito, humilde, tem bom-senso e abertura de espírito, é coerente entre o seu pensamento e a sua acção (age de acordo com os seus princípios/valores). É um professor que se questiona/interroga continuamente, relativiza os saberes e articula teoria e prática. Atrevemo-nos a afirmar que esta articulação é fruto da sua coerência. A prática reflexiva vai-se aprendendo e construindo gradualmente. Para nós, esta prática é transitiva, isto é, vai-se aperfeiçoando em cada ano lectivo.

Para a realização do nosso trabalho empírico tomámos como ponto de referência as várias concepções de reflexividade aqui mencionadas, sem “perder de vista” a concepção de Schön (Donald), pois o desenvolvimento de competências reflexivas dos professores em formação inicial e, em particular, durante o estágio pedagógico, deve privilegiar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.

Citando Rodrigues (2001), “a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e formadores/mediadores (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor”.

2. A Supervisão Pedagógica

«Se o conceito de supervisão descreve um processo comum a todas as profissões e que é o de garantir a qualidade do produto, no caso específico do ensino, a função do supervisor será a de garantir a qualidade da actuação do professor na aula, uma vez que esta deve estar directamente correlacionada com a qualidade da aprendizagem.»

Villas-Boas, 1991

A problemática da supervisão pedagógica – o conceito frequentemente associado é o de *orientação da prática pedagógica* – reveste-se de primordial importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute directamente no desenvolvimento dos seus alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem-formação.

As definições que o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora) nos apresenta para os termos:

- **Supervisão** - acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar.
- **Supervisionar** - direcção, orientação ou inspecção (acções realizadas por um indivíduo que ocupa uma posição superior relativamente ao supervisionado).
- **Supervisor** - aquele que dirige, orienta, inspecciona e/ou aconselha.

Em nosso entender, a supervisão da prática pedagógica é uma acção de orientação, essencialmente colaborativa e de apoio, que visa incentivar a discussão de saberes (teóricos e práticos), com o objectivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem-formação, envolvendo supervisor, formando e outros membros da comunidade escolar.

“(...) *SuperVision*, a term that denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community. The word also implies that these same persons will work together to make their vision a reality – to build a democratic community of learning based on moral principles calling for all students to be educated in a manner enabling them to lead fulfilling lives and be contributing members of a democratic society.” (Glickman *et al.*, citado por Vieira 2009)

A supervisão pedagógica pode ser realizada segundo orientações diversas. Referir-nos-emos em seguida a algumas delas que têm como característica comum a tentativa de substituir a supervisão de tipo artesanal em que o papel dos formandos era imitar o orientador ou supervisor. Pressupõe-se que as formas de supervisão adiante referidas são potencialmente mais *aptas* a estimular e promover o desenvolvimento da reflexividade dos formandos.

O cenário de supervisão clínica surgiu nos E.U.A., no final da década de 50, pela *mão* de Cogan, Goldhammer e Anderson da Universidade de Harvard, como resposta ao protesto dos alunos do Master of Arts in Teaching que se queixavam

de que os respectivos supervisores não os ensinavam a ensinar. Neste modelo o formando (professor) é o dinamizador da sua formação tendo o supervisor a função de apoiar/ajudar o professor em formação, o que implica uma estreita colaboração entre supervisor e formando nas diversas tarefas que ambos têm de desempenhar. A *clínica*, por assim dizer, é o espaço onde ambos actuam, a sala de aula.

No modelo de supervisão preconizado por Stones (1984) designado por psicopedagógico e baseado na psicologia do desenvolvimento dos adultos, o supervisor é o sujeito que facilita a aprendizagem do professor. Afirma que a supervisão é uma actividade bastante complexa porque exige “super-visão”. O termo “super-visão” advém de capacidades perceptivas que o supervisor deve possuir, capacidades essas relacionadas com a observação em contexto de sala de aula. Nas palavras do próprio: “*visão* apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de *introvisão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu.”

Outro dos cenários possíveis é o pessoalista (ou personalista). Este cenário surgiu nas décadas de 70 e 80 e enquadra diferentes “manifestações” inspiradas em investigadores como, por exemplo, Combs (1974), Fuller (1972, 1974), Glassberg e Sprinthall (1980); todas, têm um ponto em comum: contemplam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa. Enquanto Combs defende um programa de formação baseado nos valores humanistas, onde se privilegia o auto-

conhecimento e o auto-desenvolvimento, Fuller foca-se nas necessidades e preocupações do professor em formação. Para Glassberg e Sprinthall, o comportamento humano é determinado pela maturidade psicológica do sujeito. Como tal, os programas de formação de professores devem ter em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontram os formandos e permitir que estes desenvolvam características de estádios de desenvolvimento mais avançados. A este cenário subjaz a psicologia cognitiva, numa perspectiva construtivista, “em que o auto-conhecimento seria (é) a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”. (Alarcão e Tavares, 2002)

Para Alarcão e Tavares (2002), a supervisão é o processo pelo qual um professor (*a priori* mais experiente e informado, o que pressupõe possuir determinadas competências relacionadas com a sua actividade enquanto professor) orienta um candidato a professor ou outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta concepção de supervisão assenta em três ideias fundamentais:

- O professor é uma pessoa, um jovem adulto, um adulto e, por conseguinte, um ser racional em **desenvolvimento** que tem muito para aprender, mas que também possui um *background* de conhecimentos;
- O professor em formação, encontra-se, simultaneamente, numa situação de **aprendizagem**;
- O supervisor é uma pessoa que possui maior experiência profissional e cuja função é **auxiliar/ajudar/orientar** o professor no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, propondo-lhe tarefas/actividades de acordo

com o seu nível de desenvolvimento psicológico, como por exemplo, a interrogação, a análise de conceitos, a resolução de situações problemáticas e, por que não, a reflexão.

Segundo a perspectiva de Wallace (1991), temos duas concepções de supervisão: a “prescritiva” e a “colaborativa”. Na primeira, o supervisor assume o papel de mestre, de modelo e o formando de aprendiz (é o *molde* e a *reprodução*). Na segunda, o supervisor é encarado como um colega mais experiente, detentor de um maior número de conhecimentos científicos e pedagógicos que auxilia o formando no seu desenvolvimento profissional (é o *par pedagógico em acção*).

No entender de Vieira (1993), a supervisão pedagógica é “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Assumindo esta perspectiva, o supervisor é considerado como o *agente de formação* que supervisiona outro, o *sujeito em formação* (no nosso caso o professor em formação inicial), tendo sempre presente que a relação entre supervisor e formando é “*uma relação formativa de colaboração*, onde, embora partindo de pontos distintos, os dois interlocutores estabelecem áreas de significação intersubjectiva, num contexto de negociação conducente à co-construção de (novos) sentidos para as situações educativas”.

Ainda segundo esta autora, em Portugal, a supervisão pedagógica “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”. Deste modo, os

conceitos de "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo" emergem quando falamos de supervisão pedagógica. Estamos perante o cenário em que o supervisor é considerado como a autoridade, o juiz, sendo frequentemente o modelo a seguir. Para que este cenário de supervisão não ocorra, Vieira sugere que deverá existir uma reflexão conjunta entre supervisor e formando sobre a concepção, organização e gestão do processo. Defende uma posição de cooperação entre ambos, surgindo o supervisor "como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção".

Nesta perspectiva, Vieira (1993) atribui ao supervisor as seguintes funções:

- **Informar**
- **Questionar**
- **Sugerir**
- **Encorajar**
- **Avaliar**

Sendo que o questionar e o promover/ajudar a questionar são os *pilares* de uma prática reflexiva.

Partindo do pressuposto de que o formando é uma pessoa receptiva dada a sua condição de *aprendiz*, o problema (caso exista) circunscreve-se ao supervisor. Será que o supervisor está (pre)disposto a ajudar, a cooperar e a partilhar os seus saberes?

No ano de 1996, estando em curso no sistema educativo português a reestruturação e a reorganização curricular, Sá-Chaves afirmava que

“...os princípios éticos subjacentes à conduta do formador estruturam procedimentos que, desde o nível da sua conceptualização intencional – *alfa* – garantem um processo deliberado que constitui a organização de situações e de modelos relacionais que permitam aos formandos atingir como objectivos finais do seu percurso os mesmos valores que os princípios básicos estruturantes pressupõem: capacidade para a construção da liberdade e da autonomia para a acção justa e equitativa, para a solidariedade fraterna – *ómega*.”

Face ao exposto, quando *partimos* para a análise das respostas dos nossos inquiridos tivemos sempre presentes as perspectivas sobre supervisão pedagógica aqui invocadas, até porque acreditamos que a prática reflexiva é (digo, deveria ser) a harmonização de diferentes modelos.

3. Competências dos Supervisores

«Competência é o que a sociedade espera e exige do professor, como espera e exige dos outros profissionais.»

Isabel Alarcão, 1999

Relativamente ao conceito de competência, em *The International Encyclopedia of Education* (1985) podemos ler o seguinte:

““Competence” ordinarily is defined as “adequate for the purpose; suitable, sufficient,” or as “legally qualified, admissible,” or as “capable”. ... “The term performance-based teacher education (PBTE)...Advocates of performance-based terminology refer to the way in which teachers demonstrate teaching knowledge and skills.”

Em 1984, Messick faz a distinção entre competência e desempenho ao afirmar que a

“Competência refere-se ao que uma pessoa sabe e teoricamente será capaz de fazer, enquanto que desempenho competente se refere ao que de facto uma pessoa faz nas circunstâncias reais. A competência compreende a estrutura do conhecimento e as capacidades, enquanto que o desempenho competente implica também os processos de acesso a essas estruturas, a sua utilização e, além disso, um conjunto de factores afectivos, motivacionais, de atenção e de estilo próprios que influenciam e determinam a forma de agir”.

Para nós a competência é “uma habilidade que se desenvolve progressivamente através da prática e a partir de uma base de conhecimentos sobre a própria habilidade ou técnica” e que “implica ainda a ideia de uma habilidade que pressupõe jeito e exercício e se traduz em obras bem feitas, bem executadas”. (Tavares e Alarcão, 2002)

Arrojamo-nos a afirmar que se não tivermos esse *jeito*, esse *dom*, esse *gosto*, que nos promove a dedicação e nos motiva a exercermos a nossa profissão com o brio necessário a um bom desempenho profissional, podemos, até, desfrutar de um conjunto de conhecimentos teóricos válidos e actuais, sem, no entanto, os conseguirmos pôr em prática.

Segundo De Terssac (1996), a competência representa “tudo o que é posto em jogo numa acção e tudo o que permite dar conta da organização da acção”. Na perspectiva de Altet (2001), as competências profissionais são “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as acções e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”.

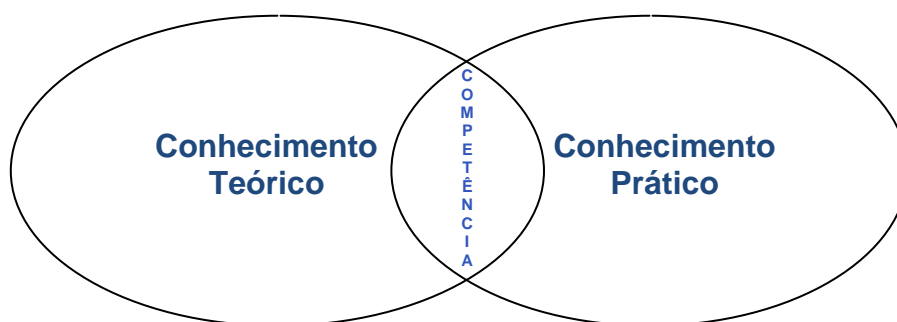


Figura 1

É através do “desempenho em situação” que nos é permitido aferir das competências do supervisor. Assim sendo, o supervisor deverá possuir um conjunto de competências específicas inerentes ao exercício das suas funções, que lhe permita desenvolver/criar “um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entre-ajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária” com os formandos. (Alarcão e Tavares, 2003)

O nosso estudo distinguiu as competências pessoais e as competências científico-técnicas.

As competências pessoais, também designadas por *competências genéricas*, são aquelas que qualquer supervisor deve possuir independentemente da sua área profissional, o saber ser/saber estar. Referimos como exemplo as seguintes: ser perseverante, ser honesto, estar disponível, ser humilde, ser exigente, saber trabalhar em equipa, ser dinâmico, ser compreensível, ser firme nas decisões que toma.

As competências científico-técnicas são competências específicas de determinada profissão/área disciplinar, são competências adquiridas através da acção que requerem um conjunto de conhecimentos teóricos. Compreendem o saber e o saber fazer. São das mesmas exemplo, ser um especialista dos processos de ensino-aprendizagem, o prazer de ensinar/partilhar os saberes, ter formação específica em supervisão pedagógica/orientação da prática pedagógica, ser

metódico, ter capacidade analítica e reflexiva de modo a maximizar o processo de supervisão nas suas múltiplas dimensões.

Para Schön (citado por Alarcão, 1991) as competências científico-técnicas “implica(m) um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem”.

Em 1972, Mosher e Purple, combinando competências pessoais e científico-técnicas, definiam as seguintes competências inerentes a um desempenho competente na supervisão pedagógica: “sensibilidade, capacidade analítica, capacidade de comunicação, domínio do currículo, capacidade de relacionamento e responsabilidade social”.

É oportuno citarmos Esteves (2009):

“Inscrevendo-se na linha de pensamento dos que preferem definir as competências como um conjunto pouco numeroso de traços genéricos, Le Boterf (1997, pp. 37-94) identifica seis competências inerentes aos profissionais que sabem gerir a complexidade:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar num dado contexto;
- Saber combinar;
- Saber transpor;
- Saber aprender e saber aprender a aprender;
- Saber empenhar-se.”

As leituras por nós efectuadas no âmbito deste trabalho empírico, *alertaram-nos* para um conjunto de competências profissionais (pessoais e científico-técnicas) intrínsecas à supervisão da prática pedagógica, o que nos possibilitou *movermo-nos* com uma maior segurança no “universo de pensamento” dos nossos inquiridos.

CAPÍTULO II

Enquadramento Legal da Supervisão Pedagógica em Portugal

O Decreto-Lei n.º 240/200, de 30 de Agosto, define o perfil de competências para o desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e evidencia “as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados”. Foi, por isso, considerado “um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações”.

Analisámos o decreto e extraímos dele as passagens onde a reflexão profissional é explicitamente referida ou se nos apresenta como fundamental. São essas passagens que o quadro seguinte mostra.

	<p style="text-align: center;">Inferência da necessidade de Competências Reflexivas</p>
<p>II Dimensão profissional, social e ética</p>	<p>2. a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente.</p>

<p>III</p> <p>Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</p>	<p>2.</p> <p>a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram.</p> <p>c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente.</p> <p>g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.</p> <p>j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.</p>
---	--

Posteriormente o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, no seu preâmbulo defende que a “qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade” e “mais qualificado”, estando esta qualificação dependente de uma formação que permita um desempenho competente nos diversos graus de ensino.

Assim,

“a referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.”

Pretende-se que o desempenho dos educadores e professores não seja meramente técnico (tecnicista), mas o de um “profissional capaz” de se adaptar às características do contexto escolar onde actua, sendo este contexto determinado pelo contexto social envolvente. Aqui têm especial *lugar* as metodologias de investigação educacional.

Este Decreto-Lei valoriza, também, a “iniciação à prática profissional” (formação inicial de professores), uma vez que esta constitui “o momento privilegiado, e

insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”, visando uma postura, simultaneamente, crítica e reflexiva em relação aos desafios profissionais.

Relativamente aos orientadores cooperantes, o artigo 19.º deste Decreto-Lei preconiza o seguinte:

“2—Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) Posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e

b) Prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos.

3—Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.

4—No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.”

Após uma leitura atenta da legislação portuguesa no âmbito desta temática, podemos afirmar que esta privilegia a reflexividade dos professores e dos formadores e determinadas competências a ela associadas (embora, por vezes, estas estejam implícitas no texto). Permitiu-nos, também, elaborar uma análise/interpretação das respostas dos inquiridos tendo em conta o actual quadro normativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

“Everything should be made as simple as possible, but not simpler.”

Albert Einstein

1. Introdução

O problema que se investigou, neste estudo, teve como ponto de partida a seguinte questão: O que entendem os supervisores/orientadores da prática pedagógica por um profissional reflexivo?

Trata-se de um estudo exploratório e os objectivos que o nortearam foram:

- ▶ Conhecer as concepções de supervisão de alguns supervisores.
- ▶ Conhecer as concepções de reflexividade dos inquiridos.
- ▶ Saber de que modo os inquiridos avaliam a reflexividade dos formandos.

Esta investigação empírica insere-se num paradigma interpretativo (também designado por paradigma fenomenológico) e recorre a uma metodologia de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, os dados resultantes são «ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas» permitindo ao investigador a realização de um trabalho mais complexo sobre os *fenómenos* em estudo, daí a nossa escolha pela metodologia de natureza qualitativa.

Durante quase duas décadas a investigação quantitativa teve primazia sobre a investigação qualitativa. Apenas nos finais dos anos sessenta, a investigação qualitativa passou a ocupar um lugar cimeiro. A investigação qualitativa tem por fim a produção de conhecimentos, através dos quais se pode interpretar a realidade, sem, contudo, serem os resultados generalizáveis.

Neste estudo, privilegiámos a compreensão dos sujeitos sobre o modo como encaram o desempenho das suas funções, enquanto supervisores de professores em formação inicial, daí o enquadramento num paradigma interpretativo.

2. O Questionário Aberto como Procedimento de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de um questionário de carácter aberto, num único momento. A opção por este tipo de procedimento teve como premissa a facilidade que o mesmo representou para o investigador de modo a recolher a informação necessária sobre a temática em estudo e, simultaneamente, contornar a falta de disponibilidade dos supervisores para nos facultar/conceder uma entrevista semi-directiva (duraria cerca de 50 minutos), devido às inúmeras solicitações a que estão sujeitos.

O questionário de carácter aberto permite aos respondentes utilizar o seu próprio vocabulário sem qualquer tipo de constrangimento/restricção, possibilitando ao investigador a obtenção de dados significativos para a consecução de um trabalho que se pretende fidedigno. Assim, foi importante delinear bem o processo de recolha de dados de modo a alcançarmos os resultados pretendidos. Tornou-se, então, imperioso elaborar o questionário de uma forma criteriosa, tendo sempre presentes os objectivos do estudo. A elaboração do questionário resultou, em parte, de três entrevistas semi-directivas realizadas anteriormente.

O questionário aberto tem, enquanto instrumento de recolha de dados, as suas limitações, dado que os inquiridos não estão em situação de interacção com o investigador, como acontece nas entrevistas. Nestas existem, por vezes, interpelações pontuais que podem melhorar a compreensão do pensamento dos sujeitos.

O questionário foi apresentado aos inquiridos estruturado do seguinte modo:

(ver página seguinte)

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informação para um trabalho final de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Formação de Professores.

O questionário é de resposta anónima e é guardada total confidencialidade dos respondentes.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e saliento o seu valioso contributo para a consecução deste trabalho.

Género: F M

Experiência como Supervisor: ____ anos

1. Defina, em uma ou duas frases, o que é ser supervisor.
2. Em seu entender, o que distingue um supervisor de um professor?
3. Que competências considera essenciais num supervisor?
4. O que é, para si, um professor reflexivo?
5. Quando começa a trabalhar com um grupo de estagiários como se apercebe de que uns são mais reflexivos do que outros?
6. Qual ou quais os procedimentos que utiliza para avaliar as competências reflexivas dos seus estagiários?
7. Na sua opinião, a formação académica anterior dos estagiários tem sido propícia ao desenvolvimento de competências reflexivas? Quais as razões dessa sua opinião?

O quadro seguinte põe em evidência a relação que estabelecemos entre as questões e os objectivos do nosso estudo.

Quadro 1

OBJECTIVOS DO ESTUDO	QUESTÕES
Conhecer as concepções de supervisão de alguns supervisores.	1, 2, 3
Conhecer as concepções de reflexividade dos inquiridos.	4, 5
Saber de que modo os inquiridos avaliam a reflexividade dos formandos.	6, 7

Após a elaboração do questionário, era chegado o momento da sua aplicação, ou seja, começar a investigação no terreno. Os critérios que presidiram à escolha dos inquiridos foram:

- ▶ Terem formação académica diferenciada.
- ▶ Terem experiência distinta enquanto supervisores.
- ▶ Pertencerem aos dois géneros (feminino/masculino).

Procedemos a uma abordagem dos sujeitos a inquirir, os quais aceitaram o nosso pedido, demonstrando uma receptividade e disponibilidade que aqui agradecemos. Segundo a opinião dos respondentes, as questões colocadas eram claras não suscitando grandes dúvidas. Alguns dos inquiridos consideraram a resposta a este questionário como um exercício de reflexão.

Foram respeitadas todas as normas inerentes a um trabalho de investigação desta natureza, inclusive o anonimato dos sujeitos. Para a codificação dos questionários atribuiu-se a cada inquirido uma letra.

No quadro seguinte apresenta-se a caracterização dos respondentes tendo em conta os critérios que utilizámos para a sua escolha.

Quadro 2

Inquirido	Grau Académico	Disciplina(s) de Ensino	Experiência Como Supervisor (anos)	Sexo
A	Licenciatura	Biologia/Geologia	3	Feminino
B	Mestrado	Biologia/Geologia	1	Feminino
C	DESE	1º Ciclo	3	Feminino
D	Licenciatura	Educação Física	5	Feminino
E	Licenciatura	Português/Francês	15	Feminino
F	Licenciatura	Português/Francês	8	Feminino
G	Mestrado	Matemática/Ciências Naturais	6	Feminino
H	Mestrado	Matemática/Ciências Naturais	7	Feminino
I	Mestrado	Matemática/Ciências Naturais	8	Feminino
J	Licenciatura	Informática	1	Feminino
L	Licenciatura	Informática	1	Masculino
M	Licenciatura	Informática	0	Feminino

3. A Análise de Conteúdo Temática como Procedimento de Tratamento dos Dados

A análise de conteúdo, considerada por Bardin (1991) como um “instrumento polimorfo e polifuncional”, permite “fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem” (Holsti, 1968), sendo estas *moldadas* pelas perspectivas, ideias e posições teóricas que o investigador defende sobre o assunto (Bogdan e Biklen, 1994). Caracteriza-se, para além das suas funções heurísticas e verificativas, por possibilitar a criação de um espaço temporal de interregno entre o ponto de partida e a interpretação definitiva, o que permite ao investigador distanciar-se do discurso inicialmente produzido pelo inquirido.

Através da análise de conteúdo, temos a possibilidade de tratar, de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como é o caso dos questionários obtidos neste estudo. Segundo Bardin (1991), a análise de conteúdo temática “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.”

É de primordial importância que na análise de conteúdo temática se proceda a uma análise categorial, a qual “tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” (Bardin, 1991). A análise categorial engloba duas

fases/etapas: o *inventário* que consiste em isolar os dados mais significativos para que se possam atingir os objectivos previamente delineados e a *classificação* em que se repartem os dados imprimindo-lhes uma certa organização.

Respeitando os pressupostos anteriores, procedemos, a partir da análise das respostas e tendo em conta os objectivos do estudo, à categorização que nos permitiu uma sistematização das respostas dadas pelos nossos inquiridos. Para o efeito, foi tomada como unidade de registo a mais pequena frase ou parte de uma frase com sentido (significação) próprio(a), sendo cada questionário considerado como uma unidade de contexto.

No procedimento de tratamento dos dados, tivemos sempre presente que “qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (Bardin, 1991).

CAPÍTULO IV

Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados

1. Apresentação dos dados

Nas páginas seguintes apresentamos a sistematização dos dados sob a forma de tabelas de análise de conteúdo.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
<p style="text-align: center;">Representações sobre a Função de Supervisor Pedagógico</p>	Coordenar trabalho de equipa	“Um supervisor é alguém que coordena uma equipa de trabalho/projecto.”	A
	Avaliar	“Um supervisor é alguém que avalia uma equipa de trabalho/projecto.”	A, I
	Transmitir conhecimentos	“ [Um supervisor] tem como tarefa o acompanhamento de um grupo de trabalho, transmitindo-lhes conhecimentos, balizando-os...num processo contínuo de ensino-aprendizagem.”	A, H
	Levar os formandos a aprender	“Ser supervisor é orientar os estagiários, no sentido de eles aprenderem algumas técnicas e alguns pormenores do processo de ensino-aprendizagem.”	B, I
		“O supervisor deverá...indicar-lhes falhas cometidas e aspectos positivos da sua aula.” (criticar)	B
		“Supervisor é um mestre que orienta, partilha, exige e ajuda os estagiários a desempenharem bem a sua função.”	C
		“Ser supervisor é a partilha sem restrições dos conhecimentos, da experiência, da reflexão dos pontos positivos e negativos.”	C
		“Ser supervisor ...é ser a pessoa que apoia no percurso do estagiário, ajudando-o a reflectir sobre a sua prática lectiva.”	D
		“Orientador de aprendizagens.”	E, I
		“Formador inicial da prática lectiva.”	E, I
Oferecer-se como modelo	“Será aquele que apoia os formandos nos contextos de acção e de formação, ajudando-os a perspectivar as transacções entre estes, através de uma concepção dinâmica, abertos a outros sistemas culturais.”	H, M	
	“...orientador na fase de estágio.”	L	
Desenvolver competências científico-pedagógicas	“ «Supervisor» como sendo sinónimo de «Professor Orientador» que oferece a sua actividade para servir de modelo de formação ao estagiário.”	F	
	“...Oferece (também) as suas turmas para que em sede de aula os estagiários possam experimentar e pôr em prática o que aprendem.”	F	
	“ [Um supervisor] propõe projectos aos estagiários.”	F	
	“ [Ser supervisor é] criarmos no outro (com o outro) um saber-fazer artístico, capaz de dominar os seus conhecimentos técnico-científicos, mobilizando-os em situações de difícil resolução.”	G	
	“Supervisor é uma actividade holística onde se enquadra a partilha e a criação de conhecimento num trabalho de contínua e franca cooperação.”	I	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
Competências Pessoais dos Supervisores	Ter objectivos claros	“Um supervisor tem que ser, antes de mais, um indivíduo claro nos seus objectivos.”	A, C
	Ser perseverante	“ [Um supervisor tem que ser] líder na perseverança do grupo que lidera.”	A
	Ser honesto	“ [Um supervisor tem que ser] honesto no processo de avaliação.”	A
	Estar disponível	“ [Um supervisor deve ter] disponibilidade de tempo.”	B
	Ser cooperante	“ [Um supervisor deve ter] espírito de entajuda.”	B
		“ [Um supervisor deve] encarar os estagiários, não como seus “inferiores”, mas como pares em processo de aprendizagem.”	B
	Ser humilde	“ Deve ainda ser humilde e consciente de que ninguém sabe tudo.”	C, M
	Ser exigente	“ [Um supervisor deve ter] exigência.”	D
	Ser diplomata/cordial	“ [Um supervisor deve] aceitar a diferença.”	E
		“ [Um supervisor deve saber] lidar com os problemas que surgem.”	E
“ [Um supervisor deve ter] boa relação humana.”		F	
“A capacidade de comunicação e aceitação por parte dos outros.”		H	
“As relações de empatia.”		H	
“ [Um supervisor deve ser] encorajador.”		H, J	
	“ [Um supervisor deve ter] compreensão.”	J	
	“ [Um supervisor deve ter] tranquilidade.”	M	

	Ser firme	“ [Um supervisor deve ter] firmeza.”	H
	Ser dinâmico	“ [Um supervisor deve manifestar] envolvimento e dinamização.”	M
	Ser paciente	“ [Um supervisor deve ter] paciência.”	M

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
Competências Científico-Técnicas dos Supervisores	Gostar de ensinar	“ Um supervisor deve ter gosto em ensinar/partilhar os seus saberes.”	D
	Ser competente	“ [Um supervisor deve] saber desempenhar o seu trabalho.”	E
		“ [Um supervisor deve ser] comprometido e consciente do seu trabalho.”	L
	Ter formação específica	“ [Um supervisor deve ter] formação específica para o bom exercício da sua função.”	F
		“ [Um supervisor deve ter] conhecimento científico e prático (alguma experiência profissional na área específica) de suporte às reflexões e às formas de conceber a acção pedagógica.”	H
	Ser cooperante	“ [Um supervisor deve estabelecer] estreita colaboração com os centros universitários de coordenação.”	F
		“ [Um supervisor deve ter] boa relação pedagógica.”	F
		“ [Um supervisor deve] facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem.”	J
	Promover a tomada de decisões	“Ser capaz de desenvolver no outro capacidades de problematização e fundamentação estruturada da acção educativa.”	G, J
		“Ser capaz de estimular e promover a tomada de decisões de forma rápida e eficaz.”	G, I
Promover a participação	“ Ser capaz de estimular e promover a participação activa.”	G	
Ser reflexivo	“Ser capaz de estimular e promover a reflexão crítica e dialogante.”	G	
	“ [Um supervisor deve ter] distanciamento crítico e interrogativo.”	H	
Ser organizado	“ [Um supervisor deve ter] orientação.”	L	
Ser metódico	“ [Um supervisor deve ter] método.”	L	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
Características do Professor Reflexivo	Ser lógico	“Alguém que segue um fio condutor lógico.”	A
	Ser coerente	“ [Alguém que é] coerente.”	A
		“ [Alguém que] é capaz de transmitir ao seu grupo de trabalho capacidades introspectivas.”	A, I
	Mostrar capacidades introspectivas	“ [Alguém que é capaz] de os colocar perante questões que os façam pensar, questionar as suas atitudes.”	A
		“Um professor que reflecte sobre as práticas pedagógicas.”	B, E, M
		“Um professor reflexivo é aquele que pondera, reflecte na planificação das actividades.”	C, F
		“É aquele que pondera, reflecte na avaliação das actividades.”	C, E, F
		“É aquele que tem por hábito reflectir sobre a sua prática lectiva.”	D, I
		“É aquele que tem por hábito reflectir sobre tudo o que possa influenciar o processo de ensino/aprendizagem.”	D, I
		“É um professor que reflecte sobre o seu ensino.”	F, M
		“É um professor que reflecte sobre as suas experiências no ensino.”	M
	Ser observador	“É aquele que (tem) em atenção as características individuais de cada aluno.”	C, F
		“É aquele que (anota) sempre o que mais sobressai seja positivo ou negativo.”	C, F
“Observa o ensino para reflectir sobre ele.”		I	
Ser avaliador	“Aquele que é simultaneamente «avaliador» e «avaliado».”	F	
	“É um professor que (...) avalia os seus trabalhos/actuações conforme os resultados obtidos.”	E	
Ser flexível	“ [Aquele que] promove a capacidade de auto-avaliação e hetero-avaliação.”	I	
	“É um professor que actua com flexibilidade, reagindo e ajustando-se às novas situações.”	E	

Características do Professor Reflexivo	Ser questionador	“Indivíduo que coloca em causa todas as atitudes.”	L
	Ser capaz de mudar	“É ser capaz de renovar conceitos, pontos de vista, conhecimentos, projectos e soluções, ideias, utopias e ilusões.”	G
		“Aquele que ousa sustentar a sua prática, inovar sobre ela, no sentido de a transformar e de se transformar a si mesmo.”	H, I
	Ser autónomo	“É ser capaz de pensar e agir autonomamente em situações complexas, onde a razão crítica deve ser um lugar de destaque.”	G
	Ser audaz	“São aqueles que descobrem, em cada dia, em si mesmos, aspectos que os fazem desabrochar.”	H
	Ser autêntico	“A linguagem e os seus discursos tendem a colar-se a eles como uma segunda pele, como uma verdadeira natureza.”	G
	Ser investigador	“Aqueles...que necessitam ler e reler novas gramáticas e que não se prendem a nenhuma delas como se fossem receitas únicas para a acção.”	H
		“Para mim um professor reflexivo é um professor investigador.” “...(promove) nas crianças a investigação.”	J I
	Ser inquieto/insatisfeito	“Aquele que tem um espírito profissional inquieto e que não se satisfaz com “qualquer coisa”.”	H
“Aquele que está na profissão sem contagem de tempo, mas com a paixão que move querer fazer em cada dia melhor.”		H	
Ser humanista	“...concede iguais oportunidades de participação.”	I	
	“...(promove) nas crianças o sentido reflexivo em franca colaboração e respeito mútuo.”	I	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
<p style="text-align: center;">Evidências de Reflexão do Formando</p>	<p style="text-align: center;">Expressão oral</p>	<p>“A forma como abordam as questões com que são confrontados.”</p> <p>“Cada discurso revela formas de pensar e de agir...”</p> <p>“Pela capacidade de comunicação...”</p>	<p>A, C, J</p> <p>G</p> <p>I</p>
	<p style="text-align: center;">Planificações</p>	<p>“...pela maneira como planificam e avaliam.”</p> <p>“...como dizem fazer para ajudarem as crianças a construir conhecimento.”</p>	<p>C</p> <p>I</p>
	<p style="text-align: center;">Problemas/Resoluções</p>	<p>“Por todo um conjunto de questões, conselhos, etc., que dirigem ao professor orientador.”</p> <p>“Pela forma como questionam.”</p> <p>“A forma como se posicionam face às questões teórico/práticas.”</p>	<p>F</p> <p>J, L</p> <p>I</p>
	<p style="text-align: center;">Práticas pedagógicas</p>	<p>“...o seu modo de agir e reflectir sobre a prática pedagógica.”</p> <p>“Pelo modo como recebem e põem em prática as sugestões, críticas, etc., propostas pelos Prof. orientadores e coordenadores.”</p>	<p>B</p> <p>F</p> <p>F</p>
	<p style="text-align: center;">Capacidade de avaliação</p>	<p>“Pelo modo como procedem à sua auto-avaliação.”</p>	<p>J</p>
	<p style="text-align: center;">Perseverança/Percepção</p>	<p>“A vontade de cada um deles.”</p> <p>“(O) estímulo que se nota sentirem relativamente aos assuntos abordados em seminários da prática pedagógica.”</p> <p>“A intuição de cada um deles.”</p>	<p>I</p> <p>J</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
<p style="text-align: center;">Meios para Avaliação das Competências Reflexivas dos Formandos durante o Estágio</p>	Debates	“Lanço um tema para debate e espero que o desenvolvam utilizando ou não conhecimentos/experiências a fim de chegarem (com ou sem ajuda) à meta por mim delineada.”	A
	Observação directa das práticas	“Observação das práticas (lectivas e não lectivas) dos estagiários.”	B
		“Utilizo a observação directa, a análise de materiais, o diálogo e a reflexão.”	D, E
		“Formalmente, além das observações semanais, procedo à reflexão grupal sobre a semana de estágio.”	H
		“Observação directa e indirecta.”	L
	Elaboração de grelhas	“Execução de mapas no final de cada actividade tendo itens específicos relativos a cada aluno.”	C
		“Execução de gráficos para se verificar a evolução positiva/negativa.”	C
	Reuniões	“Reuniões de pequeno grupo e individuais.”	C
		“Reuniões de carácter informal, onde o diálogo inteligente e reflectido, deverá ser apontador de hipóteses de trabalho de investigação para a solução de problemas; etc...”	G
		“Verificar a importância que cada estagiário confere à reflexão, analisando as suas práticas (colocando-lhes questões).”	J
Produções escritas	“Pedir aos estagiários que oralmente e por escrito procedam a um relatório intermédio (numa 1ª fase) e a um relatório de autoavaliação (final).”	F	
	“Resposta a 3 questões em tempos diferentes: a) «Como quero ser professor»; b) «Para que quero ser professor»; c) «Quero mesmo ser professor».”	F	
Relatos de auto-avaliação	“Depois de leccionada a aula, cada estagiário é convidado a proceder e a justificar a sua própria autoavaliação.”	F, I	
	“Identificar os aspectos que ele precisa de aprender.”	J, I	

<p style="text-align: center;">Meios para Avaliação das Competências Reflexivas dos Formandos durante o Estágio</p>	Participação em seminários	"Seminários de reflexão direccionados para a acção educativa (contemplam momentos de pré-acção, pós-acção e sobre a acção)."	G
	Elaboração de portfolios	"Eles vão construindo ao longo do tempo o seu portfólio, com diferentes tipos de documentação sobre a qual devem manifestar um olhar reflexivo."	H
	Relações interpessoais	"Analisar as relações interpessoais incluindo os alunos."	J
	Espontaneidade	"A espontaneidade."	J

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	UC
<p style="text-align: center;">Desenvolvimento da Reflexão Durante a Formação na Faculdade</p>	Satisfatório	<p>“A formação académica anterior dos estagiários ajuda ao desenvolvimento de competências reflexivas...abre horizontes de metodologias de trabalho.”</p> <p>“Em parte, graças à natureza e especificidade de avaliação posta em prática nalgumas faculdades, nomeadamente aquelas que...exigem aos alunos um «trabalho de fundo» com todo um levantamento de questões e tomadas de posição.”</p> <p>“Dois pólos interagem entre si: a formação académica e a formação pessoal. As duas propiciam condições [ou não] para o desenvolvimento de competências reflexivas.”</p> <p>“Nos estágios que eu acompanho...parece-me que há essa preocupação. No entanto, eu penso que as verdadeiras mudanças, só serão possíveis quando as culturas organizacionais (onde realizam o estágio) se apropriarem de uma forma de trabalho que desafie todos a encontrar novas formas de conceber a prática.”</p> <p>“A formação académica é importante na prática reflexiva pois a forma como aprendem o “saber” das disciplinas para o seu desenvolvimento da compreensão.”</p>	<p>A</p> <p>F</p> <p>G</p> <p>H</p> <p>J</p>
	Insuficiente	<p>“Os estagiários têm uma preparação muito teórica que não valoriza atitudes reflexivas.”</p> <p>“Os estagiários querem aplicar os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do seu percurso académico mas nem sempre reflectem se é o momento propício, se se aplica àquele aluno, naquele lugar, naquele contexto...”</p> <p>“Não, pois não fazem a mínima ideia do dia-a-dia / do trabalho / das competências / da vivência do professor.”</p> <p>“Não tem sido suficiente uma vez que, cada vez mais, se percebe a falta de conhecimento dos formandos relativamente aos conceitos teóricos e práticos e, sobretudo, à sua falta de capacidade de serem reflexivos.”</p>	<p>B</p> <p>C</p> <p>E</p> <p>I</p>
	Não é factor preponderante	<p>“Não é factor decisivo.”</p>	<p>L</p>
	Desconhecimento da formação adquirida na faculdade	<p>“A formação académica dos estagiários pode ser tão variada que se torna difícil, para mim, pronunciar-me a respeito disso.”</p>	<p>D</p>

2. Análise e Interpretação dos Dados

Perseguindo os objectivos gerais do nosso estudo e não esquecendo que se procura com este trabalho de investigação conhecer as representações de supervisores da prática pedagógica acerca da reflexividade e das práticas que desenvolvem para a promover nos seus formandos, a análise dos dados fez emergir sete categorias.

C A T E G O R I A S	1 – Representações sobre a Função de Supervisor Pedagógico
	2 – Competências Pessoais dos Supervisores
	3 – Competências Científico-Técnicas dos Supervisores
	4 – Características do Professor Reflexivo
	5 – Evidências de Reflexão dos Formandos
	6 – Meios para Avaliação das Competências Reflexivas dos Formando durante o Estágio
	7 – Desenvolvimento da Reflexão durante a Formação na Faculdade

Seguidamente e optando por uma narrativa simples, fazemos a interpretação dos resultados a partir das categorias anteriormente referidas.

1 — Representações sobre a Função de Supervisor Pedagógico

Para os nossos inquiridos, *ser supervisor* é realizar “a partilha sem restrições dos conhecimentos, da experiência, da reflexão dos pontos positivos e negativos” (C), “é ser a pessoa que apoia no percurso do estagiário, ajudando-o a reflectir sobre a sua prática lectiva” (D), “é projectar e concretizar com os discentes traços de carácter, sentimentos, pré-disposições, atitudes e maneiras

de ser, ideias e concepções teóricas, pontos de vista ou perspectivas peculiares sobre a realidade educativa...” (G).

O supervisor “é um mestre que orienta, partilha, exige e ajuda os estagiários a desempenharem bem a sua função” (C), é um especialista que auxilia/apoia os estagiários no sentido de saber-fazer, é “...criarmos no outro (com o outro) um saber-fazer artístico, capaz de dominar os seus conhecimentos técnico-científicos, mobilizando-os em situações de difícil resolução” (G) promovendo o desenvolvimento de competências de carácter científico-pedagógico. É a pessoa “que apoia os formandos nos contextos de acção e de formação, ajudando-os a perspectivar as transacções entre estes, através de uma concepção dinâmica, abertos a outros sistemas culturais.” (H, M)

Supervisionar “é uma actividade holística onde se enquadra a partilha e a criação de conhecimento num trabalho de contínua e franca cooperação.” (I)
A função/tarefa do supervisor é orientar no sentido da abertura de espírito, da tolerância, da cooperação.

Do discurso produzido pelos supervisores que participaram no presente estudo, depreende-se que a maioria possui uma *visão* humanista da educação, dando ênfase ao trabalho de equipa, propiciando o desenvolvimento de atitudes, valores e concepções de cariz humanista. Atrevemo-nos a afirmar que esta concepção de supervisão, onde prevalece a abertura de espírito, a tolerância, a flexibilidade, a colaboração, a formação entre pares, poderá ser propícia a uma

melhor adequação das práticas pedagógicas dos supervisores relativamente aos seus formandos.

Um dos supervisores (G) considera que a dimensão pessoal (o *eu* enquanto pessoa) e a dimensão profissional (o *eu* enquanto profissional) não se devem sobrepor, mas sim coabitar de modo a “...instalarmos no outro um distinto modo de pensar e reflectir que determina o sentido de estar na sala de aula, de forma natural e pertinente.” É o desenvolvimento de competências reflexivas através da autonomia.

O *ensinar* foi um verbo utilizado por alguns dos inquiridos para qualificar o modo como concebem a sua tarefa/actividade, são disso *prova* as expressões: Um supervisor “tem como tarefa o acompanhamento de um grupo de trabalho, transmitindo-lhes conhecimentos, balizando-os...num processo contínuo de ensino-aprendizagem” (A, H), “ser supervisor é orientar os estagiários, no sentido de eles aprenderem algumas técnicas e alguns pormenores do processo de ensino-aprendizagem” (B, I) e “«Supervisor» como sendo sinónimo de «Professor Orientador» ... Oferece a sua actividade para servir de modelo de formação ao estagiário” (F). Existem, claramente, duas concepções/perspectivas de supervisão pedagógica: a prescritiva e a colaborativa.

“O supervisor ajuda o professor a desenvolver a capacidade de tomar decisões adequadas em relação à forma pedagógica como ele se relaciona com os alunos melhorando o grau de desenvolvimento e aprendizagem.” (J)

Neste caso o *papel* do supervisor/orientador é concebido como sendo o guia/acompanhante/apoiante do formando, ajudando-o no desenvolvimento de competências metacognitivas de carácter pessoal e científico-técnicas, repercutindo-se estas no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos um depoimento que nos suscitou alguma inquietude: “ [Um supervisor é um] “gestor” de métodos” (L). Será que o inquirido queria dizer gerir procedimentos? Ou considera a supervisão como sendo a inspecção das práticas de outrem?

Os inquiridos demonstraram ter diferentes concepções de supervisão pedagógica. Tal facto não é de estranhar, porque têm formação académica diferenciada, experiências profissionais distintas e o *eu* (enquanto sujeito) espelha-se no desempenho profissional. Consideram a supervisão pedagógica uma mais-valia para a docência, na medida em que promove o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas de elevado nível (saber, saber fazer, saber ser/estar). É uma actividade muito importante dado que facilita a inserção num determinado contexto organizacional e a iniciação na “prática lectiva” (E, I). É a aplicação/o experimentar das aprendizagens durante a formação académica.

Podemos, então, considerar a supervisão pedagógica como um *meio* privilegiado para o desenvolvimento de saberes, atitudes e comportamentos,

tais como, o questionamento (a interrogação), a crítica, a abertura de espírito, a tolerância, a cooperação, a autonomia, a criatividade, o respeito, a autoridade.

As concepções de supervisão dos nossos inquiridos são diferenciadas, conforme apontam os seus testemunhos. No entanto, sem querermos ser redutores, podemos perspectivá-las em dois grupos: a prescritiva e a colaborativa, predominando esta última.

Relativamente às competências dos supervisores, os inquiridos mencionaram uma panóplia de competências para o exercício da supervisão pedagógica que nos permitiu formar duas categorias: as competências de carácter pessoal e as competências de carácter científico-técnico.

2 — Competências Pessoais dos Supervisores

Dois dos nossos inquiridos consideram que “um supervisor tem que ser, antes de mais, um indivíduo claro nos seus objectivos” (A, C), “líder na perseverança do grupo que lidera” (A) e “honesto no processo de avaliação” (A). Depreende-se destas palavras que um supervisor deve manifestar perseverança ao liderar um grupo (ao conceito de líder estará subjacente o de respeito e o de autoridade?), ter ideias bem definidas sobre o que pretende transmitir aos seus formandos e ser honesto na avaliação destes (implícito no conceito de honestidade estará o de justiça?). A utilização da expressão “tem que ser”

confere um carácter obrigatório a estas competências. O inquirido B considera que um supervisor deve ter disponibilidade de tempo (é essencial ter tempo para reflectir sobre o desempenho dos formandos), espírito de entreatajuda, encarar os estagiários, não como seus “inferiores”, mas como pares em processo de aprendizagem”.

Alguns dos inquiridos (A, C, D) referiram que um supervisor deve apresentar “clareza na exposição”, ser “exigente” e “ter gosto em ensinar/partilhar os seus saberes”. Deve ser, também, uma pessoa compreensiva, tranquila, paciente e consciente de que ninguém sabe tudo, ser humilde.

Um supervisor deve ser capaz de lidar com os problemas que surgem, ter a capacidade de *dar a volta* às situações problemáticas, saber *contornar* os obstáculos, ter bom senso, o que implica ser, também, psicólogo e diplomata. O supervisor deve ser bom ouvinte, fomentar um diálogo construtivo e estabelecer com os formandos uma relação pedagógica e humana baseada no respeito mútuo.

3 — Competências Científico-Técnicas dos Supervisores

Em relação às competências de carácter científico-técnico, os supervisores inquiridos privilegiam o “...conhecimento científico e prático (alguma experiência profissional na área específica) de suporte às reflexões e às formas de conceber a acção pedagógica” (H), a “...formação específica para o bom

exercício da sua função” (F), o “...distanciamento crítico e interrogativo” (H) que possibilita “ser capaz de estimular e promover a participação activa, a reflexão crítica e dialogante, a tomada de decisões de forma rápida e eficaz” (G, I). Um supervisor tem a responsabilidade de “desenvolver no outro capacidades de problematização e fundamentação estruturada da acção educativa” (G, J).

Tendo em conta as responsabilidades inerentes ao desempenho da sua função, deve ser um profissional “comprometido e consciente do seu trabalho” (L), ter “orientação” (L) e “método” (L). Deverá ter a preocupação de fomentar uma “estreita colaboração com os centros universitários de coordenação” (F).

São estas as competências essenciais (pessoais e científico-técnicas) – os requisitos – que os nossos inquiridos consideram mais significativos para atingir os objectivos a que se propõem e terem um desempenho que se pretende exigente, honesto e eficaz. Podemos inferir das suas respostas que o saber, o saber-fazer e o saber-estar é muito importante. Salientamos o facto dos inquiridos G, I e L não terem mencionado qualquer competência pessoal, acontecendo o inverso para os inquiridos A, B, C e M que não referiram competências de carácter científico-técnico. Será que para eles as competências pessoais e as científico-técnicas não deverão coexistir na pessoa do supervisor?

Esta investigação empírica veio confirmar resultados obtidos noutros estudos sobre as competências necessárias a um desempenho competente, como por

exemplo, os de Longo (2005) e Reis (2006). O “universo de pensamento” dos inquiridos aproxima-se do nosso quadro teórico, na medida em que invocam competências pessoais e competências científico-técnicas aí privilegiadas, isto é, corroboradas pelos investigadores referidos.

4 — Características do Professor Reflexivo

As respostas dos nossos inquiridos sobre o que é ser um professor reflexivo, permitiram-nos diferenciar dois aspectos, por um lado, as características do professor reflexivo, por outro, as evidências de reflexão dos formandos.

O professor reflexivo é uma pessoa inovadora “...capaz de renovar conceitos, pontos de vista, conhecimentos, projectos e soluções, ideias, utopias e ilusões...” (G). É “...aquele que tem um espírito profissional inquieto e que não se satisfaz com “qualquer coisa” (H), é, em geral, um indivíduo insatisfeito/inquieto “...que coloca em causa todas as atitudes” (L). É “aquele que está na profissão sem contagem de tempo, mas com a paixão que move querer fazer em cada dia melhor” (H). É um profissional que tem disponibilidade para poder realizar as suas funções de um modo eficaz, é uma pessoa que se dedica à profissão. É introspectivo por *excelência*, possui uma elevada capacidade analítica que lhe permite “...sustentar a sua prática, inovar sobre ela, no sentido de a transformar e de se transformar a si mesmo” (H, I), isto é, é capaz de evoluir profissionalmente através da sua própria

transformação e *contagiar* os outros com esse espírito transformador, provocando nos outros o questionamento e a inovação.

“É aquele que tem por hábito reflectir sobre a sua prática lectiva e sobre tudo o que possa influenciar o processo de ensino/aprendizagem” (D, I). É um professor que promove a aprendizagem através da crítica, da reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção.

São “aqueles...que necessitam ler e reler novas gramáticas e que não se prendem a nenhuma delas como se fossem receitas únicas para a acção” (H), procuram incessantemente melhorar as suas práticas pedagógicas, gostam de aprender, de aprenderem a fazer para poderem *criar* e *crescer* enquanto profissionais.

“Um professor reflexivo é aquele que pondera, reflecte, não só na planificação das actividades, assim como na avaliação das mesmas, tendo em atenção as características individuais de cada aluno, anotando sempre o que mais sobressai seja positivo ou negativo” (C, F). É “aquele que é simultaneamente «avaliador» e «avaliado»” (F), “promove a capacidade de auto-avaliação e hetero-avaliação” (I), isto é, pondera sobre a sua acção e ousa criticá-la. É, também, “um professor investigador” (J) na medida em que procura (continuamente) respostas para os problemas que surgem até encontrar a(s) melhor(es) soluções.

Um professor reflexivo “observa o ensino para reflectir sobre ele e concede iguais oportunidades de participação, promovendo também, nas crianças, a investigação e o sentido reflexivo em franca colaboração e respeito mútuo” (I). Desenvolve, em si e nos outros, competências de carácter reflexivo e actua com flexibilidade, procedendo a adaptações sistemáticas das suas metodologias, tendo em conta as situações com que se depara.

“É ser capaz de pensar e agir autonomamente em situações complexas, onde a razão crítica deve ser um lugar de destaque” (G).

A análise das respostas dos nossos inquiridos permitiu-nos constatar que apenas aqueles que possuem uma pós-graduação ou uma especialização na área da supervisão pedagógica entendiam a *essência* da reflexividade, isto é, um questionamento contínuo, que nos conduz a aceitar, rejeitar ou reformular determinadas crenças e/ou convicções, após efectuarmos uma análise crítica racional.

5 — Evidências de Reflexão dos Formandos

Relativamente às evidências de reflexão por parte dos formandos, cinco dos nossos inquiridos referiram que o discurso é uma das evidências do índice de reflexividade dos seus formandos, fazem disso prova os seguintes testemunhos: “A forma como abordam as questões com que são confrontados.”

(A, C, J), “Cada discurso revela formas de pensar e de agir...” (G), “Pela capacidade de comunicação...” (I).

São, também, consideradas como evidências de reflexão dos formandos, a maneira como planificam e *executam* as suas aulas, as estratégias que utilizam de forma a alcançarem resultados positivos, o modo como procedem ao realizarem as avaliações, o seu modo de questionar, o seu posicionamento face às questões teóricas/práticas com que são confrontados, o “modo como recebem e põem em prática as sugestões, críticas, etc., propostas pelos Prof. orientadores e coordenadores” (F), a sua capacidade de auto-avaliação e “por todo um conjunto de questões, conselhos, etc., que dirigem ao professor orientador” (F).

Dois dos supervisores (I, J) consideram como evidências de reflexão por parte dos formandos a perseverança, o estímulo e a intuição

As concepções de reflexividade de alguns dos supervisores inquiridos conduzem-nos às concepções de reflexividade de Shön e Alarcão, o professor tenta compreender o seu modo de pensar e de agir recorrendo a um processo analítico, mantendo o estado de dúvida e desenvolvendo investigação sistemática, perspectivam, também, a definição de professor reflexivo de Korthagen, o sujeito que faz uma análise sucessiva do seu modo de ensinar e do contexto educativo onde actua.

6 — Meios para Avaliação das Competências Reflexivas dos Formandos durante o Estágio

Ao procedermos à leitura das respostas dos nossos inquiridos quanto aos procedimentos/instrumentos que utilizam para avaliar as competências reflexivas dos seus formandos, constatámos que os mesmos são muito diversificados. Emergiram, então, duas categorias que passamos a analisar.

Os supervisores inquiridos para avaliarem as competências reflexivas dos formandos durante o estágio utilizam como procedimentos a discussão em grupo, a observação de práticas lectivas e não lectivas, os seminários de reflexão, onde se privilegia o planeamento da acção, a discussão da prática lectiva, a auto-avaliação e a hetero-avaliação. Fazem disso prova os seguintes depoimentos:

- “Lanço um tema para debate e espero que o desenvolvam utilizando ou não conhecimentos/experiências a fim de chegarem (com ou sem ajuda) à meta por mim delineada.” (A)
- “Observação das práticas (lectivas e não lectivas) dos estagiários.” (B)
- “Seminários de reflexão direccionados para a acção educativa (contemplam momentos de pré-acção, pós-acção e sobre a acção).” (G)
- “Formalmente, além das observações semanais, procedo à reflexão grupal sobre a semana de estágio.” (H)
- “Depois de leccionada a aula, cada estagiário é convidado a proceder e a justificar a sua própria autoavaliação.” (F, I)

A análise de determinados documentos de avaliação, mais especificamente os portfólios é outro dos procedimentos utilizados [“Eles vão construindo ao longo do tempo o seu portfólio, com diferentes tipos de documentação sobre a qual devem manifestar um olhar reflexivo.” (H)]. Solicitar aos “estagiários que oralmente e por escrito procedam a um relatório intermédio (numa 1ª fase) e a um relatório de autoavaliação (final) ” (F), assim como, o tipo de resposta dado por estes a questões colocadas em diferentes momentos do estágio: “a) «Como quero ser professor»; b) «Para que quero ser professor»; c) «Quero mesmo ser professor»” (F), permitem analisar o modo como os estagiários expõem/defendem as suas ideias.

As decisões que os estagiários tomam perante situações problemáticas em “reuniões de carácter informal, onde o diálogo inteligente e reflectido, deverá ser apontador de hipóteses de trabalho de investigação para a solução de problemas” (G). Se o estagiário observa o ensino para reflectir sobre ele e concede iguais oportunidades de participação, promovendo nas crianças, a investigação e a reflexão num clima de franca colaboração e respeito mútuo. A “espontaneidade” (J) e as relações interpessoais que estabelecem na sala de aula e no contexto organizacional. Temos ainda a elaboração de grelhas no final de cada actividade (com itens específicos) e a “execução de gráficos para se verificar a evolução positiva/negativa” (C) dos formandos.

Salientamos o facto dos supervisores inquiridos não utilizarem apenas um procedimento/instrumento para avaliarem as competências reflexivas dos

estagiários, mas sim a conjugação de dois, três (ou mais) que consideram ser significativos na orientação da prática pedagógica.

A partir dos depoimentos obtidos podemos inferir que não existe uma uniformidade de critérios (critérios *padrão*) para que os supervisores possam avaliar as competências reflexivas dos formandos, tal facto suscitou-nos uma questão:

- A escolha dos critérios pelos supervisores para avaliarem as competências reflexivas dos formandos (escolha subjectiva) permite uma correcta avaliação das mesmas?

A nossa resposta a esta questão é:

Não permite. Em nosso entender, este tipo de avaliação não deverá ser “formatada”, mas sim baseada em critérios. A definição desses critérios deve ser da incumbência/responsabilidade de entidades credíveis no domínio da educação, como por exemplo, o Instituto da Educação em colaboração com os estabelecimentos de ensino superior.

7 — Desenvolvimento da Reflexão durante a Formação na Faculdade

Em relação às competências reflexivas adquiridas durante a formação académica, a maioria dos inquiridos considera que “não tem sido suficiente uma vez que, cada vez mais, se percebe a falta de conhecimento dos

formandos relativamente aos conceitos teóricos e práticos e, sobretudo, à sua falta de capacidade de serem reflexivos” (I). Os formandos “têm uma preparação muito teórica que não valoriza atitudes reflexivas” (B), “querem aplicar os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do seu percurso académico mas nem sempre reflectem se é o momento propício, se se aplicam àquele aluno, naquele lugar, naquele contexto” (C).

Referem, no entanto, que a formação académica é fundamental, porque “abre horizontes de metodologias de trabalho” (A) e exige, por vezes, um “trabalho de fundo” (F) (designado academicamente por monografia científica), iniciando os alunos na prática de investigação, conduzindo-os ao “levantamento de questões” (F). Este tipo de trabalho *envolve* os formandos na resolução de situações problemáticas que os *obriga* a “tomadas de posição” (F). Um dos nossos colaboradores (J) considera que “a formação académica é importante na prática reflexiva pois a forma como aprendem o “saber” das disciplinas” é importante para o desenvolvimento da compreensão (competência de elevado nível cognitivo).

Para os nossos inquiridos, a prática pedagógica num determinado contexto organizacional (o estágio realizado num estabelecimento de ensino) é o meio privilegiado para a reflexão na acção e sobre a acção, dotando os formandos de uma maior aptidão pedagógica para a concepção de actividades, metodologias e estratégias associadas ao desempenho docente. Porém, salientam a importância da formação académica para que os formandos

possam de um modo (mais) eficaz satisfazer as necessidades inerentes ao exercício da profissão.

Realçamos dois depoimentos que nos causaram perplexidade: “A formação académica dos estagiários pode ser tão variada que se torna difícil, para mim, pronunciar-me a respeito disso” (D) e “Não é factor decisivo” (L).

A interpretação que fizemos da primeira afirmação foi a seguinte: devido à diversidade de conteúdos leccionados durante a formação académica, existe pouco tempo disponível para o desenvolvimento de competências reflexivas. No segundo caso, depois de termos reflectido um pouco e cruzado alguns dados (“Indivíduo que coloca em causa todas as atitudes.” e “Pela forma como questionam.”), atribuímos a razão de ser daquela afirmação ao não conhecimento do inquirido sobre o que é a reflexividade.

Terminamos a análise desta categoria com um testemunho que consideramos verdadeiramente aliciante e cuja expressão escrita toca a poesia:

“Dois pólos interagem entre si: a formação académica e a formação pessoal. As duas propiciam condições [ou não] para o desenvolvimento de competências reflexivas.” (G)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em atenção que este estudo nos possibilitou conhecer as concepções de supervisão e de reflexividade de alguns supervisores e saber de que modo os mesmos avaliam a reflexividade dos formandos, pensamos ter satisfeito os nossos propósitos.

Este estudo permitiu-nos constatar que a maioria dos supervisores inquiridos não possui formação especializada para o exercício da sua função enquanto formadores de professores em formação inicial. Tal facto é notório nos inquiridos L e M. Detectámos que possuem um conhecimento superficial do enquadramento conceptual da supervisão da prática pedagógica, também designada por orientação da prática pedagógica, baseando-se/fundamentando-se, essencialmente, na sua experiência profissional enquanto professores (não é finalidade deste estudo discutir/analisar a validade da experiência profissional para o exercício da supervisão).

É de salientar que a maioria dos inquiridos possui a *noção* e não a concepção de reflexividade. No entanto, essa *noção* permite-lhes usar estratégias/procedimentos (pontuais?) na avaliação das competências de carácter reflexivo dos seus formandos.

Creemos que a formação inicial de professores é um *continuum* de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, estamos conscientes de que a função dos supervisores não é a de fornecer aos formandos um receituário de estratégias e práticas, mas sim orientá-los para que estes possam construir a respectiva identidade profissional, conduzindo-os à autonomia e,

simultaneamente, motivá-los e *levá-los* a desenvolver um trabalho objectivo, rigoroso, exigente e criativo.

Aquilo a que Gardner (1997) chamou “*furor to teach*” é o *motor* que incita os supervisores a usarem os seus conhecimentos em prol da preparação dos seus formandos, para que estes possam responder de um modo eficaz às solicitações que a profissão exige e que são o reflexo das inúmeras transformações que ocorrem diariamente neste pequeno planeta, tão colorido e reluzente quando avistado ao longe.

Chegou a *hora* dos supervisores reconsiderarem e reflectirem, em conjunto, sobre as suas funções, com o propósito de traçarem novos rumos que possam conduzir a uma formação profissional que *sirva* um sistema educativo que se pretende inovador e exigente e que permita responder de um modo eficaz aos desafios a nível científico, técnico e pedagógico. Pensamos ser da competência dos supervisores pedagógicos saber fomentar a reflexividade nos seus formandos, para que estes possam agir com o profissionalismo necessário ao exercício da profissão.

Concordamos com Altet (2001) quando a mesma afirma que “os saberes necessários para apreender a prática somente podem ser construídos por profissionais ou por pesquisadores que conhecem a prática profissional”.

Numa escola em que exista uma participação efectiva de todos e o *clima* seja de abertura, a formação é uma necessidade de todos e de cada um, toda a

comunidade escolar beneficiará com a presença de professores em formação inicial e, conseqüentemente, com a presença de supervisores.

“ (...) Falar do prazer da supervisão como *forma de estar na educação* avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogacidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. Tudo isto é essencial ao profissionalismo em supervisão.” (Vieira, 2006)

Relativamente à metodologia utilizada, a aplicação de um questionário aberto, pareceu-nos ser a melhor opção devido à pouca disponibilidade revelada pelos supervisores inquiridos e à falta de tempo da investigadora para “procurar” outros inquiridos. No entanto, a utilização de outro instrumento de recolha de dados, como por exemplo, a observação da prática pedagógica dos inquiridos, poderia ter fornecido outros dados que nos permitissem evidenciar certos aspectos da informação recolhida e aumentar a validade deste estudo.

E, agora, resta-me proferir estas palavras tão sábias que me conduziram ao longo deste trabalho: “Só sei que nada sei”.

Finalizo este estudo empírico com as palavras de um escritor que muito admiro e que toma preferencial lugar na minha mesa-de-cabeceira, Sepúlveda (2006):

“Se não formos audazes, o que não é sinónimo de irresponsabilidade, se não formos terrivelmente audazes com os nossos sonhos e não acreditarmos neles até os tornar realidade, então os nossos sonhos murcham, morrem, e, com eles, nós também.”

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1994). *Supervisão de Professores e Reforma Educativa*. In IGE- Informação. Ano 3, n.º 1, Maio/1994.

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, colecção Cidine, 1.

ALARCÃO, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, colecção Cidine, 14.

ALARCÃO, I. (org.) (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina.

ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, colecção Ciências da Educação Séc. XXI, 5.

AMADO, J. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. In Revista Referência, n.º5, pp. 53-63.

AMADO, J. (2004). *Projecto de Investigação e Monografia*. Apontamentos de Aulas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BORDIEU, P. (1989). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

CANÁRIO, R. (2001). *Formação Inicial de Professores: Que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. INAFOP. Lisboa

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, J.; MELO, A. (1996). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª Ed. Porto: Porto Editora.

DAMÁSIO, A. (1996). *O Erro de Descartes - Emoção, razão e cérebro humano*. 16.ª Ed. Publicações Europa-América.

ESTEVES, M. e RODRIGUES, A. (2003). A Formação Inicial de Professores. *In Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, n.º 2, Junho, pp. 16-68.

ESTEVES, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48. Consultado em Março, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ESTRELA, A. (org.) (1998). *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (org.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

ESTRELA, M.T. (org.) (1998). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In TEIXEIRA, M. (org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET.

ESTRELA, M.T. (2002). *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. In *Revista de Educação*, vol. XI, n.º 1. Departamento de Educação da F.C.U.L.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*.

Porto: Porto Editora – INAFOP.

FODDY, W. (2002). *Como Perguntar*. 3ª Ed. Oeiras: Celta Editora.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.

GALVÃO, C. (1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na formação. *Revista da Educação*, VI (1), pp. 71-87.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.

GOODSON, I. (2000). Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Editora McGraw-Hill de Portugal.

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching for the Knowledge Society: Educating for Ingenuity*. New York and London: Teachers College Press.

HILL, M.M. e HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

JACINTO, M. M. (2001). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

KETELE, J. e ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget, colecção Epistemologia e Sociedade 98.

LIMA, J.; PACHECO, J. (org.) (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, col. Panorama, 6.

LONGO, J. (2005). *Supervisão clínica em enfermagem: contributo para o estudo das necessidades de formação dos supervisores de ensino clínico*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de Mestrado.

MARCHAND, H. (2001). *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.

MARCHAND, H. (2004). *O Desenvolvimento da Reflexividade na Vida Adulta: Teoria, Dados e Implicações na Formação*. In *Revista de Educação*, vol. XII, n.º1. Departamento de Educação da F.C.U.L.

MESQUITA, E. C. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência. Estudo exploratório*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de Mestrado.

MOITA, M. C. (2000). Percursos de Formação e de Trans-Formação. *In* NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. *In* NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.

PAQUAY, L. [et al.] (org.) (2001). *Formando Professores Profissionais*. 2ª Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, PH. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

POMBO, Olga (1993). *Para um modelo reflexivo de formação de professores*. *In* Revista de Educação, vol. III, nº2. Departamento de Educação da F.C.U.L.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REIS, A. (2006). *Professores reflexivos – concepções dos supervisores da prática pedagógica. Estudo exploratório*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, ÂNGELA (1991). *Necessidades de Formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Ângela (2001). *A formação de Formadores para a prática na Formação Inicial de Professores*. Policopiado.

SÁ-CHAVES, I. (2004). *Supervisão Pedagógica*. Textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora (divulgação restrita). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.

SANTOS, L. (2004). *A Formação Inicial de Professores: Contributos para uma Reflexão*. In Itinerários: investigar em educação. Lisboa.

SEPÚLVEDA, L. (2006). *O Poder dos Sonhos*. Porto: Edições Asa.

SIMÕES, G. (2002). *A Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editora.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. 5ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina.

The International Encyclopedia of Education, dir. T. Husen e T. N. Postlethwaite, U. K., Pergamon Press, 1985.

VIEIRA, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua *fidelidade e validade*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII, nº 2, 1999, 89-116.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

VIEIRA, F. [et al.] (2009). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. 2ª Ed. Edições Pedagogo.

VILLAS-BOAS, A. (1991). A Supervisão Clínica na Formação de Professores. *In* CAMPOS, B. (ed.) *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: SPCE.

WOODS, P. (1996). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora, colecção Ciências da Educação, 11.

ZEICHNER, K. M. (2008). *Uma Análise Crítica sobre "Reflexão" como Conceito Estruturante na Formação Docente*. *In* Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação, vol. 29, Nº103 (Mai./Ago. de 2008).

LEGISLAÇÃO

PORTUGAL, Ministério da Educação - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

PORTUGAL, Ministério da Educação - Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto (2.ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

PORTUGAL, Ministério da Educação - Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

PORTUGAL, Ministério da Educação - Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março.

PORTUGAL, Ministério da Educação - Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.

ANEXO

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informação para um trabalho final de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Formação de Professores.

O questionário é de resposta anónima e é guardada total confidencialidade dos respondentes.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e saliento o seu valioso contributo para a consecução deste trabalho.

Género: F M Experiência como Supervisor: ____ anos

1. Defina, em uma ou duas frases, o que é ser supervisor.

2. Em seu entender, o que distingue um supervisor de um professor?

3. Que competências considera essenciais num supervisor?

4. O que é, para si, um professor reflexivo?

5. Quando começa a trabalhar com um grupo de estagiários como se apercebe de que uns são mais reflexivos do que outros?

6. Qual ou quais os procedimentos que utiliza para avaliar as competências reflexivas dos seus estagiários?

7. Na sua opinião, a formação académica anterior dos estagiários tem sido propícia ao desenvolvimento de competências reflexivas? Quais as razões dessa sua opinião?
