



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A REFLEXIVIDADE DOCENTE

Andreia Patrícia Folgado Alves

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Fátima Simões
Co-Orientador: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, Outubro de 2013

Dedicatória

Para ti, Mafalda.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Luísa Branco, pelo entusiasmo, tempo e disponibilidade.

À Professora Doutora Fátima Simões pela compreensão.

Aos meus pais pelo apoio e incentivo.

Ao Nuno pela motivação e paciência.

Resumo

Este trabalho pretende fomentar uma reflexão sobre as inegáveis vantagens da supervisão pedagógica, ao professor já em carreira, mas também sobre toda a sua problemática numa perspetiva de um melhor entendimento do conceito e dos outros que lhes estão relacionados, nomeadamente a reflexividade docente. Abordam-se as diferenças da supervisão no que respeita ao supervisor e ao supervisionado e analisam-se as formas e as dimensões dessa supervisão, bem como os estilos que o supervisor poderá/deverá assumir. Analisa-se ainda a importância crescente da reflexividade docente e o papel preponderante da reflexão como modelo de supervisão.

Palavras-chave

Supervisão Pedagógica ; Supervisor ; Supervisionado ; Reflexividade ; Processos reflexivos.

Abstract

This work wants to develop a reflexion about the undeniable vantages of the pedagogical supervision, to the teachers already in career, but also about all his questionable in a perspective of a better understanding of the concept and the others that are related, namely the teacher's reflexibility. It talks about the differences of the supervision as regards the supervisor and the supervised and it analyses the shapes and dimensions of that supervision, as well as the styles that the supervisor can/should assume. It also analyses the increasing importance about the teacher's reflexibility and the preponderant role of the reflexion as a super visor model.

Keywords

Pedagogical Supervision; Supervisor; Supervised; Reflexibility; Reflective processes.

Índice

CAPITULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1 Enquadramento do problema.....	1
1.2 Relevância do estudo.....	2
1.3 Objetivo da Investigação.....	4
1.3.1 Objetivo geral.....	4
1.3.2 Objetivo específico.....	4
CAPITULO II	5
ENQUADRAMENTO LEGAL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM PORTUGAL.....	5
CAPITULO III	6
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	6
3.1 A Supervisão Pedagógica: conceitos e finalidades	6
3.2. Modelos de supervisão pedagógica	11
3.3. O supervisor pedagógico: papéis e funções.....	14
CAPITULO IV	18
O ENSINO REFLEXIVO	18
4.1. A Reflexividade	18
4.2. Relevância da Formação Reflexiva	21
4.3. A Reflexão como Modelo de Supervisão.....	24
4.3.1 A Reflexão Supervisiva sobre as Práticas Educativas.....	26
CAPITULO V	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
CAPITULO VI	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Enquadramento do problema

Nas últimas décadas, o campo da Educação tem sido palco de diversas mudanças. Apesar de existirem resistências residuais um pouco por todas as escolas do país, o desejo de melhorar a qualidade do ensino e de promover um ensino de qualidade sustentam o desenvolvimento de um sistema educativo mais aberto e democrático no que diz respeito à própria organização institucional e social das escolas, como de resto é sustentado no Decreto-Lei n.º 137/2012 onde se defende uma maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas bem como um reforço da autonomia como forma de melhorar o sistema público de educação. Assim sendo, haverá uma responsabilização dos órgãos de administração e gestão das escolas, para desenvolverem "instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho" de forma a "aferir a qualidade do serviço público de educação".

No atual panorama educacional, a noção de desenvolvimento profissional do docente pretende abranger esta abertura e democraticidade do ensino. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional, recentemente apropriado em Educação, reveste-se de grande importância dado que significa um processo de mudança necessário ao docente na conjuntura da complexidade das situações que enfrenta e da exigência das suas responsabilidades em cada uma delas. No entanto, o conceito de desenvolvimento profissional não anula o conceito de formação, mas antes engloba-o, “ (...) *para um bom desempenho profissional, o professor tem de estar disponível para uma formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta individual, que não seja geradora de práticas, tendencialmente, uniformes*” (Formosinho, Ferreira e Silva, 1999, p.22).

Na realidade, o desenvolvimento profissional está associado não apenas a cursos, ações de formação ou conferências mas também a seminários mais ou menos formais, projetos ou a partilha de informação de forma organizada e continuada. Neste processo, ao contrário da formação, o movimento é de “dentro para fora” uma vez que o sujeito toma decisões refletindo conscientemente sobre os problemas e projeta modos de os empreender, partindo de conhecimentos e informações coletivos prévios. Enquanto a formação ocorre pontualmente, ao conceito de desenvolvimento profissional está associada a ideia de crescimento pessoal e, analogamente, a noção de aprendizagem ao longo da vida como processos inacabados.

Por outro lado, valorizando-se o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento, valoriza-se não somente as suas potencialidades individuais como também as suas competências sociais de partilha e de colaboração. Refere Fullan: “ *O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.*” (Fullan, 1990, p.3, cit. in Garcia, 1999)

Assim, para a melhoria das suas competências e promoção do seu papel e valor enquanto profissional, o professor relaciona-se necessariamente com os outros. As relações interpessoais dentro da escola enquanto organização social tornam-se um foco promotor de decisões importantes e de ações adequadas. E, é neste contexto de liderança partilhada, que a Supervisão Pedagógica assume um papel relevante na organização e funcionamento da escola uma vez que desenvolve uma ação mediadora entre profissionais.

É de realçar que é das interações que se promovem em práticas de colaboração entre professores que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais de trabalho. A identidade profissional não se adquire por diploma nem representa apenas o culminar de uns anos de experiência, é antes um processo que se vai construindo individualmente com a colaboração de todos.

1.2 Relevância do estudo

Segundo Albano Estrela (2001),

*“o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real”
partindo-se “da observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos”.*

É a partir da reflexão sobre o processo de ensino, das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos, que o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objetivos pretendidos com os seus alunos. O professor, além de possuir conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino, deve, ainda, desenvolver capacidades de reflexão que lhe permitam resolver os problemas na sala de aula.

Num sistema que se pretende dinâmico, o supervisor pedagógico deve ser encarado como um ecologista social:

(...) este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos. (Formosinho, 2002, p.26)

A Supervisão Pedagógica detém um papel importante na transação biográfica ou na definição do auto-conceito do supervisionado, uma vez que nas interações a estabelecer entre supervisores e formandos ou entre formandos há sempre influências, partilhas e subjetividades na apropriação pelos sujeitos das relações sociais e das características dos contextos onde se desenvolvem.

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

Analisado por Shön (1983) este conhecimento prático requer três processos diferentes que se completam entre si: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Sendo o conhecimento na ação a componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer, a reflexão na ação referente ao processo de pensamento que se realiza no decorrer da ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação relativa aos processos de pensamento que ocorrem retrospectivamente sobre uma situação problemática.

Alguns dos discursos dos responsáveis pela preparação e implementação dos currículos de formação fazem referências aos profissionais reflexivos, à prática reflexiva, ao conhecimento prático (Roldão, 2000). Mas é ao professor que compete assumir as decisões relativas à sua própria formação, pois ele próprio, pode identificar com maior clareza as insuficiências e as necessidades (Tavares, 1994). Assim, o professor deve ser corresponsável pelo seu desenvolvimento psicossocial e pelo seu crescimento pessoal (idem, 1994).

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

A prática da supervisão adquire modelos, cenários e estruturas que se organizam não só na descrição mas também na explicação da realidade da supervisão. Estes elementos

descrevem os sistemas, as estratégias, os meios e os requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo (Alarcão e Tavares, 2003).

Alarcão e Tavares (2003) indicam vários cenários de supervisão, onde se podem destacar os seguintes: imitação artesanal; behaviorista; clínico; psicopedagógico; reflexivo e ecológico. Mas são os próprios autores a alertar para o fato de todos estes cenários, mais virtuais que reais, não deverem ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente porque que poderão coexistir em simultâneos vários destes processos.

Convém destacar o cenário reflexivo por se julgar ser o que mais se adequa ao atual contexto de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, refletir sobre a ação e na ação bem como aprender fazendo e refletindo.

Não obstante ser uma área relativamente recente, sobre a qual não prevalece grande literatura comparativamente com outras áreas, a nova conceção da supervisão veio requerer teorização, práticas e pesquisa que a fundamentem e orientem, de modo a poder tornar-se num verdadeiro «instrumento de formação, inovação e mudança, situada na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação» Formosinho (2002).

Tal como a escola, o mundo da supervisão precisa de adaptar-se à mudança, à emergência de um novo paradigma capaz de corresponder à expressão do mundo em permanente evolução. Assim, tornou-se necessário repensar o conceito, o papel e as funções da supervisão nesta etapa fulcral da docência pois a sua reconceptualização coloca-a num papel de apoio, de escuta e não de inspeção e definição prévia como foi no passado.

1.3 Objetivo da Investigação

Neste estudo analisaremos a Supervisão Pedagógica procurando aprofundar conceitos e métodos, através da referência à problemática do desenvolvimento da reflexividade nos docentes. O que pretendemos analisar neste estudo é se as atividades de supervisão pedagógica poderão ser instrumentos valiosos na promoção da reflexão sobre a ação.

1.3.1 Objetivo geral

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender, no âmbito da Supervisão Pedagógica, a influência dos processos interativos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

1.3.2 Objetivo específico

Em primeiro lugar, o objetivo deste estudo consiste em descrever o conceito de Supervisão Pedagógica e o respetivo processo supervisivo, assim como os vários modelos supervisivos. Em segundo lugar temos como objetivo verificar em que medida as práticas de supervisão se tornam recursos importantes na construção da identidade e conhecimento profissionais mas também no desenvolvimento pessoal e social dos docentes.

CAPITULO II

ENQUADRAMENTO LEGAL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM PORTUGAL

O Decreto-Lei n.º 240/2001, 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 respetivas exigências de formação inicial, sem esquecer a necessidade da aprendizagem ao longo da vida para que o desempenho profissional seja consolidado e para exista uma adequação contínua aos sucessivos desafios que são colocados ao profissional. Pela análise deste decreto é possível verificar uma explícita referência à reflexão profissional e ao seu papel fundamental. Depois, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, no seu preâmbulo sustenta que a qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade e mais qualificado, qualificação docente dependente de uma formação que permita um desempenho capaz nos diversos graus de ensino.

Através de uma análise da legislação portuguesa no que respeita ao assunto estudados, é possível concluir que existe uma prevalência para privilegiar não só a reflexividade dos professores mas também de determinadas competências a ela associadas.

CAPITULO III

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

3.1 A Supervisão Pedagógica: conceitos e finalidades

A Supervisão Pedagógica surge dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas de trabalho colaborativas. Assim, a Supervisão Pedagógica adquire um papel pró-ativo na organização social da escola e detém, sobretudo, um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a Supervisão Pedagógica assume-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral. A interação partilhada é a via privilegiada da co-construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores.

Numa primeira fase, a supervisão era entendida como inspeção, no sentido de fiscalização, relacionando-se mais com os aspetos administrativos, como, por exemplo, as condições do edifício escolar, frequência dos alunos e professores. Numa segunda fase, era entendida como orientação imposta aos professores, para que se tornassem mais eficientes no desempenho da profissão. Numa terceira fase, começou a ser entendida como guia, de acordo com as necessidades das pessoas implicadas. Atualmente, a supervisão é entendida como a assistência e a orientação profissional, dadas por pessoas formadas e competentes em matéria de educação, visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Ao investigarmos diversos autores encontramos diferentes conceitos sobre a Supervisão Pedagógica, no entanto, verifica-se um certo grau de consenso quanto às suas atribuições. Etimologicamente, Supervisão significa “Visão sobre” todo o processo educativo com vista à satisfação dos objetivos da Educação e dos objetivos da própria Escola.

A evolução do conceito de supervisão:

Para Neagley e Evans (1961, p. 12) “A moderna Supervisão é, pois, a ação positiva e democrática destinada a melhorar o ensino, mediante a formação contínua de todos os interessados: educando, professor, supervisor, administrador e pais, ou outra pessoa interessada no problema”. Segundo Burton e Brueckner citados por Neagley e Evans (1961, p. 11) Supervisão consiste num: “ serviço técnico destinado fundamentalmente a estudar e melhorar cooperativamente todos os fatores que influem no crescimento e desenvolvimento do educando”.

A Supervisão visa adaptar-se ao educando e à comunidade, e ainda, auxiliar o professor e por isso pode ser tida como "assistência às atividades docentes, de maneira a dar-lhes coordenação, unidade e continuidade, para que mais eficientemente a escola alcance os seus objectivos" (Nerici, 1973). Pode assim ser exercido em dois sentidos: No sentido geral - quando é sinónimo de inspeção, em que a orientação, a ajuda vem de fora da escola, por intermédio de um inspetor ou grupo de inspetores, ou de supervisor ou supervisores. No sentido particular - quando é sinónimo de orientação pedagógica exercida pela própria escola, através do diretor ou supervisor como elemento integrante da equipa administrativa da escola, isto é, exercida por pessoal da própria escola. Em qualquer dos sentidos, ela visa a formação integral do educando, o atendimento das necessidades sociais. Em relação ao professor, a supervisão tem como base estimular, orientar e coordenar o desenvolvimento contínuo do mesmo com vista ao desempenho mais eficiente de todas as suas funções, quer sejam instrutivas, quer sejam formativas, quer orientadas para o desenvolvimento do educando, permitindo que este se torne cada vez mais consciente, eficiente e responsável em função da realidade social e pessoal.

O conceito de Supervisão encontra-se por vezes subdividido em dois enunciados: a Supervisão Geral e a Supervisão Escolar. Qualquer dos dois tem acompanhado o desenvolvimento da função do supervisor. Esta mudança da orientação da linha da prática da supervisão deveu-se principalmente ao próprio conceito de ensino que "se afastou das práticas baseadas em conceitos mecanicistas da aprendizagem para usar recursos mais consentâneos com a Psicologia organicista" (Andrade, 1976, p. 11).

De acordo com Híks (1976) deve ser entendida como orientação profissional e assistência dadas por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando o aperfeiçoamento da situação total ensino/aprendizagem. Já para Good (1979) a supervisão representa, todos os esforços de funcionários escolares regulares, cujo objetivo é favorecer a atuação dos professores e outros trabalhadores no melhoramento da educação, incluindo o estímulo ao progresso profissional e o desenvolvimento de professores, a seleção e revisão dos objetivos da educação, dos materiais e métodos de ensino bem como a avaliação da instrução. Um outro autor, Rangel o conceito de Supervisão é algo mais amplo que surge com a Supervisão Pedagógica e não só como supervisão escolar. Assim será: "um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem" (1979, p.14).

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

Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão . De repente percebi do que se tratava . A qualificação necessária para se ser supervisor era a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da

super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa. Vieira (1984, p. 27)

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

Na ótica de Glickman (1985) a supervisão escolar deve funcionar como um instrumento que reforça e estimula a coesão pedagógica do trabalho realizado na escola. É esta mesma supervisão que a deve desenvolver e aperfeiçoar eficazmente. No sentido mais restrito, podemos falar em supervisão pedagógica, em que há um conjunto mais limitado de atividades orientadas para a organização do ensino e dos atos pedagógicos, no contexto da sala de aula ou meio circundante. Segundo Nericí (1990, p.28): "é o serviço de assessoramento de todas as atividades que tenham influência no processo ensino, aprendizagem, visando ao seu melhor planeamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efetivos os objetivos gerais da educação e os objetivos da Escola".

Dentro das funções de supervisão pedagógica de cada professor titular de turma, tem que existir inquestionavelmente, o espírito cooperativo e a partilha de responsabilidades como instrumentos essenciais para o funcionamento eficaz da escola (Ghilardi, 1991).

Segundo a perspetiva de Wallace (1991), temos duas conceções 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 ação*). Também, no entender de Vieira (1993), a supervisão pedagógica é – uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Assumindo esta perspetiva, 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. Este autor 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.

Tendo em conta os desafios que se colocam hoje à educação escolar, a supervisão pedagógica não se pode confinar apenas à avaliação das aprendizagens dos alunos e à respetiva classificação, mas também a todos os outros elementos e momentos do projeto educativo da escola (Leite, 1993).

No dizer de Vieira (1993), a supervisão pode ser abordada como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a sua função primordial é a monitorização dessa prática; os seus processos centrais são a reflexão e a experimentação.

A sala de aula é o espaço real onde o professor atua e reflete sobre os efeitos da sua ação, de forma a desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem apenas da assimilação do conhecimento científico mas também de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real: a prática. Neste sentido há três atitudes que são necessárias para ação reflexiva: abertura de espírito para aceitar críticas, ouvir opiniões e aceitar alternativas; responsabilidade - reflexão pessoal sobre as consequências da sua ação; empenhamento - capacidade de renovar a ação evitando a rotina (Zeichner, 1993).

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

objetivos finais do seu percurso os mesmos valores que os princípios básicos estruturantes pressupõem: capacidade para a construção da liberdade e da autonomia para a ação justa e equitativa, para a solidariedade fraterna - *ómega*. (Sá-Chaves, 1996)

Tal como afirma Alarcão (1996), fazer supervisão é interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e depois avaliar. Em suma e ainda segundo a mesma investigadora, a supervisão tem como objetivo essencial, o desenvolvimento qualitativo da organização-escola e de quem nela realiza o seu trabalho, com ações individuais e coletivas, incluindo até a formação de novos agentes escolares. Assim, a supervisão pedagógica, reúne potencialidades que devem ser inquestionáveis no quadro da regulação pedagógica ou no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, na coordenação, na entreatajuda e na melhoria do processo ensino-aprendizagem. O objetivo da supervisão pedagógica é a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa (Alarcão, 2000).

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 atividade enquanto professor) orienta um candidato a professor ou outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta conceção 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/atividades 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. Neste contexto, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão e Tavares, 2003).

Se tivermos em consideração a evolução do conceito de supervisão, Alarcão e Tavares (2003) salientam que é um processo continuado que visa, não só o desenvolvimento humano e profissional, mas também a aprendizagem do professor. Mais especificamente ainda, segundo os mesmos autores, supervisão é um processo em que um professor, considerado mais experiente, com maior formação e informação, orienta um outro professor/monitor nesse processo. Deste modo, considera-se que a supervisão é:

- Um fator de realização e percepção na formação de professores reflexivos,
- Um meio de comunicação e de informação, com vista também à formação de uma escola reflexiva.

Um ciclo de supervisão, em que ela proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho, compreende três etapas: preparação da aula; discussão da aula e avaliação do ciclo da supervisão. As duas primeiras etapas subdividem-se em duas fases; a planificação e a interação (Stones, in Alarcão e Tavares, 2003).

Segundo Alarcão e Tavares (2003) o sucesso da supervisão pedagógica passa pela integração de quatro elementos considerados imprescindíveis:

- A participação livre;
- Ausência de avaliação de pares;
- Apoios para a realização das tarefas e atividades;
- Horários compatíveis.

Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é, fundamentalmente, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar (Alarcão e Tavares, 2003).

3.2. Modelos de supervisão pedagógica

Todos os modelos existentes, permitem fazer uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, sendo que, cada um deles e todos eles, realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Alarcão e Tavares (2003), falam em vários cenários de supervisão, onde se podem destacar os seguintes: imitação artesanal; behaviorista; clínico; psicopedagógico; reflexivo e ecológico. No entanto, os autores alertam que todos estes cenários mais virtuais que reais, não devem ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente na medida em que poderão coexistir em simultâneos vários destes processos. A estes cenários subjazem diferentes conceções relativas à relação entre teoria e a prática; à formação e investigação; à noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; aos papéis do supervisor ou professor; às noções de educação e de formação de professores ou supervisores; à assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação.

No modelo Científico de que fala John McNeil (1982), é utilizada a supervisão para se verificar o nível e a qualidade do ensino. O modelo Clínico de Garman (1982), enfatiza um ensino eficaz, propondo uma interacção colaborativa do professor e supervisor utilizando critérios de confiança e de utilidade prática. Este modelo foi posteriormente desenvolvido por vários outros especialistas.

Com Goldhammer (1982), referido também por Tracy (2002) in Oliveira- Formosinho (2002), referenciamos cinco passos que giram à volta da supervisão clínica, que são:

- A assistência direta do supervisor;
- A supervisão de pares;
- O desenvolvimento do currículo;
- A formação contínua;
- A investigação-acção.

Nestas formas de desenvolvimento do processo é reconhecido um bom método de supervisão.

Passando ao modelo Artístico de Eisner (1982), cuja abordagem se baseia numa sensibilidade, na capacidade de perceção e conhecimento do supervisor, valoriza a experiência e as pequenas subtilezas significativas. Centrando-se nas possibilidades de cada aluno, tentando enfatizar o estilo próprio de cada um, fortalece os valores que exemplificam uma educação de qualidade.

Com McGreal (1983), referido por Tracy (2002) in Oliveira-Formosinho (2002), que traça outras hipóteses, todas elas ricas em conteúdo, com alguns aspetos muito positivos, que se passam a referir: o modelo de normas comuns que valoriza a avaliação das escolas e o processo de ensino, cujo controlo pertenceria quase exclusivamente ao supervisor e que o professor participante teria um papel relativamente passivo no processo de supervisão.

Este autor fala também da sua visão sobre a supervisão clínica em que desta vez se concentra mais no processo de ensino do que nos seus resultados e considera-o um modelo eficaz para melhorar a instrução em geral, embora não muito adequado para a avaliação.

Com o mesmo autor, existe ainda uma confrontação com os modelos artísticos ou naturalistas, cujo enfoque reside mais na teoria do que na prática, traduzindo-se em resultados não especificados, utilizados para ajudar os professores a desenvolver os seus próprios talentos e aptidões.

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 atividade bastante complexa porque exige – super-visão. O termo – super-visão advém de capacidades preceptivas 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.

Pajak (1993), referido por Tracy (2003) in Oliveira-Formosinho (2002), apresenta-nos ainda os modelos técnico - didáticos, centrados na assistência e não na supervisão, em que se

ênfatiza o aumento de capacidades cognitivas e de tomada de decisões dos professores utilizando, para tal, técnicas e estratégias específicas.

Ainda este autor, fala também do modelo de desenvolvimento reflexivo, que recolhe o parecer de muitos autores, referindo que a prática profissional tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as suas próprias ações.

Para Tracy (2002), a filosofia dominante que rege a prática profissional, refere-se ao processo ensino-aprendizagem. São abordados assim os modelos originais, em que é fulcral a relação de confiança entre supervisor e professor, que estimula o debate aberto e o desenvolvimento da partilha de significados do que ocorre na sala de aula.

O modelo humanístico-artístico, dividido em modelo de intervenção interpessoal, está centrado nas qualidades das relações humanas, entre supervisor e professor, sobretudo na dimensão emocional e em que o grupo de professores trabalha em conjunto para melhorar a sua prática.

No entender de Tracy (2002) in Oliveira Formosinho (2002), surge um novo modelo designado por modelo do professor como supervisor ou modelo de auto-supervisão. Esta abordagem caracteriza-se por uma supervisão personalizada, em que os professores assumem a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos. Embora Tracy (2002) in Oliveira-Formosinho (2002) refira que esta perspetiva possa ainda parecer idealista, é necessário que se torne uma realidade. Para isso, o campo da supervisão precisa de académicos que desenvolvam a sua base de investigação e de profissionais prontos a arriscarem, radicalmente, novas abordagens de supervisão.

Com Oliveira-Formosinho (2002), chegámos finalmente à apresentação de outro modelo - o Modelo Ecológico de Supervisão de Professores, baseado numa relação tripartida, entre o supervisor, o professor cooperante e o estagiário. Com base em Bronfenbrenner (1979), referido por Oliveira-Formosinho (2002), este modelo envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre o estagiário ativo e em crescimento e o ambiente em transformação, em que ele está a profissionalizar-se.

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).

A nova geração de modelos de supervisão baseia-se nas seguintes premissas:

1. A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida.
2. As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento; de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.
3. Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças.
4. Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual essas pessoas trabalham.
5. As pessoas aprendem muito melhor e são mais motivadas pela colaboração com os outros.

Convém aqui destacar o cenário reflexivo por se entender ser este o que mais se adequa ao contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional. Faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, refletir sobre a ação e na ação, aprender fazendo e refletindo, com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo este processo de construção de saber.

É ainda nesta temática de cenários de supervisão que Sá - Chaves (2000), que, ao ter em linha de conta o supervisor como uma pessoa adulta, em presença de um outro adulto, tem como missão fundamental, facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro. É ele que deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, perceções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas como fazer, mas sim, criar junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

É com base nestas reflexões que o autor chama a este cenário como Integrador e a partir dele desenvolve o conceito de supervisão não standard, a única que permite respeitar o direito à diferença.

3.3. O supervisor pedagógico: papéis e funções

O supervisor tem uma atuação muito ampla dentro da escola. Sua presença é fundamental aos que compõem a equipa pedagógica da instituição. A sua imagem vem sendo cada vez mais positiva. Em tempos passados, ele não possuía um campo de atuação definido. A sua função era apenas ser fiscal, inspecionando tudo o que ocorria na sala de aula.

Alarcão e Tavares (1987) entendem o supervisor como – a figura mediadora na interação dos sujeitos com o saber e a experiência num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Encarando o supervisor como uma pessoa adulta, com mais experiência da prática, que ajuda o professor a progredir e, através dele, as crianças com quem trabalha. Deste modo, a supervisão deve consistir:

...numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro (Alarcão e Tavares, 1987, p. 47).

Para conseguir tudo isto, terá de existir essa relação de empatia, de que a citação nos fala, e ainda de cumplicidade, uma vez que ambos se esforçarão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto. Aprofundando conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade que os acolhe, traçando prioridades de ação, formulando intenções, refletindo sobre as práticas, ajustando estratégias, analisando as reações e o desenvolvimento das crianças, para com tudo isto progredir no crescimento como pessoa e profissional e assim ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade.

Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional (Alarcão e Tavares, 1987, p.47).

Na opinião de Alarcão e Tavares (1987, p. 68), para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera *afectivo-relacional* positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática entre o supervisor e o professor, e conseqüentemente, este processo conduzirá à maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional.

Franco (2003) quando diz que o Supervisor Escolar é aquela pessoa que sabe ver além das evidências do quotidiano, colocando-se em diferentes ângulos para distinguir várias e muitas faces da realidade da Educação, procurando estudá-las, confrontá-las e aprofundá-las pelo estudo, pelo diálogo, num processo de *ação-reflexão*, que alimenta continuamente a caminhada de toda a comunidade educativa, com vista á construção de *pessoas-sujeitos* da própria história.

O Supervisor é, ainda, aquela pessoa que sabe ouvir o inaudível, porque é sensível e perspicaz, e, na humildade, sabe trabalhar junto com o grupo, envolvendo todos no mesmo processo, valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência dinâmica da proposta pedagógica. É ele que coordena, que articula a vida escolar no seu todo, para que na interação de pessoas, vivências e acontecimentos, o *ensino-aprendizagem*, a educação e a vida se desenvolvam com sabor e sentido que a comunidade educativa lhe pretende dar, na linha da proposta pedagógica.

Segundo Moreira (2005), o papel do supervisor consiste em mergulhar na complexidade, ir ao fundo das questões que cada situação coloca e mesmo interrogar a situação caso as questões não surjam naturalmente. O papel do supervisor atualmente, é visto como o principal fator de sucesso escolar e fundamental para o crescimento do bom ambiente educacional. O seu trabalho na escola, deve basear-se num projeto pedagógico elaborado a partir de propostas de todos os que fazem a escola, para que se possam resolver problemas e necessidades da mesma. É um agente educativo que constrói com os professores e outros, o seu trabalho diário.

No seu desempenho profissional, o seu cariz de orientação evoca uma diversidade de cenários (Alarcão e Tavares, 2003), em que vão ser referenciados apenas dois, por serem aqueles que, a nosso ver, poderão ser dos mais importantes para o tipo de supervisão que estamos a tratar: o cenário clínico e o reflexivo. Quanto ao primeiro, o supervisor apoia o professor como agente dinâmico, na introspeção das suas práticas, aperfeiçoando-as. No segundo cenário, existe uma imprevisibilidade na prática pedagógica do professor. Assim ele tem que ser preparado para que a sua atuação seja mais inteligente, flexível e justa. É aqui que o papel do supervisor é fundamental para que o professor sistematize conhecimentos que derivam da interação entre ação e pensamento. Neste cenário, o supervisor deverá encorajar à reflexão na ação, à reflexão sobre a reflexão na ação, beneficiando deste modo o supervisionado e para ele próprio que desenvolverá em si a capacidade de auto-supervisão (Schön 1987, in Alarcão, 1996)

A função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. O problema da avaliação não se coloca e, com o desvanecimento da figura do supervisor, o modelo de supervisão clínica de que já se falou atrás, afigura-se mais viável. A avaliação não deve condicionar o processo, mas sim promover uma relação espontânea, de entreaajuda, não dificultando o objetivo essencial, o desenvolvimento humano e profissional do professor. Sobretudo, como afirmam Alarcão e Tavares (2003), porque a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a ação e sobre o processo de ensino e aprendizagem eventualmente transportarão para a escola aquilo de que esta

também necessita: a inovação. Assim, a atitude do supervisor em qualquer atividade orientada, deve:

- Sensibilizar toda a comunidade escolar para um desempenho mais confiante, construtivo, democrático e consciente;
- Desenvolver ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico em que está empenhado;
- Facilitar, liderar ou dinamizar as comunidades no interior da escola;
- Estimular e direcionar o trabalho docente;
- Melhorar a sua atuação enquanto profissional;
- Contribuir para a formação de professores, articulando a teoria e a prática;
- Acompanhar as suas práticas e a relação teórico-prática, para dar continuidade a essa mesma formação, no interior da escola.

CAPITULO IV

O ENSINO REFLEXIVO

4.1. A Reflexividade

John Dewey foi o pioneiro do conceito de reflexão. Segundo Dewey (1910, cit in Alarcão, 1996), a função do pensamento reflexivo é o de transformar uma situação complexa numa situação que clara, ordenada, coerente, harmoniosa. Ou seja, a melhor forma de pensar é através da reflexão já que o pensamento reflexivo permite tornar uma situação complexa numa situação mais clara, através de um encadeamento ordenado de ideias com vista a um fim comum. No ato de pensar, Dewey considera a existência de dois momentos:

1. quando um problema ocorre e se impõe a necessidade da sua resolução (fase pré-reflexiva);
2. quando pesquisa o material necessário para a solução do problema (fase pós-reflexiva).

Entre estas duas fases, Dewey identifica outras cinco inerentes a todo este processo:

- 1ª. Situação problemática de incerteza e de dúvida, surgindo de modo vago uma ideia para a resolução;
- 2ª. Intelectualização do problema, que provocará o desenvolvimento dessa ideia através do raciocínio;
- 3ª. Observação e experiência, pretendendo-se provar as várias hipóteses e descobrir ou não a sua apropriação;
- 4º. Reelaboração intelectual das primeiras sugestões;
- 5º. Verificação.

Para a promoção da ação reflexiva Dewey considera igualmente, três atitudes necessárias: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. Assim para o autor, a ação reflexiva é um processo que implica mais do que encontrar soluções para os problemas, implica intuição, emoção e paixão.

Marcelo Garcia (1992), apresenta quatro formas de reflexão:

- introspeção - o professor reflete interiormente sobre as suas concepções e sentimentos, distanciando-se do quotidiano;
- exame - o professore reflete não só nos acontecimentos e ações passados que ocorreram durante a prática letiva mas também em seminários, reuniões e projetos transportando-os para situações futuras.

-indagação - o professor não só reflete como age de modo a melhorar a prática. Assim constrói novo conhecimento que lhe permite mudar face a uma mundo em constante mudança e atualização. Esta forma de reflexão está intimamente relacionada como o conceito de investigação-ação.

- espontaneidade - o professor pensa no decorrer da ação, ou seja, é uma reflexão na ação o que leva à improvisação do professor para resolver problemas e situação imprevistas no decorrer da prática.

Perrenoud (2002) expõe alguns fatores motivadores da reflexão: problemas a resolver; decisões a tomar; avaliação das ações; compreender o que está a acontecer; luta contra a rotina; melhoria da prática; trabalho em equipa.

O autor Donald Schön, precursor de Dewey, defende uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, a que se denomina a epistemologia da prática. Só assim, o profissional sentir-se-á capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar e de tomar as decisões apropriadas. As suas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) tornaram-se uma menção incontornável neste tema.

Schön (2000) defende que o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito. Para este autor, o conhecimento tácito é o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina. Como Schön considera que este conhecimento tácito é insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática, recomenda que o professor observe atentamente a sala de aula, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a ação.

No entender de Isabel Alarcão (1996), Schön apoia o valor de uma nova epistemologia da prática no processo de construção do conhecimento profissional, sustentando que este está subjacente e orienta a ação e designando-o de conhecimento-na-ação. Ou seja, o professor deverá ser capaz de analisar as suas práticas, consciencializando as possíveis falhas e lacunas de forma a encontrar novas formas de agir, no sentido do seu e desenvolvimento e progressiva melhoria.

Assim, sempre que se reflete sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras. Schön (1987) considera esta atitude como *artristry*.

Schön (1997, 2000) sustenta a existência de três momentos de reflexão que podem ajudar o professor na sua atividade:

- A reflexão na ação - o professor reflete no decorrer da própria ação e vai reformulando-a e ajustando-a a novas situações que vão aparecendo;

- A reflexão sobre a ação - o professor reconstrói mentalmente a ação para obter um olhar *a posteriori* que permita uma análise retrospectiva sobre o momento da ação de forma a ajudar o professor a compreender mais claramente o que aconteceu e como resolveu os imprevistos;

- A reflexão sobre a reflexão-na-ação - o professor constrói a sua própria forma de conhecer, estimulando a sua evolução e desenvolvimento profissional. Podemos definir este tipo de reflexão como meta-reflexão porque faz com que o professor desenvolva novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

Para Gomez Pérez (1997), apesar de dificuldades e limitações, a reflexão na ação é um processo de excepcional riqueza na formação do profissional prático, podendo mesmo ser considerado o melhor instrumento de aprendizagem. Para este autor, no contacto com a ação, não só se adquirem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o processo dialético da aprendizagem.

Gomez Pérez defende que a distância e a serenidade proporcionadas pela reflexão *a posteriori*, permite ao profissional a possibilidade de refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema, e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que atua.

Sá-Chaves (2009) defende que, em algumas circunstâncias, a reflexão deverá acompanhar o decurso da própria ação. No entanto, na opinião da autora, a reflexão *a posteriori* é equitativamente basilar, uma vez que permite um (re) equacionamento do passado, uma antevisão do futuro e uma reflexão sobre o próprio exercício reflexivo. “Permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras”. (p.14)

Zeichner (1993), acrescenta uma dimensão à reflexão que não se encontra em Dewey e Schön, a reflexão crítica que auxilia a esclarecer uma problemática do conhecimento e a dar voz aos professores. (p.32). A reflexão crítica considera os princípios morais e éticos que influenciam a forma de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva. Assim, a formação de professores é valorizada pela reflexão bem como o desenvolvimento das suas competências profissionais; a escola como espaço de referência da prática; as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos contextos de inserção.

Para Zeichner (1993), a reflexão pode ser vista como uma prática social através da qual os professores, ao se reunirem em grupos, têm mais hipóteses de poderem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros para além de poderem construir comunidades de aprendizagem ou de prática.

Para Alarcão e Tavares (2003) a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações, originam uma perspetiva que denominam cenário reflexivo. Esta reflexão sobre e na prática como originadora de conhecimento permite um

desenvolvimento profissional que se complementa com a interação entre as variáveis professor, aluno e conhecimento.

Roldão (2000) defende que, nas últimas décadas, o conceito de reflexão se tem tornado um suporte teórico de todas as linhas de investigação em educação que apoiam este conceito, nomeadamente a perspectiva de formação e de profissionalidade bem como a perspectiva do “empowerment” da escola e dos professores como estratégia para melhorar a qualidade da educação, considerando a diversidade e a complexidade da sociedade.

Alarcão e Roldão (2008) consideram que a reflexão é vista como promotora do conhecimento profissional, já que provoca o questionamento permanente de si mesmo e das práticas. Assim, a reflexão funciona como um instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões que desenvolve a autonomia e o auto-conhecimento, proporcionando maior segurança na ação de ensinar mas também motivando para uma maior exigência. A reflexão torna os profissionais inovadores conferindo-lhes maior interesse a capacidade para experimentar abordagens novas mas, ao mesmo tempo, consciencializando para a cada vez maior complexidade da ação docente.

A reflexão permite a existência de uma especificidade para cada situação educativa que se transmite em estratégias adequadas à diversidade das situações e dos aprendentes formando-se assim profissionais reflexivos e críticos capazes de não se limitarem a serem meros reprodutores de modelos e perspectivas mas antes profissionais capazes de construir currículos tornando-se, progressivamente mais autónomos e independentes nas situações educativas.

4.2. Relevância da Formação Reflexiva

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

O referido autor salienta que os professores que entrem em atos de rotina, ficam subjugados pela autoridade e tradição aceitando com naturalidade formas de atuação inquestionáveis, passíveis de serem utilizadas de forma automática e mecanicista. De uma outra forma, a ação reflexiva não se traduz apenas por um mero conjunto de passos ou procedimentos específicos que os professores aplicam passivamente, mas assume-se pelo contrário, como uma forma de encarar e responder aos problemas, desempenhando um importante papel na produção de conhecimentos sobre o próprio ato educativo.

Desta conceção deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão constitua um instrumento de desenvolvimento do pensamento e ação do professor. Zeichner (1993, p.18) define a ação

reflexiva como sendo “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz”.

Ao longo de várias décadas Dewey dirigia as suas ideias essencialmente aos professores, mas só depois dos anos 80 é que encontraram feedback, muito por influência da divulgação das obras de Shön (1983; 1987) sobre o prático reflexivo. Nestas obras o autor teceu uma crítica generalizada ao paradigma da racionalidade técnica, propondo em alternativa uma nova epistemologia da prática, que revaloriza o conhecimento que emerge da prática inteligente e refletida, em oposição à mera aplicação dos conhecimentos científicos aos problemas concretos da prática, através da ciência aplicada.

No momento em que toda a comunidade educativa sentia alguma necessidade de incutir alterações e mudanças na investigação sobre a educação, Schön surgiu com o seu pensamento, tentando assim reduzir a distância que durante algumas décadas separou a teoria da prática (Gómez, 1992; Canário, 1993). No contexto da formação profissional, o que a teoria deste autor teve de mais inovador foi a atribuição de um novo estatuto ao campo da prática, ao defender que a formação dos futuros professores deveria incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações da prática real. Segundo o autor (1987), é esta a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações únicas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. No entender de Garcia (1992, p.160), a importância desta contribuição consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: “é uma profissão em que apropriada prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”.

Alarcão (1996, p.17) salienta a este mesmo respeito que o “valor epistemológico da prática é revalorizar o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas (...). É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica”.

De acordo com Smyth (1989), o pensamento de Shön pressupõe uma grande mudança para a educação, pois a reconhecida superioridade do conhecimento resultante da investigação científica dá lugar ao conhecimento prático e reflexivo, entendido como uma fonte respeitável de produção de conhecimentos. Traduzindo-se num discurso dicotómico que reflete o valor atribuído quer ao conhecimento profissional baseado nas teorias e técnicas

derivadas da investigação, quer ao conhecimento profissional construído a partir da experiência e da reflexão sobre o ato educativo, esta abordagem reflexiva contribuiu para problematizar a relação entre a vertente teórica e prática da formação.

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

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

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

Entre os esforços realizados para tornar a pesquisa reflexiva uma componente central nas reformas dos programas de formação, citam-se segundo Zeichner (1993, p.29) os que tiveram lugar nos Estados Unidos da América: Cruickshank, 1987; Posner, 1989; Houston & Pugach, 1990; Tabachnick & Zeichner, 1991, no Canadá: Clandinin & Connelly, 1986; Mackinnon & Erickson, 1988; Russel, 1991, na Noruega: Handal & Lauvas, 1989, no Reino Unido: Pollard & Tann, 1987; Lucas, 1988; Ashcroft & Griffiths, 1989; na Austrália: Gore, 1987; Ropbottom, 1988, Smith & Sachs, 1988; Martinez, 1989, na Áustria: Altrichter, 1988, na Tailândia: Thongthaw, 1988 e na Holanda: Korthagen, 1985. O aparecimento de várias obras e estudos que procuraram descrever a natureza e o impacto das reformas dos programas, as relações entre o processo de reflexão, o desenvolvimento do professor e as condições que influenciaram as capacidades dos professores, de acordo com Zeichner (1993), surgiram devido ao rápido desenvolvimento de programas de formação de professores baseados numa abordagem reflexiva.

4.3. A Reflexão como Modelo de Supervisão

Na atualidade, a reflexão é o termo mais utilizado por investigadores, supervisores, entre outros, quando fazem referência a modelos de formação de professores (García, 1992). Existe uma diversidade de termos utilizados neste modelo de formação de professores, bem como vários métodos de formação: a prática reflexiva (Schön, 1987), a investigação-acção (Elliot, 1993) e professores reflexivos (Zeichner, 1993).

Apesar do modelo reflexivo ser uma mais valia para o desenvolvimento profissional dos docentes, Zeichner (1993) salienta que tal não se tem verificado na prática. A verdade é que os professores continuam a ser encarados como meros consumidores, as reformas educativas vêm de fora para dentro, não se atende às reivindicações do pessoal docente. Assim, compete aos supervisores ajudarem os professores estagiários a desenvolverem as capacidades de reflexão sobre as suas práticas com intuito de as melhorarem, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional.

Dewey (1933, citado em Zeichner 1993) defende serem necessárias três atitudes nos professores de forma a se poder promover uma ação reflexiva com sucesso: a abertura de espírito, no sentido de saber ouvir as críticas e modificar a sua postura, caso seja necessário; a responsabilidade, que implica a tomada de consciência de que as decisões têm consequências pessoais, académicas, políticas, sociais e de empenhamento; e, por último, a sinceridade.

Sendo o professor um profissional responsável e autónomo, com capacidade de contribuir ativamente para a avaliação do desempenho da sua ação, dos seus alunos e das mais variadas componentes do processo didático, Rosales (1992) defende que se deve estimular desde o início, no período da formação inicial, a sua capacidade de avaliação. Esta deve ser desenvolvida, implicitamente, através de uma “capacidade geral de crítica reflexiva sobre o ensino” (Rosales, 1992, p.125)

A reflexão sobre a prática, enquanto meio de avaliar a adequabilidade da teoria, compreendendo-a e refinando-a, é também preconizada por Ponte (1994). Segundo este autor, deve-se partir:

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

Gómez (1992) destaca o papel da prática na formação de professores reflexivos, afirmando:

no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. (Gómez,1992, p.110)

No entender de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.100) “*Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam.*”

Para se poder promover uma formação reflexiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da ação entre o supervisor e os professores estagiários (Alarcão, 1996).

No entender de Altet (2000):

podemos constatar que não é tanto pela qualidade técnica, pela racionalização do dispositivo - pela sua coerência - que o professor se forma e muda, mas pela qualidade do seu empenhamento: há mudança se esta se apoiar numa tomada de consciência, no desejo, no sentido. (Altet, 2000, p.33)

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

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

O modelo de investigação-acção aproxima-se do modelo de supervisão clínica, dado que está centrado na observação, análise e reflexão sobre a sua própria acção e a dos seus colegas, ou seja, abrange a acção, a reflexão e a colaboração, tal como a investigação-acção (Moreira e Alarcão, 1996).

No entender de (Zeichner, 1993, p.89) “o ensino reflexivo não é necessariamente um bom ensino (...), em algumas circunstâncias, a reflexão poderá servir para legitimar e prolongar práticas empobrecedoras para os alunos”.

Alarcão (1996), acredita no potencial do modelo reflexivo de formação e, também analogicamente, viabilizamos a transferência de todos os princípios preconizados para a formação de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a ação (Schön, 1987), bem como a meta-reflexão, constituem processos fomentadores do desenvolvimento profissional pelo constante questionamento e reconstrução de teorias e práticas educativas, permitindo uma dialética e interdependência positivas entre prática e referentes teóricos.

Na perspectiva de Handal e Lauvas (1987):

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

4.3.1 A Reflexão Supervisiva sobre as Práticas Educativas

Um dos desafios à prática reflexiva é aceitar a sua função como observação e leitura da nossa experiência; como um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática, tal como ela se pode realizar; como um modo de lhe atribuir significados e respeitar suas características e formas de expressão.

Ao mesmo tempo, a prática reflexiva pode ser um móvel de transformação ou emancipação de formas agora rígidas, obsoletas ou insuficientes de realização. O benefício dessas funções implica rever hábitos e padrões de conduta ou de pensamento. Significa comprometer-se com o que dizemos e assumir as consequências disso. Envolve aprender a refletir como observar melhor, sem crítica, reconhecer o que foi feito. Não é fácil passar do plano da ação para o da reflexão. As ações, sobre as quais interessa refletir, estão organizadas em gestos, atitudes, procedimentos didáticos, esquemas práticos.

A prática reflexiva, se for bem conduzida, pode ser um móvel de transformação. Contudo, isso supõe assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, atualizar e rever esquemas e a insuficiência das coisas. E mais: implica que nos exponhamos frente aos outros e que nos libertemos da nossa solidão.

Os investigadores das práticas reflexivas (Dewey, 1933; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993, e outros) defendem que a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador não só na sua prática profissional mas também na própria pessoa. Segundo Schön (2000), a prática reflexiva assume-se como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, analisando, refletindo e reelaborando a sua ação de forma a solucionar os problemas, construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional.

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva é a chave da *profissionalização do ofício*. No entanto, “não poderá haver profissionalização do ofício de professor se esta não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos actores colectivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas” (p.10).

Perrenoud define três argumentos a favor da profissionalização:

- o professor deve tornar-se alguém que concebe a sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação das suas condições de trabalho;
- para que todos alcancem os objetivos, não é suficiente ensinar, é preciso fazer com que cada um encontre o processo apropriado para aprender.
- são necessárias sólidas competências de comunicação e de regulação reflexiva uma vez que as competências profissionais são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipa ou de um estabelecimento.

Por outro lado, para Perrenoud, a atitude e a competência reflexiva apresentam diferentes modos de expressão:

- “Na acção, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se e regular o processo em curso”;
- “A *posteriori*, a reflexão permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer”;
- “Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão desenvolve-se também antes da acção, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar maior lucidez”. (Perrenoud, 2002, p:199)

Para Perrenoud (2000) o professor deve apresentar algumas características no decorrer da sua prática reflexiva, nomeadamente:

- Atitudes e uma relação autêntica com o ofício e o real;
- Saberes metodológicos e teóricos;
- Competências que se apoiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação.

Segundo o mesmo autor, Perrenoud (2002), o desenvolvimento de uma prática reflexiva, traz diversos benefícios:

- Um ajuste dos esquemas de ação que permite uma intervenção mais rápida, mais direcionada ou mais segura;
- Um reforço da imagem como profissional reflexivo em processo de evolução;
- Um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais.

CAPITULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Supervisão Pedagógica, a aprendizagem traduz-se num processo complexo, gradual e biunívoco que será mais eficaz e rica quanto maior for a dinâmica a ela associada.

Através de dinâmicas interativas, individuais ou coletivas, a Supervisão Pedagógica aparece como uma ação facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, uma co-construção permanente de conhecimento que conjuga os esforços colaborativos e reúne potencialidades plurais de crescimento quer a nível individual e afetivo, quer a nível social e profissional.

Não podemos esquecer que muitos professores questionam as suas práticas não só para serem mais eficazes mas também para resolver as suas dúvidas. Desta forma, desencadeiam-se processos reflexivos que favorecem o desenvolvimento e a responsabilidade dos professores.

É por isso que um professor reflexivo nunca deixa de surpreender porque se questionam sobre “o quê”, “o porquê” e “como” se fazem as coisas em relação a si e aos outros, servindo-se deste questionamento como forma de aprendizagem.

A Supervisão Pedagógica assume pois um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas pedagógicas. A participação ativa dos formandos no seu processo de desenvolvimento profissional cria neles um sentimento de pertença e identidade profissional.

As referências bibliográficas do trabalho demonstram um vasto leque de pesquisa no campo da supervisão pedagógica educação e, em particular, no domínio da reflexão como modelo de supervisão. Ao longo da nossa reflexão, tentámos recuperar conceitos fundamentais do domínio da Supervisão Pedagógica que, pela sua relevância e atualidade, encorpam paradigmas de aprendizagem dinâmica e colaborativa.

Com a revisão bibliográfica, tornou-se clara a importância das redes comunicacionais desenvolvidas no âmbito da Supervisão e a influência desta no desenvolvimento global dos formandos e na construção da sua identidade profissional bem como do papel preponderante da reflexão na prática proporcionando aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Mas para que este desenvolvimento aconteça é preciso que os professores não tenham receio em assumir riscos e fragilidades, na exposição, em tomar decisões e mobilizar recursos.

CAPITULO VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (org).(1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I; ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, “Coleção Educação e Formação”. Mangualde: Edições Pedagogo
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)
- ALARCÃO, I. *et al.* (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto, Porto Editora.
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, coleção Ciências da Educação Séc. XXI, 5.
- AMARAL, M. J. *et ai* (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções CIDInE.
- CALDERHEAD, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 5, n°1, 43-51.
- CALDERHEAD, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7, n° 5, 531-535.
- CANÁRIO, R. (1993). Ensino superior e formação contínua de professores. *Aprender*. n°15, 11-18.
- EISNER, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Virgínia: ASCD.

- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (org.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - Da Organização à Pessoa*, nº8, Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- FRANCO, Francisco Carlos (2003). *O Coordenador Pedagógico e Professor iniciante*. In.: Bruno, E. B. G; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. (4ª Ed.). São Paulo: Loyola.
- GARCIA, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GARCIA, C. (1999). *Formação de professores : Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARMAN, N. B. (1982). *The clinical approach to supervision*. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Virginia: ASCD.
- GLICKMAN, C.D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- GÓMEZ, A. P. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GOMEZ, A. P, (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In. Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HANDAL, G. & LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*.
- LEITE, C. et al. (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: edições ASA.

- MCNEIL, J. D. (1982). *A scientific approach to supervision*. In T. Sergiovanni (Ed.), *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Virginia: ASCD.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- MOREIRA, M. A. e Alarcão, I. (1996). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores - Estratégias de Supervisão* (pp.121-135). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1993). *Nota de Apresentação*. In Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J.(org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, PH. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- PONTE, J. (1994). *O Estudo de Caso na Investigação Matemática* (Vol. 3, nº1, p. 3). Quadrante.
- 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 43/2007 de 22 de Fevereiro.
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- SÁ - CHAVES, I. (1996). *Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega*. Revista de Educação. Vol. VI. Noº1, p.37 - 42.

- SÁ - CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão - Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SHULMAN, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. In Grimmett, P. & Erickson, J. *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- STONES, E. (1984). *Supervision in teacher education - a counselling and pedagógica! approach*. London: The Falmer Press.
- TAVARES, L. (1994). *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. 5ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VIEIRA, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In Tavares, J. *Para intervir em Educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher - a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZEICHNER, K. M. (1992). *Novos caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90*. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.