

# A Supervisão no campo educativo

Isabel Alarcão





# A Supervisão no campo educativo

Isabel Alarcão



# Ficha Técnica

**Título:**

A Supervisão no campo educativo

**Autora:**

Isabel Alarcão

**Coleção:**

Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 8

**Design:** Joana Pereira

**Impressão:** RealBase - Sistemas Informáticos, LDA.

**Editora:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

**1ª edição – outubro 2020**

**Tiragem:** 100 exemplares

**ISBN:** 978-972-789-654-7

**Depósito legal:** 476095/20

**DOI:** <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia



**dep**  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia

**cidtff**  
centro de investigação  
Didática e Tecnologia  
na Formação de Formadores

# A Supervisão no campo educativo

## Resumo

Este caderno tem como objetivo divulgar o pensamento da autora sobre a temática da supervisão no campo educativo. Num registo de certo modo autobiográfico, começa com um olhar retrospectivo sobre o que foram os seus primeiros 25 anos na carreira profissional como supervisora na formação inicial de professores. Através desse olhar, tem-se acesso aos questionamentos que se iam levantando, aos processos, dificuldades, avanços e paragens na evolução da prática e da teorização sobre esse campo de ação que, a partir de final dos anos 80 do século passado, começou a atrair a atenção dos investigadores em Portugal. No contexto atual, a prática pedagógica supervisionada e as relações interinstitucionais requerem, na opinião da autora, uma reflexão e o desenvolvimento de uma cultura partilhada. Mas os textos neste caderno evidenciam também o alargamento do campo da supervisão à formação contínua de professores numa lógica colaborativa de desenvolvimento profissional, com uma atenção especial à dinâmica da supervisão entre pares. Além disso, é igualmente abordada a supervisão institucional em escolas que se pretendem reflexivas, sempre em movimento, transmissoras e construtoras de conhecimento. Face à ambiguidade do termo “supervisão”, o conceito que lhe subjaz é explicitado e salientada a sua relação com conceitos conexos. Deste modo espera-se que a clarificação do conceito ajude ao afastamento dos “fantasmas” que ainda hoje pairam no ar relativamente à supervisão e que dificultam a aceitação da observação de aulas, estratégia fulcral na supervisão pedagógica.

**Palavras-chave:** Supervisão; formação inicial; formação contínua; escola reflexiva; supervisão institucional

## **Abstract**

This volume aims to disseminate the author's thinking on the subject of supervision in the educational field. In a somewhat autobiographical record, she begins with a retrospective look at the first 25 years of her professional career as a supervisor in initial teacher education. By approaching her professional and research career, one accesses the questions that were raised, the processes, difficulties, advances and pauses in the evolution of the practice and the theorization about this field of action that, since the late 80s of the XX century, began to attract the attention of researchers in Portugal. According to the author, in the current context, supervised pedagogical practice and interinstitutional relations require a deep reflection and the development of a shared culture. Moreover, the texts in this volume also show the extension of the supervision field to the continuous education of teachers in a collaborative view of professional development, with special attention to the dynamics of supervision among peers. In addition, institutional supervision in schools, which are expected to be reflective, constantly evolving and capable to transmit and build knowledge, is also addressed. Given the ambiguity of the term "supervision", the concept that underlies it is made explicit and its relationship with related concepts is highlighted. In this way, the clarification concerning the concept is expected to help moving away from the "ghosts" that still exist in relation to supervision and that hinder the acceptance of classroom observation, a key strategy in pedagogical supervision.

**Keywords:** Supervision; teacher education; initial and continuous; reflective school; institutional supervision

## **Résumé**

Ce cahier vise à diffuser la réflexion de l'auteure sur le thème de la supervision dans le domaine éducatif. Dans un dossier quelque peu autobiographique, elle commence par un regard rétrospectif sur ce que furent les 25 premières années de sa carrière professionnelle en tant que superviseur de la formation initiale des enseignants. A travers ce regard, on accède aux questions qui se sont posées, aux processus, aux difficultés, aux avancées et aux pauses dans l'évolution de la pratique et de la théorisation de ce champ d'action qui, depuis les années 80 du XX<sup>e</sup> siècle, a commencé à attirer l'attention des chercheurs au Portugal. Dans le contexte actuel, la pratique pédagogique supervisée et les relations interinstitutionnelles nécessitent, selon l'auteure, une réflexion et le développement d'une culture partagée. Mais les textes de ce cahier montrent également l'élargissement du champ de la supervision à la formation continue des enseignants dans une logique collaborative du développement professionnel, avec une attention particulière pour la dynamique de la supervision par les pairs. Par ailleurs, la supervision institutionnelle est également abordée dans les écoles qui se veulent réflexives, toujours en mouvement, capables de transmettre et de développer des connaissances. Compte tenu de l'ambiguïté du terme « supervision », le concept qui le sous-tend est rendu plus explicite et sa relation avec les concepts connexes est mise en évidence. De cette façon, la clarification du concept devrait permettre d'éliminer les « fantômes » qui planent encore dans l'air concernant la supervision et qui rendent difficile l'acceptation de l'observation de cours, élément clé de la supervision pédagogique.

**Mots-clés :** Supervision; formation initiale; formation continue; école réflexive; supervision institutionnelle

## **Resumen**

Este cuaderno tiene como objetivo difundir el pensamiento de la autora sobre el tema de la supervisión en el campo educativo. En un registro de cierto modo autobiográfico, empieza con una mirada retrospectiva de la autora sobre los primeros 25 años de su carrera profesional como supervisora en la formación inicial de docentes. A través de esta mirada, uno tiene acceso a las preguntas que se iban planteando, bien como a los procesos, dificultades, avances y paradas en la evolución de la práctica y la teorización sobre este campo de acción que, desde finales de los años 80 del siglo pasado, comenzó a atraer la atención de los investigadores en Portugal. En el contexto actual, la práctica pedagógica supervisada y las relaciones interinstitucionales requieren, en opinión de la autora, una reflexión y el desarrollo de una cultura compartida. Sin embargo los textos de este cuaderno también muestran la extensión del campo de la supervisión a la formación permanente de docentes en una lógica colaborativa de desarrollo profesional, con especial atención a la dinámica de supervisión entre pares. Además, también se aborda la supervisión institucional en escuelas que se espera que sean reflexivas, siempre en movimiento, transmisoras y desarrolladoras de conocimiento. Ante la ambigüedad del término “supervisión”, el concepto subyacente se hace explícito y se destaca su relación con los conceptos conexos. De esta manera, se espera que la aclaración del concepto ayude a mantener alejados los “fantasmas” que aún flotan en el aire en relación a la supervisión y que impiden la aceptación de la observación de clases, una estrategia clave en la supervisión pedagógica.

**Palabras clave:** Supervisión; formación inicial; formación permanente; escuela reflexiva; supervisión institucional

## **Isabel Alarcão**

Licenciada em Letras, mestre em Currículo e Instrução e doutorada em Educação, professora catedrática aposentada da Universidade de Aveiro, Portugal, onde exerceu os cargos de Vice-reitora e Reitora. Integra o CIDTFF, desde a fundação. É membro da SPCE e do CIDInE. Autora de vários livros e artigos, conferencista frequentemente convidada, é conhecido o seu pensamento sobre o papel das Didáticas Específicas na formação de professores bem como o da Supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, numa perspetiva reflexiva.

First degree in Languages, Master in Curriculum and Instruction, doctor in Education, full professor of Education (now retired) at the University of Aveiro, Portugal, where she was Vice-Rector and Rector. She is member of CIDTFF since its creation. Also member of SPCE and CIDInE. Author of several books and articles, frequently invited speaker, her thought on the role of Specific Didactics on teacher education is well known. Another research interest focuses on the role of Supervision on the professional and institutional development based on a reflexive perspective.

Isabel Alarcão possède une licence en Lettres, une maîtrise en Curriculum et Instruction et un doctorat en Éducation, elle est professeure universitaire à la retraite à l'Université d'Aveiro, Portugal, où elle a occupé les postes de vice-rectrice et de rectrice. Elle fait partie du CIDTFF, depuis sa fondation. Elle est membre de la SPCE et du CIDInE. Auteure de plusieurs ouvrages et articles, elle est fréquemment invitée à titre de conférencière. Ses réflexions concernant le rôle de la didactique spécifique dans la formation des enseignants et de la supervision du développement professionnel des enseignants et des écoles sont bien connues, dans une perspective réflexive.

Licenciada en Letras, Máster en Currículo e Instrucción y Doctora en Educación, profesora titular jubilada de la Universidad de Aveiro, Portugal, donde ocupó los cargos de vicerrectora y rectora. Desde su fundación, ha sido miembro de CIDTFF. Es miembro de SPCE y CIDInE. Autora de varios libros y artículos, conferencista invitada con frecuencia, es conocida por sus reflexiones sobre el papel de la didáctica específica en la formación docente, así como sobre la supervisión en el desarrollo profesional de los maestros y las escuelas, en una perspectiva reflexiva.



# Índice

- [3] Resumo | Abstract | Résumé | Resumen
- [7] Minibiografia | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie
  
- [11] Introdução
- [15] Capítulo 1  
Um olhar reflexivo sobre a supervisão
  
- [33] Capítulo 2  
Supervisão pedagógica em contexto
  
- [45] Capítulo 3  
Escolas em movimento
  
- [57] Capítulo 4  
Os fantasmas da supervisão. Vamos afugentá-los?
  
- [67] Capítulo 5  
Ainda os fantasmas...
  
- [75] Capítulo 6  
Supervisão e desenvolvimento profissional e institucional
  
- [81] Capítulo 7  
Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo
  
- [103] Capítulo 8  
A natureza “inter” da supervisão
  
- [113] Referências Bibliográficas



## Introdução

No último Caderno Didático da minha autoria, intitulado *Percursos da Didática*, prometi a publicação de um outro, que seria sobre Supervisão. Ei-lo agora.

A organização deste Caderno fica marcada por um acontecimento trágico e, simultaneamente, um sinal visível da globalização que hoje vivemos: a COVID-19. Obedecendo ao regime de contingência, pensaria, à partida, que teria até mais disponibilidade para me concentrar na tarefa da escrita. Engano meu. Tempo, eu tinha. Mas faltava a disposição. Assisti, com espanto, à rápida propagação do malfadado e surpreendente Coronavírus. Peguei-me à televisão ávida de notícias, temi pela robustez do nosso sistema nacional de saúde, sofri com os que sofriam, admirei o profissionalismo dos profissionais de saúde e tive de reorganizar a minha vida doméstica. Nestas circunstâncias, o difícil era concentrar-me. Vivo perto de uma escola. Fazia-me falta o barulho dos jovens nos recreios e até cheguei a ter saudades da confusão do trânsito na hora de largar e de buscar os meninos que, nestes tempos modernos, nem podem, como nós fazíamos, ir a pé para a escola e de volta para casa, galhofando com os colegas que viviam por perto e progressivamente iam deixando o grupo à medida que chegavam a casa.

Observei, analisei e refleti sobre o que ia acontecendo, pondo em ação estas três competências bem necessárias na supervisão, o tema deste Caderno. Atendi às decisões dos políticos, tentando compreendê-las no seu contexto e nos seus ajustes. Informe-me através das notícias, dos debates, das entrevistas aos especialistas. Imaginei cenários, temendo pela chegada da infeção, arrepiando-me com imagens que vinham de outros países, admirando a sensatez do povo a que pertença, espantando-me perante a inconsciência dos que não acatavam as orientações, admirando

os profissionais de saúde, agradecendo aos que se disponibilizavam para me fazer as compras, ouvindo ao telefone vozes que há muito já não ouvia, mas que, nestes momentos, sempre aparecem, porque a solidariedade é um valor que não queremos perder.

Anotei, com enorme agrado, a reação das escolas e, é preciso reconhecer, das escolas de todos os níveis de ensino, desde o mais elementar até ao ensino superior. As escolas puseram-se em movimento. Os desafios exteriores foram transformados em planos de ação, as tecnologias foram rapidamente mobilizadas e a interação à distância fez os possíveis para substituir o ensino presencial. Em tempo record, puseram de pé estratégias de contactos online com os alunos, para que a sociedade pudesse continuar a oferecer aos seus concidadãos a possibilidade de aprenderem. Foi notável, mesmo. Falhas houve, com certeza, mas quem e que organizações não falhariam numa situação tão difícil como a que ainda hoje estamos a viver. Este processo tornou, porém, mais evidentes as desigualdades sociais que se vivem no nosso país e que urge combater. Acentuaram-se as diferenças no acesso a computadores e à internet e tornaram-se mais evidentes as (im)possibilidades na logística doméstica e as diferenças na riqueza dos apoios a prestar pelos pais. Como tinha tempo, e curiosidade, dei-me ao luxo de assistir a algumas aulas do *Estudo em casa*, outra iniciativa a destacar, numa ressurreição da antiga telescola, agora com ferramentas e materiais didáticos bem mais evoluídos. Do que vi, eu gostei. É claro que o meu espírito de supervisora, em mim muito embrenhado de uma maneira quase natural, detetou aqui e ali alguns aspetos a melhorar, mas o balanço geral é francamente positivo e é sempre bom ter algo a melhorar.

Foi, assim, neste contexto inteiramente novo, que acabei a realização da atividade que me tinha proposto: reunir em livro uma série de textos sobre supervisão resultantes de conferências e ações de formação por mim realizadas nos últimos anos. São textos vários, elaborados, quase todos, a partir de *PowerPoints* que utilizei nas apresentações e que dão a ideia da evolução do meu pensamento e das constantes que nele se mantiveram. Da prática da supervisão fui progressivamente penetrando no mundo da teorização sobre a prática. Inicialmente confinada à supervisão da formação inicial, alarguei o campo à formação contínua. Da supervisão de professores dei o salto para a supervisão institucional, âmbito em que incluí a formação de professores. Olhando retrospectivamente, identifico algumas constantes no meu pensamento. Na verdade, sempre considerei a supervisão como um

processo de acompanhamento, de desenvolvimento e aprendizagem, feito de desafios e apoios e alicerçado na observação, na reflexão e no diálogo.

O Caderno começa com uma reedição do texto da conferência intitulada *Um olhar reflexivo sobre a supervisão*, que proferi no I Congresso Nacional de Supervisão, realizado na Universidade de Aveiro. Com um caráter simultaneamente académico e vivencial, no ano em que completava 25 anos de prática supervisiva, lancei um olhar retrospectivo sobre esse percurso de construção epistemológica. Alguns dos temas abordados neste capítulo reaparecem no seguinte, *Supervisão pedagógica em contexto*, como é o caso das relações entre as instituições do ensino superior e as escolas no que concerne à prática pedagógica supervisionada, uma situação que, vinte e quatro anos após a minha conferência, parece não ter avançado muito.

Os quatro capítulos seguintes têm uma focagem diferente, pois incidem sobre a supervisão e o desenvolvimento profissional e institucional com particular ênfase na supervisão colaborativa, entre pares, para responder a solicitações que, vindas de agrupamentos de escolas, me foram dirigidas. Com efeito, no início do século comecei a receber uma série de solicitações provenientes das escolas e dos agrupamentos para, como diziam os interlocutores, os ajudar a refletir sobre o processo de avaliação institucional. Inicialmente não aceitei os convites por achar que haveria pessoas mais atualizadas para esse efeito. Comecei, porém, a aceitá-los, quando eles começaram a incidir sobre a temática da supervisão colaborativa e da supervisão entre pares. Foi assim que estive no Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro, em 2014, em Castelo de Paiva, S. João da Madeira e Póvoa de Varzim, em 2016 (na Escola onde, curiosamente, tinha iniciado a minha atividade docente há cerca de 50 anos), em Vendas Novas, em 2016 e 2017, e em Vila Nova de Paiva, em 2018. Assim no terceiro capítulo, *Escolas em movimento*, abordo a dinâmica de uma escola reflexiva, capaz de se pensar e de se envolver na melhoria da qualidade do ensino. No quarto, *Os fantasmas da supervisão. Vamos afugentá-los?*, concentro-me fundamentalmente na observação por pares, tema já aflorado no capítulo anterior, e tento identificar os receios que ainda pairam relativamente à supervisão. No quinto, *Ainda os fantasmas...*, continuo a mesma temática e comento a lógica da supervisão por pares numa escola reflexiva capaz de reagir positivamente ao processo de avaliação institucional. Tendo em mente a ideia de escola como centro de ensino e aprendizagem, mas também de criação de conhecimento educativo, abordo, no sexto capítulo, intitulado

*Supervisão e desenvolvimento profissional e institucional*, estas temáticas. O sétimo capítulo, *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo*, tem um enquadramento diferente. Originariamente publicado na *Revista Brasileira de Formação de Professores*, não é um artigo da minha exclusiva autoria, mas de autoria partilhada com Álvaro Leitão e Maria do Céu Roldão que concordaram em que ele fosse republicado, uma vez que a referida revista, online, foi descontinuada e que nos têm sido dirigidos muitos pedidos de divulgação. O artigo inscreve-se muito bem num Caderno sobre supervisão, pois, como é salientado várias vezes ao longo dos capítulos, o feedback é um dos elementos constituintes do processo supervisiivo. A finalizar, o oitavo capítulo, *A natureza “inter” da supervisão*, funciona como uma espécie de conclusão. Nele reflito sobre a ambiguidade do conceito de supervisão, antes de apresentar novamente a minha conceção e a evolução do meu pensamento, salientando as dimensões interativas das dinâmicas supervisiivas.

Tal como aconteceu com o Caderno anterior sobre a Didática, também este foi difícil de organizar, até talvez mais difícil. Estruturado a partir dos *powerpoints* apresentados, deparei-me com uma série de repetições temáticas, o que não é de estranhar, dado que alguns dos contextos apresentavam muitas semelhanças, sobretudo os que ocorreram nos agrupamentos de escolas, e o público era bastante mais homogéneo e quase exclusivamente constituído por professores. Daí que, para não me repetir, fiz algumas recombinações e segui a estratégia de fazer cruzamentos entre capítulos através de referências cruzadas. Mantive também algumas marcas de oralidade, sobretudo no capítulo dois elaborado a partir da gravação em vídeo.

A todos os que, pelas questões que me levantaram e pelos comentários que fizeram, engrandeceram os meus textos, deixo aqui o meu muito obrigada! Agradeço também ao Álvaro Leitão e à Maria do Céu Roldão por terem possibilitado a reedição de um texto nosso, conjunto, agora num Caderno da minha autoria. Igualmente agradeço à Esperança Martins e à Joana Pereira pela prestimosa ajuda na organização deste volume e na (re) elaboração de algumas das figuras que nele apresento. Outras colaborações fico devendo à Susana Pinto, à Rosa Faneca e à Mónica Lourenço.

Coimbra, 2 de maio de 2020

Isabel Alarcão

# Capítulo 1

## Um olhar reflexivo sobre a supervisão<sup>1</sup>

Texto da conferência plenária proferida no *I Congresso Nacional de Supervisão*, realizado na Universidade de Aveiro em 1997.

### Introdução

Solicitou-me a Comissão Organizadora deste 1º Congresso Nacional de Supervisão que proferisse uma conferência, conferindo-me a liberdade de escolher o tema específico a desenvolver. Desde cedo se configurou no meu espírito a ideia do que gostaria de fazer: uma conceptualização do ser superviso e suas implicações ao nível do saber. Cedo também se me tornou evidente que, dada a dimensão profissional do conhecimento superviso, não deveria deixar de lado a minha prática de supervisão, mas analisá-la nos seus contributos epistemológicos. Quando tive de indicar um título, propus: *Um olhar reflexivo sobre a supervisão*. Peço agora a vossa cumplicidade na aceitação de um subtítulo complementar, de cariz menos académico, mas mais vivencial: *nos meus 25 anos de supervisão*. Este olhar passa então a ser retrospectivo, revelador das questões que a um profissional investigador reflexivo se vão colocando no seu percurso.

Vive comigo, há anos, a convicção de que a aprendizagem significativa assenta num continuado processo de resolução de problemas,

---

<sup>1</sup> Reproduzido de Moreira, A. et al. (Coord.). *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 256-266) Aveiro: Universidade de Aveiro. CD-Rom.

Manteve-se o texto tal como aparece nas Atas, com exceção das referências bibliográficas que foram incluídas nas referências finais.

fonte de um desenvolvimento formativo espiralado. Convicta continuo também de que a aprendizagem se processa na interacção com as tarefas, na interacção com o pensamento e a acção dos outros, incluindo o pensamento que vai ficando gravado na escrita, e na interacção com o próprio pensamento. É a *praxis* experienciada em contexto social, entendida na sua dimensão material e mental e a aprendizagem concebida numa perspectiva socioconstrutivista.

Acho que foi assim que aprendi supervisão: na interacção com as várias tarefas de fazer supervisão e coordenar atividades supervisivas em contextos diversificados. Mas também na interacção comigo própria e nas interacções que com os outros fui estabelecendo: os práticos e os teóricos da supervisão, os formandos e os seus alunos, os críticos e os descrentes.

A minha experiência de supervisão situa-se preferencialmente ao nível da formação inicial de professores. Mas quero deixar aqui bem claro, como já o tenho feito noutras ocasiões, algumas remontando a 10 anos atrás, que a prática da supervisão se aplica a outros contextos de formação, alguns deles finalmente assumidos, como é o caso da formação contínua. Dois dos meus colegas conferencistas, o Professor Duncan Waite e o Professor Rui Canário, referirão, creio, alguns desses contextos.

Na interacção com os outros (estagiários, outros supervisores e orientadores, alunos, pais, directores de estabelecimentos, futuros e antigos estagiários, professores de supervisão, teóricos da supervisão, investigadores de supervisão, alunos de supervisão) e na interacção comigo própria, nos momentos de actuação e nos momentos de distanciamento pré e pós-interactivos, propiciadores da reflexão inquietante sobre os não-saberes e produtores de estratégias de pesquisa, fui descobrindo a minha maneira pessoal de conceber e de praticar a supervisão, ou seja, de ser supervisora. Compreendi que é ao nível ontológico, do ser, que se une a teoria e a prática, conceitos que, ao nível discursivo, têm sido objecto de tantas reflexões epistemológicas com pendor ou dicotómico ou integrador.

Pensei que, numa época em que reconhecemos a importância de deixar ouvir a voz dos professores através das suas narrativas, não era descabido dar voz ao meu jeito de ser supervisora. Por isso, vou reflectir sobre o meu PERCURSO PESSOAL.

Descrevê-lo-ei em 6 momentos.

## **1º momento: 1972-74 — Prática de supervisão no estágio tradicional**

O objecto da supervisão era o desenvolvimento da competência pedagógica fortemente alicerçada num conhecimento científico permanentemente revisitado, actualizado e mobilizado em função das situações concretas do ensino. Nessa altura, ainda não lhe chamava aquilo que hoje lhe chamo: o conhecimento científico-pedagógico que permite a mediação educativa. Também não podia antever o papel que Shulman, mais tarde, iria ter na caracterização desse tipo de conhecimento. Preocupávamo-nos, na época, com a capacidade de comunicação pedagógica, veiculadora de conceitos científicos correctos com impacto na aprendizagem dos alunos, mas não sabíamos ainda analisar, nas suas diversas componentes, o conceito de comunicação pedagógica.

Para além do acompanhamento avaliativo dos estagiários nas aulas, algumas escolas concebiam que o desenvolvimento do estagiário se processava também através da assunção de outras funções de participação na vida da instituição: direcção de turma, gestão do bar, organização da biblioteca, organização e gestão dos laboratórios. A socialização do estagiário, a par com a demonstração do seu desempenho científico-pedagógico em sala de aula, eram as preocupações dominantes.

Como estratégias formativas, privilegiava-se o modelo a observar e a imitação crítica e original baseada na compreensão dos porquês e dos efeitos. Como referentes do saber disciplinar, sentia-me segura na teoria de aprendizagem em voga no ensino de línguas: o método estruturalista. Visto tratar-se de uma metodologia inovadora, integrava, no meu papel de supervisora, também o de disseminadora da inovação. Relativamente aos processos de formação dos estagiários, vivia num permanente e inquietante vazio, sem referentes, apenas superado pelo modelo do meu ex-supervisor, pela reflexão crítica que sobre esse modelo exercia e pelas prolongadas conversas que com ele ia estabelecendo. Na interacção comigo, com os outros e com a tarefa, ia descobrindo o que não sabia ainda e ia acentuando a vontade de saber. No meu jeito de ser, ia construindo a minha própria maneira de fazer supervisão. Sentia que ninguém tinha a preocupação de me ensinar, mas eu ia aprendendo.

Acabo de referir a consciência da inexistência de referentes conceptualizadores da minha atividade de supervisora. Para além disso, começava a nascer em mim a consciência de que ser professor tinha outras facetas

para além da de um bom transmissor de conhecimentos em sala de aula, embora esta base de saber fosse condição necessária e incontestável. Questionava o próprio conceito de professor, condição básica para se ser supervisor. Queria sair da visão em túnel e abrir os meus horizontes perceptuais. Queria compreender os fenómenos relacionais que se estabelecem entre o professor e os alunos, as formas de acesso ao saber que se abrem aos alunos, as dificuldades sentidas nesse acesso, o modo de lidar com a diversidade de alunos no mesmo espaço didático. Todas estas preocupações eram indicadores de que tinha muito a descobrir e de que precisava de explorar outros âmbitos disciplinares para além das disciplinas que lecionava. Começava a recear entrar naquilo a que Morin chamou o neo-obscurantismo generalizado, no qual o especialista se torna ignorante de tudo aquilo que não é a sua disciplina. E se, enquanto aluna, as minhas disciplinas de estudo tinham sido as línguas, as culturas e as literaturas, como professora e supervisora esses conhecimentos constituíam a base, mas não a totalidade do meu conhecimento profissional.

## **2º momento: 1974-75 — Distanciamento teorizante**

Um curso de mestrado que tive a oportunidade de frequentar no estrangeiro foi para mim ocasião de aprofundar teoricamente aspectos relacionados com a formação, a dois níveis: o nível professor-aluno e o nível supervisor-estagiário. Crescia em mim a consciência do paralelismo entre as duas atividades e ganhava corpo a concepção de que o supervisor da formação inicial é um professor de professores. Tomei conhecimento dos estudos sobre desenvolvimento curricular, das modalidades de definição de objectivos, da existência de taxonomias educativas, dos tipos e formas de avaliação, das técnicas de ensino transversais.

A nível da formação de professores, deparei-me fundamentalmente com duas perspectivas. A perspectiva comportamentalista, representada no movimento e no modelo do desenvolvimento de competências pedagógicas, previamente definidas a partir da análise do acto de ensinar e do conceito de bom professor e aturadamente treinadas em sessões de simulação e microensino. Coexistia, com esta, a perspectiva humanista, de sinal contrário, que até mim chegou através de Arthur Combs, no seu magnífico livro *The professional education of teachers* que publicou, em

colaboração. Com base na psicologia perceptual, que aponta para *o máximo envolvimento possível dos professores em início de profissão em todos os aspectos da sua educação profissional e na rentabilização da sua própria experiência como um laboratório para o desenvolvimento do seu próprio estilo, peculiar, de trabalhar com os alunos* (Preface, XII), os autores defendiam a formação de professores como processo pessoal de *se tornar professor* e acreditavam no papel do *eu como instrumento propiciador da descoberta pessoal de sentido*.

Eram duas perspectivas antagónicas, uma centrada nos objectivos modelares a atingir a todo o custo e a outra centrada na pessoa e nas suas capacidades de se tornar professor. Se a segunda me atraía pela confiança na pessoa e na sua capacidade de devir, não era, todavia, insensível ao carácter organizado, sistemático, didáctico e aparentemente científico e eficaz da primeira. Colocavam-se-me questões éticas sobre se tinha o direito de formar alguém pelo processo reprodutor do papel químico. Questionava-me sobre o difícil papel do supervisor no processo de deixar o estagiário tornar-se professor. Aversa a dicotomias, interrogava-me sobre a incompatibilidade dos modelos. Mas não deixava de querer um modelo.

### **3º momento: 1976-1978 — Interregno**

Durante este período, já na Universidade de Aveiro, não exerci a prática da supervisão e também não tive condições de reflectir sistematicamente sobre o assunto, preocupada como estava com a conceptualização do que deveria ser o ensino da didáctica e das didácticas específicas numa Licenciatura em Ensino. Porém, essa reflexão, que nesse momento iniciiei e ainda continuo, tem sido extremamente enriquecedora para a minha conceptualização da supervisão.

Embora de partida para um novo período de formação no estrangeiro, não me passaram despercebidas algumas das preocupações que na altura pairavam no ar e que não deixaram de me inquietar. Referirei algumas: a desvalorização da componente da prática pedagógica na formação profissional dos professores, as dificuldades de conceptualizar um contexto de estágio em que as duas instituições formativas (Universidade e Escolas) se constituíssem como autênticos centros de formação em parceria, a defesa de

territorialidades e inerentes questões de poder, a procura de regulamentação excessiva, estandardizadora, paralisante. Não via instituir-se uma cultura de colaboração com objetivos formativos.

#### **4º momento: 1978-81 — Novo distanciamento teorizante**

A grande preocupação sobre a formação profissional do futuro professor, nomeadamente sobre a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional, nessa altura ainda ingenuamente colocada simplesmente como a passagem do saber ao saber-fazer, levou-me a concentrar sobre esse assunto a minha investigação. Consciente de que o professor é alguém, uma pessoa, que, no seu agir em situação, como mediador entre o aluno e o saber, precisa de mobilizar uma série de saberes de referência, tentei perceber de que saberes precisa, como os desenvolve e como os mobiliza. Na minha investigação, que incluiu trabalho prático de supervisão e teorização sobre a mesma, considerei a relevância de um quadro teórico de referência para o desenvolvimento profissional dos professores e de uma perspectiva de aprendizagem guiada por esse mesmo quadro de referência. Trabalhando com futuros professores de Inglês, associei os conteúdos disciplinares a um quadro de matriz psicopedagógica, identificador dos contributos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem relevantes para a prática do ensino. Não pretendia adoptar ou adaptar teorias, mas gerir a informação científica disponível no que de relevante ela parecia oferecer para a formação de professores. Consideraram alguns que me situava numa linha de racionalidade técnica e outros, menos atentos e mais superficiais, catalogaram-me como behaviorista.

Nessa altura consolidei a ideia de que a prática pedagógica é um elemento fundamental na formação profissional do professor, que só deve ocorrer quando já existe uma base teórica de referência interpretativa, que a ela se deve associar a observação referenciada de si e dos outros, a capacidade de escuta e reflexão, mas também o espírito de pesquisa, de experimentação e de busca de compreensão explicativa de causas para os fenómenos ocorridos, no sentido de fazer do estagiário um professor-investigador desperto e pensante (Dewey, 1974, p. 220), capaz de observar, intuir, reflectir e resolver, de modo autónomo, os problemas com que depara (Stones, 1984, p. 49).

No modelo da supervisão clínica desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, no final dos anos 50, na Universidade de Harvard, encontrei um enquadramento estratégico para a prática da supervisão. Conscientes de que a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes de formação, porque se situavam no exterior do professor e, portanto, não o comprometiam com o seu processo de mudança, estes três investigadores decidiram experimentar um modelo em que o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico da sua formação através da investigação das suas práticas em sala de aula. Esta perspetiva implica partir de factos, levantar hipóteses, recolher dados e interpretá-los, tomar decisões e avaliar os seus resultados. Implica uma atitude científica, de experimentação conjunta do grupo de formação de que faz parte o supervisor.

O rumo da minha vida profissional não me permitiu ser uma prática direta do modelo da supervisão clínica e só mais tarde, por interpostas pessoas, algumas delas alunas de pós-graduação que comigo têm realizado teses de mestrado e doutoramento em supervisão, me foi possível avaliar como este modelo integra em si os conceitos de formação em contexto de trabalho, investigação-ação-formação e professor-investigador e pode detonar contextos de desenvolvimento de professores críticos, emancipados, autónomos, interventivos e colaboradores.

## **5º momento: 1982-1989 — A minha intervenção nos estágios integrados**

1982 marcou o meu primeiro acompanhamento de alunos no estágio integrado na Universidade de Aveiro. Eu tinha feito o meu estágio sem preparação educacional prévia, a não ser o curso, bem teórico, de Ciências Pedagógicas. Com a integração da componente psicopedagógica nos Cursos de Formação de Professores pensei que, frente aos seus alunos, os estagiários tivessem um desempenho mais confiante. Mas vi-os inseguros no início, revoltados contra a Universidade por esta não lhes ter ensinado senão teorias de pouca utilidade prática. Foi esta também, pelo menos no início, a reacção de alguns supervisores que acolheram os estagiários nas escolas.

Impunha-se uma reflexão sobre o fenómeno. Será que tínhamos sonhado demasiado alto? Será que estávamos a ser irrealistas e a transmitir aos outros, incluindo aos nossos alunos, a ideia de que a profissão

se aprende na Universidade? De certo modo, creio que sim e que a maturidade resultante do confronto com a realidade nos veio mostrar que a linearidade da aplicação do saber aos contextos profissionais encerra em si algo de mito a desfazer.

A vida profissional real é diferente das conceptualizações a que chegamos e mesmo as representações virtuais, embora de grande valor formativo, ficam aquém da realidade, situação em que, no meio de muitas configurações de carácter repetitivo, surgem os imprevistos, bem mais frequentes na esfera do humano onde se movem os professores.

Uma das características da actuação de um professor é a capacidade de mobilização cognitiva de conteúdos vários em função da realização de tarefas com fins educativos que, longe de implicar quer um hábito, quer uma improvisação, se caracteriza por uma *bricolage* ou uma orquestração, no dizer de Perrenoud (1993). Prefiro a última metáfora.

Consciente desta situação, um dia dei aos meus estagiários, ao fim de um mês de estágio, um excerto do livro *If only they could talk*, de James Herriot, cuja adaptação a folhetim foi transmitida na RTP em 1989 sob o título de *O veterinário de província*. Era um excerto em que o jovem veterinário se encontra, pela primeira vez, junto de uma vaca prestes a parir e, sem saber o que fazer, passa mentalmente em revista as figuras dos livros de obstetrícia por onde tinha estudado e toma consciência de como a realidade profissional difere da sua representação nos manuais e no discurso académico. Não tinha dito aos meus estagiários o que pretendia com aquela tarefa, mas, primeiro os sorrisos e os olhares escondidos de cumplicidade e, posteriormente, a verbalização franca, mostraram-me que tinha atingido os meus objectivos: partilhar e desocultar sentimentos, consciencializar e aceitar que não é possível preparar um professor para agir em situação sem um envolvimento real na acção e que o estágio tem, no curso, essa função.

Os estagiários, a princípio, quando se dão conta da diferença entre os dois mundos, tendem a renegar o teórico e a deixarem-se conduzir meramente pelo episódico, pelo tácito, pelo experiencial, numa perspectiva, também ela simplista, de aprender a fazer apenas fazendo. Tal como no caso do veterinário, também para este meu grupo de alunos o aprendido na Universidade começou, mais tarde, a revelar o seu sentido e a servir de referencial interpretativo das próprias vivências profissionais, numa perspectiva dialéctica e construtora da epistemologia profissional.

Era altura de, mais uma vez, me questionar sobre o valor formativo da prática na construção do conhecimento profissional e sobre a relevância da racionalidade científica e técnica na organização curricular dos Cursos de Formação de Professores. A esta inquietação respondi em 1993 com António Moreira num artigo publicado em *Journal of Education for Teaching*.

O paradigma da racionalidade científica e técnica ou da ciência aplicada na sua pureza respondia a uma preocupação positivista e objectivante das Ciências da Educação, na sua ânsia de se afirmarem cientificamente à imagem e semelhança das Ciências Exactas, e dava aos alunos a ilusão da utilidade do conhecimento linear pré-empacotado e pronto a servir. Porém, as profissões do humano requerem uma abordagem mais holística e, sobretudo, a análise interpretativa dos factos no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas relações, o que implica o desenvolvimento de uma flexibilidade de pensamento e a mobilização de conceitos em rede que se opõe a uma visão linear, de túnel. O moderno conceito de gestão da informação como capacidade para identificar e realinhar informação relevante no contexto da situação assume aqui um sentido capital. É essa capacidade de gerir o conhecimento possuído em função da situação percebida que permite compreender as particularidades das situações à luz das configurações habituais, referenciais, e situar o que é singular no universo geral.

Dado o carácter contextualizado do conhecimento profissional do professor, o estudo de episódios de ensino na perspectiva da análise de casos apresenta-se como uma estratégia supervisiva relevante. Compete ao supervisor utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação e ajudar os formandos a conhecer, ou seja, a saber recorrer a um conjunto de conceitos actantes, claros e distintos e a compreendê-los nas suas inter-relações e no seu valor pragmático-interpretativo da realidade em questão.

Com Schön consolidei a convicção de que a supervisão se joga na interacção com a tarefa de formar, com o *eu* e com os outros, processo em que a reflexão e a acção têm um papel fulcral para a construção do conhecimento. Reforcei a ideia de que o supervisor, tal como o professor, é um profissional do desenvolvimento humano, e que a sua acção, de natureza psicossocial, visa a socialização autonomamente crítica de quem vai entrar na profissão.

Para Sá-Chaves, que comigo tem trabalhado, a supervisão *assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da*

*trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais. Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com o conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes (1996, p. 41).*

A esta caracterização subjaz o conceito de supervisor como gestor de recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais, o facilitador, mediador, mobilizador e catalizador de sentidos e vontades. Não quero deixar perder a dimensão interinstitucional a que aqui aludi e que estará presente no 6º momento, mas pretendo referir-me ainda, antes disso, à minha experiência na Profissionalização em Serviço.

A minha participação nos programas da Profissionalização em Serviço, em que trabalhei com pessoas já detentoras de experiência de ensino, revelou-me quão difícil é sair de rotinas estabelecidas, quão difícil é reflectir sobre a própria acção, quão difícil é deixar as quatro paredes da sala de aula e quão mais fácil é, como pretendem os nossos alunos do 4º ano, que nos digam exactamente como se ensina.

Alterar, se necessário, as concepções alternativas que os professores desenvolvem sobre o Ensino e a Aprendizagem e desenvolver o espírito reflexivo é fomentar, como nos diz Dewey (1933), as capacidades de abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. Dessas atitudes derivam os julgamentos éticos, as acções estratégicas inteligentemente concebidas. Ao estudar as implicações do PFAP (Projecto de Formação e Acção Pedagógica), descobri nessa estratégia grande valor formativo. Para além de poder integrar três dimensões (processo de ensino/aprendizagem na especialidade, actividades de direcção de turma, projecto educativo da escola), a actividade de projecto privilegia a reflexão, a problematização da prática educativa, o confronto com as ideias dos outros, a consideração de alternativas possíveis, a concretização do espírito de formação/investigação, a articulação da componente teórica e prática, a autoformação, a equacionação dos problemas. E serve de base de reflexão pré e pós-activa sobre a actividade profissional do professor. Sobre a dimensão formativa do projecto, escrevi em *Formar-se para formar*, publicado na Revista *Aprender*.

Também nessa altura trabalhei com um grupo de supervisores. Foi esse o início da minha experiência de formação de supervisores.

**6º momento: 1990-1997 — A transição ecológica: de supervisora a coordenadora da prática pedagógica e de supervisora a professora de supervisão e coordenadora do mestrado em supervisão**

O período em que fui coordenadora da Prática Pedagógica dos Bacharelados em Ensino (Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico) marca na minha carreira o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis, a vivência de novas relações interpessoais. Marca uma verdadeira transição ecológica, no conceito de Bronfenbrenner (1979).

Este período foi um momento muito interessante na minha vida de supervisora e deve-se, por um lado, ao desafio de uma tarefa nova — organizar a prática pedagógica dos bacharelados em ensino — e às possibilidades que ela me trouxe de interagir com profissionais de grande interesse e com muita prática de terreno. Disposta a ouvir os outros, deixei-me também ouvir nos meus conhecimentos e preocupações acumuladas ao longo dos anos como supervisora ou estudiosa de supervisão. Estas interações constituíram a base das decisões que tive de tomar.

Nessa altura retomei a minha preocupação, antiga, relativa à relação entre a Universidade e a Escola como contextos de formação. E com Bronfenbrenner apercebi-me da importância dos ambientes e espaços de formação dos vários contextos aninhados: a escola e os sectores dentro da escola, a universidade e as suas várias subculturas, os órgãos de coordenação regional e nacional, as visões da comunidade e da sociedade em geral sobre a Educação. Mas, sobretudo, compreendi a importância das relações intercontextuais e interinstitucionais. Apercebi-me então da relevância do modelo ecológico do desenvolvimento humano, conceptualizado por Bronfenbrenner, para a compreensão do desenvolvimento dos estagiários e para a compreensão das forças em presença (facilitadoras ou obstaculizantes) nos contextos formativos específicos e na sua relação com outros contextos. Compreendi a passagem de aluno a professor como uma transição ecológica motivada pelo desempenho de novas tarefas, a assunção de novos papéis e o estabelecimento de relações interpessoais com pessoas até então desconhecidas. Analisei as marcas de reciprocidade, equilíbrio

de poder e relação afectiva presentes nas díades que se estabelecem entre o estagiário e o supervisor. Compreendi a importância das relações micro, meso, exo e macrosistémicas na criação das condições facilitadoras ou inibitórias do desenvolvimento profissional de professores presentes no processo sinérgico de *interacção mútua e progressiva entre o estagiário, indivíduo activo em constante desenvolvimento, e as propriedades, também sempre em transformação, dos meios imediatos em que o estagiário vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram*. (Alarcão & Sá-Chaves, 1994). E desenvolvi, com Idália Sá-Chaves, uma perspectiva ecológica da supervisão, que, na altura, timidamente não quisemos chamar *modelo* e que assenta num conjunto de dez princípios de que destaquei apenas três: o princípio da relação intercontextual, o princípio da experiência em contextos diversificados e o princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis. Esta conceptualização ecológica da supervisão foi retomada por Sá-Chaves (1994) no seu trabalho de doutoramento. Em 1997, Júlia Oliveira-Formosinho publicou um artigo que toma também como base o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

Esta fase é bem demonstrativa de como aprendi, na interacção com a tarefa e com os outros, incluindo os investigadores como Bronfenbrenner, a cujos enquadramentos teóricos recorri para dar significado conceptualizador ao que já praticava. Não quero deixar de destacar aqui as pessoas que comigo desempenhavam funções de coordenação, nem as cooperantes que se nos abriam à sua experiência e se queriam cada vez melhores profissionais, nem a delegada do grupo de alunos que nos trazia o olhar interior aos problemas vividos e aos anseios correspondidos e não correspondidos.

Ainda neste período, foi importante para o meu desenvolvimento o papel que assumi como conceptualizadora do Mestrado em Supervisão e, mais tarde, como professora e coordenadora do mesmo. Essas funções obrigaram-me a reflectir sobre as competências que caracterizam o supervisor e as atitudes e conhecimentos que as suportam.

Uma frase de Argyris e Schön, que frequentemente cito, *Effective action requires the generation of knowledge that crosses the traditional disciplines of knowledge* (Argyris & Schön, 1974, p.3), enquadra muito bem o carácter interdisciplinar complexo do conhecimento que subjaz e que se constrói na actuação supervisiva. No mesmo sentido se pronuncia Sá-Chaves: *Se entendermos a tarefa de orientação pedagógica como um*

*corpo de saberes interligados, mas organizados num todo sistémico cuja racionalidade intrínseca lhe confere características de totalidade, podemos aceitar que constitui um conhecimento complexo, mas substantivo, com conteúdos próprios, mas cujo sentido integrador lhe dá uma matriz de conhecimento de conteúdo numa asserção que parte da categoria com o mesmo nome enunciada por Shulman (1994, p. 146).*

A pergunta que se coloca, ou que eu coloco, é a seguinte: Que conteúdo ou conteúdos? Será que já o(s) conseguimos definir? Vou tentar.

Se aceitarmos, como aceito, que o supervisor é um professor, professor de valor acrescentado, se quiserem, isto é, um professor de base e, além disso, um professor de professores, podemos então recorrer a caracterizações, já feitas, do conhecimento profissional do professor e analisar em seguida o que é que é específico do conhecimento do supervisor.

Tal como o professor, o supervisor tem de ajudar a desenvolver formas de aceder à informação, modos de pensar, maneiras de agir e modalidades de sentir, mas, diferentemente do que acontece com a maioria dos professores, tem diante de si um adulto em situação pré-profissional.

Tomarei então, como ponto de partida, a caracterização do conhecimento profissional do professor baseada em Shulman (1987), com contributos de Elbaz (1983), Conelly e Clandinin (1988), e de mim própria (1997). Saliendam-se as seguintes dimensões: conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento pedagógico em geral, conhecimento pedagógico de conteúdo ou científico-pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e das suas características, conhecimento dos contextos, conhecimento dos fins educativos, conhecimento básico sobre investigação, conhecimento de si mesmo, conhecimento da sua filiação profissional e conhecimento da escola como instituição.

Parece-me que podemos então afirmar que, no caso do supervisor, o conhecimento do conteúdo, para além do conteúdo disciplinar relativo à disciplina que, como professor, ensina, é o próprio conhecimento profissional do professor nas suas várias dimensões. O conhecimento pedagógico de conteúdo, que designarei por conhecimento pedagógico da activação do desenvolvimento profissional, implica conhecer modelos de formação, nomeadamente de formação de adultos e de formação de professores, na base dos quais organiza contextos de formação. Quanto ao currículo, explícito ou implícito, não pode ignorar o percurso de formação do estagiário, incluindo o já percorrido e o ainda a percorrer, como não pode também

ignorar os contextos de formação e o papel da sua instituição como participante no processo de formação, nem os objectivos ou fins educativos. Saliente-se também o conhecimento de si e da sua identidade como membro da comunidade de supervisores.

Destes conhecimentos, que conjugam conhecimentos de tipo formal e prático, declarativo, processual e contextual, e da interacção dos conhecimentos com as predisposições pessoais do supervisor, emergem competências técnicas, relacionais, críticas. O facto de a supervisão trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações e consequências requer capacidades observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas. Alguns autores têm tentado identificar as competências do supervisor. Alfonso e outros (1984) falam em competências humanas, técnicas e de gestão de formação. Glickman (1985) refere competências interpessoais e competências técnicas.

Penso que poderíamos aceitar como grandes categorias de competências as que Zimpher e Howey (1987) identificaram no caso dos professores: técnica, clínica, pessoal e crítica.

Não posso deixar de destacar a importância das competências relacionais na criação de contextos de formação em que os estagiários se desenvolvam autonomamente. Uma série de investigações que sob a minha orientação têm sido conduzidas recentemente (Sá-Chaves, 1994; Oliveira, 1996) têm revelado a importância do clima e o papel do supervisor na construção desse clima. A sistematicidade com que este aspecto tem emergido nos estudos realizados requer mais investigação e melhor caracterização.

Terá, pois, Perrenoud razão quando afirma que as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam a pessoa que intervém. É que, tal como as barreiras entre o teórico e o prático se desvanecem ao nível do ser, as competências específicas, conceptualmente arquitectadas, desvanecem-se para se integrarem na competência, capacidade holística e integradora, indissociável do ser em acção. Considero que também eu tenho razão ao classificar a supervisão como profissão do humano e como competência psicossocial.

É ainda deste período a minha iniciação como professora de supervisão. Nessa função, tenho-me preocupado em dotar os supervisores em formação de instrumentos conceptuais e operatórios que lhes permitam conhecer o campo da sua actuação, tomar decisões de valor formativo e

avaliar processos e resultados no sentido de mobilizarem os professores em formação na gestão dos seus conhecimentos e capacidades e na consciencialização formativa da ausência destes como estratégia construtiva de desenvolvimento profissional.

## **Para além da minha vivência**

Numa perspectiva desenvolvimentista ecológica, considero que a minha visão de supervisão se foi desenvolvendo como resultado da minha interacção com as propriedades, sempre em transformação, dos contextos em que tenho actuado.

No decurso destes 25 últimos anos, foram-se vivendo transformações na realidade da escola e nas concepções de professor, de aluno, de formação. Consequentemente, testemunharam-se também modificações na conceptualização e operacionalização das funções supervisivas. Verificaram-se alterações de ênfase no objecto de observação e avaliação: do produto de ensino para o produto e o processo de ensino/aprendizagem, da avaliação de comportamentos para a análise de competências e, sobretudo, da competência global do professor. Acentuou-se a dimensão humana nos encontros supervisivos. Reflexos dessa preocupação humanista manifestam-se no estilo interpessoal de supervisão, que passou de uma relação fundamentalmente hierarquizada a uma relação colaborativa, facilitadora, às vezes no mau sentido. De referir ainda o papel activo que ao professor supervisionado vai sendo atribuído num claro reconhecimento do valor desenvolvimentista da sua capacidade de reflexão libertadora e autonomizante. Reassume-se hoje a dimensão *escola* como local de influência dos e sobre os professores.

Da configuração do cenário de supervisão, cujo enfoque se centrava em dimensões parcelares e em que se corria o risco de tomar a nuvem por Juno, vem-se evoluindo para cenários mais compreensivos e contextualizados, susceptíveis de capturar a complexidade dos factores interventores em si próprios e na sua relação, um movimento que tem o seu paralelo noutras áreas da Formação e das Ciências Sociais. Sá-Chaves e eu própria (1997) propusemos um cenário de intervenção supervisiva não *standard* que, tentando ultrapassar as dicotomias teoria-prática, acção-conhecimento, saber e saber-fazer, saber-fazer e ser, ensinar-aprender, treino-formação e

investigação-acção revele tendências sistémicas, globalizantes, ecológicas, contextualizadas, interpretativas e integradoras e articule o particular e o geral através de configurações que, embora típicas, sejam suficientemente flexíveis e reorganizáveis para permitirem integrar o singular no múltiplo, o particular no geral, o local no universal, o individual no colectivo. A chave para uma actuação deste tipo é a reflexão, não só ao nível das práticas de sala de aula, mas como instrumento de formação total, integral, o que implica o questionamento do papel do professor na Escola, na Comunidade, na Sociedade.

Antes de fazer uma síntese e com ela concluir, gostaria de apresentar algumas reflexões sobre a ligação *instituição de formação inicial e escolas*, questão que me parece essencial e que, pela sua complexidade, nem sempre é abordada da melhor maneira, nem no discurso, nem na prática.

A Formação nas instituições de Ensino Superior tem, pela própria natureza destas, viradas para o questionamento e a investigação, tendência a assumir uma direcção que vai no sentido do conhecimento para a acção no futuro, com as seguintes características: aquisição de uma base de conhecimento formal, substantivo, teórico, cientificamente relevante, disciplinarmente organizada, concebida numa perspectiva técnico-racionalista, e transmitido.

A Formação adquirida nas Escolas, por sua vez, assume uma direcção de sentido contrário, pois vai na direcção da acção para o conhecimento. Baseada numa epistemologia da prática, numa perspectiva de formação construída na reflexão sobre a acção, tende para a aquisição de um conhecimento técnico, contextualizado, profissionalmente relevante, experiencial, que visa a socialização do professor na vida da escola.

Na minha opinião, estes dois cenários são complementares e devem ser assumidos como tais. Reafirmarei, pois, que a Formação de Professores não se esgota na Universidade e que as Escolas não têm, neste processo formativo, um papel subsidiário, nem exclusivo. A formação de professores, na sua dimensão profissionalizante, pressupõe parcerias entre instituições de formação inicial e escolas, baseados no desenvolvimento de uma cultura de formação interinstitucional partilhada e fundamentadora de um projecto de formação. É uma perspectiva ecológica, interactiva, que exige debates e negociações acerca da visão e do projecto de formação, desenvolvimento de atitudes partilhadas, identificação de objectivos comumente assumi-

dos, planificação conjunta, coaprendizagem institucional, questionamento de ideias e de práticas, manutenção de canais de comunicação abertos, avaliação conjunta de produtos e processos, reflexão para, na e sobre a acção, investigação conjunta, tempo e espaços.

## **Síntese à guisa de conclusão**

Que visão progressivamente construída da supervisão detenho ao fim de 25 anos de prática reflectida?

- A supervisão é uma tarefa de acção relacional, envolvendo uma actividade formativa, cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional do professor, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão.
- Situando-se ao nível imediato da acção sobre os professores, a actividade de supervisão tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação.
- A supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actuam.
- A actividade de supervisão joga-se na interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para agir melhor.
- O contexto formativo da supervisão deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que contribuam para a competência profissional, essa de natureza integrada e holística. Implícita nestas funções, insere-se a avaliação com predomínio da função formativa.
- O supervisor é, fundamentalmente, um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais com vista à formação.
- A gestão e animação de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e conhecimentos profissionais específicos.

- O desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada.
- Ser supervisor é um modo especializado de ser professor: professor de professores, pelo que o conhecimento profissional do professor constitui a base do conhecimento profissional do supervisor.
- Ao supervisor, como profissional do desenvolvimento humano, coloca-se, como questão ética, saber até que ponto o seu discurso e a sua acção exercem sobre o professor uma função autoritária, explícita ou encoberta sob a forma de persuasão. Se de lenitivo poderá servir-nos, aceitemos o realismo de Perrenoud quando afirma que a formação encerra sempre uma mensagem. Resta saber se damos ao estagiário a possibilidade de pessoalizar essa mensagem.
- A supervisão na formação inicial de professores joga-se na interacção entre dois contextos formativos complementares: as Instituições de Formação Inicial e as Escolas Básicas e Secundárias.
- Para além da supervisão como actividade profissional, devemos concebê-la na sua dimensão curricular e na sua dimensão investigativa. Se o objectivo da primeira (a supervisão operativa ou de acção profissional) é o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade da Educação e o objecto da último é o conhecimento sobre a supervisão que se pratica, que se pode praticar, que se devia praticar, a supervisão curricular é o espaço formativo dos supervisores, espaço de interacção entre as concepções e as práticas. Tal como no caso da Didáctica (Alarcão, 1997), chamarei a esta interligação entre a supervisão operativa, a supervisão curricular e a investigação em supervisão *o tríptico supervisivo*.

## Capítulo 2

### Supervisão pedagógica em contexto

Texto baseado no vídeo gravado, em 22.01.2018, no âmbito do *I Seminário de Formação de Professores*, intitulado *Supervisão Pedagógica: desafios e potencialidades na formação inicial de professores*, uma organização do Núcleo de Estudos em Ensino, FLUC/FPCEUC (Faculdade de Letras/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra) no ano letivo de 2017/2018. <https://www.youtube.com/watch?v=fPn0jmot330>

#### Introdução

Começo por louvar a iniciativa conjunta das Faculdades de Letras e de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra relativa à realização deste **I Seminário de Formação de Professores** sobre o tema *Supervisão Pedagógica: desafios e potencialidades na formação inicial de professores*. Agradeço o convite que me fizeram e gostava de começar por explicar o título que escolhi para esta minha intervenção.

Designei-a por *Supervisão pedagógica em contexto*. E porquê? Porque, para se compreenderem bem os fenómenos, nós temos que os colocar em contexto. E eu queria chamar a atenção para dois contextos. Por um lado, o contexto legislativo atual e, por outro, o meu próprio contexto. Não vou desenvolver muito a caracterização do contexto legislativo, porque vocês o conhecem; vou só lembrá-lo. A atual situação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) integra-se no DL 79/2014, de 14 de maio, em que, talvez pela primeira vez na legislação portuguesa, se faz uma referência tão explícita à prática pedagógica supervisionada. A PPS insere-se no âmbito de cursos de mestrado, mestrados profissionalizantes em que os estudantes

são colocados nas escolas, em grupos e em que a sua formação envolve uma parceria interinstitucional (instituições do ensino superior e escolas dos ensinos básico e secundário). Este aspeto de parceria interinstitucional é, para mim, muito importante e abordá-lo-ei mais no final da minha exposição. Os estudantes têm que realizar a prática pedagógica como componente curricular, o que implica atividades de observação, experimentação e avaliação. E terão de fazer, no seu término, um relatório final que, na minha opinião, poderá constituir-se como um momento, extraordinariamente enriquecedor, de sistematização dos conhecimentos. Todo este processo é feito sob a orientação de um professor da universidade e um orientador da escola, chamado professor cooperante. Por uma questão de simplificação, a partir deste momento, designarei quase sempre os dois por supervisor.

Relativamente ao meu contexto, eu gostava de vos dizer que tenho várias experiências de prática pedagógica supervisionada, como ficou claro no capítulo 1, *Um olhar reflexivo sobre a supervisão*. Primeiro, eu própria tive uma prática pedagógica. Fiz um estágio que, na altura, se chamava assim mesmo (estágio), orientado por um supervisor muitíssimo bom, muitíssimo exigente, felizmente, e com um grupo de 8 colegas. Mais tarde fui orientadora de estágios, no Ensino Secundário, e supervisora de estágios, no Ensino Básico e Secundário, quando já era professora na universidade. Para além da prática de supervisão, investiguei sobre supervisão e ainda continuo a investigar, embora já aposentada. Fui professora de Supervisão ao nível de mestrado e orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutoramento sobre o tema. Não posso deixar de referir também o facto de ter sido vice-reitora e reitora (na Universidade de Aveiro), pois essa vivência despertou-me para a dimensão da gestão e para a importância da dimensão da supervisão institucional, isto é, abriu-me horizontes mais vastos nos quais vim a integrar a supervisão da formação de professores. Além disso, sou autora de artigos e de livros sobre supervisão, mas sobre esses não vou falar, apenas aludirei.

## **A prática pedagógica supervisionada**

Pensemos agora um pouco sobre o que é a PPS. É um contexto de aprendizagem e desenvolvimento, é assim que eu gosto de a conceber. Permite uma aprendizagem experienciada, baseada em atividades que se realizam na escola, primordialmente na sala de aula, mas não só. Os participantes,

para além dos supervisores, são estudantes, pré-profissionais a entrarem no mundo do trabalho, um mundo para eles ainda só aparentemente conhecido e, portanto, eles vão experienciar a novidade, vão experienciar a complexidade, vão passar da teoria à prática e vão sentir o choque da realidade que, geralmente, é muito grande. Vão aprender a lidar com receios e ansiedades. Poderemos dizer que a PPS é um processo orientado que favorece o contacto do estudante com a ação profissional, contextualizada, na sua previsibilidade e na sua imprevisibilidade. Estamos assim perante um processo de socialização. A PPS favorece também a mobilização integrada de diferentes saberes, ou seja, a passagem do conhecimento, ou dos conhecimentos, à competência, ou às competências. Quer isto dizer que os estudantes/professores se apercebem do valor do conhecimento para uma atuação profissional. E tudo isto acontece sob o olhar e a orientação dos supervisores e de outros colegas. Também os alunos são uma fonte de informação sobre a nossa atuação, se soubermos atender aos vários sinais que nos vão dando.

A supervisão é um processo de acompanhamento orientado (Figura1).



Figura 1 – Supervisão: processo de acompanhamento orientado.

E foca-se sobre o quê? Algumas pessoas põem o foco diretamente nas pessoas. Eu coloco o foco na atividade. A supervisão é, assim, um processo orientado que se focaliza na atividade. Porém, essa atividade é realizada por pessoas, é preciso ter isso em atenção. E é exercida num contexto que é necessário nós conhecermos e entendermos. Acontece num dado tempo. Por exemplo, ser estagiária hoje, estar a realizar a prática pedagógica hoje é completamente diferente do estágio que eu fiz nos anos 70 do século passado. A própria filosofia de estágio, como veremos mais à frente, é hoje diferente. Com efeito, para além das atividades e das pessoas, também o contexto e

o tempo são extremamente importantes. Porquê? É bem diferente dar uma aula às 8 da manhã de segunda-feira ou dar uma aula ao fim da tarde de sexta-feira. É diferente dar uma aula numa turma de alunos indisciplinados ou dar uma aula a uma turma de alunos quietinhos (o que não quer dizer que não sejam interessados e motivados).

A propósito da questão da atividade e das pessoas, como sabem, por vezes, é traumatizante para os supervisores e para os supervisados, ter que dizer que algo não correu bem. Porém, se não centrarmos muito o nosso discurso sobre as pessoas, mas o centrarmos mais sobre o que aconteceu, sobre a atividade, então fica muito mais fácil. E é até mais interessante, do ponto de vista do conhecimento, fazer esta ligação à atividade, que, como quero acentuar, é realizada por pessoas e tem o seu contexto próprio.

## **Supervisão, duas abordagens possíveis**

Gostaria agora de comentar – e terá de ser de uma forma muito sintética – duas abordagens supervisivas que se contrapõem e que coexistem, embora a preferência, hoje em dia, vá para a que, na Figura 2, se situa do lado direito.

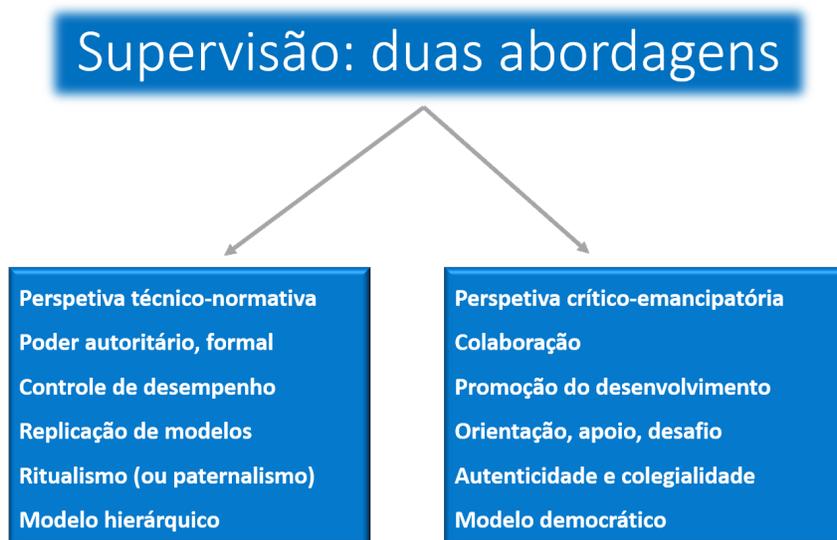


Figura 2 – Supervisão: duas abordagens

Elas são baseadas numa série de cenários que têm sido caracterizados. Não vou entrar no pormenor desses vários cenários<sup>2</sup>. Condensei-os em duas abordagens fundamentais. Do lado esquerdo, apresento a abordagem que normalmente se designa por modelo hierárquico e, do lado direito, o modelo democrático. Ora o modelo hierárquico, como eu dizia, hoje em dia está a ser, felizmente, bastante substituído pelo modelo democrático. Ele apresenta uma perspetiva técnico-normativa, correspondente à ideia de que, se colocarmos os pré-profissionais junto de um profissional competente que diz e demonstra como é que se ensina e lhes serve de modelo, então eles aprenderão a ensinar. Subjacente está a ideia da replicação de modelos, modelos bons, é claro. (Se bem que hoje em dia já não acreditamos que haja modelos, nem mesmo os bons. Há atuações diferentes, umas melhores, outras piores, mas, sobretudo, há que as compreender nos seus contextos). Esta abordagem, hierárquica, estava associada a um poder autoritário, formal, o poder do supervisor e tinha um certo ar de ritualismo e muitas vezes de um certo paternalismo, deixando aos estagiários pouca margem para serem eles próprios. Paternalismo, para mim, acaba por ser uma forma de poder camuflado e refiro-me àquelas situações em que os supervisores superprotegem os seus estagiários, tipo “mães-galinhas”. “Super” era a parte da palavra mais acentuada, enquanto que hoje há uma tendência para se acentuar mais o elemento “visão” no processo supervisoivo.

No modelo democrático (lado direito da figura), há uma perspetiva de desenvolvimento. Acredita-se que as pessoas têm em si determinadas capacidades que é preciso desenvolver através da orientação, do apoio e do desafio. Para mim, em termos supervisoivos e na minha prática supervisoiva, havia sempre duas palavras ou duas atitudes importantíssimas. Por um lado, o desafio, a convicção de que, para se desenvolverem, as pessoas precisam de ser desafiadas. Mas, por outro lado, o apoio, a capacidade de estar atenta para saber apoiar no momento necessário. Este modelo situa-se numa perspetiva crítico-emancipatória, que considera que o estagiário cresce e se desenvolve, se emancipa e, quando for professor, terá capacidades críticas e reflexivas para continuar a desenvolver-se por si sem necessidade de supervisores. Caracteriza-se

---

<sup>2</sup> Sobre uma primeira sistematização dos cenários, veja-se Alarcão e Tavares, 1987, com 2.ª edição, desenvolvida, em 2003.

por atitudes de autenticidade e colegialidade, ou seja, assume uma perspectiva de colaboração entre os professores. Dentro deste cenário democrático, eu tenho uma particular predileção pelo cenário clínico-reflexivo. Clínico, porquê? Clínico porque, numa determinada época, nos Estados Unidos, desenvolveu-se a ideia da supervisão clínica<sup>3</sup>. A sala de aula era considerada como se fosse uma clínica e era aí que se faziam as observações, as experimentações e consequentes reflexões numa atitude de autenticidade e partilha na interação estagiário/supervisor, à semelhança da relação entre os antigos clínicos e os seus pacientes. Eu concordo com esta abordagem, pois ela enquadra um processo de formação que combina a ação, a experimentação, a observação e a reflexão sobre a ação. Como provavelmente sabem, eu tenho sido uma grande defensora das abordagens reflexivas, que, na sua versão recente, encontraram expressão sobretudo em Donald Schön com a sua noção de epistemologia da prática, ou seja, a capacidade de construção do conhecimento a partir da prática<sup>4</sup>. Nesta abordagem, os supervisores, que são mais experientes, orientam, estimulam, apoiam, avaliam – o supervisor também tem que avaliar – ajudam os estagiários a compreender as situações, (e torno a pôr a tónica na compreensão) e a agir em situação, mas também a sistematizar o conhecimento que resulta da interação entre a ação e o pensamento.

## **O papel dos estudantes face à prática pedagógica. E dos supervisores**

Gostaria agora de chamar a atenção para o papel que os estudantes devem desempenhar durante a prática pedagógica. Parece-me que temos chamado muito a atenção para o papel dos supervisores, mas acho que também é importante considerar o papel dos estudantes. Os estudantes encontram-se num processo de inserção na vida profissional e consequente responsabilização progressiva, situação que eu designei, um pouco mais atrás, por socialização. Sendo assim, eles têm que estar atentos às competências que vão (ou não) desenvolvendo. Têm que se dar

---

<sup>3</sup> Sobre este assunto, pode ver-se Alarcão, 1982 e Alarcão e Tavares, 1987.

<sup>4</sup> Sobre o assunto, leia-se Alarcão, Coord. 1996.

conta de que também é preciso adquirir algumas rotinas sem, contudo, deixar de considerar a importância da inovação. É bom que se apercebam também de que estão a desenvolver novos conhecimentos e de que é importante sistematizá-los. Numa perspetiva de auto-supervisão, têm que desenvolver a capacidade de avaliar os seus próprios saberes, e também os seus não saberes, e de tomar consciência daquilo que ainda não sabem. Precisam igualmente de desenvolver as capacidades e as atitudes que desejam para si como professores educadores. A auto-supervisão apoia-se no autoconhecimento e na autorregulação. Não devem nunca esquecer que, para além desta aprendizagem em interação consigo próprios, se aprende muito na interação com os outros. E tudo isto deve ocorrer num processo de interação e de colaboração, sabendo que é importante compreender a realidade e, portanto, aprender a fazer leituras compreensivas da realidade, ou seja, aprender a observar, aprender a analisar, aprender a interpretar, aprender a questionar e aprender a sistematizar.

Falemos agora no papel dos supervisores. Na minha opinião, os supervisores são (ou devem ser) facilitadores e incentivadores da inserção dos estagiários na vida profissional. São mediadores entre o saber e o saber-fazer, são avaliadores e promotores das capacidades e dos saberes, o que implica uma relação e uma atitude profissional, uma relação interpessoal de ajuda, estimulante, isto é, formativa. Não devem pretender ser modelos, mas devem ser referentes. Há uma diferença. Ser modelo é agir da seguinte forma: vê como eu faço, faz como eu. Ser referente é ser alguém para quem se olha, porque esse alguém tem aspetos interessantes que merecem observação e reflexão, talvez assimilação.

### **Sistematizando**

Já falei de sistematização por várias vezes. Eu gosto muito de fazer sistematizações e tenho plena consciência de que só conheço verdadeiramente um assunto, quando sou capaz de o sistematizar. E, portanto, trago-vos uma figura (Figura 3) que apresenta a minha visão da supervisão, que partilho com Bernardo Canha (Alarcão & Canha, 2013).



Figura 3 – Conceção de supervisão em ambiente educativo

Considero a supervisão como um processo interpessoal, que implica ligações e interações entre as pessoas. Este aspeto interpessoal da supervisão é fundamental e sei bem que, se se lhe desse mais atenção, muitos dos problemas, que por vezes surgem, poderiam não existir. A supervisão é um processo interpessoal, que tem uma finalidade. Visa orientar e monitorizar. Orientar e monitorizar o quê? As atividades, atividades essas que são realizadas por pessoas, que ocorrem em determinados contextos e num dado tempo: um tempo da vida da pessoa e um tempo histórico, da vida da humanidade, marcado por elementos socioculturais. Esse processo interpessoal de orientação e monitorização realiza-se através de determinadas estratégias nomeadamente: exemplificação, questionamento, observação, diálogo, feedback (que é importantíssimo nas atividades de supervisão), confronto de ideias (um confronto positivo, feito de tal maneira que dele resulte algo de substantivo), reflexão, sistematização e conceptualização. E tudo isto feito num ambiente formativo estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um, na perspetiva crítico-emancipatória do cenário democrático atrás referido.

O processo de supervisão tem uma intencionalidade. No caso concreto de que estamos a falar, trata-se de uma iniciação à profissão. E, no início dessa caminhada, há algumas perguntas que os supervisados se podem colocar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A título meramente ilustrativo, coloco aqui algumas, sabendo que poderia colocar muitas outras: Quem sou eu? O que é que eu quero? Quero ser professora, com certeza, mas ainda não tive a experiência da prática. Será que com a experiência da prática ainda quero ser professora? O que é que eu sei? O que é que eu não sei? Como é que eu interajo com os alunos? Qual é o impacto da minha mediação? Como é que eu posso aprender e desenvolver-me? Ficam reticências, para saberem que podem acrescentar muitas outras perguntas ...

## As relações interinstitucionais

Finalmente, gostaria de considerar as relações interinstitucionais. Elas são fundamentais e entendo que, no contexto do decreto agora em vigor, elas têm que ser trabalhadas e nós temos que construir conhecimento sobre a natureza desse parceria. Como inspiração apresento uma fotografia e duas representações (Figura 4). A fotografia mostra-nos uma estátua de dois dinossauros a beijarem-se. Ela é real e encontra-se na fronteira entre a China e a Mongólia.



Figura 4 – Das fronteiras ao parceria

Fonte: <https://www.amusingplanet.com/2013/06/the-kissing-dinosaurs-of-erenhot-china.html>; <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/blog/digan-lo-que-digan/>

Poderão perguntar-se por que razão eu faço alusão a esta estátua no contexto desta exposição. Faço-o, porque acho que ainda existem fronteiras entre as instituições de formação de professores no ensino superior e as escolas onde os estudantes realizam a sua prática pedagógica. Podem ser mais altas ou mais baixas, mas ainda há fronteiras entre esses dois mundos. Essas fronteiras têm de ser derrubadas e a imagem do beijo dos dinossauros tem que passar a fazer parte da nossa visão sobre o que é o partenariado que nós queremos. Em baixo representa-se uma rede, ilustrativa do que defendo: um partenariado em rede com as escolas. Um partenariado em rede, sem fronteiras, permite que o mundo das instituições do ensino superior continue a ter a sua identidade e que o mundo das escolas continue igualmente a ter a sua, mas também que se crie um novo mundo na intersecção dos outros dois (esquema do lado esquerdo da figura). Esse mundo emergente é um mundo de prática teorizante, que eu gostaria que fosse um mundo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica supervisionada. Esta desejada realidade, nalguns aspetos já emergente, implica que a rede de instituições do ensino superior e escolas tenha um objetivo comum ou comumente assumido no que respeita à formação de professores, seja capaz de desenvolver uma cultura de formação partilhada, tenha um conhecimento mútuo, sinta liberdade para questionar ideias e práticas, tenha canais de comunicação permanentemente abertos, seja capaz de fazer a avaliação conjunta de processos e resultados e tenha consciência da possibilidade e do valor da co-aprendizagem interinstitucional. Já pensava assim em 1997, como ficou evidente no capítulo 1, *Um olhar sobre a supervisão*.

## **A terminar**

Como andamento final, deixo-vos um pensamento de Mia Couto, quando escreveu: *“A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores.”* (2013, p. 87). E eu acrescentaria: *e se ajuda a derrubar as fronteiras exteriores*. Estou-me a referir obviamente às fronteiras que ainda existem entre instituições.

Deixo-vos também um desafio. O desafio de estabelecerem a mediação entre o meu pensamento, que aqui deixo, e a vossa realidade, que só vocês conhecem. Acredito que vão ser capazes de construir

conhecimento sobre a prática pedagógica supervisionada a partir das seguintes questões, que tomarão como rampa de lançamento: O que deve ser a prática pedagógica supervisionada? O que pode ser a prática pedagógica supervisionada? Força!



## Capítulo 3

### Escolas em movimento

Texto baseado na sessão realizada no Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro, em 8 de outubro de 2014.

#### Introdução

Como comentei na introdução a este Caderno, no início do século fui várias vezes convidada por agrupamentos de escolas para falar aos/com os professores no sentido de os ajudar a refletir sobre o processo de avaliação institucional e, especialmente, sobre a temática da supervisão entre pares. Para a elaboração deste texto tomei como base o *PowerPoint* apresentado no Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro. Para os capítulos seguintes, escolhi os que serviram de base às minhas apresentações na Póvoa de Varzim e em Vendas Novas. Em todos os agrupamentos, senti um genuíno interesse em perceberem como a supervisão poderia ajudar, ou não, na melhoria da qualidade das escolas. Eu disse “ou não”, porque também encontrei descrédito, indiferença e oposição manifestados por alguns professores quanto à operacionalização desse processo. Mesmo assim – e porque fiz da situação um balanço positivo – intitulei a minha apresentação – e agora este texto – como *Escolas em movimento*. E, para começar, julgo apropriado trazer para reflexão a seguinte frase:

*É fácil ter esperança quando as coisas são fáceis. É essencial ter esperança quando não o são. (Hargreaves & Fullan, 1998, p. 61; tradução minha).*

Dinamizar uma escola e, mais difícil ainda, um agrupamento de escolas, para acolher entre as suas atividades situações de supervisão, não é tarefa fácil. É, porém, uma tarefa necessária, numa atitude de gestão e animação de situações e recursos intra e interpessoais com vista ao desenvolvimento dos professores e seus reflexos na qualidade da sua atividade e conseqüente impacto nas aprendizagens dos alunos. Nestes contactos que tive com as escolas, confirmei a minha convicção sobre a importância da existência de líderes como dinamizadores de comunidades. Mas penso que mesmo um bom líder não terá uma influência sustentável, se não houver na escola (leia-se também, no agrupamento), tomada como um coletivo, um compromisso, partilhado e assumido, com a mudança. Por isso convoco Lakomski (2005), para quem a liderança não é a ação de indivíduos influentes, mas uma capacidade auto-organizadora existente nos sistemas complexos. Foi com este espírito de liderança que a diretora do agrupamento me convidou para falar aos professores sobre o meu conceito de supervisão, depois de ter assistido a uma conferência minha realizada na Universidade Católica, no Porto (Alarcão, 2014). Acedi com muito gosto e muito interesse em conhecer escolas que se pensam e acreditam que podem desenvolver-se, inovar e melhorar a qualidade do seu ensino.

## Uma escola que se pensa é uma escola reflexiva

Ao ler o projeto educativo do agrupamento, encontrei nele a força de um desafio, a consciência dos constrangimentos e a abertura às potencialidades que foi possível identificar:

- **O desafio:** vontade de serem um conjunto de escolas com qualidade para todos os alunos, apesar da grande diversidade de perfis, o que tornava a organização do ensino e da aprendizagem naquele agrupamento imensamente complexa;
- **Os constrangimentos:** os normativos legais, a situação sociocultural e económica das famílias (acentuada no período de crise que na época se vivia), a desvalorização social da escola, a falta de pessoal não-docente;
- **As potencialidades:** a existência de uma comunidade escolar com desejo de mudança, uma assumida focagem na formação e aprendizagem dos alunos, um projeto educativo concreto, claro e operacionalizável, um projeto que se queria monitorizado.

Senti que podia considerar esta comunidade educativa como uma escola reflexiva na aceção que tenho vindo a dar a esta denominação e que passo a transcrever: *“Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”* (Alarcão, 2000a, p. 16).

Achei também que a gestão do agrupamento se podia enquadrar dentro do que considero ser a gestão de uma escola reflexiva e que, em 2001, caracterizei do seguinte modo, ao afirmar que gerir uma escola reflexiva é

- Gerir uma comunidade com projeto, um projeto educativo que toma o currículo como núcleo central da sua atividade;
- Acarinhando uma cultura reflexiva baseada no pensamento e em práticas indagadoras que acompanham a vontade de resolver, colaborativamente, os problemas com que a escola se confronta;
- Desenvolver um ambiente supervisivo, não sustentado no autoritarismo imobilizante ou no paternalismo atrofiante, mas na autenticidade e genuíno espírito de co-construção manifestado em apoios, desafios, questionamentos e decisões consensualizadas mais do que em imposições administrativas ou técnico-normativas (Alarcão, 2001a).

Uma escola reflexiva, na minha opinião, assenta em duas ideias fundamentais:

- O comprometimento com a função da escola na sociedade: educar e instruir através das aprendizagens;
- O reconhecimento da primazia das pessoas (professores, alunos, funcionários) e a crença nas suas potencialidades.

## **A supervisão numa escola reflexiva**

No relatório da avaliação externa do agrupamento a que tive acesso encontrei a recomendação de que fosse implementada a supervisão da prática docente em sala de aula, como estratégia formativa para o desenvolvimento profissional dos docentes e para promover a qualidade do sucesso

educativo. Recomendações semelhantes vim a encontrar nos relatórios de outros agrupamentos e tornou-se para mim bem clara a razão pela qual me estavam a convidar: os docentes queriam compreender melhor o que é a supervisão e como se pode praticar.

Face à existência de ideias pré-concebidas sobre supervisão e à ambiguidade do termo, impunha-se, em primeiro lugar, uma clarificação conceptual e uma contextualização. Não se tratava, neste caso, da supervisão em formação inicial de professores, âmbito em que este termo é mais utilizado. Tratava-se, sim, de criar situações de desenvolvimento dos professores já no exercício da profissão e considerar os expectáveis efeitos que esse processo viria a ter na qualidade da aprendizagem dos alunos. Com uma recomendação centrada no que acontece na sala de aula, configurava-se, como hipótese de trabalho, um processo de supervisão entre pares baseado na observação de aulas e conseqüente reflexão sobre as mesmas num espírito de colegialidade e colaboração. Era esse o entendimento das chefias do agrupamento. É o que muitas vezes se designa por supervisão colaborativa, adequada à situação de professores já em exercício.

Tendo começado por ser supervisora de estágios pedagógicos, a minha conceção de supervisão tem vindo a alargar-se no que diz respeito ao seu campo de atuação, como aliás é visível nos textos que integram este Caderno. A minha mais recente definição de supervisão (com Bernardo Canha), aliás já apresentada, numa representação visual, no capítulo 2, *Supervisão em contexto*, é a seguinte:

*ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e responsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.* (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

Como se pode ver, considero que o campo da supervisão pode abranger as atividades pré-profissionais (prática pedagógica) e profissionais (formação contínua) e incidir também sobre a própria instituição. Como já

foi afirmado no capítulo anterior, entendo que a supervisão incide sobre as atividades sem, contudo, esquecer que elas são realizadas por pessoas, têm o seu contexto próprio e se inserem num determinado tempo, fatores a que é preciso atender no exercício da supervisão.

## Modalidades de supervisão

Há, fundamentalmente, três modalidades de supervisão: vertical, horizontal e auto-supervisão (Figura 1). A supervisão vertical tem uma orientação hierárquica, enquanto que a supervisão de tipo horizontal se apoia numa relação democrática, colegial, entre colegas. Costumo, porém, dizer que nenhuma delas é eficaz na ausência da auto-supervisão.



Figura 1 – Modalidades de supervisão

A supervisão entre pares, que é a que nos interessa no âmbito deste texto, conjuga a supervisão horizontal com a auto-supervisão. Visa o desenvolvimento profissional numa perspectiva crítico-emancipatória, centrada na pessoa do professor. Baseia-se no espírito democrático e caracteriza-se pela colaboração, autenticidade, colegialidade e desejo de consciencialização e aperfeiçoamento. É sustentada pelo equilíbrio entre os desafios que se

fazem e os apoios que se dão, no sentido de ajudar o outro a ir mais longe, sem, contudo, o deixar ficar sem rede.

Embora só recentemente se venha falando e desenvolvendo este tipo de supervisão entre pares – muitas vezes designada por supervisão colaborativa – já em 1987, num livro que escrevi com José Tavares, intitulado *Supervisão da Prática Pedagógica*, se incluiu um capítulo sobre esta dimensão, afirmando que: “*neste quadro a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entrem ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino*” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 148). Na época, este tipo de supervisão já era praticado nalguns países, nomeadamente na Austrália, de onde se recebiam relatos de práticas colaborativas, sua fundamentação, críticas positivas e negativas. Mas dela não se falava ainda em Portugal.

Não é fácil deixar entrar alguém – mesmo que seja um colega amigo – na nossa sala de aula para observar o que acontece. Mas vale a pena experimentar. Na maior parte das vezes o resultado é positivo. Estou a excluir as situações de supervisão forçada, que ocorreram algumas vezes, recentemente, no âmbito da avaliação do desempenho dos professores.

Como processo que envolve atividades, pessoas e contextos em interação, a supervisão tem:

- Uma intencionalidade: visa o processo de desenvolvimento e a qualidade da ação dos professores (através da compreensão do que acontece na aula com base na análise e reflexão sobre dados observados);
- Uma dimensão interpessoal, comunicativo-relacional de tipo dialógico.

Estes dois fatores são importantes. A supervisão de que estou falando, ou seja, a supervisão colaborativa entre pares, não tem como objetivo avaliar o desempenho do colega. Tem como objetivo ajudá-lo a compreender o que se passa no processo de ensino/aprendizagem que ele lidera. Não deve centrar-se exclusivamente – nem sequer preferencialmente – na pessoa do professor, mas sim nas situações de ensino e aprendizagem em que o professor é apenas um dos elementos a considerar, como referido acima. Quanto à dimensão interpessoal, ela é importantíssima na supervisão. Para ser uma boa relação, ela tem de ser autêntica e transparente: daí a importância do diálogo e da intercompreensão.

## Estratégias de dinamização de uma escola reflexiva

Este agrupamento queria fazer diferente. Fazer a diferença exige vontade. É um processo que se sustenta no conhecimento da realidade, já que agir sem compreender pode não contribuir para resolver as situações. O questionamento é a via importante para a compreensão.

Uma estratégia para o desenvolvimento de uma escola reflexiva assenta, pois, numa atitude de continuado questionamento. Mas não pode ser questionar por questionar. O questionamento tem de ter uma sustentação de natureza volitiva, cognitiva, processual e afetiva. Tem de se basear:

- Numa vontade de melhor conhecer e melhor agir (**querer**);
- Em referentes teóricos que permitam uma análise informada (**saberes**);
- No domínio das metodologias apropriadas (**métodos**);
- Em encorajamentos e apoios (**suporte afetivo-motivacional**).

A vontade de melhor conhecer para melhor agir pressupõe que as mudanças não se decretam, não se impõem, mas, antes pelo contrário, constroem-se progressivamente no diálogo, no saudável e franco confronto de ideias, na vontade (e não apenas no desejo), na definição partilhada dos objetivos a atingir. O questionamento ganha consistência e coerência, quando alicerçado em referentes teóricos, pelo que há que procurar os que são relevantes para a situação em causa. Ganha uma orientação no seu desenvolvimento, quando apoiado por metodologias apropriadas, sendo fundamentais, no caso da supervisão, as que se prendem com a observação e a reflexão. E necessita, como já afirmei, da criação de um ambiente desafiador, de encorajamento e apoio.

Há várias formas de concretizar a dinamização do espírito e da cultura supervisivos. Uma centram-se nas atividades propriamente ditas e seus contextos como sejam, por exemplo, a observação e a análise de situações ou a transformação de episódios em “casos”, num processo de teorização e construção de conhecimento. Outras focalizam-se nas pessoas, no conhecimento de si, da sua atuação e do seu desenvolvimento como a reflexão em diários e, sobretudo, em portfolios. Mas podem também centrar-se na investigação transformadora de que é exemplo a investigação-ação, uma abordagem integrada das perspetivas empiricistas, hermenêuticas e críticas.

Também são várias as estratégias envolvidas na supervisão com destaque para: a observação, a análise (não mera descrição), a experimentação, a avaliação e monitorização, o diálogo (a fala e a escuta, a intercompreensão), o confronto construtivo (entre opiniões, abordagens, teorias “públicas” e “privadas”, realidades e possibilidades, o que sou/faço e o que quero ser/fazer), o feedback (intrapessoal e interpessoal), a comunicação construtiva, a escrita como processo de “revelação” do eu e da sua situação (com identificação de constrangimentos e possibilidades).

De entre as várias estratégias – e não podendo abordá-las todas – destaco, neste texto, a reflexão, por ser muito importante, muito difícil, bastante mal compreendida e assumida com muita ligeireza. Na Figura 2, apresento algumas questões estruturantes que, por serem tão claras, me dispenso de comentar em pormenor optando apenas por as relacionar com o que ficou dito acima. Refletir desta forma sistemática e sequencial é um processo exigente, que requer vontade e sustentabilidade. Para descrever, é preciso, primeiro, saber observar. Para interpretar, é preciso ter referentes. Para confrontar, é preciso saber dialogar. Para reconstruir, é preciso ter vontade de passar do pensamento à ação. Em todo este processo, a auto-supervisão é fundamental, mas ela pode ser auxiliada pela hetero-supervisão, nomeadamente na sua modalidade de supervisão em/por pares.

- 
- **Descrição:**
    - *O que fiz/faço?*
  - **Interpretação:**
    - *Porque fiz/ faço? Em que base? Com que implicações?*
  - **Confronto :**
    - *Poderá ser de outro modo?*
  - **Reconstrução:**
    - *Como poderei transformar - (me) ?*

Figura 2 – Questões estruturantes da reflexão

As questões apresentadas na Figura 2 podem servir de base à reflexão do/a professor/a individualmente. Mas podem também sustentar uma observação realizada por um colega e orientar o diálogo subsequente. Como podem ainda ser o ponto de partida para uma análise a nível departamental ou institucional relativamente a uma dada situação que se queira analisar e transformar: no caso deste agrupamento, a aprendizagem dos alunos. Começando por traçar o retrato da comunidade educativa, como vêm fazendo neste agrupamento, há que analisá-lo e interpretá-lo, antes de avançar para os passos seguintes: exploração de alternativas e traçado e execução de planos concretos de ação.

### **Supervisão por pares. O que é a supervisão por pares?**

É neste contexto observacional-reflexivo e transformador que faz sentido considerar a observação por pares. Outro processo difícil, permeado de medos e fantasmas, mas extremamente importante no desenvolvimento do professor que leciona e no professor que observa e que, constituindo-se em pares, deveriam até trocar de papéis: daí a designação de observação em pares, entendido como um modo colaborativo de fazer supervisão.

O Quadro 1 apresenta, de uma forma sistematizada, a resposta à pergunta: “O que é a supervisão por pares?” A supervisão por pares, processo em que um professor é observado por um colega seu, da sua escolha e após ter definido o que gostaria que o colega observasse, assenta numa relação colegial, não tem qualquer intuito classificativo, visa a obtenção de feedback construtivo a partir da compreensão do que aconteceu e do que poderia /deveria ter acontecido na aula, com vista ao que poderá acontecer no futuro. Assenta num grau de confidencialidade, se assim for entendido pelos dois, ou numa divulgação do sucedido, se ambos entenderem que o conhecimento da sua experiência pode ser útil para os outros colegas.

Actores	Professores que se observam entre si
Objectivo	Análise reflexiva sobre E/A
Resultados esperados	Desenvolvimento profissional. Melhor aprendizagem dos alunos
Filosofia	Formação em contexto de trabalho
Foco da observação	O acontecimento “aula”
Oportunidade	De ver e ser visto noutra perspectiva
Relação observador/observado	Colegial, entre pares
Juízo de valor	Não classificativo Ajuda, não avaliação, feedback construtivo
Confidencialidade	Combinado entre observador e observado
Beneficiários	Observado, observador, alunos
Condições de sucesso	Confiança, diálogo, pistas para futuro, tempo
Riscos	Ausência de evidências, excessiva focalização na pessoa, condescendência, dificuldade em analisar e reflectir, tendência para impor a sua visão

Quadro 1 – Características da observação entre pares  
 Inspirado em “Peer Observation of Teaching”, citado em GUC (2014)

A supervisão entre pares tem os seus riscos e obedece a algumas condições para ter sucesso. Começemos pelos riscos. Como qualquer ato supervisivo, o colega observador pode não ser capaz de recolher evidências para, a partir de factos, entabular o diálogo colegial; pode ficar-se apenas por impressões e, a partir de meras impressões, é difícil dar feedback construtivo, interpretativo e transformador. Outro risco – a meu ver muito habitual – é a observação dos fenómenos ser feita através de, apenas, as suas próprias lentes sem o observador ser capaz de cambiar o olhar e de os observar através dos olhos do seu colega, ou melhor ainda, no cruzamento de vários olhares, trazendo também para a análise as evidências colhidas nos comportamentos e desempenhos dos alunos. De referir ainda – e na linha do que já tenho vindo a afirmar – que é conveniente focalizar a observação na atividade conjunta de professor e alunos e não apenas na figura do professor. Deixei para o fim o comentário sobre as condições de sucesso. Elas têm a ver com a relação interpessoal, uma relação de confiança, propiciadora de um diálogo construtivo, estimulador da capacidade de traçar pistas para o futuro, pois só assim ficará a convicção de que valeu a pena o esforço. E, muito importante, a questão do tempo. A supervisão não se faz num momento e já está. A supervisão é um processo e os processos têm o seu tempo. Dentro desta lógica – e também na lógica da colegialidade – o que se advoga é uma reciprocidade de funções (ora observas tu, ora observo eu) e várias observações.

## **A concluir,**

revelei aos participantes o meu olhar externo sobre a situação no agrupamento, a partir do que me foi dado perceber no diálogo com a responsável e na leitura dos documentos disponibilizados na página. Agrupei-os em “destaques positivos” e “potencialidades de melhoria”.

## **Destaques positivos**

- **“Fazer a diferença” a partir de dentro.** O agrupamento queria melhorar a qualidade por vontade própria e não por imposição do exterior.

- **Ponto de partida.** Tomou como ponto de partida a consciencialização dos problemas a partir do conhecimento da realidade educativa e sociocultural dos seus alunos.
- **Ação de projeto.** Organizou a sua intervenção sob a forma de projeto da escola.
- **Foco principal.** O projeto tinha como objeto a intervenção na melhoria das aprendizagens dos alunos.
- **Sistematicidade e sustentabilidade das ações.** Os docentes tinham consciência da necessidade de uma ação sistemática e sustentável.
- **Monitorização.** Foi desenhado um mecanismo de monitorização do processo e dos resultados.
- **Formação dos professores em contexto.** Reconheceu-se a importância da formação necessária para enfrentar os desafios que se colocavam ao agrupamento e que justificavam o projeto.

### Potencialidades de melhoria

- **Permitir outros olhares.** Olhares externos trazidos por convidados e olhares cruzados, na perspetiva de uma cultura de supervisão colaborativa a incentivar.
- **Cuidar do bem-estar intelectual (e não só) dos professores.** Os professores não são meros funcionários; são construtores de conhecimento e cultores de atitudes.
- **Não deixar morrer o desejo e a esperança.** Desejo e esperança de melhor agir, de saber mais, de educar melhor, de se sentir mais útil.
- **Não guardar para si o que pode ser útil para os outros.** Há muita coisa boa que fica escondida no nosso silêncio; é importante divulgar iniciativas positivas, para gosto pessoal e criação de potencialidades de ressonância.

### Nota final

Tendo perdido o contacto com este agrupamento, interrogo-me sobre o que terá acontecido. A rampa de lançamento era boa, como são boas outras iniciativas de que darei conta nos capítulos seguintes.

## Capítulo 4

### Os fantasmas da supervisão. Vamos afugentá-los?

Texto baseado na sessão realizada na Escola Eça de Queiroz, na Póvoa de Varzim, em 23 de março de 2016

#### Introdução

Curiosamente, regressei à Escola onde comecei a trabalhar como professora, em 1968. Era, então, uma jovem professora ainda não profissionalizada e sem formação pedagógica específica, uma vez que não existiam, na época, cursos profissionalizantes de formação de professores para o ensino secundário. Entrei a meio do ano, para substituir uma colega. Recordo um liceu com uma liderança acolhedora e atenta na figura do seu reitor. Recordo também o bom ambiente dos colegas e o seu papel na minha integração. Mas, no âmbito deste texto, não posso deixar de referir o que para mim foi uma agradável surpresa: um dos professores da escola, pessoa de referência, considerado um excelente professor, já na sua meia idade, abriu a sua aula aos colegas mais novos e, no final, conversou connosco sobre a aula. Não pensem que era supervisor ou tinha obrigação de o fazer. Nada disso, era simplesmente um bom docente e queria ajudar os colegas mais novos numa escola em que existia sentido de grupo e identidade.

Tendo perguntado aos participantes na minha sessão se algum tinha uma vivência deste tipo, fez-se silêncio quase total. Não me admirei. Abrir aulas aos colegas não era, e ainda não é, habitual.

Refletindo sobre a minha vivência nessa escola, destaco três aspetos: o espírito de corpo, que fazia sentirmos a escola como um todo, e nossa;

uma cultura (ainda informal) de integração e monitorização; e uma atitude de abertura e colaboração.

Quase 50 anos depois, paira nas nossas escolas a ideia da colaboração entre pares, expressa em slogans do tipo “a par em pares”. Em 2016, data da sessão que está na base deste texto, havia já alguns relatos de experiências de observação entre pares e deixei-lhes alguns sites como estímulo:

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (<https://www.aitsl.edu.au/>)
- [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/4AOE/Apresentacao\\_Supervisao\\_Colaborativa\\_12\\_fevereiro.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/4AOE/Apresentacao_Supervisao_Colaborativa_12_fevereiro.pdf) (Agrupamento de Escolas do Sudeste do Concelho de Baião)
- <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/4AOE/POTALxUCP.pdf>
- OPMUSA-OBVIE <http://obviept.weebly.com/opmusa.html>
- 2-TVilaca\_Supervisiãode pares.pdf - Agrupamento de Escolas

Se a sessão fosse hoje, poderia referir-lhes muitos mais relatos, pois, felizmente, o movimento tem-se espalhado. Também no estrangeiro se encontram movimentos que vão no mesmo sentido. Um exemplo, entre muitos outros que poderia apresentar, são as chamadas “lesson studies”. Prática antiga no Japão, consiste no seguinte: em pequenos grupos, os professores escolhem um tema a ensinar, planificam uma aula (*research lesson*), observam como resulta na prática e divulgam os resultados para que outros possam beneficiar. A página do *Australian Institute for Teaching and School Leadership* também apresenta atividades interessantes. Pode ser consultada em: (<https://www.aitsl.edu.au/>).

## **E o que têm estes movimentos a ver com supervisão?**

Para explicar esta relação, retomo um excerto, já referido no capítulo anterior, retirado do livro *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*, publicado em 1987 em

que nós, autores, incluímos um capítulo sobre a supervisão na formação contínua, afirmando que: *“neste quadro a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entreeajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino”* (Alarcão & Tavares, 1987, p. 148). E este texto vinha na linha de um outro, ainda mais longínquo no tempo, sobre a supervisão clínica (Alarcão, 1982).

É pertinente interrogarmo-nos sobre o porquê deste interesse atual pela supervisão fora do contexto da formação inicial e por estas modalidades de supervisão colegial. E encontro algumas razões que passo a assinalar, de uma forma muito sintética:

- Consciência da complexidade do que é ensinar hoje;
- Influência de correntes – como a pedagogia crítica ou a pedagogia para a autonomia – que colocam a tónica na pessoa como centro e na reflexão crítica como processo;
- Impacto de formações pós-graduadas que os professores têm vindo a realizar;
- Consciência da possibilidade de construção de conhecimento profissional pelos próprios professores;
- Valorização da aprendizagem em contexto de trabalho;
- Perspetiva de prestação de contas;
- Apelo a processos supervisivos com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Influência do processo de avaliação do desempenho nos seus aspetos positivos e negativos;
- Ressonância de experiências bem-sucedidas.

E, a propósito de experiências bem-sucedidas, recordo o testemunho de uma professora, que contava como não tinha consciência de que fazia as perguntas e, ela própria, dava as respostas. Um dia, um colega que a observava mostrou-lhe evidências recolhidas durante a observação. Só então tomou consciência de que, de cada vez que fazia as perguntas, os alunos esperavam, porque já sabiam que ela ia responder. Dizia ela que, depois da análise com o colega, compreendeu o valor de ter na aula outro par de olhos para ajudar a ver melhor.

## A supervisão entre pares

Conforme afirmei no capítulo 3, *Escolas em movimento*, a supervisão entre pares não tem como objetivo avaliar o desempenho do colega, mas sim ajudá-lo a compreender o que se passa no processo de ensino/aprendizagem que ele lidera no sentido de o aperfeiçoar e de, concomitantemente, se desenvolver profissionalmente e se sentir mais competente e mais confiante no desempenho da sua missão social. Esclareci que se trata de uma dinâmica que se estabelece entre colegas, com benefícios para ambos, constituindo uma oportunidade para observar e ser observado e para refletir sobre o que acontece na interação professor-alunos e alunos-alunos, na sala de aula, e quais os resultados dessas interações na aprendizagem dos alunos. É um processo formativo, em contexto real de trabalho, interligando a prática (o que acontece) com os referentes interpretativos emergentes de conhecimentos teóricos e saberes experienciais, numa perspectiva de epistemologia da prática. Chamei a atenção para o facto de o processo não ser isento de riscos e salientei que, para ter êxito, deve respeitar algumas condições, como a confiança entre ambos e o respeito mútuo, a capacidade de estabelecerem um diálogo autêntico, a concessão de tempo para preparar e executar as observações e para sobre elas refletir e conversar e, não esquecer, o despertar do sentimento de que valeu a pena o esforço, porque dele se retiraram aprendizagens e pistas para o desenvolvimento profissional futuro.

No contexto socioeducativo em que nos encontramos, entendo que a supervisão em pares deve ter um carácter voluntário e não ser imposta, pois há necessidade de ir criando uma cultura de colaboração colegial. Deve focar-se nas atividades e, a partir daí, irradiar para outros aspetos, nomeadamente focalizando-se na ação do professor, ou dos alunos, ou de um aluno, e considerar sempre os contextos em que as coisas acontecem. Constituindo-se como uma oportunidade de reflexão e exploração de alternativas, requer continuidade, pois não é apenas uma observação que pode conduzir a uma melhoria sustentada das práticas. É ótimo, se for enquadrada numa estratégia de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimento profissional, que extravasa os professores individuais e é uma das características da escola reflexiva, aprendente, sempre em desenvolvimento, assunto que desenvolverei nos capítulos 5. *Ainda os fantasmas ...* e 6. *Supervisão e desenvolvimento profissional e institucional* e a que também já me referi no capítulo 3. *Escolas em movimento*.

## Mas pairam por aí fantasmas

O que acontece – em contramão com a dinâmica do movimento da supervisão entre pares ou a par com pares, como também é designada – é que ainda pairam muitos fantasmas relativamente à observação de aulas, mesmo que entre colegas. E esses fantasmas germinaram e desenvolveram-se sobretudo a partir do momento em que a supervisão, com observação de aulas, foi associada à avaliação do desempenho docente (ADD) numa lógica classificativa com repercussões na carreira profissional<sup>5</sup>.

Convidei os participantes a virem comigo tentar identificar esses fantasmas, pois só assim poderemos afugentá-los. No Quadro 1, vejam-se os mais ativos.

<p><b>Avaliação.</b> Vem avaliar-me. <b>Superioridade.</b> Vem mandar em mim. <b>Ameaça.</b> Vem intrometer-se no meu espaço de aula. <b>Respeitabilidade.</b> Ele/ela não é melhor professor/a do que eu sou. <b>Descrédito.</b> Uma observação prova alguma coisa? <b>Privacidade.</b> Vem intrometer-se no meu “ser”. <b>Desconfiança.</b> Quer mesmo ajudar-me? <b>Mais-valia.</b> Para que me serve isto?</p>
--

Quadro 1 – Os fantasmas da supervisão

Talvez o maior fantasma seja o medo da avaliação. Habitados ao trabalho isolado e escondido no interior das salas de aula, de uma maneira geral os professores não têm uma atitude de abertura perante a avaliação e não a veem como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Face à observação das suas aulas, sentem-se ameaçados na sua privacidade e inferiorizados na sua integridade profissional. Esta situação é muitas vezes agravada pelo descrédito da justa eficácia de uma única observação e pelo grau de confiança ou desconfiança na competência do observador. No ar paira também a dúvida sobre as mais valias a retirar desse processo.

<sup>5</sup> Como se sabe, o processo da ADD tem passado por várias fases em relação à observação de aulas, sendo que, numa das fases, a observação de aulas, imposta e realizada por um outro professor da escola, segundo normas legislativas, foi altamente questionada.

Durante a sessão, uma professora referiu que também os supervisores que atuaram nesse contexto eram acoçados pelos fantasmas que, na própria sessão, identificámos e que apresento no Quadro 2.

<p><b>Intromissão.</b> Será que estou a ferir? <b>Justiça.</b> Estarei a ser justo/a? <b>Competência.</b> Domino o assunto e o contexto? <b>Formação.</b> Não sei como fazer supervisão!</p>
--

Quadro 2 – Os fantasmas dos supervisores

Estes são fantasmas de natureza técnico-científica (não sei como fazer supervisão, será que domino o assunto e o contexto?) e ética (será que estou a ferir? Estarei a ser justo/a?) e revelam que a supervisão, como processo que envolve pessoas e contextos em interação, tem uma dimensão referente ao conteúdo a lecionar e uma dimensão interpessoal, comunicativo-relacional e ética.

Estes fantasmas, que se desenvolveram no contexto da ADD e que, em muitos casos, até já vinham do passado, pairavam ainda no ar quando, nas escolas, se começou a falar e a tentar pôr em ação o movimento da observação por pares que, obviamente, nada tem a ver com a supervisão que decorria no contexto da avaliação do desempenho. Porém, os fantasmas transladaram-se para aí e invadiram o campo.

O maior fantasma continuou a ser o medo. O medo generalizado de ser observado/supervisionado deriva de uma conceção hierarquizada e fiscalizadora de supervisão e tem muitas vezes origem nas vivências de estágios mal supervisionados e nas representações que daí resultaram: um ambiente formal, autoritário, controlador, técnico-normativo, distante, avaliativo, dominador, impositor.

## **Mas tem de ser isso a supervisão?**

Como apresentado no capítulo 2, *Supervisão pedagógica em contexto*, há fundamentalmente dois conceitos de supervisão que se traduzem em práticas diferentes. Um é aquele que detém as características a que aludi a respeito dos fantasmas. E o outro? O outro faz-se de desafios e apoios, baseia-se na colaboração, na autenticidade e na colegialidade e

caracteriza-se por ser um processo de orientação com vista à promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva crítico-emancipatória.

A observação por pares cai nesta última categoria. Assume as estratégias normalmente utilizadas em supervisão numa perspetiva formativa e não classificativa: observação, análise (não mera descrição), reflexão com vista a transformação, experimentação, avaliação e monitorização. Decorre num ambiente de questionamento, diálogo (em que a fala e a escuta se equilibram e se procura a intercompreensão), comunicação e confronto construtivo entre opiniões, abordagens, teorias “públicas e privadas”, realidades e possibilidades, introspeção sobre o que sou/faço e o que quero ser /fazer, feedback (inter e intra). Já no capítulo 3. *Escolas em movimento* me referi às estratégias supervisivas, com destaque para a reflexão. Dada a importância do feedback nos processos supervisivos, decidi dedicar-lhe um capítulo próprio - Capítulo 7. *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo*. Até lá, voltemos a nossa atenção para a observação.

A observação, para ser compensadora, tem de partir de um interesse em compreender melhor a realidade para sobre ela agir melhor. O diálogo interpretativo que se lhe segue requer uma grande abertura de espírito, para aceitar críticas e sugestões, e uma capacidade de antevisão, para criar possíveis cenários alternativos. Os professores envolvidos têm de ser capazes de questionar e refletir em busca dos sentidos ocultos. Quer isto dizer que, para isso, os porquês e os para quês têm de constituir o pano de fundo da reflexão. A experiência só será potencializada se sobre a aula for lançado um olhar verdadeiramente crítico, o que é facilitado se cada um dos membros do par tiver confiança em si próprio e no seu par e se conseguirem estabelecer uma relação de autenticidade.

### **Algumas dicas para implementar processos de observação por pares**

Nesta fase, ainda inicial do despertar de interesse pela observação entre pares, deixei algumas dicas, que na altura me pareceram oportunas. Assim:

- **Carácter voluntário.** Não é bom forçar ninguém a aderir. Comece-se com voluntários, com aqueles que aderem com mais facilidade, os que estão mais motivados, os que nós geralmente chamamos de “convertidos”, mas sem, contudo, descuidar de progressivamente ir envolvendo os resistentes.

- **Os dispositivos.** Às vezes quer-se logo começar com grandes exigências metodológicas, desenvolvimento de grelhas e outros dispositivos. Eu recomendaria começar com dispositivos simples e ir desenvolvendo-os à medida que o processo avança.
- **A escolha do observador.** O professor a ser observado deve escolher livremente o colega que gostaria que o observasse.
- **Alternar papéis.** À vez, os dois desempenham os papéis de observado e de observador, ora agora tu, ora agora eu, para passarem pela mesma experiência e retirarem dividendos das diferentes perspetivas.
- **Reunião prévia.** Antes da observação, é conveniente reunir para contextualização do observador e clarificação do que é desejado.
- **Foco da observação.** Pelo menos numa fase inicial, é bom deixar ao observado a escolha da questão a observar.
- **Modo de observação.** Convém também combinar qual a modalidade de observação.
- **Enquadramento conceptual.** Levantar questões enquadradoras da observação é uma ajuda, não só para o ato de observar, mas também como referencial para a análise e interpretação dos dados recolhidos.
- **Papel do observador na aula.** O seu papel é observar. Não deve intervir na aula.
- **Registar evidências.** Para uma análise correta e compreensível, é bom ter elementos concretos, as tais evidências de que tanto se fala. O registo de comentários impressionistas só em segundo plano.
- **Ausência de autoprojeção.** Há que ter muito cuidado em não estabelecer comparações com o seu próprio estilo de ensino. Quem está a ser observado é o outro.
- **Analisar, sistematizar e interpretar.** A tarefa não termina com a observação. Longe disso! Há que analisar os dados, procurar constâncias e ocasionalidades, contextualizá-los e interpretá-los.
- **Dialogar.** É o momento do frente a frente, da partilha, da busca de compreensão partilhada.
- **Dar feedback.** O observado quer tirar algo de concreto, perceber o que se passou, ter a opinião construtiva do colega.

- **Refletir sobre a experiência.** Não é bom finalizar sem fazer um balanço da experiência. Como correu? Valeu a pena? Dificuldades? Aspectos positivos? Aspectos negativos? Aspectos a melhorar?
- **Confidencialidade?** Há quem considere que a confidencialidade é fundamental. Eu sou menos radical e deixava isso ao critério do par. Até pode haver interesse em divulgar e poderia encontrar ressonâncias.

A observação é pedra angular no processo de supervisão. Mas é preciso não esquecer que a supervisão não é um momento; é um processo. E, como processo, tem as suas fases, os seus momentos encadeados, como ilustrado na Figura 1.



Figura 1 – As fases da supervisão

Se, num primeiro momento, se cria o clima, se familiariza com a situação e se estabelece uma espécie de acordo relativamente aos objetivos e processos, no último momento, que é muitas vezes ignorado (geralmente por real ou alegada falta de tempo), faz-se a avaliação dos ganhos e do processo, sistematiza-se, conclui-se e dá-se abertura para novos encontros. No meio, fica a difícil tarefa de observar, recolher evidências e comunicar.

## A concluir,

deixo-vos um texto em que o meu ex-supervisor de doutoramento caracterizou a supervisão de aulas e que eu não me canso de referir, por entender que ilustra muito bem e de uma forma original, alguns aspetos do ato superviso.

*Estava eu um dia sentado à secretária a escrever (à máquina) algumas notas sobre supervisão quando a máquina deu um solavanco e escreveu super-visão. De repente fez-se luz no meu espírito e compreendi o que era fazer supervisão. A qualificação para se ser supervisor era ser-se possuidor de uma super-visão. Em que é que isto consistia, quais eram os seus elementos constitutivos? Tornava-se evidente que todos eles tinham de estar relacionados com visão. Em primeiro lugar, uma pessoa possuidora de uma super-visão teria de ter uma visão muito precisa para ver o que estava a acontecer na sala de aula. Em segundo lugar, precisava de intuição para compreender o significado do que estava a acontecer, de ante-visão para ver o que poderia estar a acontecer, de retro-visão para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu e de uma segunda visão para saber como conseguir que, numa próxima vez, acontecesse aquilo que deveria ter acontecido e não aconteceu. (Stones, 1984, p. vii)*

Esta multidimensionalidade de perspetivas do olhar põe em destaque a importância da observação, que permite entrar fundo na realidade, projetá-la numa hipotética transformação a ser experimentada e de novo observada nos seus resultados. Eu por mim acrescentava-lhe uma intra-visão, possibilitadora da auto-supervisão, uma inter-visão, que permite perscrutar o pensamento e os sentimentos do outro, e uma eco-visão, capaz de ultrapassar a dimensão mais técnica do desempenho profissional e abordar questões educativas mais abrangentes que, na discussão, tornam presentes e ajudam a compreender a filosofia e o perfil educativo de cada um.

## **Capítulo 5**

### **Ainda os fantasmas...**

Texto baseado na sessão realizada no Agrupamento de Escolas de Vendas Novas em 4 de janeiro de 2017

#### **Introdução**

Tenho-me vindo a referir ao despertar do interesse das escolas pela supervisão e a situá-lo na sequência do processo da avaliação das escolas e também, embora sob outro ponto de vista, da avaliação do desempenho docente. Nos dois capítulos anteriores, referi-me à complexidade da vida que hoje se vive nas nossas instituições de ensino, à crescente autonomia responsabilizadora que tem sido concedida às escolas, à necessidade de constante monitorização e supervisão que essa responsabilidade implica. Mas referi-me também à dificuldade em aceitar a supervisão, cujo conceito veicula por aí ainda repleto de ambiguidades, provocando medos e fantasmas. Neste capítulo, continuarei a desenvolver esta temática.

#### **O impulso de um relatório de avaliação da escola. Da avaliação externa à autoavaliação.**

Ao preparar a minha intervenção no Agrupamento de Escolas de Vendas Novas e a fim de me contextualizar, li o relatório de apreciação global relativo ao ano letivo de 2012/2013 e constatei que mencionava dificuldades na identificação dos fatores explicativos do insucesso escolar, reconhecia a necessidade de processos de acompanhamento e de supervisão da prática

educativa, referia a gestão do currículo e o trabalho colaborativo. Falava em continuidade e abrangência da autoavaliação, constatando que esse processo estava já em curso, mas devia ser intensificado. E o processo estava realmente em curso. Eu pude constatá-lo em conversas que antecederam a minha conferência/ação de formação. O agrupamento tinha reagido e tinha-se já posto a caminho, fenómeno esse que eu já conhecia de outras situações. Muitas vezes, as mudanças ocorrem por um estímulo exterior, que desencadeia uma reação interna. Experimentei-o, enquanto docente universitária, no início do processo de avaliação dos cursos universitários. A avaliação externa, no início mal recebida, desencadeou um movimento de autoavaliação muito positivo. Por isso, vem mesmo a propósito mostrar-vos a Figura 1.



**Figura 1 – A avaliação é desafio; não é uma ameaça**  
Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/705305991612611150/>

Creio que foi exatamente o que aconteceu neste agrupamento. A chamada de atenção no relatório de avaliação fez soar as campainhas e o agrupamento pôs-se em movimento e assumiu um processo sistemático de autoavaliação. Desafiei-os a dar visibilidade a esse interessante processo e a contar a sua história, pois, como afirma MacBeath (2000, citado em Alaiz, V., Gois, E., & Gonçalves, C., 2003, p. 134), *as escolas que se auto-avaliam sabem contar a sua história*. E eu acrescentaria: são escolas com rosto e história; têm identidade. São escolas reflexivas no sentido que atribuo a essa designação: *“Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.”* (Alarcão, 2000b, p. 13).

Parece-me, então, oportuno trazer para a conversa a concepção de Schaefer, que passo a referir, quando afirma que *“a escola deve ser mais do que apenas um lugar de instrução. Deve ser também um centro de pesquisa – produtor e transmissor de conhecimento.”* (Schaefer, 1967, p. 1). E o autor continua afirmando que se trata até de uma responsabilidade da escola em relação à saúde mental dos seus professores porque dissociá-los da produção do conhecimento e da substância da pedagogia será transformá-los em meros funcionários, o que significa torná-los prisioneiros, em vez de lhes conceder a liberdade de darem voos ao seu poder intelectual. Desenvolverei um pouco esta temática no capítulo 6. *Supervisão e desenvolvimento profissional e institucional*.

A partir desta ideia e da minha crença nas escolas reflexivas, aprendentes, concebi a figura 2. Nela destaco a concepção da escola como lugar de produção do conhecimento e não apenas como lugar de transmissão do conhecimento produzido por outros. Os professores são também produtores de conhecimento, como preconizava Stenhouse já em 1975<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Sobre a minha opinião em relação ao conceito de professor-investigador pode ler-se: Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Campos, B. P. (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/ Cadernos de Formação de Professores* (pp 21-30). Porto: INAFOP/Porto Editora.



Figura 2 – A escola e o conhecimento

Perguntarão alguns: conhecimento sobre o quê? E eu responderia que, preferencialmente, sobre a missão primordial da escola: o ensino e a aprendizagem dos alunos. E sobre o currículo que estrutura quando, como, porquê e para quê aprender o quê e ensinar a quem. Mas também sobre o desenvolvimento profissional dos professores para melhor saberem ensinar. E não só. Considerando a atividade altamente contextualizada da sua atividade que, longe de ser individual, é colaborativa e se processa no seio de uma instituição, é importante que se dê atenção aos processos de desenvolvimento da própria instituição. E ainda, porque a escola se insere numa comunidade e com ela deve interagir, há que conhecer a comunidade e ajudar no seu desenvolvimento. Se a escola, no coletivo dos seus professores (também funcionários e alunos), tiver esta atitude de constante indagação, será uma escola aprendente e reflexiva. Para tal envolve-se na ação, uma ação colaborativa, acompanhada pela reflexão e sustentada num processo de monitorização. Na minha opinião, a escola não deve fechar-se na sua concha, mas abrir-se, mostrar-se, divulgar o que faz e sentir o prazer de partilhar, aceitando elogios e críticas, positivas e negativas, que poderão transformar-se em desafios; daí a referência à divulgação.

## A supervisão numa escola reflexiva

Uma escola com estas características precisa de um processo de monitorização em que a supervisão marque presença, supervisão entendida, neste contexto, como uma

*ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e responsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.* (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

Esta caracterização aponta para a supervisão dirigida à escola como um todo, numa perspetiva de supervisão institucional ao nível macro. Mas há uma dimensão mais micro da supervisão. Refiro-me à supervisão com base no que acontece na sala de aula que, em tempos confinada aos estágios pedagógicos, agora se considera também no contexto de formação contínua sobretudo na modalidade de supervisão horizontal, entre pares. É dessa modalidade que vou falar, deixando de lado, como tenho vindo a fazer, a que se praticou, nem sempre com bons processos e resultados, no contexto da avaliação do desempenho docente.

Porém, mesmo esta supervisão democrática, entre colegas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, provoca ainda medo nos professores. O medo de ser observado/supervisionado deriva de uma conceção hierarquizada e fiscalizadora de supervisão. Mas o que devemos perguntar-nos é se tem de ser isso a supervisão. No capítulo 2. *A supervisão pedagógica em contexto*, apresentei duas perspetivas de supervisão, a que também já me referi no capítulo 4. *Os fantasmas da supervisão. Vamos afugentá-los?* Quais são essas duas perspetivas? Uma, a tradicional, a cair em desuso, e outra, a ser cada vez mais adotada. A primeira caracteriza-se por se lhe ter associado representações de ser controladora, castrante, impregnada de ritualismos, conservadora, baseada numa perspetiva técnico-normativa. A segunda é perspetivada como colaborativa, colegial, autêntica, democrática, dialogante, baseada na orientação e no acompanhamento numa perspetiva crítico-emancipatória, promotora do desenvolvimento profissional.

Presente ainda na mente de muitos dos professores a primeira perspetiva, não nos podemos admirar que, quando se fala em observação de aulas e supervisão, emirjam os medos e parem os fantasmas. Já a eles

me referi no capítulo anterior, bem como à necessidade de os identificarmos para os podermos afugentar. Recordo-os: **avaliação** (vem avaliar-me), **superioridade** (vem mandar em mim), **ameaça** (vem intrometer-se no meu espaço de aula), **respeitabilidade** (ele/ela não é melhor professor/a do que eu sou), **descrédito** (uma observação prova alguma coisa?), **privacidade** (vem intrometer-se no meu “ser”), **desconfiança** (quer mesmo ajudar-me?), **mais-valia** (para que me serve isto?). Mas há quem pense de outra forma.

## Como os colegas se podem ajudar

Transcrevo aqui a opinião de uma professora:

*“Foi preciso um colega entrar na minha sala de aula e dizer-me, no final, tão somente: Rita, aqueles dois alunos não podem estar juntos e tu, fora de ti, se te encontrares, se (re)ganhares controle de ti, consegues monitorizar o resto. Fez toda a diferença!”* (Rita – RI); (Macedo, 2016, p. 104)

Esta professora fez parte de um grupo que integrou uma experiência de supervisão entre pares. Vejamos a opinião deles no final:

*(...) este grupo de formandos considera que a observação colaborativa de aulas pode ser uma estratégia favorável à aprendizagem profissional, desde que desenvolvida numa lógica de colaboração e diálogo, permitindo aos professores aprenderem, melhorarem e inovarem, contrariando, deste modo, a rotina que os conduz à estagnação enquanto profissionais.* (Macedo, 2016, p. 106)

Estas conclusões apontam para três aspetos que gostaria de considerar a seguir:

- A centralidade da observação neste processo;
- A *lógica de colaboração, diálogo e aprendizagem*;
- A quebra da rotina.

## A centralidade da observação neste processo

A observação é um dos elementos fulcrais no processo supervisoivo. Ela deve ser preparada antes e re-olhada e interpretada depois, inserida naquilo que se chamam as fases da supervisão e que evidenciam que a supervisão não é um momento, mas um processo, como salientei no capítulo anterior.

Mas observar não é apenas olhar: é ver e compreender. É ver em várias direções, com um campo mais focado ou mais abrangente consoante os objetivos definidos para essa atividade. Como escreveu De Ketele, a observação *“é um processo orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”* (De Ketele, 1980, p. 27). A observação pode ter várias funções, que se apresentam na Figura 3 a partir de Damas e De Ketele (1985).

Descritiva	Visa descrever fenómenos, comportamentos, situações ...
Formativa	Visa ter efeitos sobre as práticas observadas
Avaliativa	Visa classificar, tomar decisões, emitir pareceres
Heurística	Visa detectar a emergência de hipóteses a verificar posteriormente
De verificação	Visa verificar, ou não, uma hipótese no terreno

Figura 3 – Funções da observação

No caso da observação por pares, as mais pertinentes são as funções descritiva, heurística e de verificação, colocadas ao serviço da função formativa.

## A lógica de colaboração, diálogo e aprendizagem

Voltemos agora a nossa atenção para a relação interpessoal na supervisão, outro dos aspetos fulcrais neste processo. Fala-se hoje muito em colaboração, mas muitas vezes não se ultrapassa o nível da superficialidade, quer conceptualmente, quer na prática, domínio onde frequentemente se fica pela conversa e troca de materiais. A verdadeira colaboração implica a existência de, pelo menos, duas pessoas que decidem empreender em comum uma tarefa concreta. Estabelecem o objetivo que querem atingir, confrontam e acertam conceitos enquadradores e métodos adequados, reconhecem em antecipação ganhos para si e para os outros a partir da tarefa que vão empreender e fazem dela uma gestão partilhada<sup>7</sup>. Tal como a supervisão, a colaboração implica um antes, um agora e um depois. Tudo isto é impossível acontecer sem que haja diálogo, um diálogo entre colegas, autêntico, desafiante, em que, da escuta de um e da fala do outro, resultem ideias, compromissos, confiança, desafios e até amizades profissionais.

## A quebra da rotina

Regressemos à imagem inicial (Figura 1), uma boa ilustração da quebra da rotina. Porém, embora queiramos agir de modo diferente, não sabemos como conciliar esse trabalho com a crónica falta de tempo, sempre presente no discurso e na realidade dos nossos professores. A propósito disso, termino este texto, deixando uma mensagem para reflexão:

*As pessoas que estão envolvidas em demasiadas atividades levam uma vida cheia de atividade mas vazia de experiências. Faltando-lhes o tempo, ou o talento, para examinarem as suas vidas, ou a oportunidade para falarem delas com os outros, não podem digerir adequadamente os acontecimentos e transformá-los em experiências. (Randall, 1995, p. 291; Tradução minha)*

---

<sup>7</sup> Sobre colaboração e supervisão, veja-se Alarcão e Canha, 2013.

## **Capítulo 6**

# **Supervisão e desenvolvimento profissional e institucional**

Texto baseado na sessão realizada no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva, em 5 de maio de 2018

### **Introdução**

A apresentação que está na base deste capítulo visava a temática do desenvolvimento profissional e o contributo da supervisão para esse processo. Como considero que, para além do desenvolvimento profissional, há que prestar também atenção ao desenvolvimento da própria escola e do agrupamento, abordei também a questão do desenvolvimento institucional. Em virtude de alguns aspetos já terem sido analisados nos 3 capítulos anteriores, tratá-los-ei, neste texto, de modo mais sintético e com referências a esses capítulos.

### **A escola como centro de ação e construção do conhecimento**

Retomando ideias já expressas (Capítulo 5, *Ainda os fantasmas...*), partilho com Schaefer (1967) a convicção de que a escola não é meramente um lugar onde se transmite conhecimento acumulado ao longo dos séculos e em contínuo desenvolvimento, mas é um lugar e um tempo de aprendizagem e desenvolvimento coletivo em que se insere o desenvolvimento individual (pessoal e profissional) de cada um e o próprio desenvolvimento institucional. Para além de se transmitir conhecimento, que professores

e alunos reconstróem ao contextualizá-lo, na escola também se constrói conhecimento novo, nomeadamente sobre o que é aprender e como se aprende e se ensina, como se cria um clima de escola e se organiza a escola, como esta se relaciona com a comunidade, como se desenvolve.

Os professores/educadores não são, não querem ser, meros distribuidores de conhecimentos, meros burocratas, nem meras correias de transmissão de decisões tomadas por outros. Querem, sim, ser facilitadores de aprendizagens e do desenvolvimento de cidadãos cultos, bem informados e responsáveis; querem ser conceptualizadores e gestores de aprendizagens. Como transição entre o que acabo de, novamente, trazer ao nosso pensamento e o tema do desenvolvimento humano e profissional que abordarei a seguir, transcrevo aqui um pensamento de Paulo Freire:

*É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (Freire, 1996, p. 58)*

## **Desenvolvimento**

Antes de considerarmos o desenvolvimento profissional, reflitamos primeiro sobre o conceito de desenvolvimento humano, um processo que está na base do desenvolvimento profissional, sendo esta uma modalidade de desenvolvimento humano. Identifico-me muito com a definição de Bronfenbrenner e com ela tenho trabalhado ao longo dos anos. Vou então retomá-la:

*O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna mais motivada e mais apta a envolver-se em atividades que, em níveis de complexidade semelhante ou superior, na forma e no conteúdo, evidenciam as propriedades do ambiente, as sustentam ou as re-estruturam. (Bronfenbrenner, 1979, em tradução de Portugal, 1992, p. 42).*

Nesta definição identifico as seguintes ideias-chave:

- A pessoa desenvolve-se na interação com o ambiente;
- O desenvolvimento é um processo que se traduz em progresso (novas concepções, novas atividades);
- As seguintes dimensões – pensamento, ação, motivação, competência – estão presentes no processo de desenvolvimento.

Transpondo esta noção de desenvolvimento humano para o conceito de desenvolvimento profissional, pode dizer-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo em que os professores, em interação com o ambiente profissional, adquirem uma concepção mais alargada e uma competência mais aprofundada e se tornam mais motivados e mais aptos a realizarem a sua atividade de ensinar, educando.

O desenvolvimento profissional é um processo que acompanha o docente ao longo da sua carreira, traduz-se num progresso, numa reconfiguração conceptual com reflexos na sua ação educativa, em novas competências e em novas motivações. Envolve pensamento e ação e acontece na interação entre a pessoa do professor/a e o ambiente em que ele/ela está inserido. O ambiente tem vários contextos, mas, em termos profissionais, o contexto mais próximo, no caso dos professores, é a escola. Daí a minha insistência em que o ambiente escolar, a cultura de escola seja aberta, acolhedora, desafiante, colaborativa, sustentada, interativa, recompensadora, formativa.

Carlos Marcelo afirma que o desenvolvimento profissional docente assenta numa *“atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”* (2009, p. 9). Na mesma linha de pensamento, podemos invocar as ideias de Stenhouse (1975), ao defender que os professores são investigadores da sua própria prática, e Schön (1983, 1987), ao trazer de novo à luz do dia as ideias do grande educador John Dewey e ao acentuar o valor da epistemologia da prática.

A interação com a prática é, pois, um dos motores do desenvolvimento profissional. Mas eu costumo falar numa quádrupla interação, pois, para além do diálogo com o seu quotidiano docente, ou seja, na interação reflexiva com a prática (ação e seus contextos), considero que os professores se desenvolvem e qualificam no diálogo com: a) os saberes de referência que permitem compreender o que se passa; b) os outros, nomeadamente os colegas numa lógica colaborativa; c) consigo próprios numa atitude de auto-supervisão.

## Supervisão entre pares e desenvolvimento profissional

Do que acabo de defender, pode inferir-se facilmente que acredito no valor da supervisão entre pares como já explicitiei nos capítulos anteriores e que, na minha opinião, ela deve reger-se pelos seguintes princípios: a) carácter voluntário; b) focagem na atividade docente; c) colaboração; d) continuidade; e) desenvolvimento e construção de conhecimento profissional; f) oportunidade de reflexão e exploração de alternativas; g) efeito na melhoria das práticas e consciência desse efeito.

O testemunho seguinte e os que apresentei em capítulos anteriores apoiam a minha convicção:

*A observação colaborativa de aulas, quando acontece numa lógica relacional aberta, transparente, dialógica, devolve-nos a lucidez porventura perdida e traz-nos de volta a segurança e a confiança profissionais. Por outro lado, os silêncios profissionais sobretudo aqueles que encobrem problemas, dilemas, angústias, devem ser aberta e honestamente partilhados, sob pena de sofrermos calados (...). A observação colaborativa de aulas traz este efeito libertador. (Rita – RI); (Macedo, 2016, p. 114)*

## A construção da identidade profissional docente

Deixem-me primeiro clarificar o que entendo por identidade profissional docente e relacioná-la com o conceito de profissionalidade docente. A identidade docente é um sentimento de pertença a um grupo de pessoas que têm uma missão específica a cumprir na sociedade: ensinar, educando. Como bem sistematizou Roldão (2007), a profissionalidade docente caracteriza-se pela função de ensinar, pela responsabilidade social, por um saber profissional de natureza científico-pedagógica, pela produção de novos saberes numa lógica de epistemologia da prática e pelo poder de tomar decisões sobre o ato docente.

A identidade docente tem um referente: o que é ser professor. E constrói-se na relação com os outros, prioritariamente os colegas, mas também as outras pessoas que, na sociedade, têm uma ideia – por vezes

distorcida, é certo – do que é isso de ser professor, diferente de ser médico ou economista ou qualquer outro profissional.

A construção da identidade é um processo dinâmico. Constrói-se na relação entre o eu e os outros, entre o desejo e a realidade, entre o que se pode ser e o que gostaria de ser-se. O processo de desenvolvimento identitário tem uma fase importante no estágio pedagógico onde se dá um processo de socialização como já foi acentuado no capítulo 2. *Supervisão pedagógica em contexto*. Mas esse é um passo apenas, que tem continuidade num processo muitas vezes recheado de dúvidas e desânimos. Algumas questões ajudam nesse processo de desenvolvimento identitário, que é também um processo de desenvolvimento profissional:

- Quem sou eu professor/a? O que é ser professor/a?
- Quem desejo ser?
- Quem posso ser?
- Qual a minha relação com os meus colegas? O que tenho em comum com eles?
- Que possibilidades e/ou constrangimentos encontro no caminho?

A identidade docente e o desenvolvimento profissional encontram um terreno fértil para desabrochar quando, na escola, se vive um clima de colegialidade, de compreensão partilhada da sua missão na sociedade, de atitudes de alerta face aos problemas emergentes, de capacidade de tomada de decisões e de desejo e esforço para se ser uma escola cada vez mais qualificada e qualificante, cada vez mais autónoma, capaz de se afirmar aos olhos da sociedade com uma identidade própria, a sua cara como dizia Paulo Freire. Vem então a propósito trazer à liça também o tema do desenvolvimento institucional, que abordarei de uma forma sintética.

## **Desenvolvimento institucional**

Tal como as pessoas, as instituições nascem, desenvolvem-se (ou não) e transformam-se. O desenvolvimento institucional é um processo em que as organizações, através do pensamento e da ação, sustentados em interações internas e externas, aprofundam o sentido da sua existência e constroem uma capacidade crescente para cumprirem a sua missão de ensinar/educando.

Nesse processo de desenvolvimento, a escola questiona-se, entre outros muitos aspetos, sobre:

- O que espera de nós a sociedade?
- Quem são estes alunos que nos confiaram para que os ensinemos?
- Com que resultados estamos a fazê-lo?
- O que podemos fazer para melhorar o nosso ensino?
- Como estamos organizados?
- Como poderemos organizar-nos melhor?

## **Resumindo**

Termino com uma breve síntese do pensamento exposto neste texto:

- A escola, sempre em desenvolvimento e em aprendizagem, deve ser um espaço por excelência para construir conhecimento profissional com implicações no desenvolvimento profissional, na construção de identidades próprias e na qualidade da prática educativa.
- O desenvolvimento floresce com a criação de oportunidades de diálogo colaborativo, assente em observações, reflexões e exploração de alternativas.
- A supervisão tem de ser um desafio e um apoio a “ser-se cada vez melhor”.

## Capítulo 7

# Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo

*Isabel Alarcão<sup>8</sup>, Álvaro Leitão<sup>9</sup> e Maria do Céu Roldão<sup>10</sup>*

Reedição do artigo publicado na *Revista Brasileira de Formação de Professores* 2010, 1(3), *online*, entretanto descontinuada.

### Resumo

A prática pedagógica supervisionada tem vindo a assumir centralidade nos programas de formação de professores e o papel do *feedback* no diálogo superviso tem vindo a destacar-se como elemento formativo de grande valor. Neste artigo, referem-se dois estudos que analisaram os tipos de *feedback co-constutivo* providenciado por supervisores, a partir de narrativas analíticas, reflexivas, escritas por estagiários. Uma tipologia de *feedbacks*, emergente no primeiro estudo, foi aprofundada, explicitada e utilizada como modelo de análise no segundo. Constituída por seis categorias, esta tipologia de *feedbacks* oferece potencialidades a nível de formação e de pesquisa.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica, supervisão, feedback co-constutivo, desenvolvimento profissional

---

<sup>8</sup> Professora catedrática, aposentada, da Universidade de Aveiro, Portugal.

<sup>9</sup> Equiparado a Professor Adjunto da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.

<sup>10</sup> Professora coordenadora, aposentada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal.

## Abstract

The *practicum* under supervision has become a critical dimension in recent teacher education programmes, within which the role and nature of dialogic feedback has gained relevance as a rich and powerful formative tool. In this article, two studies are presented dealing with a typology of *co-constructive feedback* provided by supervisors over analytic and reflective narratives written by student-teachers during their *practicum* periods. A typology of feedbacks, emerging from the first study, was afterwards reconceived, developed and used as an analytic model in the second one. The typology, built upon six categories, has shown a good potential both for teacher education and for research.

**Keywords:** Practicum, supervision, *co-constructive feedback*, professional development

## 1. Prática pedagógica supervisionada

A mais recente legislação que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) e define as condições necessárias à obtenção de habilitação própria para a docência, consagra a prática de ensino supervisionada como *“momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas [de formação referidas no decreto, entenda-se], na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade”*.

Incluída na componente de formação designada por *“Iniciação à Prática Profissional”*, a prática de ensino supervisionada inclui observações e colaborações em situação de educação e de ensino e estágios de natureza profissional e é concebida *“numa perspectiva de desenvolvimento profissional como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”* (art.º 14, 4 a).

É de salientar a referência explícita, na legislação, à condição supervisiva da iniciação à prática profissional, não porque a iniciação, até ao momento, se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância lhe concede um estatuto maior.

Com efeito, o trabalho de acompanhamento e orientação da prática pedagógica é ainda olhado, no seio das instituições do ensino superior português, como “o parente pobre” em relação a atividades de docência, pesquisa e gestão, não obstante a atenção que o campo da supervisão pedagógica tem há décadas vindo a receber não apenas pelos práticos da supervisão (professores orientadores nas escolas e supervisores do ensino superior), mas também por investigadores como Isabel Alarcão, Luísa Alonso, Gracinda Hamido, Maria Alfredo Moreira, Júlia Oliveira-Formosinho, Maria do Céu Roldão, Idália Sá-Chaves, Maria de Fátima Chorão Sanches, Teresa Vasconcelos, Flávia Vieira.

No âmbito do desenvolvimento desta área de formação, várias instituições do ensino superior têm vindo a ministrar cursos de pós-graduação (especialização e mestrados) e a acolher projetos e teses de doutoramento em Supervisão e manifesta-se, hoje, em Portugal, um interesse crescente por esta temática e a gradual consolidação de um corpo de conhecimentos.

Poderá afirmar-se que a área da supervisão tem vindo a sofrer um desenvolvimento não apenas na compreensão da sua substância, mas também no âmbito da sua influência. No contexto superviso português (e salienta-se “português”, porque é diferente do contexto superviso brasileiro), quando se falava em supervisão, pensava-se geralmente na supervisão de professores em formação inicial. Embora já apontasse para a relevância da supervisão na formação continuada, foi no contexto da formação inicial que uma das autoras deste artigo a definiu, em 1987: *“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18).

Hoje em dia, essa mesma autora admite uma maior abrangência para a actividade de supervisão, estendendo-se à escola como um todo (Alarcão, 2009). Considera que a actividade da supervisão não deve direccionar-se só para os professores em formação inicial, mas para todos os que realizam o seu trabalho na escola, incluindo neles, evidentemente, os que a escola acolhe como candidatos a professores.

Reconhecendo a importância do papel que a escola deve assumir na actualidade, a mesma autora considera também a supervisão da própria instituição entendida como escola que se pensa e que designou por “escola reflexiva” (Alarcão, 2000b). Assim, em 2002, ao reconceptualizar

o âmbito da supervisão, escreveu: *“Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula”,* (e normalmente a formação inicial era muito centrada na sala de aula), *“mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, [si própria, a escola] “como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”* (Alarcão, 2002, p. 218).

Nesse sentido, a supervisão foi então redefinida como o processo de *“dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes”* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154). Uma leitura atenta desta última definição revela que a supervisão da formação inicial está incluída, mas apresenta-se inserida num contexto mais abrangente: a supervisão da escola e a supervisão da formação continuada, ou seja, do colectivo dos docentes. Todas estas dimensões se devem interligar se se quiser que os candidatos a professor desenvolvam *“práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”* como se refere no decreto acima citado.

## **2. Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo.**

Definido o âmbito da supervisão, importa salientar que os modos de “fazer supervisão” estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários (Sobre o assunto, ver Alarcão, 2001c).

Atravessando todos os cenários – embora adquirindo em cada um deles características diferentes – surge um elemento constitutivo da acção supervisiva: o *feedback*, tema principal do presente artigo.

Tomemos uma definição lata de *feedback*: *“todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais”* (tradução nossa de Askew & Lodge, 2000, p. 1). Num breve comentário a esta definição, des-

tacamos: a) o carácter dialógico, interactivo, relacional; b) a aprendizagem como o objectivo final; c) a natureza variada dos contextos.

Neste enquadramento e como referido acima, o *feedback* pode assumir modalidades variadas consoante as perspectivas do formador sobre a sua função de formador e o papel do formando no seu processo de desenvolvimento. No âmbito deste artigo, porém, situar-nos-emos na perspectiva de uma supervisão eco-clínica, reflexiva que integra *feedbacks* orientadores da acção e do pensamento de um modo interactivo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas e que designaremos como *feedback* co-constutivo (Askew, 2000). O autor mencionado refere, para este tipo de *feedback*, as seguintes características: dialógico, democrático, bi-direccional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens.

### **3. Uma experiência formativa assente na centralidade da prática supervisionada. A emergência de uma tipologia de *feedbacks*.**

Nos anos 2001-2002, uma instituição de formação de professores, em Portugal – a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – iniciou um processo de reorientação do currículo de formação de professores do 1º **Ciclo do Ensino Básico**<sup>11</sup> e Educadores de Infância, que foi objecto de investigação e estudo ao longo do seu desenvolvimento e do qual se dá conta nesta secção<sup>12</sup>.

Este processo partiu dos pressupostos teóricos já enunciados e, em larga medida, reflectiu a produção de conhecimento que se gerou na

---

<sup>11</sup> O Ensino Básico corresponde à escolaridade do 1º ao 9º ano (série) e está dividido em 3 ciclos. O 1º ciclo refere-se aos 4 anos iniciais e o regime é de monodocência, por vezes coadjuvada; o 2º ciclo diz respeito aos 5º e 6º anos, com áreas disciplinares; o 3º ciclo, do 7º ao 9º ano, é organizado por disciplinas. A formação dos professores de 1º ciclo, realizada nas Escolas Superiores de Educação e em algumas Universidades, é diferente da formação dos restantes professores, maioritariamente desenvolvida nas Universidades.

<sup>12</sup> Todo este processo de reorganização da formação foi objecto de vários estudos de investigação, entre os quais uma tese de doutoramento de um dos docentes do Curso, e um projecto de investigação sobre o impacto da supervisão realizada na construção da identidade do futuro profissional. Ver Hamido (2005) e Alarcão & Roldão (2008).

instituição em torno do lançamento de novas orientações para a acreditação de cursos e seus planos de estudos<sup>13</sup>.

Procura-se nesta secção, explicitar a ligação conceptual e praxiológica deste processo com o quadro teórico relativo à supervisão acima descrito e analisar a relevância particular que assumiu a formulação de *feedbacks* sistemáticos no interior da supervisão desenvolvida.

Os pressupostos norteadores da reformulação da formação no curso em apreço – licenciatura de 4 anos – foram debatidos nos diversos órgãos da instituição, que aprovou um documento orientador da filosofia de formação a implementar.

Constituem eixos centrais dessa filosofia os seguintes princípios:

- 1) A centralidade da imersão, reflexão e acção dos formandos em contextos de prática profissional ao longo do processo formativo;
- 2) O aumento gradual da sua responsabilização pela docência na PP (Prática Profissional), apoiada por uma equipa de supervisão, pelos professores cooperantes das escolas e com a colaboração dos docentes das restantes áreas e vertentes de formação do curso;
- 3) A supervisão tutorial da Prática Profissional em formato de estágio, no último ano da formação, realizada colaborativamente pelos supervisores da escola cooperante e pelos tutores da instituição formadora (Escola Superior de Educação), com acompanhamento presencial regular destes junto dos alunos;
- 4) A auto-reflexão dos alunos sobre a evolução do seu processo formativo, integrando e mobilizando o conjunto das experiências e saberes adquiridos na globalidade do curso, de modo a sustentar uma teorização reflexiva da prática profissional que

---

<sup>13</sup> O processo de acreditação de cursos correspondeu a uma política de qualificação e reconhecimento dos requisitos para a formação de professores, que foi entregue ao INAFOP, Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores, cuja missão se traduziu, após amplo debate nacional, na definição de padrões de qualidade e padrões de desempenho definidores do profissional de ensino. As instituições formadoras seriam submetidas a processos de acreditação dos seus cursos, a cargo de júris qualificados e seleccionados para o efeito, de acordo com a evidência demonstrada destes requisitos nos seus planos de formação. A preparação para a acreditação desencadeou um largo debate nas instituições formadoras, por vezes conflituoso, mas também gerador de novos aprofundamentos teóricos. O INAFOP foi extinto em 2002, na sequência da mudança de governo que se seguiu às eleições legislativas, não se tendo concretizado a aplicação da acreditação prevista.

iam observando e/ou desenvolvendo (Schön, 1987; Shulman, 1987; Shulman & Shulman, 2004).

De todo este trabalho, destaca-se, no contexto deste artigo, a valência que resultou da produção regular, pelos futuros professores envolvidos, de textos analíticos relativos ao progresso do seu conhecimento e saber agir profissional, designados por *Reflexões*. Estes textos foram objecto de *feedback* escrito por parte dos supervisores-tutores, ao longo de cada ano da sua formação, com uma periodicidade aproximadamente bi-mensal, com particular incidência no último ano. Neste ano terminal, a componente da Prática Profissional assumia a versão que, em Portugal, nalguns casos se designa por *estágio*, com uma duração de 13 semanas, assunção de responsabilidade quase plena pela classe<sup>14</sup>, observação regular pelos supervisores cooperantes (sempre em sala) e pelos supervisores da instituição (presentes uma a duas vezes/semana), seguida de exercícios de supervisão oral entre os três, suportados por um instrumento de análise produzido e debatido previamente por todos os intervenientes.

As *Reflexões* a que nos referimos reportavam-se quer à vertente da acção e sua prévia planificação, quer ao processo supervisivo, quer ainda ao *input* teórico de disciplinas anteriores ou ao enriquecimento do saber proporcionado por leituras do formando e pelo debate semanal entre todos os grupos e seus supervisores, desenvolvido num espaço curricular de Seminário.

Embora não tendo sido parte explícita do planeamento inicial de todo este trabalho, o desenvolvimento desta prática regular de *feedback* escrito a partir de reflexões auto-analíticas gerou, a princípio de forma quase espontânea, um conjunto de formulações diversas escritas pelos supervisores-tutores em cada *Reflexão*. A aferição de critérios de harmonização desses *feedbacks* desenvolvida pela equipa de supervisores levou, num segundo momento, a uma meta-análise que permitiu alguns avanços de sistematização de conhecimento que adiante se descrevem.

A escrita das *Reflexões*, inicialmente vista como complexa pelos formandos por sair das rotinas habituais da supervisão anteriormente praticada na instituição, em breve se revelou geradora de um verdadeiro processo dialógico

---

<sup>14</sup> O professor supervisor responsável da classe assumia a docência, com colaboração dos estagiários, um dia em cada semana. Nos restantes, o trabalho era da total responsabilidade de um dos dois formandos em sala, cada um assegurando alternadamente 13 das 26 semanas totais do período de estágio no 4º ano. O curso de formação era, ao tempo, uma licenciatura com a duração de 4 anos.

continuado, reconhecido como um apoio essencial ao desenvolvimento da acção e à construção de saber profissional (Roldão, 2007). As formandas<sup>15</sup> reportavam-se frequentemente a comentários anteriores que constavam dos *feedbacks* da sua supervisora, para os aprofundar, discutir, ou confrontar com a percepção que iam ganhando do progresso do seu saber e do seu agir, como no exemplo seguinte extraído da reflexão de uma aluna do 4º ano:

*Penso que o meu percurso se resume a uma evolução, mas com diferentes andamentos, pois sinto que da primeira para a segunda (reflexão) evolui rápido mas da segunda para a terceira, para não dizer que regredi um pouco, direi que evolui muito pouco ou quase nada... Como a professora me disse várias vezes em anteriores reflexões, 'já é bom ter consciência disso'... pois eu pretendo ter mais do que consciência, quero continuar a crescer porque ficar aqui não me satisfaz".*

A equipa de supervisoras-tutoras (num total de sete, uma para cada seis alunos aproximadamente), que reunia semanalmente para aferir e regular o acompanhamento supervisoivo, deu-se conta de que, no conjunto dos textos de *feedback*, emergiam regularidades nas quais era possível identificar uma tipologia, que integrava dimensões formativas diversas que valia a pena aprofundar. A diversidade identificada não se limitava ao estilo próprio de cada supervisora, mas retratava, com regularidade entre todos, um leque de finalidades implícito no trabalho supervisoivo que vinham concebendo e desenvolvendo. Essas regularidades constituíram o que designámos por uma tipologia emergente de *feedbacks* co-constitutivos (Alarcão & Roldão, 2008).

A análise desta tipologia emergente permitiu aprofundar o trabalho supervisoivo, no interior da equipa, em duas vertentes: 1) por um lado constituiu um instrumento de auto-análise e comparabilidade das dimensões mais e menos valorizadas por cada supervisor, dando azo à correcção das tendências pessoais da análise em favor da busca de um equilíbrio entre estes diversos tipos de *feedback*; 2) por outro, viabilizou a clarificação de um conjunto de intencionalidades da supervisão, quer para os formandos, quer para os próprios supervisores, enriquecendo o conhecimento produzido, a clareza do processo e a sua melhoria para todos os intervenientes.

---

<sup>15</sup> Utilizamos o feminino por, no curso e ano em causa, apenas se incluírem mulheres. O mesmo se aplica à equipa de supervisoras-tutoras.

A tipologia encontrada permitiu identificar as categorias de *feedback* escrito apresentadas no Quadro 1 (Roldão, Galveias, & Hamido, 2005):

- *Questionamento* como pedido de esclarecimento (“Como concluiu? Em que viu isso? Que quer dizer com..?”).
- *Questionamento crítico ou estimulador* (“Como pode melhorar esse aspecto?” “Já procurou informação sobre...?”; “Tem a certeza que...?”; “Como?” “Que leu sobre...”; “Não concordo muito – explique...”; “onde já falámos sobre isto?”).
- *Apoio/encorajamento* (“Claro! É isso mesmo...”; “Bem observado!...” Vê que é possível?”; “Está a analisar muito bem... mas veja também que...”; “Creio que poderá aprofundar este aspecto...”; “Está no bom caminho...”).
- *Recomendação* (“Precisa de ler mais sobre...”, “Procure analisar mais o que aqui descreve...”; “Retome as leituras da cadeira X”; “Pode pedir ajuda ao professor Y sobre isto...”).
- *Síntese/balanço* (“Revela ter preocupação com ...”; “Manifesta um progresso em...”; “Há ainda muita superficialidade em...”; “Fez leituras pertinentes, mas ...”).
- *Esclarecimento conceptual e teórico* (“O conceito que usa pode também ser lido como...”; “Numa lógica de reflexividade, não basta descrever...”; “Não é esse o sentido da afirmação do autor Z...”).

Quadro 1 – Tipologia de *feedbacks* utilizados por supervisores (relativamente a textos de reflexão produzidos pelos alunos)

No plano da produção e transferibilidade de conhecimento educacional, esta tipologia emergente permitiu ainda construir uma primeira base de categorias de análise, passíveis de alargamento a outros campos e outros contextos, e susceptível de sustentar uma operacionalização mais fina no interior de cada um dos campos encontrados. É de um exemplo desta possibilidade de reutilização e aprofundamento que se ocupa a secção seguinte deste artigo.

#### **4. A tipologia de *feedbacks* reconstruída. Contributos de um outro estudo.**

Analisámos, nas secções anteriores, a importância do *feedback* para o desenvolvimento de competências profissionais no contexto da formação.

Do estudo relatado, resultou a construção de uma tipologia de *feedbacks*, cujo potencial militava a favor de novos aprofundamentos susceptíveis de uma maior elucidação sobre o impacte da prática do diálogo co-constructivo e do seu reinvestimento como estratégia de re-alimentação do processo de pensar, fazer e estar na formação de futuros professores. Assim, o *feedback* co-constructivo foi de novo objecto de estudo, desta vez no contexto de um projecto de formação-investigação-acção<sup>16</sup> que, tal como no estudo anterior, elegeu a escrita de reflexões, neste caso denominadas por narrativas autobiográficas<sup>17</sup> (Ferrarotti, 1988; Denzin, 1989; Nóvoa, 1995; Josso, 2002; Araújo, 2004) como estratégia supervisiva e, simultaneamente, de construção de uma compreensão acrescida dos processos de desenvolvimento do agir profissional na formação inicial.

Tratando-se de um conceito que se concretiza numa relação estratégica dinâmica de activação e de aprofundamento mútuo de desenvolvimento profissional, que se constrói na interacção dialéctica entre o supervisor e os estagiários durante o estágio, pretendia-se, com a utilização do *feedback* co-constructivo: a) desenvolver a capacidade de análise reflexiva das práticas vividas e/ou observadas nos contextos de prática; b) incentivar a teorização da prática profissional nas diferentes áreas de intervenção do professor; c) problematizar questões suscitadas pelas vivências e análise das práticas.

Para a consecução destes objectivos, o *feedback* convocou como técnicas e atitudes privilegiadas: a) o discurso aberto envolvendo um processo recíproco de diálogo sobre a aprendizagem da profissão; b) o questionamento

---

<sup>16</sup> Este projecto de formação-investigação-acção, com o título “Construção da Profissionalidade na Formação Inicial de Professores do 1º CEB”, teve como objectivo central compreender como e em que condições, num contexto de estágio dos alunos da Escola Superior de Educação de Coimbra, no ano lectivo de 2005/2006, se estabelecem e evoluem as dimensões que caracterizam o conhecimento profissional e os factores (activadores e inibidores) de desenvolvimento nele envolvidos. Desenvolvido no âmbito de uma tese de doutoramento realizada na Universidade de Aveiro sob a orientação da Professora Doutora Isabel Alarcão, este projecto contou com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRS/BD/22040/2005).

<sup>17</sup> Neste estudo, a escrita de narrativas autobiográficas assumiu duas vertentes: uma, que designámos de narrativas autobiográficas de processo, pretendia captar evidências das transformações que se iam operando nos desempenhos profissionais nos contextos de prática; a outra, de natureza meta-reflexiva, que designámos de narrativa autobiográfica de síntese. Se o objectivo central das narrativas autobiográficas de processo, escritas regularmente ao longo do ano a propósito das experiências significativas de estágio, era a reacção dos estagiários aos problemas levantadas pelas suas próprias práticas, já as narrativas autobiográficas de síntese, escritas no fim dos primeiro e segundo semestres, visaram pôr a tónica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações das competências profissionais e identitárias geradas na e pela dinâmica da prática profissional.

gerador de conflitos cognitivos e sociocognitivos; c) a resolução conjunta de problemas emergentes da prática; d) a fundamentação/legitimação teórica da prática; e) o apoio e o encorajamento num ambiente de autenticidade. Assumi também o reconhecimento de que estas técnicas e estratégias eram co-desenvolvidas e em benefício de ambas as partes.

#### 4.1. Modelo de análise

Como modelo de análise base foi mobilizada a tipologia de *feedbacks* formativos atrás referida (Roldão, Galveias & Hamido, 2005; Alarcão & Roldão, 2008), que, estruturada em torno de seis categorias, se mostrou consistente e capaz de abarcar a diversidade de *feedbacks* co-constructivos utilizados no processo da escrita das narrativas autobiográficas de processo e de síntese. Em resultado da análise de conteúdo emergente dos *feedbacks* produzidos procedeu-se, no âmbito do presente trabalho, a um aprofundamento conceptual do qual resultou uma maior explicitação das categorias. O Quadro 2 dá-nos conta dessa reconceptualização.

<p>1 – <i>Questionamento como pedido de esclarecimento</i>  Interpelação que induz respostas de natureza:  1.1- descritiva (enumeração, descrição...)  1.2 - e/ou explicativa  que visam fornecer aos interlocutores uma caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento narrado</p>
<p>2 – <i>Questionamento crítico ou estimulador</i>  Interpelação que induz respostas de natureza crítico-reflexiva suscetíveis de fornecer aos interlocutores indicadores:  2.1- da compreensão de relações  2.2- de construção de saberes e de competências profissionais  2.3- de fundamentação teórica de práticas</p>
<p>3 – <i>Apoio/encorajamento</i>  Uso de expressões que visam:  3.1- a confirmação de representações e de práticas experienciadas  3.2- o incentivo ao aprofundamento de perspectivas teóricas  3.3- o encorajamento, prospectivo, para a recondução dessas práticas</p>
<p>4 – <i>Recomendação</i>  Envolve:  4.1- sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas  4.2- argumentações e contra-argumentações  4.3- aprofundamentos teóricos (sugestões de leituras...)</p>

<p>5 – <i>Síntese/balanço</i></p> <p>Envolve expressões que compendiam:</p> <p>5.1- tendências já relativamente estabilizadas de perspectivas teóricas assumidas</p> <p>5.2- evoluções</p> <p>5.3- práticas sustentadas</p> <p>5.4- aspectos a melhorar</p>
<p>6 – <i>Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico</i></p> <p>Uso de expressões que visam:</p> <p>6.1- a clarificação de significado dos conceitos</p> <p>6.2- a reconfiguração de conceptualizações</p> <p>6.3- a confrontação de perspectivas teóricas narradas com propostas alternativas</p> <p>6.4- dar visibilidade teórica às descrições de práticas</p> <p>6.5- auscultar/detectar a construção de consciencialização da auto-teorização/conceptualização do sentido das próprias práticas</p>

Quadro 2 – Tipologia de *feedbacks* co-construtivos

No processo de reconceptualização, tomou-se em consideração o *feedback* co-construtivo gerado e o contexto da sua ocorrência (excerto da narrativa autobiográfica). Apresentamos de seguida alguns exemplos seleccionados ao acaso que evidenciam os procedimentos utilizados (Quadro 3).

<b>Tipo de <i>feedback</i></b>	<b>Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)</b>	<b>Exemplo de <i>feedback</i></b>
1.2	Este gráfico possibilitou a realização de situações problemáticas, permitindo-me um contacto mais próximo com as dificuldades dos alunos, principalmente do 3º ano, relativamente a questões e situações que envolvem o raciocínio matemático.	<i>Situações problemáticas de que tipo?</i>
2.3	A avaliação que fiz ao longo da aula foi sempre formativa. As fichas de trabalho serviram para saber o conhecimento adquirido pelos alunos na aula, assim como também para identificar as dificuldades que eles sentiram.	<i>Se não houver retroacção nos processos de ensino/aprendizagem, podemos falar em avaliação formativa?</i>
3.1	Na realidade a professora transporta demasiado o que está escrito nos livros. No entanto, sempre que posso, contrario esta “técnica instrumental” e construo os meus próprios instrumentos de forma a poder explorar o que realmente acho significativo.	<i>Tens razão. É importante “combater” a ideia de que o manual é o programa...</i>

4.1	Durante a sessão [iniciação à leitura/ escrita], mobilizei algumas competências entre as quais saliento a interactividade e a postura. Tal como já afirmei, foi uma aula em que me senti bem e confiante. Senti que os alunos “estavam” comigo e a seguirem o que estava a ser dito e feito.	<i>Optando pelo método analítico-sintético, para que resulte, não podes esquecer as leituras descendentes e as ascendentes após a decomposição silábica. Mas há alternativas ligadas às metodologias mais globalistas. Presta atenção às propostas dos métodos comunicativos e à importância dos contextos /experiências do quotidiano das crianças que podem ser “importadas” como material de aprendizagem... Partilha esta ideia com o grupo.</i>
5.3	Fui capaz de encorajar os alunos a formularem hipóteses e a validá-las, visto que eles tiveram oportunidade de fazerem estimativas em relação à comparação de massas e aos pesos de cada colega e testá-las a partir das balanças.	<i>Usar a metodologia da investigação para o desenvolvimento curricular de certas matérias é hoje uma dimensão de desenvolvimento profissional fundamental. E tu comesças não só a compreender estes princípios como a mobilizá-los na prática.</i>
6.3	Esta última competência tem sido conseguida de um modo natural uma vez que, quando surgem problemas dessa natureza, encontro facilmente soluções adequadas, sendo a mudança de lugar ou a chamada de atenção os principais recursos que utilizo.	<i>Mas a principal estratégia está na “qualidade” das nossas propostas de acção, ou seja, na riqueza das experiências de aprendizagem que proporcionamos, assentes numa relação de amizade construída no e com o grupo/turma.</i>

Quadro 3 – Exemplificação das categorias de *feedback* co-constutivo

Neste processo de análise compreensiva, para cada unidade de registo recortada do discurso narrativo, pode, face às ideias nela expressas,

corresponder mais do que um *feedback* co-construtivo, como no exemplo seguinte (Quadro 4):

<p>Considero extremamente importante a construção de competências de questionamento nas crianças desde tenra idade. Em primeiro lugar, porque o facto de ter que questionar alguém sobre um conteúdo, neste caso, um texto, implica ter um conhecimento profundo sobre o mesmo, assim como uma estruturação mental mais elaborada. No fundo, a criança vai ter que estruturar o seu discurso de modo a questionar os colegas, e também, tem que pensar na resposta correcta, dado que será ela mesma a corrigir de acordo com a compreensão que fez do texto. Depois, porque é necessário que as crianças comecem a perceber que a escola é, ou devia ser, um lugar privilegiado para debater temas que elas próprias podem questionar. Por outro lado, dada a competitividade existente na sociedade, torna-se essencial desenvolver nas crianças o espírito crítico, que se traduz em contestar e questionar a partir da tomada de posições devidamente fundamentadas [Elvira – 22/5/06].</p>	<p><i>Não posso estar mais de acordo com a tua argumentação.</i></p> <p>(Apoio/encorajamento)</p>
	<p><i>A questão que coloco é: como organizar a prática que consubstancie os princípios que enunciaste?</i></p> <p>(Questionamento crítico ou estimulador)</p>

Quadro 4 – Relação unidade de registo/tipos de *feedback*

O factor de decisão para a categorização de determinados *feedbacks*, passíveis, aos olhos de um observador não participante, de codificação diferente, baseou-se na intencionalidade do supervisor derivada da interpretação construída na interacção com o contexto e os actores das situações descritas nas narrativas autobiográficas. Ou seja, o facto de, neste estudo, o investigador assumir os papéis de actor (formador) e, simultaneamente, de observador (investigador) constituiu uma vantagem comparativamente aos estudos em que o investigador mantém uma menor implicação com o objecto e a acção a observar. Com efeito, a proximidade que existiu entre o investigador e os diferentes actores

e acções do campo de observação foi a condição que, a nosso ver, assegurou maior objectividade na categorização dos dados da observação ao permitir, com maior rigor, aceder ou desocultar a inteligibilidade (sentidos e intencionalidades) com que foram produzidos os diferentes tipos de *feedback*.

#### 4.2. Um olhar sobre os dados

Analisaremos de seguida os *feedbacks* co-constructivos produzidos no contexto da escrita de narrativas autobiográficas no sentido de se perceber a sua natureza e a forma como evoluiu ao longo do processo de escrita reflexiva. Procederemos, primeiro, à análise dos *feedbacks* relativos às narrativas de processo.

A análise dos dados permitiu, em primeiro lugar, verificar que, durante o ano, foram utilizados 1672 *feedbacks* relativamente à escrita das narrativas autobiográficas de processo, dos quais 1036 foram produzidos no primeiro semestre e 636 no segundo.

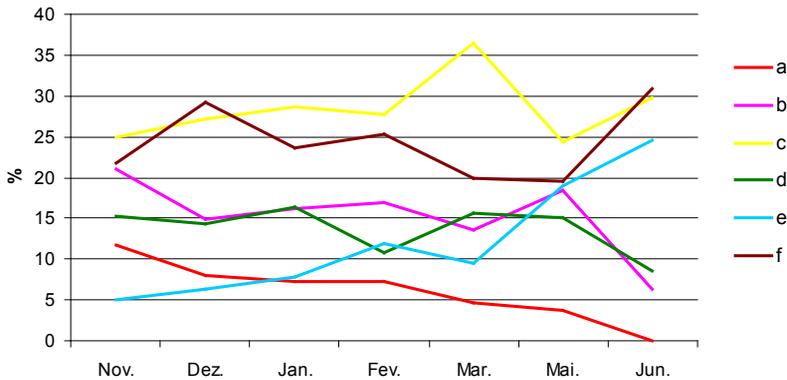
Qual a razão de tal discrepância? Poderá estar relacionada com o facto de alguns estagiários terem passado, a partir do início do segundo semestre, a leccionar o dia inteiro (5 horas), o que não acontecia até então<sup>18</sup>. Mas não é de excluir a hipótese, a validar em estudos futuros, de que, à medida que a prática pedagógica evolui – e ocorre o concomitante desenvolvimento profissional dos estagiários – diminui a frequência de *feedbacks*. Esta diminuição seria então consistente com a ideia de que, face à evolução nas suas competências e na sua autonomia, passariam a precisar de menos *feedbacks*.

Mas a análise evidenciou também uma panóplia de *feedbacks*, cuja variabilidade e evolução, expressa no Gráfico 1, merece uma análise mais detalhada.

---

<sup>18</sup> No primeiro semestre, a intervenção educativa de cada estagiário, tinha uma duração média de 2 horas e 30 minutos. No segundo semestre, o número de intervenções decresceu por ter aumentado a sua duração (5 horas), em virtude de cada estagiário passar a assumir a gestão pedagógica do grupo-turma o dia inteiro. Desta decisão, resultou que, no primeiro semestre, em dez semanas de estágio, os estagiários produziram 90 narrativas autobiográficas e, no segundo, com doze semanas de estágio, produziram 77.

**Gráfico 1**  
**Evolução dos tipos de *feedback***  
**nas narrativas autobiográficas de processo**



**Legenda:**

- a) Questionamento como pedido de esclarecimento
- b) Questionamento crítico ou estimulador
- c) Apoio/encorajamento
- d) Recomendação
- e) Síntese/balanço
- f) Esclarecimento conceitual, teórico e metodológico

O “*Apoio/encorajamento*” apareceu como o tipo mais considerado. O apoio/encorajamento foi, neste processo formativo, assumido não na lógica de um reforço de natureza behaviorista, mas no sentido de que as representações construídas ou as práticas experienciadas eram validadas pelo supervisor. Este tipo de *feedback*, emergindo no primeiro semestre como o mais importante, foi também o que mais evoluiu à medida que a qualidade da verbalização representacional e da descrição do desempenho profissional se tornava progressivamente mais consistente com os quadros teóricos mobilizados.

O “*Esclarecimento conceitual, teórico e metodológico*” foi o segundo tipo de *feedback* mais utilizado. Ao incorporar os esclarecimentos conceituais e teóricos do supervisor, a conceptualização/teorização das práticas narradas e, de forma crescente, a auto-conceptualização dos próprios estagiários, este tipo de *feedback* teve uma frequência relativamente estável ao longo do ano sofrendo, contudo, uma ligeira diminuição da sua importância relativa no final do ano. Tal regularidade é de assinalar, se considerarmos que este

tipo agrega expressões que pretendiam não só esclarecer, aprofundar ou reorientar o sentido teórico verbalizado pelos supervisores, mas também a tradução conceptual e teórica das práticas narradas.

Em terceiro lugar, surgiu o “*Questionamento crítico ou estimulador*”. O questionamento crítico ou estimulador visava induzir nos alunos respostas crítico-reflexivas susceptíveis de fazer despontar a compreensão de novas relações da realidade profissional e a construção de saber e de competências profissionais. Este diálogo supervisoivo atravessou intertemporalmente o processo de escrita reflexiva e, neste sentido, terá contribuído para o desenvolvimento de um “olhar crítico”, condição da construção do profissional reflexivo e autónomo.

A “*Recomendação*”, embora mais presente na fase inicial do processo de escrita, foi mantendo alguma importância ao longo do ano. Não tendo carácter prescritivo, este *feedback* assumia, contudo, uma “carga” orientadora, que se traduzia em sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas, sugestões de aprofundamento conceptual e teórico e que, por isso, se manteve até ao final do ano.

O *feedback* “*Síntese/balanço*” traduz a representação do supervisor sobre tendências já relativamente estabilizadas de representações e de práticas reflectidas nos discursos que é devolvida ao estagiário. Evidencia, no fundo, a avaliação em termos de “estabilidade”<sup>19</sup> das competências adquiridas até então. Compreende-se, por isso, que, à medida que os estagiários iam construindo patamares crescentes de convicções e de práticas teoricamente sustentadas, também este tipo de *feedback*, enquanto espelho desse crescimento, fosse aumentando ao longo do ano.

Finalmente, o menos usado foi o “*Questionamento como pedido de esclarecimento*”. Tendo assumido maior importância na fase inicial da escrita das narrativas autobiográficas, foi perdendo peso à medida que o processo de escrita avançava, chegando a ser praticamente residual na fase final do ano. A principal razão que parece explicar a sua diminuição progressiva pode ser encontrada na gradual integração da descrição e explicação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento vivido no enredo narrativo. Uma explicação plausível para este resultado global pode ser encontrada no próprio processo de escrita reflexiva. Isto é, estando os estagiários familiarizados com este tipo de *feedback* desde

---

<sup>19</sup> O termo *estabilidade* é apresentado entre aspas, porque traduz um estágio de desenvolvimento que não deixa de ser dinâmico e, por isso, mutável.

o início do ano, é natural que a sua importância fosse diminuindo à medida que a compreensão das intenções subjacentes ao processo de escrita reflexiva evoluía.

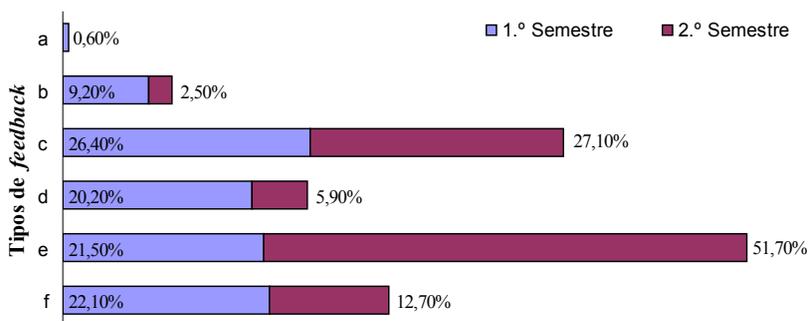
Em síntese, complementarmente à diminuição dos *feedbacks* ao longo do ano, face à evolução, no sentido profissionalizante, das representações e práticas espelhada nas narrativas autobiográficas, constatou-se uma reorientação progressiva do sentido dos *feedbacks* anteriormente utilizados. Com efeito, as reflexões passaram gradualmente a integrar ou a considerar dimensões objecto dos diálogos supervivos anteriores. Ou seja, se, no início do ano, por exemplo, era recorrente solicitar aos estagiários que explicitassem as razões e/ou as finalidades de certas acções, este questionamento foi perdendo pertinência à medida que a explicitação dos objectivos e fundamentação da acção desenvolvida passou a acompanhar a descrição da mesma.

#### **4.3. Evolução dos tipos de *feedbacks* utilizados nas narrativas autobiográficas de síntese**

Os *feedbacks* utilizados nas narrativas de síntese incidiam já não sobre uma análise das intervenções regulares dos estagiários, mas sobre uma meta-reflexão transversal acerca do percurso vivido. Por isso, era expectável que se reportassem a momentos de síntese, de aprofundamento conceptual e teórico, de consciencialização das competências já construídas ou em aquisição.

O mesmo sistema de análise utilizado nas narrativas autobiográficas de processo foi reconduzido nas de síntese. O primeiro dado a ressaltar prende-se com o menor número de *feedbacks* produzidos nas narrativas autobiográficas do segundo semestre. Dos 163 *feedbacks* registados nas do final do primeiro semestre, passou-se para 118 no final do segundo semestre.

**Gráfico 2**  
**Evolução dos tipos de *feedback***  
**nas narrativas autobiográficas de síntese**



**Legenda:**

- a) Questionamento como pedido de esclarecimento
- b) Questionamento crítico ou estimulador
- c) Apoio/encorajamento
- d) Recomendação
- e) Síntese/balanço
- f) Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico

Relativamente à natureza dos *feedbacks* do primeiro semestre, constatou-se que, também relativamente a estas narrativas, o “Apoio/encorajamento” foi o tipo mais utilizado, logo seguido pelo “Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico”. A pouca distância, apareceram a “Síntese/balanço” e a “Recomendação”. Com menor valor, ficaram o “Questionamento crítico ou estimulador” e o “Questionamento como pedido de esclarecimento”. Estando a meio do estágio e do percurso da escrita reflexiva, estes dados evidenciam uma importância limitada dos *feedbacks* de tipo “questionamento” comparativamente aos restantes tipos, por, julgamos, estarem ligados mais à prática concreta, reflectida de forma mais vincada nas narrativas de processo escritas ao longo do ano do que a um exercício meta-reflexivo de síntese de fim de semestre.

Quanto à análise dos *feedbacks* do segundo semestre, constatou-se que o tipo mais utilizado foi “Síntese/balanço”, seguido, a grande distância, de “Apoio/encorajamento”. Os restantes tipos apresentaram uma expressão reduzida ou mesmo residual. A observação destes dados permitiu-nos reconduzir e mesmo reforçar, o sentido da análise dos *feedbacks* do 1º

semestre e, simultaneamente, explicar a importância acrescida do tipo “*Síntese/balço*”, que se observou no 2º semestre. Ou seja, constatou-se que determinados tipos de *feedback*, face ao contexto de escrita (narrativas de processo ou de síntese) em que são mobilizados, se relacionavam mais com a prática concreta ou mais com a reflexão, convicção que se aprofunda se atentarmos na evolução da tipologia de *feedbacks* entre o primeiro e o segundo semestre. Com efeito, o “*Questionamento*” (crítico ou como pedido de esclarecimento), a “*Recomendação*” e o “*Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*” perderam significado, enquanto a “*Síntese/balço*” adquiriu uma importância acrescida. O “*Apoio/encorajamento*” manteve a relevância que já detinha no fim do primeiro semestre. No final do processo, parece afirmar-se a pertinência do *feedback* como “*Síntese/balço*” do desenvolvimento profissional, que os restantes tipos de *feedback* terão ajudado a construir e que agora se retraem comparativamente aos valores apurados no fim do primeiro semestre.

A análise deste conjunto de dados, conjugada com a das narrativas de processo, legitima estabelecer-se uma relação entre tipos de *feedback* e contextos de escrita reflexiva (narrativas de processo ou de síntese), a qual permite colocar como hipóteses explicativas a diminuição da frequência de certos tipos de *feedback* e a importância crescente de outros.

## 5. Conclusão

Começámos este artigo por nos referirmos à relevância da prática pedagógica supervisionada, no contexto da formação de professores e ao *feedback* como elemento constitutivo da acção supervisiva. Defensores de uma abordagem formativa de cariz construtivista e de uma supervisão eco-clínica, valorizamos o *feedback* co-construtivo, orientador da acção e do pensamento.

No âmbito de um projecto de formação-investigação-acção, que assumiu a centralidade da prática pedagógica, emergiu uma tipologia de *feedbacks*, posteriormente clarificada e utilizada como modelo de análise num outro estudo de investigação. Foi, assim, possível identificar seis tipos: a) questionamento como pedido de esclarecimento; b) questionamento crítico ou estimulador; c) apoio/encorajamento; d) recomendação; e) síntese/balço; f) esclarecimento conceptual, teórico e metodológico.

Os estudos relatados neste artigo confirmam a relevância do *feedback* co-constutivo, dialógico, contextualizado, como elemento crucial no processo formativo apoiado pela escrita reflexiva e como estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional e da emergência da auto-supervisão, expressões da construção da autonomia e emancipação profissional que, de resto, deve ser um dos principais objectivos da supervisão.

A tipologia encontrada tem implicações a nível da formação e da investigação. Para além de revelar a incidência dos vários tipos e a sua adequação aos contextos a que se reportam (contextos de prática e de desenvolvimento profissional), permite desocultar os estilos supervisivos e as abordagens de formação que os suportam, bem como torná-los mais transparentes e, portanto, mais susceptíveis de comparação, negociação ou assunção entre os vários supervisores envolvidos no processo.



## Capítulo 8

### A natureza “inter” da supervisão

Texto baseado na conferência, convidada, intitulada *A natureza “inter” da supervisão*, proferida nas *1ª Jornadas Supervisão, liderança(s) e avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje*, realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 30 de maio de 2015

#### Eixos estruturantes da conferência

Os quatro temas seguintes constituíram os eixos estruturantes da conferência e servirão igualmente de suporte à elaboração deste texto:

- Supervisão: a polissemia de um conceito
- As mundividências e a evolução da minha conceptualização
- Trazendo outros olhares
- A natureza “inter” da supervisão

A terminar, uma referência ao tema das Jornadas: *uma realidade, uma tendência, um desafio*.

#### Supervisão: a polissemia de um conceito

No contexto educacional, dificilmente se encontram pessoas que partilhem o mesmo conceito de supervisão. As opiniões divergem quanto ao seu campo de ação, à sua finalidade, aos processos supervisivos, aos intervenientes e respetivos papéis.

Quando falam em supervisão, uns limitam o seu campo de atuação à formação inicial de professores. Outros estendem-no às atividades próprias da formação contínua. Outros ainda associam supervisão a avaliação do desempenho, enquanto alguns concentram a sua atenção na supervisão institucional.

Se considerarmos a finalidade da supervisão, encontramos fundamentalmente dois grupos: os que entendem a formação como a finalidade central da supervisão e os que, pelo contrário, consideram que a supervisão

tem uma função inspetiva, hierarquicamente reguladora. Propositadamente evitei empregar aqui a palavra “avaliação” por razões que, mais à frente, se tornarão evidentes.

E o que acontece com os processos supervisivos? Mesmo assim, talvez neste aspeto haja maior concordância. Porém, decorrente das respetivas visões sobre as finalidades da supervisão, uns privilegiarão os processos reflexivos e participados, enquanto outros elegerão processos mais normativos, instrutivos e classificatórios.

Finalmente, para alguns, os intervenientes serão os supervisores de estágio e relativos estagiários, para outros os supervisores/avaliadores do desempenho profissional e institucional e para outros ainda, os próprios professores em situações de supervisão entre pares ou/e de auto-supervisão.

Como o conceito de supervisão não se confina ao mundo da educação, mas abrange atividades tão diversas como a supervisão de obras ou a supervisão bancária, por exemplo, temos ainda de contar com interferências concetuais, provenientes desses setores e do senso comum, que geram representações díspares, influenciam os educadores e tornam difícil o diálogo entre as pessoas.

Coexistem, pois, diferentes modos de olhar a supervisão, que poderei agrupar fundamentalmente em quatro:

- A supervisão como fiscalização, de natureza hierárquica, evidenciada na representação do supervisor como inspetor;
- A supervisão como acompanhamento, numa lógica desenvolvimentista, expressa em metáforas do tipo supervisor como “guia”, “motor de arranque”, “amigo crítico” e, mais recentemente, “andaimação”;
- A supervisão como regulação, patente na metáfora do “fio de prumo”;
- A supervisão como processo colaborativo, com expressão nas metáforas de “orquestração”, “tear”, “mesa grande”<sup>20</sup>.

A diversidade de modos de olhar a supervisão e o modo como eles interagem entre si tem conduzido a ambiguidades relativamente à identidade do conceito. Assim, não raro, outros conceitos lhe são associados ou

---

<sup>20</sup> Sobre as metáforas de supervisão, veja-se Alarcão e Canha, 2013, pp. 21-25.

se lhe sobrepõem por questões de moda, de contextos em que aparecem ou de defesa do campo de interesses de investigadores.

Consciente dessa promiscuidade, desafiei um antigo aluno meu a procedermos ao levantamento dos conceitos em circulação e à sua análise. Identificámos os seguintes: formação, *coaching*, gestão, administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção, fiscalização, avaliação.

Numa categorização ainda mais sintética do que a que apresentei acima, concluímos que se pode considerar que há essencialmente duas visões – uma fundamentalmente formativa e outra de pendor inspetivo/fiscalizador – sendo que as duas dimensões podem coexistir. O denominador comum que encontramos permite-nos dizer que a essência da supervisão está *“num processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de **regulação** que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de **monitorização** em que a **avaliação** está obviamente presente”* (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Mais ou menos na mesma altura – mas sem conhecimento recíproco dos nossos trabalhos – também Gaspar, Seabra e Lopes (2012) sentiram a necessidade de analisar diferentes conceitos conexos. Trazendo para a ribalta a associação entre liderança e supervisão, focalizaram-se em três: supervisão, liderança e regulação. Para estas autoras, a supervisão *“sedimenta-se em quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação”* (Gaspar, Seabra & Lopes, 2012, p. 25). Concordo inteiramente com a ideia de se associar a liderança à supervisão e de se considerarem os supervisores como líderes, ideia que venho defendendo desde 2002 no âmbito da minha conceptualização sobre a *“escola reflexiva”* como organização aprendente (Alarcão, 2002).

## **As mundividências e a evolução da minha conceptualização**

Ao longo das nossas vidas, fruto das reflexões sobre as nossas experiências e da dinâmica das culturas educativas e socioprofissionais, os conceitos vão evoluindo. Aconteceu também comigo no que respeita ao modo como tenho visto a supervisão.

Inicialmente focada na supervisão de estágios pedagógicos, embora já dando alguma relevância à supervisão contínua inter pares, passei, ao

longo do tempo, a considerar mais este aspeto e, fruto da minha experiência de gestão universitária, a interessar-me pela supervisão institucional na perspetiva de uma escola reflexiva.

Interessante para mim foi também atingir a compreensão das relações sistémicas entre:

- A formação inicial e a formação contínua;
- O trabalho em sala de aula e o trabalho no coletivo da escola;
- A integração da formação, da colaboração e da inovação transformadora;
- O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

Assim, em 1987, definia supervisão como

*“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.”* (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18.)

Em 2002, incluía a formação dos estagiários nas responsabilidades do processo supervisiivo da escola como um todo, passando a afirmar que a supervisão consistia no processo de *“dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes”* (Alarcão, 2002, pp. 231-232).

A mesma ideia pode encontrar-se numa obra mais recente, onde se pode ler uma definição mais pormenorizada:

*“ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento,*

*tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).*

Esta definição mantém a ideia de acompanhamento, a identificação dos campos de atuação (estágios, formação contínua e instituição), a finalidade (o desenvolvimento profissional e institucional), mas traz à colação a importância dos contextos, a focagem nas pessoas e nas atividades que realizam e a referência a processos reflexivos, a interações formativas e a atitudes de abertura e corresponsabilização. Como pano de fundo, descortina-se a conceção bronfenbreniana do desenvolvimento, a que aludi no Capítulo 6. *Supervisão e desenvolvimento profissional e institucional* e que, desde o início, tem sustentado o meu pensamento (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Lançando um olhar sobre a evolução do meu pensamento, constato a estabilidade de duas ideias fulcrais: a) o acompanhamento numa perspectiva de apoio e formação e b) o desenvolvimento como finalidade última. Embora sem evidência nas definições apresentadas, há outra ideia que mantenho constante: a de desafio, pois entendo que os supervisores têm de ser capazes de lançar desafios aos seus supervisados, desafios obviamente acompanhados dos necessários apoios, como tenho vindo a salientar.

### **Trazendo outros olhares**

É interessante analisar como outras pessoas, na cena nacional, veem a supervisão. Uma definição também muito citada é a de Vieira que, em 1993, acentuava a ideia de monitorização e referia processos de reflexão e experimentação, ao considerar a supervisão como *“actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”* (Vieira, 1993, p. 28).

A característica da regulação é reafirmada pela mesma autora em 2006, ao referir-se à *“teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”* (Vieira, 2006, p. 15).

Para além de Gaspar, Seabra e Lopes (2012) acima referidas e de Vieira a quem acabo de me referir, outras autoras têm escrito sobre a temática da supervisão. Sem pretensões de ser exaustiva, refiro o caso de Idália Sá-Chaves (2002), que tem vindo a pôr em destaque a natureza complexa, sistémica e humanista da atividade supervisiva, ou Teresa Vasconcelos (2007) e a sua conhecida metáfora do “tear” onde se cruzam saberes e competências.

## A natureza “inter” da supervisão

O texto até aqui apresentado já deixa entrever o porquê do título, ao referir a complexidade da ação supervisiva, a diversidade de modos de pensar a supervisão, a contiguidade dos campos de ação, o entrelaçar dos campos e tempos de supervisão, a interpenetração de sentidos atribuídos, a ecologia das relações, a associação entre conceitos. Efetivamente, o lexema “supervisão” comporta um conjunto de significados correspondentes a modalidades conceptuais diferentes e atividades igualmente diferenciadas, mas que se entrelaçam formando uma rede (Figura1).



Figura 1 – A dimensão “inter” da supervisão

Quem trabalha nesta área, facilmente encontra – ou gostaria de encontrar – estas e outras manifestações de interação. Sistematizando, direi que elas se encontram (ou deveriam encontrar) nas relações entre os seguintes contextos:

- Formação inicial e formação contínua;
- Dimensão sala de aula e dimensão escola;
- Função avaliativa e desenvolvimentista;
- Micro e macropolíticas.

Mas a natureza “inter” da supervisão, quanto a mim, é também:

- Interpessoal;
- Intergeracional;
- Interdisciplinar;
- Interdepartamental;
- Interinstitucional;
- Intercultural.

Ao considerarmos a prática pedagógica supervisionada como atividade enquadrada no coletivo da escola e não como um favor que as escolas fazem às instituições do ensino superior que formam professores, então necessitamos, desde logo, de criar construtivas relações interinstitucionais. Ao acolher a prática pedagógica nas escolas, criam-se condições de mestiçagem de culturas e métodos num enriquecimento intergeracional e olha-se o desenvolvimento profissional como um contínuo.

Se aceitamos a importância da supervisão institucional, então não só o que se passa na sala de aula é objeto da supervisão, mas toda a escola é, e essa constatação cria uma dimensão interdepartamental, situação igualmente necessária para a organização dos estágios por parte das instituições do ensino superior.

O estágio, ou a prática pedagógica supervisionada, como ocasião de imersão na realidade, convoca interligação de saberes, não só interdisciplinares, mas também saberes de natureza diferente: científicos, pedagógicos, comportamentais.

A relação entre a função avaliativa e a desenvolvimentista ou formativa é sempre complicada no campo da supervisão, sobretudo quando se trata de avaliação classificatória. Não podemos esconder essa realidade, que, provavelmente, irá perdurar, mas podemos criar, entre supervisores e supervisionados, uma cultura que compreenda o papel da avaliação na monitorização do desenvolvimento e a necessidade social da avaliação, bem como uma sólida formação em processos de avaliação, incluindo a autoavaliação.

Também evidente é a inter-relação entre as políticas de natureza macro – como, por exemplo, a legislação sobre o estatuto da carreira docente, a formação contínua, a avaliação do desempenho, as práticas pedagógicas – e as políticas a um nível mais micro, como seja ao nível da escola. É óbvio que este nível micro pode ser um macro, se considerarmos outros níveis na escola, como, por exemplo o nível departamental.

Em tempos idos pouco considerada, a dimensão interpessoal é fundamental para uma boa relação supervisiva, que varia consoante os campos de atuação ou a situação profissional, mas que deve ser sempre uma relação atenta, dialogante, construtiva, respeitadora, exigente, apoiante.

Referi-me à dimensão “inter”. E a dimensão “intra”, poderão perguntar? A minha resposta é a seguinte: dificilmente existe uma boa relação “inter” que não esteja alicerçada numa forte relação “intra”. Por isso, faço corresponder as “intra” às “inter” e chamo a atenção para as dimensões:

- Intrapessoal;
- Intrageracional;
- Intradisciplinar;
- Intradepartamental;
- Intrainstitucional;
- Intracultural.

Como costumo dizer, quer a supervisão de tipo vertical, quer a de tipo horizontal são importantes, mas acredito mais na sustentabilidade e eficácia da auto-supervisão, que deve acompanhar as outras duas e enriquecer-se nelas. É a grande máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo”, que aliás se deve estender ao conhecimento profundo e dinâmico da própria disciplina, do departamento, da instituição onde se trabalha, da cultura em que se está inserido.

## **Uma realidade, uma tendência, um desafio**

Em jeito de conclusão e tendo em consideração o subtítulo das Jornadas, referirei um aspeto da realidade, identificarei uma tendência e lançarei um desafio:

- **Realidade:** as exigências de qualidade e responsabilidade requerem uma atitude e uma ação supervisivas;
- **Tendência:** vai no sentido de uma supervisão reguladora, formativa, desenvolvimentista;
- **Desafio:** liderar ambientes de supervisão em colaboração.



## Referências Bibliográficas

- Alaiz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003) *Auto-avaliação das escolas. Pensar e praticar*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica. Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Alarcão, I. (1996) (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didática para a formação de professores. Reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2000a). (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção NovaCIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000b). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-24). Coleção NovaCIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores* (pp 21-30). Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001c). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.) *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papirus.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. (2014) Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e Supervisão. Em J. Machado e J. M. Alves, *Coordenação, Supervisão, Liderança – Escola, Projetos e Aprendizagem* (pp. 22-35). Porto: UCP (Coleção ebook).
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção NovaCIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, M. C. (2010). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), (online, descontinuada).
- Alarcão, I., & Moreira, A. (1993). Technical Rationality and Learning by Reflecting on Action in Teacher Education: dichotomy or complement? *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), 31-40.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. //Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª ed, desenvolvida, 2003).
- Alfonso, R. J., Firth, G., & Neville, R. (1984). The supervisory skill mix. *Educational Leadership*, 41, 16-18.
- Araújo, H. (2004). Em torno de subjectividades e de *Verstehen* em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In M. Abrahão, (Coord.). *A aventura (auto)biográfica. Teoria e empiria* (pp. 311-327). Porto Alegre: Edipucrs.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Askew, S. (ed.) (2000). *Feedback for Learning*. London: Routledge/Falmer.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – Linking feedback and learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 1-18). London: Routledge/Falmer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In I. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*, 1 (pp. 992-1027). New York: Wiley.
- Cogan, M. L. (1973.) *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., & Wass, H. L. (1974). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Couto, M. (2013). *O outro pé da sereia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Damas, M. J. & de Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio.
- De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort: Peter Lang.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Publishers.
- Dewey, J. (1974). The relation of theory to practice in education. In D. Archambault, (Ed.) *John Dewey on Education. Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica. Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- GUC (2014) *Manual de apoio à observação*. Gabinete de apoio ao tutorado. Universidade de Lisboa <http://www.quc.tecnico.ulisboa.pt> (link desativado).
- Hamido, G. (2005). *Meta-Análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Ciências/Departamento de Educação.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth fighting for Out There*. New York: Teachers' College Press.
- Herriot, J. (2002) *O veterinário de província*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa-Formação.
- Lakomski, G. (2005). *Managing Without Leadership. Towards a Theory of Organizational Functioning*. United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- Macedo, L. (2016) *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente: um estudo em uma escola portuguesa*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22 (<http://sisifo.fpce.ul.pt>)
- Moreira, A. et al. (Coord.). *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 256-266) Aveiro: Universidade de Aveiro. CD-Rom.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10(1), 89-109.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro. Edições CIDInE.
- Randall, W. L. (1995). *The Stories we are: an essay on self-creation*. New York: State University of New York Press.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. C., Galveias, F., & Hamido, G. (2005). Relatório do sub-projecto 5, "Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e

- institucional”, integrado no Projecto (coord. Isabel Alarcão) *Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Projecto subsidiado pelo CIDTFF, acreditado e financiado pela FCT.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores/a distância entre alfa e ómega. *Revista de Educação*, VI (1) 37-42.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (1996). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. Comunicação apresentada na 2.ª ECER Conference, realizada em Sevilha, setembro de 1996 (não publicada).
- Schaefer, R. J. (1967). *The School as a Center of Inquiry*. New York: Harper and Row.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Basic Books Publishers.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Seldin, P., Miller, E., & Seldin, C. (2010). *Teaching Portfolio. A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. San Francisco: Wiley.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), March-April, 257-271.
- Stenhouse, L. 1975 (ed.) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*. 15(3), 212-235.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”. Estratégias emergentes de “Andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, XV, 5-26.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, (2006) *No Caleidoscópico da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Pedago.
- Zimpher, N. L.; Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 101-127.



Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020

