



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FUNÇÃO DOCENTE/PROFESSOR ESTAGIÁRIO

João Paulo Cunha Ribeiro

Orientador

Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha

Vila Real, 30 de Junho

JOÃO PAULO CUNHA RIBEIRO

**2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FUNÇÃO
DOCENTE/PROFESSOR ESTAGIÁRIO**

Revisão de Literatura



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Dissertação elaborada sob a orientação da Professora Doutora Ágata Cristina Marquês Aranha, apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário em conformidade com o Decreto-Lei nº 240/2007, de 13 de dezembro.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pela ternura e esforço, pelo voto de confiança, pela compreensão e orgulho silencioso que sempre demonstraram pelo meu trabalho, e pela oportunidade de me proporcionarem uma formação mais qualificada.

À Joana, pela postura atenta, pela preocupação e dedicação, e por acreditar nos meus, nossos, objetivos.

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo, é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas é mais preciso ainda.” (O Príncipezinho)

AGRADECIMENTOS

Durante o meu percurso académico, muitas foram as pessoas que colaboraram para que a concretização do mesmo fosse possível. A todos eles não posso deixar de expressar a minha gratidão pelo seu importante contributo, pelo estímulo, colaboração e entusiasmo que me transmitiram. No entanto, alguns acabaram por ter uma influência mais direta que outros, e, por isso expresso aqui o meu sincero agradecimento:

À minha Orientadora deste trabalho, Professora Doutora Ágata Aranha, por ter acreditado em mim, pela forma como me soube encorajar e motivar para a realização deste mestrado, pelos conhecimentos que me transmitiu, pelo seu apoio e profissionalismo enquanto Orientadora.

Ao Professor Doutor Vicente João, Supervisor da UTAD, pelo seu auxílio, disponibilidade, profissionalismo, conhecimentos que me transmitiu, pelo envolvimento e ajuda preciosa ao longo de todo o trabalho do estágio pedagógico.

À Professora Paula Liberal, Orientadora de Estágio, pelo seu profissionalismo, pela frontalidade, pelo conhecimento transmitido, pela liberdade de colocar em prática os meus conhecimentos, crenças e valores, pelos momentos de partilha e reflexão, e pela grande amizade que nos une.

Ao meu Núcleo de Estágio, Colegas e Amigos: José Miguel, Filipe Vaz, Braulio Cavaco. Por todos os momentos vividos repletos de grande cumplicidade, lealdade e respeito, também pela amizade e companheirismo, e pela partilha e troca de saberes.

À Associação Académica da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (AAUTAD), e conseqüentemente ao Núcleo de Estudantes de Desporto (NED), assim como à Federação Académica do Desporto Universitário (FADU), e a todos os que partilharam comigo o mundo do associativismo, por despertar do meu sentido crítico e reflexivo numa comunidade e na sociedade sobre os princípios do respeito, liberdade e democraticidade, por permitir a aquisição dos conceitos “gestão e liderança” numa perspetiva pessoal e profissional, por me fazerem crescer como cidadão, como Homem e como profissional.

Por fim, aos meus alunos, pois foram eles que me permitiram crescer enquanto Professor.

A “todos” o meu sincero Obrigado!

RESUMO

A capacidade de autocrítica, de pensar nos aspetos positivos e negativos da prática, é uma forma de o professor evoluir na sua realização prática. Ao refletir sobre a sua prestação, ao ter necessidade de encontrar justificação, para as decisões tomadas, o professor vai rever os conhecimentos teóricos que possui e procurar novos conhecimentos, de forma a, reformular a sua prática ajustando-a à realidade específica em que leciona. Este processo vai permitir ao professor melhorar o seu desempenho, ou seja, vai permitir que ele se adapte à realidade em que está inserido e evolua enquanto professor, sem nunca perder de vista o principal objetivo desta ação – o sucesso escolar e superação dos nossos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Pedagógica; Reflexão; Prática Reflexiva.

ABSTRACT

A specific way for a teacher to evolve on his practical abilities is the self-assessment process, after reviewing the positive and negative aspects of his practical actions. When reflecting about his overall performance, and when trying to justify the choices he made, the teacher will end up reviewing his already acquired theoretical knowledge and will also try to acquire new ones, pursuing to change his behavior by adjusting it to the specific reality of his teaching activities. This process will allow the teacher to improve his performance, by allowing him to adapt to his surrounding reality and to evolve as a teacher always with the students- and their success as students – as the main purpose of his action.

KEYWORDS: Supervision; Reflection, Reflective Practice.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	17
REVISÃO DA LITERATURA	19
1. Supervisão Pedagógica	19
1.1. Etapas da Supervisão Pedagógica	23
1.2. Modelos de Supervisão Pedagógica.....	25
1.3. Estratégias de Supervisão Pedagógica	29
1.4. Tarefas a realizar no processo de Supervisão Pedagógica.....	30
2. Prática Reflexiva	31
2.1. Professor Reflexivo.....	35
2.2. Supervisão Reflexiva.....	41
3. Estágio Pedagógico	46
3.1. Estágio pedagógico na UTAD.....	48
3.2. Tarefas e competências do Supervisor	49
3.3. Tarefas e competências do Professor Estagiário	50
4. Relatos experienciais do Professor Orientador e Professor Estagiário.....	52
4.1. Perspetiva do Professor Estagiário.....	52
4.2. Perspetiva do Professor Orientador Cooperante da Escola Diogo Cão Vila Real 2012/2013	57
5. CONCLUSÃO	59
6. BIBLIOGRAFIA.....	61

INTRODUÇÃO

Com as alterações sociais a sucederem a um ritmo cada vez mais acelerado, as mudanças nas escolas como locais privilegiados de formação de cidadãos ativos e responsáveis, são inevitáveis. Estas mudanças originam novas conceções de educação e formação. O conceito de escola é igualmente alterado, passando a ser considerado uma organização dinâmica e portadora de sentido.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de que integrar uma componente prática e reflexiva (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, 1997).

Neste sentido, surge também uma outra visão da profissão docente, que encara o professor como um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de conseqüentemente, as mudar, questionando-se a conceção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam (Fernandes, 2000).

No presente estudo, o problema a ser discutido será perceber, no caso específico de professor/professor estagiário, a importância e conseqüente necessidade da prática reflexiva na função docente: Porquê? Para quê? Como? Bem como, o refletir de forma consciente sobre o exercício da ação docente durante o processo de estágio, tendo em vista a sua atuação como futuro profissional. Pretende ainda situar o movimento da prática reflexiva, analisar os atributos do professor reflexivo e discutir as virtualidades e os problemas que se levantam quando se pratica o ensino reflexivo.

No sentido de dar cumprimento aos objetivos do presente estudo, este trabalho está organizado em quatro partes: 1) a supervisão pedagógica; 2) prática reflexiva; 3) estágio pedagógico; 4) relatos experienciais do orientador de estágio e do professor estagiário. Por fim, surgem as conclusões onde são feitas reflexões finais.

REVISÃO DA LITERATURA

1. Supervisão Pedagógica

A “supervisão” assume significados distintos e é também utilizada em diferentes contextos. Segundo Williams e Pereira (1999), supervisão é a capacidade de “visão sobre, ver por cima de”, ou seja, não é mais do que o ato de exercer um controlo de qualquer processo educativo ou de produção.

No domínio educacional, o conceito de “supervisão” tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998), em que era fundamentalmente utilizada apenas em contexto de formação inicial de professores assumindo, muitas vezes, conotações de “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”, destacando-se momentos caracterizados por um prisma mais conservador e tradicional, tal como refere Vieira (1993), em Portugal a supervisão “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”.

Nesta conceção, o supervisor era visto apenas como um simples transmissor de conhecimentos, e o formando era o recetor passivo, que seguia as orientações do orientador sem contestar.

Progressivamente este conceito foi evoluindo, tornando-se consensual definir-se como um “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”, começando a colocar-se a tónica no formando, sendo este o sujeito da sua própria formação.

Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo incessante, pois só assim se justifica a sua definição como processo, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional do professor (Alarcão e Tavares, 2007).

Ao centrar a supervisão na escola, ou seja, na sala de aula, este movimento direciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia, daí a expressão “supervisão pedagógica”, onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objeto da supervisão, a pedagogia, e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar a aprender a ensinar.

Neste contexto, o supervisor orienta e conduz o professor a refletir sobre a sua prática e a pensar nas soluções para os problemas e desafios colocados pela sua própria prática. Trata-se de um desenvolvimento no sentido de uma maior integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente que, perante os problemas e conflitos da prática, permite recorrer a todo um saber e um saber fazer e atuar que passa através de uma experiência, mais ou menos enriquecida, mobilizada por um processo de reflexão/ação/reflexão, gerador de um conhecimento e desenvolvimento contínuo.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que “a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem que integrar uma componente prática e reflexiva” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, 1997).

É, portanto, inevitável que se fale em: processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem; reflexão e investigação sobre a ação educativa; e, mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula, escola e comunidade). Implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação. Implica igualmente repensar conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de corresponsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e o público-alvo com quem interagem no quotidiano escolar, e ao aluno, a qualidade das suas aprendizagens e os índices de sucesso.

Estes referentes conceptuais, balizados por conceitos teóricos variados e mais ou menos consensuais, estarão, então, na base da relevância da supervisão pedagógica, que Alarcão e Roldão (2008) apresentam como um conceito alicerçam-te da “construção do conhecimento profissional”, sendo a escola o espaço, por excelência, de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constrói esse conhecimento.

As mesmas autoras reforçam a ideia ao afirmarem que é fundamental a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”, em que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular”.

Logo, considerada, assim, num âmbito mais lato e vasto, a supervisão não é, nem pode ser, limitada a controlo, inspeção, verificação do que o professor faz na sua

prática letiva diária (através da observação de um número restrito de aulas assistidas), nem a uma relação interpessoal pouco dinâmica, mas sim: *análise e interpretação* - de práticas, processos, ações, resultados; *incentivo à (auto)reflexão* - na ação e sobre a ação, sobre a educação, o ensino, a profissão, estratégias/meios; *estratégia* - para a afirmação de professores reflexivos e criativos, que apreciam as suas decisões e as consequências que delas advêm, de modo a desenvolverem saberes e performances cada vez mais competentes no âmbito pedagógico, didático e relacional; *partilha e colaboração* - mediante o incremento de práticas relacionais cada vez mais dialogadas e negociadas (Caseiro, 2007).

Atualmente, a supervisão pedagógica pode ser definida como uma estratégia de formação que implica uma “relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)acionam”, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades (Sá-Chaves, 1996). Revela-se assim como uma relação de ajuda e cooperação que pode ser caracterizada também por um contacto permanente entre os intervenientes, uma relação sistemática que se deve desenvolver num clima relacional positivo, devendo ser entendida como um processo aberto em termos metodológicos, na medida em que recorre a diversas técnicas de formação.

Com efeito, a maior parte das situações com que os professores estagiários se deparam a nível da prática, pelo seu carácter de novidade, apresenta-se-lhes, de início, sob a forma de caos (mess). Cabe ao supervisor, ajudá-los a compreender a realidade. No entanto, para a compreender, é por vezes necessário desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente. Só a partir daí poderão ser encontradas respostas nas teorias que foram aprendidas. Este processo implica uma flexibilidade cognitiva capaz de conceber cenários interpretativos possíveis. Esta componente de formação profissional prática (practicum) em situação real funcionará, então, como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, possibilitando uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing). Deste modo, o processo de supervisão não se resume a “uma mera modificação dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes”, mas “proporciona condições de desenvolvimento pessoal” e implementa estratégias que

conduzem a uma “maior eficácia do professor através da ativação do seu desenvolvimento profissional” (Ralha-Simões e Simões,1990).

Por este motivo, são importantes as aprendizagens científico-pedagógicas do professor estagiário, mas igualmente importantes as aprendizagens sociais e afetivas, de compreensão, partilha e entajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim, o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos seus alunos.

Como refere Perrenoud (1999), é essencial a existência de uma sólida “base de competências profissionais” onde se possa “ancorar a prática reflexiva”. Estas competências incluem não só a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem mas a capacidade de trabalhar em equipa e de se envolver com toda a comunidade educativa.

A supervisão, segundo Vieira (1993), “pode definir-se como atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor.

Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”.

Então, neste contexto, entenda-se supervisão “como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da aut supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas.

Desta forma, a “supervisão é, fundamentalmente, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” onde “o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão e Tavares, 2003).

1.1. Etapas da Supervisão Pedagógica

Sabendo que o objetivo principal da formação é transmitir ao professor estagiário conhecimento para este ser capaz de responder à complexidade do ensino, nesta perspectiva, é importante que o processo se centre cada vez mais no formando, isto é, um processo aberto e reflexivo que funcione como um apoio contínuo com vista ao seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Alarcão (2003), a supervisão exerce uma ação direta na prática pedagógica que, por sua vez, atua sobre o processo de ensino-aprendizagem, promovendo, na verdade, o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.

Glickman (1985), propõe que a supervisão seja organizada em três etapas distintas, ao longo das quais os papéis e atribuições do supervisor (e do formando) vão sofrendo alterações:

1. A fase de diagnóstico;
2. A fase tática;
3. A fase estratégica.

Na fase de diagnóstico (1), através da observação do desempenho do formando, das conversas mantidas com ele ou da sua resposta às questões colocadas, nomeadamente em relação à sua própria atuação, o supervisor procede ao diagnóstico do nível de desenvolvimento (abstração) do estagiário. Em seguida, na fase tática (2), procede-se à adaptação do estilo de supervisão ao nível de desenvolvimento diagnosticado. Junto dos formandos com baixos níveis de abstração dever-se-ão aplicar estratégias diretivas; com os formandos de nível intermédio as estratégias deverão ser colaborativas; e, não diretivas com formandos de elevado nível de abstração. Por estratégias diretivas, Glickman (1985) entende o fornecimento de instruções e soluções pelo supervisor, recaindo sobre ele a grande quota-parte da responsabilidade pelas atuações do estagiário. Nas estratégias colaborativas, a responsabilidade é partilhada pelo supervisor e formando, estabelecendo-se uma parceria entre ambos. Assim, a identificação dos problemas, a criação de alternativas para a sua resolução ou a definição dos planos de atuação são feitas em conjunto, através do confronto de ideias e da negociação. Cabe, no entanto, ao supervisor, a condução da discussão que aí tem lugar. Nas estratégias não-diretivas, o protagonismo é dado ao formando, incentivado a assumir autonomamente todo o processo. Cabe-lhe a definição dos problemas da prática, a ponderação de possíveis soluções e a antecipação das suas consequências. Ao

supervisor continua a ser atribuída a coordenação das discussões, a estimulação e reforço da atitude crítica do formando e da implementação das suas decisões. Uma vez atingida a fase estratégica (3), procede-se à estimulação dos níveis de abstração do formando e da sua capacidade de resolução de problemas. Uma primeira estratégia consiste na exposição do estagiário a novas técnicas de observação dos alunos, a novos métodos de ensino e a diferentes alternativas para a resolução de problemas. A promoção da sua autonomia, em termos de tomada de decisão, surge como uma segunda estratégia. Esta traduz-se, geralmente, por uma intervenção cada vez menor do supervisor nas discussões, e pelo reforço do formando em termos do seu papel decisor. Uma terceira estratégia passa pelo envolvimento - em reuniões de grupo - de estagiários com diferentes níveis de abstração, por forma a estimular o desenvolvimento dos que têm níveis de abstração mais baixos (Glickman, 1985).

Neste contexto, pensamos ser pertinente fazer uma breve referência ao papel a desempenhar pela avaliação no âmbito do processo de supervisão. Da síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal, Estrela et al. (2002) refere que se pode comprovar que a “avaliação é responsável por efeitos indesejáveis sobre os professores estagiários: aumento dos sentimentos de insatisfação, sobretudo no período de prática pedagógica supervisionada; estímulo da concorrência e da inveja entre os estagiários; perturbação da relação professor-aluno; representações negativas de avaliação, como assustadora, penalizadora, catalogadora, seletiva, elitista e injusta; desenvolvimento pelo estagiário de meras condutas adaptativas, visando a sua sobrevivência profissional. Face a estes cenários, há que utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação.

No âmbito do processo de supervisão, a avaliação será perspectivada como atividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa, fulcral em qualquer processo de aprendizagem e de ensino. Preconiza-se, então, uma avaliação que tem por objetivo atribuir sentido às situações, sendo influenciada pelos diversos elementos contextuais e pelos valores dos vários intervenientes no processo.

O avaliador - que é apenas um dos sujeitos da avaliação, e não o sujeito - não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os atores à reflexão. Os avaliados são, assim, coautores da sua própria avaliação, participando ativamente na interpretação da realidade, bem como no desenho e implementação de novas estratégias e decisões. Na sequência dos resultados dos estudos sobre a formação inicial dos professores (Estrela et al. 2002), são apresentadas algumas recomendações

relativamente à avaliação dos formandos: advoga-se, globalmente, que eles sejam preparados e avaliados em relação à manifestação de competências complexas, por exemplo, o modo como executam as tarefas de resolução de problemas e as capacidades de raciocínio crítico aplicado à integração flexível de conhecimentos ao serviço da resolução de problemas novos. Ou, ainda, que a avaliação incida, fundamentalmente, nas competências de pensar relativas às fases pré-ativa, interativa e pós-ativa dos processos de ensino-aprendizagem, analisando, questionando e propondo possíveis soluções.

Relativamente à avaliação de dispositivos de formação inicial, a maior parte das recomendações incide sobre a prática pedagógica e, em particular, o período do estágio. Refere-se que a formação de professores centrada na análise, ou orientada pela e para a investigação, produz efeitos formativos muito positivos, reconhecidos, quer por formadores ou formandos, no que toca à qualidade do processo formativo, às aquisições de competências técnicas de planificação dos processos de ensino-aprendizagem e de resolução de problemas e ao desenvolvimento de atitudes relevantes em relação à profissão, à educação e ao conhecimento científico sobre educação.

1.2. Modelos de Supervisão Pedagógica

A supervisão apresenta-nos diferentes perspetivas e vários modelos, os quais vão sofrendo alterações com o passar dos anos. Wiles e Bondi (2000) assumem estas alterações materializando-as numa listagem de interpretações distintas do que é a supervisão: como ato de administração; como ato de desenvolvimento curricular; como função de instrução; como ato de relações humanas; como ato de gestão e como ato de liderança. Outro aspeto que importa evidenciar é que, independentemente da forma como o ato de supervisão é entendido, não existe uma única forma de supervisionar, nem tão pouco um conjunto de formas, isto é, o exercício da supervisão faz uso de uma multiplicidade de formas.

É esta multiplicidade de formas que o torna útil e capaz de dar resposta aos diferentes objetivos de formação e às características diferenciadas de cada formando.

Para além destes aspetos, parece evidente que a evolução do entendimento de supervisão se relaciona com a mudança nos objetivos da formação de professores. As transformações ocorreram no sentido de se afastarem de modelos predefinidos aproximando-se, cada vez mais, de outros que visam o apetrechamento do professor, para que este possa responder eficazmente à complexidade das situações de ensino.

Sabendo então que o objetivo principal da formação é transmitir ao estagiário conhecimento para este ser capaz de responder à complexidade do ensino, nesta perspectiva, é importante que o processo se centre cada vez mais no professor estagiário, isto é, um processo aberto e reflexivo que funcione como um apoio contínuo com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Segundo (Garmston, Lipton e Kaiser, citado em Oliveira-Formosinho, 2002), são apontadas três grandes finalidades à supervisão:

1. Melhorar a instrução;
2. Desenvolver o potencial de aprendizagem do educador;
3. Promover a capacidade da organização e criar ambientes de trabalho autorrenováveis.

A primeira função refere-se ao melhoramento da prática onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos na área do desenvolvimento da aprendizagem. A segunda função focaliza-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem. Consta-se ainda que a supervisão apresenta “interfaces” com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

De acordo com Alarcão (2003), a supervisão exerce uma ação direta na prática pedagógica que, por sua vez, atua sobre o processo de *ensino-aprendizagem*, promovendo, na verdade, o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.

A relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2003) traduz-se em vários pressupostos: o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento com um futuro e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se também numa situação de aprendizagem; o supervisor é geralmente um adulto com mais experiência e a sua função é ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos seus alunos.

Tendo como perspectiva o processo de supervisão relativamente à promoção, desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais, Alarcão e Tavares (2003) consideram que o supervisor influencia direta ou indiretamente, a atividade dos professores estagiários e segundo estes autores, podemos identificar várias práticas de supervisão que podem ser agrupadas em nove cenários, que se relacionam nos seus diferenciados processos:

- 1) **Cenário de imitação artesanal** – assenta na ideia da existência de bons modelos e na manutenção dessas qualidades através da imitação; colocar os professores a praticar com o mestre, aquele que sabe como fazer e transmite a sua arte;
- 2) **Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** – o professor modelo a ser imitado (imitação artesanal) é substituído pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Ao futuro professor deverão ser dados conhecimentos dos modelos teóricos; e este deverá presenciar diferentes professores em diversas situações, ainda antes de iniciar o estágio com o objetivo de observar a maneira como o professor e o aluno reagem um com o outro. Ao professor é reconhecido um papel ativo;
- 3) **Cenário behaviorista** – baseia-se na identificação das técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos. Havendo a identificação das competências mais importantes, o que há a fazer é desenvolver um programa de treino dessas competências.
- 4) **Cenário clínico** – caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor, tem como base a observação e análise das situações reais de ensino em que o estudante-estagiário é um elemento dinâmico, ficando o supervisor com a tarefa de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino.
- 5) **Cenário psicopedagógico** – assenta na ideia de que fazer supervisão é ensinar, logo ensinar os professores a ensinar deve ser o principal objetivo da supervisão pedagógica. O supervisor funciona como agente de ensino contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- 6) **Cenário pessoalista** – aqui é dada relevância ao desenvolvimento da pessoa do professor, na medida em que se acredita na relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica;
- 7) **Cenário reflexivo** – baseia-se no valor da reflexão, na e sobre a ação com vista à construção situada no conhecimento profissional. Esta abordagem assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa. O processo formativo deve então combinar a ação, experimentação e reflexão sobre a ação. Esta prática reflexiva necessita de ser acompanhada pelos supervisores no sentido de

orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros. Neste cenário, o papel dos supervisores é fundamental no sentido de ajudarem os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em conformidade e a sistematizarem o conhecimento que emerge da interação entre a ação e o pensamento;

- 8) **Cenário ecológico** – parte da convicção da importância das experiências, dos contextos e das interações; logo tem em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que se envolve, também ele em transformação. Neste cenário, a supervisão deve proporcionar experiências diversificadas em contextos variados, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, o assumir de novos papéis e interação com desconhecidos, que se constituem como etapas de desenvolvimento pessoal e profissional;
- 9) **Cenário dialógico** – assume aspetos do cenário pessoalista e desenvolvimentista acentuando a dimensão política e emancipatória da supervisão. A supervisão aqui assume contornos situacionais. A análise recai mais nos contextos do que na ação do professor. Implica uma observação do discurso dos professores em situações de ensino, revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso. Aqui os professores são mais considerados no seu coletivo do que na sua individualidade.

(Alarcão, Tavares, 2003)

Sá-Chaves (2002), com base nestes nove cenários, assume um novo, o “cenário integrador”, o único que segundo a autora “permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional”.

Acreditando que os modelos representam um potencial para o campo da supervisão, temos também consciência de que o uso que fazemos deles pode limitar a reflexão e bloquear outras perspetivas.

Neste sentido, Tracy (2002) alerta para três perigos que os modelos de supervisão podem originar: 1) criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional; 2) conduzir a

investigação e prática através da perspectiva de um modelo apenas; 3) permitir aos modelos (mesmo os modelos múltiplos) limitar e definir as nossas percepções.

1.3. Estratégias de Supervisão Pedagógica

As exigências da formação e as necessidades do formando fazem com que seja necessário recorrer a diferentes estratégias de supervisão, para ultrapassar eventuais dificuldades que o estagiário possa ter. Segundo Onofre (1996), as estratégias de supervisão são as seguintes:

- A. **Entrevista/Conferência** – permuta e análise de opiniões (significados) entre o formador e o (s) formando (s) sobre diferentes aspetos da formação, no sentido do esclarecimento e ajuda na identificação e resolução de problemas detetados;
- B. **Microensino e Ensino real** – prática de ensino realizado em contexto simplificado ou em contexto real dirigida, quer à aprendizagem e aperfeiçoamento na utilização de procedimentos de intervenção pedagógica quer ao aperfeiçoamento dos mecanismos de decisão interativa;
- C. **Ensino em pares/Formação recíproca** – observação e avaliação recíproca das atividades práticas de formação (supervisão técnica) entre um conjunto de formandos (diagnóstico de problemas e formulação de ajudas entre colegas);
- D. **Observação pedagógica** – registo sistematizado de informação visual e/ou auditiva recolhida sobre comportamentos, atividades e contextos da relação pedagógica;
- E. **Preleção** – comunicação sistematizada de linhas ou orientações pedagógicas e teóricas relevantes para o processo de formação;
- F. **Demonstração** – realização prática pelo formador de situações de ensino ilustrativas dos assuntos ou problemas teorizados na formação;
- G. **Painel de discussão** – análise, em grupo, de assuntos ou problemas teóricos sob a forma de situações problema;
- H. **Autoscopia** – forma de auto análise e reflexão pessoal sobre os problemas individuais sentidos ou observados ao longo das diferentes experiências de formação;
- I. **Estudo autónomo** – leitura, escrita e raciocínio de análise e síntese de bibliografia relativa aos assuntos analisados no decurso da formação.

De uma forma ou de outra a nossa atuação enquadra-se em quase todos os itens estrategicamente idealizados por Onofre,1996.

1.4. Tarefas a realizar no processo de Supervisão Pedagógica

Sá-Chaves (1996), referindo-se a Elliot, a construção da sabedoria necessária (no sentido de usar o conhecimento como fator de desenvolvimento social e humano) a um fazer profissional. Schon (1987) refere-se a esta sabedoria como a “artistry”, ou seja, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Esta sabedoria profissional resulta, para Shulman (1987), da síntese entre o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas (conhecimento científico) e o conhecimento pedagógico em torno dos conteúdos (conhecimento científico-pedagógico). Esta última componente do conhecimento profissional - ou seja, o conhecimento científico-pedagógico -, consiste na “capacidade do professor transformar o seu conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas em formas pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações das capacidades básicas dos alunos”.

Entre os vários aspetos do conhecimento pedagógico em torno dos conteúdos estão: (1) a perspetiva do professor de como a disciplina deve ser apresentada aos alunos; (2) o entendimento que o professor tem de como a aprendizagem de certos conceitos é fácil ou difícil para os alunos; (3) o repertório de uma série de exemplos, metáforas, analogias e narrativas que o professor detém e que pode ser usado para tornar os conceitos da disciplina mais compreensíveis para os alunos. Wilson, Shulman e Rickert (1987) veem o conhecimento pedagógico em torno dos conteúdos como um atributo fundamental no processo de preparar para a instrução, fazer a instrução e refletir sobre a instrução. Daí a importância de, no âmbito da prática pedagógica haver o contributo e a interação entre o núcleo de supervisão e os restantes professores do curso.

Se, como acabámos de ver, não é desejável enunciar de forma esquemática as tarefas a realizar no âmbito do processo de supervisão, parece-nos pertinente enunciar alguns princípios, emergentes dos resultados de estudos sobre formação inicial de professores em Portugal na última década que, apresentados sob a forma de recomendações pelos seus autores, deverão nortear a prática pedagógica:

- A prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- A prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- A prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- A prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- A prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- A prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

(Estrela et al., 2002)

Assim, na “arena” da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos.

2. Prática Reflexiva

O movimento das práticas reflexivas tem-se desenvolvido à volta do conceito de “*reflexão*” que foi, e continua a ser, objeto de estudo por parte de autores de diversas áreas. Na nossa tradição cultural a palavra reflexão sugere um pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspeção. Neste

caso estamos a falar de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado.

No campo educacional, o conceito de reflexão é, desde a década de oitenta, um dos que mais atenção tem recebido nos discursos e na investigação sobre o ensino. *Prática reflexiva, ação reflexiva, formação reflexiva, ensino reflexivo*, tornaram-se expressões incontornáveis para o vocabulário pedagógico. Nesta diversidade de significados, Bengtsson (1995) acrescenta que, no íntimo destas expressões, também é possível identificar as intenções da reflexão, isto é, saber ao que conduz, reconhecendo-lhe uma “certa função de iluminação”, com a intenção de converter o professor num profissional autónomo. Logo, a sua função no ensino, e facilmente nos permite assimilar, pressupõe uma formação de professores diferente daquela que promove o professor como um mero técnico que cumpre as indicações que os outros ditam.

Seguindo nesta direção, como refere Zeichner (1993), a reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspetiva prática, em que o professor é reconhecido como um profissional que desempenha “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e com capacidades para produzir as suas próprias teorias, contribuindo “para uma base codificada de conhecimentos do ensino”, ao longo da sua carreira profissional, sustentado, desta forma, a posição de Schon (1983) que defende a emancipação do professor como “alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem”.

Na conceção de Schon (2000), a prática profissional caracteriza-se por apresentar situações de instabilidade e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois o seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos. Ser um profissional reflexivo, nesta aceção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos da sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional. Logo, refletir sobre as práticas é ter como objeto de reflexão: contextos, conteúdos, finalidades de ensino, conhecimentos, capacidades, fatores inibidores da aprendizagem nos alunos, envolvimento no processo de avaliação, razão de ser do professor e dos papéis que assume (Moreira, 2001).

A prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino (Alarcão, 1996). A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas (Serrazina, 1998). A expressão ‘*prática reflexiva*’ aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento (Schon, 1983). A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspetos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas (Zeichner, 1993).

Neste domínio, Dewey (1989) define a prática reflexiva como aquela que envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo ativo, persistente e cuidadoso, à luz das razões que a apoiam e as consequências a que a mesma conduz, acreditando que a reflexão “não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores”, antes deve ser entendida como “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor”. Assim sendo, o ato de refletir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão, entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança, atuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos.

Deste modo, entenda-se prática reflexiva, ”como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de saber, onde a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agir, nestas circunstâncias, implica compreender a situação e tomar atempadamente as decisões mais corretas. Implica saber recorrer ao saber, a saberes de vária natureza, avaliá-los nos contributos que podem trazer à solução do problema em questão. Implica também conhecer-se a si próprio nos seus valores e nas suas conceções, mas igualmente ser capaz de descobrir, no agir e no dizer dos outros, as suas posturas, crenças, conhecimentos e anseios. Implica dialogar, confrontar, refletir para criar novos olhares e novas formas de agir” (Alarcão, 1996).

Ghedin (2002), referindo-se ao saber docente, afirma que “é na prática reflexiva que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. Para o autor a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, resultando da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional. Em sua análise, isso implica

refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Implica, também, refletir sobre a postura docente nas relações com alunos, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural.

Neste sentido, segundo Dewey (1989), existem três atitudes que são necessárias para prática reflexiva: *mente aberta* - espírito para aceitar críticas, ouvir opiniões e aceitar alternativas; *responsabilidade* - reflexão pessoal sobre as consequências da sua ação; *entusiasmo* - capacidade de renovar a ação evitando a rotina.

A - *mente aberta* - como uma atitude indispensável que certifica a “ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias”. Esta situação integra “um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar a atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos”. Portanto, usámo-la no sentido “de estar disposto a refletir sobre nós mesmos e a desafiar as nossas suposições, os nossos preconceitos e ideologias, bem como as dos outros” (Pollard, 1997).

Na segunda atitude do ensino reflexivo - *responsabilidade* - é privilegiado o comprometimento intelectual, já que esta assegura a integridade entre o que é coerente e aquilo que se defende, envolvendo uma cuidadosa consideração das consequências a que uma ação conduz (Dewey, 1989).

Por último, a terceira atitude apontada por Dewey (1989), o - *entusiasmo* - indica a forma como o professor acarinha as atividades que abraça e a energia que dispensa para lutar contra a rotina, sugerindo que o mesmo seja dedicado, honesto, enérgico e entusiasta.

Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996). Na mesma linha de pensamento, Brubacher, Case e Reagan (1994) argumentam que nos professores, a prática reflexiva: ajuda-os a libertarem-se dos comportamentos impulsivos e rotineiros; permite-lhes atuar de uma maneira intencional e deliberada; e distingue-os como seres humanos informados visto ser uma das características da ação inteligente.

Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

2.1. Professor Reflexivo

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior. Mas, segundo Kemmis (1985), a reflexão deve ser orientada para a ação e o seu significado em relação a um contexto ou situação. Só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação, isto é, levar os intervenientes a repensar o seu ensino.

Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação. Mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Neste sentido, concordamos com Zeichner, (1993) quando escreve: “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes”.

Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino. Para Stenhouse, (1975) o profissionalismo do professor investigador envolve: 1) abertura para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento; 2) empenho e competências para estudar o seu próprio ensino; 3) preocupação para questionar e testar a teoria na prática fazendo uso dessas competências; 4) e a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho, diretamente ou através de registos, e discuti-los numa base de honestidade.

Esta perspetiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens. Vários autores (ver por exemplo, Eraut, 1978; Nias, 1989) consideram que todos os professores possuem o que Argyris e Schon (1974) designaram por *teoria de ação*, que determina a sua prática e que é definida como “uma teoria de comportamento humano intencional que é uma teoria de controlo mas quando atribuída ao agente, também serve para explicar ou prever o seu comportamento”. Em cada teoria de ação dum determinado professor podem distinguir-se duas componentes: as *teorias defendidas* e as *teorias em uso*. As primeiras são as que justificam ou descrevem o comportamento, isto é, o que

uma pessoa diz sobre o que faz e as últimas são o que uma pessoa faz ou o modo como operacionaliza as suas teorias defendidas (Argyris e Schön, 1974).

Os professores investigadores devem ter tempo para investigar as suas teorias de ação. Para isso têm de começar por explicitar as suas teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias em uso (como se comportam na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre estes dois elementos da sua teoria de ação e os contextos nas quais ocorrem serão os professores capazes de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores.

Seguindo este raciocínio, Alves (2008) defendeu que é através da reflexão, que o professor encontra ferramentas tornando-o mais capaz de dar resposta às novas e diferentes situações com que se vai deparando ao longo da vida. Alarcão (2002) realça o valor da epistemologia da prática reflexiva e refere que é através da prática que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo de ação. As relações dinâmicas que resultam da prática, caracterizada muitas vezes pela incerteza, mas também por decisões contextualizadas, contribuem, através da reflexão, para a aquisição de um conhecimento prático fundamental.

2.1.1. O Pensamento e a Ação do Professor

Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspetiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. Este processo desenvolvido pelo indivíduo não é privado mas público, isto é, as interrogações surgem num cenário de conversação coletiva que pode ser real ou em sentido metafórico, como referido por Schon (1987).

Clark e Peterson, (1986) realizaram um modelo de pensamento e ação do professor, que abrange tanto a dimensão mais visível do ensino, como a dimensão mais oculta, integrando as duas grandes correntes de investigação - a via behaviorista e a via cognitivista (Januário, 1992, 1996; Henrique, 2004; Anacleto, 2008). O modelo representa a integração dos dois domínios de investigação em que a configuração circular não surge por acaso, serve para demonstrar a influência mútua existente entre as componentes de cada domínio.

As ações do professor e os seus efeitos, na dimensão mais visível, reportam-se ao comportamento do professor na sala de aula, ao comportamento do aluno na sala de aula e ao rendimento do aluno. A dimensão mais oculta foca o pensamento do professor na interligação das suas três componentes: 1) o domínio das teorias e crenças, que representa a origem de conhecimento que os professores possuem afetando os pensamentos que ocorrem antes, durante e após a sua ação, ou seja, que altera a planificação e os pensamentos e decisões na interação (Graça, 1997); 2) o domínio do planeamento (pensamento pré e pós interativo) que pressupõe compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções (Clark e Dunn, 1991); 3) o domínio dos pensamentos e decisões interativas que inclui os pensamentos e as decisões que ocorrem no decurso da ação direta do professor com os alunos (Clark e Peterson, 1986).

Tanto na fase de planeamento como na fase de realização, o professor inclui os processos de pensamento antes da ação (fase pré-interativa) como os pensamentos de reflexão da ação (fase interativa e pós-ativa), ou mesmo, pensamentos projetivos, de perspetivação de ações posteriores (Clark e Peterson, 1986).

Na perspetiva de Lucea (2001), em termos genéricos, podemos considerar três tipos de ações: as pré-ativas, as interativas e as pós-ativas (antes, durante e depois). As ações pré-ativas correspondem às tarefas relativas ao processo de reflexão e à planificação do ensino. Estas ações são o resultado de uma série de tomada de decisões relativas ao que ensinar, como ensinar e como avaliar. As ações interativas fazem referência à atuação e à execução da planificação anterior, isto é, ao desenvolvimento de atividades e tarefas na aula, bem como às interações com os alunos. As ações pós-ativas são constituídas por todas as tarefas de reflexão, interpretação e valorização do processo de ensino, aprendizagem e resultados que se obtiveram. A avaliação é, portanto, o eixo central deste processo de ações, sendo o resultado da mesma um elemento de incidência sobre as novas decisões de uma nova fase pré-ativa do processo.

Existem dois pontos fundamentais nos processos de pensamento do professor:

- Os professores são profissionais racionais, melhor, os professores constroem a sua ação de forma reflexiva agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões (Zabalza, 1994).
- É assumido que os pensamentos dos professores guiam e orientam os seus comportamentos (Clark e Yinger, 1979, Shavelson e Stern, 1981, Zabalza, 1994). Os seus pensamentos (conceções, juízos, crenças, teorias, etc.) guiam a

sua ação, e esta, por sua vez, influencia os pensamentos, pressupondo, por isso, um processo dialético construtivista, e não relações causais estritas (Zabalza, 1994, Clark e Peterson, 1986). Por conseguinte, pensamento e ação, apesar de constituírem estruturas independentes, estão interligados e vão-se modificando mutuamente.

2.1.2. Níveis de Reflexão na Ação e sobre a Ação

As investigações empíricas desenvolvidas pelos noruegueses Handal e Lauvas (1987), incidindo na observação do modo como os professores refletem, foram importantes para a compreensão da prática reflexiva dos professores, principalmente, na tomada de conhecimento dos níveis em que podia ocorrer o movimento deste processo. Ambos apresentam um modelo que promove a ‘prática reflexiva’ em níveis hierárquicos, desde que entra na sala de aula e explica, coloca questões, atribui tarefas, motiva e avalia, sempre em constante interação com os alunos, até ao nível que implica uma maior exigência reflexiva, ou seja, implica refletir a um nível mais profundo, obrigando o professor a outro modo de refletir: questionando-se, e questionando a outros, se o modo como ensina está correto, se é ético ou se foi habilidosamente justificado. Este nível promove a partilha de experiências entre colegas, como modo de desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva temporal, Schon (1997, 2000) também sugere três dimensões (níveis) de reflexão como caminhos possíveis a trilhar para o professor atingir a sua emancipação, ou seja, como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação. Porém, o agir profissional, para Schon (2000), assenta num “profissionalismo eficiente, um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista” (cit. Alarcão, 1996), o que ele designa por “talento artístico”, definindo-o como “um exercício de inteligência, uma forma de saber” que é “rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele (...) através do estudo cuidadoso das performances mais competentes”. Esta competência artística, por um lado, convencionam um conhecimento tácito, “um conhecer-na-ação” que, nem sempre, os bons profissionais são capazes de descrever “mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente, é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam” (Alarcão, 1996). Por outro lado, esta competência “é

criativa” porque incentiva ao desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem, proporcionando a aquisição de novos saberes (Schon, 2000).

Contudo, o conhecimento na ação não é suficiente. Na vida quotidiana, quando pensamos ao mesmo tempo que atuamos (perspetiva defendida por Schon, 2000), estamos a atravessar uma componente do pensamento prático designada por ele de “reflexão-na-ação”. Este primeiro nível de reflexão será seguido de outros dois: a “reflexão-sobre-a-ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Assim, o primeiro nível - a “reflexão-na-ação” - incide num processo de diálogo com uma situação problemática que exige uma intervenção concreta e rápida, que se processa intuitivamente, remetendo para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino.

A “reflexão-sobre-a-ação” - o segundo nível - desenvolve-se num momento posterior à própria ação, processando-se de maneira mais formalizada, com o apoio da linguagem e, por isso, com outra possibilidade de rigor. Alarcão (1996) considera que exercemos este tipo de reflexão quando a ação assume uma forma inesperada ou quando a percebemos de forma diferente da habitual. Este tipo de reflexão tem a intenção de proporcionar aos professores momentos de análise sobre o ensino que desenvolvem, incluindo a observação por parte dos colegas.

Na convicção da mesma autora, o nível “reflexão sobre a reflexão-na-ação” - o terceiro nível apresentado por Schon (2000) - ultrapassa, em valor epistemológico, os referidos anteriormente, pois entende que este leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta perspetiva induz o profissional a uma prática investigativa, onde as suas pesquisas são enaltecidas como conhecimento válido.

A reflexão na ação e sobre a ação permite que os professores se assumam como decisores e construtores de currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas diretrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares) (Apple, 1997, Roldão, 1998, 1999). Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas, diminuindo o que Roldão (1999) refere como o “síndrome do cumprimento dos programas”. A assunção deste papel tem consequências no estatuto do professor, facilitando a mudança no sentido do reforço da dimensão profissional e de uma diminuição da dimensão de funcionário, cada vez mais

inadequada às características e aos problemas específicos das instituições escolares (Roldão, 1999).

2.1.3. O Papel da Reflexão no Desenvolvimento Profissional do Professor

Na nossa vida pessoal e profissional a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem. Os trabalhos de Schon (1987) sobre as práticas, tornaram claro que “há zonas indeterminadas da prática - incerteza, carácter único e conflito de valores”, que necessitam de abordagens flexíveis que permitam, justamente, lidar com situações ambíguas e complexas. As soluções técnicas não ajudam os professores nestas situações. Estes precisam de ser enquadradas de outro modo, como sendo únicas e carecendo de reflexão.

As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, neste sentido, na justiça social. Assim, um professor que não reflete sobre o ensino, atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. O professor reflexivo é, então, o que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (Serrazina, 1999).

Neste sentido, Zeichner e Liston (1996) consideram que há aspetos constituintes das práticas do professor reflexivo como, analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

A noção do papel da reflexão na tomada de decisão do professor, independentemente do momento dessa tomada de decisão, fica bem evidente. Este processo pode ser potenciado se existir um ambiente propício, como por exemplo, uma equipa colaborativa como uma forma de enriquecer a reflexão individual.

As investigações que têm sido conduzidas sobre as práticas dos professores dão conta de um conhecimento que resulta das suas experiências e sublinham o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Zeichner (1993), que se preocupa com os processos de investigação educacional e que se tem envolvido nas investigações realizadas pelos próprios professores, considera, tal como Argyris e Schön (1974), que o agir do professor na sala de aula é informado pelas suas teorias pessoais. Na perspetiva

do mesmo autor, a reflexão constituiu uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho.

No estudo realizado por Serrazina (1998), a capacidade de reflexão dos professores com quem trabalhou tornou-se mais profunda à medida que aumentavam a sua autoconfiança que, por sua vez, estava ligada ao aprofundar dos seus conhecimentos. Mas esta situação nem sempre é confortável para o professor reflexivo, pois as suas certezas são muitas vezes abaladas. Neste caso a existência de uma equipa colaborativa onde todos possam discutir pode ser muito útil.

Os estudos (Louden, 1991; Serrazina, 1998) que destacam a importância da reflexão sobre as práticas consideram que, deste modo, os professores desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas.

2.2. Supervisão Reflexiva

Schon (1983) sugere uma epistemologia da prática, onde a formação de professores deve incluir uma forte componente reflexiva a partir de situações reais, a fim de combater um paradigma de racionalidade técnica enraizado há muito na Educação.

Para que tal objetivo seja atingido, é desejável que o período formação inicial de professores possa constituir para os futuros profissionais uma autêntica imersão na vida das escolas. Assim, será sobre a globalidade dos fenómenos ocorridos no decurso desta vivência, que incidirá o processo de supervisão, daí que se possa falar em supervisão reflexiva, ou supervisão clínica segundo a terminologia de Goldhammer (1969) e Cogan (1973), em que: os problemas são trazidos pelo professor estagiário e por ele diagnosticados com a ajuda do supervisor; o tratamento a experimentar é fruto do esforço conjunto de ambos; os dados a recolher dizem respeito ao problema a analisar, sendo obtidos na própria sala de aula ou na escola e posteriormente analisados e interpretados pelos dois intervenientes no processo. Dessa análise pode resultar a continuidade do tratamento, a sua substituição por outro que pareça mais apropriado ou, até, o seu abandono. Um elemento importante na supervisão reflexiva é que a ajuda do supervisor é prolongada e não pontual.

De acordo com Lalanda e Abrantes (1996), “o formador deve ter em conta que, por um lado é necessário “criar” situações ricas e significativas para o professor estagiário que constituam material de reflexão, e por outro, é exigível estimular e incentivar os estagiários a refletirem de forma crítica”.

Trata-se de um ciclo que compreende várias fases. A função é melhorar o ensino através do desenvolvimento pessoal do professor. Os intervenientes ativos são o supervisor e o futuro professor, que assumem vários papéis consoante as fases do ciclo de supervisão.

Na literatura sobre supervisão reflexiva não há unanimidade quanto ao número de fases; há, contudo, grande concordância em relação aos elementos básicos. São eles: planificar, observar e avaliar. Como podemos constatar, estamos perante um modelo de ensino comumente aceite, com efeito, fazer supervisão é, no fundo, ensinar. Desta forma, Goldhammer (1980) propõe as seguintes fases:

- A. *Encontro pré-observação*. Este encontro, que deve realizar-se antes de o supervisor entrar na sala de aula, tem por objetivo explicar a função e estrutura do processo de supervisão, assim como os papéis que o supervisor e o futuro professor desempenham nessa estrutura. Neste primeiro momento compete ao supervisor desenvolver no professor um espírito de abertura e interesse e afastar qualquer motivo de ansiedade e dependência. Em seguida planifica-se em conjunto uma aula, uma série de aulas ou uma unidade em termos de objetivos, estratégias de ensino e aprendizagem, materiais, retroação e avaliação. Antecipam-se possíveis problemas e discutem-se maneiras de os resolver. Planifica-se igualmente em comum a estratégia de observação: os aspetos que vão ser objeto de observação e como e quando observá-los.
- B. *Observação*. A observação, que tem lugar na sala de aula, pode assumir vários aspetos: a presença do supervisor, de outros colegas ou uma gravação em vídeo. A gravação em vídeo tem a vantagem de o professor poder observar-se na sua atuação e de os momentos críticos poderem ser fixados no tempo e observados demoradamente e, se necessário, repetidas vezes. Contudo, nem sempre é possível fazê-lo por falta de equipamento. O escrutínio dos acontecimentos e das interações que ocorrem durante a aula deve ser cuidadoso e sistemático.

- C. *Análise e estratégia*. Nesta fase o supervisor e o formando analisam o que aconteceu durante a aula. Aconselha-se que essa análise seja feita, também, por outros elementos, geralmente colegas do formando. Faz-se a análise do ponto (ou pontos) sobre o qual (ou quais) se convencionou centrar a observação, de acordo com as necessidades do formando ou algum plano sistemático. Não se deve perder de vista o binómio ensino/aprendizagem; o comportamento do futuro professor e os comportamentos dos alunos deverão analisar-se na sua inter-relação. Subjacente a toda a análise devem estar perguntas relativas ao porquê da aprendizagem ou não-aprendizagem dos alunos. Essa tarefa implica uma boa compreensão do contexto em que a aula se situou, visto que alguns comportamentos ocorridos em sala de aula só são explicáveis à luz de acontecimentos exteriores à própria aula. A generalidade, porém, encontra a sua explicação no interior da mesma.
- D. *Encontro pós-observação*. Neste encontro discute-se a congruência entre intenções e realizações numa tentativa de identificar os pontos que são suscetíveis de modificação e conducentes ao novo plano de ação a executar. O formando deve ter aqui um papel muito ativo na análise crítica do seu próprio ensino, pois só assim ele se sentirá comprometido com o plano de ação subsequente. Para evitar uma situação de dependência o supervisor não deve exagerar na sua ajuda. A reflexão e discussão deve centrar-se no ato ensinar-aprender, de que o formando é um agente. Deste modo objetiva-se a observação e a avaliação e retira-se ao encontro o carácter destruidor da personalidade que às vezes lhe é atribuído.
- E. *Análise do ciclo de supervisão*. Trata-se, neste último momento do ciclo, de uma reflexão sobre toda a ação desenvolvida. Será que os objetivos do ciclo de supervisão foram atingidos? Será que estratégia foi bem conduzida? Será que o clima que foi criado foi favorável? Será que há algo a modificar? O quê? Como?
- F. O formando deve participar também nesta análise uma vez que, como foi visto, a supervisão é uma ação conjunta em que ele é um dos intervenientes (Goldhammer, 1980).

Neste sentido, podemos então afirmar que estamos perante uma perspetiva da supervisão baseada nos seguintes princípios e crenças:

- O objetivo primeiro da supervisão é proporcionar um mecanismo para os professores e supervisores aumentarem a sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem;
- Os professores não devem ser vistos apenas como consumidores de investigação, mas também como criadores de saber acerca da aprendizagem e do ensino;
- Os supervisores devem ver-se a si mesmos não como críticos de desempenho de ensino, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar;
- O foco da supervisão precisa de ser expandido de modo a incluir problemas e questões relativas aos conteúdos específicos assim como problemas e questões de ordem geral (Nolan e Francis, 1982).

Nunca será demais sublinhar que, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor estagiário. Estes têm que colocar-se, no dizer de Isabel Alarcão (1987), “numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita colocar à disposição um do outro o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos”.

Os estágios pedagógicos devem constituir-se em ambientes de reflexão solidária sobre a prática docente. Deste modo, os supervisores de estágio devem criar estratégias que possibilitem aos estagiários o desenvolvimento de sua própria autonomia pedagógica.

Neste contexto, Sá-Chaves e Amaral (2000) sugerem que a Supervisão Reflexiva é essencial para a passagem do “*eu solitário*” para o “*eu solidário*”. Para as autoras o significado do “*eu solitário*” manifesta-se nos professores que não conseguem libertar-se das receitas que lhe foram “prescritas” durante a formação docente, especialmente as imposições dos orientadores de estágio. Há ainda muitas outras receitas dadas através de

normativas emanadas de vários órgãos pedagógicos sem a discussão prévia com aqueles a que se destinam.

A rejeição das receitas impostas leva à solidão e ao isolamento na sala de aula. As autoras sugerem que este estado de solidão poderia ser alterado através de uma formação de professores fundamentada na escola, como resultado de uma análise cuidadosa das necessidades inerentes à mesma. É neste contexto que situam o conceito de supervisão reflexiva (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

Quando o supervisor e o professor estagiário refletem solidariamente sobre a prática docente, os efeitos são muito mais abrangentes do que os resultados de uma reflexão solitária. O mesmo tipo de supervisão deveria alargar-se além da formação académica e estabelecer-se na Escola, através de reuniões regulares, nas quais todos pudessem discutir a prática docente, analisando as necessidades reais de cada um com a contribuição de todos, mas respeitando os saberes e as diferenças existentes.

Segundo Sá-Chaves e Amaral (2000), haverá se assim procedermos, “uma construção de saberes decorrente de práticas intercontextuais e transdisciplinares. A supervisão reflexiva e crítica far-se-á de forma ecológica ao nível das práticas de sala de aula, ao nível da forma como se reflete sobre os processos de construção do conhecimento, ao nível da gestão curricular, ao nível das relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissionais, da gestão de projetos educativos, enfim, de tudo o que se possa desenvolver no âmbito das funções sociais que estão cometidas à escola”.

No mesmo sentido, Ribeiro (2000) enfatiza a necessidade de uma constante reflexão sobre o já experimentado para a reconstrução de novas experimentações, em direção a um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva. Para a autora o supervisor é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, ou seja, criar condições de sucesso ao futuro professor. Para isso o supervisor deve evoluir sempre, quer nas suas características pessoais e profissionais.

O supervisor é quem acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor. É ele que, de acordo com o modelo seguido, no acompanhamento e orientação das ações práticas ou reflexivas favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades e aptidões do estagiário e de si próprio. Também, esta perspetiva comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada um dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara.

Compreende-se então que a tarefa do supervisor deve assentar num processo contínuo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação. Isto é, deve-se refletir sobre os dados que se recolhe, avaliando-se sistematicamente, de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, promovendo assim, e, como consequência, o sucesso dos seus alunos, candidatos a professores (Ribeiro, 2000).

Assim, a primeira reflexão é feita quando se discute a observação das aulas lecionadas pelo estagiário entre o supervisor e o grupo de estágio. Nesse momento, o supervisor analisa os dados apresentados, e traz exemplos de situações semelhantes experienciadas por outros docentes, ou estagiários, refletindo sobre as estratégias que foram então adotadas e os resultados obtidos. Uma segunda reflexão solidária dá-se quando o estagiário apresenta um plano de aula aos colegas e ao supervisor. Nesse momento, são esclarecidas dúvidas acerca dos conteúdos e sugeridas mudanças metodológicas, também fundamentadas pelas experiências prévias. O terceiro momento reflexivo dá-se após a supervisão da docência, mas neste caso, a reflexão não ocorre com todo o grupo, mas sim entre o supervisor e o estagiário observado (Ribeiro, 2000).

Além destes momentos institucionalizados, ao longo dos encontros para orientação o supervisor deve ir questionando os alunos, de forma a gerar oportunidade que partilhem a suas principais preocupações, dúvidas e sucessos com todo o grupo. Através destas reflexões solidárias, pretende-se que os estagiários se tornem mais autônomos e reflexivos, sem deixar-se cair na solidão, pois quanto maior for o compartilhamento do processo educativo mais eficiente ele se torna (Sá-Chaves e Amaral, 2000).

3. Estágio Pedagógico

Os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975), aprendizagem através da observação, pelo desempenho na sala de aula, aprendizagem através da ação instrucional (Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993) e pela interação com os seus pares e com os seus orientadores, aprendizagem através da ação comunicativa (Habermas, 1982). A aprendizagem através da ação instrucional inicia-se com a frequência da componente prática dos cursos de formação de professores, isto é,

nos estágios pedagógicos quando lhes são atribuídas turmas reais e começam a funcionar como docentes.

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino (Jackson, 1968), cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino (Clark & Peterson, 1986).

Pretende-se que o estágio pedagógico seja um meio para um aperfeiçoamento dos novos professores na relação ensino/aprendizagem, na intervenção na escola e na relação com o meio, facilitando a sua formação nos níveis científico, pedagógico, didático e relacional.

Neste sentido, podemos afirmar que os três grandes objetivos do estágio pedagógico passam por: possibilitar a integração dos estagiários no exercício da vida profissional de forma progressiva, orientada e apoiada; promover em contacto com os problemas concretos a aquisição dos conhecimentos, normas, atitudes, e destrezas que conduzam à competência profissional, à capacidade de inovação, à criatividade e, por fim, permitir o desenvolvimento das dimensões fundamentais da atividade docente.

Moreira et al (2006) referem o seguinte: “as características do estágio pedagógico sustentam alguns dos critérios de qualidade da investigação-ação: 1) o principal foco de atenção dos estagiários é a sala de aula e os processos ensino/aprendizagem, visando a exploração de modos de a melhorar, a curto prazo, o que vem ao encontro da natureza prática e situacional da investigação-ação e da sua orientação para a melhoria da ação educativa, ou seja, formar alunos e cidadãos mais críticos e autónomos; 2) o facto de os estagiários trabalharem em grupo, com apoio supervisiivo na escola e na universidade, garante a participação e a colaboração, dado que aqueles assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento profissional; 3) a natureza cíclica e flexível da metodologia da investigação-ação, que submete as teorias subjetivas dos participantes ao escrutínio colaborativo das evidências encontradas, articula investigação e ensino, teoria e prática, reflexão e ação, potenciando a autonomia e a emancipação dos professores, finalidade última do ano de estágio”.

Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspetos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas (Ponte *et al.*, 2000).

Através de uma aproximação a situações reais na sua prática e experimentação, o estágio proporciona uma experiência que facilita a transição dos conhecimentos adquiridos na universidade para a sua aplicação prática, em contexto real, melhor dizendo, a sua integração teórica e prática. A concretização do estágio realizado nestas condições conduz o estagiário à conclusão da sua formação inicial que lhe permite iniciar o seu caminho profissional.

Segundo Jesus (1996), o período de estágio pedagógico é essencial na carreira de qualquer professor por vários motivos, entre eles:

- É a fase inicial da prática profissional, sendo nesta etapa que ocorrem algumas das experiências profissionais mais marcantes;
- É a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e recetivos às sugestões dos colegas mais experientes;
- É uma fase acompanhada e norteada, a qual, se for devidamente abordada, pode contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao seu percurso no futuro como docente.

Assim, na “arena” da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos.

3.1. Estágio pedagógico na UTAD

O Estágio Pedagógico, incluído no 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, constitui uma componente fundamental, na qual os estagiários dão início à sua experiência profissional, com a supervisão da Universidade e da orientação da escola onde o estágio se realiza. É no ano de estágio

que os novos professores são, pela primeira vez, confrontados com a realidade profissional pedagógica.

Neste sentido, o estágio pedagógico deve proporcionar aos candidatos a professores experiências quer ao nível da planificação, do ensino e da avaliação, tendo como preocupação final a sua formação, e a aquisição de competências.

Entendido como um processo através do qual todos os conhecimentos e experiências teórico-práticas são integrados na prática real da profissão docente, este realiza-se através da colaboração das Escolas Básicas e Secundárias (Supervisor Orientador) com a Universidade (Supervisor). Esta prática real consiste no cumprimento e desenvolvimento de atividades a realizar na Escola e na Universidade, permanecendo sob a supervisão dos respetivos supervisores. O Supervisor Orientador da escola é acompanhado e coordenado pelo Professor Supervisor e Coordenador da Universidade responsável pela Unidade Curricular Estágio Pedagógico I e II. Ao observarmos a cadeia de supervisão pedagógica, verificamos que ao Supervisor Orientador da escola é atribuída uma grande responsabilidade no processo formativo do professor estagiário, uma vez que este é o elemento que interage diretamente com o estagiário na sua atividade profissional.

3.2. Tarefas e competências do Supervisor

O Supervisor deverá demonstrar competências que se relacionem com a sua atitude profissional e pessoal (espírito de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico) de modo a facilitar o seu relacionamento no grupo de estágio e a sua função de informar e de ajudar o estagiário a aplicar os conhecimentos adquiridos e que ainda estão em construção, e a procurar respostas para os problemas com que se vai debatendo ao longo de todo este processo. Compete ao Supervisor ajudar os Estagiário a compreender a nova realidade, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que surge da interação entre a ação e o pensamento (Alarcão e Tavares, 2003). O Supervisor encoraja a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão da reflexão sobre a ação, como refere Schon (1987). O Orientador é aquele que observa a prática de um professor estagiário e intervém criticamente, tentando transformar o conhecimento empírico em conhecimento profissional validado pela sistematização reflexiva. Esta constitui um processo eficaz, possibilitando a reformulação constante da sua atuação e, por conseguinte, a melhoria das práticas pedagógicas, com vista ao sucesso dos alunos.

Neste sentido, o Supervisor deve ser capaz de criar as condições necessárias para o sucesso dos estagiários, nomeadamente:

- Orientar, avaliar e classificar os estagiários nas seguintes tarefas:
 - Nas práticas pedagógicas supervisionadas, observar e avaliar todas as aulas que o estagiário lecionar;
 - Em todas as atividades na vida da escola em que estes participem, nomeadamente no desporto escolar, em ações de formação; torneios inter-turmas; corta-mato; visitas de estudo, etc;
- Reunir regularmente com os seus estagiários, procedendo a painéis de debate, desenvolvendo tarefas de avaliação e de formação, tais como:
 - Estimular a capacidade de reflexão e de autoavaliação consciente sobre as tarefas desenvolvidas pelos estagiários e avaliadas pelos orientadores;
 - Responsabilizar os estagiários pelo seu desempenho e pela sua avaliação;
 - Perceber e interpretar os acontecimentos relacionados com as tarefas de estágio;
 - Desenvolver competências de planeamento, dinamização e promoção de atividades de participação na vida da escola;
 - Estimular a criatividade e empenho dos estagiários;
 - Realizar outras tarefas que os Orientadores entendam ser pertinentes no desenvolvimento do estágio na escola.
- Avaliar todas as tarefas e discutir as prestações dos estagiários, apresentando propostas de melhoria durante os painéis de debate;
- Elaborar em cada reunião e/ou momento de avaliação uma ata do que foi discutido e na qual fiquem registadas as presenças, as ausências e os atrasos dos estagiários.

3.3. Tarefas e competências do Professor Estagiário

Com os seus Orientadores e Supervisores, os professores estagiários devem proceder a Painéis de Debate acerca das tarefas realizadas e avaliadas.

A preocupação dos programas de formação relacionados com os professores das diferentes disciplinas reveste-se de um sentimento prioritário, no que concerne à sua investigação nos últimos anos. Estes estudos, de acordo com Mellano e González, (2000), resultam numa mudança de paradigmas de racionalidade técnica, a qual utiliza

conhecimentos conseguidos através da teoria ao paradigma do pensamento, concebendo o professor como um profissional reflexivo, que percebe, emite opiniões, decide e desenvolve hábitos e conhecimentos práticos resultantes do seu próprio crescimento profissional.

Através da orientação, pretende-se formar professores capazes de corresponder de forma autónoma e responsável a um conjunto de características próprias pela disciplina, projetando e conduzindo o processo de ensino – aprendizagem com as turmas. Neste processo, destacam-se alguns aspetos considerados como fundamentais na condução do estágio pedagógico, tais como: o planeamento, processos de avaliação e classificação. Considere-se ainda as estratégias de ensino, técnicas de intervenção pedagógica, intervenção pedagógica propriamente dita (lecionação); e a Auto-avaliação: autocorreção das suas funções, da sua atividade pedagógica (melhoria do seu desempenho) e heteroavaliação de acordo com os critérios em vigor na UTAD.

Atividades e Tarefas de Estágio a serem Avaliadas:

- Atividades de Ensino e Aprendizagem
 - Elaborar Unidades Didáticas;
 - Elaborar Planos de Aula;
 - Proceder às Práticas Pedagógicas (PPS): Nas turmas do Orientador/Professor Cooperante da Escola ou outros Professores da Escola, e nas aulas das turmas que lhe forem atribuídas;
- Atividades de Relação Escola - Meio
 - Estudo De Turma ou de Caso
 - Desporto Escolar
- Ação de Formação
 - Conceção / Projeto;
 - Documento / Trabalho Escrito;
 - Realização / Preleção;
 - Balanço
- Dossier Individual
- Atitude do Estagiário
- Perfil Global do Estagiário

No nosso entendimento, o modelo em que assenta a conceção de estágio, e consequentemente a supervisão pedagógica, tem as suas raízes num panorama reflexivo e integrador. Na prática da supervisão, é esperado que se alie a experiência à reflexão.

É fundamental que o estágio pedagógico contemple a reflexão, como forma de responder às distintas exigências da profissão docente, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias através das quais os estagiários possam desenvolver comportamentos intencionais e conscientes.

4. Relatos experienciais do Professor Orientador e Professor Estagiário

4.1. Perspetiva do Professor Estagiário

Numa perspetiva de justificar o conteúdo deste trabalho, eremos partilhar descritivamente o Estágio Pedagógico realizado na Escola Diogo Cão em Vila Real, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, analisando comparativamente as conceções reportadas, bem como todas as fases da formação inicial do Professor, com a minha prática docente estagiária e prática reflexiva.

Assim, situando-nos principalmente no cenário reflexivo da supervisão, mas mantendo um contacto próximo (e simultâneo) com os cenários “da aprendizagem pela descoberta guiada”, “Clínico” e “Behaviorista” desenvolvemos este relatório na perspetiva de “crescer” com esta experiência que foi o estágio. Ainda neste enquadramento, queremos sublinhar que, se os cenários reflexivo e behaviorista são de extrema importância na aprendizagem (autónoma) e melhoria de competência do estagiário, sem os cenários da aprendizagem pela descoberta guiada e clínico, nunca teríamos conseguido alcançar o nível de desempenho que hoje nos caracteriza. Neste contexto a nossa Orientadora teve um papel preponderante, pois foi quem serviu de modelo e nos guiou, de forma permanente e incansável, permitindo chegar a este patamar. Por este motivo, terminámos este relatório com a descrição da perspetiva da orientadora.

Inicialmente, a nossa maior preocupação foi perceber como funcionava a realidade atual da escola Portuguesa, concretamente a atitude e respeito que os alunos

tinham para com os professores, a relação entre professores atendendo às políticas governamentais, normas e regulamentos internos, bem como a postura relacional com os funcionários, ou seja, tentei refletir sobre como teria de moldar a minha postura neste meio social, assumindo assim a minha melhor integração.

Atendendo que no estágio pedagógico estava incumbido de tarefas e competências obrigatórias, sujeitas a avaliação, como já referido anteriormente, a segunda grande preocupação foi fazer uma análise detalhada da turma á qual fiquei responsável de lecionar, tornando-se possível durante a observação das primeiras aulas lecionadas pela minha orientadora á respetiva turma. Por outro lado, formalmente fiz o “estudo de turma” que me permitiu saber quais os principais interesses e motivações dos alunos na nossa disciplina, bem como as principais dificuldades e, ou, problemas de saúde apontadas pelos mesmos, e ainda no campo afetivo analisar a existências de problemas familiares ou distúrbios que pusessem por em causa o bom funcionamento da minha prática docente. Posteriormente, após tirar as minhas elações e seguindo as normas orientadoras dos programas escolares do Ministério da Educação, planifiquei os conteúdos pedagógicos a lecionar atendendo á realidade da minha turma, o qual foi apresentado e debatido com a minha orientadora de estágio.

É de elevada importância referir que nesta fase inicial, prolongando-se ao longo de todo o período de estágio, os momentos de debate e diálogo mútuo com a minha Professora Orientadora, quer isoladamente ou em conjunto com todo o núcleo de estágio, foram o pilar para a minha prática pedagógica e para a construção do meu conhecimento profissional. Estas seções, eram sempre repletas, no dizer Isabel Alarcão (1987), de um “clima favorável”, onde partilhávamos experiências vividas e trocávamos perspectivas, confidenciávamos analiticamente ações, dificuldades ou situações constrangedoras, assim como em conjunto determinar respostas para todos estes problemas. Foram estes momentos que me permitiram assumir que o conhecimento teórico não basta na prática pedagógica, da mesma forma repensar e moldar algumas estratégias pedagógicas anteriormente assumidas como as mais indicadas, corretas e únicas, estimularam-me ainda a navegar na minha criatividade, e por fim motivaram-me refletir e conseqüentemente (auto)questionar-me: Afinal que perfil de Professor devo adotar? Devo seguir os meus conhecimentos teóricos isoladamente, ou devo solucionar o melhor método para os aplicar, adaptado a cada situação? Qual será o tipo de Professor que motiva os alunos?

Nesta linha de pensamento, ao longo de todo o meu estágio pedagógico, fiz-me sempre acompanhar pelos conhecimentos científico-pedagógicos adquiridos na minha formação agora aliados á reflexão da aplicação dos mesmos na prática, seguindo desta forma a conceção de Schon (2000), pensando ao mesmo tempo que atuamos. Comumente, a todo este processo de introspeção que me acompanhou, paralelamente realize uma reflexão escrita após cada aula lecionada, relatando as minhas principais dificuldades, as dificuldades e limitações dos alunos e da turma, as estratégias que funcionaram e as que deveriam ser alvo de alteração ou reestruturação.

Falando um pouco da minha experiencia como Professor Estagiário, ou seja, como Profissional, em determinadas situações, senti a necessidade de refletir enquanto decorria uma determinada situação ou problema, o qual exigia uma intervenção imediata, uma solução concreta para o problema, ou seja, a “reflexão na ação” defendida por Schon.

“Após a instrução do 1º objetivo operacional, organizei a turma para dar início ao exercício, no entanto verifiquei que na realidade eles não estavam a cumprir com a tarefa pretendida, automaticamente assumi como uma má transmissão do objetivo pretendido ou a não assimilação por parte dos alunos. Reparei que a turma no geral não estava a conseguir lançar a bola com altura nem força suficiente, (...) de Imediato parei a turma, onde voltei a instruir o exercício recorrendo á realização do mesmo com apoio de dois alunos, que se traduziu numa interpretação correta do objetivo pretendido (reflexão da aula 21 e 22)”.

Por outro lado, posteriormente a própria ação é inevitável que se fale em ”reflexão sobre a ação”, onde após uma determinada situação que naturalmente não funcionou ou não decorreu como o pretendido ou planeado, quer fosse através da observação das minhas práticas realizadas pelos meus colegas de estágio ou pela reflexão critica da minha orientadora - “ (...) no primeiro exercício os alunos não conseguiram realizar o exercício conforme pretendido mediante os critérios de êxito apresentados para uma execução correta do gesto técnico (...) (observação da Orientadora à aula 33)” - no final de cada aula, através da troca de perspetivas, relatos dos principais erros, referencia a situações ou atos evitáveis, sobre aquele conteúdo, exercício e repensava uma nova forma par que os alunos atingissem o sucesso, também

refletia isoladamente, tentando preparar-me para futuras situações idênticas para que eles não persistissem e na eventualidade conseguisse solucioná-los no imediato.

“ o primeiro objetivo operacional correu bem, no entanto verifiquei que os alunos, na generalidade, estavam a esforçar-se mas não estavam a conseguir a execução correta conforme os critérios de êxito (..), na próxima aula devo voltar a repetir o exercício mas ter atenção e não afastar tanto os arcos, pois se os aproximar mais o nível de dificuldade vai baixar, mas vou exigir mais precisão aos meus alunos, de forma a que eles assimilem o gesto técnico correto (reflexão das aulas 25 e 26)”.

Numa outra perspetiva, percebi que todo este processo só é possível aliado a uma prática investigativa, ou seja, através da “reflexão sobre a reflexão na ação”, onde após refletir sobre uma tomada de decisão, refletir na ação, senti a necessidade de não estar tão focado, por exemplo, em seguir a plano de aula na íntegra, mas dar mais destaque á real necessidade da turma.

“ (...) como na instrução despendi de muito tempo, e atendendo que é a U.D. de Ginástica, e é apenas uma aula de 45 minutos, entendi alterar a planificação a adotar o modelo de circuito (...) na aula de amanhã irei adotar o mesmo modelo, mas irei realizar apenas uma única instrução e recorrer a material de apoio pedagógico (ex: uma imagem do exercício a realizar ao lado do aparelho) pois na aula anterior despendi muito tempo nas duas instruções que realizei (reflexão para a aula 47)”.

Por fim, gostaria de falar um pouco sobre o feedback direcionado para os alunos, quer numa lógica de correção, melhor assimilação dos conteúdos e objetivos específicos, ou até mesmo numa perspetiva de motivação.

“ (...) durante a instrução inicial, e atendendo que hoje a função didática foi avaliação diagnóstico, entendi direcionar um feedback para a turma no geral numa perspetiva de os motivar a estar na aula de educação física, que foi o seguinte: “encarem a disciplina de educação física não só como processo formativo e avaliativo, ou seja para além de cumprirem com as tarefas e com as

regas, envolvam-se ao máximo nas aulas “divertindo-se”. O resultado não podia ser melhor, pois a fluidez da aula conforme o pretendido, os objetivos foram cumpridos, e no final os alunos ainda referiram: “esta aula foi muito fixe Professor” (reflexão da aula 56)”.

Neste campo, considero que a linguagem que utilizamos e o modo como abordamos os nossos alunos é fundamental na criação da relação Professor-Aluno, imprescindível para a prática docente, pois acima de tudo, afinal, nós (professores) somos os atores do palco da educação.

A realização das reflexões das aulas, foram assumidas por mim como uma das minhas obrigações enquanto professor estagiário. Para além de uma obrigação a elaboração destas reflexões era fundamental, uma vez que era mais um momento de reflexão sobre a minha ação enquanto professor. Estas reflexões permitiam-me tirar conclusões sobre se os conteúdos determinados para aquela aula foram adequados, se os exercícios escolhidos permitiram aos alunos um elevado grau aprendizagem, se o meu desempenho enquanto professor foi bom. As reflexões serviam também para preparar as próximas aulas, no sentido de que se os objetivos das aulas anteriores não tivessem sido cumpridos, iria ter de reformular o meu planeamento. *“No exercício de $2x2$ +apoio os alunos ainda revelaram algumas dificuldades em conseguir criar uma situação de superioridade numérica. Este terá de ser um aspeto a corrigir nas próximas aulas.”* Este excerto, expressa esta preocupação em analisar o desempenho dos alunos, tentando perceber o que não correu como o previsto de forma a retificar nas aulas seguintes.

Nesta linha de pensamento, entendi que a temática deste trabalho, “Importância da Prática Reflexiva na Função Docente/Professor Estagiário” surge como fundamental na criação do meu ser como profissional, atendendo que a reflexão esteve na base de todo o meu trabalho enquanto aluno, enquanto Professor Estagiário, e permanecerá enquanto profissional.

Acreditamos, verdadeiramente, que com esta forma de trabalhar, foi mais eficaz o nosso alcance da autonomia e melhoria de desempenho, por isso, vamos procurar aplicar e manter esta estratégia de atuação em todas as nossas atividades, refletindo sempre na busca da mestria, não esquecendo que nesta profissão, os alunos são, sempre, o alvo principal. O sucesso na aprendizagem (deles), depende, em grande parte, da nossa eficácia pedagógica.

Como já referimos, a supervisão e a forma de trabalho da nossa orientadora foi decisiva na nossa aprendizagem, por isso, terminamos esta relatório com um testemunho pessoal, que, gentilmente, a nossa orientadora fez.

4.2. Perspetiva do Professor Orientador Cooperante da Escola Diogo Cão Vila Real 2012/2013

“A prática pedagógica é uma parte fundamental da formação dos professores onde é feito o contacto com a realidade do ensino. A instituição de formação tem um papel fundamental na formação dos estagiários no domínio científico-pedagógico, mas os orientadores quer da escola quer da universidade complementam esse papel.

Supervisionar deverá ser um processo de interação constante entre o supervisor e o estagiário. Por sua vez, o estagiário também deverá observar os alunos, a si próprio e o supervisor para poder refletir sobre o que observou, questionar sobre o que observou, receber informações do supervisor e dos alunos, refletir sobre essas informações, num processo de autoavaliação constante permitindo deste modo corrigir e melhorar a prática pedagógica a fim de contribuir para a promoção do sucesso educativo quer dos alunos quer do próprio. Neste sentido, a melhoria das práticas educativas depende do processo de construção do professor reflexivo e cabe ao orientador contribuir para essa formação.

Procurei ajudar os estagiários a aplicar o conhecimento adquirido e a encontrar soluções mais adequadas para os problemas com que se deparam no processo ensino aprendizagem. A capacidade de antevisão foi estimulada ao longo do estágio pois por vezes sabia o que era necessário para determinada situação ou o que poderia acontecer e não me precipitava, permitindo o desenvolvimento desta característica e a reflexão dos estagiários.

Sempre tive a abertura de espírito para ouvir possíveis alternativas e admitir que não sei tudo, que também eu estou num processo de formação continua. Transmiti sempre a ideia que era possível experimentar, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de maneira diferente. Não pretendi criticar o desempenho dos estagiários mas ser cooperante. Procurei criar condições favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem. Pretendi dar respostas aos problemas colocados e demonstrados pelos estagiários. Tive sempre a preocupação de ajudar a formar professores para o incerto, para o imprevisível, para serem capazes de responder a

imprevistos. Contudo nada está finalizado pois o processo educativo é contínuo e moroso, tanto para eles como para mim.

É por isso com agrado que fui verificando ao longo de todo o processo, a capacidade adquirida dos estagiários de poderem refletir no momento da ação e sobre essa ação, uma progressiva adaptação a imprevistos, proceder às respectivas alterações não alterando o desenrolar normal da aula, contribuindo para o sucesso da mesma e que o professor é um condutor do processo de aprendizagem, que tem que ter a capacidade de saber adequar o ensino à turma em geral e aos alunos em particular.

O processo de supervisão não se resume “a uma mera modificação dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou atitudes” mas também proporcionar condições de desenvolvimento pessoal. Por isso, espero ter conseguido contribuir para o desenvolvimento humano e profissional do futuro professor.”

A experiência como orientadora permite-me desenvolver capacidades reflexivas sobre e na prática docente. É por isso que esta possibilidade de orientar estágio concede-me a possibilidade de evoluir e melhorar vários aspetos da prática pedagógica, pois quando estamos a observar “de fora”, apercebemo-nos de muitos fatores que nos escapam quando estamos a lecionar. Também a variedade de exercícios inovadores e de novas estratégias introduzidas pelos estagiários foi uma mais-valia no meu processo educativo. Constatei por isso que no processo de supervisão estamos permanentemente a aprender e que «Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar» (Voltaire).

(Paula Liberal, 2013 - Professor Orientador Cooperante Escola Diogo Cão Vila Real)

5. CONCLUSÃO

As práticas reflexivas desenvolvem-se num processo dinâmico no tempo, onde a postura e as atitudes dos professores assumem um papel fundamental, pelo facto de impulsionarem as práticas reflexivas a vários níveis, destacando a sua capacidade de refletir antes, durante e após a ação.

A dinâmica dos professores participantes nas práticas reflexivas, bem como o seu investimento neste processo, levou-nos a perceber a importância da adoção de posturas profissionais - ser crítico, ser empenhado, ser responsável e ser autónomo – por parte do professor, emergindo, deste modo, o nascimento de um professor diferente; um professor que vai para além do conhecimento da técnica, isto é, que reflita na e sobre a sua prática/ação na sala de aula, proporcionando-lhe tempos e espaços para a construção de novos saberes profissionais e, desta forma, melhorar o ensino na sala de aula e desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira.

É nesta dinâmica reflexiva e em contexto escolar que o professor aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais essenciais ao bom desenvolvimento da sua prática pedagógica, onde o trabalhar no grupo - partilhar experiências e estabelecer relações de ajuda - é referência primordial, promovendo momentos profissionais significativos e motivadores para experimentar, para tomar decisões e resolver problemas do dia-a-dia.

Para além disso, emerge a ideia de que o professor é responsável por qualquer mudança que se opere (ou não) na escola, assumindo a mesma uma perspetiva horizontal, isto é, uma perspetiva de mudança que acontece na escola, no seio dos professores e onde os mesmos a instituem como sua e não imposta pelas entidades ministeriais.

É neste caminho que aqueles que se interessam pelo seu trabalho, que se sentem cativados pela alegria de aprender dos seus alunos, devem seguir para reexaminar e renovar a sua paixão, bem como para construir e manter o seu comprometimento durante a carreira profissional (Day, 2004).

6. BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Freire, J. e Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 218- 238.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas)*.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)
- Alarcão, I. e Tavares, J (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, P. & Machado, E. (2008). *Encontros Temáticos: Avaliação do Desempenho Docente*, in: <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgrhe.min-edu.pt/>

- Amaral, M. J., Moreira, M. A., e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Anacleto, F. (2008). Do pensar ao planear: Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado. Lisboa: F. Anacleto. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Apple, M. (1997). Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas. Lisboa: Educa.
- Aranha, A.(2004) - Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Série Didáctica – Ciências Sociais e Humanas, 47. Vila Real: UTAD
- Aranha, A. (2008); Estágio Pedagógico em Educação Física e Desporto – Parâmetros e Critérios de Avaliação do Estagiário de Educação Física, Extra Série – SDE – UTAD – Vila Real
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education: Teachers and Teaching: theory and practice.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

- Clark, C. e Yinger, R. J. (1979). Teacher's thinking. In Peterson, P. e Walberg, H. (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: Mccutchan.
- Clark, C. M. e Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, cap. 9, pp. 255-296. London: MacMillan Publishing Company.
- Clark, C. e Dunn, S. (1991). Second-Generation Research on Teachers' planning, Intentions and routines. In H. Waxman e H. Walberg (Eds.), *Effective Teaching: Current research on teaching (3rd ed.)*, pp.255-294. New York: MacMillan Publishing Company.
- Caseiro, C. M. (2007). *Supervisão Pedagógica. Acção de Formação*. FUNCHAL.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey (1989) - Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In: Firth, G.; Pajak; E. (Ed.). *Handbook of research on school supervision*. New York: MacMillan.
- Eraut, M. (1978). Accountability at school level: Some opinions and their implications. In T. Becher & S. Maclure (Org.), *Accountability in education* (pp. 152-159). London: NFER.
- Estrela, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Ghedin, Evandro (2002): “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica”, in Pimenta, Selma Garrido, e Ghedin, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach.* Boston: Allyn & Bacon.
- Goldhammer (1969) - Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldhammer (1980) - Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol.* Porto: A. Graça. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus Ediciones, S. A.
- Handal, G. e Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in action.* Milton Keynes: The Society for Research into Education e Open University.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interacção pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física.* Lisboa: J. Henrique. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física.* Lisboa: C. Januário. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula.* Coimbra: Livraria Almedina.

- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. CoI. Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano. Estante Editora
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp.139-163). London: Kogan Page.
- Lalanda, M. e Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, pp.41-61. Porto: Porto Editora.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. London: Cassel.
- Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Facultat de Ciàncies de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- McIntyre, D., J., Byrd, D., M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Macmillan.
- Mellano, V. e González, T. (2000). La formación inicial del profesorado de ciencias (pp. 535-556). Alcoy: Editorial Marfil.
- Moreira, L. et al. (2001), "Supervisão Pedagógica", In *Compilação de Trabalhos no âmbito da disciplina de Supervisão pedagógica*. Mestrado em Educação. Especialização em Supervisão. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M.A. et al. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In: VIEIRA, F. et al. *No caleidoscópico da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago, p. 45-76.

- Munby, H., & Russell, T. (1993). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. Comunicação apresentada no congresso anual da American Educational Research Association, Atlanta.
- Nias, J. (1989). Primary teachers talking. London: Routledge.
- Nolan, J. & Francis, P. (1982). Changing perspectives in curriculum and instruction. In Carl D. Glickam (Ed.), Supervision in transition. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, p.44 – 60.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42). Lisboa: APM. Consult. 12 de Dezembro de 2008, disponível em: <http://www.apm.pt/files/127552gti2002artpp294249c770d5d8245.pdf>.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In Carreiro da Costa et al. (Edts). Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática. Lisboa: FMH, pp. 75-118.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, nº 12, pp. 5-21.
- Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I.C. e Alarcão, I. (2000). Por uma formação inicial de qualidade. Documento de trabalho da Comissão adhoc do CRUP para a formação de professores.
- Pollard, A. e Tann., S. (1987). Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom. London: Cassel.
- Pollard, A. (1997). Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom. Londres: Cassell Education.
- Ralha-Simões, H. Sc Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In Tavares, J. & Moreira, A. (ed.). Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS

- Ribeiro (2000) - Ribeiro, Deolinda. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade Docente. In: Alarcão, Isabel (org.) Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto (Portugal) ; Porto Editora, 2000.
- Roldão, M. C. (1998). Currículo: um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In G. Cebola & M. Pinheiro (Eds.), Desenvolvimento curricular em matemática (pp. 31-39). Lisboa: SEM-SPCE.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e Gestão Curricular – O papel das escolas e dos professores, in: ME (1999). Escola, diversidade e currículo. P.45 – 55, Lisboa DEB/ME.
- Sá –Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. Revista de Educação. Vol. VI. Noº1, p.37 – 42.
- Sá-Chaves e Amaral (2000) - Sá-Chaves, Idália ; Amaral, Maria João. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: Alarcão, Isabel (org.) Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto (Portugal) ; Porto Editora, 2000.
- Sá-Chaves, I. (2002). A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Serrazina, L. (1998). Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal (Tese de doutoramento, Universidade de Londres). Lisboa: APM.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. Quadrante, 9, 139-167.
- Schon, Donald A. (1983). The reflective practitioner. London: Basic Books.
- Schon, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE.

- Schön, Donald A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Shavelson, R. J., e Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, pp. 455-498.
- Handal e Lauvas (1987),
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Vieira, F. (1993); *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professora*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wiles, J., e Bondi, J. (2000). *Supervision: A guide to practice*. NJ: Prentice Hall.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell Educational Limited.
- Williams, D.L., e Pereira, A. S., (1999) *Um Modelo de Supervisão em Aconselhamento Psicológico*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

