



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

## **Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

# **UMA ABORDAGEM SISTÉMICA NA SUPERVISÃO EDUCATIVA**

**DOCENTE: LAUREANO SILVEIRA**

Cristina Santos  
Daniela Gonçalves  
Margarida Quinta e Costa

30 de Novembro de 2007

## Índice

Resumo.....	2
Introdução.....	4
Capítulo I - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL NA FORMAÇÃO INICIAL.....	7
1.    O Paradigma Sistémico.....	7
2.    O Paradigma Sistémico na Formação de Professores .....	10
3.    A Supervisão Educativa.....	15
Capítulo II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	19
1.    Âmbito e objectivos do estudo .....	19
2.    Princípios orientadores da investigação.....	21
3.    Paradigma de investigação e opções metodológicas.....	23
3.1    A investigação-acção.....	23
3.2    O estudo de caso .....	27
3.3    Desenho da investigação .....	28
3.3.1.Faseamento do projecto e recolha de dados.....	28
3.3.2.Procedimentos de validação dos instrumentos de análise da informação.....	33
Considerações Finais.....	39
Bibliografia .....	41
ANEXO 1 .....	v
Grelha de avaliação (utilizada pelas supervisoras tendo em conta a modelização sistémica) .....	v
ANEXO 2 .....	vii
Quadro de categorias para análise de conteúdo do discurso acerca da acção pedagógica durante os ciclos de supervisão.....	vii
ANEXO 3 .....	viii
Grelha de Observação (a utilizar pelas estagiárias para a observação inicial das aulas dos professores cooperantes).....	viii
ANEXO 4 .....	ix
Grelha de Registo das Reflexões .....	ix

## Resumo

O estudo que aqui se apresenta centra-se no âmbito da formação inicial de professores e assenta no pressuposto de que o desenvolvimento profissional e pessoal das estagiárias se pode promover através do desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica, sustentados na modelização sistémica, enquanto processo de (re)construção gradual de conhecimento, de transformação das práticas e dos contextos e de emancipação profissional. Por outras palavras, pretende-se investigar e aprofundar o conhecimento acerca da modelização sistémica como meio de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de quatro professoras estagiárias que se encontram em formação inicial.

Esta investigação insere-se num paradigma sistémico de matriz qualitativa e numa abordagem interpretativa, com características de investigação-acção, tendo sido adoptada a metodologia *estudo de caso*.

Integram o estudo as investigadoras responsáveis pela experiência de supervisão, quatro estagiárias e, indirectamente, os professores cooperantes e os respectivos alunos num contexto de formação inicial de professores num centro educativo do 1º Ciclo, no ano lectivo de 2007/2008. A proposta de investigação parte do contexto prático das estagiárias envolvidas e progride com o cruzar dos dados recolhidos ao longo do processo com uma supervisão educativa que não só relaciona como integra o conhecimento de todos os intervenientes.

Temos como objectivo realizar uma análise transversal dos diferentes percursos que nos possam permitir: a) descrever e compreender os processos reflexivos e os conhecimentos mobilizados pelas participantes ao longo do processo formativo; b) compreender a importância da modelização sistémica e dos contributos do modelo de supervisão para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes; c) reconhecer e compreender a importância dos processos supervisivos de diferenciação quer na intervenção pedagógica, quer no modo de planificar; d) identificar as principais dificuldades e quais os suportes mais valorizados nos processos de construção pessoal e profissional; e) descobrir e aprofundar o conhecimento acerca das potencialidades desta proposta metodológica para

as estagiárias, para alunos, para os professores cooperantes, e para as supervisoras.

Neste contexto, equacionamos os objectivos deste estudo da seguinte forma:

- Explorar a articulação entre o processo de modelização e um modelo ecológico de supervisão
- Descrever os processos de construção da modelização elaborados pelas estagiárias durante a prática supervisiva;
- Identificar as principais interacções facilitadoras/constrangedoras no contexto situacional;
- Reflectir acerca da importância desta estratégia na configuração de uma nova filosofia de formação;
- Procurar indicadores de novas linhas de investigação no âmbito da profissionalidade reflexiva e crítica.

Em síntese, pode referir-se que a abordagem sistémica na supervisão educativa se pode apresentar como um modo de articulação coerente com: uma filosofia de formação reflexiva, humanista e ecológica; um modelo de supervisão integrador de todos os intervenientes e adequado à promoção do desenvolvimento consciente, global e progressivo dos professores quer como pessoas, quer como profissionais, respeitando e relevando a sua especificidade, singularidade e identidade próprias; um modo de planificar e descrever os processos de construção da modelização durante a prática supervisiva.

O estudo empírico irá contribuir para uma progressiva (re)conceptualização da teoria e, concomitantemente das práticas, de forma a implementar um espaço integrador e de reflexão, apoiado nas competências de um supervisor, verificando as potencialidades dessa mesma prática na transversalidade e sustentabilidade do conhecimento.

## Introdução

“If you want to understand something, try to change it. This matter of change, of actually doing something even as one is studying it, is central to (...) teacher-conducted research.”<sup>1</sup>

Hobson, 2001

Este *estudo* inscreve-se no âmbito da unidade curricular de Projecto de Investigação, na Pós-Graduação de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, orientado por Laureano Silveira e em experimentação no Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus (C.B.E.), no Porto.

O objecto de investigação situa-se no quadro da construção do conhecimento através da integração da acção pedagógica. Por outras palavras, partindo da prática educativa, através de um olhar supervisivo mais atento e perscrutador e compreendendo um quadro teórico surge a oportunidade de experimentar uma construção sistémica – acção pedagógica sistémica.

Nesta perspectiva, este trabalho significa “aprender a pôr ordem nas próprias ideias” (Eco, 2002:32), procurando possíveis respostas para as inquietudes que a prática educacional coloca. Neste caso, procura-se, essencialmente, entender como é que a acção pedagógica sistémica e colaborativa pode promover e sustentar o desenvolvimento de uma nova realidade educativa. Como refere o mesmo autor, nesta procura de respostas, “há uma satisfação de charadista em encontrar, depois de se ter reflectido muito” (Eco, 2002:233), não tanto “*a solução de um problema que parecia insolúvel*”, mas mais a possibilidade, entre outras, de uma solução viável e promissora para as múltiplas inquietações que o exercício profissional pressupõe.

Foi nesse sentido que surgiu a oportunidade de uma experienciação e reflexão acerca de uma nova acção supervisiva, no âmbito da formação inicial de professores, que possa promover o trabalho colaborativo num

---

<sup>1</sup> Se pretendes compreender algo, tenta mudá-lo. Esta questão de mudar, de realmente fazer algo, mesmo enquanto se está a estudá-lo, é fulcral na investigação conduzida por professores (tradução nossa).

contexto sistémico. Acreditando que a orientação humanista e crítica proporciona experiências pessoais significativas e, de forma mais complexa e abrangente, cobre a rede de interacções que o fenómeno educativo subentende, o contexto sistémico está de acordo com esta orientação – interfere de forma gratificante no desenvolvimento de todos: supervisor, supervisandos, professores cooperantes e alunos.

Assim, gostaríamos de destacar as duas ideias que nortearam esta análise:

→ O reconhecimento da importância do espaço e tempo escolares como momentos de reflexão inseridos numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de uma acção pedagógica concertada - cada elemento conhece o seu papel e participa na consecução dos objectivos definidos previamente por todos;

→ Os modelos teóricos e os instrumentos de trabalho que a Supervisão Pedagógica dispõe permitem uma acção pedagógica que pode contribuir para a qualidade das práticas educativas.

Tomando como referencial a melhoria da qualidade do sistema educativo, sustentada pela Supervisão Pedagógica – associada à construção da personalidade e profissionalidade – serão apresentadas algumas inquietudes que estão associadas a uma orientação reflexiva que supõe um posicionamento crítico face à temática escolhida.

Como organizar o espaço no tempo escolar? Que implicações terá um novo programa de acção? Que desafios são colocados à escola? O que é que queremos da escola? Como transgredir convenções e rotinas e, ao mesmo tempo, funcionar dentro do sistema?

Da conjugação das perguntas iniciais que atravessam este projecto emergiu a questão mais geral da investigação a que nos propomos:

**Tendo em conta os contributos da Supervisão Educativa, a acção pedagógica sistémica poderá superar a fragmentação do conhecimento?**

Alicerçados nesta questão, delinearam-se os seguintes objectivos:

- Aferir a exequibilidade pedagógica da implementação de um espaço integrador e de reflexão, apoiado nas competências de um Supervisor;

- Verificar a potencialidade das práticas reflexivas na transversalidade e sustentabilidade dos conhecimentos;
- Aceder, a partir de uma (re)leitura da realidade, enquanto pretexto de reflexão e de questionamento, a uma (re)organização da acção colaborativa que nos conduzam a uma melhor compreensão da escola como um todo.

A proposta apresentada visa contribuir para um *novo olhar* sobre a realidade educacional do 1º Ciclo do Ensino Básico num estabelecimento de Ensino Privado.

## **Capítulo I - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL NA FORMAÇÃO INICIAL**

### ***1. O Paradigma Sistémico***

“As sociedades transformam-se: vão e vêm. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida quotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades deslocam-se, agravam-se, são recriadas em novos terrenos. Os actores encontram-se em múltiplos campos sociais; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo. Que lições devemos extrair disso para a formação de professores?”

Perrenoud, 2001

No presente capítulo procede-se à explicitação conceptual da acção pedagógica entendida como sistémica.

A citação de Perrenoud (2001) alerta-nos para as transformações no mundo às quais devemos estar atentos para saber adequar a acção pedagógica às circunstâncias e aos contextos sociais. Ora, a lição a extrair aponta para a necessidade de pensar um contexto educativo capaz de lidar com incertezas e mudanças que, caracterizando as sociedades, se reflectem no cenário educativo. É preciso ter predisposição para a mudança e saber como fazê-lo de modo a responder às exigências constantes do mundo hodierno. Conforme Sá-Chaves (2000a), esta constatação remete para algumas das questões associadas à necessidade de definir uma orientação crítica e reflexiva que prepare os profissionais da educação para desempenhar um papel “mais mediador e de intérprete activo” de culturas, valores e de conhecimentos em transformação. A escola não pode permanecer imóvel em “contextos sociais mutantes” (Perrenoud, 2001:190) pelo que obriga os professores a acompanhar essas mudanças.

O repensar do espaço e tempo escolares é exigido aos profissionais da educação. O conhecimento e a escola tal como se conhece não são um dado adquirido. Conforme Cury (2005: 61), “a velocidade dos pensamentos dos jovens há um século era bem menor do que a actual, e por isso o modelo de educação do passado, embora não fosse ideal, funcionava”. Hoje, “precisamos de um novo modelo de educação”. Por isso, a “prática reflexiva



e o envolvimento crítico” serão considerados como orientações prioritárias para todos!

Nesta perspectiva, também à supervisão da formação de professores é exigido um novo papel concordante com a concepção apresentada. Vieira (1993) refere que quer para o supervisor quer para o professor, “uma abordagem reflexiva de formação representa um desafio porque exige deles novas competências e funções, devendo ser capazes de encarar a sua actividade num sentido investigativo, questionando sistematicamente as suas concepções e práticas, reformulando-as num processo contínuo de aprendizagem”.

As alterações nas práticas e no modo como perspectivamos a teoria exigem a necessidade de pensar em novas possibilidades, que, na sua concretização, respondessem aos novos desafios. A acção pedagógica sistémica surge, por isso, em concomitância com esta mudança conceptual que incorpora, necessariamente, outros modos de viver, sentir e reflectir a realidade educativa, numa abordagem supervisiva ecológica (Sá-Chaves, 2002b).

Já Platão e Aristóteles tinham uma visão precursora e a dos teóricos de sistemas. Esta perspectiva sistémica permitiu-lhes entender as relações entre o homem e o mundo.

De outra maneira, os biólogos demonstraram que o corpo humano é um sistema aberto dentro de um meio circundante que o afecta. Morin e Le Moigne criticam a falta de visão de conjunto da complexidade da realidade de algumas abordagens, numa modelização analítica. Em contrapartida, o paradigma sistémico permite respeitar a natureza dos seres e das coisas – promove a pesquisa participativa numa constante problematização e incentiva um *olhar* integrador, com causalidade circular ou interacção das causas e dos factores causais, repensando soluções em função de critérios de globalidade, teleologia, pertinência e capacidade de agregação.

Le Moigne para demonstrar a pertinência da concepção sistémica descreveu os conceitos que a caracterizam comparativamente com os conceitos familiares à modelização analítica (ver Figura 1).



**Figura 1** - Ampliação sistémica da modelização analítica (adaptado de Le Moigne, 1996)

Portanto, o paradigma sistémico possibilita o estudo da realidade na sua complexidade, conferindo à supervisão uma atitude de resolução de problemas equacionados de forma imprevisível e dinâmica pelos *sujeitos-actores*, mediada pelos seus conhecimentos e expectativas, tendo em conta o contexto real.

Deste modo, a proposta de Edgar Morin assenta na descoberta de um mundo como sistema ou ecossistema onde as suas partes ou fragmentos não podem ser perspectivados sem uma visão integradora e conciliadora das múltiplas dimensões e níveis.

Assim, a modelização analítica assenta numa epistemologia positivista que privilegia as acções que podem ser verificadas. É por esta razão que estes autores consideram que o sistema de modelização analítica pode ser considerado complicado, ou seja, pode ser de difícil compreensão porque só tem em conta o que é verificável, em detrimento de todo o sistema - analisando as partes ou fragmentos para chegar ao todo, pode-se simplificar, descobrindo-se a sua inteligibilidade através da explicação.

A proposta da perspectiva sistémica integra e amplia a analítica contempla o sistema como complexo, tentando compreender o todo em vez de explicar e circunscrever uma das partes – a inteligibilidade é construída pela compreensão.

## **2. O Paradigma Sistémico na Formação de Professores**

“It is this ensemble of problem framing, on-the-spot experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation - the designlike artistry of professional practice.”<sup>2</sup>

Schön, 1987

A formação de profissionais, e neste caso, a formação de professores, tem vindo a apresentar, ao longo do tempo, uma evolução significativa, numa contínua aproximação às percepções da realidade social. Tomar-se-á a perspectiva de Zeichner (1993) quanto às diferentes tradições que se têm verificado no âmbito da formação de professores.

Embora tenham sido pensadas para o contexto da realidade americana, farão algum sentido no contexto português. Proporciona-se, deste modo, uma análise mais aprofundada das mesmas que poderá ajudar a compreender o que têm em comum as propostas de hoje e o que as distancia. As várias tendências observadas nesta área assumem características diferentes apesar de não serem mutuamente exclusivas e sempre reflectiram, muitas vezes implicitamente, vários graus de compromisso e adesão a diferentes tradições de prática (Zeichner; 1993).

Segundo o autor a tradição académica corresponde a um tipo de orientação da formação de professores que acentua o papel do professor enquanto académico, ou seja, percebido como o especialista das matérias e conteúdos de ensino, assumindo variações de acordo com as disciplinas a leccionar e do conhecimento actualizado em cada uma delas.

Os defensores desta orientação foram os maiores opositores aos primeiros programas para a preparação de professores do ensino básico e secundário nas universidades dos EUA, que entretanto começaram a surgir, e que

---

<sup>2</sup> É esta associação de análise de problemas, experimentação, detecção de consequências e implicações, questionamento e resposta a esse questionamento que constitui uma conversa com os materiais de uma situação – a criatividade da prática profissional (tradução nossa).

defendiam a ideia duma formação sólida em Letras, complementada por um período de prática de aprendizagem numa escola, para melhor preparar os professores. Os críticos académicos acusavam esses programas de superficialidade intelectual, o que interferiria na formação académica. Para eles, o mais importante na formação de um profissional da educação seriam os conteúdos a leccionar. Citando Grossman, Zeichner (1993) afirma que o saber de uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para se ser capaz de a ensinar.

O mesmo autor refere ainda a tradição de eficiência social que sublinha uma abordagem geral da formação, incidindo na aquisição de capacidades de ensino específicas e observáveis. Essas capacidades que os futuros professores têm de desenvolver são, desde logo, especificadas. Numa tendência com estas características, o desempenho em vários domínios é considerado a medida mais válida da competência para o ensino e os critérios utilizados para o medir são também explicados. Esta tradição tem por base uma orientação behaviourista.

De acordo com a tradição desenvolvimentalista, que teve as suas raízes no estudo da criança, valoriza-se a ordem natural de desenvolvimento do sujeito em formação, quer seja criança ou adulto, ou seja, o estágio de desenvolvimento do indivíduo é respeitado. Há três pressupostos nesta orientação: o professor enquanto agente naturalista, capaz de observar, cuidadosamente, num ambiente natural (a sala de aula), o comportamento dos seus alunos e de estabelecer um ambiente estimulante e propício à aprendizagem; o professor enquanto artista, com vastos conhecimentos na área da psicologia do desenvolvimento e que é capaz de orientar as actividades para as várias fases em que cada sujeito se encontra; e o professor enquanto investigador, promovendo uma atitude experimental em relação à prática. A consciência das disparidades sociais deu origem a uma tradição de reconstrução social, fortemente influenciada por ideias progressistas, em que a escolaridade e a formação de professores surgem como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Considera-se a escola como o meio através do qual se asseguram oportunidades e são reparadas as injustiças sociais.

A convicção é a de que as pessoas devem ser preparadas para ter uma participação inteligente, interventiva e crítica na gestão das condições que

pretendem para o seu futuro e, como tal, necessitam de estar munidas dos conhecimentos que lhes permitam influenciar os rumos dos acontecimentos. Todavia, as críticas a esta tradição referiam que a escola não devia ser usada para promover um determinado programa social e que o importante era cultivar a capacidade para pensar criticamente.

Para além destas abordagens, Zeichner destaca ainda uma outra, a tradição genérica que defende o ensino reflexivo e a possibilidade de combinação das diferentes tradições. Não se atribui grande importância aos assuntos sobre os quais a reflexão deve incidir, aos critérios a ter em conta para avaliar a qualidade da reflexão ou ao facto das decisões dos professores deverem ou não contemplar uma crítica sobre os contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho. O enfoque é colocado na prática reflexiva intencional (entendida como sistémica) e que é determinada por objectivos de melhoria da qualidade da acção docente.

Existem tensões e contradições no seio de cada uma das tradições e os vários programas de formação não seguem de forma fidedigna esta ou aquela orientação. Pelo contrário, abrangem múltiplas características e todos reflectem de certo modo alguma concordância com diferentes orientações. Conforme Zeichner (1993:46), "as quatro tradições chamam a nossa atenção para diferentes aspectos do ensino e todos os formadores de professores se preocupam com as questões específicas acentuadas em cada tradição. É o grau de realce e o significado atribuído a estes vários factores que dá identidade aos programas de formação de professores". "As diferenças ideológicas" permanecem e a tradição que orienta um determinado programa ajuda a estabelecer o enfoque que os formadores de professores dão a todas as outras.

O desenvolvimento conceptual na formação de professores foi, conseqüentemente, dando origem a diferentes perspectivas de supervisão.

Para compreender os contextos reais de trabalho e decidir de acordo com as exigências situacionais, é preciso que o futuro professor desenvolva e construa esquemas flexíveis de actuação e de pensamento que lhe possibilitem fazer juízos em cada contexto singular e experimentar, reflectidamente as alternativas possíveis. Trata-se de tomar decisões específicas sobre a prática ecologicamente considerada.

A esta capacidade de lidar com a imprevisibilidade da prática, a este agir profissional, que envolve “processos artísticos e intuitivos” no âmbito de situações de “incerteza, instabilidade, de singularidade e conflito”, Schön (1983) chama criatividade. Entre nós, Alarcão (1996:13) explica que essa competência é “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 uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala”.

Para Schön, esse exercício de inteligência que exige “actos de improvisação, estruturação e de saber” pode ser treinado e desenvolvido seguindo uma metodologia de *aprender fazendo (learning by doing)*, em que o supervisor, para além de facilitador, é também *treinador, companheiro e conselheiro*. Nesta perspectiva *reflexiva*, a abordagem “baseia-se no valor da reflexão “na” e “sobre” a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” que Donald Schön apelidou de “epistemologia da prática” (Alarcão e Tavares, 2003:35). Baseia todo o processo formativo no valor da “reflexão a partir da acção”, com vista aos processos de consciencialização conducentes ao desenvolvimento profissional.

É neste contexto que surgem, na obra de Schön, noções fundamentais como “conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção”. “O *conhecimento na acção* é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um *know-how* inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifestada num *know-how*” (Alarcão, 1996:16,17). É um conhecimento “dinâmico e resulta numa reformulação da própria acção”.

Os conceitos de *reflexão na acção* e *reflexão sobre a acção* não diferem significativamente para além da questão temporal (a primeira ocorre em simultâneo com a acção e a segunda retrospectivamente), como aliás Schön quis deixar bem claro. A *reflexão na acção* é o pensamento que tem lugar no decurso da própria acção, sem interrupção da acção, e tem efeitos significativos imediatos sobre ela; condiciona o pensamento no próprio momento da acção, ocasiona uma reflexão rápida sobre o conhecimento na acção, o que conduz a um novo pensamento e que afecta as decisões do

profissional no mesmo instante em que age. A *reflexão sobre a acção* traduz-se numa análise retrospectiva, numa revisita à experiência concreta para a ver com um olhar analítico. Permite percepção a acção “a uma luz diferente da habitual” (Alarcão, 1996).

A *reflexão sobre a reflexão na acção* é uma actividade mental que ultrapassa as duas anteriores e resume-se a “um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. A *reflexão sobre a reflexão na acção* conduz o profissional à compreensão de futuros problemas e à descoberta de novas soluções, apoiando-o na determinação de *acções futuras*. É definida como *meta-reflexão* e leva “a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”.

Retomando Zeichner (1993), estimular a reflexão consciente sobre a experiência constitui hoje, por isso, um objectivo importante na formação de professores. É convicção de cada vez mais especialistas que a prática reflexiva desempenha um papel central no desenvolvimento da capacidade de encarar e responder a problemas, podendo constituir uma maneira de ser professor. Nesta abordagem, os futuros professores (estagiários) reflectem sobre a sua prática para a compreender, analisar e, se necessário, modificar. A capacidade de reflectir *para, na e sobre* a acção (Schön, 1983) permite-lhes orientar o seu próprio desenvolvimento profissional. Esta orientação, exige uma interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, a (re)construção de saberes, usando uma singular imagem de construção circular em que a prática induz a teoria e a questiona. Pressupõe, também, um conceito de escola aberta às transformações individuais e sociais, que, por sua vez, dê lugar não só ao desenvolvimento da acção colaborativa, mas também compreenda o valor de um espaço e tempo sistémicos.

Nesse sentido, a supervisão de professores deve assumir também um novo papel consistente com as concepções acima defendidas. Uma das tarefas do supervisor será, portanto, a de facilitar a aprendizagem do professor estagiário, levando-o a tomar consciência do seu agir em situação, a reflectir sobre ele e a tomar decisões conscientes e progressivamente mais autónomas que melhorem a sua prática.

### **3. A Supervisão Educativa**

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”  
Paulo Freire, 1996

Conforme Alarcão (1995:5), no âmbito da educação em Portugal, o termo supervisão, foi adoptado com alguma reserva dada a conotação anglicista que lhe atribuía significados discordantes com valores de respeito e aceitação da pessoa humana, enquanto sujeito capaz de se responsabilizar pela sua auto-formação. A desconfiança advinha da atribuição de características que entre si integram concepções afins de “superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização”. Lentamente, a aculturação do conceito foi ocorrendo e hoje é-lhe reconhecida a carga semântica que transmite “a ideia de acompanhamento do processo formativo” (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, no final dos anos 90, com a expansão do conceito de *supervisão*, que deixou de estar limitado ao acompanhamento científico dos estágios em formação inicial de professores, o exercício supervisivo alargou-se à esfera de outras áreas profissionais tais como a Saúde, com especial evidência nos profissionais de enfermagem e a outros níveis de regulação da qualidade, como a supervisão pedagógica, curricular e institucional.

A formação especializada neste campo que, entretanto, foi surgindo e se foi intensificando, teve como consequência uma mais intensa expansão do conceito. Compreende-se então que, paralelamente à evolução das concepções e abordagens, também na esfera da educação e da formação de professores, se observe um considerável desenvolvimento. As novas tendências que dão relevância às dimensões auto-reflexivas e auto-formativas nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional influenciaram o modo como a supervisão era entendida e conferiram uma nova interpretação, valorizando a possibilidade dos profissionais investigarem a sua própria prática e de contribuírem, através de



procedimentos de autoquestionamento e de auto-avaliação, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e dos consequentes efeitos sociais.

Não obstante esta evolução conceptual, este estudo centrar-se-á no quadro da supervisão da formação inicial de professores.

Clarificando o conceito, a supervisão é aqui entendida como "monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" (Vieira, 1993:28). Ou, como refere Alarcão & Tavares (2003:16), "como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional". Destas duas noções complementares se depreende que a supervisão se desenrola num período de tempo continuado, em que o processo de desenvolvimento profissional se encontra intimamente ligado ao do desenvolvimento da pessoa, que se organiza em momentos de experimentação regulares, sobre os quais supervisor, professor cooperante e supervisando analisam e reflectem e que tem como objectivo o "desenvolvimento pessoal e profissional".

É neste sentido que o termo é utilizado neste estudo, cabendo ao supervisor um papel essencial, como se verá mais adiante, e que se desenvolve em duas dimensões fundamentais: "a *dimensão analítica*, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e a *dimensão interpessoal*, relativa aos *processos de interacção* (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica" (Vieira, 1993:29,30).

Para Sá-Chaves (1996:41) a Supervisão, "assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da (trans)acção interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais. Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes". É uma tarefa de acção relacional que implica tanto a dimensão cognitiva como a dimensão

operativa. Por outras palavras, é um tipo de conhecimento processual, o saber como, enquanto capacidade complexa, quer quando considerada como competência operativa cognitiva, quer quando considerada como competência epistemologicamente determinada para a acção e portanto pragmática. Desta forma, é uma prática que é indissociável da natureza dinâmica e contextualizada nos sujeitos e nas situações.

A supervisão joga-se na interacção entre a acção e o pensamento, tenta dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos, para além de compreender a relação professor cooperante-supervisor-supervisando que permitam a sua (trans)acção didáctica.

Tendo em conta os vários cenários supervisivos, consideramos que a abordagem ecológica, inspirada no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, se adequa ao paradigma sistémico.

Neste *cenário ecológico*, o desenvolvimento pessoal integra noções de socialização, constrói relações entre teorias pessoais e teorias públicas e analisa, em cada contexto, o que é “verdadeiro e justo” (Alarcão & Tavares, 2003). Ao futuro professor é proporcionada a possibilidade de vivenciar experiências diversificadas, de desempenhar novos papéis e interagir em contextos variados numa sucessão de etapas que farão parte do seu processo de desenvolvimento formativo e profissionalizante.

No seguimento do quadro evolutivo perspectivado por Alarcão & Tavares, o *cenário ecológico* pressupõe um programa de formação praticado num ambiente de diálogo construtivo entre professor cooperante, supervisor e estagiário em que todos buscam “inovar e provocar mudanças nos contextos educativos”. Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel crucial porquanto “funciona como amplificadora da capacidade cognitiva”.

Citando Waite, Alarcão & Tavares (2003) apresentam uma abordagem “dialogante e contextualizadora” segundo a qual o desenvolvimento profissional dos professores é facilitado pela verbalização do pensamento reflexivo, em contextos situacionais e com base numa relação de construção integradora/sistémica do conhecimento entre professor cooperante, supervisor e supervisando.

Tendo como pressuposto a supervisão ecológica propomos uma modelização sistémica, no quadro da formação de professores, envolvendo o professor cooperante, o supervisor e o estagiário, entendendo este tipo de formação como um modelo em aberto e flexível que permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a relações conscientes e responsáveis. Por tal, consideramos que é uma prosposta de supervisão educativa, tendo em conta o cenário ecológico, porque não só relaciona como integra o conhecimento, para além de todos os intervenientes.

É, assim, uma prosposta inacabada e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação que nos remete para um paradigma de indagação - possibilidade de integrar perspectivas diferentes e que pressupõe caminhos diversos, uma vez que professor cooperante, supervisor e estagiário, em fases diferentes de desenvolvimento, trabalham num ambiente emocional positivo e humano.

## Capítulo II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

"In practice, good social research is a matter of 'horses for courses', where approaches are selected because they are appropriate for specific aspects of investigation and specific kinds of problems. They are chosen as 'fit for purpose'. The crucial thing for good research is that the choices are reasonable and that they are made explicit as part of any research report."<sup>3</sup>

Denscombe, 1998

Na citação apresentada, Denscombe clarifica a questão das escolhas metodológicas numa investigação em contexto social. Conforme o autor, importa seleccionar os métodos mais apropriados para tentar responder às questões de investigação que orientam o estudo, bem como para tentar resolver os problemas que vão emergindo e tornar essa selecção clara aos olhos do leitor. Cumpre então informar e fundamentar os métodos seleccionados para investigar, interpretar e compreender o problema específico e responder à questão inicialmente colocada. Essa é a função do capítulo metodológico.

### ***1. Âmbito e objectivos do estudo***

De acordo com a fundamentação apresentada no capítulo anterior, este estudo inscreve-se no âmbito do paradigma de formação reflexiva de professores e cabe nos cenários que sustentam as abordagens qualitativas. Assume-se que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores pode ser estimulado por hábitos de reflexão e de questionamento acerca da sua prática pedagógica e que, de entre as várias estratégias possíveis, a construção de uma nova forma de modelização e planificação, pode facilitar a reflexividade crítica.

Assim, a finalidade principal deste estudo é investigar e aprofundar o conhecimento acerca da modelização sistémica como meio de apoio ao

---

<sup>3</sup> Na prática, a investigação social de boa qualidade é uma questão de utilizar os meios adequados para atingir determinados fins, onde os métodos são seleccionados porque são apropriados para aspectos específicos da investigação ou para tipos específicos de problemas. Eles são escolhidos por serem adequados aos fins a que se destinam. O aspecto fundamental para uma boa investigação é que as escolhas sejam razoáveis e que sejam tornadas explícitas no próprio relato da investigação (tradução nossa).

desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que se encontram em formação inicial. Globalmente, o propósito desta investigação consiste, então, em procurar compreender como é que um grupo de quatro professoras estagiárias, pertencentes a um núcleo de estágios, (re)constrói o seu conhecimento em situação de supervisão, tornando evidente esse processo através de momentos de reflexão sobre a prática.

Dado que as investigações em contexto real permitem analisar com profundidade um problema, pretende-se, de forma particular, compreender (descrever e interpretar) os percursos individuais de construção do conhecimento sistémico, numa perspectiva temporal que permita obter alguns indícios de evolução – através destes momentos de reflexão individuais e/ou grupo – desse grupo de formandas, que participou num processo de formação em contexto escolar, no domínio do Projecto de Investigação da Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) na ESE de Paula Frassinetti.

No contexto particular da formação de professores, partindo das nossas inquietudes e interrogações, foram colocadas as seguintes questões:

- a. Como se desenvolve o processo de elaboração de uma nova forma de modelizar a acção pedagógica?
- b. Qual a relação entre a realização de planificações sistémicas e o desenvolvimento da reflexividade profissional dos futuros professores?
- c. Que factores facilitam e constroem este processo?
- d. Qual a importância desta estratégia na configuração de uma nova filosofia de formação e que novas linhas de investigação no âmbito da profissionalidade reflexiva e crítica se podem identificar?

Destas questões decorrem os seguintes objectivos específicos de investigação:

1. Explorar a articulação entre o processo de modelização e um modelo ecológico de supervisão;
2. Descrever os processos de construção da modelização elaborados pelas estagiárias durante a prática supervisiva;
3. Identificar as principais interacções facilitadoras/constrangedoras no contexto situacional;

4. Reflectir acerca da importância desta estratégia na configuração de uma nova filosofia de formação;
5. Procurar indicadores de novas linhas de investigação no âmbito da profissionalidade reflexiva e crítica.

Tendo em conta o âmbito de estudo e os objectivos definidos, consideramos importante definir os princípios que nortearam esta investigação.

## **2. Princípios orientadores da investigação**

"As human subjects researching other human subjects we have the capacity to be the best and the worst of researchers. The principles of researcher practice which act as a code of conduct should encourage good practice and, further, these principles should also inform the structure of the research endeavour itself."<sup>4</sup>

Radnor, 2001

Este estudo é assumido no âmbito duma óptica interpretativa em que os participantes procuram compreender, numa perspectiva integral, os contextos genuínos e espontâneos para extrair algum sentido. Assim, antes da apresentação das opções metodológicas adoptadas no desenho desta investigação convirá definir o quadro de princípios que o orientaram.

As investigadoras são participantes e, como tal, observam, falam, intervêm e recolhem informação, para depois analisar, dos vários aspectos da vida profissional dos diversos participantes. A informação qualitativa é a essência do seu trabalho – investigação interpretativa. Assim sendo, o desenho do projecto necessitava de uma estrutura valorativa que o orientasse. Ou seja, era indispensável que, quer o esboço da pesquisa, quer o código que lhe subjaz, fossem baseados numa noção adequada de ética profissional investigativa, a que se designou *ética em acção*, tomando o conceito de Radnor (2001:30). O plano foi, por isso, traçado em harmonia com os princípios por esta autora sugeridos e que se resumem na ideia de que o

---

<sup>4</sup> Como seres humanos investigando outros seres humanos temos a capacidade de ser o melhor e o pior dos investigadores. Os princípios da prática do investigador que actuam como um código de conduta devem encorajar a boa prática e, mais do que isso, estes princípios devem também informar a estrutura do próprio projecto de pesquisa (tradução nossa).

investigador é o instrumento de pesquisa que se envolve num processo transaccional, reconhecendo-o como *ética em acção* (Radnor, 2001).

Assim, e em seguida, explicitamos cada uma das premissas no contexto da situação em investigação.

*Premissa 1* – “O investigador é um instrumento de recolha de dados: o sujeito reflexivo” (Radnor; 2001:30).

As supervisoras são também investigadoras, o que implica uma responsabilidade adicional e um papel específico - trazem para o centro da pesquisa as suas próprias concepções, influenciam e são influenciadas, por elas. Isto não tem, porém, que ser considerado um constrangimento. Pelo contrário, constitui um aspecto a ser capitalizado. A subjectividade das suas interpretações devem ser reconhecidas e entendidas como um aspecto positivo que vai intensificar todo o processo de envolvimento.

Na investigação interpretativa, muitas das coisas que podem ser significativas poderiam não ter lugar num esquema de observação formal. O carácter subtil de uma visão de dentro, ou seja, de uma mente informada e participante perder-se-ia com uma visão externa. Todos “os factores que fazem parte da vida social, devem ser considerados caso se pretenda que a interpretação dos significados partilhados socialmente tenha validade” (Radnor, 2001:31).

*Premissa 2* – “A pesquisa interpretativa é transaccional: focaliza e relaciona os dados, desenvolvendo ideias” (Radnor; 2001:30).

É normal que o investigador e os participantes da pesquisa partilhem a mesma cultura. No caso concreto, supervisoras e estagiárias actuam no mesmo ambiente, compreendem-se e fazem parte do mesmo contexto educacional, interagindo nele. Por isso, o poder e o controle devem ser partilhados por todos. O investigador deve proporcionar um clima de interacção em que a confiança prevaleça, encorajando os intervenientes a dizer o que realmente sentem. O carácter transaccional surge no contexto da natureza das interacções: interacção, neste caso, entre as supervisoras/investigadoras e as outras intervenientes, as estagiárias, e a interacção entre o que as investigadoras observam e a estrutura teórica relevante para o assunto em pesquisa.

*Premissa 3* – “A pesquisa interpretativa é ética em acção: dignidade e respeito pelos participantes” (Radnor; 2001:30).

Os participantes, ou seja, as estagiárias, são sujeitos, não amostras representativas de uma população mais alargada, pelo que devem ser respeitadas. Têm o direito de ser informadas acerca das finalidades e dos resultados alcançados. A sua dignidade está acima de tudo e, portanto, uma plataforma de negociação deve ser encontrada.

Distinguidos os três princípios básicos, o esboço da pesquisa partiu do pressuposto que o investigador delinea ideias a partir de um *círculo hermenêutico* composto pelo processo de “interpretação, reflexão e re-interpretação”, que, por sua vez, conduz à compreensão de determinada situação (Radnor, 2001).

### **3. Paradigma de investigação e opções metodológicas**

O estudo situa-se, como se referiu no início do capítulo, num paradigma interpretativo com recurso à metodologia *investigação-acção*, concretizando-se através da opção *estudo de caso*. São essas opções metodológicas que se pretende em seguida apresentar, explicitar e fundamentar.

#### **3.1 A investigação-acção**

“(…) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, ta y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (...) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.”<sup>5</sup>

Gómez, Flores & Jiménez, 1996

---

<sup>5</sup> Os investigadores qualitativos estudam a realidade no seu contexto natural, tal como ela é, tentando obter sentido, interpretando-a, dos fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas. A investigação qualitativa implica a utilização e recolha de uma grande variedade de materiais (...) que descrevem a rotina e as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas (tradução nossa).



Gómez, Flores & Jiménez (1996) definem assim a investigação qualitativa, reforçando a ideia de que este tipo de estudo é importante sobretudo para os indivíduos envolvidos, que tentam compreender, numa perspectiva holística, uma realidade no seu contexto natural para daí extrair algum significado.

Justifica-se, assim, o paradigma naturalista de matriz qualitativa em que se insere o desenvolvimento do presente estudo, cuja intenção é precisamente a de compreender uma situação real, em contexto natural, experimentando directamente (e indirectamente) uma determinada estratégia de formação seleccionada, tendo como intervenientes, indivíduos que, mais do que directamente implicados, estão interessados no processo e nos resultados.

O estudo está circunscrito a um contexto específico, não pretendendo, portanto, qualquer tipo de comparação e/ou generalização. Centra-se numa relação interactiva entre as investigadoras e os outros sujeitos.

Na base do plano de investigação esteve a procura de um entendimento acerca de um fenómeno actual e do quotidiano num centro educativo e a tentativa de encontrar algumas respostas no âmbito da formação de professores (o desenvolvimento da prática de professores que se encontram a realizar a sua formação inicial e os processos de construção do seu conhecimento acerca dessa prática e de si mesmos).

O caso encontra-se limitado ao contexto específico apresentado e aos actores que intervêm directamente na investigação concreta, analisando e fornecendo dados que ajudem na compreensão dos processos de realização de uma modelização sistémica e nos efeitos que possam ter no desenvolvimento da profissionalidade.

Por isso, o estudo empírico encontra-se orientado, sobretudo, para a observação/construção dos acontecimentos ao nível do trabalho realizado na escola e com os alunos pelo grupo de estagiárias, nas dimensões pessoal e profissional, ou seja, das funções integradas de estagiárias e professoras cooperantes. Dadas as condições naturais da observação e tendo também em conta a relevância das observações feitas pelos próprios intervenientes nos processos, e que obedecem a critérios de natureza descritiva, os métodos de recolha de dados evidenciam a preferência pela descrição em

linguagem natural, sujeita à interpretação pessoal, na medida das ocorrências relevantes para os próprios.

Aceita-se, por isso, que, neste tipo de estudo, as investigadoras como participantes activas, estejam sujeitas à interacção, uma vez que se trata de um profissional que investiga a sua própria prática. Esta será uma das características distintivas da metodologia *investigação-acção*.

Apesar da multiplicidade de concepções existentes sobre o que é *investigação-acção*, Gómez, Flores & Jiménez (1996:52) encontram, em vários autores, algumas características comuns: (1) o carácter preponderante da acção; (2) um novo modelo de investigador que realiza o seu trabalho de forma sistemática através de um método flexível, ecológico e orientado para os valores; (3) uma perspectiva democrática e comunitária.

Perspectivando estas características no contexto deste estudo, pode afirmar-se que, relativamente à primeira, os actores no cenário da investigação – supervisoras, estagiárias e professoras cooperantes – assumem um papel activo, partindo de um problema surgido da prática educativa, reflectindo sobre ele, rompendo, desta forma, com a dicotomia separatista teoria/prática.

Quanto à segunda característica, verifica-se que as investigadoras, como elementos activos da investigação, assumem um *novo papel* em que a realização do seu trabalho não obedece a normas rígidas, inclui na sua interpretação os vários aspectos da vida profissional em contexto de estágio e é orientado por valores que sustentam a ética da profissão.

Finalmente, no que respeita à última característica, está patente que todo o grupo – o núcleo de estágio – está necessariamente implicado dado que o trabalho não pode ser realizado de forma alienada, tomando decisões em conjunto, democratizando o processo, com o objectivo de *transformar* cada situação.

A *investigação-acção* é uma estratégia utilizada na pesquisa de âmbito social e está directamente relacionada com os objectivos e o plano da investigação, mas não implica quaisquer constrangimentos no que concerne à recolha de dados que possam ser adoptados pelo investigador. Ou seja, a *investigação-acção* pode usar técnicas diferentes como sendo questionários,

observação directa, entrevistas, gravações, memorandos e relatórios – tudo o que é produzido rotineiramente (Denscombe, 1998:58).

Este autor destaca as quatro características da investigação-acção: é *prática*, integra a *mudança*, é um *processo cíclico* e implica *participação*. Procede-se agora à análise de cada uma delas de forma mais detalhada.

A investigação-acção está normalmente associada a *projectos de pequena escala* em que alguma acção intencionalmente estruturada acontece no âmbito de uma actividade no mundo real. Trata-se de uma investigação inscrita no domínio do *profissional reflexivo*, ou seja, de uma pesquisa que é levada a cabo por um profissional que está interessado em investigar, através da reflexão estruturada, aspectos da sua prática enquanto a desenvolve. Segundo a natureza desta estratégia de investigação, o processo é um só, não existindo separação entre o conhecimento gerado pela pesquisa e a aplicação desse conhecimento pelos profissionais na área – os dois processos estão integrados. Devido a essa integração e porque se trata de investigar ou transformar uma situação real da prática habitual do investigador, a pesquisa faz parte da prática - deve ter em vista não apenas a *compreensão* de determinada situação mas a sua *transformação*. O aspecto que se quer transformar tem como finalidade o aperfeiçoamento dum prática e contribui, assim, para o desenvolvimento profissional. A acção está localizada num pequeno contexto, o centro educativo e o núcleo onde se desenvolve o projecto, pelo que se concentra em mudar algo em pequena escala.

Uma vez que alguma alteração está directamente implicada, esse aspecto aponta para uma outra característica deste tipo de investigação: o facto da pesquisa se tornar um ciclo de investigação onde o processo abrange a aplicação das conclusões e a avaliação do impacto na prática dessas mesmas conclusões. A ideia é a de um aperfeiçoamento constante, onde a prática alimenta directamente a pesquisa, dando continuidade ao processo em espiral.

Assim sendo, supervisora, estagiárias e professoras cooperantes, estão envolvidos no processo, pelo que devem ser encorajadas a participar como colaboradoras na investigação. Conforme aquele autor, muitas vezes é “o investigador que está interessado em efectuar uma mudança” e inicia o processo, combina a agenda de trabalho e estabelece o método de recolha

e análise dos dados, tal como no caso aqui apresentado. Neste sentido, embora todos os elementos colaborem nas várias fases do processo, as supervisoras, para além de um parceiro em nível de igualdade, promovem e conduzem todo o processo.

O presente estudo enquadra-se nesta perspectiva.

Reconhecendo benefícios desta abordagem e do modelo de *supervisão ecológica*, pretende-se promover hábitos reflexivos e outras formas de modelizar a prática educativa com as estagiárias (presumivelmente, o seu desenvolvimento pessoal e profissional) e, concomitantemente, contribuir para uma cultura de partilha, tendo em conta a acção colaborativa (entendida como sistémica ou integrada) de todos os implicados, visando um aperfeiçoamento do exercício da profissionalidade.

### 3.2 O estudo de caso

“Case study is a particularly suitable design if you are interested in process. (...) a case study might be selected for its very uniqueness, for what it can reveal about a phenomenon, knowledge we would not otherwise have access to.”<sup>6</sup>

Merriam, 1998

A metodologia de investigação adoptada foi o *estudo de caso*. O nosso objectivo foi desenvolver uma compreensão sistémica dos fenómenos (complexos) tal como são experienciados pelos seus participantes. Os nossos propósitos foram, a saber: produzir descrições detalhadas dos fenómenos e desenvolver possíveis explicações.

Em relação ao primeiro, procuramos descrever os fenómenos e conceptualizá-los – esta descrição será fornecida pela chamada “descrição grossa” (thick description), isto é, declarações que recriam uma situação e tanto quanto possível o seu contexto, acompanhada pelos significados e intenções inerentes àquela situação. O termo “descrição grossa” surgiu em antropologia para referir uma descrição completa e literal de um fenómeno cultural, mas actualmente é usado em investigação qualitativa em geral.

---

<sup>6</sup> O estudo de caso é um desenho particularmente adequado quando se está interessado no processo. (...) um estudo de caso pode ser seleccionado pela sua singularidade, pelo que pode revelar acerca de um fenómeno, um conhecimento ao qual, de outro modo, não teríamos acesso (tradução nossa).

Em relação ao segundo propósito, tentamos fornecer explicações para os fenómenos que foram estudados. Referimo-nos a estas explicações como padrões, significando que uma variação observada num estudo de caso está sistematicamente relacionada com outra variação observada.

### *3.3 Desenho da investigação*

“I prefer to think of narrative research as a hermeneutic mode of inquiry, where the process of inquiry flows from the question – which is a question about a person’s inner, subjective reality and, in particular, how a person makes meaning of some aspect of his or her experience.

As we read submissions, we seldom criticize the method. Qualitative researchers are creative about method – this is a necessity.”<sup>7</sup>

Josselson & Lieblich , 1998

#### **3.3.1. Faseamento do projecto e recolha de dados**

O projecto vai ser desenvolvido em diferentes fases. Em primeiro lugar foi solicitada a colaboração das estagiárias, negociando com elas o acesso a toda a informação, prestando todos os esclarecimentos sobre o projecto, de modo a torná-lo transparente. Foram sensibilizadas para a natureza da investigação que se pretende desenvolver, de modo a consciencializá-las das expectativas acerca da sua participação activa. Foram igualmente explicitados os objectivos de investigação e a forma escolhida para a recolha de dados.

Quanto à recolha de dados, privilegiou-se o recurso a fontes de informação diversificadas - um requisito essencial no processo de investigação de modo a permitir a compreensão em profundidade do fenómeno em análise, ou seja, dos processos implicados no desenvolvimento da profissionalidade. Relativamente aos instrumentos a utilizar para a recolha da informação iremos solicitar às estagiárias narrativas reflexivas, o preenchimento de grelhas de observação de aulas dos professores cooperantes (ver Anexo 3) e também gravar as sessões de supervisão, nomeadamente três ciclos de

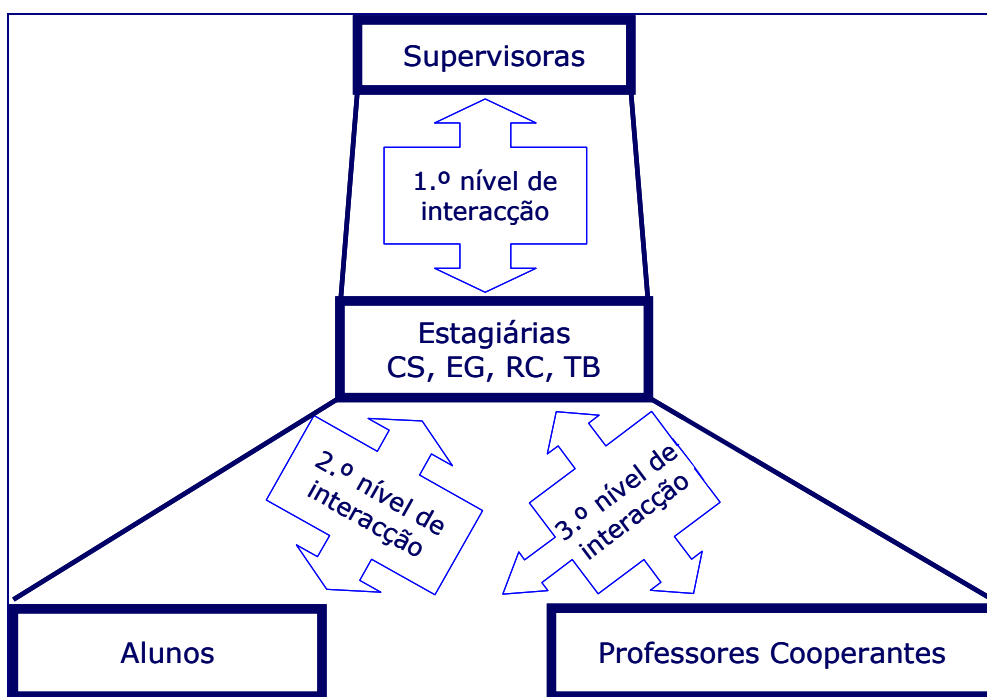
---

<sup>7</sup> Eu prefiro pensar na investigação com base em narrativas como uma forma hermenêutica de pesquisa, onde o processo de investigação decorre da questão – que é uma questão acerca da realidade interior e subjectiva da pessoa e, em particular, acerca do modo como a pessoa atribui significado a determinado aspecto da sua experiência. À medida que lemos mais pesquisas raramente criticamos o método. Os investigadores qualitativos são criativos no que respeita ao método – trata-se de uma necessidade.

supervisão seleccionados ao longo do período de formação. Paralelamente, teremos momentos de análise, discussão das planificações e observação das aulas, tendo em conta o saber, o saber-fazer e o ser (ver Anexo 1).

Em seguida, explicitamos o modo como vamos recolher, concretizar e justificar as opções feitas.

Para efeitos de investigação foram então seleccionados três ciclos de supervisão. O primeiro ciclo aconteceu numa fase inicial no decurso de um período, entre Setembro e Dezembro; entre Janeiro e Abril, apontaremos para o segundo ciclo; o último entre Maio e Junho. A selecção dos ciclos seguiu uma lógica temporal, na qual assenta, numa perspectiva lógica, o progressivo desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Ora, no primeiro ciclo estaremos ao nível da interacção de nível 1, isto é, será nos encontros (supervisionados) das estagiárias com os alunos (ver Figura 2). No segundo ciclo, tentaremos que os professores cooperantes participem na interacção das estagiárias com as crianças, reconhecendo neste processo a dimensão colectiva da profissão ou a riqueza do trabalho colaborativo (ver Figura 2). Incluiremos neste ciclo os segundo e terceiro níveis de interacção.



**Figura 2** – Modelização sistémica na formação de professores – da prática à teoria

No último ciclo (terceiro), estagiárias e supervisoras encontrar-se-ão a avaliar o projecto, tentando interpretar teoricamente a prática. Ao longo de todo este processo os encontros entre supervisoras e estagiárias, de pré-observação e pós-observação, serão audiogravados, procedendo, posteriormente, à transcrição de algumas partes. A selecção dos excertos para análise de conteúdo terá em conta o critério da relevância relativamente ao objecto em estudo.

Serão igualmente audiogravados momentos específicos, previamente estipulados para análise e partilha de experiências resultantes da prática e discussão das mesmas, entre todos os participantes, no sentido de perceberem todo o processo.

A análise irá, também, incidir em textos narrativos que irão constituindo o *corpus* fundamental dos processos reflexivos e conhecimentos mobilizados pelas estagiárias, desvendando e iluminando os percursos realizados.

Paralelamente, desde o início até ao final do projecto, as supervisoras, como observadoras e participantes, produzirão registos escritos das ocorrências que considerarem relevantes, reflectindo sobre o processo e dando *feedback*, no primeiro ciclo às estagiárias e, numa fase posterior, a todos os intervenientes.



**Figura 3** – Modelização sistémica – integração da prática na teoria

Numa fase mais adiantada deste projecto, avançamos uma outra hipótese (ver Figura 3), a saber: colocar em prática a finalidade explicitada anteriormente – uma modelização sistémica que integra a prática na teoria e a teoria na prática.

Assim, não haverá distinção das diferentes interacções e dos diferentes ciclos, mas antes uma fusão entre todos os intervenientes, numa interacção sistémica, com uma única finalidade: o sucesso do aluno. Trata-se, portanto, de “operacionalizar” a dimensão colectiva do exercício da profissionalidade, bem como o verdadeiro trabalho colegial. Representa-se o experienciar/testar de um novo ciclo num contínuo, descobrindo novos sentidos para a ideia de colectivo na profissão docente, inscrevendo modos de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização, à verdadeira partilha e à verdadeira colaboração profissional. Através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de (re)organização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional.

Em nosso entender, a capacidade de equilibrar a complexidade com a coerência e a criatividade com a segurança, pode resultar num outro modo de planificar e compreender o pensamento sistémico, desenvolvendo estruturas facilitadoras que promovam uma aprendizagem integradora.

Acreditamos que a representação sistémica estimula a aprendizagem pessoal, difunde a informação (transformando-a em conhecimento), valoriza as diferenças e, ao mesmo tempo, os consensos; faz com que todos os intervenientes tenham a consciência do “quadro global” e, para além disto, permite que se entendam as consequências das acções, as oportunidades das acções e a inclusão das incertezas ou constringimentos que decorrem das acções (ver Figura 4).

Esta representação é o resultado do esforço deliberado de criar oportunidades propiciadoras de aprendizagens para todos aqueles que lhe estão ligados, aproximando o mais possível a resolução dos problemas e a tomada de decisões das pessoas que são responsáveis pela sua implementação.

Deste modo, a modelização sistémica é condição necessária para a (re)organização das próprias práticas pedagógicas e dos seus modelos,



permitindo a compreensão da realidade escolar e do sentido da construção da melhoria da qualidade do sistema de ensino.



**Figura 4** – Representação da planificação tendo em conta a modelização sistémica

Na fase final do projecto, iremos efectuar um balanço da utilização da modelização sistémica por parte das estagiárias através de uma reflexão escrita (narrativa) apoiada num conjunto de questões (anexo 4) disponibilizadas previamente pelas orientadoras.

O faseamento do projecto de formação encontra-se esquematizado no quadro que se segue:

<b>PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO- ACÇÃO</b>	<b>PROCESSO</b>	<b>Actividades</b>	<b>SET DEZ</b>	<b>JAN ABR</b>	<b>MAI JUN</b>
		Sensibilização/consciencialização das estagiárias acerca do modo de planificar			
		Negociação das formas de implementação da modelização sistémica e dos critérios de qualidade			
		Ciclos de observação de aulas (com os respectivos encontros de pré e pós observação)			
		Escrita de narrativas e respectivos comentários			
		Auto-regulação/avaliação do processo e da estratégia			
		Avaliação do projecto			

Quadro I- Cronograma do Projecto de Investigação (2007-2008)

### 3.3.2. Procedimentos de validação dos instrumentos de análise da informação

“The use of narrative in educational research is that humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives. Thus the study of narrative is the study of the ways humans experience the world.”<sup>8</sup>

Beattie, 1995

O desenho de qualquer investigação deve presumivelmente representar um conjunto de afirmações que sustentem a sequência lógica dos passos dados, entre as questões de investigação e as conclusões obtidas. Justifica-se, então, que a qualidade do plano em questão possa ser julgado mediante um determinado tipo de testes estipulados. No decurso da implementação deste projecto de investigação procura-se assegurar a qualidade do desenho em articulação com as questões de investigação.

Assim, o desenho do estudo aqui apresentado foi delineado com base em quatro critérios que pretendem assegurar a sua qualidade. Esses critérios são: (1) *fiabilidade*; (2) *validade do constructo*; (3) *validade externa* e (4) *validade interna*. Surgem aqui explanados em articulação com as estratégias que Yin (1989) propõe como elementos de avaliação da sua presença e que foram utilizadas durante o desenvolvimento deste *estudo de caso*. Deste modo, assegura-se que a concepção do projecto permanece para além do plano inicial do desenho da investigação, ela transcorre durante todo o processo durante o qual a investigação se realiza. O objectivo da aplicação do critério *fiabilidade* é minimizar os erros e interpretações enviesadas. Pretende-se assegurar que as operações de um estudo, tal como os procedimentos de recolha de dados, podem ser repetidos com os mesmos resultados. Ou seja, que um outro investigador possa, usando a mesma informação recolhida e conduzindo a investigação do mesmo modo, chegar às mesmas conclusões.

Yin (1989) propõe a realização de uma descrição de todos os procedimentos seguidos. Relatar todos os passos e tornar a sua operacionalidade o mais

---

<sup>8</sup> O uso da narrativa em investigação educacional encontra justificação no facto dos seres humanos serem organismos que contam histórias que, individual ou socialmente, levam vidas que se transformam em histórias. Desse modo, o estudo da narrativa é o estudo das formas como os humanos vivenciam o mundo (tradução nossa).

visível possível, são formas de abordar o problema. Assim, no estudo aqui descrito, todos os procedimentos são explicitados e alguns dos instrumentos utilizados ou a ser utilizados são incluídos em anexo, garantindo, deste modo, a *fiabilidade*.

A *validade do constructo* incide sobre uma das preocupações acerca do método *estudo de caso* e que consiste na falta de rigor que possa eventualmente ocorrer quando o investigador permite evidências equívocas ou pontos de vista enviesados que influenciam a direcção dos resultados. Dado que este aspecto é, muitas vezes, problemático, torna-se imperioso estabelecer medidas operacionais correctas para os conceitos em estudo. Utilizaram-se, por isso, duas tácticas, sugeridas pelo autor: o uso de "múltiplas fontes de evidência" e a utilização de uma "cadeia de evidência". Cabe ao investigador seleccionar os meios e as fontes mais adequadas para o caso específico e demonstrar que os meios seleccionados permitem analisar as alterações verificadas (Yin, 1989:42). No âmbito desta investigação, as mudanças em estudo são as que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional de quatro jovens estagiárias. Considera-se que a análise de conteúdo dos registos escritos e orais dos processos reflexivos das intervenientes no processo possam fornecer informação suficiente e detalhada capaz de demonstrar as transformações ocorridas, bem como identificar alguns dos mecanismos que as facilitam/dificultam. As "múltiplas fontes de evidência" permitem também obter múltiplas representações do mesmo fenómeno.

Serão, por isso, recolhidos dados de três tipos de fontes: *narrativas* das estagiárias (ver Anexo 1), bem como os comentários *feedback*, quer das supervisoras, quer dos professores cooperantes; *registos reflexivos* das supervisoras-investigadoras através da *observação-participante* e respectivos comentários *feedback*; gravações de *sessões de supervisão*. A maior vantagem na utilização de várias "fontes de evidência" está na possibilidade em desenvolver linhas convergentes de compreensão. Trata-se de um processo de triangulação fundamental, seguindo um "modo corroborativo, para tornar os resultados mais convincentes e plausíveis" (Yin, 1989:97).

Procura-se também manter uma "cadeia de evidência". O princípio que lhe está subjacente é baseado numa noção semelhante à que é usada pelas

investigações criminais e consiste em permitir que um observador externo siga a derivação de qualquer evidência, desde as questões iniciais de investigação até às últimas conclusões do estudo de caso ou vice-versa. Este observador externo deverá ser capaz de traçar os passos dados em qualquer uma das direcções (Yin, 1998:102).

No seguimento destas afirmações, justifica-se a inclusão de quadros de análise considerados relevantes para uma análise exterior. Desse modo, o observador externo poderá visitar as derivações dos resultados do estudo e traçar o percurso de investigação de modo inverso.

As circunstâncias específicas em que as informações serão recolhidas estarão devidamente registadas, ou seja, cada registo de dados contém a indicação do tempo e lugar em que se procede à recolha. As referidas anotações estarão consistentes com os procedimentos de recolha e as questões constantes no protocolo do estudo de caso, demonstrando que a "recolha de dados seguirá escrupulosamente os procedimentos estipulados" (Yin, 1989:102).

A conjugação dos métodos referidos permite a movimentação entre partes do estudo de caso, com claras referências cruzadas aos procedimentos metodológicos e às evidências resultantes, garantindo a "cadeia de evidência".

No que diz respeito a esta investigação, a questão da *validade interna* não se coloca em termos de relação causa-efeito. Essa lógica não é aplicável aos estudos descritivos ou exploratórios dado que a sua maior preocupação não é, de facto, fazer afirmações causais.

Relativamente aos *estudos de caso*, a preocupação pela validade interna pode ser alargada à dimensão das inferências. Basicamente, diz-se que existe uma inferência sempre que um dado acontecimento não pode ser directamente observado. Ou seja, o "investigador infere que um dado acontecimento resultou de uma ocorrência anterior, baseado numa entrevista ou em evidências documentais, recolhidas como sendo parte do estudo" (Yin, 1989:43). As questões que o desenho da investigação deve antever são precisamente se a inferência estará correcta, se todas as explicações plausíveis foram consideradas, se a evidência é convergente e se parece ser incontestável. Um plano de investigação que tenha antecipado todas estas questões, tem, assim, construída uma base de sustentação

relativamente sólida que lhe permite lidar com a questão da validade interna.

Numa fase seguinte, e para efeitos de análise do processo de desenvolvimento estagiárias (interacção 1) através da construção de reflexões/narrativas e dos registos reflexivos das supervisoras, serão, numa primeira fase, definidas categorias enquadradas a partir de uma articulação entre os objectivos deste estudo e a literatura que o fundamenta.

Assim, para a análise de conteúdo do discurso acerca da acção pedagógica durante os ciclos de supervisão, registados quer nas narrativas, quer nas gravações das sessões de supervisão (interacção 2 e 3), estarão subjacentes ao processo de categorização. Posteriormente, outras temáticas poderão emergir da análise documental, conduzindo à inclusão de novas categorias e/ou reformulação das existentes.

Esse quadro (ver Anexo 2) permitirá desenvolver, enquadrado num conjunto de macrocategorias, (antecedem e/ou sucedem à acção – Olhar para trás para a acção; Consciencialização de aspectos essenciais; Criação de métodos alternativos) decorrentes dos três ciclos de interacção, de onde resulta uma lista de doze categorias e respectivos indicadores que tornarão uma possível análise da informação recolhida. As categorias definidas possibilitarão analisar a natureza e a profundidade dos processos reflexivos mobilizados no desenvolvimento das participantes. Segue-se uma explicitação detalhada de cada uma dessas categorias:

- **Expressão de sentimentos e emoções** – categoria que engloba todas as manifestações de preocupação, receio, satisfação/insatisfação, desilusão, motivação/desmotivação, alegria/tristeza, etc., numa perspectiva humana, afectiva e integradora da pessoa e do profissional em aprendizagem;
- **Descrição/Narração de acção** – categoria que permite enquadrar todas as unidades de análise que dizem respeito apenas à descrição e/ou narração da acção propriamente dita, ou seja, de episódios relevantes para o saber pessoal, aos factos ocorridos: a actuação dos participantes (professores/estagiárias/alunos), as reacções ocorridas perante determinadas situações e o modo como determinadas actividades ocorreram;
- **Identificação de problemas/dificuldades/constrangimentos** – categoria na qual se inserem os momentos de identificação de problemas,

dificuldades ou necessidades, a explicitação da sua natureza, bem como a consideração de possíveis razões/explicações para os mesmos;

- **Análise da acção/opções pedagógicas** – categoria que reúne os enunciados relativos à análise e avaliação dos acontecimentos e das opções estratégicas tomadas, bem como à sua justificação;

- **Problematização/Questionamento da acção pedagógica** – categoria que se refere às unidades de registo que vão para além da simples análise das opções pedagógicas e que congregam o questionamento do uso de determinadas estratégias, problematização das justificações dadas para a sua adopção, bem como dos efeitos e implicações das opções tomadas;

- **Reflexão sobre si** – categoria que se centra na meta-cognição, evidenciando o interesse e a preocupação de cada indivíduo em melhorar determinados aspectos da sua prática que necessitam de ser transformados e em evoluir, como pessoa comprometida com o seu processo de aprendizagem. Engloba, portanto, os enunciados que reflectem as tomadas de consciência do modo como actua, o questionamento de papéis e funções desempenhados, a análise dos seus aspectos fortes ou fragilidades e a análise das implicações da sua acção pedagógica como um todo;

- **Auto-avaliação** – categoria que permite identificar os enunciados em que cada estagiária avalia em que medida os objectivos formativos a que se propôs foram (ou não) atingidos;

- **Definição de plano de acção** – categoria que se centra no desenho de práticas alternativas. Inserem-se aqui as unidades de registo pró-activo com a apresentação de propostas de acção, de soluções/selecção de estratégias para a resolução de problemas identificados, bem como a sua justificação e a análise consciente das vantagens/desvantagens das eventuais escolhas de acção e no inventário de recursos disponíveis;

- **Auto-direccionamento do percurso de formação** – categoria que focaliza a definição de objectivos ou prioridades de auto-formação pelo próprio (autonomamente/colaborativamente). Incluem-se também as evidências de responsabilização pela própria aprendizagem, compromisso ético pelas suas acções, autonomia de decisão, vontade em experimentar, abertura, predisposição e entusiasmo por aprender continuamente acerca do ensino e de si mesmo como participante do processo;

- **Atitudes investigativas** – categoria que inclui a descrição e explicitação de pesquisas efectuadas e a ligação consciente entre essas teorias pesquisadas e a própria prática. A análise e questionamento dos métodos e teorias experimentados também estão aqui compreendidos;
- **“Feedback” vertical** – categoria que se centra nas unidades de registo emitidos pelas supervisoras no desempenho da sua função de orientação. Inclui os comentários-resposta, sobretudo escritos, com objectivos diferenciados;
- **“Feedback” horizontal** – categoria que inclui as unidades de registo emitidas pelas estagiárias e podem ter os mesmos objectivos e tipologia enunciados na categoria anterior.

Os registos que fazem referência específica aos procedimentos de recolha, selecção e organização de evidências, obtidos através das gravações dos encontros serão analisados segundo uma categorização específica que decorrerá da confluência de dois aspectos: por um lado, os próprios objectivos de investigação, no sentido de compreender e avaliar quais foram as maiores dificuldades e constrangimentos sentidos e as potencialidades reconhecidas no uso da modelização sistémica; por outro, as fases do ciclo de investigação-acção aplicadas ao modo de planificar (ver Figura 4) e que têm como objectivo a melhoria da prática pedagógica.

## Considerações Finais

Este estudo constituiu-se como um exercício de compreensão e exploração da modelização sistémica inscrita numa prática alternativa de supervisão educativa na formação inicial de professores.

A experiencição e investigação desta metodologia de supervisão, tornou possível a construção de conhecimento acerca dos modos como os professores aprendem e desenvolvem as suas capacidades de pensar, de ensinar e de ser, e ainda como são ou podem ser apoiados nas tarefas que integram esse processo de aprendizagem.

O estudo de caso, centrado na modelização sistémica, de um grupo de quatro estagiárias permitirá descrever e interpretar alguns dos processos de mudança ao longo dos seus percursos de aprendizagem e perceber também alguns dos contributos do processo de supervisão (em contexto) para as possíveis transformações, bem como dos constrangimentos sentidos durante o processo.

Da análise destes processos emergirá um conhecimento mais profundo sobre a relação que a três níveis de intervenção se estabelece: entre a acção das supervisoras e as estagiárias, a sua acção no desenvolvimento dos alunos e a promoção do trabalho colaborativo.

Desta forma, os princípios adoptados no âmbito da abordagem sistémica da supervisão educativa foram os seguintes:

- Foco no sujeito – as diferentes actividades devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, por meio de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução;
- Ênfase nos processos de formação – importância dos processos de natureza reflexiva; questionar o saber, tendo em conta o modo como é construído;
- Problematização do saber – entendido como «saber que» e «saber como», o que é essencialmente uma experiência e uma construção pessoal em confronto com outros saberes em reelaboração;



- Integração da prática na teoria – em oposição à subordinação da primeira relativamente à segunda, assumindo-se uma epistemologia da prática;
- Introspecção metacognitiva – a reflexão sobre processos de pensamento, pode motivar alterações no seu conteúdo, e desse modo no sistema apreciativo do sujeito reflexivo.

Deste modo, acreditamos que a prática supervisiva não deve ser só orientar, ensinar, ajudar ou avaliar, mas antes assumir um papel enquadrador no entendimento do exercício da profissão, com a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados, facilitando a ocorrência de transições ecológicas, que possibilitem a todos a realização de novas actividades, de forma a vivenciarem novos papéis e interagirem com outras pessoas, contribuindo, através da experiência e do raciocínio reflexivo, para a construção de novos saberes, nos âmbitos cognitivo, afectivo, relacional, social, ético, político ou outros.

Nesta abordagem definimos, ainda, o modelo de supervisão que preconizamos – o supervisor (e professor cooperante) deixa de ser apenas formador para passar a assumir também a missão de gestor de todo o processo, considerando o planeamento e a actividade supervisiva determinantes na qualidade da acção pedagógica, como factores que, fazendo parte integrante do ambiente ecológico onde esta decorre, é facilitador ou inibidor do desenvolvimento do futuro profissional. Deve, ainda, mediar conflitos institucionais ou relacionais, conhecer o meio para assim o respeitar e/ou nele intervir, incentivar a planificação conjunta, identificar objectivos assumidos em comum pelos intervenientes, desenvolver atitudes partilhadas, manter canais de comunicação abertos, fomentar a reflexão conjunta numa atitude reflexiva e sistematizadora das práticas supervisivas, isto é, gerir os desafios que se colocarão igualmente ao professor do futuro.

Ao supervisor e professor cooperante está então reservado o papel de agentes facilitadores e promotores de experiências diversificadas em diferentes contextos formativos, visando a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os intervenientes.

## Bibliografia

ALARCÃO, I., (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, pp. 5-22. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Cidine.

ALARCÃO, I. org. (1995). Supervisão de Professores e Inovação Educacional. pp.137- 147. Aveiro: Cidine.

ALARCÃO, I. (1996). "Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores". In Alarcão, I. (org.), Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão. Porto. Porto Editora. (col.CIDInE).

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

BEATTIE M. (1995). New prospects for teacher education: Narrative ways of knowing teaching and teacher learning. Educational Research, 37 (1), 53-70.

CARVALHO, A. e DIOGO, F. (1994). Projecto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, A.D. (1994). Utopia e Educação. Porto: Porto Editora.

COSTA, J. (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: Edições Asa.

CURY, A. (2005). Pais brilhantes, Professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes. Cascais. Editora Pergaminho, Lda.

DAMAS, M.J.; De Ketele, J. M. (1985). Observar para Avaliar. Coimbra. Livraria Almedina.

DELAMONT, S. (1987). Interação na Sala de Aula. Lisboa. Livros Horizonte.

DENSCOMBE, M. (1998) The Good Research Guide for small-scale social research projects. Buckingham. Open University Press.

ECO, U. (2002). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa. Editorial Presença.

ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores. 2.ed. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, M. R. (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Porto: Porto Editora.

FISKE, J. (1998). Introdução ao Estudo da Comunicação. Porto: Edições ASA.

FOSTER, P.(1986). Observing Schools – A Methodological Guide. London. Paul Chapman Publishing.

FREIRE, P., (1996). *Pedagogia del Oprimido*, Buenos Aires. Siglo XXI.

GÓMEZ, G.R., FLORES, J. G. & JÍMENEZ, E. G. (1996). "Enfoques en la Investigación Cualitativa". In Aljibe, S.L. (ed.) Metodología de la Investigación Cualitativa. Archidona: Colección: Biblioteca de Educación, pp. 32-34.

## UMA ABORDAGEM SISTÉMICA NA SUPERVISÃO EDUCATIVA

HOBSON, D. (2001). "Action and Reflection: Narrative and Journaling in Teacher Research". In Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

HOPKINS, D.(1993). *A Teacher's guide to Class Room Research*. Buckingham: Open University Press.

JOSELSON, R & LIEBLICH, A. (1998). *Making Meaning of Narratives. The Narrative study of lives*. California. SAGE Publications.

KAYE, B. (1982). *Formação de professores: participação na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

LE MOIGNE, J.L. (1996) *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DEB (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME / DEB.

MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Porto: Plátano Edições Técnicas.

MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco. Jossey-Bass Inc., Publishers.

MIALARET, Gaston (1981). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

MITTLER, G.A. (1993). *Instructional Strategies in Art Education: A closer Look*. School Arts, November, 1993, pp. 38-40.

MORIN, E. (1996). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.

MORIN, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

NOGUEIRA, A. I. C. (1990). *Formar hoje educar amanhã*. Coimbra: Livraria Almedina.

PATRÍCIO, M.F. org. (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.

PARIS, S.G. e AYRES, L.R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington : American Psychological Association.

PATRÍCIO, M.F. org. (1997). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre. Artmed Editora S.A.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RADNOR, H. (2001) *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham. Open University Press.

## UMA ABORDAGEM SISTÉMICA NA SUPERVISÃO EDUCATIVA

SÁ-CHAVES, I. (1989). Professores, Eixos de Mudança: O pensamento pedagógico na post-modernidade. Aveiro: Editora Estante.

SÁ-CHAVES, I. (2000a). Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Estudos Temáticos 1. Aveiro. Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2000b). Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2002). A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva de Praxis. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.

SÁ-CHAVES, I. org., (2005). Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora.

SMYTH, J. (1989). Developing and SUSTAINING CRITICAL Reflection in Teacher Education. *Journal of teacher Education*, Vol. XL (2).

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

WAITE, D. (1999), “Toward the Democratization of Supervision”, in *SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO - CONTRIBUTOS INOVADORES*, Actas do 1ª Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro

YIN, R.K. (1989). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

ZIMMERMAN, E. (1994). Concerns of Pre-Service Art Teachers and Those Who Prepare Them to Teach. *Art Education*, september 1994. pp. 59-67.

ZABALZA, M. A. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.



## ANEXO 1

### ***Grelha de avaliação (utilizada pelas supervisoras tendo em conta a modelização sistémica)***

**Centro de Estágio:**

**Estagiária:**

#### **A. SABER: campo da competência científica**

##### **1. Saber interdisciplinar**

- 1.1. Demonstra domínio das diferentes áreas do saber
- 1.2. Revela competência de comunicação oral e escrita nas diversas situações discursivas da prática profissional

##### **2. Saber pedagógico-didático**

- 2.1. Conhece pressupostos, princípios e abordagens das diferentes áreas do saber, problematizando as suas implicações e aplicações pedagógicas
- 2.2. Conhece documentos reguladores – legislação, programa, manuais e outros materiais de apoio

#### **B. SABER FAZER: campo de intervenção pedagógica**

##### **1. Planificação**

- 1.1. Planifica de modo sistémico, articulando decisões a longo, médio e a curto prazo, nas componentes principais da planificação (objectivos, conteúdos, actividades, avaliação)
- 1.2. Concilia as exigências do programa com os factores situacionais relevantes
- 1.3. Integra na planificação as oportunidades e imprevisibilidades, evidenciando o papel formativo

## 2. Execução

- 2.1. Orienta a aula de acordo com a planificação, ajustando-se às oportunidades e às situações imprevistas
- 2.2. Estabelece o encadeamento e a progressão dos conteúdos e sistematiza-os de forma clara e precisa
- 2.3. Usa o material de apoio de forma adequada
- 2.4. Promove a negociação colaborativa de saberes e experiências e dinamiza diversas formas de interacção na aula
- 2.5. Atende a problemas, ritmos e estratégias de aprendizagem, realizando uma gestão eficaz do trabalho da turma
- 2.6. Incentiva uma atitude crítica face à aprendizagem, estimulando a criatividade e encorajando a vontade de aprender

## 3. Avaliação

- 3.1. Avalia os alunos de modo sistemático, com diversas finalidades, adequando as formas da avaliação aos seus objectivos e conteúdos
- 3.2. Interpreta os dados da avaliação e ajusta a sua actuação em função dos resultados obtidos
- 3.3. Procura envolver os alunos em práticas de auto-avaliação e avaliação do processo de E/A

### C. SER: campo do desenvolvimento pessoal e profissional

#### 1. Reflexão sobre e para a acção

- 1.1. Procura compreender os contextos em que trabalha (turma, escola, meio) e intervir positivamente no seu seio
- 1.2. Procura compreender e melhorar a sua prática: questiona-a, confronta-a com outras e reformula-a
- 1.3. Revela uma atitude crítica, reflexiva e investigativa face à profissão

#### ESCALAS:

**NA/D** - Nível de Aquisição/ Desempenho atingido: **(I)** Satisfatório **(S)** Bom **(B)** Muito Bom **(MB)** **GD** - Grau de Dificuldade experimentado: **(E)** Extrema Dif. **(ED)** Muita Dif. **(MD)** Alguma Dif. **(AD)** Nenhuma Dif. **(ND)**

## ANEXO 2

### **Quadro de categorias para análise de conteúdo do discurso acerca da acção pedagógica durante os ciclos de supervisão**

		Categorias de análise	Indicadores
		Expressão de sentimentos e emoções	Manifesta preocupação / receio / satisfação/ insatisfação/desilusão/motivação/desmotivação/ alegria/tristeza
<p style="text-align: center;"><b>CICLO DE SUPERVISÃO</b> <b>MACROCATEGORIAS</b> <b>OLHAR PARA TRÁS PARA A ACÇÃO</b> <b>CONCIENCIALIZAÇÃO DE ASPECTOS ESSENCIAIS</b> <b>CRIAÇÃO DE MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ACÇÃO</b></p>		Descrição/Narração de acção	Descreve / Narra episódio relevante (o que fez/como fez/reacções dos outros)
		Análise das opções pedagógicas	Analisa/avalia estratégias usadas Justifica utilização de estratégias
		Problematização/Questionament o da acção pedagógica	Questiona estratégias utilizadas Problematiza as justificações dadas Problematiza os efeitos e implicações das opções tomadas
		Identificação de problemática	Identifica/Delimita um problema/necessidade (relação professor-aluno; gestão de turma; gestão de disciplina/ indisciplina; planificação; gestão do tempo; conteúdos: língua didáctica; materiais; recursos Caracteriza o problema Considera possíveis explicações para o problema
		Auto-avaliação	Avalia os objectivos de formação atingidos/não atingidos
		Reflexão sobre si (meta-cognição)	Toma consciência do modo como actua Questiona papéis e funções desempenhados Analisa os seus aspectos fortes / fragilidades Analisa implicações da sua acção pedagógica
		Definição do plano de acção	Apresenta proposta de acção Questiona/Problematiza a proposta Considera/Indica possíveis soluções para os problemas identificados Apresenta propostas de resolução (selecção de estratégias possíveis) Analisa conscientemente as vantagens/ desvantagens de eventuais escolhas de acção Justifica as estratégias (eventual escolha de acção) Inventaria recursos
		Auto-direccionamento do percurso de formação	Define os seus objectivos pessoais/prioridades de auto-formação (autonomamente/colaborativamente) Evidencia responsabilidade/compromisso ético pelas suas acções e autonomia de decisão Manifesta vontade em experimentar Exprime entusiasmo por aprender continuamente (acerca do ensino e de si)
		Atitudes investigativas	Manifesta vontade em pesquisar Apresenta /Descreve/Explicita teorias pesquisadas Estabelece ligação consciente entre a teoria e a prática Analisa/questiona os métodos (teoria) experimentados
		Feedback vertical	"Feedback" fornecido pela supervisora (comentários de vários tipos com objectivos específicos)
		Feedback horizontal	"Feedback" fornecido pelas colegas (comentários de vários tipos com objectivos específicos)



## ANEXO 3

### ***Grelha de Observação (a utilizar pelas estagiárias para a observação inicial das aulas dos professores cooperantes)***

Turma: _____ Nº de alunos: _____ Duração aula: _____ Data: _____ Professor observado: _____ Observador: _____
--

#### Objectivos da observação:

- Consciencializar para os vários papéis do professor e correspondentes papéis do aluno

#### **Durante a aula:**

- Use a tabela seguinte para recolher dados da aula. Vá anotando informação sobre a fase da aula e os papéis reais do professor e do aluno. Na coluna da direita registe os seus comentários.

AULA	PAPEL DO PROFESSOR(A)	PAPEL DO ALUNO(A)	COMENTÁRIO

#### **Depois da aula:**

Compare os papéis registados no plano de aula com os dados que recolheu durante a aula.

Baseado no plano de aula que observou, bem como na sua experiência como professor, quais são os papéis do professor e do aluno que considera serem mais preponderantes? Que comportamentos lhes estão associados?

## ANEXO 4

### *Grelha de Registo das Reflexões*

<b>NOME:</b>		
Ano de Escolaridade:		
	<b>Estagiário/a</b>	<b>Comentário da Supervisora</b>
Antes da Acção....		
Conhecimento na Acção		
Reflexão na Acção		
Reflexão sobre a Acção - (Olhar para trás)		
Consciencialização dos aspectos essenciais (Reflexão sobre a reflexão na acção)		
Criação de "modos" alternativos (Reflexão sobre a reflexão na acção)		
Constrangimentos da Acção / Tentaram superar? Como?		
"Aspectos" que facilitaram a Acção		

**Quero ainda acrescentar:**

**Assinatura:**