

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Educação



**APRENDER ENSINANDO -
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, ENSINO E APRENDIZAGEM
DA PROFISSÃO DOCENTE**

Elisa de Fátima Oleirinha Valério

Orientadora: Professora Doutora Maria João Mogarro

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional**

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



**APRENDER ENSINANDO -
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, ENSINO E APRENDIZAGEM
DA PROFISSÃO DOCENTE**

Elisa de Fátima Oleirinha Valério

Orientadora: Prof. Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Júri:

Presidente: Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Isolina Rosas Pereira de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor Luís Alexandre de Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2018

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria João Mogarro pela orientação deste estudo, tanto pelas críticas e sugestões pertinentes como pela motivação que sempre me transmitiu.

Aos docentes das escolas e instituições de ensino superior que colaboraram nesta investigação e que generosamente aceitaram partilhar ideias, dúvidas, sentimentos e convicções acerca do seu trabalho.

Aos professores do curso de Doutoramento pela disponibilidade que sempre manifestaram, bem como aos meus colegas de estudo e de profissão pela motivação e incentivo.

À Dulce Teixeira, Rita Neves, Cristina Carvalho, Deolinda Valério, Ana Cirne e ao José Garrido, Jorge Veloso e Pedro Pires pela motivação e apoio incondicional.

Aos meus familiares e amigos a quem legitimamente pertencia o tempo que dediquei ao estudo e escrita deste trabalho.

Para a minha mãe, Maria do Carmo, pela paciência, dedicação e carinho.

Para o meu filho que aos seis anos me declarou

um amor infinito.

RESUMO

De que modo a supervisão e orientação da prática pedagógica potenciam a aprendizagem da docência e o desenvolvimento pessoal e profissional? Foi esta a questão que nos levou ao presente trabalho de investigação, cujo objeto de estudo se focaliza no orientador/supervisor e no trabalho que desenvolve nas escolas, de modo a compreender o potencial formativo e formador da supervisão no ensino da docência. O objeto de estudo deste trabalho levou-nos a rever a literatura acerca da escola como lugar promotor da aprendizagem da prática profissional docente, acerca da natureza do conhecimento profissional, das dimensões da supervisão, do potencial formativo da observação e da reflexão partilhada como estratégias configuradoras de percursos de ensino e de (re)aprendizagem da docência. O que se aprende e como se aprende, ensinando a profissão, levou-nos a discutir as dimensões caracterizadoras da supervisão enquanto estratégia metacognitiva de desenvolvimento e a perspetivar o supervisor como um recurso estratégico de autoformação e, assim, de desenvolvimento pessoal e profissional.

O trabalho empírico inscreve-se no paradigma interpretativo e incidiu sobre quatro docentes, do 3º ciclo do ensino básico e do secundário, a desempenhar funções de professor cooperante, e dois docentes do ensino superior, a desempenhar funções de coordenação, no âmbito do Mestrado em Ensino (de Português/Espanhol e de Inglês) e enquadra-se numa abordagem metodológica de estudo de «casos múltiplos». Recorreu-se principalmente a entrevistas semiestruturadas e a registos escritos de observação de aulas que constituem o *corpus* de análise.

As conclusões do estudo confirmam a importância da escola/sala de aula como espaços de reflexão e formação; a complexidade e dimensões do conhecimento docente; potencialidades da supervisão e complexidade do papel do supervisor como recurso de (auto) formação e (re) aprendizagem da docência, com vista à constante melhoria dos atos pedagógicos e da supervisão enquanto estratégia promotora de mecanismos cognitivos e metacognitivos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: *supervisor; supervisão; estratégias de supervisão; reflexão; desenvolvimento profissional.*

ABSTRACT

In what way does supervision and pedagogical practice guidance enhance the learning of the craft of teaching on the professional and personal development? This was the question that led us to the present research work, which focuses on the tutor / supervisor and their work in schools, in order to understand the supervision formative and instructive potential in the craft of teaching. This led us to review the literature about the school as a place for further learning in the professional teaching practice, about the nature of teachers' professional knowledge, the supervision dimensions, the formative potential of observation and shared reflection as strategies setting teaching and (re)learning pathways in the craft . What you learn and how you learn it, teaching the profession, has led us to discuss the dimensions that characterize supervision as a metacognitive development strategy and looking at the supervisor as a strategic resource of self-training and thus of personal and professional development.

The empirical work follows the interpretive paradigm, focusing on four teachers of the 3rd cycle of the basic and secondary teaching, performing the role of cooperative teachers, and two University teachers, performing coordination functions within the Master Degree in Teaching (Portuguese/Spanish and English) and is part of a methodological approach through a “multiple cases” study. We resorted mainly to semi-structured interviews and written records of classroom observations making up the corpus of analysis.

The findings of the study confirm the importance of school / classroom as places of reflection and training; the complexity and dimensions of teacher knowledge; the potentialities of supervision and the complexity of the supervisor role as a resource for (self) training and (re)learning of the teaching profession, aiming the continuous improvement of pedagogical actions; and of supervision as a strategy to promote cognitive and metacognitive mechanisms of personal and professional development.

Keywords: *supervisor; supervision; monitoring strategies; reflection; professional development.*

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire (1996, p. 25)

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	x
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação da problemática e do objeto de estudo.....	3
Apresentação do problema	4
A supervisão da prática pedagógica- objeto de estudo e sua pertinência.....	10
2. A estrutura da tese	14
 PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	19
 CAPÍTULO I – ENSINO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA – MODELOS, CENÁRIOS, DIMENSÕES DA SUPERVISÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL .	21
1.1. A escola/sala de aula como espaços de aprendizagem da docência	22
1.2. Construção de significado no adulto e desenvolvimento profissional docente	30
1.3. Paradigmas de formação e alternativas conceptuais	37
1.4. Motivação e (auto)formação	40
1.5. Conhecimento profissional - sua natureza e construção.....	42
1.6. Supervisão pedagógica e a metáfora do professor reflexivo	49
1.7. Modelos, cenários e dimensões da supervisão – estruturas e práticas.....	54
1.7.1. Defesa de um “modelo integrador” num “cenário plural”	61
1.8. Supervisão - Constrangimentos e potencialidades	67
 CAPÍTULO II - SUPERVISÃO E OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA COMO ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE AUTOFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL	71
2.1. Processo interativo de consciencialização e resolução de problemas	71
2.2. Ensino e aprendizagem da profissão e dinâmica dos desenvolvimentos.....	74
2.3. Supervisão de suporte: estratégias e dinâmicas.....	80
2.3.1. Planificação do ensino e da aprendizagem.....	82
2.3.2. Reflexão e (auto)regulação.....	85
2.3.3. <i>Feedback</i>	87
2.3.4. Observação de aulas: objetivos e estratégias.....	89
2.4. Papel do supervisor e estilos de supervisão.....	97
2.4.1. O supervisor como recurso estratégico de (auto)formação	104

2.4.2. A supervisão como estratégia metacognitiva de desenvolvimento profissional e pessoal	110
PARTE II - PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	121
CAPÍTULO III - OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	123
3.1. Posicionamento epistemológico e desenho da investigação	123
3.2. Paradigma investigativo: interpretativo e fenomenológico	124
3.3. Questões da investigação	127
3.4. Objetivos da investigação.....	128
3.5. <i>Design</i> da investigação: estudo de caso(s)	130
3.6. Resultados esperados e limitações do estudo	134
CAPÍTULO IV – RECOLHA DA INFORMAÇÃO: CAMPO DE ESTUDO, SUJEITOS, CORPO DOCUMENTAL E INSTRUMENTOS DE REGISTO	137
4.1. Fase exploratória: aproximação ao campo de estudo	137
4.2. Sujeitos da investigação e instrumentos de recolha de dados	138
4.2.1. Definições operacionais: orientador e formando.....	141
4.3. O corpo documental	143
4.4. Fontes e método de recolha de dados	145
4.5. Guiões das entrevistas	148
4.6. Constituição do <i>corpus</i> de análise, de natureza oral e escrita	151
CAPÍTULO V - INSTRUMENTOS DE ANÁLISE – CATEGORIZAÇÃO E EXPLICITAÇÃO DE CRITÉRIOS	155
5.1. Instrumentos de análise e procedimentos.....	155
5.2. Entrevistas - Critérios de codificação e categorização	156
5.2.1. Codificação.....	157
5.2.2. Categorização	160
5.3. Instrumentos de registo e análise do conteúdo das entrevistas e das aulas observadas.	166
5.4. Outras fontes: registos de reuniões e Relatórios de avaliação elaborados pelos orientadores	169
PARTE III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS... 173	
CAPÍTULO VI - SEIS CASOS – SEIS MANEIRAS DE ESTAR, PENSAR E SENTIR A SUPERVISÃO E A (AUTO)FORMAÇÃO.....	175
6.1. Perfil Pessoal e Profissional dos entrevistados.....	176

6.2.	CASO A1 – ORIENTADORA/ANIMADORA SÓCIO-CULTURAL	189
6.2.1.	Perfil do professor a formar: enquadra culturalmente os conhecimentos, estabelece relações de qualidade e participa na vida da escola.	189
6.2.2.	Saber(es) profissional(ais): Teórico, Científico, Contextualizado, Didático e Estratégico	196
6.2.3.	Estilos de supervisão e de comunicação.....	202
6.2.4.	Estratégias de supervisão e ensino da docência- identificar e resolver problemas	207
6.2.5.	(Re)Aprendizagem e desenvolvimento profissional: automotivação e inspiração	216
6.3.	CASO A2 – ORIENTADORA / BAILARINA	220
6.3.1.	Perfil do professor a formar: ter engenho e muita arte	220
6.3.2.	Saber(es) profissional(ais): Teórico, Científico, Contextualizado, Didático e Estratégico	226
6.3.3.	Buscar o fio de Ariadne - Saber planificar e aprender pela prática	231
6.3.4.	Estratégias de supervisão e ensino da docência: observação, comunicação e autoformação	238
6.3.5.	Supervisão, (re)aprendizagem e desenvolvimento profissional: supervisionar para refletir e aprender	259
6.4.	CASO A3 – ORIENTADORA CRIATIVA E MUTIFACETADA.....	275
6.4.1.	Perfil do professor a formar: contactar com a complexidade da escola	275
6.4.2.	Saber(es) profissional(ais) : o professor quase ilimitado	277
6.4.3.	Conhecimento profissional, sua natureza e dimensões: reflexão, colaboração e autoanálise	280
6.4.4.	Supervisão e ensino da docência: identificar dificuldades, sensibilizar, ajudar e apoiar	285
6.4.5.	Supervisão como estratégia de desenvolvimento: (re)aprendizagem da docência	293
6.5.	CASO B1 – ORIENTADORA / ATRIZ.....	295
6.5.1.	Perfil do professor a formar e um <i>saber acrescentado</i>	295
6.5.2.	Saber(es) profissional(ais): a escola como lugar de aprendizagem da docência	299
6.5.3.	Conhecimento profissional, sua natureza e dimensões: a aula como o <i>palco do professor</i>	301
6.5.4.	Supervisão e ensino da docência: <i>feedback</i> estrategicamente orientador.....	306
6.5.5.	Supervisão e ensino da docência: motivação e capacidade de autoformação	312
6.5.6.	Complexidade da supervisão e características do supervisor.....	326
6.6.	CASOS CO1 e CO2: COORDENADORES DE "ÚLTIMA GERAÇÃO" - ANÁLISE COMPARATIVA.....	337

6.6.1.	O professor futuro	337
6.6.2.	O saber dinâmico, multifacetado e contextualizado	341
6.6.3.	O pensamento crítico e criativo	353
6.6.4.	Supervisão como estratégia formativa e formadora - problemas e desafios	364
6.6.5.	Observação de aulas - potencialidades formativas e formadoras	395
CAPÍTULO VII - A «CAIXA NEGRA» DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS		401
7.1	Método, suporte e tipologia textual	402
7.2.	Organização do ensino e da aprendizagem	407
7.3.	Linguagem/comunicação	408
7.4.	Ambiente de ensino e de aprendizagem	409
7.5.	Reflexão	411
7.6.	Modelos e metodologias de supervisão em que as orientadoras se integram.....	413
CONCLUSÕES		417
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		451
a)	Enquadramento legal de referência	471
b)	Documentos informativos / Regulamentos consultados - Universidades públicas de Portugal continental.....	471
c)	Outras Referências	474

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-	Dinâmica entre orientador mediador e o contexto de ensino e de aprendizagem da profissão	28
Figura 2 -	Dimensões do saber profissional docente (com base no Decreto-Lei 240/2001)	47
Figura 3 -	Um modelo integrador de cenários supervisivos: cenário plural.....	63
Figura 4 -	Dimensões da supervisão (com base nos Perfis Gerais de Competências para a docência, 2001)	65
Figura 5 -	Dimensões do saber profissional docente	76
Figura 6 -	Tarefas a realizar pelo orientador no processo de supervisão	77
Figura 7 -	Supervisão: dinâmica da gestão dos desenvolvimentos	79
Figura 8 -	Estratégias e dinâmicas da supervisão	81
Figura 9 -	Supervisão de suporte, adaptada de Coppola <i>et al.</i> (2004, p. 4).....	84
Figura 10 -	Estilos de Supervisão, com base em Severino (2007, p. 58)	101
Figura 11 -	Supervisor como recurso estratégico: supervisão e desenvolvimento...	109
Figura 12 -	Supervisão – Finalidades, dinâmicas e conceitos operativos, com base em Alarcão & Canha (2013) e Moreira (2015)	117
Figura 13 -	Situações, intervenientes e estatuto da investigadora	145
Figura 14 -	Fontes de informação e sua natureza	146

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 -	Sistemas de significados na idade adulta, baseado em Kegan (1994) e Kegan & Lahey (2009)	31
Quadro nº 2 -	Capacidades que os supervisores devem manifestar, baseado em Sergiovanni & Starratt (2007)	46
Quadro nº 3 -	Dimensões da supervisão e da avaliação: sete diferenças, baseado em Nolan & Hoover (2008, pp. 244-266)	68
Quadro nº 4 -	Identificação de constrangimentos e potencialidades da supervisão, baseado em Levine (2011, pp. 935-938)	69
Quadro nº 5 -	Objetivos da observação, baseado em Borich (2011, pp. 8-16)	92
Quadro nº 6 -	«Lentes» de focalização na observação de classes, baseado em Borich (2011, pp. 8-43)	93
Quadro nº 7 -	Lista de itens de observação, baseado em Coppola <i>et al.</i> (2004, pp. 89-97).....	94
Quadro nº 8 -	Qualidades ou estados mentais do desenvolvimento profissional	106
Quadro nº 9 -	Finalidade, objetivos gerais e específicos do estudo	129
Quadro nº 10 -	Sujeitos e instituições participantes	140
Quadro nº 11 -	Codificação dos sujeitos e instituições referidos nas entrevistas...	150
Quadro nº 12 -	Calendarização das entrevistas realizadas	151
Quadro nº 13 -	<i>Corpus</i> de análise e sua hierarquização	152
Quadro nº 14 -	Categorização para análise das entrevistas	158
Quadro nº 15 -	Grelha de registo da categorização para a análise do conteúdo dos registos de observação de aulas	167
Quadro nº 16 -	Síntese das características dos entrevistados	176
Quadro nº 17 -	Síntese do perfil de professor a formar: CO1 e CO2	339
Quadro nº 18 -	Síntese de características do desenvolvimento dos formandos: CO2	352
Quadro nº 19 -	Síntese sobre a natureza do conhecimento científico	354
Quadro nº 20 -	Síntese sobre a natureza do conhecimento didático do conteúdo	355
Quadro nº 21 -	Síntese sobre importância da escola como lugar de aprendizagem da docência	360

Quadro nº 22 -	Problemas/constrangimentos identificados pelos coordenadores sobre o desempenho das suas funções, os orientadores e os formandos.....	364
Quadro nº 23 -	Caracterização dos estilos de supervisão dos orientadores, feita pelos coordenadores	370
Quadro nº 24 -	Caracterização do estilo pessoal de supervisão dos coordenadores.....	371
Quadro nº 25 -	Funções e qualidade do <i>feedback</i> no percurso formativo dos formandos	372
Quadro nº 26 -	Observar e aprender: processo de ensino e de aprendizagem da profissão	378
Quadro nº 27 -	Caracterização dos formandos, na perspetiva dos coordenadores	386
Quadro nº 28 -	Áreas problemáticas de mediação/resolução de conflitos, segundo CO2	391
Quadro nº 29 -	Temáticas de reflexão presentes nos discursos CO1 e CO2: evidências do desenvolvimento profissional decorrente da supervisão	497
Quadro nº 30 -	Análise dos registos de aulas observadas pelas orientadoras das universidades A e B	403
Quadro nº 31	Síntese das conclusões, face aos objetivos específicos do estudo	417
Quadro nº 32	Perfil do orientador – suas dimensões e características	422
Quadro nº 33	Dimensões do conhecimento profissional: saberes que os orientadores afirmam desenvolver	425

INTRODUÇÃO

No contexto atual da pós-modernidade vive-se na escola e na educação pluralismos de toda a natureza. O tempo é marcado pela inconstância e pela mudança, pelas grandes missões da escola e pelas muitas responsabilidades atribuídas aos professores (Nóvoa, 1997). Este tempo é igualmente caracterizado pelas contradições e indefinições da profissão docente, as quais têm marcado um percurso de desvalorização social, ao mesmo tempo que reafirmam a importância da escola e dos docentes, como elementos fundamentais para o desenvolvimento social, revelando-se uma problemática desafiante do ponto de vista da formação dos professores.

No quadro das grandes mudanças, a supervisão tomou relevância e adotou novos contornos, em virtude das novas realidades, principalmente por duas razões: porque os professores e o seu papel nas organizações tomam relevância e porque, no quadro da reflexividade, a supervisão se orienta para uma abordagem formativa e formadora, envolvendo a análise para a melhoria do ensino e da aprendizagem e para o desenvolvimento profissional e pessoal, articulando o pessoal com o organizacional, no âmbito de novas formas de desenvolvimento (Imbernón, 2011).

A escola, enquanto lugar de aprendizagem da profissão, torna-se cada vez mais relevante na medida em que também os contextos de ensino e de aprendizagem se tornam cada vez mais interpeladores dos papéis e da ação dos docentes, tal como realçam Caria (2000) e Santos (2001), levando-nos a relacionar as questões da formação com as do ensino, da aprendizagem da docência, com a supervisão, a observação de aulas e o desenvolvimento dos professores pois, no âmbito das novas concepções de escola, professor e de orientador, pois, segundo Leal (2003), a investigação sublinha o entendimento orientador, predominantemente, como o acompanhante do processo de formação integral do indivíduo (o formando) e a escola como o espaço onde esta formação deveria ocorrer.

O campo da formação de professores veio, mais recentemente, debruçar-se com novo interesse pela área de supervisão (Gonçalves, 2009; Marcelo, 2009; Alarcão & Tavares, 2010; Alarcão & Canha, 2013), extravasando a formação inicial, integrada na concetualização desenvolvida na área das Ciências da Educação em geral e na do desenvolvimento profissional de professores em particular. Por isso mesmo, procuramos abordar a problemática da supervisão da prática pedagógica através de um quadro teórico centrado na perspetiva holística do desenvolvimento, personalista e cognitivista, do ensino e da aprendizagem da docência, problematizando questões relacionadas com os mecanismos dialógicos da reflexão (Guimarães, 2005), enquanto suportes da supervisão, ou seja, orientada para a identificação e resolução de problemas.

Teremos igualmente de questionar se existem condições para se poderem desenvolver as diversas dimensões da formação, no curto espaço de tempo reservado à componente prática, limitada a constrangimentos de tempo entre semestres, com um número reduzido de presenças dos formandos nas escolas e um número igualmente diminuto de aulas observadas. Além do mais, os formandos estão, em grande parte, absorvidos pelos trabalhos teóricos que as instituições de ensino superiores lhes exigem. Na verdade, após a implementação do Processo de Bolonha, que reestruturou a formação inicial, alterando o formato de Estágio Pedagógico para Mestrado em Ensino (de uma língua), os formandos realizam os seus trabalhos num fugaz aparecimento nas escolas, recorrendo, em grande parte, aos meios de comunicação informáticos para o planeamento das atividades e pouco interagem com o orientador e com a escola.

Estas foram algumas das razões que nos levaram a escolher a supervisão e a formação de professores como objeto de estudo do presente trabalho, já que se apresenta um campo fértil para a exploração de uma perspetiva de formação, supervisão e desenvolvimento profissional. Tais aspetos levaram-nos a considerar a supervisão e as suas potencialidades formativas e formadoras como um objeto de estudo interessante e relevante, levando-nos a questionar sobre como se ensina a profissão docente e o que se aprende ensinando e em que medida a prática da supervisão potencia a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor. Foi esta a problemática que nos levou ao desenvolvimento da presente investigação.

1. Apresentação da problemática e do objeto de estudo

O objeto do estudo deste trabalho inscreve-se no âmbito da supervisão pedagógica e foca-se nos orientadores (professores cooperantes, conforme Decreto-Lei n.º 43/2007) que desenvolvem a sua atividade de orientação da formação inicial de mestrandos, ensino de uma língua, em escolas do 3º ciclo do ensino básico e secundário, envolvendo este estudo quatro docentes. Foca-se igualmente no modo como a supervisão, enquanto ensino da profissão, potencia a (re)aprendizagem e a construção do conhecimento docente, nas suas diversas dimensões (Marcelo García, 1997. Neste contexto, a prática pedagógica surge associada à figura do professor cooperante (adiante designada por orientador e supervisor indiferentemente) que, tal como o nome indica, orienta, supervisiona as atividades docentes que o candidato à docência (formando) tem de realizar. Focamo-nos igualmente nas dimensões, modelos e conceções de desenvolvimento e de supervisão pedagógica que condicionam e potenciam o ensino e a aprendizagem da profissão. No presente estudo perspetivamos o orientador como um profissional que aprende/ensinando e ao ajudar o formando a aprender a profissão docente, também ele (re)aprende, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, levando-nos a questionar em que medida a supervisão e orientação da prática pedagógica potenciam a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional? É esse o ponto de partida desta investigação.

Mais concretamente, o presente trabalho incide na figura do orientador (cooperante) que desenvolve a sua atividade de supervisão/orientação numa escola com os formandos de um curso superior, orientado para a formação profissional de professores. Os sujeitos deste estudo são também dois docentes universitários que desempenham funções de coordenação/articulação que designamos por coordenadores, no âmbito deste trabalho. As tarefas que são atribuídas ao orientador incluem o acompanhamento do planeamento do ensino e da aprendizagem e a observação de aulas discussão/reflexão sobre o trabalho desenvolvido e avaliação.

Apresentação do problema

Diversos estudos sobre a formação inicial de professores referem a importância que a prática supervisionada tem, por exemplo, Perrenoud (1993), Alarcão & Roldão (2008), Alarcão & Tavares (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2009) e Oliveira (2016), por razões que se prendem com a necessidade de os formando tomarem contacto com a vertente prática da formação pedagógica, experimentarem a profissão e experienciarem a complexa realidade das escolas, sobretudo com os problemas da organização do ensino e da aprendizagem, da implementação de atividades, da manutenção da disciplina, reflexão partilhada e avaliação da sua atuação. Mogarro & Rodrigues (2016) realçam ainda a importância da formação inicial como uma etapa fundamental para a construção da identidade profissional, um contínuo e complexo processo multidimensional, interativo que interfere e/ou determina o processo de aprendizagem da profissão e da representação pessoal da profissão docente:

The development of a professional identity is a complex, incomplete, continuous, multidimensional, relational, interactive, dynamic and changeable learning process (Lopes & Pereira, 2012; Davis, 2012; Izadinia, 2013; Pinho & Andrade, 2014), which involves building a representation of the professional self (Oliveira, 2004). Therefore, professional identity is determined by a set of internal factors, such as motivation and emotions, and external variables, for instance the context and previous experiences. (Mogarro & Rodrigues, p. 79)

Neste contexto, a supervisão da prática pedagógica exige que o orientador desempenhe a função de ajuda na construção de uma representação positiva da docência, de apoio, segundo Coppola *et al.* (2004), de escuta e empatia (Worthen & McNeill, 1996; Henderson *et al.*, 1999), não a de imposição prescritiva de modos e procedimentos, não inspetiva, mas sim de envolvimento na preparação do ensino e da aprendizagem, na experimentação e reflexão partilhadas, procurando responder a problemas identificados.

Stones (1987) e Alarcão (2004, 2014) defendem a tese de que supervisionar é ensinar professores e que esse deve ser o objetivo principal de toda a supervisão, mais ainda, se essa supervisão, acrescentamos, for realizada no âmbito de um plano de estudos de formação inicial de pessoas que pouca ou nenhuma experiência têm de ensino. Os autores colocam a supervisão no âmbito das teorias acerca do processo de ensino e de aprendizagem, do ponto

de vista didático, realizado através do desenvolvimento de capacidades para a resolução de problemas e tomadas de decisão responsáveis, fundamentadas e adaptadas à mutante e complexa realidade das aulas, dos alunos e à especificidade dos contextos em que os atos pedagógicos acontecem.

Stones (1987) vai mais longe, realçando o orientador como aprendente para quem a supervisão se torna um meio de autoformação e desenvolvimento profissional, atribuindo às atividades supervisivas, novas potencialidades integradas no processo de ensino e da aprendizagem da profissão (Arends, 2008). Nesta medida, o orientador terá de ser um mediador¹ de aprendizagens, impulsionador do desenvolvimento do formando e também do seu próprio. O leque das capacidades necessárias ao nível da supervisão vai para além dos conhecimentos sobre o conteúdo e didática do conteúdo, para além do conhecimento sobre como os alunos aprendem; para além das competências de observação e interpretação de comportamentos relacionados com uma prática eficaz. De uma perspetiva socio-construtivista, segundo Vygotsky (1993), e desenvolvimentista, a supervisão deve incluir estratégias de mediação, enquanto processo de ajuda na resolução de problemas/construção de soluções (Estrela, 2009), concebidas para promoverem a construção e expansão das capacidades reflexivas do formando e dos processos de compreensão e interpretação envolvidos.

Acontece que “Uma supervisão assim concebida requer teorização, práticas e pesquisa, uma tal supervisão não dispõe de estudos nem em Portugal, nem mesmo a nível internacional”, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 13). Este aspeto constitui um dos motivos que nos levou a ter interesse em desenvolver pesquisa nesta área. Com o presente estudo, esperamos descrever e analisar características do trabalho dos orientadores/supervisores com os seus formandos, nomeadamente das atividades de formação que desenvolvem; em que medida a sua ação é direcionada para a resolução de problemas e para a reflexão partilhada. Em suma, procuramos conhecer o potencial formativo e formador da supervisão pedagógica em contexto de formação integrada no Mestrado em Ensino.

¹ Formosinho (2002) problematiza a questão da supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional. Neste âmbito, a autora estabelece relações entre a abordagem construtivo-desenvolvimentista e a abordagem sistémica, a qual se situa num outro plano, porque não se integra num contexto de formação inicial. Contudo, a abordagem torna mais evidente a complexidade e diversidade de papéis atribuídos ao orientador, pois como interveniente e conhecedor da escola, ou seja, dos contextos da aprendizagem, ele terá de fazer também a transposição desse conhecimento ao planear, com o formando, a vertente da adequação do ensino e da aprendizagem na aula.

Esteves & Rodrigues (2003), no artigo *Tornar-se professor: estudos portugueses recentes*, também constata a existência de poucos estudos, apenas 7% dos trabalhos produzidos na área das Ciências da Educação, nos anos 90, abordam temáticas da formação inicial de professores. Verificaram as mesmas autoras, ser igualmente difícil circunscrever o que se entende por “investigação relevante para a formação inicial de professores”. Afirmam a importância da investigação científica como o caminho para a “superação das dificuldades com que a formação inicial de professores se debate no nosso país – dificuldades de conceptualização, de concretização e avaliação dos modelos de formação à altura da complexidade crescente da profissão de professor” (p. 16). No entanto, registam-se mais produções nesta área, nos anos seguintes, como veremos.

As questões da relação entre supervisão-desenvolvimento-aprendizagem da profissão docente foram igualmente equacionadas por Alarcão & Tavares (2010), realçando características pessoais/relacionais, interpessoais necessárias para o exercício das funções de supervisor. Os autores referem a complexidade da tarefa do supervisor, para a qual convergem os papéis de professor de alunos e de formador, aumentando exponencialmente, em quantidade e dificuldade, as tarefas que ele tem de executar.

Por sua vez, Alarcão & Tavares (2010) referem igualmente que os estudos sobre o supervisor atual se situam próximos do ideal, em termos das características pessoais, profissionais e estilo de supervisão, mais ou menos diretivos. Ainda Alarcão & Tavares (2010) referem o seu importante contributo para a qualidade de um percurso de formação que inclua a prática pedagógica. Esteves & Rodrigues (2003) escrevem, sobre supervisão, a seguinte afirmação pertinente:

Vários estudos tomam os atores do processo de supervisão como objeto de interesse, sendo, como já se referiu, dominados pela análise de representações. Globalmente o que parece ser mais consensual é a influência que os formadores que intervêm na Prática Pedagógica têm sobre o futuro professor, bem como a pouca coerência nos critérios que presidem ao seu recrutamento. (p. 37)

Na passagem que transcrevemos, as referências ao orientador não são elogiosas, por um lado, no que se refere à fragilidade/opacidade dos critérios do recrutamento, e por outro, pela referida falta de coerência. O recrutamento dos orientadores é, presentemente, da responsabilidade das universidades, por isso, a citação das autoras angaria para a discussão

um traço importante do garante da qualidade da formação inicial: recrutamento e reais competências/capacidades do orientador para o exercício das funções.

Na literatura surgem três títulos que problematizam aspetos da formação inicial dos professores de português. O texto *Representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita, em aulas de língua materna* (Neves, 2004), aborda questões das representações do professor supervisor, no âmbito da leitura e da escrita. *Ser professor...de Português: especificidades da formação dos professores de língua materna*, de Mira-Leal (2009), apresenta questões que se prendem com as especificidades da aula de português, onde se procura descrever as características distintivas do professor desta disciplina, propondo estratégias de formação inicial situadas no paradigma do professor reflexivo, na perspetiva de Schön (1983), embora o estudo não particularize o(s) modo(s) de operacionalização dessas estratégias. O texto *A formação inicial: saberes necessários*, de Wünsch (2009), oferece uma perspetiva da formação inicial focalizada no contributo ou no papel das instituições de ensino superior. O estudo exemplifica competências específicas que podem ser a base da organização dos saberes efetivados com as práticas, como a colaboração e a reflexão, mas não aponta formas para a sua operacionalização. Problematisa as finalidades da reflexão na formação inicial e a reflexão partilhada como formas de solucionar problemas profissionais, focaliza-se na descrição dos saberes necessários para uma eficaz organização da formação inicial nas universidades, mas não refere como se articula com vertente prática, na escola.

Segundo as conclusões de Silveira, Batista & Pereira (2014), a supervisão pedagógica tem vindo a ser alvo de inúmeros estudos, dado que grande parte dos estudos retratados é datada a partir do ano de 2006. Um pouco mais abrangentes surgem, no âmbito do ensino das línguas, focadas nas dimensões da didática do ensino das línguas, Alarcão, Araújo & Sá (2010a, 2010b). A temática da supervisão e formação inicial é recorrente na literatura sobre a educação, a maior parte centrada no formando e na aprendizagem da profissão, embora o renovado interesse pela supervisão tenha feito surgir o interesse pela figura do supervisor. Nessa mesma linha, o estudo que realizamos procura colocar em evidência as questões da formação inicial através da perspetiva do orientador, enquanto protagonista da formação na vertente da prática pedagógica supervisionada. Tal abordagem terá de contemplar os contextos escolares em que a prática supervisionada ocorre, ou seja, na escola enquanto lugar do ensino e da aprendizagem da profissão docente.

A aprendizagem é sempre contextualizada no espaço e no tempo e esse contexto real é a escola, com a sua complexidade e singularidade, razão pela qual damos relevância à escola enquanto lugar principal da formação de professores, tal como defende Roldão (2009). Por isso, o estudo sobre supervisão que nos propomos realizar, focalizado no orientador no ensino e na aprendizagem da docência, não pode deixar de se centrar igualmente nas etapas, procedimentos, sentimentos e percepções que concorrem para a caracterização do processo de supervisão. Esperamos com isso, contribuir para o melhor conhecimento sobre tornar-se professor (o formando) e ser professor (o supervisor).

No âmbito do desfasamento existente entre a teoria e prática, Esteves & Rodrigues (2003) referem a existência de falhas, apontadas pelos formandos, revelando diversos aspetos problemáticos da formação inicial:

- a) A pouca utilidade da teoria para a organização da prática profissional;
- b) O «choque com a realidade»;
- c) A falta de articulação entre a instituição de ensino superior e a escola onde a componente prática se desenrola;
- d) As conceções não partilhadas dos diversos intervenientes (orientador e professores das universidades) sobre o que é “ser professor” e o que deve ser “ensinar”.
- e) A desvalorização do período da prática pedagógica supervisionada por parte das instituições de ensino superior.

Percebemos haver um desencontro de conceções (alíneas c e d) sobre o que é ser professor e ensinar, aspetos importantes dos fundamentos da formação e da supervisão. Se não sabemos que professor se pretende formar, será difícil saber como vamos orientar essa formação, como podemos conjugar esforços e ações se queremos chegar a lugares distintos? O último aspeto (alínea e) toma particular relevância quando equacionado com as questões da motivação dos formandos, na formação inicial. As estratégias no âmbito da prática supervisionada, direcionadas para os aspetos motivacionais e relacionais são muito relevantes no âmbito de uma abordagem holística da formação. Para isso mesmo aponta o Relatório para a UNESCO da “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1996), cujo conteúdo remete para a relação entre a qualidade do ensino e a importância da formação inicial (e contínua) de professores, onde figura expressamente o seguinte:

A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma conceção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da

formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. (p. 62)

A supervisão da prática pedagógica – objeto de estudo e sua pertinência

Colocando de lado as questões institucionais da seleção e recrutamento de orientadores, que não cabem neste trabalho, encontramos, neste ponto, motivo para referir a necessidade de acautelar a formação dos futuros professores, esperando igualmente que o estudo contribua para promover a importância que a componente da prática pedagógica supervisionada deve ter na formação de professores. Entendemos que o estudo da ação dos supervisores/orientadores pode contribuir para guiar o investimento de uma ação integrada da organização da formação inicial, ou seja, que contribua para a articulação que deve existir entre universidade e escola, entre os professores/supervisores das universidades e os supervisores/professores (cooperantes), das escolas. O interesse pela temática e relevância do estudo prende-se também com o contributo que o presente trabalho pode dar para o enriquecimento do conhecimento na área da formação de professores, concretamente sobre a relação da supervisão com o conhecimento profissional docente, em geral, e a relação mais específica entre supervisão-observação-desenvolvimento profissional.

Na verdade, a literatura sobre formação e supervisão dá conta da complexidade da ação do orientador e da sua importância no processo de formação, como referem Estrela (2002b), Alarcão (2009) e Alarcão & Tavares (2010). Será que prática pedagógica supervisionada, no contexto de formação inicial, cumpre os objetivos formativos que as universidades preconizam? De que modo desenvolvem os supervisores nos formandos as competências reflexivas? Que estratégias de supervisão e mediação implementam para orientar os formandos na identificação e superação de problemas?

As questões que se prendem com a formação de professores, inicial ou contínua, são questões sociais porque se relacionam com a qualidade do ensino que esses professores ministram, as quais se inscrevem na qualidade do ensino em termos gerais. Alarcão & Tavares (2010) e Estrela (2002a) realçam a importância da formação inicial como um momento decisivo na formação do futuro professor e a componente prática na formação inicial como sendo fundamental para a aprendizagem da profissão docente. Acrescentamos que a prática da supervisão em contexto de formação inicial é igualmente relevante para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

É verdade que a organização da formação inicial centrada nas aprendizagens, segundo a proposta de Ferry (1987), defende uma primeira fase de apropriação de um

conjunto de conhecimentos para posterior aplicação. Este modelo organizacional tem sido muito defendido e aplicado, pelo menos teoricamente, nas universidades. Referimos “teoricamente” porque são poucas as condições de aplicação dos conhecimentos, presentemente nas escolas.

Apesar do modelo conceptual aquisitivo de formação inicial, sequenciada ou integrada, ser defensável, seguindo o mesmo autor, existem fatores que constroem a aplicação prática de conhecimentos adquiridos, verificando-se aquilo que se identificou no discurso dos professores “por teoria sem aplicação prática” por falta de condições, que é diferente de falta de capacidades para acionar, na prática, conhecimentos teóricos adquiridos. Essas condições, sobretudo a pouca permanência dos formandos na escola, deixam o orientador com um espaço reduzido de ação para proporcionar percursos formativos que reclamem a aplicação do conhecimento adquirido e o desenvolvimento de competências e capacidades estratégicas que só em contexto prático real é possível desenvolver. Constatamos que nos modelos de formação do Mestrado em Ensino:

- a) Cada vez é menor o investimento do formando no conhecimento das escolas e do contexto educativo em que as aprendizagens ocorrem;
- b) É pouco expressivo o envolvimento efetivo dos formandos em atividades extracurriculares, verificando-se a fraca participação do professor na escola e na comunidade (Esteves & Rodrigues, 2003, p. 32);
- c) O contacto com os alunos dentro da sala de aula e o contacto com o orientador é cada vez menor, não lhe deixando grande margem de intervenção.

O distanciamento dos formandos da escola, na formação inicial, não favorece a qualidade dessa mesma formação, ao contrário, deveria privilegiar a escola como um dos lugares promotores da aprendizagem da formação por excelência, tal como preconiza Roldão (1996a, 1996b, 2009), dando ênfase à supervisão, na medida em que possibilita a análise da prática, com vista à construção do saber profissional, sendo de opinião que os orientadores devem preparar os formandos em contexto, ou seja, em contacto com a singularidade e complexidade da profissão. No entanto, o distanciamento dos formandos da escola e da prática dificulta ou inibe a orientação/supervisão, podendo mesmo comprometer os objetivos formativos e de desenvolvimento associados.

Sobre teoria e prática na formação inicial, Rodrigues & Mogarro (2015) salientam duas abordagens que verificaram junto dos formandos: a teoria é utilizada como alicerce para a reflexão e para a tomada de decisões por parte de formandos/escolas no âmbito da

prática, na outra, os formandos recorrem a uma lógica inversa, ou seja, utilizam as suas experiências práticas para refletirem acerca das teorias de ensino/aprendizagem que estudaram nas restantes componentes curriculares da sua formação.

Além disso, Roldão (2009) defende um formato mais dinâmico da formação inicial, diferente daqueles que predominam atualmente, entendendo que deve existir uma interação, desde o início da formação, entre o saber científico, o didático e o pedagógico, com a vivência do conhecimento em contexto. Este modelo de formação inicial consistiria numa “prática teorizada” em que as universidades se organizassem de modo a fazer um trabalho conjunto, mais próximo das escolas. Além disso, o contacto com a prática consiste numa experiência fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da docência, igualmente importante para criar os alicerces do conhecimento profissional, tal como concluem Mogarro & Rodrigues (2015).

Para tal, aponta diversos aspetos a ter em consideração nessa interação: a existência de um corpo docente estável; apoio continuado a partir do primeiro ano do curso; um tempo de escola mais alargado, permitindo um contacto prolongado com a prática; a discussão entre os intervenientes na formação e desenvolvimento da “competência em ação” que prepare o professor para o «saber-como-fazer» e o que decidir.

Na nossa perspetiva, tal competência deve ser desenvolvida a partir de situações concretas que, através da análise e reflexão partilhadas, resultem em conhecimento refletido, passível de ser interiorizado pelo formando, dotando-o de competências/capacidades de decisão, com base em anteriores situações reais contextualizadas e analisadas à luz do conhecimento científico possível (do conteúdo, da pedagogia, didática...). O papel do orientador e as estratégias que desenvolve no âmbito da sua ação são da maior importância, porque são decisivos na condução de percursos formativos relevantes.

O paradigma do professor reflexivo tem sido largamente defendido e conotado como sinónimo do professor competente, sucede, porém, que a qualidade dessa reflexão não é exercitada ou incentivada, mesmo quando, na sua boa-fé, os intervenientes na formação dialogam e trocam ideias sobre o que observaram nas aulas, por exemplo. Grande parte das vezes o que acontece na chamada “reflexão” sobre as aulas observadas são desabafos do género, “Correu bem; os alunos portaram-se bem; correu mal; os alunos portaram-se mal”, ou seja, comentários desprovidos de qualquer substância argumentativa ou avaliativa, sem qualquer estatuto de pensamento analítico capaz de transformar a experiência em conhecimento, passível de ser apreendido, incorporado de modo formativo nas estruturas

cognitivas dos participantes da reflexão e, por isso, sem consequência nas suas práticas. O mesmo acontece habitualmente, por escrito, nos relatórios de autoavaliação de formandos, alguns anunciando pomposamente que vão analisar as suas práticas, mas que depois se ficam pelo nível elementar da descrição imprecisa, segundo referem Valério (2006)) e Ferreira & Fernandes (2015).

Da breve argumentação apresentada decorre a ideia de necessidade de revisão das condições de realização da prática pedagógica supervisionada. No texto *Back to the future: directions for research in teaching and teacher education*, de Grossman & McDonald (2008), as autoras analisam dois campos distintos, mas relacionados: a pesquisa sobre ensino e a investigação em formação de professores. Apesar de ter as suas raízes na investigação sobre ensinar, a pesquisa sobre formação de professores desenvolveu-se separadamente da pesquisa sobre ensinar; sobre formação superior e formação profissional. Para que a investigação em formação avance é preciso que estes campos se interliguem e direcionem para a complexidade de ambos os campos: o de ensinar como uma prática e o de preparar os professores para essa prática:

A stronger connection to research on teaching could inform the content of teacher education, while a stronger relationship to research on organizations and policy implementation could focus attention on the organizational contexts in which the work takes shape. The authors argue that for research in teaching education move forward, it must reconnect with these fields to address the complexity of both teaching as a practice and the preparation of teachers. (Grossman & McDonald, 2008, p. 184).

É nesta encruzilhada expressiva da dialética entre o ensinar e o aprender a ensinar que se situa o trabalho do orientador. Os textos de Roldão (2009, 2011), apoiados em Schön (1983,1995), acerca da formação de professores, conhecimento profissional e a função docente, constituem um referencial teórico que permite problematizar sobre o que é ensinar, o papel da escola e da ação que distingue o trabalho de um professor da ação de outro profissional.

Em síntese, da argumentação apresentada decorre a pertinência que encontramos no estudo sobre um conjunto de processos que interferem no desenvolvimento pessoal e profissional, relacionados com processos: de supervisão; de ensino e aprendizagem da docência; de construção de conhecimentos sobre a ação e o processo de relação interpessoal que se estabelece entre o orientador e o formando, levando-nos a questionar de que modo a supervisão da prática pedagógica potencia a aprendizagem da docência e o desenvolvimento

pessoal e profissional. Foi esta a questão que nos levou ao presente trabalho de investigação, cujo objeto de estudo se focaliza no orientador/supervisor (que designamos indiferentemente por “orientador” e “supervisor” e no trabalho que desenvolve nas escolas, em articulação com o docente da universidade responsável (coordenador), de modo a compreender o potencial formativo e formador da supervisão no ensino da docência. Por outras palavras, o objeto de estudo deste trabalho foca-se no que se aprende e como se aprende, ensinando a profissão, através da supervisão.

2. A estrutura da tese

Nesta Introdução, fazemos a “Apresentação da problemática e do objeto de estudo”, em que o presente trabalho se centra, a sua pertinência, atualidade e contextualização; referimos ainda a estrutura desta tese.

Após a Introdução, a PARTE I deste trabalho refere-se ao “Enquadramento teórico e conceptual” que se encontra organizado do geral para o particular e integrando os capítulos I. e II.

O Capítulo I, “Ensino e aprendizagem da docência – Modelos, cenários, dimensões da supervisão e construção do conhecimento profissional”, contempla a pertinência da escola e da sala de aula como espaços de aprendizagem da docência, dirige-se a estilos de desenvolvimento da construção de significado no adulto, à interatividade dos processos de consciencialização e resolução de problemas e a sua importância na motivação e (auto) formação dos adultos. Dirige-se igualmente ao enquadramento teórico sobre saber profissional e sua natureza, bem como a diversos paradigmas e alternativas conceptuais acerca da formação de professores. Evocamos o paradigma, recorrente e atual, do professor reflexivo, de modo a compreender como se articulam supervisão, reflexão e construção do conhecimento docente. Apresentamos igualmente uma breve revisão da literatura no que respeita a modelos, cenários, dimensões da supervisão, bem como de estratégias e recursos para a construção do conhecimento profissional. Neste âmbito, situamos a nossa perspetiva próxima de um “modelo integrador” num “cenário plural”, relacionando com as diversas dimensões de supervisão e o campo dos saberes que mobilizam. Apoiamo-nos igualmente

em diversos autores para nos situarmos num “cenário integrador” de supervisão de suporte e (auto)ajuda.

O capítulo II “Supervisão e observação da prática como estratégias metacognitivas de autoformação e desenvolvimento profissional e pessoal” centra-se na supervisão e observação da prática pedagógica como estratégias (meta) cognitivas de autoformação e desenvolvimento profissional. Neste mesmo capítulo, refletimos acerca das dinâmicas que estão subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem da profissão docente e discutimos a questão da supervisão como estratégia, formativa e formadora, potenciadora da aprendizagem da profissão, tanto para o formando como para o supervisor. Com base em autores consultados, defendemos a “supervisão de suporte” e, para tal, referimo-nos a estratégias e dinâmicas da sua implementação, como planificação do ensino e da aprendizagem; reflexão e (auto) regulação; e relevância do *feedback*. Detemo-nos na observação de aulas, referindo objetivos e estratégias potenciadoras da aprendizagem docente, identificando não só às potencialidades, mas também aos possíveis constrangimentos da observação de aulas, da sua análise e posterior reflexão. Na sequência da observação de aulas, centramo-nos nas suas potencialidades para o ensino e aprendizagem da profissão e dinâmica dos seus desenvolvimentos e analisamos também a figura, papel do supervisor e estilos de supervisão (ou estilos supervisivos) para colocar em perspetiva o supervisor como recurso estratégico e a supervisão como potenciadora da formação a (auto)formação e do desenvolvimento pessoal e profissional.

A PARTE II refere-se ao “Processo de investigação empírica” e integra os capítulos III, IV e V.

No capítulo III “Opções epistemológicas e metodológicas” posicionamos a investigação num paradigma de investigação interpretativo ou qualitativo, uma vez que pretendemos proceder a uma abordagem compreensiva do problema, perceber o significado da ação e do contexto dessa ação, aproximando-nos do mundo pessoal dos sujeitos. Tal abordagem permitiu-nos estabelecer o desenho da presente investigação que se integra na organização e análise investigativa de «casos múltiplos» ou «multicasos». Através deles, procuramos compreender o sentido que os sujeitos dão à realidade que vivenciam e, nessa perspetiva, encontramos-nos nos paradigmas que fundamentam a teoria interpretativa e fenomenológica. No mesmo capítulo, referimo-nos ao campo de observação e aos sujeitos, com vista à consecução dos objetivos da investigação que delineámos, direcionada para a

compreensão e análise integrada do fenómeno supervisoivo, enquanto dialética do ensino/aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. Deste capítulo, constam igualmente as questões de investigação, os objetivos, gerais e específicos, da investigação, bem como as limitações do estudo e os resultados a alcançar.

O capítulo IV “Recolha da informação: campo de estudo, sujeitos, corpo documental e instrumentos de registo” integra diversos aspetos metodológicos acerca da organização do processo de investigação empírica. Contempla a fase exploratória, os procedimentos para a seleção dos sujeitos participantes na investigação, bem como o estabelecimento das fontes de informação, método e instrumentos de recolha de dados. Neste mesmo capítulo, estabelecemos e hierarquizamos o *corpus* de análise que subdividimos em *corpus* de natureza oral (entrevistas) e de natureza escrita (registos das aulas observadas).

O capítulo V, “Instrumentos de análise – categorização e explicitação de critérios” apresenta as opções metodológicas tomadas na elaboração de instrumentos de registo e de análise dos dados recolhidos. Neste capítulo, descrevemos os procedimentos que seguimos, de acordo com os autores em que nos apoiamos para a tomada de decisões. Indicamos detalhadamente os critérios de elaboração de guiões de entrevistas, sua realização, registo e explicitamos os critérios de codificação e categorização. Registamos igualmente a categorização para análise do conteúdo dos registos das aulas observadas, indicamos e descrevemos outras fontes relevantes para a investigação em causa.

A PARTE III, “Apresentação, análise e interpretação dos resultados”, integra os capítulos VI e VII.

No capítulo VI são apresentados “Seis casos – seis maneiras de estar e sentir a supervisão e a (auto)formação”. Os seis casos dizem respeito às quatro orientadoras e aos dois coordenadores envolvidos, a partir das entrevistas realizadas. De acordo com a metodologia que traçámos, identificamos cinco temas comuns: 1. Perfil do professor a formar; 2. Saber(es) profissional(ais): Teórico, Científico, Contextualizado Didático e Estratégico; 3. Conhecimento profissional – natureza e dimensões; 4. Estratégias de supervisão e ensino da docência; 5. Supervisão, (re)aprendizagem e desenvolvimento profissional. A apresentação da análise gira em torno destes temas comuns, mas pormenoriza-se na indicação do “diferente”, específico ou original de cada caso. Por esta razão, os casos estão designados (além da codificação atribuída) do seguinte modo: A1 – Orientadora Animadora Sócio-cultural; A2 – Orientadora Bailarina; A3- Orientadora

Criativa Multifacetada, B1- Orientadora Atriz; CO1 e CO2 – Coordenadores de Última Geração.

No capítulo VII, “A «caixa negra» da prática pedagógica – apresentação e análise das características dos registos de observação de aulas”, apresentamos a análise dos registos de aulas assistidas a que chamamos de «caixa negra» da prática pedagógica. No referido capítulo especificamos os métodos utilizados pelas orientadoras para a utilização da observação como estratégias de supervisão e de aprendizagem da profissão. A referida análise é feita a partir de dois aspetos principais: a) método, registo de observação e b) foco da observação das aulas. Analisámos igualmente os modelos e metodologias de supervisão em que as orientadoras se integram, a partir do seu próprio discurso.

Finalmente, encontram-se as CONCLUSÕES relativas a cada um dos seis objetivos de investigação traçados, reveladoras da importância da escola/sala de aula como espaços reflexão e formação; da complexidade e dimensões do conhecimento docente; potencialidades da supervisão e complexidade e exigência do papel do supervisor como recurso de (auto) formação e (re) aprendizagem da docência, com vista à constante melhoria dos atos pedagógicos e da supervisão enquanto estratégia promotora de mecanismos cognitivos e metacognitivos de reaprendizagem da profissão e do desenvolvimento pessoal e profissional. Por último, incluímos alguns traços de um novo paradigma sobre supervisão que se começa a desenhar.

Importa referir algumas notas relativas à escrita deste trabalho que se prendem com a apresentação linguístico-discursiva e formal da organização da informação neste texto. Assim, assinalamos as regras de uso do *itálico*, do **negrito** e o uso distintivo de «aspas» e de “aspas”.

- a) O *itálico* é utilizado para assinalar neologismos e estrangeirismos (frases, expressões e designações); destacar temas no âmbito deste trabalho (como por exemplo, *Perfil do supervisor*) e designações de partes de quadros ou temas das entrevistas, para facilitar a referência. A reprodução de passagens do discurso dos sujeitos, selecionadas da transcrição das entrevistas encontram-se igualmente em *itálico*, quer integradas em quadros, quer no corpo do texto, distinguindo-se das citações dos autores constantes na bibliografia.
- b) Destacados a **negrito**, encontram-se os capítulos e subcapítulos no corpo do texto; palavras, expressões e segmentos de frase para realçar informação ou ideias-chave, de modo a facilitar a apreensão da sua sequência, da progressão das ideias apresentadas e a

enumeração de vários aspetos ou características. Encontram-se ainda em palavras, expressões e números, surgindo como organizadores funcionais da síntese dentro de quadros e de figuras.

c) O par de «aspas» com esta grafia foi usado em designações de teorias, modelos, paradigmas e expressões representativas de conceitos teóricos, associados a autores que os criaram, como por exemplo, «reflection-in-action» (de Schön). Encontram-se igualmente este par de aspas quando existem destacadas, desse ou de outro modo, dentro de uma citação, por exemplo: “O aluno é aprovado, «deu mole»...” (p. 1)

d) O par de “aspas” com esta grafia foi usado para introduzir e fechar a citação de autor. Foi também usado no corpo do texto para remeter para títulos de quadros e figuras; para realçar o significado determinada significação, relevante no âmbito deste trabalho, por exemplo, “saber ser”. Foi igualmente usado com valor distintivo nas palavras lexicalizadas (“saber-como-fazer”) ou no caso de palavras e expressões ou segmentos de frase cujo significado importa acentuar, por exemplo “como” e “porquê” ou “cenários plurais”.

Finalmente, e no âmbito da organização geral deste trabalho, acrescenta-se que os anexos indicados se encontram coligidos em volume separado.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – ENSINO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA – MODELOS, CENÁRIOS, DIMENSÕES DA SUPERVISÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Retomamos as palavras de Paulo Freire (1997) da citação inicial para nos centrarmos no aspeto de quem ensina e quem aprende: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25), ideia que defendemos apoiados em Canário (1999) para quem ensinar e aprender representa uma dicotomia indissociável. Os autores remetem-nos assim para a reconceptualização da profissão docente e para a formação de professores, obrigando-nos mesmo a olhar para estas realidades com humildade, concebendo o professor também como um aprendente e não apenas como aquele que tudo sabe e ensina.

Ensinar e aprender constituem a dicotomia da diferença, sem deixar de configurar uma unidade potenciadora do papel dos sujeitos em interação na aprendizagem de um conhecimento construído (ao invés do adquirido), na autoformação e na (trans)formação profissional e pessoal de cada um: “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 1997, p.25).

No presente capítulo, apresentamos uma abordagem de temáticas que problematizam a natureza do conhecimento prático da profissão docente, do seu ensino e da sua aprendizagem. Abordamos igualmente a especificidade da prática supervisiva, na escola, com especial enfoque para a sua ação mediadora de estratégias de ensino e de aprendizagem direcionadas para a resolução de problemas decorrentes da prática pedagógica. Discutimos igualmente o papel da reflexão e das possíveis estratégias de implementação eficazes na (re)construção do conhecimento profissional. Trata-se de uma abordagem cognitiva do problema focalizado nas estratégias de relacionamento potenciadoras das capacidades de compreensão dos mecanismos pessoais (e interpessoais) da (re)construção do conhecimento. Mais concretamente, referimo-nos ao conhecimento docente como uma entidade dinâmica que é preciso testar, validar pela prática, rever e adequar constantemente pela reflexão, em virtude das mudanças sociais e escolares que caracterizam a educação do séc. XXI. Trata-se

de articular esta abordagem cognitiva com a dimensão afetiva da ação de ensinar e de aprender, bem como do seu potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, dicotomia representativa de uma visão holística do professor, personalista da sua formação e do seu desenvolvimento.

Pretendemos assim, enquadrar teoricamente a perspetiva em que nos situamos, discutindo questões relacionadas com a prática pedagógica na formação inicial e supervisão, sobre as suas limitações e potencialidades enquanto estratégia de formação e de desenvolvimento.

1.1. A escola/sala de aula como espaços de aprendizagem da docência

As contradições e indefinições da profissão docente têm marcado o seu percurso de desvalorização social, ao mesmo tempo que reafirmam a importância da escola e dos professores como elementos fundamentais para o desenvolvimento social, revelando-se uma problemática desafiante do ponto de vista da formação, inicial e continuada², dos professores. Tal perspetiva exige a discussão de aspetos fundamentais sobre a especificidade da docência, capacidades necessárias para o desempenho da profissão; o professor que se pretende formar; os saberes que se aprendem com a prática pedagógica e que não se aprendem senão pela mesma prática (Vasconcelos, 2009).

Quando se pensa em ensinar, pressupõe-se imediatamente a existência de um corpo de conhecimentos, um corpo estático que é preciso dominar. No entanto, no que respeita ao ensino e à aprendizagem, surge como um corpo difícil de descrever, de determinar porque ele não é estático. Trata-se de um corpo cada vez mais dinâmico, tal como as escolas e a sociedade, todos em constante transformação a um ritmo cada vez mais acelerado.

Acerca da importância da escola como o lugar da aprendizagem, Roldão (2007b, 2009) refere diversos aspetos relacionados com a problematização da função da escola atual e qual o seu papel na sociedade. Tais questões estão relacionadas com os novos desafios, os alunos, com a ação estratégica dos professores e a sua formação – aspetos que se prendem

² Distinguímos *continuada* de *contínua*. A *continuada* é de caráter mais informal, feita no dia-a-dia profissional através da auto e hetero-regulação, enquanto que a *contínua* refere-se à formal, que tem lugar num espaço e tempo determinados.

com o que é ensinar e, deste modo, o desenvolvimento do currículo, a promoção da aprendizagem, supervisão e avaliação encontram-se entre os dispositivos de desenvolvimento profissional referidos pela autora. Sobre a escola e os novos desafios, Roldão (2009) apresenta uma visão articulada de escola, do currículo e do desempenho dos professores, concebendo a atividade docente como uma profissão social. Neste âmbito, refere quatro conceitos, em torno dos quais se organiza o ensino, a aprendizagem e a formação: ensinar, conhecimento profissional, decisão do ato profissional e pertença a uma comunidade de pares.

Em que consiste afinal a função distintiva da escola, o que deve ensinar e para que serve? A escola não tem dado respostas aos desafios dos últimos tempos pela heterogeneidade dos públicos e variedade de contextos. Ela tornou-se no terreno onde se jogam forças sociais e políticas que se articulam com a afirmação profissional dos professores. Assistiu-se nos últimos anos à “funcionalização da docência” por razões políticas e económicas que geraram uma desqualificação da profissão, por isso, importa saber o que distingue a função de professor das outras profissões, ou seja, determinar a função distintiva da profissão. Significa isto que é necessário existir o reconhecimento de que o professor é detentor de um conhecimento sólido e específico, mas tal não tem acontecido, em parte pela dificuldade em descrever esse conhecimento, em virtude da complexidade da sua natureza. Além disso, o exercício da docência é fortemente controlado pelo poder central, limitador da sua capacidade de ação e decisão. Também a comunidade de pares em que o professor se integra é mais frágil quando comparada com outras profissões e, por isso, a afirmação da classe docente encontra-se esbatida. Este aspeto, referido por Roldão (2009), é objeto de análise por parte de Lawn (2001) o qual afirma que sempre que existe um momento de crise social, os professores aparecem “escrutinados, reprovados”, impondo-se uma alteração do discurso e da identidade de acordo com as políticas educativas exigidas pelas circunstâncias da crise. Roldão (2007a, 2009) define professor como “um profissional de ensinar”, embora a definição sobre o que é ou como deve ser ensinar também não seja linear. A este propósito veja-se a seguinte definição de professor de autor brasileiro desconhecido, citado por Silveira & Sampaio (2009):

Quando... é jovem, não tem experiência. É velho, está superado. Fala em voz alta, vive gritando. Fala em tom normal, ninguém escuta. Não falta as aulas, é um «Caxias». Precisa faltar, é «turista». Dá muita matéria, não tem dó dos alunos. Dá pouca matéria, não prepara os alunos. Brinca com a turma, é metido a engraçado. Não brinca com a turma, é um chato. Chama

a atenção, é um grosso. Não chama, não sabe se impor. A prova é longa, não deu tempo. A prova é curta, tira as chances dos alunos. Escreve muito, não explica. Explica muito, o caderno não tem nada. Fala corretamente, ninguém entende. Fala a «língua» do aluno, não tem vocabulário. Exige, é rude. Elogia, é debochado. O aluno é reprovado, é perseguição. O aluno é aprovado, «deu mole»... (p. 1)

Colocando de parte o tom jocoso da definição ela é reveladora da dificuldade que existe em definir aquilo que deve ser um professor, pois mesmo em termos ideais o que sobressai é a indefinição do termo e, assim, do conceito. Retomando o tom objetivo do discurso diremos que num plano histórico, existem duas visões essenciais: uma encara o ensinar como “passar conhecimentos”, surgindo relacionada com épocas de escassa divulgação do saber, sem objetivos de educação ou com finalidades sociais; outra, mais recente, perspectiva o ato de ensinar como condução intencional de levar o outro (o aluno) à aquisição do saber, associado a um tempo de escolarização universal e a uma afirmação do docente como um profissional do ensino. De acordo com Roldão (2007b), ensinar é saber promover a aprendizagem do currículo, o qual é constituído pelas aprendizagens socialmente necessárias ao aluno: do conhecimento substantivo e processual, mas não só. Assim sendo, o currículo constitui um corpo das aprendizagens a promover, conteúdos, competências e valores, cuja existência advém da importância reconhecida desse corpo de aprendizagens, necessárias à inserção social do indivíduo (Correia, Fernandes & Alves, 2010).

Vejamos o problema pelo prisma do “ensinar”. Seguindo ainda Roldão (2007b) existem diversas dimensões da ação de ensinar, estruturantes do desempenho do professor:

- a) O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- b) A participação na escola e na comunidade;
- c) O desenvolvimento profissional (do conhecimento e da ação) ao longo da vida;
- d) O desenvolvimento profissional social e ético (transversal a todas as outras).

O desenvolvimento da aprendizagem é considerado uma dimensão nuclear, e neste sentido, o ato de ensinar deve ser colocado no centro do desempenho profissional dos docentes, ou seja, devem ser capazes de desenvolver uma ação especializada, fundada no conhecimento que consista em fazer com que todos os alunos aprendam um currículo. O professor deve encarar o ato de ensinar como uma “ação estratégica”, focalizada na programação/implementação de estratégias de ensino, capazes de levar os alunos a apropriarem-se de um currículo.

A centralidade da dimensão didática da ação do professor no desenvolvimento do currículo consiste na sua capacidade para conceber e implementar estratégias. Roldão reforça a ideia da especialização da função docente, realçando a ação estratégica como uma competência - chave, tornando-se cada vez mais necessário que os professores desenvolvam capacidades relacionadas com a “ação estratégica de ensinar. No plano da conceção, a estratégia responde a aspetos do modo, das finalidades e objetivos, das razões e dos intervenientes, ou seja, a conceção das estratégias deve contemplar as seguintes questões: Como vou organizar a ação? Por que razões? Para quê? Para quem?

Os professores estão “condenados à sua singularidade”, a eles se exige atualmente que estejam preparados para responder a desafios e imprevistos, referidos por Perrenoud (1999). Embora um pouco paradoxal, os professores têm de contar com o imprevisto e preparar-se para a imprevisibilidade, porque ela constitui, atualmente, uma característica da docência. A temática da formação dos professores para a diversidade a imprevisibilidade e as características dos contextos educativos na era da globalização orientam uma das linhas da investigação em educação, atualmente. Aliás, Giddens (citado por Santos, 2001), define globalização como a “intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes” (p. 31), de tal maneira que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que sucedem a milhas de distância e vice-versa, donde sugere a conceção de sociedade enquanto sistema aberto, isto é, não circunscrito a fronteiras físicas ou ideológicas.

Neste contexto social e educacional, os professores desempenham um importante papel na promoção do diálogo. Eles detêm um papel fundamental no desenvolvimento do potencial humano e na formação das novas gerações, tal como se pode verificar nas recomendações do Conselho da Europa (Estratégia 2020), a qual defende que as instituições de formação de educadores devem reforçar a educação intercultural e a gestão da diversidade na formação em exercício, segundo os princípios: da qualidade; da aprendizagem ao longo da vida, princípio da mobilidade e princípio da parceria. Na verdade, assistimos à complexificação e à riqueza multicultural das sociedades, mas também à dificuldade em, no espaço educativo, lidar com a multiculturalidade, damos conta de alguma incerteza e indefinição quanto ao enfraquecimento de identidades-pilar de sustentação das sociedades, do mesmo modo que vemos emergir novas identidades.

Em relação à globalização, multiculturalidade e formação, García (1997) afirma que “a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista. Isto deve-se em parte ao facto de que os formadores de professores em geral são “produto” de uma educação mono cultural” (p. 91). Considerando que a formação inicial configura duas dimensões fundamentais do perfil geral do professor: a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade. O aspeto referido por García (1997) revela desde logo um constrangimento, sobretudo porque não sabemos exatamente como a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade está efetivamente a ser desenvolvida junto dos formandos.

A indisciplina é um dos problemas que tem afligido professores e alunos, sobretudo porque, na sala de aula, os comportamentos ditos de “indisciplina” prejudicam a relação pedagógica de professores e alunos e deterioram o ambiente de ensino e de aprendizagem. Jesus (2000) e Estrela (2002a) referem a indisciplina dos alunos como uma fonte de problemas de que resulta o *stress* e *burnout* dos professores. Jesus defende igualmente que a formação inicial deve preparar os professores para o desenvolvimento de estratégias de *coping* que os leve a atenuar o «choque com o real» e a ultrapassar situações problemáticas. Segundo o autor, uma orientação adequada pode contribuir para uma perspetiva de maior confiança e motivação para o exercício da docência, projetando-se positivamente no resto da carreira.

Na verdade, uma das preocupações dos estagiários que povoa o seu discurso é o medo de não saber estar à altura das situações de indisciplina e desinteresse dos alunos (Valério, 2006). De acordo com um estudo realizado no âmbito da tese de mestrado em Ciência da Educação, envolvendo duas universidades, 9 orientadores e 20 estagiários, tendo sido adotados métodos qualitativos e quantitativos de análise, dos vinte estagiários, 13 identificam a indisciplina e comportamento de desinteresse dos alunos como sendo um problema e as suas afirmações revelam sentimentos de ansiedade, nervosismo e medo de não ser aceite pela turma, de enfrentar episódios imprevistos, situações novas ou de rebeldia dos alunos.

Os aspetos da ação especializada que se prendem diretamente com a prática pedagógica emergem da complexidade da escola atual, tal como nos refere Roldão (2009), colocando desafios no âmbito da formação inicial de professores, a qual tem vindo a caracterizar-se por se centrar quase que exclusivamente na aquisição de conhecimentos pedagógicos, psicológicos, científicos, por parte dos professores em formação, facto que se

agravou, após a entrada em vigor dos Mestrados em Ensino, dando pouca relevância ao saber prático, isto é, à dimensão da prática pedagógica da formação.

Liston & Zeichner (1991) afirmam que “a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola” (p. 91). Por isso mesmo, cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam aos professores em formação, compreender a complexidades das escolas.

Pelo lado do ensinar a profissão, constatamos que cada vez mais se confirma a relevância do orientador, de onde sublinhamos a de mediador, enquanto gestor relacional e conhecedor do contexto escolar em que se move e onde o ensino e a aprendizagem dos alunos ocorrem, ou seja, do acesso (para o formando e para a universidade) ao conhecimento do contexto real de ensino e de aprendizagem em que a formação ocorre. Percebemos assim que os orientadores têm um papel primordial no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos formandos para a docência.

Sobre a preparação do professor, Roldão (2009) apresenta alguns aspetos que articulam formação e desenvolvimento profissional, a questão é a de saber como se opera o desenvolvimento profissional. Segundo a investigadora, o processo de desenvolvimento do professor realiza-se de diversas formas: através da (re)construção continuada do conhecimento; da melhoria continuada da ação; da capacidade de resposta à singularidade das situações; do confronto e construção de saberes com os pares; da avaliação de processos e resultados e ainda da reorientação e melhoria de toda a ação. Para outros autores, a supervisão pedagógica e a avaliação são apontadas como dois dispositivos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional (Sá-Chaves, 2000, 2002; Alarcão, 2004; Alarcão & Tavares, 2010, 2014; Moreira, 2010).

Realçamos a interação social e a sensibilidade das relações interpessoais e a sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem da profissão docente. Mais ainda, constatamos que nesse processo os papéis do supervisor e do formando são reversíveis e, por isso, ensinar e aprender são reveladores dos processos dialéticos do “ser” e do “tornar-se professor”. Colocamo-nos a questão sobre o que os orientadores devem saber e como devem orientar, donde realça a importância que Combs (1972) atribuía à sensibilidade para os outros e para as necessidades dos outros, de acordo com a sua investigação sobre a formação de adultos, pois uma pessoa é um processo, seja uma criança, adolescente ou adulto.

O contexto/escola e as dimensões da prática e da formação constituem elementos que devem ser equacionados pelo orientador. A figura 1 representa a centralidade da sua posição enquanto elemento mediador, no sentido lato, sem estar integrado em nenhum modelo formal de mediação, mas determinante para os percursos relacionados com a prática pedagógica, sublinhando igualmente a relevância do contexto na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e da docência, situando a mediação a que nos referimos no campo socioeducativo.

Figura 1- Dinâmica entre orientador mediador e o contexto de ensino e de aprendizagem da profissão



De facto, em virtude da proliferação das chamadas “práticas de mediação”, Moreira (2009) realça a importância das questões relativas à mediação, enquanto “práticas socioprofissionais”. Complementarmente, recorremos a Estrela (2009) que sobre a mediação socioeducativa apresenta fundamentos compatíveis com o sentido e finalidade da mediação que propomos, no âmbito deste trabalho:

A mediação fundamenta-se no reconhecimento que os próprios (as partes) são quem mais sabe acerca das causas dos seus problemas (dos seus conflitos) e das formas de superação dos mesmos. Neste sentido, a mediação é amplamente participativa e o papel do mediador consiste basicamente em «assistir» os próprios no processo de construção de soluções. (p. 41)

Assim, a escola surge como o espaço propiciador de aprendizagens profissionais porque constitui o terreno onde se jogam decisões teóricas e práticas que têm de ser adequadas, à luz dos aspetos do dia-a-dia, marcados pela especificidade dos contextos e também pela singularidade das pessoas em formação: o orientador, o formando e em última instância os alunos. Por um lado, o orientador é o elemento que se supõe conhecedor da escola, dos alunos e de outros aspetos caracterizadores do contexto do ensino e da aprendizagem dos alunos (pais, pares, recursos disponíveis, regulamentos internos, organização escolar). Por outro, deve possuir os conhecimentos teóricos e científicos para organizar o ensino e a aprendizagem dos alunos e ajudar e apoiar o formando no seu percurso formativo, conforme a figura 1.

Neste contexto, a observação de situações educativas e desempenho docente, em aula e fora dela, constitui um modo de aceder à experiência e conhecimento do orientador, podendo ser interiorizados, possibilitando a sua apreensão, interiorização, transformação e atualização. A observação constituiu, desde sempre, uma forma de aprendizagem, e a observação de atos pedagógicos, no contexto de supervisão clínica, constitui um modo de construção do conhecimento docente, segundo Alarcão & Tavares (2010). A escola, como lugar da supervisão e como espaço estratégico da observação da prática pedagógica, surge como potenciadora da formação e, através da interação pessoal e da reflexão, propiciando o desenvolvimento de capacidades e construção de conhecimento, tanto para o orientador como para o formando.

A perspetiva de que a prática obriga o professor a uma reflexão constante e continuada sobre aquilo que torna ou não a sua ação “pedagógica” estabelece uma relação

com a prática, pois, segundo Vieira (2009) a pedagogia é movida por três forças estruturantes e interrelacionadas: reflexão, ação e contexto:

Enquanto atividade de natureza conceptual e experiencial, a pedagogia é movida, a meu ver, por quatro forças estruturantes e interrelacionadas, frequentemente em tensão: <-> reflexão <-> ação <-> contexto. Transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si. Esta será a principal função da supervisão pedagógica como prática de regulação. (p. 11)

Neste âmbito, as atividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e estão relacionadas com a indagação para a melhoria da qualidade da ação educativa. Sempre que um educador regula a sua ação, as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis (Sá-Chaves, 2002; Moreira, 2004, 2009; Vieira, 2009; Alarcão & Tavares, 2010).

1.2. Construção de significado no adulto e desenvolvimento profissional docente

Tendo em conta a complexidade do trabalho do professor, as suas decisões, a qualidade dos percursos didáticos e formativos que proporciona (ou não) a alunos e formandos, torna-se importante que a supervisão dê atenção a aspetos que se relacionam com os princípios do raciocínio moral, ético e à complexidade concetual que envolvem. O sistema de significação construído pela pessoa pode influenciar o seu desenvolvimento mais do que a experiência acumulada pela idade e anos de prática profissional. A este propósito referem Garmston *et al.* (2002):

O sistema de construção de significado de um indivíduo dirige-se às influências centrais da sua capacidade de tomar decisões. Kegan & Lahey (1984) defendem que o desenvolvimento na construção de significado do adulto tem mais a ver com as mudanças qualitativas que se

dão no sistema de significado de uma pessoa do que com o avançar da idade. (p. 67)

No âmbito desta abordagem psicológica da supervisão feita pelos autores, distinguem-se três fases evolutivas do desenvolvimento do adulto, na construção de significado: interpessoal, institucional (psíquica) e pós-institucional que apresentamos um quadro-síntese elaborado com base nos conceitos de Kegan (1994) e Kegan & Lahey (2009).

Quadro nº 1 - Sistemas de significados na idade adulta, baseado em Kegan (1994) e Kegan & Lahey (2009).

Sistema de um *continuum* evolutivo nos adultos
Três sistemas de significados na idade adulta

Interpessoal	Institucional	Pós-institucional
Caracteriza-se pela dependência do indivíduo ao nível das relações com autoridades externas que o guiam na construção de significado.	O indivíduo atinge este nível de “instituição psíquica” ao possuir as suas próprias regras, padrões e autoridade.	O indivíduo é possuidor de “instituição psíquica”, mas pode sair mentalmente dela para questionar as suas premissas e lógicas.

Em cada uma das fases do desenvolvimento, o estágio anterior é incluído no posterior, continuando acessível e funcional, embora não dominante. Segundo a investigação de Kegan (1994), na sua obra *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, apenas um terço dos indivíduos preenche os requisitos do estágio institucional e ninguém antes dos 40 de vida se integra no estágio pós-institucional. Neste *continuum*, tomam relevância de forma interativa fatores, não só particulares de cada indivíduo, mas também relacionados com os outros que o guiam na constituição e construção do sistema de significação através do qual age. De que modo é que estes estádios de desenvolvimento e a construção de significado nos esclarece acerca da supervisão, construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional?

Os formandos em formação inicial e mesmo os professores em início de carreira, situam-se claramente no sistema do *continuum* evolutivo interpessoal, enquanto que o supervisor deve situar-se num dos outros sistemas, dependendo das experiências pessoais,

aprendizagens e significação construída em torno dessa experiência, sabendo que a experiência só por si não se transforma automaticamente em conhecimento e significação. No estágio interpessoal o pensamento torna-se abstrato e o conhecimento passa pela consciência de padrões, necessidades e categorias, ou *self* interpessoal, tal como referem Garmston *et al.* (2002): “Como manifestações do *self* interpessoal temos o pensamento de causa-efeito, o estabelecimento de objetivos, a lealdade aos ideais ou a uma comunidade, a capacidade para, e o compromisso com o autoaperfeiçoamento”. (p. 68)

Tendo em conta o modelo que nos apresentam Kegan (1994) e Kegan & Lahey (2009), pela idade e anos de experiência, os professores poderão encontrar-se no estágio institucional ou no estágio pós-institucional. Os professores que se encontram no sistema institucional podem estabelecer relações de cuidado e harmonia são “autoautores”, “autopossuidores”, “autoiniciadores” e “autodependentes”, sublinhando a ideia de grande autonomia. Eles estabelecem os seus próprios padrões, fazem autoavaliação (interna) e consideram-na fiável (mais até do que a avaliação externa). Contudo, existe a possível limitação que é a de estes professores ficarem presos ao processo de estabelecer como objetivo a perpetuação do seu próprio sistema, perdendo a capacidade de envolvimento na reflexão verdadeiramente crítica e construtora de novos significados e, assim, da passagem ao sistema seguinte, o pós-institucional.

Os professores que se encontram no sistema pós-institucional refletem acerca da sua própria organização (sistema pessoal de ideias) e modificam-no. São capazes de perceber os diretores, os alunos, os colegas como pessoas nem partidárias nem adversárias dos seus ideais ou do seu sistema. Reconhecem que as ideias e percepções são significados passíveis de reinterpretação, análise e de modificação; possuem capacidade cognitiva para a flexibilização de pensamento, podendo assim considerar e valorizar as ideias e pontos de vista de outras pessoas, Garmston *et al.* (2002). Estes professores têm grande capacidade de aceitação das diferenças e mantêm-se abertos a questionação, a diversas possibilidades, ao conflito (cognitivo) e à reconstrução. Encaram os conflitos como oportunidades para a aprendizagem e mudança; valorizam a tomada de decisões colaborativas; fazem apelo a valores e comportamentos na análise e nas aprendizagens que realizam a partir do seu próprio trabalho. São eficazes na medida em que acreditam que a sua ação pessoal produz resultados, conseguem mais facilmente controlar a ansiedade relacionada com o desempenho, por isso, também detêm a capacidade de auto-modificação (Kegan & Lahey, 2009).

Tendo em conta as características que referimos dos professores que atingem os dois estádios mais evoluídos do *continuum*, seria desejável que o supervisor fosse um professor claramente integrado no estágio evolutivo do pós-institucional, o qual integra características pessoais e cognitivas necessárias para a condução do processo de evolução interpessoal dos formandos e de si próprio.

Chegados a este ponto, somos a levados a colocar a questão da supervisão e da construção de significado, nos seguintes termos: a natureza e exigência das tarefas de supervisão propiciam o desenvolvimento cognitivo e, desse modo, a evolução para sistemas de desenvolvimento superiores, mais complexos que os tornam, simultaneamente, professores e supervisores mais eficazes? Seria previsível que sim, pois o crescimento é contínuo e, na perspetiva de Kegan (1994), a mediação do desenvolvimento, a partir dos estádios de construção de significados, deve ter em conta o nível de desenvolvimento no momento presente em que o indivíduo se encontra. Em cada um dos níveis, o autor distingue duas facetas importantes para a discussão da prática de supervisão: o *self* e o *conteúdo*.

O *self* refere-se ao modo como o indivíduo está a construir o conhecimento a um nível pessoal, ao nível das suas estruturas cognitivas, virado para si próprio. O *conteúdo* refere-se a um conjunto de valores mais gerais, prende-se com a “visão do mundo” de cada um. A compreensão desta teoria permite aos supervisores desenvolver uma função importante da supervisão que é a de diferenciarem interações; estabelecerem expectativas adequadas e fazerem predições sobre respostas comportamentais no sentido de potenciarem o seu crescimento e o dos formandos, segundo Kegan (1994). Acreditamos que apenas o supervisor que é capaz de se desenvolver a si mesmo, será capaz de propiciar o desenvolvimento de outros. Esta consciencialização é fundamental para se atingir a segunda função da supervisão que é desenvolver a capacidade dos professores para aprenderem. Entendemos se uma aprendizagem que, no seu sentido lato, significando, esta segunda função, desenvolver a capacidade dos professores que orientam para aprenderem e desenvolverem a sua própria capacidade de autoaprendizagem.

Trataremos, em seguida, de perspetivar a supervisão enquanto capacidade estratégica de condução na consciencialização de problemas e de orientação para a sua resolução. O conceito de desenvolvimento profissional encontra-se ligado à formação de adultos e surge na literatura sobre formação de professores recorrentemente (Marcelo, 2009). Trata-se, segundo o autor, de um processo que vai para além da formação dita “formal” em que o

trabalho, prático e colaborativo, propicia o desenvolvimento de capacidades necessárias ao exercício da docência, conforme se pode ler:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (p. 7)

O conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido alterações e mudanças em consequência da evolução da compreensão dos processos de aprender a ensinar. Na verdade, nos últimos tempos, considera-se o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, pois nele se integram diversos tipos e experiências que contribuem para o crescimento e desenvolvimento do docente, enquanto profissional e como pessoa, processos muitas vezes indissociáveis. A natureza holística e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional, que inclui as experiências formais e informais de aprendizagem, é mencionada por Day (2001), realçando a formação informal, aquela em que nos situamos, vivida nas escolas, do seguinte modo:

Inclui, por isso, a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (p. 18)

Segundo o estudo de Villegas-Reimers (2003), que consistiu na revisão da literatura sobre desenvolvimento profissional oriunda de diversos países do mundo³, o desenvolvimento profissional tem várias características que passamos a enumerar:

- i. *A long term process* - trata-se de um processo ao longo da vida;
- ii. *A process in a particular context* - realiza-se de modo contextualizado e situado no tempo;
- iii. *A process intimately linked to school reform* - encontra-se intimamente ligado às reformas educativas (escolares);

³ A autora refere ter limitado a sua pesquisa a literatura em inglês e espanhol, ainda assim, permitiu-lhe estudar o conceito através da pesquisa realizada nos diversos continentes, desde a Ásia, Médio Oriente, África, América e Europa, focando em países como os EUA, Canadá e diversos países da Europa.

- iv. *A teacher is conceived of as a reflective practitioner* - o professor é concebido como um prático reflexivo;
- v. *A collaborative process* – consiste num processo de caráter colaborativo;
- vi. *A process that may be looked and be very different in diverse settings* – um processo em que nenhum paradigma é melhor que outro, é preciso ajustar à realidade em que o professor se encontra.

Do elenco de características sobressai a natureza do *desenvolvimento* como sendo um *processo* que é desenvolvido com *os outros*, através da *reflexão* num e sobre um determinado *contexto* ao qual é preciso *adequar* a ação. O desenvolvimento profissional, enquanto processo ao longo da vida, significa que aprender a ensinar e a tornar-se um professor requer, não apenas conhecimentos práticos complexos, mas o desenvolvimento de capacidades específicas. O tipo de conhecimento a desenvolver orienta-se no sentido do professor saber “o que” fazer, “como” fazer, “quando” fazer e, principalmente, “porquê”. Esta abordagem adequa-se particularmente ao tipo de orientação/supervisão no contexto de formação inicial, constituindo-se como estratégia de desenvolvimento dos professores, mas aplica-se igualmente ao contexto de supervisão e formação, pontual, contínua, informal, nas escolas que é o lugar onde os atos pedagógicos acontecem, atos que desafiam os professores no seu quotidiano profissional.

Verificamos que o conceito de desenvolvimento profissional não é linear, ele envolve diversidade, complexidade e inconstância que é preciso apreender, saber desconstruir e (re)construir. Este conceito gira em torno de uma complexa e (talvez) irresolúvel questão que coloca na equação o indefinível conceito de “professor”; a questão da existência e natureza de um conhecimento próprio da profissão; da complexidade; da diversidade dos contextos e dos próprios mecanismos pedagógicos, cognitivos e afetivos que envolvem o ensino e a aprendizagem. No âmbito deste trabalho, consideramos desenvolvimento profissional enquanto processo de crescimento pessoal, social e profissional, com base em conhecimentos, adquiridos e contruídos sobre ciência, contexto, currículo e didática, condicionados por fatores de natureza cognitiva, afetiva e também social, com base em Fullan & Hargreaves (1992), Day (2001), Cochran-Smith & Zeichner (2005) e Gonçalves (2009).

A existência de formação profissional de professores e a necessidade firmada dessa formação, inicial e contínua, revela, desde logo, a existência de um conhecimento próprio da

docência.⁴ Sobre formação, conhecimento e desenvolvimento profissional em Portugal, Roldão (2009) refere a coexistência de duas linhas de análise predominantes na investigação sobre o tema: uma mais centrada na natureza da atividade docente em si mesma como referente do campo da formação, a outra remetendo o campo da formação para as suas múltiplas relações com os paradigmas da intervenção social, da reflexividade, da pesquisa e da supervisão.

Neste contexto, a aprendizagem é entendida como um processo orientado para o envolvimento dos sujeitos na resolução de problemas, os quais consistem em tarefas, mais ou menos específicas que devem ser resolvidas através de estratégias, técnicas pedagógicas, didáticas, psicológicas e cognitivas. Para tal, tomam relevância as características do contexto do ensino e da aprendizagem. Vygotsky (1993) realça tais características do contexto como fundamentais para o ensino e a aprendizagem, tal como devem ser os percursos de formação – estimulantes e criativos – face à necessidade de adequar e construir conhecimento contextualizado. Assim sendo, o conhecimento é contextual, como também o são o ensino, a aprendizagem e a formação.

Verificamos que todo o discurso sobre a aprendizagem da profissão abrange o formando e o formador. No âmbito da formação de professores, a supervisão surge relacionada com a construção e elaboração do conhecimento pedagógico, uma vez que incide sobre a prática pedagógica, levando-nos a relacionar a aprendizagem dos alunos, dos formandos e dos supervisores. A este propósito, afirmam Alarcão & Tavares (2010):

Efetivamente o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como inseparáveis. (p. 47)

Desde modo, torna-se claro que a supervisão constitui um mecanismo de desenvolvimento profissional dos atores envolvidos: o formando e o orientador.

⁴ Sabemos que a degradação social, política e das condições de exercício da profissão se articulam com a dificuldade na afirmação da docência, na promoção da profissão docente e da figura do professor, tal como preconizam diversos autores: Zeichner (1993), Hargreaves (1998) e Valério (2006), os quais convergem no sentido de um esvaziamento da autonomia do professor e da construção do seu próprio saber. Esta perspetiva coaduna-se com uma abordagem político-social da formação e desenvolvimento da profissão, a qual se afasta do âmbito do presente trabalho.

1.3. Paradigmas de formação e alternativas conceptuais

O conceito de “formação” é polissémico e quando relacionado com o conhecimento pedagógico encontramos perspectivas, por vezes até contraditórias (Zabalza, 1994). Formar pode ser igual a “modelar”, o que significa que os indivíduos são formados em função de um modelo, pode ainda ser igual a “conformar”, o que significa que o indivíduo se conforma com um plano de vida e atividades que outros lhe definiram.

Segundo Cabrito (1994), a formação profissional deverá garantir a preparação do formando para o mundo do trabalho, tendo como pano de fundo o desenvolvimento global do indivíduo como pessoa. Não basta, portanto, formá-las segundo um perfil profissional *standard* (Alarcão & Sá-Chaves, 1994) ou fornecer-lhe uma bagagem de conhecimentos, tendo em vista um posto de trabalho”. Também Zabalza (1994) define a «formação de qualidade» de um modo pleonástico, dizendo que esta deveria ser uma «formação formativa», ou seja, deveria integrar “dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação” (p. 42). A este propósito, Dewey (1965) sublinha que a função da escola não deve ser a de um acumular de conhecimentos, mas sim de apostar no desenvolvimento de competências e capacidades.

Face às posições dos autores referidos, consideramos que a formação não deve obedecer a modas e modelos exteriores ao indivíduo que o levem a abdicar de si, qualquer que seja o contexto de formação em que esse indivíduo/professor se encontre. Considerando apenas a etimologia da palavra “formar”, ela reúne em si múltiplos significados e, no âmbito da educação, não deixa de ser curioso o facto de, na sua origem, o vocábulo congregar no seu significado os atos de “formar” como sinónimo de “formar-se”, implicando a dicotomia desta realidade que a formação implica, pois segundo Nóvoa (1997) “ninguém se forma sozinho”.

Tal como Paulo Freire (1996), entendemos que na verdadeira aprendizagem acontece o seguinte: “os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber, ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 29). Esta forma de definir o papel do aluno e do professor no processo formativo remete-nos para a necessidade de reformular igualmente o papel do formador e, seguindo a proposição de Paulo Freire (1996), diríamos que os formadores se vão transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber, ensinando ao lado do professor, igualmente

sujeitos do mesmo processo, embora diferentes na apropriação, na construção e no grau de complexidade.

Mais recentemente, Cochran-Smith & Fries (2008) apresentam uma síntese retrospectiva sobre a problemática da formação de professores. Segundo os autores, desde 1920 que se realizam diversos estudos experimentais com o objetivo de descrever, analisar e desenvolver a referida formação. Tais estudos dão conta da proliferação de inúmeras abordagens e estudos experimentais, cujos resultados mostram haver discordâncias quanto ao modo como os professores devem ser preparados e como a formação deve ser estudada. Os mesmos autores dão ainda conta da alteração da realidade nas escolas e na sociedade, assim como da assunção de novos paradigmas, à luz dos quais o tema da formação de professores revela novos contornos. As abordagens daqui decorrentes são diversas: as leis que se vão estabelecendo; o desenvolvimento dos recursos humanos e fiscais e o que se sabe e pensa sobre a profissão. Além disso, o problema da formação pode ser visto à luz de diversos paradigmas, colocando novas e diferentes questões. Para efeitos deste trabalho, colocamo-nos no ponto de vista da construção do conhecimento prático e sua articulação com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Cochran-Smith & Fries (2008) apontam perspectivas futuras para o enquadramento das questões da formação. Os autores relacionam a formação e a sua qualidade a preocupações de ordem mais ampla como escola, sociedade e economia, bem como novos rumos da investigação educacional. Propõem como abordagem uma visão integrada que contemple os contextos políticos, sociais económicos e profissionais e equacione as várias construções do problema, ou seja, enquanto currículo, treino, aprendizagem e expressão política, analisando as relações entre as diversas variáveis. Uma das linhas de análise a ter em conta é a da mudança, aspeto que realçámos como linha caracterizadora do contexto da pós-modernidade em que se desenrolam, hoje, os cenários educativos, da supervisão e o da formação de professores. Atualmente, e de acordo com os autores referidos, a investigação discute as preocupações públicas sobre economia e política, a capacidade da escola em reconhecer as necessidades dos futuros cidadãos, sobre a eficácia da formação, da investigação sobre formação de professores, bem como os recursos que restringem e apoiam as práticas e a própria investigação sobre formação de professores.

O estudo apresentado por Cochran-Smith & Fries (2008) revela o paradigma emergente para a abordagem e problematização da formação de professores que se prende

com a focalização no contexto e nos aspetos económicos, sociais, políticos que determinam o seu percurso histórico que, por serem muito abrangentes, dificultam a limitação do objeto de estudo. Por serem políticos e sociais saem fora do alcance do professor e por isso mesmo da sua esfera de decisão. Podem ser decisivos, mas não depende de si modificá-los. Por isso mesmo, centramo-nos naquilo que a pessoa pode fazer, tendo em conta as circunstâncias político-sociais e contextuais. Encontramos na pessoa do professor um recurso inesgotável, configurador de um paradigma compatível com as exigências atuais e estamos em crer que, desse modo, seguimos um caminho da valorização do professor e da docência.

É pois necessário que o professor esteja consciente, não só das limitações, exigências, tensões impostas, mas também das virtualidades da docência, enquanto profissão social. É nesse campo que a formação e a supervisão podem dar um contributo enriquecedor das pessoas e das organizações, porque as organizações são as pessoas, porque os decretos e as reformas mudam muito pouco ou mesmo nada. Por estas razões, situamos o nosso campo de estudo na formação e supervisão, centrado na pessoa, nas relações interpessoais de entreajuda, na identificação e análise de problemas, na orientação, reflexão, observação e no potencial formador da escola, numa perspetiva humanista.

Em suma, apresentamos uma síntese da abordagem de Cochran-Smith (1991) sobre formação de professores, explicando que a emergência de novos paradigmas faz com que a investigação se situe em perspetivas diferentes, podendo lançar novos olhares sobre as questões da formação e do desenvolvimento profissional. Problematisámos as linhas de orientação futuras que a investigação deixa antever e situamos a presente investigação num paradigma centrado no potencial individual, nas relações interpessoais e de entreajuda para a formação direcionada para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nos capítulos seguintes, tentaremos compreender como o elemento pessoal, singular do professor interfere nas suas decisões e, assim, na eficácia ou não da sua ação, bem como na sua relação com os objetivos das organizações. Apesar das contradições e indefinições da profissão docente, realçamos a importância da escola como espaço da aprendizagem da prática e nessa medida, da formação de professores (Garcia & Bolfer, 2010, pp. 21-42).

1.4. Motivação e (auto)formação

Sobre motivação e formação, começamos por nos colocar as questões: o que os orientadores devem saber, que capacidades devem ter e como devem ajudar os formandos a tornarem-se professores? Como desenvolvem a motivação?

De acordo com Cabrito (1994), a formação de adultos deve ser orientada segundo princípios que implicam o envolvimento do próprio indivíduo: o adulto/formador deve possuir saber, competência e experiência capaz de certificação própria, deve conduzir as aprendizagens no sentido da resolução de problemas para a consequente valorização pessoal. O adulto deve sentir necessidade de se formar, de fazer a gestão simultânea do seu próprio processo de formação e deve compreender as razões da formação, assim como as vantagens a ela inerentes.

Cochran-Smith & Lytle (1999) referem o seguinte sobre o envolvimento dos professores no processo de gerar conhecimento acerca do seu próprio ensino: “o seu ensino transforma-se sob vários pontos de vista importantes: eles tornam-se teóricos que articulam as suas intenções, testam as suas asserções e encontram ligações com a prática” (p. 8). Neste âmbito, a supervisão deve ser concebida para providenciar recursos, oferecer informação, motivar os professores no sentido de desenvolverem a experimentação e adquirirem hábitos de prática reflexiva, encorajando-os a construir teoria a partir da sua própria prática. A abordagem à supervisão colaborativa promotora da reflexão deve conduzir ao desenvolvimento de novos padrões de pensamento e alternativas capazes de responder aos desafios da docência (Cabrito, 1994).

Para Canário (1999), “a aprendizagem é um processo em que os papéis de quem ensina e de quem aprende podem ser reversíveis” (p. 27), estando também aliada à ideia de que os processos de aprendizagem são recíprocos e implicam interações sociais. Neste âmbito, o orientador (nos papéis de supervisor, formador) deve ser olhado através da dupla perspetiva, definida por Nóvoa (2002) como uma “caminhada do formador enquanto eu pensante e sensível que se convoca na sua construção pessoal e a caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo”. (p. 11)

Depreende-se que os princípios relativos à formação de adultos requerem uma participação ativa enquanto “ensinantes” e “aprendentes”, tanto por parte do formando como do orientador. Daqui releva também, acrescentamos nós, a importância da motivação na

formação de professores, aspecto que tem sido descurado, e ainda é, tanto pelas políticas como pelos programas de formação. Estará também a ser ignorado pelos formadores e pelas instituições de formação? Trata-se de uma questão que deixamos em aberto por não se prender com o objeto da nossa investigação, mas que emerge deste estudo e, pela sua importância, deve ser colocada. Contudo, será relevante conhecer a motivação e automotivação dos sujeitos da investigação para o desenvolvimento da supervisão e como pensam desenvolver nos formandos esta mesma capacidade, sobretudo como se relaciona com a utilidade das tarefas que desenvolvem. Retomamos o fio da nossa argumentação, mais concretamente sobre supervisão, conhecimento profissional, sua natureza e construção.

1.5. Conhecimento profissional - sua natureza e construção

Verificamos anteriormente que o conhecimento teórico necessário ao exercício da docência carece de uma dimensão prática, de experimentação e validação. Esta dimensão prática do conhecimento implica, não apenas a teoria, o que se sabe, mas também o saber em ação, remetendo para competências.

Ribeiro (1997) desenvolve um estudo em torno da noção de competências para a docência, a sua relação com a formação e, conseqüentemente, com a necessidade de desenvolver essas competências. Tal abordagem coloca em relevo as ideias de desempenho e ação, atribuindo menos importância aos conhecimentos e compreensão teóricos, levando a supor que, em termos da formação, é mais importante perceber o que um formando é “capaz de fazer” do aquilo que ele efetivamente “sabe”. Ou seja, o centro da questão não é o “que”, mas o “como” se ensina e o “porquê”. Realçando o seu caráter de especificidade daquilo que é necessário para ensinar, Ribeiro (1997) propõe a identificação de competências a partir de três princípios metodológicos - *derivação teórica, por análise de tarefas e transformação de programas de formação* que passamos a explicitar.

A *derivação teórica de competências* é referente às aptidões técnicas do professor. Um professor consistente que harmonize aspectos conceptuais, programáticos e práticos. As aptidões são de ordem diversa e prendem-se com os diversos papéis que o docente desempenha. A *análise de tarefas* contrasta com a anterior, trata-se de um método que tem como objetivo identificar competências docentes mediante a descrição detalhada, analítica das tarefas desempenhadas ou a desempenhar pelos futuros professores. O método integra os seguintes processos de análise: a) *do professor na escola*; b) *de funções da docência requeridas pela imposição de novos planos curriculares ou inovações educativas*, c) *por necessidades institucionais*; d) *papéis do professor que se projetam para o futuro* como forma de adaptação à mudança, que impõe novos papéis ou ainda e) *transformação de programas de formação tradicionais*. A proposta de Ribeiro (1997) contempla aspectos pertinentes relacionados com a questão do saber profissional, de onde realça o caráter de singularidade, variedade e especificidade da sua natureza. Podemos concordar com os pressupostos, mas será difícil aceitar uma caracterização ou descrição do saber necessário para a docência como algo plano, sem modelação.

Não colocamos em causa a teoria subjacente nem o modelo, mas questionamo-nos acerca da perspetiva real que nos transmite acerca do saber da docência, dos professores e da sua formação. Perrenoud (2000) e as suas dez competências essenciais para a docência, Paquay (1994) e Altet *et al.* (1996) com as competências necessárias a desenvolver na formação identificam competências ditadas pelos novos desafios que configuram a docência, com o objetivo de proporem modelos e objetivos de formação, inicial e contínua, capazes de preparar os professores para os desafios presentes e futuros. Todavia, qualquer elenco ou lista, sugerida pela derivação teórica de competências, afigura-se como uma visão redutora do caráter dinâmico que o mesmo modelo e que a literatura afirmam e das questões relacionais que emergem da construção do conhecimento, das relações pessoais subjacentes a essa construção e sua relação com a construção de significação, segundo Garmston *et al.* (2002).

“Conhecimento” e “saber profissional” surgem como dois conceitos que encontramos relacionados com os professores e a sua formação, cujo significado se torna indistinto ou sinónimo. Partimos então da ideia de que “conhecimento” é “saber profissional” e, nessa aceção, o saber profissional dos professores transforma-se em “saberes”, mostrando a natureza *plural* desse conhecimento.

Então, o que é necessário saber para ser professor? Quais são esses saberes? O objeto deste estudo foi já discutido por diversos autores, mas a simplicidade da questão esconde uma resposta complexa. Situemo-nos nas propostas de dois autores: Caria (2000) e Marcelo García (1997). Este último utiliza o termo “conhecimento” para se referir, não só a áreas do «saber» pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também a áreas do «saber-fazer» (esquemas práticos de ensino), assim como de “saber porquê”, enquanto justificação da prática (García, 1999, p. 84). O mesmo autor distingue igualmente «conhecimento do conteúdo» e «conhecimento didático do conteúdo». Marcelo García (1999) distingue dois tipos de conhecimentos: o didático do conteúdo disciplinar, de carácter mais teórico, outro que abrange o saber ensinar um determinado conteúdo e também a teorização sobre “como” e “por que razão” se ensina de determinado modo.

Para o autor, o «conhecimento do conteúdo» abrange o conhecimento substantivo e sintático. O conhecimento substantivo diz respeito à informação em si mesma, conceitos definições e procedimentos, o substantivo completa o anterior, deve estar adequado ao conteúdo que o professor tem de lecionar e relaciona-se com o domínio que o professor deve ter dos paradigmas, programas, tendências e perspetivas relativamente à sua disciplina. O

autor refere que o conhecimento dos professores se destina a ser ensinado e, por isso, deve ser organizado em função, não apenas da sua estrutura disciplinar, mas também das características dos alunos.

É hoje do senso comum a ideia de que dominar uma matéria ou conteúdo não significa automaticamente que uma pessoa saiba ou consiga ensinar essa matéria. Então parece que existe outro tipo de saber, o didático, tal como se percebe no excerto de García (1997): “O conhecimento didático do conteúdo representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar” (p. 88).

Assim sendo, concordamos com a perspectiva apresentada por Marcelo García (1997) para quem o conhecimento profissional dos professores é um conhecimento construído, realçando a sua natureza socio-construtivista, enquanto teoria da aprendizagem, também entendida como uma corrente pedagógica que tem como principal foco o entendimento da obtenção da aprendizagem relacionado com a interação do indivíduo com o meio, na perspectiva de Vygotsky (1993).

De acordo com García (1997) , os professores não são técnicos que executam instruções e esquemas elaborados por especialistas, são construtores capazes de processar informação e tomar decisões, gerando conhecimento prático (Schön, 1983). Na capacidade de construção do conhecimento prático reside a possibilidade do desenvolvimento profissional dos professores, progressivamente e em espiral: quanto mais se (re)constrói mais se evolui. É nesta perspectiva desenvolvimentista e socio-construtivista, (Vygotsky, 1993), que nos situamos (Alarcão & Tavares, 2010).

Na verdade, a pesquisa sobre formação de professores revela que a teorização sobre o conhecimento profissional tem fragilidades que a própria investigação tem dificuldade em resolver:

Um outro eixo que a pesquisa demonstra ser frágil no plano da formação é a teorização do próprio conhecimento profissional, marcado por falsas dicotomias, embebido de praticismo, que, muitas vezes, inviabiliza a sua construção e teorização pelos docentes, e reforça culturas profissionais mais débeis do que seriam se as comunidades de docentes se constituíssem em construtoras de conhecimento próprio, sustentado em análise e pesquisa, desenvolvido colaborativamente no interior de uma práxis particular. (Roldão, 2007, p. 69).

Macenhan & Tozeto (2016) sublinham a importância da sala de aula e as experiências relativas à prática pedagógica que consideram essenciais para o desenvolvimento dos docentes, pois são essas que atribuem significado aos saberes teóricos:

as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades quotidianas dos professores”, possibilitando um processo de “ressignificação” dos saberes. (p. 121)

São precisamente essas práticas de «ressignificação» que devem ser incluídas nas práticas de supervisão dos docentes, com ganhos para os envolvidos porque essa busca de «resignificação» deve ser alcançada pela reflexão conjunta e através de uma comunicação eficaz no sentido de que existe partilha da mesma significação e entendimento, tal como referem os autores:

Mesmo sendo uma fonte de aprendizagem de saberes, a prática também, espaço para o seu desenvolvimento; portanto, é considerada co processo formativo. Nesta condição, os profissionais que já ingressaram na carreira podem repensar seus posicionamentos a partir do contacto com os colegas de profissão e como acadêmicos das licenciaturas. Em outra condição, a prática pedagógica é o ambiente em que acontece a mobilização dos saberes da docência. (Macenhan & Tozeto, 2016, p. 129)

A construção do conhecimento do professor que decorre de "filosofias e práticas de formação predominantes ao longo de várias décadas vem reforçando a ideia de que esse conhecimento se constitui sobretudo como um saber «prático» que vive da experiência e não da teoria (Roldão, 2012, p.15), relacionando conhecimento profissional, desenvolvimento e supervisão. Refere ainda a investigadora a dificuldade que existe na definição de supervisão na área da educação e que, em grande parte, se deve a problemas teóricos sobre o desconhecimento de muitos aspetos relativos ao processo de ensinar e tal acontece porque ainda há necessidade de conhecer melhor “o quê e como ensinar”, ou seja, sobre o ato de ensinar, bem como os efeitos sobre os alunos, até obtermos esse conhecimento seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos (Roldão, 2012, p. 10).

Autores como Alarcão (1996b), Roldão (2007a), Caria (2000), Canário (1999) e Alarcão & Tavares (2010) dão ênfase ao conhecimento que advém da prática, sendo regulado por ela. Essa prática contempla variáveis do contexto a partir do qual muitos saberes são construídos e aos quais nos referimos, discutindo o papel da escola/aula como

lugares para onde convergem inúmeras variáveis e espaços onde se podem (re)construir alguns desses saberes constitutivos do conhecimento profissional docente (Alarcão, 1996a, 1996b).

De acordo com os autores que evocamos neste subcapítulo, o conhecimento profissional constitui-se como um corpo de saberes, competências e capacidades. Contudo, elas surgem como exteriores ao sujeito que é o professor, marginais à motivação, sentimentos e visão do mundo do próprio professor, razões que consideremos serem fragilidades da conceção de conhecimento com base num elenco de competências ou perfil rígido e estático. Para clarificação, elaborámos um quadro que apresenta esquematicamente as competências e habilidades (*skills*) que os supervisores devem manifestar, com base em Sergiovanni & Starratt (2007).

Quadro nº 2- Capacidades que os supervisores devem manifestar, baseado em Sergiovanni & Starratt (2007)

Técnicas	Humanas	Conceptuais
<ul style="list-style-type: none"> • Domina de métodos e técnicas de ensino • Mobiliza saberes para o desempenho de tarefas específicas • Possui técnicas de comunicação adequada a várias linguagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove interações positivas e um clima de confiança. • É tolerante e respeitar as diferenças • Tem atitudes positivas para com a profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostra capacidade crítica face ao sistema educativo • Tem visão holística da sua profissão • Revela compreensão da complexidade dos fenómenos • Tem capacidade de liderança

Abordamos a temática do saber profissional docente e a sua natureza porque ela se relaciona com a formação e a supervisão, e por três razões fundamentais: a) o Decreto-Lei 240/2001 refere-se ao perfil do professor e educador e apresenta uma lista de competências/capacidades que o professor deve possuir, essenciais para o desempenho da profissão; b) a relação que importa estabelecer entre o formando e a docência, de modo a prepará-lo para os desafios e complexidade das funções, e c) as características (perfil) de

professor que orientador/supervisor ajuda a formar, semelhantes às do supervisor (mas diferentes no grau de complexidade). Haverá articulação em tudo isto, na prática, sabendo que o orientador das escolas articula a sua ação com as indicações da universidade? Acerca das competências essenciais elaboramos a figura que se segue para clarificarmos quais os princípios teóricos que a enformam.

Figura 2. Dimensões do saber profissional docente (com base no Decreto-Lei 240/2001)



A figura foi elaborada a partir da lista de competências, saberes, habilidades, destrezas que integram o referido decreto. O saber profissional surge ligado a quatro grandes áreas, embora as principais surjam associadas às capacidades e competências inerentes ao trabalho a desenvolver no âmbito do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, junto dos alunos e também o no da intervenção na escola e na comunidade escolar alargada. Os outros dois têm menos expressão.

Na perspetiva desenvolvimentista e cenário pessoalista ou personalista, sintetizados por Gaspar, Seabra & Neves (2012, p. 37), em que nos encontramos, o conhecimento docente - sua complexidade e dinâmica - deve centrar-se, não em saberes exteriores, mas no indivíduo, na pessoa que é o professor e integrar-se em perspetivas e cenários supervisivos da mesma

natureza. O seu papel enquanto pessoa determina, em parte, o professor que ele é ou em que se pode tornar, levando-nos para a questão do que é ser professor e o que significa ensinar a profissão, o que pode significar supervisionar, no sentido de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, Roldão (1998, 2012) e a si próprio, desenvolvendo mecanismos de autoaprendizagem e autoformação e autodesenvolvimento.

Acerca da diversidade de perspetivas sobre o que é ser professor e o que é ensinar, partilhamos a que apresenta Simões (2000) que se traduz numa diversidade de “metáforas do professor” (p. 13), correspondentes a conceções igualmente diversas.⁵ Na verdade, outras conceções mais recentes se podem acrescentar que exprimem a de noção “profissão em transformação”, segundo Estrela (2010), e acrescenta as metáforas de professor carismático, técnico, recurso, investigador, prático reflexivo, e professor como educador europeu e transacional, realçando aspetos mais atuais, de acordo com novas exigências da profissão que exigem ao professor a mobilização de novos saberes, competências e capacidades, um professor entre a sala de aula e o resto da Europa, acrescentamos, do mundo.

Referimo-nos a estes aspetos problematizadores da docência por duas principais razões: O supervisor é antes de mais um professor, experiente nas vivências, nos dilemas e nos problemas da profissão; o supervisor detém uma ideia do professor que ajuda a formar, seja ela qual for (a sua, mais ou menos fundamentada conforme o seu percurso, qualidade das experiências profissionais e formativas). Será que essa ideia é clara, é discutida? Está implícita na sua ação e é partilhada pelo supervisor e o formando? Estas são questões fundamentais e que estão subjacentes a esta investigação. Como se articulam a conceção plural da docência, a complexa, plural e dinâmica natureza do conhecimento profissional, com a supervisão pedagógica, com a formação de professores (inicial e contínua), já que, segundo Jesus (2000):

Não há um perfil geral ou normativo de bom professor definido em termos de certos comportamentos manifestos ou traços de personalidade que a formação deva procurar implementar em todos os professores. O professor não pode estar limitado à aquisição de objetivos e comportamentos standardizados. (p. 315)

⁵ Simões (2000) apresenta a lista que se encontra no excerto seguinte: “O professor como adaptador de decisões (Postic); O professor como autocontrolador (Elliott); prático reflexivo (Cruickshank e Applegate, Zeicher, Schön, Elliott); experimentador constante (Stratemeier); adaptativo (Hunt); investigador na ação (Core e Shumsky); científico aplicado (Brophy e Evertson, Freeman); artesão moral (Tom); sujeito que resolve problemas (Joyce e Hrutunian); indagador clínico (Smith, Clark); auto-analítico (O’ Day); pedagogo radical (Giroux); desenhador (Yinger); artesão político (Kohl); ator político (Carlson); académico (Elner) e como artista (Eisner, Pérez)”. (p. 13)

A construção do conhecimento profissional assente numa pedagogia da experiência implica uma epistemologia da *praxis* da formação profissional, sustentada por uma conceção do ensino e da formação como espaços de transformação e de emancipação, visando superar a divisão entre produção e aplicação do conhecimento, entre investigação e ensino e entre universidade e escola (Contreras, 2003; Vieira, 2013), pois o conhecimento é construído a partir da experiência educativa (pessoal em interação com outros), implicando processos de teorização e experimentação que facilitem a construção, permitindo aos docentes compreender a complexidade das situações educativas e tomar decisões adequadas a vários níveis, ao nível das decisões como professor e ao nível das decisões como supervisor (orientador, formador), fazendo realçar a complexidade da função de supervisionar.

1.6. Supervisão pedagógica e a metáfora do professor reflexivo

O termo “supervisão” encontra-se tradicionalmente relacionado com as funções de inspeção e controlo, embora, a partir dos anos 60 se tenha verificado uma deslocação do seu significado para as questões da prática em sala de aula, movimento que se iniciou nos EUA. Introduzido em Portugal por Isabel Alarcão, na década de 80 e Oliveira-Formosinho (2002), supervisão refere-se a “objetivos educativos, conceções acerca da aprendizagem, prioridades curriculares e pedagógicas e as práticas de supervisão ajustam-se ao clima social, político e psicológico da sua época” (p. 26), por isso, recentemente, as expectativas ao nível de mudança e das exigências sociais e políticas por um maior controlo dos professores resultam na emergência e desenvolvimento simultâneos de supervisão e currículo. Esta é uma dimensão da supervisão que não podemos deixar de considerar, pois reforça ainda mais o papel da supervisão para a qualidade do ensino e da aprendizagem junto dos alunos e, simultaneamente, relança importância nas tarefas de supervisão, fortalecendo a figura do supervisor, enquanto especialista e formador.

A supervisão pedagógica, definida como teoria e prática de regulações de processos de ensino e de aprendizagem em contextos formais, é entendida por Vieira (1993) como sendo direcionada para a pedagogia, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e

incerteza, e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas específicos e contextualizados, em consonância com o defendido por Stones, desde 1987. Segundo Vieira (2009) e Vieira & Moreira (2011), esta abordagem pode traduzir-se nas ideias de “ensinar” e “ensinar a ensinar”.

A noção de supervisão tem sido associada mais facilmente à observação de aulas, à supervisão clínica e, mais recentemente em Portugal, à avaliação de professores, nas escolas. Independente dos modelos e paradigmas em que se integre, nenhum autor dispensa o contacto com a prática na aprendizagem da profissão docente, quer na formação contínua, quer na inicial. Segundo Alarcão (2001), o valor formativo da experiência resulta mesmo da concetualização e da reflexão sobre essa mesma experiência, donde se conclui que a aprendizagem experiencial tem, normalmente, duas condições associadas: o contacto direto com a realidade e a capacidade de agir sobre a mesma.

Se tivermos em conta as metodologias de formação e supervisão, os anos 90 são marcados por uma supervisão em “transição”. Uma das propostas pioneiras de modelo alternativo é a supervisão que se caracteriza pelo trabalho colaborativo entre o formando e o supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, tendo por base a observação e análise das situações reais de ensino e os estudos de aula (Alarcão & Tavares, 2010; Ponte *et al.*, 2012). Trata-se de uma forma de "supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas" (Villas-Boas, 1991, p. 628).

Outros autores, como Alarcão (2008, 2014), Sá-Chaves (2011), Reis (2011) e Roldão (2011, 2014), assinalam o caminho da “transição” anteriormente referida, reafirmando a clara importância da “observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”.

Sobre supervisão, Gaspar, Seabra & Neves (2012) apresentam uma síntese de paradigmas, perspetivas, cenários e modos de ação que ilustram a diversidade ou multiplicidade com que se pode encarar a supervisão e descortinar as possibilidades e constrangimentos que também pode representar. Destacamos a identificação de cenários: imitação artesanal; aprendizagem por descoberta guiada behaviorista/comportamentalista; clínico; psicopedagógico; pessoalista (personalista) reflexivo; ecológico; dialógico, que não

se excluindo entre si, apontam para campos de ação de caráter formativo, referenciados em Alarcão & Tavares (2010).

Segundo Harris (2002), as formas de perspetivar a supervisão estão a mudar, pois a sua função alterou-se, evoluiu no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos. Com efeito, as tendências atuais da supervisão realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento da autonomia profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo de questionamento e reflexão. Além da diversidade que referimos, também as investigadoras Burns, Jacobs & Yendol-Hoppey (2016) constatarem igualmente o alargamento do conceito de supervisão que se verificou na última década, a partir da investigação produzida sobre supervisão, assumindo que evoluiu para formas mais respeitadoras e colaborativas.

Assumir a supervisão como um processo colaborativo significa reconhecer as potencialidades da colaboração no desenvolvimento profissional. Day (2001), Hargreaves (1998), Boavida & Ponte (2002) e Fialho (2016) são alguns dos autores que têm estudado a dimensão colaborativa no desenvolvimento profissional, alertando para a necessidade de passar de uma cultura do “eu” para uma cultura do “nós” e, nesta medida, é necessário que os orientadores, no âmbito da supervisão, preparem os formandos para se enquadrem neste traço caracterizador da docência. Para Alarcão & Tavares (2010), ensinar professores a ensinar deve ser o objetivo principal da supervisão pedagógica e referem:

(...) Entendemos SUPERVISÃO de professores 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 . (p. 16)

No âmbito do desenvolvimento humano e profissional que os autores referem, acrescentamos a ideia de que esse desenvolvimento se produz de forma recíproca, numa dialética de interatividade, tendo como motores principais a observação e a reflexão, pois na capacidade de construção do conhecimento prático reside a possibilidade do desenvolvimento profissional dos professores, progressivamente e em espiral: quanto mais se (re)constrói mais se evolui. É nesta perspetiva desenvolvimentista e construtivista que nos situamos (Alarcão & Tavares, 2010).

A metáfora do professor reflexivo tem dominado a literatura sobre formação de professores, nas últimas décadas. Schön (1983, 1995) apresenta, um paradigma que irá influenciar a literatura sobre educação até aos dias de hoje, pelas potencialidades que oferece e consenso que o paradigma do professor reflexivo reúne, em matéria de formação de professores e supervisão. A perspectiva de Schön (1983, 1995) integra uma visão crítica sobre o «modelo de racionalidade técnica», que não apresenta soluções para a resolução de problemas reais que a prática pedagógica coloca. Segundo o autor, o ensino universitário contemporâneo enferma de um problema que é o desfasamento entre aquilo que ensina, de acordo com os planos curriculares para futuros professores e aquilo que eles terão de enfrentar na prática. O currículo dos futuros professores parece ter por base o princípio de que o conhecimento científico e teórico de âmbito pedagógico-didático se transforma em conhecimento pedagógico e, posteriormente, em conhecimento profissional. Esta visão coloca em evidência a noção de «transposição didática do conteúdo», ou seja, a capacidade de transformar uma dada matéria em conhecimento adequado para alunos com determinadas características (sociais, etárias, linguísticas, literárias, culturais), em circunstâncias específicas, numa dada situação.

No âmbito do paradigma do professor reflexivo, Schön (1983), no seu livro *The reflexive practitioner: how professionals think in action*, sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional deve incluir a reflexão a partir de situações práticas reais, com base na teoria aristotélica em que *praxis*, conhecimento prático e *poiesis*, conhecimento criativo, se interligam, binómio que aliás caracteriza o conhecimento científico. Este deve ser o caminho necessário para que o profissional se sinta capaz de enfrentar as situações, sempre novas, com que necessariamente se irá deparar e também para ser realmente capaz de tomar decisões apropriadas em zonas de “indefinição”, que também caracterizam o quotidiano docente (Perrenoud, 1999).

Surgem, na obra de Schön (1995) noções fundamentais: conhecimento na ação, «knowing-in-action»; reflexão na ação, «reflection-in-action»; reflexão sobre a ação, «reflection-on-action» e reflexão sobre a reflexão na ação, «reflection on reflection-in-action». O conhecimento na ação prende-se com a execução das aulas, é um conhecimento tácito que os bons profissionais demonstram, é um conhecimento dinâmico que resulta da regulação/reformulação da ação. A reflexão na ação é feita em simultâneo com a própria ação, sendo a reflexão sobre a ação diferida no tempo, ou seja, posterior à ação. Por último, a reflexão sobre-a-reflexão-na-ação leva o professor a antecipar problemas e a descobrir

soluções. As etapas da reflexão relacionam-se mais diretamente com a planificação, avaliação e regulação de processos.

O pensamento reflexivo é uma capacidade passível de ser desenvolvida, levando-nos a pensar sobre como se poderá desenvolvê-la nos formandos e nos formadores (orientadores/supervisores). Usando as palavras do próprio Schön (1995): “O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir «na» e «sobre» a sua prática?” (p. 88). O autor propõe a metodologia do *practicum*, ou seja, aprender fazendo, mesmo que isso signifique, conforme o próprio constatou, alguma confusão inicial.

Vieira (1993) reforça a ideia de que as estratégias de formação reflexiva se articulam com princípios de formação que colocam o “ênfase no sujeito, nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática, introspeção metacognitiva”, retomada por Alarcão (1996a, p. 181). Neste âmbito, formação implica uma postura de questionamento para a compreensão de si e da realidade profissional da qual é parte integrante. Aliás, refletir começa por ser um “diálogo interno” com o próprio, onde existe o questionar e o ensaio de possíveis respostas.

A reflexão, enquanto forma especializada de pensar, remete-nos para uma atividade difícil. Muitos professores, com alguns anos de experiência que dominam um número razoável de conhecimentos teóricos e práticos, revelam dificuldade em refletir sobre a sua profissão. Seguramente não será tarefa fácil para os formandos, cujo saber prático é reduzido ou nulo.

Acerca da dificuldade que os professores têm em refletir, Caria (2000, p. 144) procura compreender o problema da reflexão na formação (inicial e contínua, formal e informal), concebendo a aprendizagem como prática da reflexividade em contexto. O autor articula as questões da construção do conhecimento profissional e o relacionamento dos professores com esse conhecimento, ou seja, com o tipo de pensamento estratégico que os professores desenvolvem. Uma das formas de resolver é praticar a reflexão com outros enriquecendo pontos de vistas e ideias e sua fundamentação.

Por sua vez Alarcão (2002) explicita as capacidades aliadas à reflexão que devem ser desenvolvidas: observar, descrever, analisar, comparar, interpretar, avaliar de forma crítica e, principalmente, autoavaliar-se, o que implica quase todas as capacidades anteriormente referidas. Para a autora, o contexto em que a formação inicial se desenrola deve ser significativo em termos de percursos dicotómicos de experimentação/reflexão. Assim, segundo Alarcão (1996b, p. 30), o professor para “construir o seu presente e o seu futuro,

tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar”.

Em síntese, considerando as diferentes perspetivas e concepções sobre supervisão que apresentámos, consideramos a Supervisão Pedagógica um complexo processo de (auto)formação - abrangendo observação, comunicação e reflexão – propiciadora da (re)construção do conhecimento docente e potenciador de mecanismos (meta) cognitivos do desenvolvimento profissional e pessoal, levado a cabo através de metodologias de apoio, suporte e ajuda respeitadoras da pessoa.

Na verdade, a reflexão (de e sobre a supervisão) continua a estar presente no discurso sobre formação, construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, observação e supervisão da prática como formas de otimização e adequação do ensino e da aprendizagem e de (re)aprendizagem da docência, tal como reconhecem Albuquerque (2003) e Albuquerque, Graça & Januário (2005).

1.7. Modelos, cenários e dimensões da supervisão – estruturas e práticas

Os modelos são construções teóricas que nos devem ajudar a compreender a complexidade do real, mas poderíamos evocar a metáfora de que sobre supervisão “os modelos podem ser muros”, limitadores do olhar e da capacidade de ver mais além, ou ser “janelas” que nos permitem ver melhor, com abertura, um conjunto de aspetos e compreender a sua articulação. Socorremo-nos da metáfora da autoria de Sergioivanni & Starratt (2007), assim recuperada por Tracy (2002):

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas. (p. 26)

Existem perigos e benefícios nos modelos de supervisão a que recorremos para compreender os seus fenómenos e, acautelados com a consciência deste facto, ensaiamos

uma síntese sobre os modelos que povoam a literatura sobre supervisão, apoiando-nos em Costa & Garmston (2002) e Alarcão & Tavares (2010). Para além da supervisão clínica, modelo original de supervisão, Garmston *et al.* (2002) distinguem duas perspetivas de abordagem, que se desdobram em diferentes modelos: «Técnicos- didáticos», «Artístico-humanísticos» e «Desenvolvimental-reflexivos».

Garmston *et al.* referem os seguintes modelos: «Técnico-didáticos» de a) «Tomada de Decisões» (Hunter), de b) «Formação de Pares» (Joyce e Showers) e c) «Técnico» (Achson e Gall), autores referidos por Garmston *et al.* (2002). Os três modelos constituem-se como processo fundamentado nas teorias psicológicas do comportamentalismo de índole humanístico-existencialista e, no caso do terceiro, no âmbito das teorias da aprendizagem social. Tais modelos diferem nos métodos de recolha de dados, estrutura, estratégias e estilos de supervisão.

a) «Tomada de Decisões»

O primeiro baseia-se em princípios específicos de aprendizagem, consiste num modelo analítico de diagnóstico e prescrição. Obedece a uma estrutura organizada em cinco fases, envolvendo formação, observação, interação /orientador, *feedback* e os resultados dos alunos. Recorre à anotação detalhada das ações e comportamentos de professor e alunos. Não permite reunião antes da observação de aulas e destina-se à atribuição de uma classificação.

b) «Formação de Pares»

O segundo promove a aplicação informada da teoria, o crescimento e a aprendizagem dos professores. Contempla quatro fases pré-determinadas, envolvendo o estudo de teorias, demonstrações, experimentação faseada e finalmente em aula. Utiliza a avaliação cíclica para determinar conjuntos de comportamentos relacionados com o ensino. Possibilita a observação entre pares e promove as comunidades de aprendentes adultos.

c) «Técnico»

O terceiro orienta-se para as preocupações específicas dos professores e, por isso, possibilita reações positivas à supervisão. Obedece a uma estrutura organizada em três estádios: reunião de planificação; observação de aulas e reunião de *feedback*. Recorre a

vários métodos de recolha de dados e possibilita a sustentação de estilos pessoais de ensino e de supervisão. Trata-se de um modelo democrático, interativo e centrado no professor.

De acordo com Garmston *et al.* (2002), os modelos de supervisão **Artístico-humanísticos** são dois e ambos se fundamentam nas teorias humanístico-existencialistas: *Intervenção Interpessoal* (Blumberry) e o de *Abordagem Artística* (Eisner), autores em que Garmston *et al.* (2002) se apoiaram. Estes modelos surgem claramente dirigidos para contextos que não o da formação inicial. Tais modelos fazem realçar a natureza incerta e complexa do ensino. Recorrem a linguagem metafórica, a qual pode dificultar a análise, a reflexão e a partilha de significados sobre o ensino e a aprendizagem.

O primeiro modelo (*Intervenção Interpessoal*) parte do princípio de que o ensino é complexo, incerto e, por isso, preconiza o trabalho colaborativo de professores e supervisores na resolução de problemas (Alarcão & Tavares, 2010). O modelo permite a recolha colaborativa de dados com destaque para os aspetos interpessoais e de natureza pedagógica na sala de aula. A estrutura da supervisão gira em torno da análise e aplicação, apoiada pelo orientador, sendo da responsabilidade do formando. Trata-se de um modelo grandemente centrado no professor, a escola é como um centro de investigação e o supervisor assume-se como um modelo de aprendizagem para o formando. O segundo modelo (*Abordagem Artística*) assume que o ensino é um processo artístico que tem expressão na organização curricular, o qual deve ser adequado ao contexto, com base no estilo e perspetivas pedagógicas do professor. Os conteúdos são tão relevantes como os métodos e estratégias de ensino. Os acontecimentos ocorridos são partilhados numa linguagem criativa, metafórica e interpretados como obras de arte. Este modelo dá ênfase à autoatualização e promove as perspetivas individuais do formando.

Os modelos de supervisão de tipo «Desenvolvimental-reflexivo» e autores que os defendem, apresentados por Garmston *et al.* (2002) são os seguintes: «Desenvolvimental», de Glickman (1992), de «Treino Cognitivo», de Costa & Garmston (2002) e «Reflexivos» (Schön) e outros citados por Garmston *et al.* (2002), sobre, por exemplo, ação reflexiva, de Liston & Zeichner (1991); centração reflexiva, de Garmston *et al.*; consciência crítica, de Smith e Retallick, supervisão culturalmente responsiva, de Bowers e Flinder. Tais modelos fundamentam-se no cognitivismo e no comportamentalismo humanístico-existencialista e nas teorias sistémicas recentes.

O «Desenvolvimental», o primeiro dos três, tem como princípio o desenvolvimento cognitivo do professor através da interação estratégica consciente. Promove a recolha objetiva de dados, previamente acordados, da observação em sala de aula. Em termos da sua estrutura, consiste em cinco fases: reunião e pré-observação; observação em aula, análise do supervisor e estabelecimento de estratégia de atuação, transmitidas de forma diretiva, não diretiva ou colaborativa, seguindo as observações e críticas da pós-observação. Este modelo permite um *continuum* desenvolvimental. Trata-se de um modelo que combina, numa abordagem eclética, características dos modelos teóricos, humanistas e cognitivistas, apresentando-se como uma ponte entre os modelos técnico-didáticos e reflexivos.

O «Treino Cognitivo», o segundo modelo, baseia-se em quatro asserções:

- i. Na natureza não rotineira das tarefas do professor;
- ii. Na tomada de decisão constante;
- iii. No comportamento dirigido por perceções individuais;
- iv. Na ideia de que a mudança de comportamento bem-sucedida implica a mudança de perceções e que o treino eficaz medeia as mudanças percetivas.

Neste modelo, o objetivo da supervisão é o de aumentar a capacidade de automodificação. E pressupõe a recolha de dados objetiva e pré acordada. A estrutura da supervisão inclui um ciclo de três fases: reunião/planeamento, observação de aula e reunião para reflexão. Trata-se de um modelo que promove e serve de guia para a reflexão, que define as características para a orientação da ação do supervisor, a qual deve promover a confiança, a aprendizagem e o recurso pessoal ao nível da eficácia, mestria, flexibilidade, consciência e interdependência.

Os «Reflexivos», o terceiro, inclui os modelos reflexivos, os quais partem da premissa de que os práticos constroem uma base de conhecimento a partir da sua própria prática e de que a reflexão é promotora da análise de decisões e das razões que as guiam, no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos. A recolha de dados e fontes prende-se com os alunos; os fenómenos da aprendizagem; do professor com os alunos em interação com o orientador bem como os acontecimentos e a sua natureza. Descrições, análises e observação permitem a recolha de dados. Este modelo pressupõe que os professores leiam, investiguem, frequentem cursos e desenvolvam as capacidades para a reflexão. O processo de reflexão de supervisão é recíproco e tem uma função libertadora de asserções prévias. O supervisor deve

chamar a atenção para padrões inconscientes que influenciam as decisões no âmbito do ensino e da aprendizagem e deve ainda promover a reflexão contextualizada.

Recorremos igualmente à perspetiva de Alarcão & Tavares (2010) por duas razões. Em primeiro lugar, trata-se de investigadores com vasta experiência de supervisão em Portugal, podendo transmitir-nos uma visão adequada ao sistema de ensino e evolução da supervisão no nosso país. Em segundo lugar porque os autores, em vez da palavra *modelos de supervisão*, apresentam-nos a designação de cenários de supervisão que se afiguram como molduras simplificadoras de acesso ao real, já de si complexo. Alarcão & Tavares (2010) indicam os seguintes cenários de supervisão: o da «Imitação artesanal»; da «Aprendizagem pela descoberta guiada»; o «Behaviorista, o «Clínico»; o «Psicopedagógico»; o «Pessoalista»; o «Reflexivo»; o «Ecológico» e o cenário «Dialogico».

a) «Imitação artesanal»

Este cenário funcionava quando um aprendiz era colocado junto de um mestre, supostamente detentor da experiência e do saber-fazer, para com ele aprender pressupondo uma inquestionável autoridade do mestre e a imutabilidade do conhecimento. O mestre era considerado o modelo a imitar.

b) «Aprendizagem pela descoberta guiada»

Neste cenário parte-se do princípio de que existiam bons modelos que se podiam perpetuar através da imitação. A ideia de um “bom modelo” tornou-se um desafio para a investigação, no entanto depressa se verificou que a definição de “bom professor” não era linear, e que essa definição deveria ter em linha de conta inúmeras variáveis, decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem, tal como referem Alarcão & Tavares (2010): “Caído por terra o mito do método único, era preciso saber que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias” (p.18). Era necessário um conhecimento analítico da realidade do ensino⁶. Este método apresentava o problema da relação entre a teoria e a prática e propunha a orientação da formação de modo a levar os formandos a refletir sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem, processo que Alarcão & Tavares (2010) seguiram, tendo verificado resultados positivos.

⁶ Segundo Alarcão & Tavares (2010), esta estratégia de formação veio a inspirar a criação dos Estágios do Ramo de Formação inicial em Portugal na década de 70.

c) «Behaviorista»

Associado a este método surge o «mico-ensino», termo por que ficou conhecido o método de experimentar de forma controlada tarefas que um professor habitualmente executa, antecipando problemas. Este método tinha uma limitação que era o da aprendizagem da profissão, embora de modo descontextualizado.

d) «Clínico»

Este cenário assenta na observação e discussão sobre as aulas observadas e foi descrito anteriormente.

e)«Psicopedagógico»

Assenta na ideia de que supervisão tem como objetivo ensinar professores a ensinar, com base nas teorias do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem.

f)«Pessoalista»

Este cenário privilegia uma abordagem que se prende com o grau de desenvolvimento dos formandos, das suas perceções, sentimentos e objetivos. Trata-se de uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento reúne desenvolvimento psicológico e desenvolvimento profissional, referido por Ralha-Simões (1991).

g)«Reflexivo»

Inspirado em Schön (1983, 1995), este cenário valoriza a reflexão *na* e *sobre* a ação, com vista à construção situada do conhecimentos profissional que ficou conhecido como “epistemologia da prática”. Assenta no princípio da imprevisibilidade dos contextos e perspectiva a atividade docente como inteligente, flexível, situada e reativa. Ensinar deve ser uma mistura entre ciência, técnica e arte. O supervisor deve apoiar o formando no confronto com os problemas reais e deve propiciar o levantamento de hipóteses, a experimentação e a verificação.

h)«Ecológico»

Este cenário inclui preocupações relativas à dinâmica das relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas e o meio que as envolve. Segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994),

a ecologia do desenvolvimento, pessoal e profissional, implica a interação constante entre o indivíduo e as características do meio, da escola, em que se encontra.

i)«Dialógico»

Este cenário situa-se no âmbito do pensamento que valoriza as interações sociais e linguísticas, atribuindo à linguagem e ao diálogo crítico um papel formativo importante. O foco da análise é mais nos contextos e menos no professor.

Verificamos que os diversos modelos não se excluem entre si, interpenetram-se, mas dificultam uma visão clara da realidade em termos de supervisão, organização e práticas. Através da análise dos cenários propostos por Alarcão & Tavares (2010) e concluímos que nos surgem, com nomenclaturas diferentes, cenários e modelos próximos.

Os modelos apresentados são reveladores da complexidade do fenómeno supervisiivo e mostram diversas possibilidades e abordagens. Primeiramente, os princípios básicos em que assenta o paradigma em que se situam determinam a estrutura, bem como os papéis dos intervenientes. Os modelos de supervisão referidos surgem baseados em princípios de ajuda, geralmente de ajuda do orientador para com o formando, mas numa evolução para formas mais democráticas da formação, a supervisão surge associada a grupos e a pares de entreajuda. Os diversos modelos definem-se e distinguem-se pela sua estrutura, organização por ciclos, por etapas, mais ou menos padronizadas, embora os modelos mais recentes, que contemplam a reflexão, o estilo pessoal do professor e do supervisor, se apresentem mais flexíveis e abertos à especificidade e à singularidade das pessoas e contextos.

À medida que os modelos evoluem e se complexificam, não só a figura do orientador surge mais vezes como elemento fundamental, como também os seus papéis se encontram mais definidos. Daqui se depreende que o foco da atenção, inicialmente dada ao formando, se desloque um pouco para a figura do orientador e para a interação entre ambos, em virtude das novas teorias do desenvolvimento e aprendizagem do adulto. No âmbito destas teorias, o supervisor é uma pessoa em desenvolvimento e, assim, as experiências de supervisão colocam-no perante desafios no campo do saber profissional e do saber relacional, tal como referem Alarcão & Tavares (2010): “Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação que visa a melhoria nas escolas.” (p. 41)

Com base no princípio de que todos os modelos são válidos, os autores apresentam um cenário alternativo de supervisão que inclui a trilogia: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento. O modelo proposto alia a aprendizagem ao desenvolvimento, pois os autores consideram que estes fatores têm influência um no outro. A aprendizagem relaciona-se com o nível de desenvolvimento dos alunos, mas quando essa aprendizagem se efetua, ela permite ao aluno aceder a um estágio de desenvolvimento mais elevado. Por sua vez, em paralelo com o aluno, o formando também se encontra num determinado nível de desenvolvimento, mas como adulto que é, tem como responsabilidade a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, o supervisor tem como função ser o facilitador da aprendizagem do formando. Trata-se de um modelo a que Sá-Chaves (2002) designou por supervisão «não *standard*» ou «modelo integrador».

1.7.1. Defesa de um “modelo integrador” num “cenário plural”

Acerca da supervisão damos-nos conta de que se encontram diversas designações para a mesma realidade. Assim, surgem-nos as designações de *estrutura* e *processo de supervisão* referentes a *organização*, *procedimentos* e *estratégias de supervisão*. Referindo-se ao processo de supervisão, Alarcão & Tavares (2010) apresentam um modelo alternativo de supervisão que associa supervisão à prática pedagógica, incidindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem que inclui o aluno e o formando, mas que é igualmente válido para o ensino e aprendizagem da profissão, envolvendo supervisor e formando. Por isso, Alarcão & Tavares (2010) explicam a relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem, realizada a três níveis: a do supervisor, a do formando e a do aluno. Daqui emerge a realidade de que a supervisão está relacionada com a aprendizagem da profissão e com o desenvolvimento dos intervenientes, realçamos, de todos os intervenientes.

A supervisão surge relacionada quase exclusivamente com a observação, embora os diversos modelos nos remetam para fases cada vez mais importantes, relacionadas com a preparação e a reflexão anterior e posterior à observação de aulas. Desta abordagem emerge a ideia de que a supervisão deve ser direcionada para a identificação e resolução de problemas e dificuldades. Os problemas podem ser de natureza diversa, desde questões científicas relacionadas com os conteúdos e as didáticas, relacionadas com a transposição didática do conteúdo a lecionar, relacional ao nível dos alunos, do formando e orientador e

de outros atores da educação. A percepção e sentimentos, quer do formando, quer do orientador, bem como a sua maturidade, sensibilidade e capacidade de assimilação e adaptação a novas realidades, são aspetos fundamentais.

Para o desenvolvimento de capacidades no âmbito da resolução de problemas é preciso integrar conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento, do formando e orientador enquanto adultos, para compreender mecanismos cognitivos e metacognitivos de construção do conhecimento, tal como explicam Alarcão & Tavares (2010): “Para nós, a resolução de problemas acontece em qualquer momento do processo, quer se passe ao nível de simples reflexos ou nos níveis sensório motores ou operatórios mais ou menos abstratos” (p. 48). Os autores referem ainda os principais elementos que se devem ter em conta no processo de supervisão, enquanto orientação da prática pedagógica: os sujeitos; a sua personalidade; os seus estádios de desenvolvimento; as tarefas a realizar; os conhecimentos a mobilizar e a atmosfera afetiva e relacional que se estabelece.

Para efeitos deste estudo, focalizamos na figura do supervisor, na sua ação de aprender ensinando e integrando no seu próprio percurso de formação e desenvolvimento, um modelo integrador, aglutinando diversas perspetivas, modelos e cenários. Tal como referimos anteriormente, os diversos modelos não se excluem entre si, interpenetram-se, por isso mesmo, clarificamos, referindo que nos situamos no âmbito de um modelo integrador ou “não *standard*” Sá-Chaves (2002) enquadrado num cenário “plural” onde se interpenetram características dos cenários clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico, como demonstramos no esquema da figura, construído a partir das propostas de Sá-Chaves (2002) e Alarcão & Tavares (2010), tal como representamos na figura seguinte

Figura 3 - Um modelo integrador de cenários supervisivos: cenário plural



Dimensões da supervisão: campo dos saberes e campo relacional

A supervisão deve configurar um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza relacional, que se deve traduzir no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, motivação e empatia dos supervisores, os quais são fatores de promoção da aprendizagem do crescimento a três níveis distintos: um é o da facilitação, mediação da aprendizagem (do saber e do “saber ser”⁷); o outro é o do desenvolvimento profissional em espiral (Alarcão & Tavares, 2010) e o da reciprocidade da aprendizagem da profissão.

Além da dimensão relacional, temos de considerar as dimensões do saber: científico, pedagógico e didático. Tal como podemos observar no esquema exemplificativo sobre dimensões de supervisão, a dimensão relacional surge como transversal às restantes dimensões (figura 4). As diversas dimensões sugerem os campos de intervenção e de saberes a mobilizar, unidos pela interação dos intervenientes (supervisor, formando e alunos), dimensões que se encontram presentes nos Perfis Gerais de Competências, tal como representamos na figura seguinte.

⁷ Opondo-se à racionalidade técnica, Tardif (2000) aponta a epistemologia da prática profissional, cuja finalidade seria “revelar os saberes que englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (p. 11).

Figura 4 - Dimensões da supervisão (com base nos Perfis Gerais de Competências para a docência, 2001)



As capacidades linguísticas e dialógicas estão relacionadas com a capacidade de estabelecer comunicação e motivação para o envolvimento do formando na sua própria aprendizagem. Tal como refere Gonçalves (2009), os comportamentos comunicativos são os seguintes: saber escutar e utilizar as ideias dos formandos, colocar questões de clarificação e felicitar os formando pelos seus sucessos. Este tipo de interação comunicativa deve ter como objetivos: o diálogo de aconselhamento, o *feedback* como estratégia construtiva da comunicação; a comunicação verbal como fator de compreensão do formando e a meta comunicação no processo de supervisão.

Silveira (2009) e Silveira, Batista & Pereira (2014) destacam precisamente a importância da comunicação verbal e não verbal como sendo fundamentais para uma supervisão eficaz. Especificam os processos comunicativos como sendo: o *feedback*, o diálogo de aconselhamento (de caráter colaborativo) e a metacognição como mecanismos comunicativos relacionados com a eficácia da supervisão. Gonçalves (2009) defende que o orientador deve ser colaborativo e empático como forma de ajudar o formando a desenvolver o seu pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica e a relacionar os conhecimentos teóricos com as situações experienciadas, levando-o a construir o “seu estilo pessoal de atuação”. O *feedback*, enquanto estratégia construtiva da comunicação, deve ser objetivo, descritivo e construtivo (de crítica construtiva), com vista à tomada de decisões

para a sua ação futura. Realça ainda processos de comunicação verbal e não verbal e outros processos de metacomunicação, bem como a sua importância no processo de supervisão que se situam nas áreas mais desafiantes das tarefas a desempenhar (Esteves, Caires, Moreira & Vieira, 2010).

Julgamos que o conhecimento construído pelos orientadores, por não ser desligado dos processos de ensino aprendizagem de alunos e de formandos, implica a mobilização de conhecimentos sobre: os alunos (no âmbito da psicologia cognitiva e social); como supervisionar; como se relacionar e ensinar adultos; saber como e o que observar e saber refletir, oralmente e por escrito. Tal complexidade pressupõe uma sólida formação nestas matérias, como é defendido por diferentes autores, portugueses e estrangeiros, referidos no âmbito deste trabalho.

Os modelos de supervisão apresentados por diversos autores ajudaram a melhor compreender os fenómenos supervisivos: os fundamentos psicológicos da ação, os papéis do orientador e do formando, as potencialidades e limitações dos modelos de supervisão e de aprendizagem da profissão docente, mas sobretudo também a sua complexidade, possibilitando abordagens diversificadas, modelos diversos e um cenário plural.

Em síntese, explicitámos a estrutura da supervisão de cada modelo, o modo como organizam as atividades ou práticas de formação. Apoiámos a nossa abordagem em Costa & Garmston (2002), Alarcão & Tavares (2010) e Sá-Chaves (2002) para suportar a nossa reflexão sobre os diversos modelos e cenários supervisivos. Além do percurso teórico sobre a temática da supervisão, posicionamo-nos cientificamente, face ao trabalho empírico que nos propomos realizar, discutindo os aspetos científicos em que nos apoiamos, na defesa de um modelo de supervisão integrador, compatível com a realidade das escolas e promotor das pessoas em formação, envolvendo um “cenário plural” onde se enquadram estratégias eficazes na construção do conhecimento - um corpo dinâmico, inacabado, precário e em constante transformação.

1.8. Supervisão - Constrangimentos e potencialidades

Nolan & Hoover (2008) chamam a atenção para o facto de “avaliação” e “supervisão” estarem relacionadas, fazendo ressurgir, por contágio semântico, a conotação negativa da palavra “avaliação” e o seu significado punitivo nos primeiros tempos do aparecimento da supervisão pedagógica. Este pode ser um dos problemas que dificulta o estabelecimento do ambiente positivo e de confiança que lhe deve estar relacionado. Sobre as discrepâncias no entendimento de cada um dos conceitos, referem os autores o seguinte:

Scholars and practitioners alike are confused by the terms supervision and evaluation. Discrepancies in definitions and practices feed this confusion. In addition, the tensions felt in the dual role of supervisor and evaluator also contribute to the confusion because these double headed monsters (my language) either have trouble making the distinction or do not understand the distinction themselves and are, therefore, perceived as one in the same. (p. 26)

De facto, apresentam-nos uma definição de avaliação de professores como sendo uma função organizacional para realizar julgamentos sobre o desempenho e competência dos professores com objetivos de específicos relacionados com a manutenção do cargo ou progressão na carreira. Definem supervisão como um processo relativo à promoção do desenvolvimento profissional que deve conduzir à melhoria do seu desempenho e da promoção da aprendizagem dos alunos.

A palavra “supervisão” tem sofrido uma certa contaminação semântica em que se sobrepõem os aspetos menos positivos (e até punitivos) da sua significação. Na verdade, a supervisão surge algumas vezes relacionada com a avaliação (implicando uma classificação) docente, que poderá se inibidora da relação entre formandos e orientador que, no âmbito das suas funções, dá um parecer sobre uma classificação a atribuir ao formando ou as suas observações são tidas em conta nessa classificação. Julgamos, por isso, pertinente esclarecer que avaliação e supervisão diferem, através de sete dimensões que apresentamos no quadro-síntese que elaborámos, com base em Nolan & Hoover (2008).

Quadro nº 3 - Dimensões da supervisão e da avaliação: sete diferenças, baseado em Nolan & Hoover (2008, pp. 244-266)

	Dimensões	Avaliação	Supervisão
1	Propósito/ Objetivo	É imposta e tem impacto limitado, A medição é <i>standard</i> Baseia-se em julgamentos	Promove o desenvolvimento Estabelece pontos positivos Motivadora
2	Legitimação	Burocracia legal Mecanismo de controlo político	Pressupõe a motivação Potencia o desejo de mudança Impulsiona o processo interno de transformação Implica o desejo de maximizar o ensino e a aprendizagem
3	Função	Passa uma imagem caracterizadora e um julgamento da competência	Seleciona aspetos positivos e aqueles em que é necessário desenvolvimento O objetivo é o próprio desenvolvimento
4	Natureza / Qualidade das relações interpessoais	Descrédibilização Relação desigual Desconfiança	Atribui poder partilhado Partilha de liderança e responsabilidade Partilha de fragilidades Confiança
5	Procedimentos de recolha de dados	Sujeita aos critérios externos do avaliador sobre ensinar e aprender Deriva de critérios estabelecidos, <i>standards</i>	Adequada ao professor Deriva de dados individualizados, diferenciados Julgamento face aos dados recolhidos
6	Experiência profissional (De quem?)	O julgamento do avaliador tem maior peso Julgamento sumativo	Os intervenientes contribuem em igualdade para a discussão Não há julgamento sumativo
7	Perspetiva do professor sobre o processo	Não promove a experimentação e a inovação Caracteriza-se através de <i>showcase lessons</i> Ambiente de medo de julgamentos negativos Medo de falhar	Promove a experimentação, criatividade e inovação Ambiente positivo, de confiança Predisposição para aprender com as falhas

Embora os autores reconheçam que os dois papéis são legítimos e por ventura igualmente necessários, os supervisores devem ter estas dimensões e diferenciações presentes e claras no desempenho das suas funções e na implementação das tarefas. Importa ter consciência de que os conceitos tradicionalmente correlacionados com a supervisão (como inspeção e avaliação) têm influência nas percepções sobre supervisão, podendo constituir-se como um fator crítico.

Sobretudo é de realçar a importância atribuída à confiança e qualidade das relações interpessoais que se devem estabelecer, no âmbito da supervisão, que sendo um ponto frágil do processo, se pode e deve transformar em elemento potenciador da eficácia da ação supervisiva.

Neste ponto referimos a investigação de Levine (2011) porque se assemelha a este trabalho, nos sujeitos e no *corpus* em que se baseia. O autor desenvolveu um estudo de caso para analisar comunidades aprendentes, enquanto estrutura de supervisão de apoio à aprendizagem da profissão docente. O estudo apresentado pelo autor envolveu 19 supervisores e centrou-se em aspetos como a observação de reuniões, e respetivas notas de campo, com o objetivo de identificar práticas promotoras da colaboração, da confiança e familiaridade que se desenvolve entre os supervisores, a partilha de informações e expectativas acerca do seu papel. O investigador centrou-se no discurso dos supervisores para saber que problemas e dificuldades verbalizam e o que é que os supervisores precisam para melhorar o seu trabalho. Os supervisores participantes identificaram aspetos fundamentais para a prática e desenvolvimento da supervisão que podem constituir potencialidades ou constrangimentos (experiência do supervisor, tempo de reflexão/reunião e as relações interpessoais), tal como sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro nº 4 - Identificação de constrangimentos e potencialidades da supervisão, baseado em Levine (2011, pp. 935-938)

Constrangimentos/ potencialidades da supervisão	Exemplificação
Os supervisores menos experientes precisam de mais informação e suporte no desempenho das funções.	“(...) they will need both colleagues and activity structures that help them to see taken-for-granted practices, beliefs, or knowledge,

	to question these, and to unlearn whatever is unproductive” (p. 937).
Supervisor não solitário - necessidade de conversar entre si, refletir conjuntamente sobre o seu papel e as suas expetativas com outros supervisores.	“This suggests that supervisors employ a number of practices in common, even if they’re often left to develop these practices on their own; supervisors themselves saw that these practices could be developed in the company of colleagues” (p. 936).
Tempo e espaço para manter reuniões, em ambiente discussão de partilha colegial de informação, registos, perspetivas, procedimentos e práticas	(...) data from supervisors suggest that supervisors’ needs, collegial relationships, and joint activities can be sufficiently intense that professional community can exist” (p. 936).
Promoção constante da confiança, de relações de proximidade, de ajuda e apoio, segundo regras claras de ética profissional.	Groups of supervisors will need time to develop shared objectives, trust, and new capacity for engaging in collaborative work (p. 938).

Levine (2011) sublinha a importância da reflexão sobre a prática da supervisão, bem como do papel e expetativas de e sobre o supervisor, realçando quatro aspetos de ordem relacional e metodológica que nos levam a perceber melhor o alcance do diálogo e a problematização das tarefas de supervisão para a construção do próprio conhecimento profissional. O mesmo autor, assim como Albuquerque, Graça & Januário (2005), levam-nos a compreender a relevância da qualidade das relações, das condições de exercício da supervisão (tempo de reflexão), no fundo, de perceções e expetativas em relação à supervisão e ao papel do supervisor.

CAPÍTULO II – SUPERVISÃO E OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA COMO ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE AUTOFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL

A supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de professores de professores, e noutros contextos formativos, é vista como “uma tarefa complexa e dilemática” que constantemente coloca problemas e causa ansiedade, sobretudo naqueles que se encontram na posição de formandos, de observados ou avaliados. Porém, a supervisão tem-se assumido, ao longo do tempo, como essencial à construção de uma visão da educação como de transformação (Vieira *et al.*, 2015), apesar dos constrangimentos que também podem ocorrer (Levine, 2011).

O contexto sócio educativo torna-se cada vez mais complexo, diverso e uma das funções da supervisão consiste num meio através do qual se pode gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma ação estratégica na identificação e resolução de problemas, emergentes do campo educativo. Na verdade, os professores, experientes, inexperientes, em início de carreira e formandos vivem com a dificuldade que é gerir o pouco tempo de que dispõem para assegurar todas as tarefas inerentes à prática letiva e, por isso, centram-se na necessidade de identificar problemas e rapidamente encontrar soluções. Neste âmbito, a supervisão tem uma vertente de orientação, suporte e ajuda (Coppola *et al.*, 2004), acrescentamos nós de (entre)ajuda.

2.1. Processo interativo de consciencialização e resolução de problemas

Para Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão detém três funções principais: a melhoria da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de auto - renovação da organização. A melhoria da prática pode ser consequência da motivação dos professores para a mudança e surge em três áreas distintas: a

instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e a prática do ensino em geral. Tal como sugere a referida autora, a supervisão tem efeitos no crescimento contínuo a que o professor está sujeito, desenvolvendo nele o seu estilo cognitivo, incluindo os sistemas representacionais e sistemas de crenças pessoais.

Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a segunda dimensão da supervisão diz respeito ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, através do questionamento e da reflexão sistemáticos. Este processo, para nós fundamental na perspetiva sobre supervisão em que nos situamos, consiste basicamente na colocação e resolução de problemas emergentes do real que se apresentam ao formando e em que o supervisor tem por função ajudar a encontrar soluções, apontar caminhos, discutir hipóteses sobre uma determinada situação. Existe a procura consequente de possíveis práticas alternativas com a incorporação de estratégias produtivas na resolução das tensões e desafios em que a supervisão se torna uma ação crítica, uma ação consciencializadora de práticas pedagógicas produtivas quando fazem sentido no seu contexto. O contexto de aprendizagem toma relevo (no caso da supervisão e formação, a escola e também a sala de aula), na medida em que ele coloca questões-problema relevantes para os professores com as quais têm de lidar no seu dia-a-dia profissional.

Por último, a terceira dimensão da supervisão apontada pela mesma autora prende-se com a promoção de fatores relacionados com o rigor, planeamento e eficiência, mas também como fatores desinibidores do *stress*, da passividade e da falta de autonomia, vividos por muitos professores. Também é verdade que a supervisão em geral, e a observação de aulas em particular, pode causar constrangimentos sobretudo quando se relaciona com objetivos de avaliação, gestão do tempo e das relações a que já nos dirigimos no decurso deste trabalho. Tudo depende em grande medida dos objetivos e das relações que se estabelecem entre os intervenientes.

No caso do supervisor e do formando no âmbito do Mestrado em Ensino, o peso da avaliação que é feita pelo supervisor encontra-se esbatido, propiciando a avaliação de diagnóstico e sobretudo a formativa. Embora o supervisor, enquanto professor mais experiente, se encontre num estatuto diferente, hierarquicamente “superior” em relação ao formando, pode estabelecer-se uma boa parceria, propícia ao desenvolvimento profissional de ambas, pois as experiências de supervisão são comuns e a reflexão é conjunta. Neste âmbito, o supervisor está na situação de colocar à prova o seu conhecimento científico, pedagógico e didático, uma vez que a supervisão visa também o diagnóstico de problemas e

a sua solução, segundo Reis (2011), devendo ser assumida como um *continuum*, incluindo a preparação da observação, a observação propriamente dita, a análise da informação recolhida na observação, a avaliação formativa, sempre numa lógica de reflexão e questionamento sobre o ensino e definição de estratégias de intervenção por parte do supervisor e, por fim, a observação com caráter de avaliação sumativa (que deve ser sempre formativa).

Acerca da função da supervisão, Cogan (1973) afirma que ela se refere à sala de aula como espaço privilegiado de observação e análise de fenómenos do processo de ensino e da aprendizagem, contrariando uma supervisão geral que se associava a processos avaliativos e de fiscalização. Assim, o processo de supervisão assume-se como um processo interativo de partilha de discursos sobre as experiências profissionais. Neste espaço de interatividade da supervisão, a aprendizagem e desenvolvimento constituem processos biunívocos que nos levam a afirmar que o supervisor e o formando assumem os papéis de alunos/professores e que simultaneamente ensinam e aprendem a docência.

Centremo-nos na questão importante da resolução de problemas. A este respeito, Alarcão & Tavares (2010) afirmam:

(...) queremos destacar o processo de supervisão, mas sem o desligar, de modo algum, do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos. Efetivamente, o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis. (p. 47)

Na verdade, embora a níveis diferentes, supervisor e formando são colocados em situação de aprendizagem: o formando a aprender a ensinar alunos e o supervisor a ensinar o formando a ensinar e também ele a desenvolver-se a dois níveis: a ensinar alunos (a aprender) e a ensinar professores (a ensinar). Estas aprendizagens são vistas por diversos autores como processos de resolução de problemas que implicam o envolvimento dos sujeitos intervenientes através de estratégias psicopedagógicas, dialógicas, reflexivas, afetivas e relacionais. Ora nesta perspetiva biunívoca, ao formando surgem problemas de ensino, o que e como ensinar, ao supervisor apresentam-se estes e outros num grau de complexidade superior e englobante que é como ensinar a sua profissão. Como ajudar na construção do conhecimento profissional, conhecimento fluido, o tal corpo dinâmico inacabado, precário e em constante transformação a que anteriormente nos referimos?

Neste contexto, encaramos a supervisão como um processo de grande dinamismo em

que o supervisor funciona como suporte, que exige aos intervenientes criatividade e capacidade de adaptação.

Focando o discurso no objeto de estudo do presente trabalho, procuramos de seguida, compreender que tipos de estratégias de supervisão se devem ou podem desenvolver no contexto de formação (formal e informal).

O processo de supervisão visto como um “processo de resolução de problemas” passa pelo envolvimento dos sujeitos, os quais têm de resolver tarefas (ou problemas) que se prendem com a seleção e implementação de estratégias pedagógicas e didáticas adequadas a um público-alvo muito específico, num contexto relacional propício ao ensino e à aprendizagem: o formando sobre como ensinar e orientador sobre levar o formando a aprender a ensinar, guiando-o nesse processo que também acaba por ser seu. Neste contexto, resolução de “problemas” não significa apenas tarefas cognitivamente complexas, engloba também as diferentes etapas de um processo de desenvolvimento, qualquer que seja o nível de abstração envolvido.

As teorias cognitivas de aprendizagem Bruner (1996) e Vygotsky (1993) e suas investigações encontram-se próximas desta visão, uma vez que os mecanismos de assimilação e acomodação dos sujeitos que, segundo Vygotsky (1993), têm como objetivo a adaptação a uma nova realidade, após a resolução de problemas e/ou execução de tarefas, permitindo-lhes equilibrar a sua estrutura. Esta tende a desequilibrar sempre que surgem novas aquisições de conhecimentos ou assimilações, repetindo-se o processo em operações cada vez mais complexas.

2.2. Ensino e aprendizagem da profissão e dinâmica dos desenvolvimentos

O orientador e o formando devem partilhar um corpo de conhecimentos e, acrescentam Alarcão & Tavares (2010), entre o “saber” e o “saber fazer” deve existir uma fase de observação da atuação pedagógica, pois não basta saber determinados conceitos sobre educação ou pedagogia, é preciso saber aplicá-los de forma contextualizada, adequada às situações e aos intervenientes. O corpo de conhecimentos a que os autores se referem pressupõem a observação de aulas como estratégia de construção desse mesmo corpo, por isso, para efeitos deste trabalho, entendemos por observação a visualização em sala de aula,

em tempo real, dos atos pedagógicos, com vista à identificação de dimensões da execução e reflexão sobre elas, passíveis de se contribuírem em conhecimento profissional, integrando, completando ou elucidando sobre esse mesmo corpo de conhecimentos.

Neste ponto, teremos de distinguir a observação de caráter formativo que o formando faz quando vai assistir à aula do orientador. Essa observação coloca o orientador na situação de “modelo de professor experiente”, devendo propiciar uma experiência de observação, como ponto de partida para a reflexão sobre os aspetos práticos da execução da aula, com a qual o formando deve aprender. Devemos igualmente distinguir a observação que o supervisor faz da aula do observado (com caráter formativo, em contexto de formação contínua), com vista à identificação dos aspetos da execução de uma aula que ele domina e aqueles em que precisa da aprendizagem de novos conhecimentos; da identificação/compreensão de problemas; do alcançar uma nova etapa de consciencialização através da reflexão (*input*) e nova experimentação (*output*). Estabelecemos uma analogia com as destrezas da escrita (com o *input* e o *output*) em que o indivíduo é levado a identificar as falhas; a acrescentar conhecimento teóricos e/ou práticos, a aplicá-los, introduzindo melhorias no seu desempenho. De certo modo, referimo-nos àquilo a que diversos autores designam por «ciclos supervisivos» (Stones, 1987; Garmston *et al.*, 2002; Alarcão & Tavares, 2010).

A proposta de Alarcão & Tavares (2010) sobre supervisão parte do princípio que existe um lado funcional do saber: o “saber-fazer”. Do mesmo modo, Stones (1987) baseia o «ciclo supervisivo» em conhecimento, observação, aplicação, visando o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas, originando professores que se caracterizam pela autonomia e capacidade de resolução de problemas. Se uma dimensão fundamental do perfil de professor a formar inclui o “saber fazer” relacionado com a execução em aula, também o “saber-fazer” deve constituir uma das dimensões do saber profissional, principalmente do saber específico do supervisor. A figura seguinte sistematiza as diferentes dimensões do saber profissional.

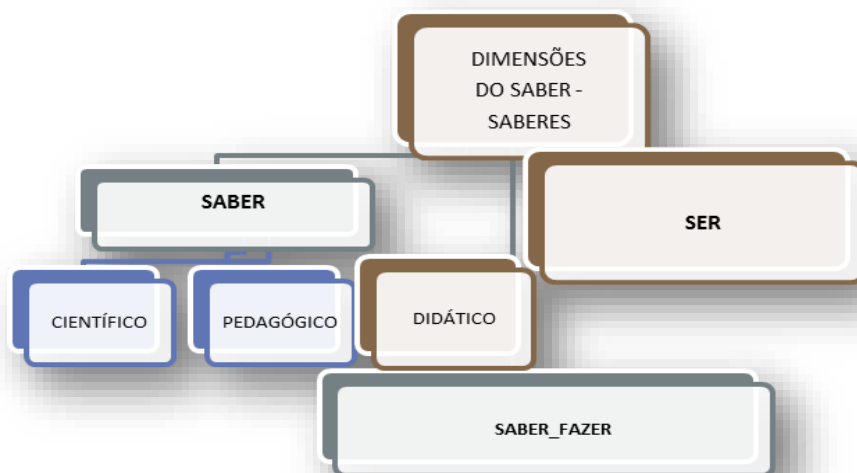


Figura 5 - Dimensões do saber profissional docente

Em contextos diferentes (no de formação contínua, por exemplo) o problema dos papéis entre observador e observado, supervisor e supervisionado, avaliador e avaliado podem ser problemáticos. Uma questão que se coloca é a da legitimidade do observador para julgar, analisar, opinar e em último caso para avaliar, levando-nos a defender a ideia de que o supervisor/observador deve dar provas das suas capacidades profissionais e pessoais e ainda ter formação adequada, em supervisão em geral e especificamente em técnicas de observação, análise de situações educativas e avaliação de professores. Contudo, no contexto da formação inicial, a observação não coloca o problema dos papéis nem da legitimidade entre os intervenientes que se encontra bem definida, pois o supervisor representa institucionalmente o modelo experiente e o formando, pela falta da experiência, é o aprendiz. Seja qual for o contexto da supervisão e, assim, dos papéis do supervisor, devemos interrogar-nos acerca das reais capacidades do supervisor, em dois campos distintos, mas interligados: o de professor e o de supervisor. Assim, afirmam Alarcão & Tavares (2010) que o supervisor e formando se encontram envolvidos numa grande tarefa que é a:

(...) de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no

desenvolvimento dos alunos. Esta tarefa implica uma reflexão mútua e um trabalho persistente que permita ao formando desenvolver um conjunto de *skills* que o levem do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor, um bom profissional. (p. 59)

A dinâmica deste processo de reflexão e de construção mútua assenta no papel fundamental da ação do supervisor e da sua capacidade de propiciar percursos relevantes de ensino, de aprendizagem, crescimento e também da sua capacidade de transformação da reflexão em saber e saber-fazer. Neste ponto reside uma parte da complexidade da supervisão que foi explicitada por Alarcão & Tavares (2010), dando conta de três núcleos interligados de tarefas a realizar no processo de supervisão: um no âmbito execução de tarefas com os alunos; outro junto dos professores e outro ainda no âmbito da observação e reflexão dialogada, conforme a figura 6 que reproduzimos de Alarcão & Tavares (2010, p.57).

Figura 6 - Tarefas a realizar pelo orientador no processo de supervisão



Alarcão & Tavares (2010) entendem que se deve relacionar supervisão a conceitos de *desenvolvimento* e *aprendizagem*, apontando para as duas significações da palavra supervisão, realçando o conceito de desenvolvimento, pois “a supervisão tem um objetivo: o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 16), em que o supervisor é

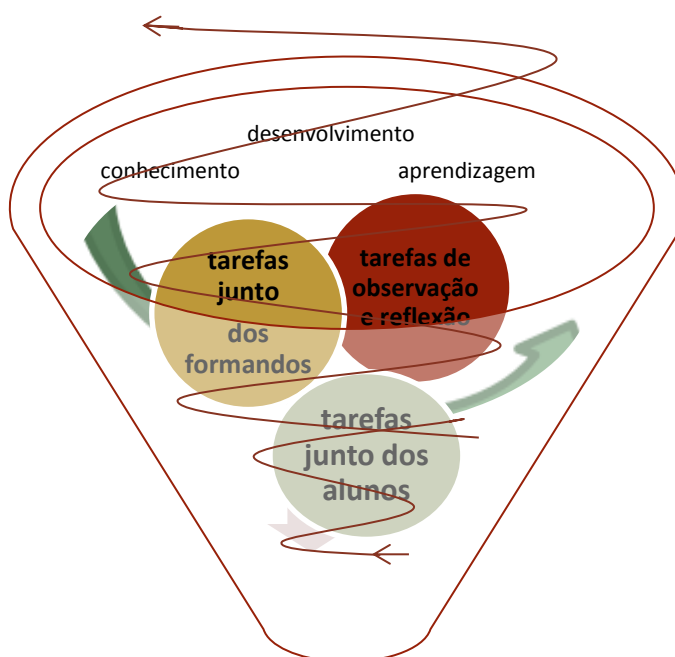
visto como um professor/facilitador e gestor de aprendizagens, exercendo uma influência direta sobre uns e indireta sobre outros, daí a sua relevância.

Os referidos autores fazem apelo à metáfora da “visão de helicóptero” em que o supervisor orienta o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e também o de desenvolvimento do formando para que ele tenha uma ação adequada no sentido de desenvolver os alunos. A toda esta dinâmica acrescentamos a ideia de que o supervisor tem um papel importante no seu próprio desenvolvimento a partir da dupla experiência da observação e da reflexão que lhe permite reformular o seu conhecimento da profissão e, assim, intervir no seu próprio desenvolvimento.

Entendemos igualmente que a complexidade é significativa, pois esta dinâmica implica elementos de reformulação do conhecimento sobre a prática letiva e sobre a própria supervisão. A supervisão, além de potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e docentes, deve potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional e, neste contexto, o supervisor surge como um gestor desse desenvolvimento de que a supervisão é o motor. Em nosso entender, a supervisão potencia a dinâmica do desenvolvimento se existir essa preocupação na transformação das experiências e da reflexão em conhecimento profissional (prático, estratégico, didático).

Por tudo isto, reforçamos a ideia de aprendizagem, de desenvolvimento espiralado e de “visão de helicóptero” proposta por Alarcão & Tavares (2010), acrescentando a ideia do dinamismo da supervisão como potenciadora da aprendizagem e dos desenvolvimentos, acrescentando a do supervisor como gestor, não apenas do desenvolvimento de alunos e formandos, mas consequentemente também do seu próprio. Não poderia ser de outra forma, como pode alguém potenciar o desenvolvimento de outras pessoas se não desenvolver mecanismos de autodesenvolvimento pessoal e profissional? Como pode orientar outros se não tiver consciência desses mesmos mecanismos? A partir deste raciocínio, acrescentámos a função de gestor de desenvolvimentos como uma das dimensões da complexidade da supervisão e resultante dela. Trata-se de uma tarefa cognitiva e relacional na dinâmica da aprendizagem, tal como exemplificamos na figura seguinte:

Figura 7 - Supervisão: dinâmica da gestão dos desenvolvimentos



De seguida, centramo-nos nas tarefas de observação e reflexão que se constituem como fundamentais da supervisão. Na verdade, a observação é um dos alicerces da supervisão, mas que não deve surgir desgarrada, avulsa, mas sim integrada num momento diferente da fase do “*continuum* supervisiivo” a que anteriormente nos referimos. Trata-se de um importante alicerce da supervisão de suporte, pois é através desse processo que o supervisor se torna um líder instrucional, professor de professores, segundo Coppola *et al.* (2004).

Um adequado plano de observação de aulas é fundamental para qualquer programa de desenvolvimento, pessoal, profissional (e institucional), na medida em que observações diretas permitem identificar problemas curriculares e programáticos a partir da atuação dos professores, possibilitam a intervenção do verdadeiro suporte de ajuda sobre a prática letiva, possibilitando consequentemente uma intervenção nos pontos fracos da atuação.

Uma das estratégias possíveis de observação que possibilita o desenvolvimento de processos de raciocínio e sua relação com as aprendizagens profissionais integra-se nos «estudos de aula». Ponte *et al.* (2012) descrevem os estudos de aula precisamente como um processo, abrangendo primeiramente a observação que depois é analisada para compreender em que medida os objetivos pretendidos foram alcançados e para possibilitar a identificação de dificuldades manifestadas pelos alunos e como podem ser ultrapassados.

Por sua vez, no âmbito das tarefas de observação de aulas, Alarcão & Tavares (2010) afirmam que é preciso distinguir entre observação e interpretação: “Estas duas atividades estão tão intimamente relacionadas que quase poderíamos dizer que a observação compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do se viu”. (p. 86)

Um dos grandes problemas que se apresentam ao supervisor é saber como deve observar e decidir quais as estratégias de observação que deve usar. Uma das grandes angústias da observação prende-se com o registo da observação, pois os observadores têm consciência de que não é possível registar e observar em simultâneo, o maior receio é não conseguir observar por causa do registo ou não conseguir registar o mais importante. Outra das questões é se deverá o observador utilizar um instrumento de registo previamente validado ou se bastará o simples método de tomar notas sobre os aspetos mais significativos (positivos ou negativos) daquilo que se observa? No caso de o supervisor optar por um qualquer tipo de instrumento, qual será o mais adequado? Ou então, como tomar notas? Sobre estes aspetos, Alarcão & Tavares (2010) referem que tal como as estratégias de ensino/aprendizagem só fazem sentido em função dos seus objetivos, também as estratégias de observação dependem do objetivo que se pretende alcançar, do objeto que se quer observar e da natureza da observação.

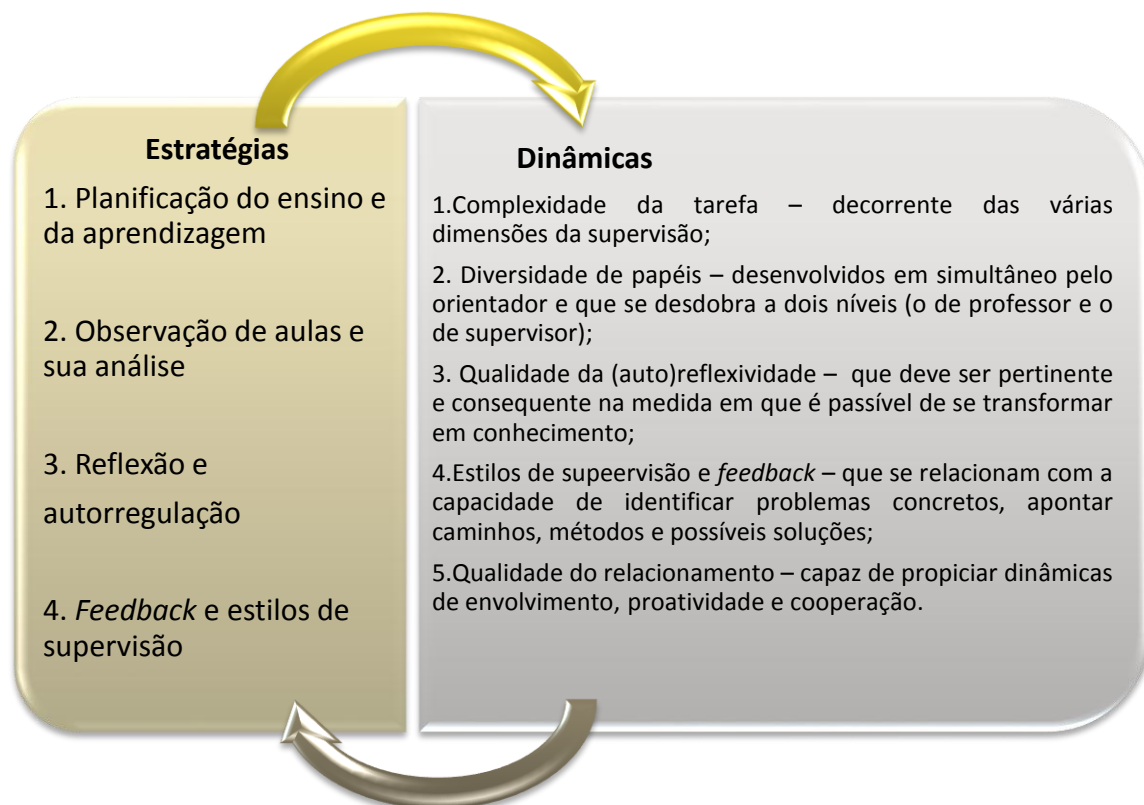
2.3. Supervisão de suporte: estratégias e dinâmicas

Através da revisão da literatura existente sobre o objeto de estudo deste trabalho realça a ideia de que a função de supervisão é complexa e exigente, pois se o supervisor ajuda os outros a aprender e a desenvolverem as suas capacidades, então, ele mesmo deve dominar mecanismos de meta-aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal, levando-nos à questão da formação para a supervisão e ao desenvolvimento cognitivo do supervisor, que desenvolveremos num subcapítulo mais adiante, contemplando modelos de supervisor.

Neste ponto, pretendemos discutir o tipo de supervisão que defendemos através da função que lhe atribuímos, uma vez que a supervisão da prática pedagógica implica a interação entre dois ou mais adultos: o supervisor e o(s) formando(s). Esta interação é fundamental para determinar a relevância, o significado que os intervenientes atribuem às

tarefas que realizam e aos papéis que desempenham (a que anteriormente já nos dirigimos), desta vez, realçando estratégias e dinâmicas, caracterizadoras da supervisão, tal como sintetizámos no quadro seguinte:

Figura 8 - Estratégias e dinâmicas da supervisão



As dinâmicas identificadas articulam-se interativamente com as estratégias, pois a eficácia ao nível das estratégias depende das dinâmicas desenvolvidas. Por um lado, a qualidade de relacionamento, o **estilo de supervisão** e a qualidade da reflexão, por exemplo, podem interferir em qualquer etapa do processo e dificultar a implementação das referidas estratégias. Alarcão & Tavares (2010), com base em Glickman (1992), identificam estilos de supervisão como podendo ser de três tipos: **não diretivo, colaborativo e diretivo**, que correspondem, de certo modo, a três estilos de supervisão identificados por Severino (2007), caracterizadores da atuação do supervisor: o **prescritivo, o interpretativo e o apoiante**⁸.

Diversos autores (Worthen & McNeill, 1996; Henderson *et al.*, 1999, por exemplo) realçam a importância da empatia e do respeito como bases desse apoio, aliados aos estilos de supervisão desenvolvidos pelos supervisores. Defendem Worthen & McNeill (1996) e

⁸ Sobre os estilos supervisivos trataremos mais detalhadamente no subcapítulo 3.4. Papel do supervisor e estilos de supervisão ou supervisivos, mais adiante.

Henderson *et al.* (1999) que as características de uma supervisão assentam nas relações de respeito, apoio e suporte, eficazes na consciencialização do formando para aspetos fundamentais da profissão e apontam para os perigos de uma supervisão mal sucedida, para a falta de eficácia do *feedback* (Reis, 2011), perigos esses relacionadas com estilos de supervisão que não contemplam a empatia e a confiança.

Procuramos de seguida explicitar um cenário de supervisão (e de visão sobre o que deve ser supervisionar) com base numa ideologia de suporte e ajuda que se coaduna com perspectivas e estilos supervisivos de características mais humanistas e respeitadoras das pessoas, dirigidos para a resolução conjunta de problemas e por isso mesmo úteis, fazendo emergir finalidades da supervisão e potencialidades do supervisor enquanto recursos estratégicos para a construção do conhecimento sobre as dimensões da prática pedagógica e dos mecanismos metacognitivos impulsionadores do desenvolvimento profissional envolvidos.

2.3.1. Planificação do ensino e da aprendizagem

Num estudo sobre as finalidades da supervisão, perfil dos supervisores e a qualidade da supervisão, Vieira (2009) e Monteiro & Vieira (2015) consideram oito finalidades da supervisão e, destas, associam cinco à “ajuda”, “apoio” e “promoção da autonomia” do formando, relacionando a presença e participação do orientador nas atividades como importantes para a qualidade da supervisão, da formação e das aprendizagens profissionais, na linha da utilidade e significação que o ensino e desenvolvimento de adultos preconiza (Cabrito, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Num estudo realizado por Burns, Jacobs & Yendol-Hoppey (2016), as autoras identificaram práticas pedagógicas do supervisor: apoio específico sobre os problemas profissionais; apoio individual na colaboração com a comunidade; suporte curricular e pesquisa para a inovação, tarefas supervisivas que sublinham a importância do apoio individual, específico e suporte nas abordagens curriculares e relativas ao contexto. Referem ainda as autoras Burns, Jacobs & Yendol-Hoppey (2016) a importância da abordagem reflexiva, realçando o *feedback* e a importância da afetividade nas relações e na construção da reflexividade através de estratégias como o questionamento sobre a prática (tal como Leal, 2003).

Para Oggionni (2013), a figura do supervisor é fundamental, não só porque o seu quadro conceitual direciona o foco de atenção para os processos educacionais, mas também porque os seus métodos de construção e configuração de dinâmicas de trabalho (às vezes complexas e comprometidas) determinam a eficácia do processo de supervisão. Por isso mesmo, o supervisor deve possuir capacidade de abstração e modelagem para, a partir da análise de um caso, ou situação particular e, usando múltiplos contributos conceituais e experienciais, poder chegar à teorização/construção de conhecimento pedagógico. A introdução de novos modelos de observação e análise pode abrir muitas possibilidades de interpretação e estratégias operacionais. Os processos reflexivos são fundamentais e devem ser realizados a vários níveis: dinâmica comunicativa e relacional; planeamento estratégico; escolhas metodológicas e organizacionais e hipóteses especulativas e/ou teóricas.

Apoiados em Coppola *et al.* (2004), explicitamos primeiramente a noção de “supervisão de suporte/apoio”, e as características do *continuum* supervisivo, para depois nos determos em três das estratégias identificadas pelo autor: planificação; observação de aulas, reflexão / auto regulação; *feedback* e estilos de supervisão, numa perspetiva que se articula coerentemente com o paradigma do professor reflexivo e com a perspetiva socio-construtivista do conhecimento pedagógico, capaz de desenvolver mecanismos metacognitivos de reaprendizagem da profissão.

Coppola *et al.* (2004) desenvolveram o conceito de supervisão enquanto forma de apoio a professores, supervisão de apoio centrada no desempenho profissional (professional performance). O conceito apresentado por Coppola *et al.* (2004) é similar ao modelo de supervisão clínica, constituído por quatro fases essenciais: práticas de pré-observação; observação e análise da planificação; discussão pós-observação e elaboração de um relatório de observação. Este conceito de supervisão envolve diversos aspetos referentes ao desempenho docente, tais como: objetivos (individualized goals) relacionados com a melhoria do desempenho; planificação das aulas (lesson plans); observação; desenvolvimento profissional (professional development); envolvimento/motivação (extensive professional commitment) e avaliação no final do ano (end-of-year evaluation), tal como se pode observar na figura seguinte:

Figura 9 - Supervisão de suporte, adaptada de Coppola *et al.* (2004, p. 4)



Os aspetos indicados pelos autores encontram-se relacionados entre si de forma dinâmica, num *continuum* supervisivo, em que o papel do supervisor se torna fundamental na gestão e desenvolvimento individual e institucional dos professores. Nessa aceção, o supervisor torna-se um “verdadeiro professor de professores”, membro unificador, motor e motivo de desenvolvimento.

Por razões que se prendem com o objeto de estudo desta investigação, detemo-nos nos três conceitos fundamentais desse *continuum* que mais se relacionam com o desempenho da supervisão em contexto de formação inicial, destacados a vermelho no esquema: planificação (lesson plans), observação (observation) e o desenvolvimento profissional (professional development)¹⁰. De seguida, passamos a explicitar cada um desses conceitos que se constituem estratégias de supervisão.

A seguir ao estabelecimento de objetivos, Coppola *et al.* (2004) indicam a planificação como o segundo passo mais importante da supervisão. Fazem parte integrante do *continuum* de supervisão o acompanhamento da elaboração, revisão e melhoria da planificação das aulas. Salientamos estes aspetos porque nos permitem descrever e analisar

⁹ Tradução nossa. Escolhemos o quadro conceptual relativo ao professor inexperiente (*the new teacher*) para exemplificação por ser aquele que se situa mais próximo do formando, sujeito da presente investigação, embora o autor apresente outras possibilidades com pequenas nuances.

¹⁰ Não nos detemos nas questões da avaliação, por não se encontrarem no âmbito deste trabalho, tal como referimos em passagens anteriores.

as tarefas que os supervisores realizam e, desse modo, compreender o potencial formativo das tarefas de supervisão.

Primeiramente, a planificação é importante na medida em que se constitui como o traço do percurso a realizar ao longo de cada ano letivo, por isso, um bom plano deve incluir os princípios e a estrutura daquilo que deve acontecer nas aulas, com os alunos. Este é um ponto-chave para o professor ser bem-sucedido e, por isso também, um ponto-chave para fazer incidir as tarefas de supervisão no acompanhamento e reformulação dos planos. Assim sendo, o supervisor deve funcionar como um líder capaz de desencadear mecanismos de trabalho integrados num estilo colaborativo e procurar identificar pontos fortes, fracos e encorajar a otimização da planificação do ensino e da aprendizagem.

Como “professor de professores”, refere Coppola *et al.* (2004), o supervisor deve ir além da simples verificação se o programa curricular da disciplina está a ser cumprido. O supervisor deve assegurar-se de que as planificações, elaboradas por formandos ou outros professores, contêm todas as componentes¹¹, deve igualmente ensinar os professores a desenhar planos de aulas eficazes, ou seja, que promovam o ensino de todos os alunos e, para tal, a planificação constitui uma sólida base. Além disto, a sua função principal dever ser a de convidar à reflexão, à inovação, levando os intervenientes a incorporar novas técnicas e metodologias.

2.3.2. Reflexão e (auto)regulação

A prática supervisionada constitui uma estratégia-chave potenciadora da análise e reflexão «para a prática» e «sobre a prática» de modo a desenvolver no formando capacidades estratégicas, por isso nos referimos anteriormente a aspetos sobre como observar, registar e usar essa informação. Enquanto operacionalização das estratégias de formação, torna-se pertinente não só o modo como se observa, mas também como se analisa, como se reflete e partilha essa reflexão para construir o saber inerente à docência, por outras

¹¹ Formosinho (2002) refere a abordagem de diversos autores – Hunter (1987), Mass, Helstrom & Clark (1988) – acerca da perspetiva neotradicional das estratégias de ensino. Embora o supervisor e o formando possam analisar e discutir a aula observada, aquilo que constitui um bom ensino, é predeterminado pela investigação e integra uma série de elementos críticos, tais como: objetivos da aula (antecipatórios), apresentação de conceitos, verificação da compreensão, modelagem, prática guiada e conclusão da aula. Identificados por muitos supervisores como fundamentais, estes elementos são objeto de discórdia. Hunter realça o facto de que nem todas as aulas poderão necessariamente conter todos os elementos nesta sequência. Tais considerações lançam, a nosso ver, a problemática do que é ou deve ser uma aula ou melhor ainda uma boa aula. Questões pertinentes que deixamos por se afastarem do foco da nossa investigação.

palavras, como se aprende a desenvolver e como se orienta o desenvolvimento do pensamento estratégico.

A reflexão oral sobre os atos observados pode ser uma estratégia funcional pela necessidade de agir e refletir na urgência, mas sabendo que o tempo de permanência dos formandos nas escolas é diminuta, a escrita reflexiva pode constituir uma estratégia de formação coadjuvante da observação, pois permite o distanciamento necessário à análise de situações, à argumentação fundamentada e à partilha, das reflexões com os pares-formandos e com os coordenadores da instituição de ensino superior a que estão ligados (Caria, 2000; Crinon, 2002). Para tal, tendo em conta que perspectivamos a formação inicial como um processo, o supervisor deve proporcionar situações geradoras de uma interação formativa que propicie a comunicação, a negociação, a argumentação e a atuação estratégica dos interlocutores, por isso mesmo, defendemos a comunicação oral e escrita. Tal como Vieira (1993), entendemos que a escrita reflexiva deve constituir uma estratégia dialógica de registo, de partilha e de recurso para novas reflexões.

Além disso, segundo Crinon & Ricard-Fersing (2000) e Crinon (2002), a «escrita reflexiva» torna-se relevante para os professores, na medida em que propicia a organização do pensamento, constituindo-se como estratégia metacognitiva de grande potencial formativo para a apropriação do “saber fazer” (Valério, 2006). Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (2002) propõe estratégias como a organização de portefólios, de modo a que o registo e organização documental, o registo escrito, possa testemunhar, mostrar, ilustrar e esclarecer acerca do percurso de formação de cada formando, correspondente a uma vivência sempre particular, pessoal.

Segundo Alarcão & Tavares (2010), o papel do supervisor é de grande complexidade em virtude da grande quantidade e diversidade das tarefas que lhe são exigidas e da sua posição de figura aglutinadora de papéis, face aos saberes, aos espaços e agentes em formação (aluno e formando ele próprio). A natureza do seu complexo papel leva-nos a querer compreender melhor em que medida as tarefas de orientação e supervisão propiciam a construção de saberes e o desenvolvimento de capacidades para ensinar a docência. Deste modo, torna-se igualmente pertinente perceber o papel da observação no ensino e na aprendizagem da profissão, principalmente na perspectiva do orientador, ou seja, de que modo o binómio observação/reflexão constitui uma estratégia de ensino e de aprendizagem docente. Na sequência da complexidade que referimos, acrescente-se que a supervisão pedagógica, na visão de Alarcão & Tavares (1987), consiste “uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p. 80) é pois um processo multifacetado

porque encerra tarefas variadas e múltiplas aprendizagens – a nível pedagógico, didático, organizacional, cultural e social. Além disso, trata-se de uma aprendizagem biunívoca, isto é, o supervisor e o formando partilham conhecimento que é progressivamente construído, através de uma regulação e autorregulação permanentes.

2.3.3. *Feedback*

Ramos-Sanchez *et al.* (2002) referem que a falta de qualidade da supervisão se prende com a má ou estranha relação interpessoal e com a ausência de *feedback* construtivo relacionados com a observação de aulas. Na verdade, a falta de qualidade do *feedback* tem sido apontada como um dos aspetos relacionados com casos de ineficácia em supervisão (Leal, 2003). Por essa razão, na sua visão integrada de supervisão de suporte/ajuda, Coppola *et al.* (2004) defendem que o *feedback* deve ser dirigido para a resolução dos problemas identificados, a partir de descrições objetivas do real observado, devendo o *feedback* ser transmitido numa linguagem clara e assertiva e construído com base na reflexão partilhada dos aspetos que podem ser melhorados, constituindo uma das características fundamentais do papel do supervisor e uma das principais da supervisão.

Por este motivo, Coppola *et al.* (2004) consideram a fase da discussão sobre a observação como sendo uma etapa fundamental do processo. O supervisor deve colocar questões, levando o formando a explicitar aspetos da sua atuação, conduzindo-o na perceção daquilo que poderia ter ocorrido melhor ou de outro modo e porquê. Esta é uma das estratégias de desenvolvimento das capacidades de autorreflexão e consciencialização e, assim, da construção do conhecimento como parte fundamental do desenvolvimento profissional, os quais devem ser objetivos da supervisão. A qualidade das relações, o estilo de supervisão associado e o *feedback* são fundamentais para a consecução desses objetivos supervisivos, uma vez que orientador e formando integram uma dialética de aprendizagem e desenvolvimento em que “eles próprios são os principais atores e dinamizadores” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 60).

Neste âmbito, Alarcão & Tavares (2010) referem **cinco** elementos apontados como fundamentais no desenvolvimento e na aprendizagem da profissão, em que o orientador e o formando se inscrevem:

- i. *Role-taking* - implica a participação direta e ativa em situações que envolvem relações interpessoais complexas. Como exemplo, poderemos referir que os intervenientes assumem os papéis ora de observadores ora de observados, podem aconselhar-se mutuamente ou mesmo demonstrarem novos métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem;
- ii. Aspectos qualitativos do *role-taking* - é dado reconhecimento às capacidades individuais anteriores e à complexidade das novas tarefas e papéis, ou seja, é necessário que exista uma correspondência entre a experiência obtida anteriormente e as expectativas para o novo papel a desempenhar;
- iii. Reflexão guiada - este aspeto tem em conta a importância de proporcionar novas e reais experiências, mas também de os ajudar a compreender o significado/sentido dessas mesmas experiências;
- iv. Continuidade – breves, curtas experiências profissionais são ineficazes. É necessário que estas experiências sejam mais prolongadas, pelo menos por um ano ou mais;
- v. Suporte pessoal e desafios - alterar hábitos antigos é sempre difícil, por isso é preciso dar um apoio/suporte cuidadoso e contínuo nas novas aprendizagens.

Os cinco pontos a que nos referimos anteriormente colocam o foco em grande parte na componente afetiva da aprendizagem e do contexto relacional, dimensões que têm gradualmente assumido grande relevância. A mesma componente afetiva e relacional encontra-se presente na visão de Alarcão & Canha (2013), para quem a supervisão se caracteriza igualmente por:

ser uma atividade de acompanhamento e monitorização, orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação. (...) É esse o sentido hoje das dinâmicas da colaboração”. A supervisão incide sobre as atividades e sobre as pessoas que as realizam, pelo que é necessário atender simultaneamente às características das atividades (finalidade, natureza, interrelação...) e das pessoas (capacidades, conhecimentos, competências, valores, sentimentos...) para compreender a qualidade, os constrangimentos e as potencialidades de desenvolvimento e transformação. (p. 82)

Segundo os autores, a supervisão tem de atender às atividades bem como às pessoas, evidenciando um processo com base em estratégias como a observação, o diálogo, a experimentação e a reflexão. No fundo, a supervisão enquadra-se nas dinâmicas colaborativas que enformam todo o processo, tal visão coaduna-se com os modelos de supervisão e cenário integrador que defendemos, tendo como objetivo a orientação, formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Do mesmo modo, tal perspetiva da supervisão realça o papel das pessoas e das suas circunstâncias, mais adequado a uma

supervisão assente na reflexão transformadora e com vista à autonomia e eficácia. Entenda-se supervisão eficaz no sentido em que identifica problemas concretos da prática pedagógica, aponta solução, métodos possíveis de resolução e possibilidades para os novos problemas, de acordo com os contextos sempre em transformação, desafios para os quais professores e supervisores, no presente e no futuro, devem estar preparados.

A questão que se nos coloca, em relação à supervisão no contexto do Mestrado em Ensino, é saber se estes aspetos são tidos em conta ou se o tempo em que decorre a formação e o efetivo envolvimento do formando propiciam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento afetivo e relacional. Que importância assume o *feedback*? Como se caracteriza o estilo de supervisão dos supervisores observados? Estará garantida a continuidade (de tempo real) da experiência de formação profissional para que se torne significativa?

2.3.4. Observação de aulas: objetivos e estratégias

Tradicionalmente (nas décadas de 60 e 70) houve em Portugal grande preocupação com a elaboração de grelhas de observação com o intuito de objetivar, tornar a observação fiável e fiel àquilo que era observado. Surgiram na altura instrumentos para analisar a estrutura lógica das aulas; a interação na sala de aula; o discurso dos docentes em aula; a interação não verbal; os comportamentos do professor; os atos pedagógicos, entre outros aspetos (Reis, 2011). Grande parte destes instrumentos foram elaborados como suportes da investigação em que se integraram, mas nem sempre se adequam às necessidades da observação da prática, tal como ela é realizada pelos orientadores, no âmbito das suas funções e dos supervisores, nas escolas. O que em muitos casos acontece é que ao terem de observar aulas, os supervisores necessitaram de construir os seus instrumentos de acordo com critérios de objetividade e fidelidade, mas também de adequação e facilidade de utilização.

Outro grande desafio que se coloca ao observar aulas é o modo como o observador usa a informação recolhida durante a observação. A intervenção eficaz do supervisor, após a observação, deve ser a de colocar questões para clarificar ou complementar, mais do que afirmar, sentenciar ou ajuizar. Muitas vezes, a observação de aulas torna-se ineficaz devido

ao clima de medo e suspeição que se instala e nessas condições, pouco conhecimento e desenvolvimento se pode retirar desta estratégia supervisiva. No momento da observação, o supervisor deve controlar o impacto da sua presença e tentar minimizar o efeito nos alunos. Deve transmitir serenidade e evitar situações causadoras de inquietude, pois um clima de confiança é absolutamente necessário para que se realizem aprendizagens profissionais genuínas, integradas e com impacto positivo nas novas práticas dos professores (Coppola *et al.*, 2004).

Um dos constrangimentos dos comentários pós-observação é a dificuldade que alguns supervisores sentem em fazer críticas diretas e em referir aspetos relacionados com a avaliação. Para obviar situações menos positivas, o supervisor deve colocar questões dirigidas a aspetos fundamentais que identifiquem os pontos a melhorar, segundo os mesmos autores. Num processo que se quer colaborativo e com o objetivo de diagnóstico da situação em mente, a atuação do supervisor deve ser a de partilhar ideias e experiências. Trata-se de propiciar percursos de desenvolvimento significativo para o supervisionado, de desencadear um clima de confiança e de desafiar os formandos para a constante reflexão e autoanálise.

Coppola *et al.* (2004) sintetizam os constrangimentos da observação e indicam qual deve ser a atuação de um supervisor orientado para a ajuda e suporte do formando/observado, confirmando a complexidade da função do supervisor de professores ou de candidatos a professor:

Teachers need encouragement, time, and supportive climate in order to reflect meaningfully upon their teaching. You must be a guide helping them identify and articulate effective practices, instructional strengths, and areas of weakness. As a teacher of teachers in the Supportive Supervision model, you should seek to create a risk-free environment, a positive climate of trust and respect, where peer observations are common and a partner relationship is developed with the teacher being observed. (p. 9)

Como observar e para ver o quê, questionamo-nos? Os autores citados usam a metáfora da “dança” de linguagem, expressão e movimento para realçar a multiplicidade de acontecimentos e interações que ocorrem em simultâneo numa aula. Nela, poderemos observar um professor a falar, a fazer e responder a perguntas, a demonstrar, explicar, distribuir testes, fichas, conduzir uma atividade, apoiar, projetar ou dispor materiais audiovisuais, enfim... Os alunos podem levantar o braço, responder a questões, resolver exercícios, questionar, tomar notas, observar, manipular objetos, ver um filme, ouvir, ler calmamente e em sintonia com o professor. Mas, para além disto e ao mesmo tempo, pode

haver alunos desatentos, que falam com os colegas, divertindo-se alheadamente, troçando, rindo alto com comportamentos que interferem, enfim, interrompendo a “dança”.

Aliás, sobre o que move os professores, Coimbra *et al.* (2012) referem que lhes interessa o aperfeiçoamento da sua prática, através de uma reflexão estruturada e atualização científico-pedagógica através de uma supervisão formativa e democrática, enquanto fator de mudança do processo educativo e da escola. Com tanto acontecimento, mais os inesperados que também surgem, o supervisor deve focalizar a sua atenção nos aspetos que realmente importam, ou seja, os fundamentais do plano da aula a implementar e os problemas identificados previamente, tal como aconselham Coppola *et al.* (2004). Deve ser este o plano de observação, antes do supervisor entrar na aula.

You must focus your attention and gather data on things that matter, the essential elements in a good lesson and things that you have identified beforehand. This is precisely why you must prepare carefully and have a focused plan before you enter the classroom. (p. 95)

Aliás, também Borich (2011) coloca a questão da pertinência da observação (Why Observe?). Com a observação, o professor deve atingir certas capacidades e otimizar a sua ação, desenvolvendo novas formas de interagir com os outros e se relacionar com a profissão. Por isso mesmo, podemos afirmar que a observação se constitui numa estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal.

Segundo o autor, a observação deve ter diversos objetivos que se prendem com a vivência das experiências profissionais. Trata-se de aspetos internos à pessoa, tais como a motivação, a qualidade das interações que estabelece, a confiança e capacidade de compreender e redirecionar a ação, tal como se pode ver nos objetivos que devem orientar a observação, os quais sistematizamos no quadro seguinte¹²:

¹² Tradução livre dos 8 tópicos seleccionados para elaboração do quadro nº 3, Observation Goals: to achieve empathy; to establish cooperative relationships; to become realistic; to establish direction; to attain confidence; to express enthusiasm; to become flexible; to become self-reliant.

Quadro nº 5 - Objetivos da observação, baseado em Borich (2011, pp. 8-16)

Objetivos da Observação	
1	Alcançar empatia
2	Estabelecer relações de cooperação
3	Tornar-se realista
4	Direcionar a ação
5	Atingir confiança
6	Expressar entusiasmo
7	Tornar-se flexível
8	Tornar-se autoconfiante

Além dos aspectos internos à pessoa, a observação permite conhecer outros exteriores que condicionam e influem as tarefas inerentes à docência e a forma como são percebidas essas mesmas tarefas. A observação de aulas tem ainda a virtualidade de revelar como são as aulas na realidade, ou seja, como se estabelecem e desenvolvem as dinâmicas sociais em sala de aula, tornando os professores mais conscientes dos aspectos relativos dos comportamentos e das reações da turma.

Trata-se, segundo Borich (2011), não só de uma estratégia para alcançar conhecimento sobre o ambiente de ensino e de aprendizagem, mas também de uma estratégia de autoconhecimento, de consciencialização do próprio comportamento e das suas consequências. Além disso, considera que a observação de aulas potencia a descoberta de práticas instrucionais alternativas e de novas soluções para os problemas. Constitui-se igualmente como uma estratégia importante para estabelecer os pontos fortes do estilo de ensino de cada professor ou daquilo que designa por *personal teaching strengths*. Os objetivos e potencialidades apontadas pelo autor podem referir-se, tanto ao supervisor como ao formando, cada qual num determinado momento da sua trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional. Borich (2011) considera ainda que a observação tem igualmente uma vertente facilitadora na focalização da reflexão nas áreas fundamentais da eficácia docente, propondo oito «lentes» para observação de classes¹³, conforme o quadro seguinte.

¹³ Tradução livre dos tópicos selecionados para elaboração do quadro nº 4, Lens: Consider the Learning Climate; Focus on Classroom Management: Look for; Lesson Clarity; Verify Variety; Observe Task Orientation; Examine Engagement; Measure Student Success; Look for Higher Thought Processes and Performance Outcomes.

Quadro nº 6 – «Lentes» de focalização na observação de classes, baseado em Borich (2011, pp. 8-43)

«Lentes»	
1	Considerar o clima de aprendizagem
2	Focar na organização da aula
3	Procurar a clareza da aula
4	Verificar a variedade
5	Observar a realização das tarefas
6	Examinar o envolvimento
7	Medir o sucesso dos alunos (na realização das tarefas propostas)
8	Procurar formas mais complexas de realização dos atos educativos

As «lentes» propostas por Borich (2011) são facilitadoras da observação, na medida em que propõem direcionar, orientar a observação para pontos de focagem considerados fundamentais da execução de uma aula, desde o ambiente, a organização, a diversidade e as tarefas realizadas pelos alunos e o sucesso alcançado pelos alunos. Por outro lado, a lente de observação final, (8) *Procurar formas mais complexas de realização dos atos educativos*, aponta para a autorregulação e autoaprendizagem, a partir da experiência de execução e observação de aulas.

Verificamos, pois, que a observação e a execução envolvem uma realidade dicotómica de aprendizagem e desenvolvimento profissional em que os papéis de observador/observado e o de professor/observador se diluem num só. De acordo com Coppola *et al.* (2004), ainda durante a observação o supervisor deve tomar notas que serão objeto de posterior análise e, finda a observação, mas ainda com a memória fresca, o observador deve acrescentar factos, impressões, questões, incidentes pertinentes, mas que não teve oportunidade de registar durante a observação propriamente dita. Os referidos autores propõem uma lista de itens de observação (Observation Checklist) que integra os seguintes nove tópicos (e subtópicos relacionados)¹⁴:

¹⁴ Tradução livre dos tópicos do quadro nº 5, considerando sinteticamente o conteúdo dos subtópicos (não transcritos), com vista à sua clarificação: “Classroom management and routines; developing the «now how» motivation; Developing a worthwhile instructional aim; Developing the instructional activities; Implementing learning standards and assessments, discipline and rapport with students; Lesson summary; Developing homework activities; Continuity.”

-
1. Dinâmicas e rotinas da aula;
 2. Desenvolvimento da motivação;
 3. Consecução de objetivos educacionais significativos;
 4. Desenvolvimento das atividades (de acordo com um plano e focadas nos alunos);
 5. Clareza dos conteúdos e seu relacionamento espiralado com outros do Programa da disciplina;
 6. Disciplina e relacionamento com os alunos;
 7. Função e natureza do sumário;
 8. Natureza e função do trabalho de casa (tpc.);
 9. Melhoria resultante de anteriores recomendações.
-

A *checklist*, por ser um instrumento de registo fácil de preencher, quer seja durante ou imediatamente após a observação, possibilita a verificação dos aspetos principais que devem ser observados, embora Coppola *et al.* (2004) sejam de opinião que estas listas não constituem documentos muito eficazes para análises e reflexão mais aprofundadas. Por esta razão, propõem a escrita de um relatório com as conclusões da observação como suporte da reflexão conjunta e avaliação das aulas observadas. Por isso mesmo, comentários precipitados ou análises no final da observação não são recomendáveis. As notas sobre as evidências da aula devem ser guardadas e só após cuidada análise e reflexão (pressupõe-se que individual) poderá o observador discutir com o observado e transmitir o seu *feedback* fundamentado, refletindo (em conjunto) sobre a ideia que observador e observado fazem da aula e que propostas lhes sugere, esses comentários avaliativos, tendo em vista alcançar melhores resultados.

Concretamente sobre observação de aulas, Eri (2014) refere que se trata de um processo recíproco em que um professor observa o ensino de outro, fornecendo *feedbacks* construtivos que promovem o desenvolvimento profissional através do “espelho da reflexão crítica”, tanto pelo observador como pelo observado, com vista à inovação das práticas e, assim, à (re)construção do conhecimento profissional (Borich, 2011; Eri, 2014). Este processo é, segundo o Eri, construído por elementos-chave que são a «Observação», o «*Feedback*» e a «Avaliação» e acrescenta ainda que o conhecimento académico não é

significativo por si só, ele tem de ser submetido a algum tipo de validação pelos pares, identificando concretamente as seguintes potencialidades associadas à observação:

- i. Melhoria da qualidade e competências para o ensino;
- ii. Promoção da confiança nos métodos de ensino;
- iii. Experimentação de novas ideias para um ensino mais eficiente;
- iv. Partilha de métodos e práticas de ensino;
- v. Compromisso contínuo com o ensino e a aprendizagem.

Segundo as investigadoras Burns, Jacobs & Yendol-Hoppey (2016), no plano internacional e, no plano nacional, segundo Alarcão (2008, 2014), Sá-Chaves (2011), Reis (2011) e Roldão (2011, 2014) constata-se uma tendência para perspetivar a observação de aulas como um processo de interação profissional, com carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Estes autores defendem que a observação de aulas deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem, concluindo que a observação de aulas cria condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores.

Daqui realça-se a importância da observação no processo superviso e constatamos igualmente algumas semelhanças entre os ciclos supervisivos que já referimos; as dinâmicas descritas por Coppola *et al.* (2004) e as diversas fases ou etapas propostas por Reis (2011), no âmbito da observação formal, que inclui formais reuniões de preparação, contactos à distância e planeamento da observação, envolvendo a seguinte dinâmica cíclica que sintetizamos:

- a) Pré-observação – para conhecimento dos objetivos das aulas ou unidades, dos conteúdos selecionados e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e para estabelecimento do foco da observação);
- b) Observação da aula propriamente dita;
- c) Análise dos dados recolhidos;
- d) Pós-observação para discussão e reflexão crítica dos atos pedagógicos observados, a identificação de aspetos positivos e a melhorar;

- e) Avaliação global do processo, face aos objetivos e metas de desenvolvimento/aprendizagem (Reis, 2011, p. 17)

Quanto às finalidades da observação de aulas, Reis (2011) afirma o seguinte: “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11). Segundo o mesmo autor, a observação apresenta as seguintes potencialidades:

- i. Facilitar o diagnóstico de aspetos e/ou dimensões do conhecimento e da prática profissional a melhorar;
- ii. Permitir a adequação do processo de supervisão às necessidades específicas de cada pessoa;
- iii. Possibilitar a tomada de decisões sobre ensino e aprendizagem de modo informado, fundamentado;
- iv. Permitir a reflexão conjunta e decisão sobre novos percursos e abordagens, estratégias, atividades e metodologias;
- v. Analisar as potencialidades e limitações de cada uma delas;
- vi. Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional.

Apesar das potencialidades referidas, existem alguns riscos ou aspetos críticos que devem ser tidos em consideração e que se prendem com a tendência para o conservadorismo, a pobreza da análise e a fraca qualidade de alguns atos observados. Sobre os constrangimentos da observação, Stanislav, Perutková & Brichová (2016) acrescentam que ela pode simplesmente alterar o modo de ensinar de quem está a ser observado, e por isso mesmo, um número reduzido de observações pode comprometer a objetividade e validade dos comentários e do *feedback*. A capacidade de isenção e imparcialidade desses mesmos comentários devem igualmente ser uma preocupação, pois a generalização sobre o método de ensino a partir de uma pequena observação deve ser evitada, assim como devem ser evitados juízos de valor sobre o observado. Acima de tudo, o mais importante deve ser o carácter formativo da observação e análise de aulas, o qual deve estar bem patente em todo o processo e o mais possível afastado dos processos avaliativos dos observados (Reis, 2011; Stanislav, Perutková & Brichová, 2016).

2.4. Papel do supervisor e estilos de supervisão

Autores como Feiman-Nemser (1990), Pajak (1990, 2008), Ribeiro (1997) e Alarcão & Tavares (2010) reconhecem a importância da figura do supervisor no que respeita ao seu papel enquanto promotor do desenvolvimento profissional dos formandos e também Esteves, Caires, Moreira & Vieira (2010) têm vindo a realçar que uma “boa supervisão é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal”, devendo o mentor ou supervisor possuir competências nestes dois níveis. As capacidades de ouvir, de questionar e de desenvolver uma linguagem, verbal, e não verbal positivas, são características essenciais, segundo Reis (2011), que acrescenta ainda o seguinte:

Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível. As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas letivas adequadas. (p.17)

No seu estudo sobre o papel do orientador, Pajak (1990) estabelece as diversas dimensões da supervisão que caracterizam e sublinham precisamente a importância do supervisor em todo o processo, pois nele reside, em grande medida, a qualidade dos percursos de formação e supervisão. As dimensões identificadas pelo autor reforçam a ideia de complexidade da supervisão permitindo igualmente compreender que a sua exigência se situa ao nível do currículo, do planeamento, de programas de ensino, com a metodologia e com a pedagogia, mas o seu papel e relevância prende-se igualmente com as características relacionais de apoio e ajuda, na disponibilização de suportes/materiais de aula, na comunicação, análise e qualidade do *feedback* sobre as aulas observadas.

Importa referir que o papel de supervisor, traduzindo-se na orientação da prática pedagógica, incide sobre o processo de ensino e aprendizagem direcionada para objetivos de facilitação e desenvolvimento do formando. Alarcão & Tavares (2010) afirmam o seguinte:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de

quem entra no processo para compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico. (p. 45)

Acrescentam ainda os autores que só através de uma visão, simultaneamente abrangente e profunda, o orientador será capaz de supervisionar os processos de ensino e de aprendizagem, consubstanciando a ideia da complexidade do seu papel, propiciando percursos significativos de formação prática, espécie de “ponte” para aceder, decodificar e construir conhecimento, tal como nos explica Gonçalves (2009):

“Na formação inicial, o supervisor (tanto o da instituição de formação como o educador/professor cooperante, isto é, aquele em cuja sala/turma o formando realiza a sua prática pedagógica) deverá assumir-se como um mediador entre o supervisando e o seu ambiente formativo, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados”. (p. 29)

Contudo, há especificidades dos supervisores que os distinguem em alguns papéis e nas tarefas a desempenhar. Vieira (2010) atribui ao supervisor institucional (professor do ensino superior que designamos de coordenador) o papel de intervir individualmente junto dos orientadores das escolas e dos seus formandos, tendo um papel de *mediador educativo*, assim também referido por Oliveira-Formosinho (2002), mediador entre os seus formandos e os orientadores com quem trabalha e os professores das disciplinas curriculares da instituição de formação. No entanto, como é habitual no contexto de formação dos Mestrados em Ensino, o coordenador¹⁵ não se encontra diariamente na escola de acolhimento, apenas a visita, uma ou duas vezes por ano letivo. É o supervisor (orientador/cooperante) que se move no contexto do ensino e da aprendizagem de uma determinada comunidade escolar¹⁶, portanto é aquele que se encontra em melhores condições para mediar a três níveis:

- i. Entre o contexto da escola e o formando;
- ii. Entre o conhecimento da sua experiência/prática e o formando;
- iii. Entre a sua intervenção com o formando e o coordenador da universidade.

¹⁵ É também função do supervisor institucional recorrer aos professores das diferentes disciplinas para darem apoio às dificuldades dos alunos e transmitir-lhes informações relativas ao desempenho dos estagiários nas diferentes áreas do saber. O supervisor institucional tem o papel de coordenar e constituir equipa com os cooperantes que trabalham com ele.

¹⁶ Mais abrangente do que apenas o espaço físico escolar, o “contexto escolar” abrange o espaço social, os encarregados de educação e outros potenciais agentes com responsabilidades educativas, portanto abrange igualmente o espaço humano.

A designação de «mediador educativo», proposta por Vieira & Moreira (2011), refere a dimensão prática das tarefas do orientador/supervisor. Contudo, a noção de supervisor/mediador em que nos situamos propõe um olhar segundo princípios humanistas e deontológicos da função social do supervisor, na sua relação com o formando. De acordo com o paradigma personalista e humanista em que nos situamos, entendemos a “mediação”, relacionada com a supervisão e a orientação pedagógica, como uma atividade que deve ser profundamente orientada para atitudes de ajuda na construção do conhecimento profissional.

A ideia de mediação surge associada a supervisão e prática pedagógica com Garmston *et al.* (2002) e, segundo os referidos autores, trata-se de um estilo de orientador supervisor sensível ao modo como as pessoas processam a informação, implica capacidades como saber ouvir e estar atento às necessidades do outro em formação, pois a formação deve servir para melhorar as pessoas. Não basta, portanto, formá-las segundo um perfil profissional ou fornecer-lhe uma “bagagem de conhecimentos”, tendo em vista um posto de trabalho, segundo Neves (2007).

Para Canário (2000, p.17), os formadores de adultos são indivíduos reconhecidos socialmente, têm como função formar outros adultos, realçando a importância do estágio de desenvolvimento em que as pessoas envolvidas se encontram (orientador e formando). Defende ainda que um espaço de interação convergente, positivo e dialógico será potenciador da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Para Glickman (1992), são três os pré-requisitos da ação do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas. Estes pré-requisitos expressam-se no seu modo de atuação, dando corpo a estilos de supervisão distintos que, por seu turno, exigem competências diferentes e condicionam o tipo de supervisão praticada, estando na origem dos estilos de supervisão diferenciados.

Alarcão & Tavares (2010), com base em Glickman (1992), identificam estilos de supervisão, apontando para práticas supervisivas que podem ser mais dirigidas ou menos impositivas, outras mais colaborativas e mais compreensivas, conforme o supervisor, o formando e as circunstâncias ou contextos. Deste modo, o estilo de supervisão poderá recair num dos três tipos: **não diretivo, colaborativo e diretivo**. O supervisor de tipo não diretivo manifesta a capacidade de se colocar na posição do formando e de compreender as suas dificuldades e limitações, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar iniciativa. Manifesta competências de escuta, sabe ouvir e é capaz de captar e verbalizar as ideias e sentimentos que percebe ou intui. Sabe encorajar e motivar, ajudando o formando a clarificar as suas ideias, cabendo-lhe o papel de facilitador/propiciador da reflexão e de gestor dos processos

de melhoria. No caso do supervisor de tipo colaborativo, ele verbaliza, sintetiza as ideias transmitidas/partilhadas, apresenta sugestões para os problemas, fazendo realçar uma relação mais igualitária e respeitadora da individualidade de cada um. Um supervisor do tipo diretivo concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios, apontar caminhos e atitudes que o formando deve manifestar ou seguir (Alarcão & Tavares, 2010).

Os três estilos de Glickman (não diretivo, colaborativo e diretivo) correspondem de certo modo a três estilos de supervisão identificados por Severino (2007), caracterizadores da atuação do supervisor: o **prescritivo**, o **interpretativo** e o **apoiente** que reproduzimos integralmente na figura seguinte:

Figura 10 - Estilos de Supervisão, com base em Severino (2007, p. 58)

Estilos de atuação do supervisor	Tipo de supervisão praticada	O que valoriza	Tipos de supervisor
Prescritivo	Ativa	Os comportamentos a desenvolver	Acadêmico, mestre, mentor, crítico
Interpretativo	Ativa	As ideias	Humanista, reformulador
Apoiante	Reativa	A pessoa	Terapeuta, defensor, investigador

- i. No estilo prescritivo, o supervisor realiza uma supervisão ativa, preocupando-se com os comportamentos a desenvolver e privilegiando a competência técnica, traduzida no desenvolvimento de competências instrucionais e valoriza a quantidade e consistência de conhecimentos do formando (o acadêmico), apresentando-se como especialista e modelo (o mestre); aconselha, analisa e interpreta os comportamentos dos formandos, sugerindo e apoiando (o crítico);
- ii. No estilo interpretativo, o supervisor desenvolve igualmente uma supervisão ativa e valoriza mais as próprias ideias do que os pontos de vista dos formandos, levando-os, no entanto, a tomar consciência do que ocorre na sala de aula, questionando a sua prática e sugerindo processos conducentes à mudança (o humanista), exemplificando e/ou prescrevendo comportamentos (o reformulador).
- iii. No estilo apoiante, o supervisor utiliza uma supervisão reativa, valorizando a pessoa e aceitando os pontos de vista do formando. É afetivo, empático e encorajador, ajudando o formando a projetar o seu plano de ação (o terapeuta), tem a função de mediador e age em cooperação, o que leva a tomar decisões responsáveis com vista à minimização ou resolução de problemas com que este se depara na sala de aula ou na escola (o defensor) e assume-se como questionador, de modo a conhecer em pormenor as práticas de ensino. Avalia a eficácia das práticas planificadas e observadas, tendo em conta a sua eficiência, apresentando propostas de ação futura (o investigador).

Apesar de alguma correspondência entre os estilos de supervisão, verificamos que a proposta de Glickman (1992) e Alarcão & Tavares (2010) apontam para a ação/relação interpessoal e a de Severino (2007) acrescenta-lhe uma visão sobre o que deve ser supervisionar, sendo, portanto, mais abrangente.

Gonçalves (2009) refere não existirem estilos “puros” de supervisão, na medida em que todos os supervisores, independentemente da sua experiência pessoal, profissional e no campo da formação apresentam, transversalmente, características de uns e outros estilos, muito embora haja um que é dominante. Acrescenta ainda que não se verifica a passagem do estilo prescritivo para o interpretativo, que uma perspectiva evolutiva de crescente maturidade e segurança poderia fazer prever. Tais afirmações levam-nos a pensar que os estilos não se relacionam diretamente com a experiência mais curta ou mais longa de supervisão, mas com as características pessoais do supervisor, grau de exigência e a sua formação. Independentemente das razões, procuramos conhecer características da supervisão que se articulam com o tipo de trabalho desenvolvido e com as convicções sobre formação e supervisão, aspetos que caracterizam o objeto de estudo deste trabalho e que reafirmam a sua complexidade.

Tomando como ponto de partida as dimensões do conhecimento profissional do professor, tal como refere Shulman (1987), e partindo do princípio de que o supervisor é um professor (pelo menos assim acontece no contexto português), a avaliar pelas palavras de Alarcão (2002), o supervisor é um professor de “valor acrescentado” (Alarcão & Tavares, 2010). Partindo deste princípio, e no âmbito de uma conceção mais lata do conceito de supervisor, a autora caracterizou as dimensões do conhecimento profissional, com base nas do professor, alargando o campo a novas funções e desafios, (re) conceptualizando assim a natureza do conhecimento profissional docente. Alarcão (2002) caracteriza o conhecimento profissional do supervisor nos seguintes termos:

O supervisor deve ser um profissional cidadão, pessoa aculturada e comprometida. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas. (p. 220)

Embora não seja desejável estabelecer um elenco rígido de tarefas do supervisor, Alarcão & Tavares (2010) descrevem, no entanto, aquelas que são imprescindíveis, seja qual for o contexto, concluindo que todas elas devem estar subordinadas a um verbo que é “ajudar” - a desenvolver e a desenvolver-se como professor.

Sumariamente, reproduzimos o elenco de tarefas do supervisor, o qual deve ajudar a: estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional; criar condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento dos professores/formandos; desenvolver o espírito de reflexão; desenvolver e manter o gosto pelo ensino e pela formação; analisar criticamente os textos programáticos; identificar problemas que surjam; planificar o ensino e a aprendizagem dos alunos e do próprio formando; determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino e de aprendizagem; definir planos de ação a seguir; criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional, entre outras. Estas são apenas algumas tarefas de que decorrem outras mais específicas, consoante o processo, o contexto e os sujeitos intervenientes.

Para além de considerar o supervisor como um professor de “valor acrescentado”, Alarcão & Tavares (2010) concebem-no igualmente como um professor de professores, tal como Coppola *et al.* (2004), podendo assim recorrer a caracterizações “do conhecimento profissional do professor e analisar em seguida o que é específico do conhecimento do supervisor” (p.58). Alarcão & Tavares (2010) acrescentam ainda que as dimensões do conhecimento do professor são as mesmas do supervisor, embora integradas em novas contextualizações.

Granello *et al.* (2008), em *Multiple Perspectives in Supervision: Using a Peer Consultation Model to Enhance Supervisor Development*, referem um estudo envolvendo 99 supervisores, tendo verificado o seguinte: aqueles que tinham recebido formação em supervisão revelaram níveis de desenvolvimento significativamente superiores àqueles que não tinham formação específica em supervisão. Dois estudos revelaram que a experiência como supervisor não leva necessariamente a níveis mais elevados de desenvolvimento. No referido estudo, a experiência anterior como supervisor não estava relacionada com os níveis de desenvolvimento do supervisor. Outro estudo, neste caso envolvendo 60 supervisores, as alterações ou melhorias nos resultados verificados no seu desenvolvimento estavam relacionados com a formação em supervisão, mais do que com a experiência anterior. Assim, parece que a experiência por si só não é suficiente para melhorar o desenvolvimento supervisor, uma conclusão que Worthington (1987) há quase vinte anos tinha já revelado, concluindo que a maioria dos supervisores simplesmente pode não melhorar com a experiência. O facto de os supervisores terem pouca formação sobre como supervisionar de forma eficaz, pode levá-los a perpetuarem os erros de sua própria supervisão:

Se assumirmos que o conhecimento profissional sobre supervisão é também dinâmico e precário, sempre em transformação, tal como o próprio conhecimento docente, reconheceremos a necessidade dos supervisores adquirirem formação na área da supervisão, para o desempenho da função. Por outro lado, deveriam existir mecanismos de validação da autoformação que é adquirida pela experiência supervisiva. (p. 206).

Tradicionalmente verifica-se à sobreposição entre supervisão, avaliação e inspeção, quase como sinónimos, e uma espécie de conflito entre uma supervisão de controlo administrativo e uma supervisão para a inovação, com finalidade ou função desenvolvimentista, muitas vezes confundida com a função de avaliação do desempenho do docente e/ou certificação para entrada na profissão (Sullivan & Glanz, 2005). Uma e outra finalidade prendem-se com relações de poder, ditadas em parte pelo estatuto dos intervenientes, legitimadas pela autoridade inscrita nas atribuições do seu papel e das competências que devem desenvolver ou ajudar a desenvolver.

Em suma, neste ponto ficou clara a importância do supervisor, do seu papel e características pessoais e profissionais no processo supervisivo, levando-nos a aprofundar um pouco mais esta figura e a problematizá-la enquanto recurso estratégico no âmbito da (auto)formação.

2.4.1. O supervisor como recurso estratégico de (auto)formação

Atualmente, a supervisão pedagógica orienta-se para a democracia participada (Alarcão, 2002; Moreira, 2003, 2009) com objetivos de análise crítica, reflexiva e colaborativa e dirigida para a transformação dos sujeitos e das instituições em que se integram, tendo em conta os contextos (micro, meso e macro) em que se inserem, tal como defende Moreira (2003). A referida autora afirma ainda que os professores e os alunos se orientam para a “participação, negociação, colaboração, reflexão crítica, emancipação e autonomia profissionais, com reflexos (que devem ser) evidentes nas tarefas pedagógicas/formativas/supervisivas: de tipo indagatório, participado, colaborativo, negociado e autorregulado” (p. 132), pressupondo um estilo supervisivo mais humanista e respeitador e democrático.

No âmbito das estratégias, associamos a ação de supervisionar a tarefas de ajuda e suporte, apoio. Além de Copolla *et al.* (2004), autores como Worthen & McNeill (1996) e

Henderson *et al.* (1999) realçam a importância da empatia e do respeito como bases desse apoio, definindo um estilo humanista de supervisão desenvolvido pelos supervisores eficazes. Defendem ainda que as características da supervisão assentam nas relações de respeito, apoio e suporte, eficazes na consciencialização do formando de aspetos fundamentais da profissão, realçando igualmente aspetos críticos ao desenvolvimento de uma supervisão mal sucedida que tem a ver com estilos de supervisão que não contemplam a empatia e a confiança. Na realidade, Gonçalves, Nogueira & Silva (2016) afirmam que o supervisor deve ser uma espécie de “perito em relações humanas” com capacidade para gerar uma comunicação dialética que passa pela capacidade de ouvir para compreender, com o objetivo de promover o desenvolvimento.

Sobre os novos professores e a necessidade de os apoiar nas suas experiências profissionais iniciais, Serrazina & Oliveira (2002) realçam um tipo de apoio (*mentoring*,) em que a dimensão afetiva da relação se constitui fundamental, já que a associam ao desenvolvimento profissional, aos constrangimentos, sentimentos, conceções sobre o que é aprender e ensinar, indo além das tarefas que desempenha e abrangendo novas visões, conceções e perceções como aprender, ensinar e supervisionar. Tudo isto se relaciona com o desencadear de sentimentos de autoestima e autoconfiança que podem constituir-se como aspetos críticos da construção do conhecimento e acrescentam ainda as autoras Serrazina & Oliveira (2002):

Neste processo a conversa é central, passando o *mentoring* a ser um processo duplo pelo qual os participantes reconhecem que podem aprender uns com os outros dentro do contexto de uma relação que se desenvolve através do tempo num ambiente de aprendizagem cooperativa. (p. 57)

Apoiadas em Cole (1996), as referidas autoras defendem que se deve ajudar os novos professores nas suas próprias necessidades de apoio, proporcionando-lhes uma variedade de estratégias e percursos formativos, levando-os a desenvolver os mecanismos de controlo do seu próprio desenvolvimento. Sobre práticas de supervisão entre pares, Alarcão & Roldão (2008) destacam precisamente objetivos de consciencialização para a complexidade da ação docente de exigência e de autoexigência. Uma tal visão coaduna-se com estilos de supervisão mais *interpretativos* (Severino, 2007) que se caracterizam por uma supervisão mais ativa, respeitadora dos diversos pontos de vista, por isso mais humanista, mas sobretudo um estilo mais *apoiente*, ou seja, mais afetivo, empático e encorajador.

Além disso, quem supervisiona e orienta terá de possuir as capacidades que ajuda a desenvolver nos outros, a possuir autonomia, capacidade de autoconhecimento (Cole, 1996), capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas, segundo Alarcão (2002), mecanismos de desenvolvimento de autoestima (Serrazina & Oliveira, 2002) e, em última instância, capacidades de reflexão autocrítica e autoavaliação (Moreira, 2009).

Garmston *et al.* (2002) referem as qualidades que são consideradas recursos importantes dos profissionais autónomos, cognitivamente complexos, mas que atuam tendo em mente a comunidade em que se inserem. Tais qualidades ou estados mentais atuam como construtores de significado, influenciam a capacidade para conhecer e para aprender, constituindo-se como estádios de desenvolvimento por natureza. Com base na investigação existente acerca de perfis de educadores altamente empenhados e outros profissionais de topo, em que os supervisores se inscrevem, identificaram cinco qualidades ou estados mentais recorrentes: eficácia, flexibilidade, consciência, interdependência e mestria, tal como sinteticamente representamos no quadro seguinte:

Quadro nº 8 - Qualidades ou estados mentais do desenvolvimento profissional

Qualidades/ Estados mentais	Eficácia	Flexibilidade	Consciência	Interdependência	Mestria
Características	.Motivação para a interação com o meio	.Valorização de perspetivas diferentes	.Capacidade auto - reflexiva . Capacidade de dirigir o curso dos acontecimentos	. Capacidade de diálogo, altruísmo e colegialidade; . Capacidade de ver as pessoas como recursos	.Conceção da aprendizagem como percurso contínuo .Disponibilidade para o aperfeiçoamento/refinamento profissional

Referimo-nos a cada uma delas por entendermos ser uma abordagem que contribui para enquadrar a importância da figura do supervisor, quanto às características e capacidades que a complexa função de supervisão requer.

i. Eficácia

De acordo com Garmston *et al.* (2002), ser eficaz implica que o indivíduo acredita na sua capacidade de intervenção e interação com o meio. Estes profissionais são perseverantes e motivados, mesmo quando têm de enfrentar obstáculos e fracassos.

ii. Flexibilidade

“A flexibilidade é um pré-requisito para a valorização de perspectivas diferentes”, Garmston *et al.* (2010, p. 79). Os professores flexíveis ouvem empaticamente com os ouvidos, olhos, coração e mente a perspectiva dos outros. Inclui a capacidade que predispõe para a mudança, por vontade própria, das suas percepções, capacidade de focalização de atenção e de discernimento de padrões, fundamentais para a realização de tarefas relacionadas com a diversidade social.

iii. Consciência

Ter consciência significa estar ciente dos seus próprios sentimentos, comportamentos e seus efeitos; das suas decisões e do resultado delas. A consciência é uma qualidade fundamental para o conhecimento dos acontecimentos que estão a ocorrer e também para a capacidade de dirigir o seu curso. Pessoas que se encontram no estágio institucional, que implica o de consciência, são (auto)reflexivos, estão a tentos ao seu próprio estilo, valores e comportamentos, bem como aos dos outros.

iv. Interdependência

A interdependência caracteriza-se pelo altruísmo, pela colegialidade, ou seja, implica a transferência do *self*, que anteriormente referimos, em função de objetivos coletivos e necessidades do contexto em que está inserido (escola, turma, etc.). Os professores interdependentes contribuem para o bem comum ao mesmo tempo que se baseiam nos outros como recurso, por isso, privilegiam o diálogo, valorizam as capacidades dos outros (alunos, pares) e acreditam que o conflito cognitivo se pode traduzir em desenvolvimento.

v. Mestria

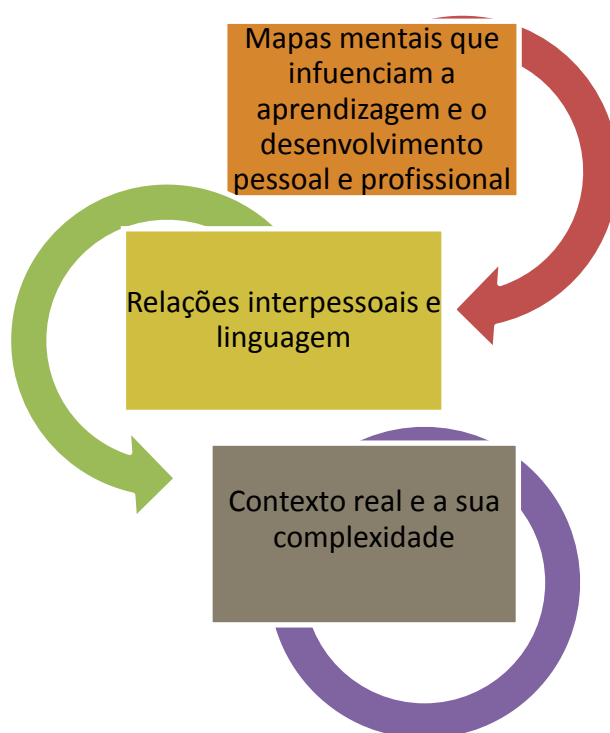
A mestria refere-se à luta pelo aperfeiçoamento e relaciona-se com a aprendizagem como um percurso contínuo. A mestria significa que cada um pode continuamente aperfeiçoar o seu desempenho profissional através de uma disponibilidade para aprender, também continuamente. Os professores¹⁷ encontram-se entre os profissionais que se caracterizam pela tendência para a clareza, a elaboração, a precisão e o refinamento naquilo que fazem. Os que se encontram no estado de mestria buscam padrões de satisfação, realização e excelência.

¹⁷ Outros profissionais indicados pelo autor são artífices, músicos, atletas e artistas em geral.

Os construtos mentais relativos às qualidades ou estados mentais do desenvolvimento profissional trazem para a discussão aspetos que se prendem com as crenças, a consciência, a motivação, as capacidades e características pessoais que também são profissionais, como por exemplo a capacidade de (auto)motivação, de conciliação dos objetivos individuais e coletivos decisivos para o modo de estar na profissão, aprender, implicar-se na formação e procurar a otimização e a excelência. Deste modo, conseguimos compreender melhor as capacidades que o professor deve ter, levando-nos a situar o supervisor nos estádios superiores desses construtos mentais, pois é ele que orienta e ajuda a desenvolver nos outros (futuros ou já professores), na jornada da constante aprendizagem e desenvolvimento. Esta dicotomia surge como indissociável, pois abrange uma autoformação não formal, mas construída a partir do próprio indivíduo como recurso. Daí a importância da qualidade das experiências profissionais, do significado que lhes é atribuído e do modo como é incorporado e transformado em desenvolvimento.

Aspetos como eficácia, flexibilidade, consciência, interdependência mostram que existe uma dinâmica de outra ordem que se prende com as relações interpessoais, e entre as pessoas e as instituições, sabendo que o contexto e a sua complexidade ditam os desafios, os problemas e a busca de estratégias de resolução que sejam eficazes, isto é, contribuam para o sucesso das instituições, sabendo que estes três blocos em movimento criam a dinâmica em que o supervisor tem de pensar, decidir, agir, simultaneamente formar-se e formar outros, desenvolvendo e desenvolvendo-se, tal como esquematizamos na figura 11.

Figura 11 - Supervisor como recurso estratégico: supervisão e desenvolvimento



Esta dinâmica entre o contexto como espaço propiciador da experiência, do real e da sua complexidade, dos mapas conceituais que envolvem o desenvolvimento e as relações interpessoais permitem conhecer melhor os papéis do supervisor enquanto mediador/orientador através da interpretação de mensagens (cognitivas e afetivas) e da capacidade autorreflexiva. Esses mesmos papéis configuram “uma espécie de perfil” de supervisor que o situa necessariamente num estágio de desenvolvimento superior e se caracteriza por estádios mentais, no âmbito dos estádios de desenvolvimento que apresentámos. Coloca igualmente em evidência a necessidade de uma grande exigência por parte da seleção dos supervisores e da sua formação. Mais importante ainda, evidencia o papel do supervisor como recurso estratégico de grande potencial para a formação, (re)construção do conhecimento profissional e (auto)desenvolvimento, sublinhando igualmente as potencialidades da supervisão como estratégia metacognitiva.

2.4.2. A supervisão como estratégia metacognitiva de desenvolvimento profissional e pessoal

A natureza especializada da função de supervisionar, a que já nos dedicámos anteriormente, pressupõe a aquisição de competências para além das competências de ensino, pois o supervisor deve corresponder a um perfil de professor experiente e reflexivo, orientado para a resolução autónoma de problemas e envolvido num processo de autoaperfeiçoamento (Alarcão, 1996a, 2002, 2009). O supervisor deve ainda possibilitar percursos de formação capazes de ajudarem o formando a desenvolver essas mesmas capacidades e de o apoiar nos processos de construção de conhecimento profissional do professor (Sá-Chaves, 2000, 2002), através de mecanismos de reflexão. Tais tarefas e competências só poderão ser desenvolvidas no formando se o supervisor ele mesmo possuir competências de autorregulação crítica sobre a sua prática pedagógica e sobre a de outrem (Moreira, 2004). Por esta razão, a reflexão deve estar aliada à preparação pedagógica e à capacidade para inovar (Vieira, 1993, 2009; Moreira, 2004).

“Os recursos de que cada pessoa necessita encontram-se na sua própria neurologia ou história pessoal” (p. 108), referem Costa & Garmston (2002), querendo dizer que as aprendizagens são realizadas com base nas experiências acumuladas, nas competências de resolução de problemas e também nos seguintes recursos pessoais:

- a) Consciência – para serem mais conscientes, capazes de dirigirem os seus pensamentos, sentimentos, intenções e comportamentos;
- b) Flexibilidade – capazes de examinar as situações através de múltiplas perspetivas temporais e situacionais;
- c) Mestria – capazes de realizar a sua autoavaliação e de estabelecer padrões de exigência pessoal e profissional;
- d) Confiança – capazes de contribuir e fazer cedências de modo a produzir um trabalho cada vez melhor.

Garmston *et al.* (2002) defendem que a supervisão facilita o desenvolvimento destes recursos internos e pode mediar o seu crescimento desenvolvimental. Os mesmos autores referem a «lei da variedade dos requisitos», afirmando que quanto maior for o repertório do professor, maior será a sua flexibilidade, possibilitando maior variedade na escolha de

estratégias de ensino e de aprendizagem na sala de aula e melhor será a capacidade de entendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e das necessidades de (in)formação dos formandos.

Garmston *et al.* (2002), apoiados Lankton (1980), reforçam a ideia de que as decisões e comportamentos profissionais constituem manifestações de significado que o indivíduo constrói a partir das suas perceções e interações dinâmicas pessoais, e interpessoais, integrando diferentes níveis de comunicação que operam simultaneamente. Um destes níveis é a mensagem social, através de mensagens verbais veiculadas, e outras de carácter psicológico, ao nível da expressão corporal e da linguagem não-verbal. A congruência ou incongruência entre estes dois níveis irá determinar a capacidade e o grau de eficácia comunicativa do professor. Neste âmbito, o supervisor terá de estar consciente destes mecanismos internos das pessoas bem como dos níveis de comunicação (verbal e não verbal) externos a si. Garmston *et al.* realçam o seguinte:

Numa fase muito precoce da prática da supervisão, o supervisor desenvolve um ouvido atento para determinado vocabulário e, num certo sentido, torna-se bilingue. Ele/ela adquire uma linguagem que reflete o mundo interno de sentimentos e atitudes pessoais e outra linguagem que descreve, interpreta e julga o mundo externo de atos e consequências profissionais. (p. 1019).

Assistiremos presentemente à configuração de novos papéis do supervisor e à mudança de paradigma supervisoivo? A visão defendida por investigadores como Senge (1990), Barth (1990), Garmston *et al.* (2002) e Sergiovanni & Starratt (2007) ganhou nova amplitude, levando-nos a concluir que o conceito de supervisão tem, nas escolas de hoje, um lugar privilegiado, pois a observação de aulas tornou-se uma estratégia, não só de formação pessoal, mas principalmente também num meio de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, com vista à sua melhoria, à promoção do sucesso académico dos alunos e à consecução de objetivos organizacionais das escolas. As práticas de supervisão entre docentes, nas escolas, são cada vez mais recorrentes em Portugal, mostrando o seu impacte positivo na aprendizagem e (re)aprendizagem da profissão, assumindo novos contornos, incorporando novas formas de implementação, mostrando potencialidades/benefícios para todos os intervenientes: alunos, formandos e orientadores/supervisores.

Apoiados em Cochran-Smith & Lytle (1999), concluímos que a supervisão, de carácter colaborativo, formal e informal no âmbito da formação inicial e contínua, deve ser promotora da reflexão e conduzir professores e/ou supervisores ao desenvolvimento de novos padrões de pensamento e de alternativas capazes de responder aos desafios da

docência. Os supervisores devem conhecer os seus mecanismos pessoais de desenvolvimento para a construção de conhecimento, as suas potencialidades, os recursos cognitivos e interpessoais (comunicacionais verbais e não verbais, orais e escritos) que o caracterizam como supervisor e devem potenciar as suas capacidades supervisivas de modo a transformar experiência em conhecimento sobre como ensinar e sobre como supervisionar.

Este aspeto envolve matérias do âmbito do psicossocial, mas terá de integrar uma mudança de paradigma que contemple as condições de exercício das práticas de supervisão nas escolas, porventura orientado pelas instituições de ensino superior, para que as experiências quotidianas no terreno em contexto real possam ser verdadeiramente geradoras de conhecimento registado, objetivado, fundamentado e passível de ser partilhado com outras comunidades de professores, supervisores e, em última instância, de investigadores. Esta capacidade de construção de conhecimento, conduzido através de dinâmicas e estratégias supervisivas, pressupõe que os supervisores devem ter formação para a consciencialização da complexidade e dos aspetos interpessoais/sociais e psicológicos, comunicacionais e do desenvolvimento e aprendizagem do adulto, situação que nem sempre se verifica.

Na verdade, a prática mais comum em Portugal foi a de recrutamento de orientadores, supervisores, sem qualquer tipo de formação especializada em supervisão e até mesmo com pouca experiência profissional acumulada. Contudo, a importância da adequação e qualidade dos atos educativos e da formação de futuros e já professores, justificam a defesa de práticas politicamente enquadradas de qualificação e valorização dos supervisores e da experiência de supervisão adquirida na escola, uma vez que ela é potencialmente geradora de conhecimento profissional «de experiências feitas», construído a partir do contexto e tempo real em que se desenvolve.

Embora referindo-se a docentes de carreira, Nolan & Hover (2008) analisam as finalidades da supervisão, estabelecendo uma diferenciação entre supervisão e avaliação, duas dimensões da profissão que podem causar (e muitas vezes causam), tensões entre docentes e indisponibilidade para a supervisão. Claramente, a principal finalidade da supervisão é a de promover o desenvolvimento, em vez de formular juízos de valor sobre a competência profissional dos envolvidos. A supervisão assim concebida reconhece e centra-se na multidimensionalidade e na complexidade do ato de ensinar (logo, do ato de ensinar e de aprender a profissão, acrescentamos), baseando-se em critérios concretos, focado na

valorização profissional, mutuamente reconhecida e numa relação profissional de respeito, confiança e partilha de experiências enriquecedoras. Tudo isto são características que se coadunam com uma perspetiva de professor que encara a supervisão como uma oportunidade de experimentação num processo de implicação no seu próprio crescimento.

Como realça Moreira (2009), tais características são bem distintas das da avaliação do desempenho docente (centrada na progressão da carreira) e a supervisão centrada no desenvolvimento, configurando aquilo a que a investigadora chama de «atuais tendências supervisivas», reafirmando a conceção democrática de supervisão assente na reflexão e aprendizagem colaborativa e no desenvolvimento de mecanismos de «autosupervisão» e «autoaprendizagem», desenvolvendo capacidades de gestão e partilha do conhecimento profissional, com vista à criação de cenários supervisivos sustentáveis e promotores de desenvolvimento e de autonomia (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2009; Alarcão & Tavares, 2010).

Por seu turno, Moreira (2004, 2009) tem vindo a realçar que a supervisão em contexto pedagógico deve ser globalmente entendida como «instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações no contexto profissional. Alarcão (2004) admite que supervisionar sugere uma «visão global», surgindo interrelacionada com as ações de fiscalizar, controlar, avaliar e de impor. A estas funções associaram-se outras como as de regular, orientar/acompanhar e mesmo liderar, podendo a supervisão ser entendida como uma «visão aprofundada», «reflexiva e com sentido autocrítico» do contexto circundante, mas igualmente direcionada para o interior com vista a compreender o significado da realidade, ou seja, permitindo um olhar apetrechado (previsão, retrovisão, outra visão) para interpretar e agir sobre o real.

Constatamos que se vão associando novos e enriquecedores sinónimos que enriquecem e tornam o conceito cada vez mais complexo de acordo com a "uma função poliédrica da supervisão", que leva simultaneamente ao uso de grafismos como «supervision» de Stones (1987); «SuperVision» de Glickman (1992), ou seja, de modelos mais centrados no professor, passando pela supervisão, de essência formativa, indagadora e transformadora, a complementaridade de sentidos da visão e a utilização de metáforas de desvendamento semântico como "caleidoscópio da supervisão" (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010a), ou seja, mais centrados nas metodologias, na ação e na interação.

A supervisão pedagógica pode globalmente ser entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvidas no quadro de uma visão de educação, como espaço de (trans)formação pessoal e social, assente na reflexividade profissional (Moreira, 2009), conduzindo, não só à autonomia e consciencialização do formando, mas também à consciencialização, maturação pessoal e profissional do orientador, já que, segundo Vieira (2010), a supervisão é entendida como ação de “monitorização sistemática da prática pedagógica”, sobretudo através de procedimentos de reflexão-experimentação- reflexão (Schön, 1987, 1995).

A supervisão, entendida como estratégia de ensino e de (re)aprendizagem da profissão, dirige-se à utilização das seguintes dimensões: científica e pedagógica, com base no apoio personalizado; humana, social, participativa; de (auto)supervisão e administrativa/organizativa, tal como referem Gaspar, Seabra & Neves (2012), a propósito do significado e evolução do conceito de supervisão pedagógica. Tais dimensões (por ventura excetuando a administrativa) são compatíveis com a ação supervisiva desenvolvida com o formando, integrando-se nas dimensões da profissão que o orientador deve dominar/evoluir e que o formando quer conhecer/compreender e melhorar. Como área disciplinar, referem Gaspar, Seabra & Neves (2012), que a supervisão constitui um corpo de conhecimentos, estratégias, metodologias e instrumentos, possibilitando a:

- Avaliação do desempenho docente, numa ótica formadora;
- Análise, coordenação e orientação das atividades pedagógicas;
- Adoção de estilos de liderança eficientes e eficazes, assentes num justo equilíbrio entre tarefas/objetivos e a preocupação com as pessoas/grupos;
- Coordenação e orientação das atividades pedagógicas, numa vertente reflexiva e interativa;
- Identificação de necessidades de desenvolvimento, pessoal e profissional, com vista à criação e negociação de condições para a aprendizagem contínua. (pp. 51-54)

Embora referindo-se à supervisão entre docentes integrados na profissão com estatuto de coordenação e liderança nas escolas, tal abordagem é igualmente compatível com a ação supervisiva e as suas finalidades descritas e analisadas no presente estudo, dela sobressaindo as finalidades formativas, direcionadas para o desempenho e melhoria da aprendizagem inicial e contínua, através das vertentes da reflexão e da interação e para as preocupações, problemas, objetivos e atividades pedagógicas a desenvolver, com relevância na abordagem reflexiva e sua importância para a melhoria dos processos de supervisão e consequente desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as práticas exige conhecimento

dos contextos, visando a compreensão e a construção de respostas aos desafios atuais (Carneiro, 2014). E porque os atores se encontram em desenvolvimento contínuo, a supervisão potencia o desenvolvimento de capacidades reflexivas na ação e sobre a ação dos intervenientes nesse processo (Schön, 1983, 1995). Para além disso, a reflexão assume novo papel na atualidade como propiciador de formas através das quais os professores ultrapassarem a complexidade que atualmente caracteriza o trabalho docente (Nóvoa, 1999; Perrenoud, 2000).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), uma das dimensões da supervisão diz respeito ao **desenvolvimento do potencial individual** para a aprendizagem, através do questionamento e da reflexão sistemáticos, defendendo a melhoria da prática e da motivação dos professores para a mudança e surge em três áreas distintas: a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e a prática do ensino em geral, sendo que, neste âmbito, a supervisão produz efeitos no crescimento contínuo do sujeito, desenvolvendo nele o seu estilo cognitivo, incluindo os sistemas representacionais e sistemas de crenças pessoais. Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), uma das dimensões da supervisão diz respeito ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, através do questionamento e da reflexão sistemáticos.

Na linha de Alarcão & Roldão (2008) e Sá-Chaves (2002), o ato reflexivo crítico deve ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir como um caminho para a autonomia profissional, ou seja, uma conceção crítica da reflexividade com o objetivo de contribuir para o fazer-pensar e saber-fazer quotidianos dos professores, por forma a ultrapassar uma visão de profissionais em formação que refletem apenas sobre os seus problemas do quotidiano profissional mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico (Alarcão & Roldão, 2008). Ao invés, o supervisor deve ser um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e sobre a pertinência das suas práticas e decisões, tornando-se capaz de definir o seu próprio percurso de desenvolvimento profissional e pessoal (Sá-Chaves, 2002) e também igualmente apto a orientar e apoiar o de outros, desenvolvendo capacidades relacionadas com a tomada de decisões.

De entre outras perspetivas, tem emergido o conceito de uma supervisão de cariz reflexivo, essencialmente colaborativo ou de (auto)supervisão (Moreira, 2009) que se inscreve na área do desenvolvimento profissional, colaboração, aprendizagem e autonomia. Moreira (2009), com base em Nolan & Hoover (2008), apresenta as dimensões

diferenciadoras da supervisão e da avaliação, tendo como referencia indicadores como: a finalidade principal, a fundamentação, o âmbito, o enfoque na recolha de dados, a valorização da competência profissional, a relação entre os intervenientes, a perspetiva sobre o processo do formando, por exemplo. Moreira (2009) conclui que há finalidades distintas entre supervisão e avaliação, uma vez que a supervisão se constitui como promotora do desenvolvimento, enquanto espaço de autonomia, expressão pessoal e experimentação profissional, opondo-se à avaliação que tem como objetivo formular juízos sobre a competência do professor (confrontar com o Quadro nº 3 - Dimensões da supervisão e da avaliação: sete diferenças, baseado em Nolan & Hoover, 2008, pp. 244-266).

Sá-Chaves (2002), Vieira (2006), Alarcão & Roldão (2008) e Moreira (2009) referem-se a “tendências supervisivas recentes”, sublinhando a emergência de uma conceção democrática de supervisão com base na reflexão, aprendizagem colaborativa horizontal e o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, bem como a capacidade de gerar e partilhar conhecimento, com vista à promoção do conhecimento, visando “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional”.

Embora Sá-Chaves (2002, 2011), Alarcão & Roldão (2008) e Moreira (2009) se refiram a práticas de supervisão horizontal, entre pares, portanto num contexto diferente daquele que se verifica na formação inicial, o posicionamento, os princípios e finalidades que referem acerca da supervisão são igualmente importantes enquanto referencial para a formação dos futuros professores, já que eles devem desenvolver mecanismos de autoaprendizagem e de motivação para a construção participada do conhecimento (sempre em transformação). Desta forma, devem ser capazes de se assumir como autosupervisores do seu desenvolvimento profissional e pessoal (igualmente em continua transformação). Na verdade, fazem parte integrante destes processos, a capacidade de “autosupervisão” de natureza intrapessoal, já que o paradigma do professor reflexivo pressupõe e propicia o desenvolvimento contínuo em que os docentes se tornam capazes de se assumirem como supervisores da sua própria prática (Moreira, 2009). Moreira (2015) refere ainda a supervisão como “prática da transformação” através de dinâmica que se estabelece entre a necessária autonomia, as dimensões da autosupervisão/autoaprendizagem e a sua reação com a qualidade da aprendizagem, tal como ilustramos na figura seguinte:

Figura 12 - Supervisão – Finalidades, dinâmicas e conceitos operativos, elaborada com base em Alarcão & Canha (2013) e Moreira (2015)



Alarcão & Canha (2013) e Moreira (2011, 2015) apontam a dinâmica que se estabelece entre vários aspetos da supervisão: qualidade da educação, autonomia, mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem da profissão, relacionando-os iterativamente. Os autores referem a qualidade da aprendizagem enquanto desenvolvimento sustentável de pessoas e das escolas, pressupondo a transformação social e interpessoal e, neste âmbito, a supervisão, sobretudo em contextos de formação pós-graduada, torna-se um mecanismo de formação em torno da teoria e da prática pedagógica através da regulação crítica e colaborativa da pedagogia, com vista ao desenvolvimento profissional. A autosupervisão torna-se um mecanismo de autoaprendizagem promotor da autonomia e emancipação como forma de preparação dos docentes, cada um na sua etapa do desenvolvimento, enquanto agentes da mudança e de transformação, através de processos de indagação, intervenção, reflexão dialógica.

Em síntese, na PARTE I deste trabalho, âmbito do enquadramento teórico e conceptual, procedemos à revisão da literatura sobre a relevância da escola/sala de sala como espaços privilegiados para a aprendizagem da prática profissional docente, mais especificamente da aula como lugar para onde convergem os temas, problemas e desafios da prática pedagógica. Além da contextualização do ensino e da aprendizagem da profissão, foram também discutidas características que evidenciam a natureza dinâmica fluida do conhecimento pedagógico e suas dimensões (e saberes).

Discutimos igualmente a importância da supervisão para o ensino e aprendizagem da docência, recorrendo a modelos, cenários, dimensões que se relacionam e configuram a construção do conhecimento profissional. Referimo-nos a processos e dinâmicas de resolução de problemas e a sua articulação com estilos supervisivos, modelos reflexivos de supervisão de ajuda e suporte em que o *feedback* e estilos de supervisão definem a figura de supervisor. Verificamos que a orientação e a complexidade da supervisão se explicam e compreendem através de áreas como a formação de adultos e do desenvolvimento pessoal e profissional, integrado numa perspectiva pessoalista e socio-construtivista do conhecimento e da pessoa, em que nos situamos, tomando relevo dois elementos que se articulam: a) **a supervisão** e b) **o supervisor**.

- a) Uma supervisão configuradora de estratégias de interação, orientação, motivação, promoção de relações interpessoais e de reflexão dialógica, ecológica, capaz de, num “cenário plural”, potenciar a (re)aprendizagem e autoformação do supervisor, ou seja, uma supervisão que simultaneamente possibilita o ensino e a aprendizagem da docência através de processos supervisivos de indagação e reflexão dialógica.
- b) O supervisor enquanto figura fundamental na organização e execução de percursos de ensino e de aprendizagem da profissão, como gestor de comportamentos e atitudes, assumindo um papel preponderante na construção, apoiada e orientada, do conhecimento e do desenvolvimento de competências e capacidades necessários ao exercício da docência e da supervisão. As complexas tarefas do orientador implicam que ele coloque ao dispor dos formandos o seu conhecimento prático, desenvolvendo neles, e em si mesmo, mecanismos cognitivos de (re)aprendizagem da profissão. Oggionni (2013) refere-se a «reelaboração da experiência», pois ao criar oportunidades para a reelaboração da prática pedagógica vivida, a supervisão permite aos intervenientes no processo aceder a novo conhecimento. As características, saberes, competências e atitudes do supervisor são fundamentais para o diálogo

positivo/constructivo; para a utilização de um *feedback* útil e eficaz; para a qualidade das relações interpessoais que estabelece, na promoção da reflexão partilhada, com vista à revisão e (re)construção do conhecimento pedagógico e aos desenvolvimentos.

Estaremos perante o emergir de novos paradigmas de formação, de supervisão e desenvolvimento? Os contornos desses novos paradigmas parecem estar ainda a desenhar-se, mas as novas abordagens por certo que alargam o campo aos conceitos de formação de professores, de autoformação e de supervisão. A supervisão e orientação da prática pedagógica, enquanto processo dinâmico propiciador de diversas tarefas e múltiplas aprendizagens pedagógicas, didáticas, comunicacionais e relacionais, potencia a aprendizagem recíproca, isto é, o supervisor e o formando partilham conhecimento que é construído reciprocamente, bem como os mecanismos da sua regulação (Alarcão & Tavares, 2010), propiciando o desenvolvimento de competências de autosupervisão, tanto pelo formando como pelo próprio supervisor (Vieira, 2000; Alarcão & Tavares, 2010; Moreira, 2004).

Constatamos que o conceito de supervisão tem evoluído significativamente no sentido contrário ao da racionalidade técnica, tradicionalmente ligada a conceções de ensino, de formação e conhecimento docente estáticos, quando percebemos cada vez mais que supervisionar se trata de um processo interativo e dinâmico. Um processo no sentido em que pressupõe etapas e transformações que se coadunam com a perspetiva personalista da formação e socio-constructivista do conhecimento docente que percebemos ser contextualizado, precário e provisório. A supervisão torna-se, para além de uma ação crítica, um processo relacional consciencializador de práticas pedagógicas que se tornam produtivas quando fazem sentido no seu contexto.

Por tudo isto, podemos afirmar que o supervisor se constitui um recurso estratégico em si mesmo de grande potencial formativo e formador na dinâmica biunívoca de (a)uto formação que se estabelece entre orientador e formando. Um recurso supervisiivo propiciador da reflexão acerca da prática pedagógica planeada, executada, observada e analisada, constituindo-se como um recurso cognitivo e metacognitivo, potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional, num clima relacional democrático, respeitador e colaborativo. Este tipo de supervisor integra-se em estilos supervisiivos que se enquadram em modelos de supervisão de ajuda e suporte, em cenários “plurais” e estilos de supervisão

mais colaborativos, assentes em concepções humanistas e democráticas de supervisão e supervisor, cujas características sublinham a complexidade de cada um das dinâmicas que produzem. Mais ainda, o supervisor, afirma-se como um recurso metacognitivo a que corresponde um perfil de profissional AUTO, ou seja, de grande autonomia: de autoformação, automotivação, autorregulação, autoaprendizagem, automodificação e autosupervisão.

PARTE II – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

No presente capítulo, damos conta do processo, ou seja, das várias etapas, opções e procedimentos metodológicos que suportam o trabalho empírico. Começamos por nos posicionar face aos princípios epistemológicos que estão na origem concetual da perspetiva do mundo e da ciência em que nos situamos e através dos quais olhamos o objeto de estudo, o analisamos e sobre ele queremos construir conhecimento cientificamente sólido e fiável. Identificamos igualmente o paradigma investigativo através do qual pretendemos interpretar os dados que nos propomos recolher, dando conta dos objetivos da investigação e dos sujeitos.

Neste capítulo explicitamos qual o *corpus* de análise e a sua subdivisão: de natureza escrita e oral. Identificamos os instrumentos para registo e para a análise da informação recolhido, explicitando detalhadamente os critérios que presidiram à sua construção, apoiada na bibliografia sobre o objeto de estudo deste trabalho, bem como outros procedimentos de ordem metodológica por que optámos, na consciência da fragilidade do estatuto da investigadora que, tanto pode constituir obstáculo como ser virtualmente preponderante, como foi, por exemplo, no acesso ao campo de estudo, particularmente ingrato no que respeita à disponibilização dos sujeitos para exporem o seu trabalho sobre supervisão e observação e aulas.

CAPÍTULO III – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Cada um de nós pode olhar e ver o real de modos diferentes porque interpreta esse real à luz da sua visão do mundo, mas essa visão pode ser um entrave para acedermos ao conhecimento científico (Bachelard, 1986), tanto mais que diferentes pessoas podem ter da mesma realidade, percepções diferentes. A ciência, por seu lado, consiste no esforço de compreensão do real que tem como principal objetivo, embora não o único, de construir teorias que permitam obter a compreensão desse mesmo real. Para tal, é preciso integrar os projetos de investigação num paradigma investigativo.

A expressão que melhor parece coadunar-se com a definição de paradigma é a expressão “mundos plurais”, de Kuhn (1983), enfatizando a ideia base de paradigma: um conjunto de crenças partilhadas por comunidades diferentes. Por um lado, um determinado paradigma pretende explicar o real, estabelecendo relações de causalidade, por outro, pretende interpretar os factos humanos com base no sentido que os sujeitos conferem à realidade que vivenciam. As teorias, por seu turno, constituem instrumentos que permitem questionar a realidade através de conceitos e terminologias que oferecem, colocando novos problemas, suscitando novas e constantes confrontações. Por outras palavras, um paradigma exprime uma determinada conceção do real, constituindo um edifício racional, construído por cientistas para explicar o comportamento humano.

3.1. Posicionamento epistemológico e desenho da investigação

Uma dimensão muito importante para o processo de investigação é a metodologia utilizada e que consiste na forma de levar a cabo uma investigação, ou seja, o modo de mostrar soluções para o problema e procurar respostas às questões. Para tal, torna-se necessário estabelecer uma metodologia¹⁸ de trabalho. O método¹⁹ significa precisamente o

¹⁸ O termo metodologia possui várias aceções consoante a componente teórica, morfológica e técnica que se privilegia. Assim, o termo é usado para significar a lógica de investigação: o modo de identificar o problema e procurar respostas; o estudo sistemático e lógico dos

procedimento ou conjunto de passos sucessivos para conseguir determinado fim (Beltron, 2003). Trata-se de uma atividade sistemática que tem uma finalidade objetiva e procede racionalmente, ou seja, cientificamente (Bahia, 2009). Tecidas estas considerações posicionamos o estudo no âmbito do paradigma da investigação nos paradigmas interpretativos e fenomenológicos. Procuramos, de seguida, explicar por que razão tais paradigmas são os que melhor se adequam aos objetivos da presente investigação.

3.2. Paradigma investigativo: interpretativo e fenomenológico

Atualmente, a investigação nas ciências sociais e humanas propõe três paradigmas científicos distintos: O paradigma positivista; paradigma interpretativo ou qualitativo e paradigma socio-crítico.

Para a realização do presente trabalho, situamo-nos, em primeira instância, no Paradigma Interpretativo ou qualitativo, uma vez que pretendemos proceder a uma abordagem compreensiva do problema, perceber o significado da ação e do contexto dessa ação, aproximando-nos do mundo pessoal dos sujeitos. O paradigma escolhido tem por bases os processos qualitativos, através dos quais podemos aceder à complexa realidade, enquanto múltipla, tangível/intangível, divergente/holística, procurando compreender o real, os sujeitos e as suas circunstâncias e interpretá-los. Ao situarmo-nos nesta perspetiva, encontramos-nos nos paradigmas que fundamentam a teoria interpretativa e da fenomenologia. Porquê interpretativo e porquê fenomenológico?

i. Paradigma interpretativo

Conforme os princípios do paradigma interpretativo, os valores do investigador exercem influência no processo, por isso, estamos atentos a esse aspeto que pode ameaçar a objetividade. Erickson (1986) defende precisamente que os métodos das ciências humanas

princípios que regem a investigação; a lógica dos métodos; a descrição, a explicação; o ajuste dos métodos e não só os métodos em si; o domínio dos limites, a otimização das vantagens e adequação dos métodos a uma investigação; o processo de investigação. No fundo, o conjunto das operações conscientes, sistemáticas, por etapas, que decorrem no tempo para alcançar determinado objetivo.

¹⁹ Etimologicamente o vocábulo *método* significa *caminho para chegar a um fim, sendo* originário da palavra grega *méthodos*: *de meta* (fim à vista) e *hodos* (caminho, direção, meio, procedimento).

deveriam ser hermenêuticos ou interpretativos. O paradigma interpretativo utiliza uma metodologia humanista-interpretativa em que se baseiam os estudos de caso, recorrendo a técnicas qualitativas/descritivas. Daí decorre a nossa opção em proceder a uma análise de dados do tipo qualitativo, através dos processos dedutivos e indutivos que o caracterizam.

Por outro lado, existe validade interna se as conclusões apresentadas não correspondem a uma mera construção do investigador, mas sim a uma realidade reconhecida pelos próprios participantes. Neste contexto, tomam particular relevância as fontes/os instrumentos e métodos de recolha. Os procedimentos utilizados para garantir o rigor e as explicações alternativas implicam triangulação e a sua importância vem da necessidade de confirmar a validade dos processos. Para aumentar a credibilidade das interpretações que realizamos, teremos de recorrer a pelo menos um tipo de “protocolo de triangulação”.

Erickson (1986) identificou quatro tipos de triangulação, entre os quais: triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes; triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios que advêm do fator “investigador”; triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes; triangulação metodológica, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações diretas com base em registos antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações intermetodológicas (realização de entrevistas tipo semiestruturadas, entre outras).

De acordo com Denzin (1978) e Denzin & Lincol (2003), um dos tipos de triangulação é a *triangulação das fontes de dados*, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes. É nesta linha que nos situamos, recorrendo a diversos tipos de documentos para recolha de informação. Este paradigma, tal como o paradigma socio-crítico, tem por objetivo a utilização de explicações ideográficas, indutivas, qualitativas e centradas nas diferenças. Ora os objetivos do presente trabalho prendem-se justamente com a observação dedutiva, a descrição e explicitação dessas diferenças, contribuindo para iluminar ou desocultar aspetos que são caracterizadores do objeto de estudo: as potencialidades formativas e formadoras da supervisão e o desenvolvimento profissional do supervisor.

ii. Fenomenologia

Assim sendo, na linha do sentido que os sujeitos conferem à realidade, o paradigma fenomenológico - interpretativo surge como adequado ao estudo realizado, uma vez que tem como objetivo a compreensão das intencionalidades e significações que os seres humanos atribuem às ações que realizam, em relação com os outros, em interação com os contextos em que se encontram e com os quais também interagem. Por isso, o referido paradigma assenta numa visão holística da realidade que se quer investigar, sem a isolar do contexto natural em que se desenvolve. A busca da compreensão do real assenta em processos inferenciais, dedutivos e indutivos que permitem aceder à complexidade do objeto em estudo. Desta forma, o observador/investigador e o observado passam a situar-se no mesmo território, num único processo de compreensão de um real complexo e irreversível, Estrela (1994). Pretende-se, com este paradigma, particularizar (em vez de generalizar) e ajustar a metodologia aos contextos, à sua particularidade dinâmica, em suma, à sua complexidade.

De acordo com Van Huizen *et al.* (2005), a formação de professores tem valorizado um de três paradigmas teóricos: um centrado nas competências do professor, outro centrado no professor como pessoa e um outro, centrado na reflexão. A temática que escolhemos e o problema que identificamos prendem-se com a abordagem centrada no professor enquanto pessoa e na reflexão sobre a profissão docente que desempenha. Por isso, adotamos uma visão integrada, assente em dois paradigmas, apontados por Van Huizen *et al.* (2005): o do professor como pessoa e o do professor reflexivo, visão que se coaduna com uma abordagem no âmbito dos paradigmas fenomenológico e interpretativo.

Por sua vez, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010) agrupam em quatro frentes os métodos do paradigma compreensivo nas ciências sociais: o descritivo, a hermenêutica, a fenomenologia e etnometodologia. Situamo-nos num paradigma investigativo no âmbito da fenomenologia, de carácter etnográfico, apoiado na análise qualitativa, interpretativa dos discursos dos sujeitos (Coutinho, 2011). Deste modo, estabelecemos os objetivos que melhor se adequam a este trabalho de investigação.

3..3. Questões da investigação

A questão de partida que formulámos foi a seguinte: Como se ensina a profissão docente e o que se aprende ensinando, ou seja, como se caracteriza o processo de orientação/supervisão, a ação que os orientadores desenvolvem, no âmbito da supervisão pedagógica, nas escolas, e em que medida a prática da supervisão propicia a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor?

Seguem-se diversas sub-questões que formulámos, com vista à orientação do trabalho de investigação, decorrentes da problemática identificada:

- a) Os orientadores planeiam a sua própria ação, com vista ao desenvolvimento de um tipo de professor a formar?
- b) Que capacidades afirmam estar a desenvolver e que estratégias de supervisão implementam?
- c) Que atividades afirmam desenvolver no âmbito da organização do ensino e da aprendizagem dos alunos?
- d) Que saberes teóricos, práticos e relacionais afirmam construir com os formandos que orientam?
- e) Que estratégias de supervisão desenvolvem no âmbito da identificação e resolução de problemas?
- f) Que estratégias de reflexão desenvolvem no âmbito da observação de aulas?
- g) Que saberes e capacidades afirmam os orientadores ser essenciais ao desempenho da função de orientador/supervisor?
- h) Como se exprimem acerca do contributo da função de orientador/supervisor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

O presente trabalho situa-se nas grandes temáticas da formação de professores; prática pedagógica e supervisão que subdividimos em cinco temáticas através das quais refletimos sobre objeto de estudo deste trabalho:

- i. Ser professor e a indefinição que caracteriza a docência no atual quadro legal;
- ii. Natureza do conhecimento do professor enquanto profissional do ensino;
- iii. Relação entre supervisão e construção de saber, saber-fazer, saber-ser;

- iv. Estratégias de mediação supervisiva, direcionada para a identificação e resolução de problemas;
- v. Supervisão e desenvolvimento pessoal e profissional dos orientadores.

As áreas de estudo identificadas permitem analisar aspetos como os conceitos de formação e formação inicial, reflexão, supervisão, desenvolvimento pessoal e profissional, fundamentais na caracterização das tarefas supervisivas e do desenvolvimento profissional docente.

3.4. Objetivos da investigação

De acordo com a metodologia qualitativa onde nos situamos, temos como finalidade dar relevância ao comportamento subjetivo dos professores implicados no estudo, norteados pelo principal objetivo do investigador qualitativo: penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de “compreender qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 54).

Assim, surge a finalidade deste trabalho: contribuir para a compreensão do potencial formativo e formador do ensino e de aprendizagem da docência, através dos mecanismos de supervisão da prática pedagógica. De seguida, apresentamos um quadro-síntese, através do qual se pretende realçar a articulação entre a finalidade do estudo, os objetivos gerais e específicos deste estudo.

Quadro nº 9 – Finalidade, objetivos gerais e específicos do estudo

Finalidade do estudo	Objetivos Gerais da investigação	Objetivos Específicos da investigação
Contribuir para a compreensão do potencial formativo e formador da supervisão da prática pedagógica	1. Identificar e analisar atividades e estratégias de supervisão, no contexto escolar em que ela se desenvolve, colocando o enfoque na ação do orientador junto do formando.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o tipo de professor que os orientadores pensam estar a formar; 2. Identificar saberes teóricos, práticos e teórico-práticos que os orientadores afirmam transmitir; 3. Contribuir para o conhecimento sobre o “saber” necessário ao exercício da docência;
	2. Compreender o potencial formativo e formador da ação de orientar/supervisionar a prática pedagógica, em contexto de formação inicial.	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificar capacidades que os orientadores pensam estar a desenvolver e as estratégias que usam para o seu desenvolvimento; 5. Identificar estratégias de ensino e de aprendizagem da profissão; 6. Contribuir para o conhecimento sobre o potencial formativo e formador das funções de supervisão, ou seja, de que modo essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional dos orientadores.

Estamos habituados a ler na literatura sobre educação e a pensar sobre formação inicial e supervisão da prática pedagógica focalizada no formando e na sua aprendizagem da profissão. Porém, ao deslocarmos o enfoque para o estudo do ensino da profissão, é necessário equacionar e compreender a interação entre formando e orientador, numa perspetiva que inclua a dicotomia “ensino” e “aprendizagem” da profissão como complementares de uma mesma realidade que é a “formação” que afeta, positiva e/ou negativamente os sujeitos nela envolvidos, embora em momentos distintos da sua trajetória de vida pessoal e profissional, desempenhando papéis distintos, levando-nos a pensar que existe aprendizagem de cariz recíproco, ou seja, os formandos aprendem sobre a profissão, mas os seus orientadores também.

Tradicionalmente, os formandos encontram-se no papel exclusivo de aprendentes e os orientadores no papel exclusivo de ensinantes, contudo, uma vez que procuramos, neste estudo, conhecer o potencial formativo e formador da supervisão, tornou-se importante

recolher os testemunhos de orientadores sobre o trabalho que fazem, as tarefas que realizam, o que pensam e como sentem o papel de orientadores. Procuramos conhecer as práticas de supervisão e a sua articulação com as estratégias metacognitivas que envolvem a construção do conhecimento profissional aliadas às práticas de orientação e supervisão dos Mestrados em Ensino no âmbito das disciplinas de Português, Inglês e Espanhol.

3.5. *Design da investigação: estudo de caso(s)*

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010) utilizam “modos de investigação” que os autores explicitam da seguinte maneira:

Os modos de investigação fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, consequentemente harmonizar-se com as técnicas da sua recolha. (p. 168).

De acordo com os autores, são cinco os modos principais utilizados pelos investigadores nas ciências humanas, entre os quais o estudo de casos (estudos de casos / multicaseos; experimentação no terreno; em laboratório e a simulação em computador). Yin (2003, p. 13) define «estudo de caso» com base nas características de um dado fenómeno em estudo, com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e respetivas estratégias de análise. Fidel (1992) refere que o estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, por isso mesmo experimental. Trata-se de estudos de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Por seu turno, Ponte (2006) considera que estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p. 2).

Yin (2003) afirma que a abordagem do estudo de caso se adapta à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas ou quando o investigador procura respostas para o *como?* e o *porquê?*, quando o investigador procura encontrar relações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é

descrever ou analisar um fenómeno (de uma forma profunda e global) e quando o investigador pretende apreender a dinâmica de um fenómeno ou processo.

Qual a razão do estudo de caso(s), simultaneamente singular e plural, sugerido no subtítulo que introduz este texto? O objetivo inicial foi escolher professores disponíveis para participar no estudo, constituindo os casos, embora sabendo que esta pode ser uma dificuldade da investigação sobre supervisão. De facto, no âmbito da recolha de informação e disponibilidade dos participantes, verificaram-se muitas dificuldades, envolvendo os docentes do ensino secundário e do ensino superior contactados. No âmbito desta investigação, os sujeitos começaram por concordar e mostrar abertura, depois colocaram muitas reservas e entraves, a que a investigadora procurou atender (garantindo confidencialidade, não acrescentar trabalho aos sujeitos envolvidos, entre outros aspetos), para depois adiarem e finalmente se desvincularem da participação no estudo. Foi o que aconteceu com uma orientadora da Universidade B e um coordenador da Universidade A.

Escolhemos «múltiplos casos» ou «multicasos» porque entendemos ser pertinente a identificação de particularidades/especificidade dos casos, mas também identificar e compreender melhor o que é transversal, semelhante nos diversos casos do ensino da profissão docente de línguas, por razões de carácter intrínseco e de carácter coletivo, já que o estudo de caso pode ser classificado como sendo:

- **Intrínseco** ou **particular**, quando procura compreender melhor um caso particular em si, nas suas características intrínsecas;
- **Instrumental**, ao contrário, quando se analisa um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo;
- **Coletivo**, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos, com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.

Pensamos que o papel do investigador deve ser o de buscar, a partir da categorização, tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso. O resultado final mostrará alguma coisa de original decorrente de um ou mais dos seguintes aspetos: a natureza e o histórico do caso e o contexto em que se insere. Uma análise de cada caso mostrará aspetos intrínsecos e particulares que irão contribuir para compreender a complexidade dos

fenómenos da supervisão, não só atividades e estratégias que os sujeitos desenvolvem, mas também o que pensam e sentem sobre aquilo que fazem.

Assim sendo, uma análise cruzada dos diversos casos torna-se a mais adequada e coerente para a consecução dos objetivos da presente investigação e a escolha dos casos torna-se instrumental, pois eles servem o objetivo investigativo para, através deles, se poder responder a uma questão, assumindo que são intervenientes passíveis de exemplificar, ilustrar e esclarecer acerca do fenómeno em estudo: a supervisão e as suas potencialidades. Deste modo, os casos irão contribuir para responder às questões de investigação de colocámos, revelando adequação no que respeita ao enquadramento desta investigação, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, (2010):

As expressões «estudo de caso» ou «comparação multicase» referenciam modos de investigação que servem para enquadrar as técnicas de recolha de dados e que, por isso, se inserem principalmente no polo técnico de uma metodologia de investigação. (p. 171)

O estudo de casos e multicase acima referidos articulam-se com o paradigma interpretativo em que nos situamos, uma vez que, pela sua natureza, a metodologia desta investigação se integra no campo da descrição do real, aberta e em ambiente não controlado, tal como surge no *continuum* dos modos de investigação, apresentados por De Bruyne *et al.* (1975, pp. 210-211).

Na sequência dos passos metodológicos deste trabalho, começámos por estabelecer contacto com sujeitos passíveis de constituírem o grupo de participantes, no caso concreto desta investigação seriam supervisores com experiência na formação de professores de Português/Espanhol e Inglês, agregados a duas universidades, integrando-se numa abordagem etnográfica, a qual conta com a observação dos sujeitos participantes, pelo investigador, para descobrir padrões e o seu significado. Tais padrões e seus significados são testados através de questões em entrevista posterior.

O processo metodológico utilizado na presente investigação situa-se no descrito para os estudos de caso, de acordo com Guba & Lincoln (1994). Neste âmbito, a investigadora observou os participantes no desempenho das suas funções de supervisão, teve acesso a documentos de trabalho, através dos quais procurou identificar aspetos sentidos pelos vários participantes, de modo a poder avaliar o significado que esses mesmos participantes atribuem aos fenómenos observados. Tal como é descrito, a metodologia utilizada situa-se próxima dos multicase, com o objetivo de estabelecer uma comparação por semelhança e

diferença, na busca de sujeitos representativos, em termos do objeto de estudo da presente investigação.

Uma das características do estudo de casos, segundo De Bruyne *et al.* (1975) e Yin (2003, 2006), é ter por objeto um fenómeno contemporâneo, situado no contexto da vida real, cujas fronteiras não estão nitidamente demarcadas e, por isso, o investigador recorre a múltiplas fontes de recolha de dados, tal como acontece no percurso metodológico que traçámos, no que diz respeito, nomeadamente, à variedade de fontes para recolha de informação (Coutinho, 2011).

Embora conhecedora da realidade observada em virtude da sua anterior experiência profissional, o estatuto da investigadora foi o de “observadora não participante” na ação e discussão. Contudo, a investigadora é o instrumento principal da observação e isto significa que, de acordo com os princípios do paradigma interpretativo, o investigador compreende “o mundo” profissional e até social dos participantes diretos, do mesmo modo que ao estabelecer uma interação observador /observado presencial, essa relação tem a função de recolher informações a que um observador exterior não teria acesso (Yin, 2011).

Assim, e de acordo com Tuckman (2012), procurámos recolher documentos relativos aos seguintes aspetos: à situação de formação dos participantes e respetivos papéis que desempenham; aos comportamentos que evidenciam; às motivações/intenções dos participantes (tal como as percebem ou interpretam); à relação entre intenções; comportamentos e aos resultados ou consequências do comportamento. Também a entrevista constitui uma técnica de recolha de informação adequada ao estudo de caso, e assim, na presente investigação, a entrevista é o método de recolha de informação privilegiado. A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois é através dela que o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Ainda assim, a metodologia integrada no estudo de caso(s) assume-se como equilibradamente flexível: por um lado, inserindo-se num modelo defensável de percurso investigativo, os estudos de caso, embora mantendo esse percurso aberto às adaptações que a natureza da realidade e atuação dos intervenientes em estudo possam ditar, evitando um desenho de investigação rígido, mas sim atento a caminhos de descoberta à medida que estes

emergem. Trata-se daquilo que Patton (2002) chama de “paradoxo” do desenho de uma investigação qualitativa. Desenho ou *design* de uma investigação sugere uma configuração, contudo, o desenho de uma investigação de carácter naturalista implica “planejar”, antevendo alguns traços, um desenho incompleto e impreciso, mas sem deixar de indicar os pontos e linhas principais do que deve ser feito, mantendo-se aberto e flexível pois, tal como referem Patton (2002) e Kemmis (2006), um desenho qualitativo de investigação precisa ser suficientemente aberto e flexível para que permita a exploração de qualquer fenómeno. No âmbito do carácter naturalístico do desenho da presente investigação, passamos a explicitar aspetos relativos às seguintes fases: exploratória; contactos iniciais para aceder ao campo e localizar as fontes de dados necessárias ao estudo; delimitação do estudo e recolha da informação, resultados esperados e limitações do estudo.

3.6. Resultados esperados e limitações do estudo

Através desta pesquisa pretendemos conhecer melhor o trabalho dos orientadores em três vertentes principais:

- i. a ação para ensinar a profissão docente;
- ii. a supervisão como potenciadora da construção do conhecimento docente e
- iii. a supervisão como configuradora de percursos de desenvolvimento profissional.

Para tal, propomo-nos desenvolver uma pesquisa de recolha de informação sobre o que os orientadores, agregados a duas universidades públicas, julgam transmitir, ensinar aos formandos e quais as atividades e estratégias que desenvolvem no âmbito da componente prática, no âmbito da orientação e supervisão, para ensinar a profissão docente.

Através do próprio discurso dos intervenientes, coordenadores, orientadores, esperamos conhecer melhor e analisar a eficácia das atividades e estratégias de mediação supervisiva, direcionadas para o desenvolvimento de competências relativas à identificação e resolução de problemas.

Esperamos compreender se essa ação, nomeadamente a supervisão de suporte contribui e de que forma contribui, para o desenvolvimento profissional dos intervenientes, principalmente do orientador. Esperamos igualmente lançar alguma luz sobre a construção do conhecimento docente, no âmbito da prática pedagógica, contribuindo com uma parcela que, sendo pequena, constitui peça integrante do puzzle descritivo que é o conhecimento docente, como se constrói, que mecanismos cognitivos são usados nessa construção. Esperamos igualmente conhecer de que modo o processo supervisivo contribui para o desenvolvimento profissional dos orientadores.

Focalizando o estudo na figura do orientador, esperamos obter resultados acerca dos mecanismos cognitivos e afetivos do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Partimos do pressuposto, ilustrado na literatura, segundo Alarcão & Tavares (2010), de que a supervisão se caracteriza por uma atividade de complexidade elevada, porque envolve muitos conhecimentos: do conteúdo; da didática do conteúdo; da organização do ensino e da aprendizagem e do contexto/escola. Partimos igualmente do pressuposto, ilustrado na literatura sobre psicologia da supervisão, apoiados em Garmston *et al* (2002) de que a supervisão se caracteriza por uma atividade de complexidade elevada porque envolve conhecimento sobre os mecanismos cognitivos e afetivos da aprendizagem dos alunos, dos seus estádios de aprendizagem e dos estádios de aprendizagem dos adultos (formandos e orientadores), os quais contemplam os sentimentos e preocupações das pessoas.

A complexidade dos processos aumenta exponencialmente ao focalizarmos o estudo na figura central do orientador, ele mesmo um adulto, aprendente da sua profissão e em desenvolvimento profissional e pessoal. Com base nos pressupostos enunciados, procuremos estabelecer uma relação entre a supervisão orientada para o desenvolvimento profissional dos orientadores.

Neste ponto, torna-se pertinente explicitar três principais limitações deste estudo e que se prendem com três aspetos: os sujeitos; o grau de participação/envolvimento de cada um dos intervenientes e a recolha do corpus para análise. Em relação aos sujeitos/instituições, foram contactadas duas universidades, na figura dos coordenadores do Mestrado em Ensino de uma língua (Português, Inglês, Espanhol), em dezembro de 2011, tendo mostrado interesse em participar no estudo. Os coordenadores dispuseram-se a contactar os orientadores e a motivá-los para a participação no estudo, a iniciar em setembro de 2012. Porém, os orientadores e escolas a cooperar com as instituições de ensino superior

nem sempre são os mesmos de ano para ano, por essa razão, apenas no início do ano letivo, em setembro de 2012, foi possível saber quais os orientadores que se mantinham e se, entrando outros para o grupo, os mesmos estariam disponíveis para participar no estudo.

CAPÍTULO IV – RECOLHA DA INFORMAÇÃO: CAMPO DE ESTUDO, SUJEITOS, CORPO DOCUMENTAL E INSTRUMENTOS DE REGISTO

No âmbito do presente capítulo, procedemos a explicações sobre os processos metodológicos deste trabalho, desde a seleção dos sujeitos participantes no estudo, a recolha de informação e a constituição do *corpus* de análise, especificando critérios e decisões tomadas.

4.1. Fase exploratória: aproximação ao campo de estudo

Numa primeira aproximação ao campo de estudo, pensámos em instituições de ensino superior a ministrar o curso de Mestrado em Ensino de uma língua (Português, Inglês e Espanhol) e estabelecemos contactos com os coordenadores dos referidos cursos. Foram consultados os regulamentos e informações das diversas universidades públicas do continente português, *online*, de forma a seleccionar duas que fossem representativas da realidade que se pretende estudar. Assim, seleccionámos as universidades públicas, que designamos por A e B, situando-se a universidade A na zona de Lisboa e a B na zona sul do país.

Em setembro de 2012, foram contactados os professores cooperantes, adiante designados por orientadores, que se prestaram a colaborar e foram discutidos e acordados os termos dessa colaboração, mais concretamente sobre o acesso aos documentos que produzem no âmbito das suas funções e outros que pudessem elaborar, conforme a dinâmica dos grupos de coordenadores e dos orientadores.

Para a recolha de informação, o trabalho de campo consistiu na observação não participada em pelo menos uma reunião de coordenadores e orientadores em cada universidade em cada uma das universidades envolvidas e na observação participada em reuniões/seminários de formação entre o orientador e formando (pelo menos uma de cada

orientador). As observações propostas foram direcionadas para aspetos de três ordens distintas:

- i. Conhecimentos teóricos, práticos e teórico-práticos evocados nessas reuniões;
- ii. Atividades e estratégias desenvolvidas presencialmente e à distância.
- iii. Temas/objeto de reflexão: problemas, desafios, resultados, aprendizagens realizadas pelos sujeitos.

Neste ponto, consideramos pertinente fazer referência a fontes complementares deste trabalho e que são as reuniões de orientadores/coordenadores das universidades em que a investigadora esteve presente, em 2013. As reuniões são exemplificativas de três momentos fundamentais de planificação/organização da formação, do trabalho desenvolvido (intermédio) e avaliação final. Dessas reuniões, a investigadora redigiu notas de campo sobre o essencial a que assistiu, indicando os intervenientes e o conteúdo dos diálogos e temas significativos para a investigação.

4.2. Sujeitos da investigação e instrumentos de recolha de dados

Os sujeitos foram selecionados, tendo em conta os seguintes critérios:

1. Terem experiência na formação inicial de professores, quer no Estágio do Ramo de Formação Educacional, no Mestrado em Ensino do Português e de outras línguas;
2. Desenvolverem a sua ação formativa com escolas cooperantes que tenham turmas do 3º ciclo e secundário;
3. Desenvolverem a sua ação no âmbito do ensino de uma língua: português, inglês e espanhol;
4. Situaem-se em pontos do país diferentes de modo a que contexto e público-alvo sejam diferentes;
5. Acederem a participar no projeto de investigação, cedendo os seus registos de observação de aulas.

Contactadas as instituições passíveis de integrar o projeto, verificou-se que o mais difícil foi preencher o 5º critério. De um modo geral, foram apresentados receios/constrangimentos

que se prendem com a não exposição dos formandos a mais *stress* com a presença de um elemento estranho (a investigadora); questões sobre a garantia de sigilo em relação aos sujeitos e instituições participantes, com base em anteriores experiências negativas; receio de que lhes viessem a ser exigidas tarefas adicionais e falta de tempo para realizar entrevistas. Uma das condições estabelecida foi precisamente a não atribuições de tarefas específicas para efeitos desta investigação.

Após o contacto e esclarecimento sobre as etapas e o tipo de intervenção, obteve-se o consentimento informado (Afonso, 2005), de pessoas e instituições intervenientes. Inicialmente estavam previstos dois orientadores de cada universidade, mas tal não se verificou porque uma das docentes desistiu de participar e outra, que não estava prevista inicialmente, passou a integrar esta investigação. Na verdade, este processo colocou em evidência a importância das relações que se estabelecem entre o investigador e os sujeitos que se disponibilizaram para participar, tal como refere Maxwell (2013, p. 134): “Your relationships with the people in your study can be complex and changeable, and these relationships will necessarily affect you as the «research instrument», as well as have implications for other components of your research design”.

Ficaram assim estabelecidos os sujeitos participantes, conforme o quadro seguinte apresenta. Destacam-se a negrito os orientadores das escolas, uma vez que a investigação é focalizada na sua ação. No entanto, os restantes sujeitos são importantes já que constituem parte integrante do contexto de aprendizagem (substantiva, afetiva e relacional) em que os orientadores se inserem.

Quadro nº 10 - Sujeitos e instituições participantes

Instituições	Estabelecimentos de ensino superior com Mestrado em Ensino	Nº	Orientadores de escolas envolvidas - 3º ciclo e secundário	Nº e área científica	Nº de formandos por área científica	Contexto da formação
Sujeitos	Coordenador da Universidade A	1	Orientadores das escolas da área de influência da universidade A	1 Português 1 Português 1 Inglês	2 Formandos 3. Formandos 1 Formando	Formandos- em formação inicial agregados à universidade A
Sujeitos	Coordenador da Universidade B	1	Orientadores das escolas da área de influência da universidade B	1Português /Espanhol	1 Formando	Formandos - em formação inicial agregados à universidade B
		2		4	7	

Na escolha dos sujeitos foi tida em conta a disponibilidade por eles manifestada para participarem em estudos de investigação, passíveis de acrescentar conhecimento sobre formação e supervisão. Os intervenientes das instituições selecionadas concordaram participar no estudo, pois entendem que o olhar distanciado do investigador possibilita uma análise que o seu envolvimento e proximidade, por vezes, não permitem. A universidade designada por A situa-se na região de Lisboa do país e integra diversos mestrados no âmbito das línguas e a universidade B situa-se na zona sul do país e são ambas universidades públicas com tradição na formação inicial de professores.

Os orientadores a participar na investigação pertencem a instituições de ensino superior e escolas do e 3º ciclo/ensino secundário, todos envolvidos na formação inicial, a desempenhar diferentes papéis e com diferentes estatutos. Do conjunto de sujeitos, e de acordo com os objetivos do estudo, os orientadores das escolas encontram-se em primeiro plano, constituem o foco do estudo, em segundo plano, encontram-se os coordenadores das universidades. Foram escolhidas duas instituições de ensino superior, distanciadadas geograficamente, integrando contextos escolares, alunos e orientadores com oportunidades de formação distintas, habituados a problemas, dificuldades e situações diversas. Em nosso entender, a escolha de duas universidades para integrar o estudo é importante por duas razões. Em primeiro lugar, porque nos permite alargar o número de sujeitos e de registos

escritos e, em segundo lugar, porque entendemos ser uma opção metodológica adequada às nossas preocupações com as questões de validade do estudo. Sabemos que as universidades podem ter metodologias, dinâmicas diversas e que diferentes pessoas podem ter procedimentos igualmente distintos, uma vez que procuramos que os nossos dados correspondam àquilo que queremos analisar de modo verdadeiro, a análise será mais rica, contribuindo para a validade e consistência do estudo. Trata-se de extrair do real observado aquilo que de comum e de diferente existe, relativamente ao objeto de estudo e, principalmente de descrever os fenómenos comuns e diferentes que se verificam, independentemente das dinâmicas próprias de cada instituição.

Estamos cientes da importância da codificação/seleção, igualmente relacionadas com a validade, por essa razão procuramos explicitar as opções tomadas na construção das grelhas de registo onde constam as categorias e os descritores selecionados. Essa explicitação procura também contribuir para a objetividade, necessária à elaboração de um projeto que se quer científico, deve, por isso, constituir “uma tentativa de objetivação do mundo” submetida a um certo controlo empírico e social de que falam Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010). De acordo com os autores a constituição dos dados coloca o problema da “validação da observação”, uma espécie de processo, através do qual o investigador se certifica de que aquilo que deseja observar, o que observa e o modo como a observação é concretizada se adequam aos objetivos da investigação. Tendo em conta esses mesmos objetivos, estabelecemos os aspetos metodológicos que descrevemos em seguida.

4.2.1. Definições operacionais: orientador e formando

Desde a primeira abordagem ao estudo do tema da supervisão no âmbito do Mestrado em Ensino que foi possível constatar a deriva terminológica relativamente a designações e papéis dos intervenientes no processo de formação. Na verdade, a literatura sobre supervisão, no contexto de formação no âmbito dos Mestrados em Ensino encontra-se povoada de designações que pertencem a outros modelos de formação anteriores, nomeadamente o Estágio do Ramo Educacional, tornando por vezes difícil compreender a que atores se referiam exatamente esses mesmos textos. Esta dificuldade transpôs-se igualmente para a elaboração desta dissertação e, para clareza do discurso, e rigor de

nomenclatura, começámos por sistematizar, num quadro-síntese, as designações que encontrámos na legislação e documentação interna das universidades, relativamente a estes dois atores: orientador (pertencente ao quadro de uma escola) e docente da universidade responsável pelo mestrado em ensino, como se verifica no documento “Síntese das designações dos intervenientes na prática Pedagógica supervisionada em vigor no período em 2012/13 e 2013/14”, anexo nº 1.

Com vista ao trabalho de registo e análise da informação recolhida, explicitamos aspetos que foi necessário objetivar sobre a designação dos atores e também a designações das tarefas que realizam. O modo como os sujeitos referem as tarefas que desempenham (orientação, coordenação, supervisão), exprimem os múltiplos papéis que assumem com os seus alunos, com os colegas (pares), com os formandos, com o coordenador da universidade, etc.

O modo como os sujeitos referem os “formandos” surge igualmente diversificada, dificultando a compreensão sobre quem estariam a falar ao referir, por exemplo “alunos” (da escola ou aos mestrandos, alunos dos cursos de Mestrado?), como se pode constatar neste excerto da entrevista de uma das orientadoras da UA:

É assim, com a coordenadora trocamos, como eu trabalho com pessoas com as quais trabalhei já durante muito tempo portanto, há pelo menos duas décadas de trabalho em conjunto, digamos que... e com as outras formadoras, com as outras professoras, como é que se chamam?

IN- Orientadoras?

Não, mas agora têm um nome.

IN- Professoras cooperantes, são as cooperantes é o nome institucional. (A2)²⁰

Verificamos que o docente da universidade responsável pelo Mestrado em Ensino é designado na legislação por “orientador” nos documentos internos da universidade A, “supervisor”. O professor da escola, ou professor cooperante, surge designado apenas como “orientador”, “orientador cooperante” ou “orientador/cooperante”.

²⁰ Verificar os códigos atribuídos aos participantes no quadro nº 11 – “Codificação dos sujeitos e instituições referidos nas entrevistas”. As entrevistas encontram-se transcritas nos anexos nº 5 a nº 10.

No caso do formando, existe uma variedade de designações díspares que vão desde “mestrando”, “formando”, “futuros professores”, “docentes no início do seu exercício profissional”; “professor”; “estudante” e “aluno”. Na legislação que enquadra os Mestrados em Ensino surgem quase todas as designações, mas para os estabelecimentos de ensino superior, os mesmos sujeitos são considerados alunos. Para o presente trabalho, adotamos então as seguintes designações:

- Coordenador- docente do ensino superior responsável pelo mestrado em ensino (de português, Inglês ou de espanhol);
- Orientador – professor cooperante (docente do quadro a desenvolver funções de orientador /supervisor numa escola);
- Formando – mestrando, do curso de Mestrado de Português, de Inglês ou de Espanhol, que se encontra agregado a uma universidade e a realizar a prática pedagógica numa escola e que é orientado na escola pelo orientador, na universidade pelo coordenador.

Refira-se que os coordenadores, das universidades envolvidas neste estudo, se deslocam igualmente às escolas para observar aulas dos formandos. Esta foi uma prática comum verificada.

4.3. O corpo documental

O campo de estudo/observação circunscreve-se às atividades e estratégias de supervisão pedagógica a decorrer nas escolas e nas universidades envolvidas. Por isso, os documentos de contextualização da situação em estudo são da natureza seguinte:

- i. Entrevistas aos sujeitos;
- ii. Registos das aulas observadas pelas orientadoras (grelhas ou outros instrumentos);
- iii. Relatórios de avaliação elaborados pelos orientadores (exemplos);
- iv. Documentos curriculares internos que enquadram a formação nas instituições de ensino superior formadoras (*online*);
- v. Documentos do enquadramento legal da formação inicial.

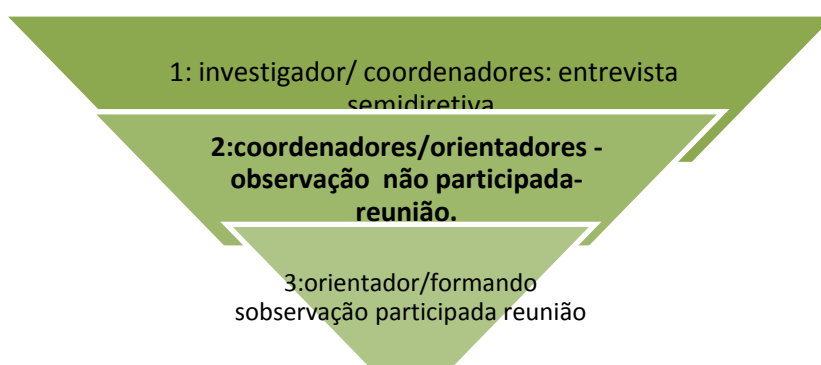
Foi estabelecida uma calendarização de aulas assistidas que seriam objeto de registro e posterior análise, entre 2012 e 2014, tendo em conta a disponibilidade manifestada pelos sujeitos envolvidos e de acordo com a sequência dos atos de formação a desenvolver pelas instituições de ensino superior e escolas envolvidas, tendo essa recolha de informação sido feita presencialmente, em reuniões de coordenadores/orientadores, nas universidades.

4.4. Fontes e método de recolha de dados

A recolha de informação foi realizada ao longo de 2012 a 2015. A duração da recolha de informação e consequente contacto com os sujeitos no terreno articula-se com a duração e acompanhamento dos formandos, um ciclo de dois anos em que decorre a formação, incluindo uma fase mais formativa (1º ano) e outra que culmina com a observação de aulas e respetiva avaliação sumativa. A duração da observação/recolha de informação é um fator de validação da investigação de natureza qualitativa, como é o caso, e é importante porque está associada à proximidade e interação entre o investigador e os sujeitos: “O investigador em práticas educativas não se pode permitir guardar distâncias face aos seus colegas de prática se pretende nortear-se por uma preocupação com a validade”, referem Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010, p. 76).

A questão da proximidade relaciona-se com o estatuto da investigadora e articula-se com as situações observadas e os sujeitos, no âmbito da recolha de dados. Relativamente à presente investigação, a posição da investigadora situa-se nos níveis intermédios da aproximação, constituindo a zona mais sensível de gestão da proximidade e da subjetividade: estes níveis encontram-se destacados a negrito na figura 13.

Figura 13 - Situações, intervenientes e estatuto da investigadora

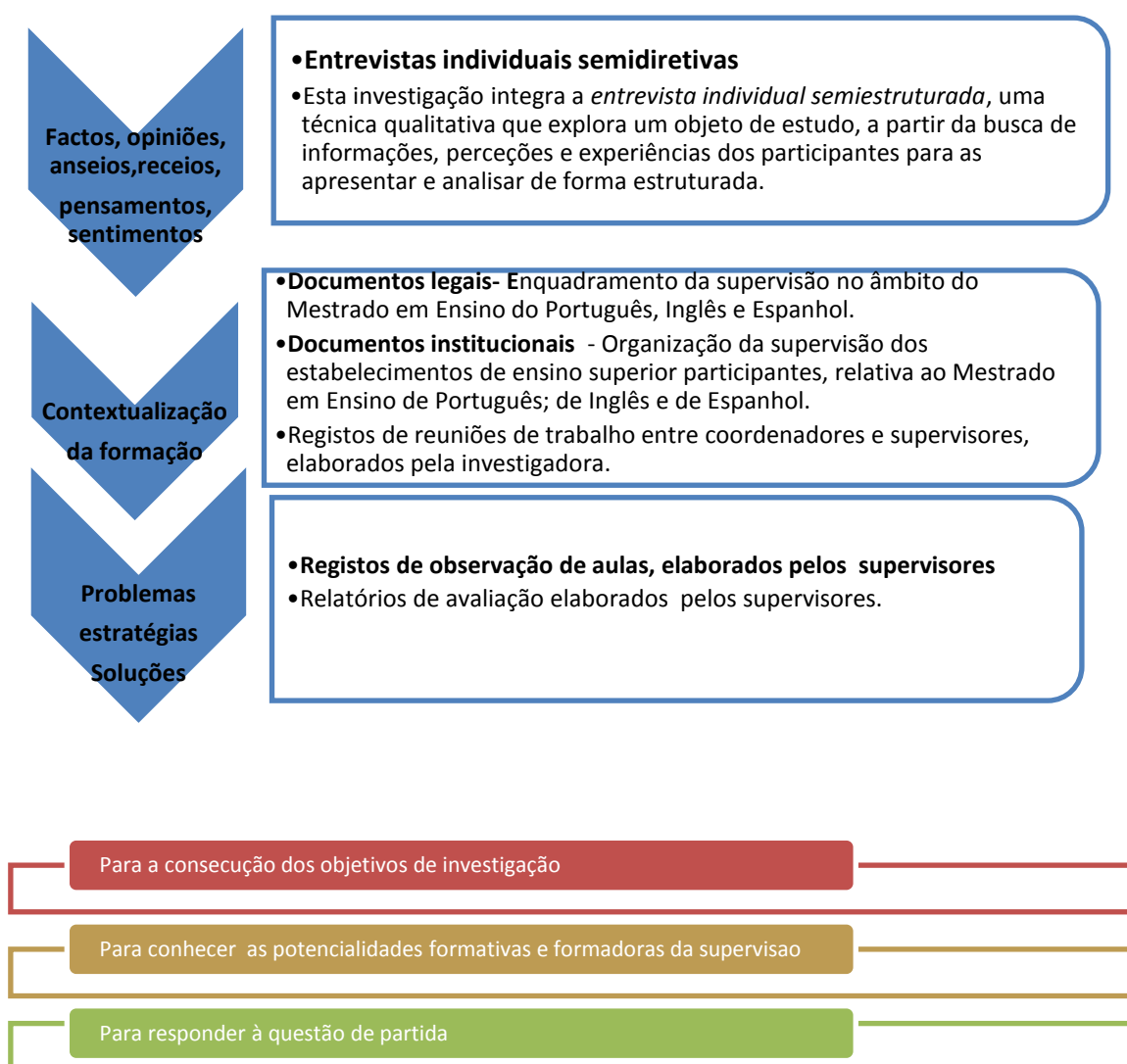


No entanto, essa proximidade é desejável e ajustada ao paradigma investigativo que escolhemos porque a investigadora, enquanto observadora e interlocutora dos sujeitos, constitui-se como um recurso da própria investigação.

Outro aspeto importante da metodologia é o estabelecimento das fontes e a constituição do corpo documental pertinente para os objetivos da investigação. Destacamos,

de seguida, os documentos relevantes, bem como a sua funcionalidade para a consecução dos objetivos do presente trabalho de investigação, de modo a clarificar o objeto de estudo, possibilitando esclarecer-nos quanto à questão de partida que formulámos. Numa primeira abordagem, estabelecemos os instrumentos e agrupámos os temas/subtemas que pretendemos conhecer, à esquerda da figura 14, bem como os documentos onde podemos encontrar dados relevantes, à direita.

Figura 14 – Fontes de informação e sua natureza



De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010), existem diferentes tipos de entrevista, surgindo na literatura recente duas grandes categorias de entrevista: uma, orientada para a resposta; outra, orientada para a informação. A primeira, orientada para a resposta, é caracterizada pelo facto de o entrevistador manter o controlo, por isso mesmo refere-se a um tipo de entrevista estruturada. Ao contrário, a entrevista orientada para a informação assume características de “semiestruturada”, no sentido em que não é organizada segundo o ponto de vista do entrevistador, permitindo ao entrevistado exprimir os seus pensamentos, interesses, receios e sentimentos de forma mais genuína, portanto, mais verdadeira. “ (...) Um tipo de entrevista semelhante permite ao entrevistado exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estar a ser manipulado pelo entrevistador” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 163).

Os autores citados referem a existência de diversas tipologias de entrevista, distinguindo: o sociográfico e o fenomenológico. No primeiro tipo, o entrevistador encontra-se distinto, alheio ao fenómeno estudado. No fenomenológico, aquele em que nos situamos, embora o entrevistador seja visto como exterior ao sistema, o investigador pretende conhecer as perceções dos que fazem parte do sistema, de modo a compreender como funciona. Neste caso, pese embora o conhecimento do campo de estudo e da sua problemática em virtude da experiência profissional da investigadora, trata-se de compreender melhor os processos de orientação profissional e de conhecer as perceções dos que fazem parte da formação, na escola, em particular do orientador (que orienta e supervisiona).

Recorremos a diversas técnicas de recolha de dados que se complementam, com o objetivo de recolher opiniões e crenças, representações que os participantes têm em relação às tarefas que realizam, em relação aos papéis que desempenham e o que isso representa para si. Em síntese, optámos por uma recolha de dados, através da entrevista, cuja metodologia passamos a explicitar.

4.5. Guiões das entrevistas

Esta investigação propõe a *entrevista individual em profundidade*, uma técnica qualitativa que explora o conteúdo, a partir da busca de informações, percepções e experiências dos participantes, para as apresentar e analisar de forma estruturada.

O *corpus* para análise de conteúdo é constituído principalmente por entrevistas semiestruturadas, realizadas aos sujeitos da investigação - orientadores e coordenadores das universidades, consistindo na técnica mais relevante para a recolha de informação para a presente investigação. A técnica de recolha é a seguinte: trata-se de um *corpus* oral recolhido nas escolas e universidades, mediante gravação áudio, posteriormente transposta para registo escrito. Cada entrevista foi concebida para um tempo médio de duração de duas horas. Através destas entrevistas, pretendemos obter informação acerca da formação, das atividades e estratégias da formação docente, do contexto escolar em que a orientação/supervisão ocorre, abrangendo todos os objetivos gerais e específicos estabelecidos para a presente investigação. Assim, procedemos à elaboração de dois guiões similares, de matriz próxima, mas com diferenças de adequação, em virtude do papel específico dos coordenadores e do papel do supervisor, conforme clarificam os anexos nº 2 “Guião de entrevista semiestruturada - orientador da escola” e nº 3 “ Guião de entrevista semiestruturada - coordenador da Universidade”.

Esta opção metodológica prende-se com a necessidade de controlar variáveis de contexto relativas ao funcionamento de cada instituição de ensino envolvida (universidades e escolas), propiciando a focalização na temática da supervisão. Contudo, os guiões encontram-se adaptados aos sujeitos-alvo. Para ambos os guiões das entrevistas definimos os seguintes temas: perfil do entrevistado; perfil do professor a formar; saber profissional e sua natureza; desenvolvimento de capacidades para a docência; estratégias de supervisão desenvolvidas; orientação, supervisão e aprendizagem da profissão; supervisão e a sua relação com o desenvolvimento profissional.

Na conceção dos dois guiões procuramos orientar o diálogo de acordo com os temas e objetivos estabelecidos, embora dando espaço para o entrevistado discorrer, em associação de ideias, acerca dos temas abordados. As questões encontram-se formuladas para incidir

sobre os mesmos temas, embora adequadas ao papel que cada interlocutor desempenha, enquanto sujeitos intervenientes no processo de formação dos Mestrados em Ensino.

Cada guião é construído por trinta questões que suportam a estrutura do diálogo: as questões iniciais implicam respostas mais dirigidas, mas vão, gradualmente, progredindo para outras mais abertas, pessoais, propiciando o relato de memórias de experiências decorrentes da supervisão da prática profissional.

Para realização das entrevistas foi estabelecido um calendário em 2012/13 que se prolongou por 2014/15. As entrevistas foram realizadas e gravadas nas escolas e universidades envolvidas e desenrolaram-se como um diálogo de descrição, reflexão com apelo à memorização de práticas, procedimentos, sentimentos, reações, etc.

Com vista à transcrição das entrevistas, foi necessário proceder à designação codificada de determinadas pessoas, lugares e instituições de forma a guardar sigilo. Assim, qualquer referência a aspetos identificadores teve de ser substituída por uma expressão equivalente. Os nomes de universidades e cidades foram registados do seguinte modo: nome da universidade A ou nome da cidade da universidade; nome da cidade da escola. Os nomes próprios dos sujeitos intervenientes foram substituídos por designações, estabelecidas pela investigadora, que figuram na transcrição das entrevistas (anexos nº5 a nº10), as quais se encontram sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro nº 11 - Codificação dos sujeitos e instituições referidos nas entrevistas

Universidade A	UA		Universidade B	UB
Coordenador de Inglês Participante secundário	CO1		Coordenador de Português e Espanhol Participante secundário	CO2
Orientador Disciplinas: Português e Francês Participante principal	A1 Formandos FJ,FP, FV		Orientador Disciplinas:Português, Espanhol Participante principal	B1 Não são referidos formandos na entrevista
Orientador Português (língua e literatura) Participante principal	A2 Formando P + outro não referido			
Orientador Disciplinas: Inglês Participante principal	A3 Não são referidos formandos na entrevista			

As entrevistas foram concebidas para uma duração de cerca duas horas e foram realizadas nas escolas e universidades envolvidas e executadas no calendário de observações estabelecido com os sujeitos, os quais concordaram com a gravação áudio das entrevistas. Foram posteriormente transcritas, enviadas para validação e devolvidas, etapas que decorreram nos anos letivos de 2012/13 e 2013/14, conforme o quadro seguinte:

Quadro nº 12 - Calendarização das entrevistas realizadas

Data	Sujeito entrevistado	Universidade	Validada (devolvida)
17 -05-2013	Orientador/ supervisor	A1, UA	19-12-2013
5 -07- 2013	Orientador/ supervisor	A2, UA	14-05-2014
11- 05-2015	Orientador/ supervisor	A3, UA	12-06-2015
21 -07-2013	Coordenador	CO2, UB	30-11-2013
21 -07- 2013	Orientador/ Supervisor	B1, UB	03- 04-2014
14 -04- 2014	Coordenador	CO1, UA	28-05- 2014

4.6. Constituição do *corpus* de análise, de natureza oral e escrita

De seguida, sintetizamos a constituição do *corpus* objeto de análise, bem como a sua hierarquização em função da economia da investigação, ou seja, do seu grau de importância para a consecução dos objetivos, tal como esquematicamente apresentamos, no quadro seguinte:

Quadro nº 13 - *Corpus* de análise e sua hierarquização

Nº doc.		Natureza	
		Oral	Escrita
	Corpus de análise principal		
6 Documentos: Anexos nº 5, 6, 7, 8, 9, 10	➤ Transcrições das entrevistas aos sujeitos	✓	
7 Documentos Anexos nº 12,14, 15, 16, 17 e 18	➤ Registos de aulas observadas pelas orientadoras e escritos pelos mesmos sujeitos		✓
	Corpus de análise (subsidiário)		
2 (exemplos)	➤ Relatórios de avaliação elaborados pelos orientadores		✓
1 Documento - Anexo nº 29	➤ Características dos Relatório da Prática Pedagógica a elaborar pelos mestrandos (universidades A e B)		✓
1 Documento - Anexo nº 30	➤ Características do Relatório da Prática Pedagógica a elaborar pelos mestrandos, outras universidades do país com Mestrado em Ensino (línguas), no continente.		✓

a) *Corpus* de análise de natureza oral

Uma das tarefas foi a transcrição propriamente dita das entrevistas, as quais constituem o *corpus* de natureza oral (principal), correspondendo aos anexos seguintes:

Nº 6 “TRANSCRIÇÃO da entrevista - orientador **A1**”;

Nº 7, “TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador **A2**”;

Nº 8, “TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador **A3**”;

Nº 9, “TRANSCRIÇÃO da entrevista - Orientador **B1**”;

Nº 10, “TRANSCRIÇÃO da entrevista – Coordenador **CO1** (UA)”;

Nº 11, “TRANSCRIÇÃO da entrevista – Coordenador **CO2** (UB)”.

b) *Corpus* de natureza escrita: registos de aulas observadas.

Estes registos integram igualmente o **corpus de análise escrito – principal** que é igualmente composto por registos escritos, elaborados pelas orientadoras, referentes a aulas que observaram e que constituem os seguintes anexos:

Nº 12, “UA/O2 - R- 8 de novembro, 2012: Registos de aulas observadas pela orientadora”;

Nº 13, “UA/O2 - R-12 de novembro, 2012: Registos de aulas observadas pela orientadora”;
Nº 14, “UA/O3 - R-12 de novembro, 2012: Registo de aula observada pela orientadora”;
Nº 15, “UA/O2 - R-19 de novembro, 2012: Registos de aulas observadas pela orientadora”;
Nº 16, “UB/O1 - R- 28 de janeiro, 2013: Registos de aulas observadas pela orientadora”;
Nº 17, “UB/O1 - R- 30 de janeiro, 2013: Registos de aulas observadas pela orientadora”;
Nº 18, “UA/O1 - R- 15 de abril, 2013: Registos de aulas observadas pela orientadora.

Um constrangimento para o estabelecimento de uma grelha de análise foi a natureza diversa dos instrumentos de registo de cada orientador e que se prende com a metodologia de trabalho pessoal de cada um. Foi preciso encontrar um modelo base em que encaixassem todos as categorias principais e comuns, mas que também pudesse ser flexível para admitir adaptações capazes de dar conta da particularidade de cada registo e assim, da peculiaridade dos modos de registo e de trabalho de cada sujeito, pois assim, e no âmbito da metodologia do estudo de caso, permitem dar conta da singularidade dos casos escolhidos para análise. Os registos das aulas observadas foram elaborados pela orientadora (não pela investigadora) porque desse modo apresentam o seu “olhar sobre a realidade” observada e a interpretação que dela faz o sujeito em estudo. A investigadora coloca de fora a sua subjetividade, analisando *a posteriori* os diversos registos efetuados, comparando os diferentes “olhares sobre a realidade”, ou seja, dos diversos sujeitos participantes neste estudo, num necessário processo de triangulação.

Outros elementos como os Relatórios elaborados por orientadores e mestrandos a título exemplificativo, regulamentos/informativos internos das universidades e notas de campo de reuniões entre orientadores e coordenadores, constituem-se como uma categoria diversificada de documentos escritos complementares cuja funcionalidade metodológica é dar consistência à análise através do cruzamento de dados, de diversas fontes.

CAPÍTULO V – INSTRUMENTOS DE ANÁLISE – CATEGORIZAÇÃO E EXPLICITAÇÃO DE CRITÉRIOS

Com vista à análise do *corpus* documental foi necessário seguir vários procedimentos. Passamos a explicitar esses procedimentos e fundamentação subjacente à elaboração de instrumentos para o registo e para a análise de conteúdo, tanto para o *corpus* oral como para o escrito.

Para análise do conteúdo procedeu-se à elaboração de um só instrumento para as entrevistas, tanto dos coordenadores como dos orientadores. Procedemos então à elaboração do instrumento de registo para posterior análise: “Categorização da análise do conteúdo de entrevista”. De seguida, explicitamos os procedimentos envolvidos na sua elaboração.

5.1. Instrumentos de análise e procedimentos

Genericamente, as linhas metodológicas de construção do instrumento de análise foram duas: o enquadramento teórico da problemática e a leitura flutuante da transcrição das entrevistas realizadas, procedendo à escolha das categorias e agregação dos respetivos descritores. Relativamente à categorização, destacamos a seguinte afirmação de Bardin (2014):

A «categorização» é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. (p. 145)

5.2. Entrevistas - Critérios de codificação e categorização

Seguindo as orientações de Bogdan & Biklen (1994), introduziu-se toda a informação tratada, ou seja, codificada, de acordo com a categoria e subcategoria em que se inseria. O processo de “recorte” consistiu na seleção e ordenação dos exemplos ilustrativos de cada categoria.

Primeiramente, e com base na leitura flutuante e na experiência da investigadora, procedemos à conceção de temas, categorias e subcategorias que integram os guiões das entrevistas (anexos nº 2 e nº 3). Outro instrumento de suporte da metodologia de recolha e registo da informação recolhida foi o anexo nº 4, “Objetivos da investigação, temas, categorias e subcategorias da entrevista”, instrumento que se constituiu como facilitador da verificação da articulação entre finalidades, objetivos do estudo enunciados e os temas, categorias e questões que integram os guiões das entrevistas. A “Grelha de registo para análise de conteúdo das entrevistas (orientador e coordenador)”, anexo nº 11, tornou-se um instrumento de suporte da fase seguinte que foi a análise da informação recolhida, mais concretamente:

- a) A designação dos atores presentes no discurso de cada um;
- b) As temáticas entrecruzadas e interrelacionadas. Foi relevante a tarefa prévia do investigador ao selecionar um conjunto de categorias e respetivas subcategorias pertinentes e articuladas, a partir da leitura flutuante prévia. Por exemplo, a palavra “autonomia” remete para a subcategoria “Promove a autonomia dos alunos”, no âmbito do “Perfil do professor a formar pelo orientador”, no entanto, ela surge associada a outras categorias e subcategorias.

Para ultrapassar estes constrangimentos, procurámos registar as designações de “formando” e designámos “orientador” o professor cooperante e o “coordenador” o docente da universidade. No âmbito das temáticas, procurámos categorias que reunissem as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (Bardin, 2014). Por outro lado, foi necessário reconstituir os referentes, que se situam entre parênteses retos, de modo a garantir a significação nos recortes de unidades de significação mais curtas ou naquelas em o recorte exigia uma pausa artificial (por exemplo, transformar duas frases subordinadas em coordenadas). Estas características do processo são fundamentais para a validação interna das categorias. Foram igualmente considerados os critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias no sentido de “garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das

categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (Vala, 1986, p. 113).

De acordo com o autor citado anteriormente, uma categoria é “habitualmente composta por um termo- chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111). Contudo, esta não nos pareceu o método mais útil, pois o discurso oral dos entrevistados é elaborado, contém frases longas e muito encadeadas. Por isso, a unidade de registo foi a frase como unidade mínima de significação ou frases quando a significação abrange a explanação de uma ideia, assente em várias proposições e exemplificações (Bardin, 2014). Por esta razão, também o recorte pode dar origem a exemplos de apenas uma frase ou de um parágrafo. Embora umas estejam mais relacionados com a problemática em estudo, umas de forma mais direta, outras mais indireta, todas as unidades de significação ou segmentos de texto foram codificados.

5.2.1. Codificação

No processo de codificação, tivemos presente a perspetiva de Bardin (2014):

A codificação é o processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. (pp. 129-130)

Segundo a mesma autora, a codificação deve corresponder a uma transformação dos textos que o compõem, a partir de regras precisas e objetivas. Essa codificação permite chegar a uma representação, ou seja, a uma expressão do conteúdo, passível de esclarecer o investigador sobre as características dos textos a analisar.

De acordo com Bardin (2014), para além das regras de classificação e agregação e de contagem (enumeração), a escolha das unidades de recorte é igualmente importante. Por isso mesmo, apresentamos o quadro nº 14 - “Categorização para análise das entrevistas”, onde constam os temas, categorias e subcategorias de análise estabelecidas.

Quadro nº 14 - Categorização para análise das entrevistas

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
TEMA 1. CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	1.CATEGORIA PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	Idade e sexo
		Situação profissional
		Experiência profissional
	2. CATEGORIA FORMAÇÃO	Formação profissional (geral)
		Formação na área da supervisão
TEMA 2. PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO	1.CATEGORIA CONHECIMENTO DOCENTE (científico e didático e programático)	Perfis de desempenho
		Utilização correta da língua materna
		Conhecimento científico e metodológico
		Conhecimento cultural (Exposições, cinema, teatro, publicações)
	2.CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Conhece/envolve os alunos
		Organiza o ensino e a aprendizagem
		Promoção da autonomia dos alunos
	3.CATEGORIA RELACÃO PEDAGÓGICA	Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade
		Colaboração e participação
		Valorização da escola
	4.CATEGORIA ATITUDES FACE À DOCENCIA	Reflexão para e sobre a prática
		Desenvolvimento (pessoal e profissional)
TEMA 3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL – SUA NATUREZA E DIMENSÕES	1.CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO TEÓRICO (saber)	Conhecimento científico
		Conhecimento sobre o que ensinar: Currículo, Programa, Objetivos e Metas
	2.CATEGORIA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PRÁTICO (saber)	Conhecimento didático do conteúdo
		Conhecimento estratégico
		Conhecimento do contexto de ensino/aprendizagem
	3.CATEGORIA RELACÃO ESCOLA E COMUNIDADE (ser)	Capacidade relacional/interpessoal
		Capacidade de trabalhar colaborativamente
		Capacidade de adaptação aos contextos
	4.CATEGORIA DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA (saber e ser)	Capacidade de atualização (científica, pedagógica, didática)
		Capacidade de análise dos atos pedagógicos
		Capacidade de reflexão
		Capacidade de autoavaliação do desempenho
TEMA 4. SUPERPERVISÃO,	1.CATEGORIA SUPERVISÃO E ENSINO DA DOCENCIA	Identificação e resolução de problemas
		Utilização do diálogo - estilos de supervisão
		Utilização do <i>feedback</i>
		Auto motivação (desafios)
		Capacidade de planificação/execução de percursos formativos
	2.CATEGORIA SUPERVISÃO E (RE) APRENDIZAGEM DA	Capacidade de avaliação das decisões tomadas
		Capacidade autoformação
		Regulação da prática letiva

DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	DOCÊNCIA	
	3.CATEGORIA ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO DA AÇÃO	Conhecimento dos formandos
		Conhecimentos dos contextos da ação
		Conhecimento da intervenção dos orientadores
		Regulação da formação
	4.CATEGORIA SUPERVISÃO - ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO	Análise e avaliação das decisões tomadas
		Mediação de conflitos
		Regulação da ação supervisiva
		Reflexão Supervisão e Desenvolvimento

Sobre a escolha das unidades que integram o Quadro nº14, passamos a explicitar o significado das categorias que nele incluímos, bem como o significado das respetivas subcategorias.

Tivemos em conta o descrito no exposto anteriormente, neste mesmo capítulo “Procedimentos para elaboração dos instrumentos de análise”. O referido instrumento, “Categorização da análise do conteúdo”, tem a função de sistematizar o registo, partindo das escolhas que envolvem as «unidades de registo». De entre as unidades de registo escolhemos o «tema» cuja noção é característica da análise de conteúdo, Bardin (2014) define «tema» como:

uma unidade de significação complexa (de extensão variável). A sua validade não é de ordem linguística, mas sim de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; ou inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). (p. 131)

Assim, a análise temática consiste em encontrar «núcleos de sentido» que integram os discursos e cuja presença ou frequência possam ser significativos. O «tema» revela-se uma das regras de «recorte» do sentido e não da forma, que se adequa a uma análise temática em torno da descoberta dos núcleos de sentido(s) que compõem os discursos a analisar. Mais concretamente, considerámos a frase, simples e complexa, como «unidade de base» por ser uma unidade linguística e semântica facilmente identificável, possibilitando maior precisão no recorte. Para recuperar o contexto a identificar no conteúdo, tornou-se necessário o recurso à introdução de excertos entre parênteses retos. Optámos igualmente pela utilização de parênteses retos para recuperar, de outras partes do discurso, a contextualização das afirmações. A «unidade de contexto», sendo mais vasta, torna

necessário a referência ao contexto, próximo ou longínquo, em que as afirmações se integram. Sobre esta unidade de recorte por Bardin (2014) refere que “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo”. (p. 133)

5.2.2. Categorização

A categorização é um procedimento de tipo estruturalista que implica duas etapas: o «inventário», que consiste em isolar os elementos e a «classificação» que implica repartir os elementos segundo uma organização. Explicitamos de seguida as decisões que estiveram na origem das categorias inventariadas bem como as definições operacionais que levaram à classificação dos temas, categorias e subcategorias enunciadas.

Assim, na categorização para análise das entrevistas foram tidos em conta os temas definidos no guião das entrevistas, de modo a permitirem a sistematização da informação que se encontra direcionada para os objetivos gerais e específicos da investigação. As categorias encontram-se hierarquizadas, (em letra maiúscula), desdobrando-se nas subcategorias que lhe estão associadas.

Determinámos quatro categorias agregadoras do conteúdo, que passamos a discriminar e a explicitar, conforme apresentamos no quadro nº 14 “Categorização para análise das entrevistas”. Optámos por uma categorização semelhante para o orientador e para o coordenador, uma vez que a matriz da entrevista também é semelhante. No entanto, no tema 4., as questões colocam-se em diferentes graus de complexidade, embora as categorias sobre conhecimento dos formandos, prática pedagógica e o seu contexto devam ser próximas. Esta diferenciação será mais acentuada na análise do discurso assumido pelos diferentes sujeitos, que será diferente em virtude das tarefas de coordenação/orientação/supervisão (o coordenador da universidade) e de orientação/supervisão/lecionação (o orientador da escola). De seguida, explicitamos as opções de categorização que tomámos, tal como apresentamos no anexo nº11, “Grelha de registo para análise de conteúdo das entrevistas (orientador e coordenador)”.

TEMA 1 - CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO

Este tema prende-se com os objetivos específicos de investigação 1 e 2., conforme o anexo nº 4, “Objetivos de investigação, temas, categorias e subcategorias da entrevista”. O tema é agregador de:

A categoria 1. Refere-se ao *Perfil pessoal e profissional* do entrevistado com as seguintes subcategorias: *idade e sexo; situação profissional e experiência profissional*.

A categoria 2., Formação, destina-se a apurar informação acerca da formação geral e específica do entrevistado e abrange subcategorias como *formação profissional (geral)* e também *formação obtida na área da supervisão*.

TEMA 2 - PERFIL DO PROFESSOR A FORMAR PELO ENTREVISTADO

Este tema prende-se com o objetivo específico de investigação 2. O tema agrega características que um professor deve ter e que os entrevistados pensam estar a formar. Prende-se com o conhecimento teórico, prático, relacional e atitudinal face à formação. Desdobrámos este tema em quatro categorias diferentes.

A categoria 1., Conhecimento docente - abrange aspetos do conhecimento científico e didático, de carácter mais teórico. Este é o tipo de conhecimento adquirido através da formação na área da disciplina que o formando pretende lecionar e abrange aspetos do “perfil de desempenho”²¹; do conhecimento científico, metodológico e programático; do uso correto da língua materna; do conhecimento do currículo, dos programas e ainda conhecimento sobre a integração de conteúdos culturais enriquecedores (exposições, cinema, teatro, publicações).

A categoria 2., Prática Pedagógica - é relativa à organização do ensino/aprendizagem, aos conhecimentos dos alunos e à promoção da sua autonomia. Foram integrados nesta categoria as seguintes subcategorias: *Conhecimento/envolvimento os alunos, organização do ensino e a aprendizagem; Promoção da autonomia dos alunos*.

²¹ *Perfis de desempenho*, de acordo com o enunciado nos documentos: *Decreto-Lei- nº 240/2001 de 30 de agosto: Perfis gerais de desempenho para a docência* e *Decreto-Lei- nº 241/2001 de 30 de agosto: Perfis específicos de desempenho para a docência*. “Perfis de desempenho” é uma expressão presente no discurso dos entrevistados, referindo-se aos decretos indicados, partindo do princípio de que são do conhecimento dos sujeitos intervenientes na formação (coordenadores, orientadores e formandos).

A categoria 3., Relação Pedagógica - prende-se com a qualidade das relações em sala de aula e atitudes de colaboração na escola. Para esta categoria estabelecemos as seguintes subcategorias: *Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade; Colaboração e participação e valorização da escola*, ou seja, do contexto em que a prática pedagógica é implementada.

A categoria 4., Atitudes face à docência - envolve as qualidades pessoais e o colocar em prática ideias que o formando possui sobre formação e docência. Envolve as capacidades do formando para se relacionar, refletir e interagir de forma positiva e direcionada para a aprendizagem, potenciando a sua formação e o seu desenvolvimento. As categorias que estabelecemos foram as seguintes: *Reflexão e Desenvolvimento* (pessoal e profissional) e destinam-se a ilustrar o potencial da reflexão no desenvolvimento profissional docente. No âmbito da apresentação formal deste capítulo, a designação dos temas encontra-se destacada com letra maiúscula e os subtemas a itálico.

TEMA 3. CONHECIMENTO PROFISSIONAL – SUA NATUREZA E DIMENSÕES

Este tema integra-se nos objetivos específicos de investigação 2, 3 e 4 e desdobra-se em 4 categorias referentes ao conjunto de conhecimentos e capacidades que os entrevistados referem no seu discurso, abrangendo: conhecimentos referentes ao “saber” necessário à lecionação, competências sobre o “saber ser” e o “tornar-se” professor. O “saber” abrange aspetos do conhecimento de natureza científica, pedagógica e didática, sobre “o que” e “como ensinar”, num determinado contexto. O “saber ser” prende-se com as relações interpessoais que se estabelecem. O conhecimento no âmbito do “saber e saber ser” integra capacidades cognitivas de reflexão, autoanálise e autoavaliação sobre a prática.

A categoria 1., Dimensão do conhecimento teórico, considerámos que dimensão se situa no plano do *saber*, o qual integra conhecimentos científicos para a promoção do ensino e da aprendizagem de uma língua (português, Inglês ou espanhol), junto dos alunos. Esta categoria engloba subcategorias que incluem o conhecimento científico da língua (que se ensina) e da literatura (ou cultura, no caso das línguas estrangeiras), o conhecimento sobre como ensinar- orientações curriculares e programáticas, metas, objetivos, conteúdos a selecionar- conhecimentos necessários ao planeamento do ensino e da aprendizagem. Esta

categoria abrange as seguintes subcategorias: *Conhecimento científico e conhecimento sobre o que ensinar: Currículo, Programa, Objetivos e Metas.*

A **categoria 2. Dimensão do conhecimento prático** desdobra-se em subcategorias que abrangem o conhecimento didático do conteúdo, estratégico e do contexto de ensino/aprendizagem. Esta categoria refere-se a conhecimentos práticos sobre metodologia, pedagogia de ensino e conhecimento estratégico²², bem como sobre a escola/contexto de realização da prática que permite a sua adequação ao público-alvo. As subcategorias relacionadas com esta categoria são as seguintes: *Conhecimento didático do conteúdo; Conhecimento estratégico e Conhecimento do contexto de ensino/aprendizagem.*

A **categoria 3. Dimensão da relação escola e comunidade** integra-se no plano do “saber ser”, ou seja, abrange, não apenas conhecimentos, mas também capacidades de relacionamento interpessoal, relacionamento com os outros e de interação com o contexto em que os atos pedagógicos são realizados. As subcategorias decorrentes desta categoria são as capacidades: *Relacional/interpessoal; de trabalhar colaborativamente; e de Adaptação aos contextos.* A capacidade de trabalhar com outros em regime colaborativo, de aceitação, compreensão e tolerância, enquadram-se nesta dimensão que se prende com as qualidades pessoais do professor. Foi depois dos anos oitenta que as investigações passaram a contemplar a pessoa do professor, quer no plano da formação, quer no plano do pensamento e do desenvolvimento profissional. Para este facto contribuiu a publicação de Abraham (1984) *L’enseignant est une personne*, onde o professor é objeto de investigação, não apenas como profissional eficaz, mas principalmente como uma entidade pluridimensional. A mesma autora refere a impossibilidade de separar o “mundo exterior” do “mundo interior” com base nesta importante dimensão da relação interpessoal na escola e da escola com o seu meio envolvente.

A **categoria 4., Dimensão de desenvolvimento ao longo da vida**, encontra-se simultaneamente nos dois planos anteriormente enunciados: do saber e do ser, situando-se no nível de capacidades para a atualização, revisão, análise, avaliação e reflexão sobre os diversos “saberes”, revelando uma atitude pessoal motivadora dessas mesmas capacidades,

²² Entendemos por “conhecimento estratégico” os modos de realização motivadora da aprendizagem e eficaz para conseguir alcançar finalidades e objetivos educacionais. Por exemplo, a atividade de leitura pode ser desenvolvida, recorrendo a diferentes modos de execução: silenciosa (modo adequado à compreensão, reflexão), expressiva (modo interativo de compreensão, lúdico). Este conhecimento inclui saber quais os “meios através dos quais os objetivos educacionais são trabalhados”, tal como enunciado no currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p. 9). Implica também o conhecimento das características do contexto de ensino/aprendizagem.

tornando coerente a interligação dicotômica do “saber ser” e do “saber” que, de acordo com uma perspectiva holística do indivíduo, são indissociáveis. As subcategorias estabelecidas para esta categoria, envolvem as capacidades de *Atualização (científica, pedagógica, didática)*; *Análise dos atos pedagógicos*; *Reflexão e Autoavaliação do desempenho*.

TEMA 4. SUPERPERSVISÃO, DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O tema 4 relaciona-se com os objetivos específicos de investigação 5 e 6 e agrega 4 categorias. O tema focaliza-se em categorias (e subcategorias) passíveis de caracterizar as tarefas e os processos colaborativos que se estabelecem através da supervisão que revelem ou propiciem a desocultação da dinâmicas de reflexão e (re)construção/regulação das práticas de orientação/supervisão da prática pedagógica e, assim, da qualidade da formação e dos atos pedagógicos ministrados.

A **categoria 1., Supervisão e Ensino da Docência**, abrange subcategorias relacionadas com diversas capacidades, desde a planificação e execução de percursos formativos à identificação e resolução de problemas, à capacidade de diálogo e de transformar dificuldades em desafios. Esta categoria situa-se no binómio ensino/aprendizagem da docência, mais focalizada no ensino da profissão, objeto de estudo desta investigação e engloba elementos caracterizadores das estratégias de supervisão desenvolvidas pelos orientadores e coordenadores, tal como o enunciado nas subcategorias que selecionámos: *Identificação e resolução de problemas*; *Utilização do diálogo - estilos de supervisão*; *Utilização do feedback* (principalmente na análise e avaliação do trabalho realizado); *Automotivação (desafios)* e *Capacidade de planificação/execução de percursos formativos*.

A **categoria 2., Supervisão e (re)aprendizagem da docência**, engloba as subcategorias descritoras de capacidades ao nível de avaliação da ação, da capacidade de tomar decisões e da aprendizagem daí decorrente, numa perspetiva de autonomia e autoformação pela experiência. Estas capacidades devem implicar a capacidade de regulação da ação, a diversos níveis, seja a prática letiva, a orientação ou a coordenação da supervisão, exponencialmente potenciadoras da qualidade da formação, da supervisão e da prática letiva. As subcategorias que se integram nesta categoria são as seguintes: *Capacidade de avaliação*

das decisões tomadas; Capacidade autoformação; - Observação de aulas /regulação da prática letiva; Regulação da orientação/supervisão.

A **categoria 3., Estratégias de Supervisão da Ação**, abrange o conhecimento que o orientador tem dos intervenientes e do contexto da realização da prática pedagógica na formação inicial. Esta categoria refere-se igualmente à utilização desse conhecimento para a regulação da ação da formação de modo articulado, entre o conhecimento preparatório, de carácter mais teórico e o conhecimento mais prático, originado pela experiência de lecionação na escola. Esta categoria desdobra-se em subcategorias que se prendem com o conhecimento dos formandos e dos problemas/desafios que se colocam aos professores na escola. Inclui subcategorias que envolvem o conhecimento acerca da intervenção dos orientadores e na regulação da formação (envolvendo a universidade e a escola articuladamente). As subcategorias indicadas são as seguintes: *Conhecimento dos formandos; Conhecimentos dos contextos da ação; Conhecimento da intervenção dos orientadores e Regulação da formação.*

A **categoria 4., Supervisão - Estratégia de Desenvolvimento**, engloba aspetos da análise e reflexão sobre a prática pedagógica orientada, a intervenção do orientador e do coordenador na gestão de relações interpessoais e implica a capacidade de reflexão e regulação da supervisão. O tema 4 toma relevância, na medida em que as subcategorias que lhes estão associadas se prendem com aspetos caracterizadores da profissão docente que se articulam com supervisão, o desenvolvimento profissional e a construção da profissionalidade²³, conforme as subcategorias enunciadas: *Análise e avaliação das decisões tomada; Mediação de conflitos; Regulação da ação supervisiva; Reflexão/supervisão e desenvolvimento.*

Em suma, esta categoria relaciona-se com capacidades de análise/reflexão sobre a prática a dois níveis: na prática letiva e a prática supervisiva. O primeiro relativo aos atos pedagógicos relacionados com a lecionação e o segundo nível relativo à capacidade de (trans)formar a experiência de formação em conhecimento regulador, auto formativo, através dos atos de orientação e supervisão pedagógica, com reflexos tanto na prática letiva como na supervisiva.

²³ Para Roldão (2009) a organização da formação, inicial e contínua, não se tem demonstrado eficaz no reforço destes caracterizadores de “profissionalidade docente”. “Importa assinalar que as evidências da pesquisa apontam todavia para a indissociabilidade entre a reconceitualização da formação e a (trans)formação da organização do trabalho de docentes e escolas”. Dois indicadores dessa fragilidade são a escassez de processos colaborativos e o ainda maior esbatimento de trabalho de supervisão no interior da escola.

5.3. Instrumentos de registo e análise do conteúdo das entrevistas e das aulas observadas

a) Entrevistas

De acordo com os critérios de codificação e categorização apresentados, procedemos à análise das entrevistas, tarefa que se revelou morosa e laboriosa em virtude de dois aspetos fundamentais: a sua extensão e, conseqüentemente, a quantidade e qualidade da informação contida nas entrevistas. Tal facto deve-se à metodologia de entrevista semiestruturada, dando possibilidade aos entrevistados de descreverem, relatarem ou evocarem aspetos para si relevantes no momento, característica que dificulta a sistematização do seu conteúdo. Além disso, por vezes, a natureza das respostas nem sempre correspondia exatamente à pergunta, divergindo para outras informações também significativas.

Foram agregadas num só documento duas entrevistas, por forma a facilitar a leitura comparativa, tal como se pode verificar nos documentos de sistematização para análise constituem os anexos seguintes: nº 19, “ANÁLISE do discurso – entrevistas dos orientadores A1, A2” e anexo nº 20, “ANÁLISE do discurso – entrevistas dos orientadores A3, B1”.

As orientadoras, sujeitos deste estudo, forneceram à investigadora registos de observação das aulas dos seus formandos. A recolha e análise destes registos articulam-se com o objetivo de compreender melhor os procedimentos e estratégias de observação dos atos pedagógicos, neste contexto formativo, bem como a sua posterior função na reflexão sobre/para a ação e que conhecimentos e aprendizagens profissionais daí são retirados. Com base nesses registos (anexos nº 12 a 18) procedemos à categorização, cujos critérios passamos a explicitar.

a) Aulas observadas: critérios, temas e categorias

O *corpus* de natureza escrita é constituído por 6 registos de observação de aulas (facultados pelos orientadores) realizadas entre 2012/13 e 2013/14, anexos nº 12 a nº 18. A recolha e análise dos diversos registos de aulas destinam-se a alargar o conjunto de informação acerca das opiniões sobre observação, supervisão, formação que os orientadores possuem, complementando os dados que permitem alcançar o objetivo geral nº 2 desta investigação e os objetivos específicos que lhes estão associados. Estas informações são

confrontadas com as recolhidas através do registo oral das entrevistas e das reuniões de reflexão e análise de aulas a que nos referimos nos procedimentos relativos à constituição do *corpus* oral.

Os temas foram selecionados a partir da leitura flutuante dos registos facultados, de modo a possibilitar a análise comparada, identificando aspetos comuns e distintos que os caracterizam. Pela sua natureza, restringem-se à execução das aulas, uma das dimensões do ensino e da aprendizagem. Assim, estabelecemos os seguintes temas: 1. *Características do registo da aula observada*; 2. *Organização do ensino e da aprendizagem*; 3. *Linguagem/Comunicação*; 4. *Ambiente de ensino e de aprendizagem* e 5. *Reflexão*, tal como sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro nº 15 – Grelha de registo da categorização para a análise do conteúdo dos registos de observação de aulas

TEMAS	CATEGORIAS	Descrição dos registos de aula Registo dos exemplos		
1.Características do registo da aula observada	Método de registo			
	Tipologia textual			
	CATEGORIAS	Exemplificação	Qualidade das proposições	Texto icónico e marginal
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula			
	Coerência e articulação			
3.Linguagem/comunicação	Correção científica e adequação ao público em causa			
	Gestão do espaço/tempo			
	Clarificação dos objetivos da aula			
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico			
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço			
	Modo de enfrentar situações críticas			
	Materiais /suporte de aula			
	Implementação das atividades			
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planeado			
	Observações/Sugestões			

O tema 1 subdivide-se em duas categorias: *Suporte /Método de registo*, que abrange aspetos relativos ao suporte (folha própria, branca, com indicadores pré-definidos, etc.) e *Tipologia*

textual que, tal como a designação sugere, é uma categoria que se prende com o tipo de texto produzido e a sua intencionalidade.

O tema 2, Organização do ensino e da aprendizagem, abrange aspetos da estruturação da aula, ou seja, a apresentação dos conteúdos, a sequência, as técnicas e métodos de avaliação contemplados, etc. Engloba uma categoria que se prende com a sequência lógica das atividades e as estratégias implementadas.

O tema 3, Linguagem/comunicação, abrange aspetos como a correção e adequação linguísticas na comunicação do professor com os alunos, em sala de aula. Esta correção e esta adequação englobam aspetos que se prendem necessariamente com a correção científica da área, bem como da pedagogia (no relacionamento) e da didática na explicação/apresentação dos conteúdos e atividades pedagógicas. A gestão do espaço e tempo constitui uma categoria aqui integrada porque se relaciona com a eficácia da comunicação em sala de aula. Para esta eficácia concorre igualmente a clarificação dos objetivos da aula, para envolver/motivar os alunos nas atividades a implementar.

O tema 4, Ambiente de ensino e de aprendizagem, contempla aspetos do relacionamento pedagógico que se prendem com a garantia de um ambiente caracterizador do ensino e da aprendizagem, cujas características relativas à qualidade, podem ser determinantes para a eficácia, ou não, dos atos pedagógicos. Outra categoria deste tema é a linguagem direcionada para o incentivo, a autonomia, atenção e controlo do que se passa na aula, assim como o reforço positivo das atitudes dos alunos, face ao trabalho e aos seus progressos. O Modo de enfrentar situações críticas inclui a capacidade de potenciar aspetos positivos que surjam acidentalmente e aspetos relacionados com a capacidade de ultrapassar acontecimentos perturbadores do ambiente de ensino e de aprendizagem. A categoria Materiais/suporte de aula refere-se aos diversos documentos que suportam a exemplificação, a síntese, o sumário e a prática dos conteúdos e domínios a desenvolver. Ou seja, esta categoria refere-se aos textos, livros, computadores, fichas, etc., selecionados e/ou produzidos que são coadjuvantes da didatização de conteúdos e da sua apropriação por parte dos alunos. A implementação das atividades é uma categoria que se constitui como a referência a modos de implementação exclusivamente práticos como a organização social do trabalho na turma e outras estratégias para a execução das tarefas e do envolvimento das atividades propostas.

O tema 5, Reflexão, desdobra-se em considerações de duas ordens. Por um lado, surge uma categoria que tem a finalidade de exprimir a relação entre aquilo que foi planificado e aquilo que foi executado. Surge como uma espécie de balanço da execução face ao que estava planeado, se o desvio ao planificado foi grande e se é justificado. A categoria Observações/Sugestões inclui observações genéricas em jeito de síntese do que sobressai como característica da aula executada, por um lado e, por outro, inclui sugestões de atuação futura, no âmbito da execução das aulas.

Como se pode verificar, o quadro inclui uma coluna (à direita) para melhor perceção dos aspetos considerados negativos e positivos pelos sujeitos (apurada em termos da frequência). Contém igualmente uma coluna para o registo de texto icónico, ou seja, de sinais colocados, por vezes, à margem da própria escrita.

A natureza diversificada dos registos de aulas observadas tornaram necessárias adaptações à matriz anteriormente descrita, permitindo registar, simultaneamente, aspetos comuns e diferentes. Cada um dos registos foi analisado, a partir da categorização estabelecida, tal como se pode observar nos documentos de análise dos registos de aulas observadas pelas orientadoras: descrição, categorização e exemplificação, codificados e apresentados nos anexos n.º 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28.

5.4. Outras fontes: registos de reuniões e Relatórios de avaliação elaborados pelos orientadores

As fontes complementares de recolha de informação com vista ao trabalho empírico são da seguinte natureza: a) Registos de reuniões entre coordenadores e orientadores; b) Reuniões entre orientador e formando e c) Relatórios de avaliação elaborados pelas orientadoras, cuja funcionalidade passamos indicar.

a) Registos de reuniões entre coordenadores e orientadores

Nestas reuniões de trabalho incluem-se as reuniões de avaliação da universidade B, uma vez que esta não instituiu a prática de relatório escrito de avaliação dos formandos. Os “Registos de reuniões de trabalho”, entre coordenadores e orientadores em que a investigadora participou, servem o propósito metodológico de alargamento do conjunto de informações recolhidas, contribuindo para a constituição de um *corpus* significativo, relevante em termos da sua diversidade para efeitos de triangulação das fontes de dados.

Surge sob a forma de notas registadas pela investigadora, presencialmente durante e após as ditas reuniões. Assim, a técnica de registo foi a anotação, por escrito, dos diálogos durante a observação, a que se acrescentam posteriormente comentários passíveis de terem relevância no decurso da investigação.

b) Reuniões entre orientador e formando

A observação deste diálogo de reflexão tem por objetivo recolher informação sobre os problemas vividos, sentimentos, as propostas de solução, conhecimento construído, estilos de supervisão e relação que se estabeleceu entre os intervenientes. A recolha é constituída por três registos: duas reuniões das orientadoras A3 outra da orientadora B1, ou seja, duas de uma universidade e uma reunião da outra universidade. Destes documentos não foi realizada nenhuma análise em particular, eles foram relevantes para acesso ao terreno, para angariar a motivação e participação dos sujeitos e também para a construção dos instrumentos de recolha da informação.

O protocolo que a escola estabelece, com o estabelecimento de ensino superior, implica apenas a redução de duas horas da componente não letiva do orientador, por cada mestrando, o que é muito pouco para a importância, exigência e complexidade da tarefa. Assim, uma das opções metodológicas deste trabalho foi a de não solicitar documentos propositadamente para efeitos desta investigação. Foi também esta opção que motivou os sujeitos a participarem, pois já se sentem demasiado sobrecarregados de trabalho nas escolas e universidades. Não consideramos a análise desses relatórios porque duas razões: a universidade B não exige a elaboração regular desses documentos por parte dos orientadores e porque as indicações para a sua elaboração contemplam aspetos da avaliação dos formandos, tema que não se enquadra no âmbito desta investigação.

c) Relatórios de avaliação elaborados pelas orientadoras

O relatório do orientador consiste num parecer sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada e constitui-se como uma informação que deve ser tida em conta na avaliação do formando, mas que é da competência do estabelecimento de ensino superior, responsável pela unidade curricular que a concretiza, conforme o estabelecido na legislação que regulamenta os mestrados em ensino, artigo 21, Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Os relatórios de avaliação dos orientadores constituem-se como documentos complementares para compreensão do trabalho do orientador, os aspetos que observa, descreve, analisa e avalia. Evidenciam igualmente os aspetos identificados como positivos e negativos para efeitos de avaliação dos formandos (formativa e sumativa). São úteis para o cruzamento de dados no âmbito de problemas/constrangimentos, estratégias e aprendizagens profissionais realizadas.

Foi feito o levantamento e consulta de Relatórios de Prática Pedagógica Supervisionada, produzidos no âmbito dos diferentes cursos de Mestrado em Ensino (Línguas) que funcionam nas universidades públicas portuguesas, do continente português, por entendermos que são relevantes para a recolha de informação e cruzamento de dados sobre dificuldades encontradas, problemas, temáticas escolhidas, desafios e construção do conhecimento profissional científico pedagógico. Estes documentos produzidos pelos formandos são importantes para a compreensão geral do funcionamento dos mestrados e respetivos percursos formativos. Contudo, não fazem parte do *corpus* documental constituído para efeitos deste trabalho, visto que se situa numa dimensão temática que se afasta do objeto de estudo da presente investigação, a qual se foca no papel dos orientadores como atores fundamentais na supervisão.

No âmbito dos documentos acima referidos, foram consultados todos os Relatórios de Prática Pedagógica Supervisionada das universidades A e B, de Mestrado em Ensino, conforme o anexo nº 29, “Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada -das universidades A e B - 2011/2014”. Em síntese, os relatórios apresentam as características que explicitamos.

- i. Revelam uma preocupação sobre os aspetos científicos, seja no âmbito da língua, do conteúdo gramatical, seja da educação literária;
- ii. Contêm fundamentação teórica, abordando temas das áreas do conhecimento relativo a educação (genéricos), pedagogia e didática das línguas. Os relatórios da universidade A apresentam preocupações de estruturação metodológica do relatório (próximas das teses de mestrado no sentido mais tradicional);
- iii. As planificações são detalhadamente apresentadas em todos os relatórios;
- iv. Mostram preocupações distintas no que respeita à descrição do contexto de ensino e de aprendizagem. Na universidade A, o relatório cinge-se mais à turma, na universidade B acrescenta-se o enquadramento alargado à escola e ao meio

envolvente. Esta importância confirma-se com a apresentação de testemunhos reais da implementação das atividades decorrentes da planificação elaborada.

As universidades A e B apresentam detalhadamente os materiais didáticos de suporte das aulas. Não especificam se são elaborados ou selecionados. Os relatórios da universidade A apresentam mais detalhes da adequação às turmas dos materiais apresentados. Os relatórios da universidade B apresentam referências a aspetos da execução, dificuldades e problemas enfrentados, constrangimentos e vivências dos formandos, face a essas experiências de formação. Os relatórios da universidade B testemunham preocupações em registar e avaliar as aprendizagens dos alunos. Ao contrário, nos outros relatórios (B) sobressai a descrição dos processos e menos dos produtos. Os relatórios da universidade A referem a análise dos resultados, face à metodologia de investigação traçada. A universidade B apresenta reflexões finais e genéricas sobre o trabalho desenvolvido (os relatórios são mais descritivos do que reflexivos ou de reflexão pouco aprofundada. Não existem grandes diferenças de curso para curso. Os relatórios de Francês são mais curtos e lacunares face aos restantes, quer da universidade A quer da B. Neste âmbito, os mesmos relatórios inscrevem-se nas características referidas por Ferreira & Fernandes (2015) e Ferreira (2016), que pontam para a ênfase nas pedagogias ativas e na articulação entre a teoria e a prática.

O anexo n.º 30, “Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - Quatro universidades públicas do país (continente) que ofereciam Mestrado em Ensino de uma língua – 2011/2014”, refere-se às características dos relatórios que se encontram disponíveis *online*.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO VI – SEIS CASOS – SEIS MANEIRAS DE ESTAR, PENSAR E SENTIR A SUPERVISÃO E A (AUTO)FORMAÇÃO

A sequência da apresentação da análise dos casos das orientadoras é A1, A2, A3 e B1, seguida da análise comparativa dos coordenadores CO1 e CO2²⁴. A análise dos casos é apresentada individualmente e a análise comparativa dos casos é introduzida gradativamente, em crescendo, à medida que progredimos na apresentação dos resultados de cada um dos casos. Por esta razão, na análise do caso A1 não surgem comparações, elas são introduzidas com A2, depois com A3 e B1, acrescentando-se sucessiva e progressivamente a comparação entre os casos, permitindo confrontar os resultados sobre cada uma das orientadoras e com os coordenadores.

Acrescente-se que, na Parte III, capítulo VIII, apenas o início de capítulo se encontra assinalado, com entrada mais à direita, pois optámos por apresentar os parágrafos sem entrada mais à direita a partir do ponto 7.1. Perfil Pessoal e Profissional dos entrevistados, ao contrário da mancha gráfica característica das restantes partes e capítulos do texto, por se revelar mais funcional, uma vez que a extensão a que nos referimos contém um grande número de passagens extraídas das entrevistas realizadas, enumerações/alíneas. Se mantivéssemos o critério, esta parte da explanação tornava-se graficamente muito espalhada e pouco funcional, dificultando a leitura.

²⁴ Optámos por analisar comparativamente os aspetos relativos ao perfil dos entrevistados, estratégia metodológica que se afigura mais pertinente para evidenciar as características de cada um, tornando mais evidentes semelhanças e diferenças entre eles. Também julgamos ser uma estratégia eficaz para a apresentação dos sujeitos e daquilo que os diferencia em termos pessoais e profissionais, antes da apresentação e análise de cada caso em particular. Ou seja, esta abordagem conjunta das características dos sujeitos participantes do estudo, os que ocupam lugares principais (orientadores) e os que desempenham funções mais secundárias (coordenadores), tem como função fazer um “Retrato” de cada sujeito, traçado pelas suas próprias palavras como introdução geral à apresentação dos casos propriamente ditos. Apresentamos de seguida os dados relativos à primeira categoria estabelecida. Na apresentação e análise do discurso, seguimos a sequência dos temas, categorias e subcategorias para, através dos exemplos, interpretarmos as proposições/afirmações através de uma análise inferencial. Algumas categorias encontram-se omissas e isso prende-se com uma das duas seguintes razões: o sujeito não respondeu, há uma total ausência de registos ou a resposta, apesar de codificada, não contém substância significativa para análise, de acordo com os objetivos traçados. Embora possam conter significado, os silêncios ou perguntas não respondidas, não constituíram objeto de análise.

6.1. Perfil Pessoal e Profissional dos entrevistados

Com base no Tema 1- CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO e nas respetivas categorias e subcategorias que lhes estão associadas, fazemos a apresentação dos sujeitos, traçando o retrato a partir das duas categorias 1. **Perfil Pessoal e Profissional do entrevistado** e 2. **Formação** e dos registos codificados em cada uma das subcategorias que lhes estão associadas.

Iniciamos pela apresentação das entrevistas de forma a responder à seguinte questão: Qual o perfil pessoal e profissional dos sujeitos entrevistados? Para tal, elaborámos uma síntese com o perfil dos orientadores e coordenadores, a partir das informações recolhidas no âmbito das subcategorias que se integram no perfil pessoal e profissional dos sujeitos, tal como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro nº 16– Síntese das características dos entrevistados

Perfil pessoal e profissional						
	A1	A2	A3	B1	CO1	CO2
Idade e género	57 F	58 F	48 F	35 F	58 M	43 M
Situação profissional	Quadro de Escola (QE) do 9º escalão Grupo de Recrutamento (GR) 300	Professora do QE GR 300	Professora do QE GR330	Professora do QE GR 320	Leitor especialista com mestrado em Inglês como segunda língua. Professor de IPP (Introdução	Diretor do Curso de mestrado de ensino do Português e do Espanhol, ou do Português e do Francês, para o 3º Ciclo e Secundário Professor

					à Prática Profissional)	universitário (com experiência de ensino básico e secundário
	32 anos de serviço	36 anos de serviço	22 anos de serviço	12 anos de serviço	20 anos (+) de docência	Percurso e larga experiência, exemplificando, mas sem quantificar
Experiência profissional	15 anos em funções de orientação	30 anos (cerca de) na formação de professores	5 anos como professor cooperante	4 anos como professor cooperante	20 anos como docente do ensino superior ligado à formação de professores	Estágio e curta experiência no ensino básico e secundário Restantes anos no universitário
	Cargos: coordenadora do grupo de recrutamento	Cargos: membro do Conselho Geral da escola	Cargos: nenhum	Cargos: nenhum	Cargos: docente universitário de mestrado em ensino. Orientador de teses, de relatórios.	Cargos: Diretor do Curso de Mestrado
Formação profissional	Licenciatura em línguas Românicas	Licenciatura em línguas Românicas	Licenciatura em Inglês/ Alemão	Licenciaturas em ensino de Português e Francês e Espanhol Mestre em Literaturas e Poéticas Comparadas	Licenciatura - Estudei na universidade de Havai, nos USA	Licenciatura - Línguas e Literaturas Formação de Professores no âmbito do mestrado e do doutoramento

				Doutoranda em Ciências da Educação		
Formação na área da supervisão	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Mestrado de IFL, Inglês como língua segunda.	Não tem

- Idade e género

Analisando comparativamente as respostas dadas sobre cada subcategoria, verificámos que os orientadores das escolas têm idades entre 35 e 58 anos e a idade dos coordenadores se situa entre os 43 e 58 anos. O grupo de sujeitos é maioritariamente feminino, são 4 orientadoras e dois coordenadores. Trata-se de um grupo representativo do panorama habitual na composição do corpo docente das escolas.

- Situação profissional

Os dois coordenadores têm vínculo à universidade onde lecionam e à qual estão ligados há mais de uma década. O docente das universidades A refere mais de 20 anos de experiência, o outro refere larga experiência como coordenador, embora sem quantificar.

As docentes entrevistadas pertencem ao Quadro de Escola/Agrupamento e os Apenas a orientadora B1 (de Português e Espanhol) possui menos tempo de serviço no ensino. As orientadoras A3 (Inglês) e B1 (Português) têm 5 e 4 anos de experiência ligada à formação de professores. Os restantes docentes reuniram 15, 20 e mais de 30 anos de orientação e supervisão da prática letiva. Constatamos que o perfil, relativo à situação/experiência profissional e formação requerida, se integra no exigido pela legislação para o exercício das funções de professor cooperante, ou seja, de orientador”, conforme legislação que suporta os Mestrados em Ensino.

De acordo com a experiência da investigadora como orientadora e supervisora, essa formação não era anteriormente exigida como critério de seleção dos docentes para o exercício das funções, nem pela tutela, nem pelas universidades. Tal facto deveu-se nos anos 90 a uma grande procura de orientadores (Estágio do Ramo de formação Educacional) e por isso a necessidade de recrutar docentes em grande número.

Os sujeitos referiram desempenhar pelo menos mais um cargo, além da supervisão e orientação pedagógica, exceto as orientadoras A3 e B1, conforme o “Quadro-Síntese: Categoria 1- Características dos entrevistados”.

- Formação profissional

Os docentes dos estabelecimentos de ensino superior referem a sua larga experiência no âmbito da formação inicial de professores, no atual e no anterior modelo. Para além da vasta experiência em número de anos de lecionação e acompanhamento da formação de professores, cerca de duas décadas, a descrição do percurso profissional evidencia. Vejamos um excerto exemplificativo desse percurso de experiência profissional:

Oriento os mestrandos, orientei o Ramo educacional, dou Didática na universidade, sou mentor dos estagiários do Mestrado em Ensino de Inglês, nas suas práticas nas escolas, agora chama-se IPP, Introdução à Prática profissional, 1, 2, 3, e 4. Também faço a orientação na realização do relatório final para a defesa oral e escrita, do mesmo relatório. Sou orientador de teses, de relatórios. (CO1)

Um aspeto interessante é a forma como o sujeito (CO1) refere a si próprio e à sua atividade profissional. Ele assume-se como um “assistente da aprendizagem”, alguém que ajuda outros a aprender, perspectiva que se articula com o quadro teórico que traçámos acerca da supervisão de suporte. O sujeito reforça a sua perspectiva ao afirmar que, para ele, supervisionar se adequa mais a uma fábrica, ou seja, supervisionar seria verificar se alguém está a fazer ou não as suas tarefas corretamente:

Sou assistente da aprendizagem, Assistant in learning. Supervisor é mais para uma fábrica, não é para mim. (CO1)

A palavra “fábrica” sugere uma espécie de automatização ou aprendizagem em série, carrega uma carga semântica que remete para o fordismo, sugerindo um processo despersonalizado. Ao contrário, “assistente da aprendizagem” é um ajudante e facilitador da aprendizagem da profissão, sugerindo uma humanização do processo de formação, perspectiva que se coaduna a vertente de ajuda da supervisão, tal como Coppola *et al.* (2004).

No caso do sujeito CO2, o seu discurso ilustra o um percurso profissional ao longo dos anos, desde a experiência no ensino básico e secundário, os cargos de direção que desempenhou, realçando que o cargo de diretor de curso lhe toma muito tempo, algumas vezes com

prejuízo das aulas e das atividades de investigação. Seleccionámos um excerto desse percurso:

O Conselho Pedagógico não me ocupou muito tempo, foi um órgão que teve um funcionamento um bocadinho mais esvaziado do que aquilo que nós esperaríamos e, portanto, não foi muito... A Direção do departamento, sim, ocupava-me muito tempo- a Direção como adjunto, claro, nunca a Direção como Diretor. Agora, o cargo que me ocupa mais tempo é, efetivamente, o cargo de Diretor de Curso, não é? Eu diria que se, até eventualmente em prejuízo da investigação e da lecionação, não é? Porque me ocupa muito tempo. (CO2)

Refere o mesmo sujeito um aspeto importante que é a sua experiência de formação, no estágio, junto de turmas do ensino básico e secundário. Das suas palavras podemos inferir que se tratou, para o sujeito, de uma experiência sólida e relevante. As expressões “total responsabilidade” e “blocos de aulas” reforçam esta interpretação. Os excertos que se seguem evidenciam, igualmente, uma experiência diversificada em níveis de ensino (3º ciclo e secundário); turmas (7º, 8º, 10º 11º e 12º anos); disciplinas (Português e Francês); reuniões e regências. Destacam-se ainda as expressões “participava autonomamente” e “é fantástico”, reveladoras do entusiasmo e interesse do sujeito nas atividades relacionadas com a docência, tal como passamos a exemplificar:

Sim, sim, dei [aulas] para além do ano de estágio (...) no 3º Ciclo e Secundário. (CO2)

No meu estágio, tinha duas turmas, uma de Português, outra de Francês, do 3ºCiclo, 7º e 8º ano, que eram da minha total responsabilidade. Participava autonomamente nos Conselhos de Turma, nas reuniões, etc. E depois no Secundário, e um bocado à laia daquilo que acontece agora, lecionávamos aquilo que nós chamávamos de aulas de regência, isto é, regíamos algumas aulas- é muito pomposo, ainda não tinha aparecido este termo- nós lecionávamos blocos de aulas que eram muito alargados em turmas de 11º ano, sim, de secundário, de 10º e 12º. (CO2)

No ano seguinte, sim, tive horário completo com duas horas extraordinárias, o que é fantástico. (CO2)

(...) veja bem, na escola (nome da escola) aqui, foi a escola em que estagiei. Como, modéstia à parte, tinha uma nota bastante razoável, no concurso, fiquei na primeira parte, ainda como professor provisório na escola em que estagiei, que era a escola do meu desejo, estar ali sem estar sob aquele protetorado - como agora se diz- sem a Troika, porque ao fim ao cabo eu tinha tido uma Troika, o meu orientador da Faculdade e dois orientadores da escola, isto na minha cabeça era assim. Fui para a escola, mas tinha horário zero e fui para outra escola da cidade, a (nome da escola), tinha vários horários à escolha e escolhi um com Português, eram 24 horas letivas, tinha oitavos e décimos, assim com grande fartura. (CO2)

Este último excerto reforça o entusiasmo pela profissão que antes verificamos e acrescenta informação sobre o processo de formação e integração na profissão docente. Apresenta aspetos que ilustram dificuldades, encaradas mais como desafios e verdadeiros contributos para o enriquecimento profissional do professor universitário que revela, com algum orgulho, reforçado pela expressão “modéstia à parte”, ter estado como professor provisório, responsável e autónomo, na escola da sua eleição, sem estar sob o protetorado de orientadores, mas por si mesmo, plenamente professor.

Tendo em conta a complexidade que as funções de orientação e supervisão têm, como ficou demonstrado na fundamentação teórica, entendemos ser pertinente saber se os entrevistados possuem formação específica para o desempenho das funções de orientação e supervisão.

De um modo geral, coordenadores e orientadores não possuem formação na área da supervisão, apenas um dos sujeitos refere ter formação nesta área do conhecimento. Começamos pelos coordenadores das universidades. Apenas o sujeito CO1 afirma ter formação obtida no estrangeiro e dirigida para a orientação e supervisão do ensino de uma língua. O sujeito CO1 refere claramente ter tido formação específica para as funções de orientação e supervisão que desempenha, embora se refira a elas de modo distinto:

Estudei na universidade de Havai, nos USA, fiz um mestrado de IFL, Inglês como língua segunda. (...) É sobre didática e pronúncia, escrita e também com uma componente de orientação em formação inicial de professores, pessoas que querem entrar na profissão. (CO1)

Sim, posso dizer que é uma formação em supervisão. Dois anos, quatro semestres. (CO1)

Cabe neste ponto referir que, embora sendo uma afirmação curta, é feita num tom perentório, como se isso fosse algo óbvio, ou condição necessária para alguém desempenhar as funções de coordenação de um mestrado em ensino.

Por seu turno, o docente CO2 refere a sua formação em “Formação de professores” e explica a falta de formação específica em supervisão pedagógica:

Não tenho formação específica para, não tenho formação específica no sentido de nunca frequentei nenhuma formação, cujo nome fosse a Supervisão Pedagógica, não é? Nesse sentido, não tenho formação específica e portanto...

O orientador (CO2) apresenta a sua própria justificação, dizendo que não era usual as universidades, de um modo geral, oferecerem tais cursos. Apenas as universidades do Minho e de Aveiro ofereciam cursos, confirmando a ideia de que estas universidades têm tradição na área da supervisão, embora não refira outras onde esses cursos também existiam:

Os Mestrados em Supervisão, por exemplo, surgiram já, embora já existissem, quando eu tive de fazer as primeiras provas para passar de Assistente Estagiário para Assistente, portanto, ao fim dos quatro anos de contrato, havia Mestrados no Minho e nós não tínhamos Mestrados, tínhamos outro tipo de formações mais genéricas em Ensino e havia no Minho, em Aveiro, que fossem apelativos e interessantes para este tipo de... de atividade e era muito penoso, acabávamos a fazer provas de aptidão, capacidade científica e aptidão pedagógica- julgo eu que era assim- que dava equivalência ao Mestrado. (CO2)

O mesmo coordenador CO2 continua o seu discurso, de carácter explicativo, o que nos leva a inferir que o próprio sente necessidade de explicar a sua legitimidade para lecionar o Mestrado em Ensino. Contudo, ao fazer isso, refere um aspeto fundamental da autonomia e o carácter autodidata que deve caracterizar o perfil de um professor coordenador do mestrado. “A própria lógica dos percursos”, como refere, propicia aprendizagens e o desenvolvimento de competências.

Vamos imaginar uma coisa desse género: quando fui chamado à lecionação, ou a pares ou a solo, desse tipo de Unidades Curriculares, para o Mestrado em Supervisão, como é óbvio- para além de que, no meu trabalho, sempre entendi e não é que tenha de haver sempre uma grande dose de autodidacta no professor universitário, mas eu entendo que temos que ter competências para adquirir outras competências e outras valências, em determinados aspetos, que não passem pela necessidade de formações, até que, pela lógica dos nossos percursos é, quando se faz um Mestrado em determinada área, eu depois não vou fazer outro Mestrado, o percurso terá de ser um Doutoramento. (CO2)

Esse desenvolvimento, segundo o mesmo coordenador deve ser feito através de uma atitude proativa, de autoformação do perfil do professor universitário, através de diversas estratégias e atividades, tal como o excerto seguinte exemplifica:

Agora o que acontece é que tem de haver o interesse em participar em tudo o que seja conferências ou ciclos de conferências que sejam aqui dinamizadas em Mestrados de Supervisão e procurar algumas referências bibliográficas sobre modelos de formação, modelos de supervisão. (CO2)

No âmbito da sua própria formação na área da supervisão, o orientador CO2 alarga a temática, referindo-se à formação em supervisão dos orientadores das escolas e à sua relação profissional. Explica, de modo vago e impreciso, que a universidade apenas recebe estes docentes e que lhes facilita o pagamento das propinas, no caso que quiserem frequentar um curso de mestrado:

A Universidade recebe-os [orientadores], não lhes dá facilidade nenhuma, não há, pelo facto de terem sido professores cooperantes, penso que não, uma redução em propinas, não há uma coisa que esteja prevista. (CO2)

*(...)Existe o Mestrado em supervisão Pedagógica que abriu nesta edição(...)
(CO2)*

O facto de os docentes terem orientado os estágios, por ventura no modelo de formação anterior ao mestrado em ensino, surge, na perspetiva do entrevistado, associado à motivação que leva à frequência do mestrado em supervisão, despertando o interesse, daí a sua participação em eventos organizados pela universidade.

E agora aparecem aqui, no Mestrado em supervisão, e a motivação para virem é curioso, é o facto de terem orientado estágios durante um ano, episodicamente. Já querem saber mais sobre o assunto porque querem passar dessa visão do ser orientador de estágio, para o que é a história da Supervisão que, aparentemente, fez. Querem ser informados, e tem acontecido muito. Depois, quando são chamados, e é isso que eu acho fundamental, por exemplo, nós tivemos aqui as jornadas do Departamento no verão passado, e muitos deles vieram apresentar comunicações que resultaram da tese de Mestrado deles. (CO2)

O excerto que seleccionámos mostra igualmente que a universidade recrutava os orientadores (de estágio) sem exigências na formação específica sobre supervisão, como aconteceu genericamente nas universidades portuguesas nas últimas duas décadas:

Que não sei se isso [formação em supervisão] se faz, penso que isso se faz, se há uma redução... Eu acho que aqui aconteceu a dada altura. O que acho curioso é que, no nosso Mestrado em Supervisão, acontece depois apanharmos nas escolas pessoas que passaram o Mestrado em Supervisão, mas também há pessoas que, naquela fase de alargamento, tínhamos que ter estagiários em todas as escolas e mais, e eram pessoas recrutadas, que nós sabíamos que formação tinham, falávamos um pouco com eles para perceberem o que se pretendia do trabalho, falávamos do trabalho deles, mas era tudo muito... (CO2)

O coordenador refere ainda que alguns docentes que frequentaram, como alunos, os mestrados em supervisão vieram a integrar os mestrados em ensino, como orientadores, facto gratificante, na ótica do entrevistado, mas depreende-se das suas palavras que o conhecimento que detinham desses orientadores era escassa:

É muito gratificante ver que essa rede, mesmo até nas suas pontas mais difusas, de orientadores ou professores cooperantes, continuam a aparecer por aqui. No outro dia, cruzei-me com uma pessoa que fez Mestrado aqui e neste momento está a fazer o Doutoramento em Ciências da Educação, e que será, certamente, uma temática que terá a ver com as práticas de Supervisão. Não sei, mas apostaria fortemente que é isso que se passa e acho que isso é fundamental que tenha essas características. (CO2)

O sujeito A1 relembra o seu percurso de formação profissional formal, contínuo, afirmando ter sido apoiado pela universidade com que coopera. Torna claro que essa formação, embora dirigida preferencialmente para os orientadores, incidia em conteúdos das áreas científicas do português - língua e literatura. Na verdade, esses cursos de formação contínua destinavam-se não apenas a orientadores de estágio, mas sim a professores de Português em geral que pretendessem atualizar os seus conhecimentos relativamente a matérias de âmbito científico que, nos últimos anos, sofreram alteração, por exemplo, a terminologia linguística da gramática descritiva e os novos Programas de Português para o Ensino Básico²⁵. A acreditação desses cursos para efeitos e progressão na carreira e o genuíno interesse nas matérias surgem como motivação para a sua frequência assídua, tal como os excertos comprovam:

Tenho a licenciatura, o meu estágio e... não, e o que a Faculdade me deu porque a Faculdade todos os anos tinha cursos para orientadores de estágio, todos, agora deixou um pouco.

Eram cursos de linguística, de literatura, por exemplo, nós fizemos 200 horas de terminologia linguística, tudo isto para orientadores de estágio, durante todo o ano, cada ano havia um curso que a Faculdade disponibilizava, dava formação com créditos... Sim, acreditada para orientadores, portanto fi-los todos desde que os cursos existiram. Era a área científica. (A1)

Abordamos agora a questão da **formação na área da supervisão**, de acordo com as afirmações das orientadoras. Todas elas afirmam não ter formação alguma, respondendo à questão de forma lacónica, conforme se pode verificar pela transcrição dos diálogos:

IN- Tem formação específica na área da supervisão de professores?

Não.(A1)

Não, nunca tive. (A2)

Nenhuma. (A3)

Não, eu não tenho formação em supervisão. (B1)

²⁵ Em Inglês foram ministrados cursos de formação contínua dirigidos para abordagens da linguística e discursivas dos géneros textuais, no âmbito da chamada Escola de Sidney, envolvendo aspetos da didatização de texto.

Perguntando sobre se a instituição de ensino superior disponibiliza formação na da área da supervisão aos orientadores, uma vez que se trata de supervisão que é aquilo que está a fazer, a resposta foi igualmente negativa.

Não. (A1)

Não, não tem havido essa formação, onde há essa formação é na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação que tem aberto seminários e cursos mais breves, digamos para pessoas que querem fazer atualizações sem serem propriamente orientadores, isto no sentido de fazerem um mestrado ou doutoramento. (A2)

No âmbito da formação, a alternativa possível apresentada é a dos Centros de Formação, cujos objetivos se prendem com o preenchimento de necessidades de formação contínua de professores, embora esta não seja uma das opções possíveis para a orientadora A2, (Barbier, e Lesne, 1987). O mesmo sujeito defende que seria um bom investimento da parte da universidade, mas encontra uma explicação para esse fraco investimento, conforme os dois excertos:

Que eu saiba são as únicas ações que... com uma garantia mínima de condições, porque eu não faço ações nos Centros de Formação. Isto pode parecer um preconceito intelectual, mas não tenho feito e faço... procuro fazer outro tipo de ações que eu saiba o que vou fazer, o tipo de formação que me vai ser ministrada, também a qualidade, enfim. (A2)

IN- Se calhar seria importante que as universidades organizassem e integrassem nesses cursos as pessoas com quem estão a trabalhar.

A2 – Sim, sim, eu acho que sim.

IN- Teriam toda a credibilidade, não é?

A2 - Eu acho que sim. Parece-me fundamental, neste momento o que me parece é que há pouquíssimos Mestrados em Ensino e neste momento estão reduzidos a um número mínimo de alunos e, enfim, penso que a Faculdade não ache que seja necessário investir nesse campo, mas eu acho que faz mal. (A2)

O tema da avaliação do desempenho docente surge relacionado com a supervisão e é apresentado como sendo uma boa oportunidade para a universidade organizar pequenos cursos de formação, os quais ofereceriam credibilidade, mas que fossem cursos de curta duração; passíveis de conciliação com as aulas e outras obrigações; capazes de proporcionar informação e espaço de reflexão entre docentes. É realçada a importância dessa formação especificamente no âmbito da observação de aulas, sem que os docentes tenham tido preparação/formação para tal. Essa é a situação em que se encontram muitos docentes de carreira que, pertencendo à Bolsa Externa de Avaliadores, na qualidade de observadores de aulas, seriam potenciais candidatos a esses cursos. Vejamos os excertos exemplificativos:

(...) e também acho que isso cobriria uma outra área, tem a ver com o campo da avaliação de professores. Eu este ano não fui, estava destacada para ser avaliadora, mas como desempenhava uma outra função no ministério, portanto fiquei

IN- Este ano não pertence à Bolsa de Avaliadores. (A2)

A2- Pertença à bolsa, este ano fiquei dispensada, mas pertença à bolsa, mas tenho muitos outros colegas que evidentemente nunca estiveram ligados à supervisão pedagógica e têm que desempenhar neste momento essa função. Eu acho que esse tipo de cursos poderia integrar também essas pessoas que quisessem fazer esses cursos mais breves e que enfim não implicassem uma trajetória académica tão longa porque acho que essas pessoas lucrariam também com essa atualização e essas reflexões conjuntas sobre o que é de facto a supervisão pedagógica. De facto, as pessoas que vão fazer observação de aulas não têm a mínima ideia daquilo que vão fazer e isso evidentemente que é lamentável. (A2)

Tais observações da orientadora A2 são relevantes na medida em que sublinham um aspeto por nós realçado na fundamentação teórica e que se prende com a necessidade de formação muito específica para a observação de aulas e sua avaliação.

A orientadora A3 conhece a existência de curso de supervisão, na Universidade A. Efetivamente a referida universidade oferece cursos de mestrado e doutoramento em Supervisão Pedagógica, tal como refere A3: *Existe oferta nesse sentido nos mestrados.*

Por seu lado, a orientadora B1, mais nova do grupo de sujeitos, e com menos experiência profissional, explica a razão de se encontrar em funções de orientação e supervisão. Acrescente-se que a necessidade a que a orientadora B1 se refere ainda é mais acentuada no caso da disciplina de Espanhol, uma vez que existem menos docentes com esta formação ao mesmo tempo que se verifica, nas escolas, maior procura por parte dos alunos do ensino secundário.

Não, eu estou a fazer Doutoramento em Ciências da Educação, mas, por exemplo, uma pós-graduação ou Mestrado em supervisão Pedagógica não. Sou Mestre em Literaturas e Poéticas Comparadas, depois tirei uma segunda licenciatura diferente da minha primeira em ensino de português e francês, tirei uma licenciatura em Português e Espanhol, como tinha a parte de Português feita, tirei as cadeiras de Espanhol. Completei essa formação, na altura já com Bolonha, fiz um segundo Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Não é o que se pode chamar de supervisão pedagógica. (B1)

De seguida, passamos a analisar cada um dos casos que seleccionámos. Optámos por designar cada capítulo com uma profissão que metaforicamente traduz a forma como cada participante se vê no desempenho da sua profissão, por duas razões. A primeira delas prende-se com o facto de humanizar os intervenientes e, a outra razão é prende-se com o facto de a designação atribuída se revestir de significado, caracterizando o modo de estar e ser de cada interveniente.

O nome foi escolhido com base no que foi escrito expressamente sobre si ou daquilo que, não estando dito, se encontra implícito no conteúdo das entrevistas. Por exemplo, as orientadoras A1 e B1 referem expressamente que é assim que sintetizam o que é ser professor e supervisor, conforme adiante se explanará detalhadamente. Assim, seguindo a lógica sequencial do mais importante para o menos importante, passaremos à análise dos casos que são o foco da investigação e das categorias em estudo, presentes nas entrevistas das orientadoras designadas por: Animadora socio-cultural (A1); Bailarina (A2); Malabarista (A3) e Atriz (B1).

6.2. CASO A1 – ORIENTADORA/ANIMADORA SÓCIO CULTURAL

Trata-se de uma orientadora no âmbito do Mestrado de Ensino do Português. A orientadora “Animadora Sócio-cultural” adquire esta designação fictícia no título, com base nas referências explícitas que faz, cujos traços caracterizadores da docência e do ser professor têm claramente de passar pela integração social dos alunos e pela abordagem cultural complementar à científica.

6.2.1. Perfil do professor a formar: enquadra culturalmente os conhecimentos, estabelece relações de qualidade e participa na vida da escola.

No caso da orientadora A1, esta estabelece desde logo uma condição fundamental para se ser professor que é a de “ter jeito para os miúdos ”, querendo dizer que, na sua opinião, saber como estar, lidar, relacionar-se com os alunos deve ser uma condição prévia para quem tem pretensões a ingressar na docência. Além disso, o professor deve saber o que é eficaz junto dos alunos e estar atento àquilo que resulta. Essa é a linha de definição do professor que está a ajudar a formar e como exprime essa mesma definição. Uma das características que enuncia como necessária é o “ter jeito para trabalhar com os alunos”:

A diferença logo à partida é que têm jeito. Têm-me aparecido mestrandas que de facto têm jeito, têm jeito para os miúdos. (A1)

Apesar de a orientadora exprimir categoricamente que tem em mente um perfil, as afirmações seguintes colocam a descoberto uma clara contradição. Por um lado, refere que esse perfil se encontra na cabeça e é intuitivo, por outro afirma partilhá-lo com os formandos. Finalmente refere que nunca o verbalizou a não ser no momento presente da entrevista, confirmando a incongruência das suas afirmações:

IN- (...) tem em conta o tipo de professor que deve formar, que quer formar?

A1- Tenho.

IN – Mas tem isso explicitado na sua cabeça ou fala com alguém?

[o coordenador, as mestrandas?]

A1- Ai, não, tenho isso explicitado na minha cabeça, isto é tudo intuição.

(...) é um professor que deve estar atento àquilo que resulta, eficaz (...) Sim, àquilo que é eficaz junto dos alunos.

IN- já partilhou estas ideias com as suas mestrandas?

A1- Sim, claro. Tenho ideia do perfil, acho que é a primeira vez que vou verbalizar. (A1)

A orientadora A1 reforça, no seu discurso, a importância do domínio científico dos conteúdos a lecionar na disciplina em causa que é Português, ou aquilo a que chama de **dominar as matérias**.

Para se ser professor de Português é preciso dominar muito bem as matérias (...) tanto a nível linguístico como a nível de literatura para fazer essa transmissão de saberes. Eu, por exemplo, acho que um professor de Português deve ser uma pessoa que tem que conhecer, tem que, não me digam que não tem, porque tem. (A1)

Mais do que isso, manifesta a sua preocupação quanto ao facto de boas classificações académicas nem sempre corresponderem a verdadeiras aprendizagens. O importante é saber **didatizar, seleccionar e organizar** bem os conteúdos a lecionar.

já vi mestrandos com uma[boa] preparação científica, quando vemos por exemplo em relação às notas dadas pela faculdade, e depois vejo gente com notas mais fraquinhas, conseguir grandes notas. (A1)

Às vezes há pessoas que têm grandes notas, mas depois chegam à sala de aula e a coisa não corre muito bem. Podem ter muito jeito para a investigação, para os livros, mas depois com aquela gente à frente, a coisa complica-se um bocadinho. (A1)

A orientadora refere-se igualmente à capacidade que os formandos podem ter ou não para didatizar os conteúdos. Essa capacidade de transposição, aos olhos da orientadora, é essencial assim como também a capacidade de adaptar a organização dos conteúdos, a sua didatização e apresentação de acordo com as características dos alunos/turmas.

Afirma igualmente que trabalha com os formandos a adequação às características dos alunos/turmas, pois é fundamental chegar aos alunos e apresentar-lhes os conteúdos de modo a que eles os entendam:

A minha preocupação? É ver se eles conseguem pôr a preparação científica a nível... e trabalhá-la a nível pedagógico, o que às vezes, é muito bom. (A1)

O jeito é conseguir... conseguir transmitir o saber científico de uma maneira que eles percebam, de uma maneira que eles percebam, portanto adequado ao saber científico, à idade dos alunos, ao perfil dos alunos e ao perfil das turmas, porque eu se for... por exemplo, eu dou aulas em duas turmas do 12º, uma de letras e outra de ciências, eu não consigo, não posso, não é não consigo, não posso, se quiser ensinar alguma coisa, não posso dar a mesma coisa aos de ciências, que são ótimos, que dou aos alunos da letras, que foram para as letras para fugir à Matemática. (A1)

Ter **conhecimento das obras de leitura que fazem parte dos Programas** é fundamental e sobretudo ter conhecimentos culturais alargados que permitam enquadrar, complementar ou ilustrar aspetos das obras/textos. Esta abordagem consegue-se através do conhecimento da panorâmica sobre cinema, teatro, exposições e outros eventos culturais que possam enriquecer a abordagem das obras e porventura torná-las mais apelativas e motivadoras aos olhos dos alunos.

Tem que conhecer as obras, tem que conhecer e tem que ter uma abertura para conseguir porque se vai ensinar Português tem que ter uma abertura, conhecer um filme, como é que faz um guião de um filme, se não conhece? (A1)

Tem que ter uma cultura um bocado... tem que apurar a cultura e ... mais que os outros professores, não é que os outros não tenham que ter, mas um professor de Português tem que ter... eu por exemplo às vezes fico... quando oiço... falo de um filme, falo de um livro “ ai eu não tenho tempo de ir ao cinema... não tem, tem que arranjar um bocadinho senão os miúdos depois... era

aquilo que eu dizia há bocado tem que ser assim o transmitir, não só a parte científica, mas é aquilo em que depois a parte científica se vai apoiar. (A1)

A visão defendida pela orientadora encontra-se sintetizada no último excerto que selecionámos, pois ela descreve o professor fora da sala de aula, ou seja, um professor que se envolve culturalmente. Aliás, esta dimensão cultural e entusiasmo pela vertente cultural da disciplina e do ensino é aquilo que melhor caracteriza esta professora e orientadora, por isso mesmo, tenta passar esta visão para os seus formandos de que ter **conhecimentos culturais e saber enquadrar culturalmente conteúdos e obras** é importante.

(...) um professor não é só aquele que está na sala de aula, mas aquele que se envolve nas atividades culturais, na literatura...(A1)

A orientadora volta a exprimir como imperativo o formando estar atento aos alunos e reforça a importância que atribui ao conhecimento dos alunos e ao seu envolvimento nas tarefas, reforçando o princípio pedagógico-didático de **centrar neles as abordagens metodológicas e estratégicas**.

Sim, o professor que deve estar atento àquilo que resulta que é eficaz junto dos alunos. (A1)

Tem que ter outras linhas que eu batalho muito com a formanda V, nós andamos nas escolas há muitos anos, e a Elisa (investigadora) de certeza também, vamos deparando, porque o professor não está lá só para a matéria, é para ver o tipo de aluno... tipo de cidadão que está a formar. Nós, professores de Português, temos que ter muito em conta isso e aquilo que resulta, nós não podemos deixar o nosso papel de professor de parte. Nós não somos amigos deles, é o que eu costumo dizer à formanda V, nós temos que ter um equilíbrio, um equilíbrio na formação destes alunos, nem muito nem pouco, portanto formar os alunos na medida em que eles possam responder, mas saber que o professor está ali, nós somos os professores e eles são os alunos. Nós não somos amigos, aquilo não é para ir tomar café. (A1)

Para conseguir esse envolvimento nas tarefas, defende, junto dos formandos que devem recorrer a todas as estratégias possíveis para ir ao encontro dos alunos e das suas especificidades. Sejam aulas mais tradicionais ou mais interativas, interessa é que as

estratégias e atividades a desenvolver estejam centradas nos alunos, recorrendo sempre a **metodologias diversificadas**.

É um tipo de professor virado para os alunos, virado para aquilo que eles pretendem também, pegando de facto nos alunos, sendo o aluno o ponto de atração, não aquele professor que...aquela embora não seja nada contra aulas tradicionais, desde que resultem, qualquer delas para mim, é às vezes o que eu digo às minhas estagiárias “Óh meninas, se não se caça com cão, caça-se com gato”, a pessoa se não tem experiência para fazer outro tipo de aulas, tem que se preparar e se der um bocadinho de aula tradicional também ninguém morre por causa disso, portanto ...(A1)

Sobre a organização do ensino e da aprendizagem, a orientadora refere apenas que organiza o trabalho de preparação e lecionação das suas aulas de forma articulada com o trabalho de planificação que os formandos pretendem elaborar e implementar. Pelo seu discurso, compreendemos que trabalham em conjunto a planificação das aulas a lecionar pelos formandos do ano letivo em curso.

(...) isto as coisas encaixam, eu sou incapaz de estar numa aula de muita exposição porque eu acho que lhes entra muito pouco, eles têm que ter trabalho, trabalho para efetuar e é a partir dos trabalhos deles que tento fazer as minhas aulas. (A1)

Aliás a formanda V está nessa... nós pegámos na oficina de escrita e foi a partir daquilo que eles fizeram que estamos a trabalhar e a planificar as aulas seguintes. (A1)

Apoiar o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos surge igualmente como uma das funções do professor que deve ser trabalhada com os formandos. Inferimos das palavras da orientadora a defesa da ideia de que o docente tem um papel, não apenas de transmitir e ensinar conteúdos, mas também de alguém que ajuda o aluno a desenvolver-se enquanto pessoa, enquanto cidadão e que o pode apoiar no seu percurso académico e também pessoal. Em suma, um professor é o que ensina, mas também acompanha, educa e orienta.

Tem que ter outras linhas que... eu batalho muito com a formanda V, nós andamos nas escolas há muitos anos, e a Elisa (investigadora) de certeza

também, vamo-nos deparando, porque o professor não está lá só para a matéria, é para ver o tipo de aluno... tipo de cidadão que está a formar. (A1)

(...) formar os alunos na medida em que eles possam responder, mas saber que o professor está ali.(A1)

O relacionamento interpessoal e intervenção formadora junto dos alunos prende-se com o estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade. Apesar de o professor ser aquele que está presente e apoia no desenvolvimento holístico do aluno, na hora de estabelecer a relação a orientadora esclarece acerca da hierarquia que existe entre professor e aluno e que isso se deve manter pela relação pedagógica e não de amizade. Essa relação caracteriza-se pelo equilíbrio, de apoio afetivo de alguém que se interessa, que ajuda a formar, mas cuja relação se desenvolve dentro de parâmetros compatíveis com a situação de sala de aula, por isso mesmo, sem o caráter informal que caracterizam as amizades pessoais:

Nós, professores de Português, temos que ter muito em conta isso [as relações pedagógicas] e aquilo que resulta, nós não podemos deixar o nosso papel de professor de parte. Nós não somos amigos deles, é o que eu costumo dizer à formanda V, nós temos que ter um equilíbrio, um equilíbrio na formação destes alunos, nem muito nem pouco, portanto formar os alunos na medida em que eles possam responder, mas saber que o professor está ali, nós somos os professores e eles são os alunos. Nós não somos amigos, aquilo não é para ir tomar café. (A1)

A orientadora explicita o que entende por “formar os alunos”, correspondendo ao estabelecimento e manutenção de atitudes e regras de comportamento, sem rigidez, nem autoritarismo, mas com a firme autoridade que o papel de docente lhe confere. No fundo, esclarece acerca daquilo que entende por autoridade do professor que deve configurar as relações pedagógicas entre professor e aluno:

É passar-lhes determinados valores que eles neste momento esqueceram um bocado e, acho que, no meu ponto de vista, há muitos colegas que se esquecem disso, portanto temos todos que ir todos pelo mesmo, porque se não na cabeça deles é uma confusão muito grande. Um diz assim, outro diz de outra maneira e depois ninguém tem regras, com um tem boné com o outro não pode ter,

portanto eu acho que tem de haver um pouco de maleabilidade, não autoritarismo, mas a autoridade do professor estar sempre presente, que é isso que eu digo à formanda V, mas ela ainda não é capaz. (A1)

A orientadora refere a dificuldade que os formandos sentem em relação à gestão da relação pedagógica, exemplificando com duas situações não facilitadoras da aprendizagem deste tipo de gestão: a) Os formandos não serem os professores titulares da turma; b) Os alunos, no decurso das aulas, participarem desordenadamente (facto que é habitual).

- a) Apenas vão lecionar algumas aulas, a titular da turma é a orientadora, situação que não favorece o desenvolvimento de uma relação formando/alunos. A orientadora chama a atenção para o barulho e os alunos barulhentos poderem intimidar os formandos por não saberem como estabelecer um clima propício ao ensino e à aprendizagem. Nesta situação, aconselha os formandos a assumirem o papel de professor e a mandar os alunos calarem-se:

Para já encontram imensos problemas: a turma não é deles, portanto sentem sempre... só vi uma pessoa que foi a MJ que era professora há 18 anos que não se intimidava com os alunos, a formanda V quando começou na primeira aula... mesmo a apresentar as tarefas, aquele ênfase que deve ser dado aquilo não, não saía, porque dá-me ideia que estava intimidada com a turma, que não intimida ninguém, são muito afáveis muito... um bocadinho barulhentos... que eu... o que chamei a atenção à formanda V: Hoje fui eu, da próxima tens de ser tu, a mandá-los calar... (A1)

- b) Os alunos, ao participarem desordenadamente, causam confusão e barulho, situação que requer a firme intervenção de quem está a lecionar para ordenar as participações. Se tal não acontece por parte do formando, numa aula observada, é a orientadora que intervém.

(...) eles às vezes estão empolgados para responder e respondem todos ao mesmo tempo e não há organização nas respostas e uns estavam a responder muito bem e a formanda V não os ouvia porque os outros estavam a... também queriam responder e tem que ser ela... quem fez a intervenção tive que ser eu que não deixo que aquilo... mas se tenho que intervir é mesmo na hora, já no outro dia fez a mesma coisa. (A1)

Em síntese, a análise que realizámos no âmbito das relações interpessoais e orientação do desenvolvimento pessoal do alunos e formandos reforça a ideia defendida por Alarcão & Tavares (2010) acerca da complexidade da tarefa da orientadora, cuja supervisão se situa a diversos níveis, com diversos atores e em diversos graus de complexidade, simultaneamente. Acrescentamos que, do ponto de vista do desenvolvimento do adulto, também a orientadora se encontra em processo de maturação pessoal e relacional e, por isso mesmo, incorpora as experiências relacionais no seu próprio processo de desenvolvimento e maturação reflexiva, numa perspetiva do desenvolvimento ao longo da vida que, neste caso específico, resulta em autoformação contínua.

Outro aspeto considerado igualmente é a participação na “vida da escola”. Sobre a participação em eventos extra aula, a orientadora realça o facto de o modelo de formação não prever o envolvimento na vida da escola. Por isso, a faculdade relembra as regras para não haver exigências por parte dos orientadores. Caso os formandos queiram, podem sempre colaborar em atividades. Na escola a que a orientadora pertence, caso pretendam, os formandos podem participar nas diversas atividades que lá são desenvolvidas:

Desde que queiram permanecer [na escola], não são obrigadas. A faculdade está sempre a dizer: “Cuidado, desde que queiram” (A1)

Nós fazemos também uma coisa muito engraçada na escola que é o festival da gastronomia em que a formanda V também participou porque quis, porque é uma questão do nosso grupo onde vamos pôr várias culturas que temos na escola .. (A1)

6.2.2. Saber(es) profissional(ais): Teórico, Científico, Contextualizado, Didático e Estratégico

No âmbito do conhecimento docente, o **conhecimento teórico, científico** é considerado como sendo uma dimensão importante, no entanto, essa dimensão não deve limitar-se aos conteúdos substantivos “descarnados”, eles devem ser complementados e integrados,

“envoltos” em conhecimentos contextuais e culturais, ou seja, o conhecimento teórico, científico envolve também o contextual e o cultural, refere A1:

Para se ser professor de português é preciso dominar muito bem as matérias... Mas tanto ao nível linguístico como a nível de literatura... Tem de conhecer as obras, um filme...tem de apurar a cultura... (A1)

O conhecimento sobre o que ensinar, currículo, programa, objetivos e metas, é necessário ao desempenho da docência, contudo, saber o que dever ser ensinado é uma das dificuldades que os formandos encontram, pois trata-se de um saber que exige experiência para se conseguir a capacidade de organizar o ensino e a aprendizagem de forma ordenada, tornando a sua apresentação significativa para os alunos.

Para já para eles...é-lhes muito difícil selecionar, fazer uma seleção daquilo que deve ser ensinado, portanto dentro de um campo muito grande, selecionar os pontos e não misturar, às vezes misturam muita coisa. (A1)

O **conhecimento prático** surge associado à didática do conteúdo, conhecimento que é necessário desenvolver ao longo do Mestrado em Ensino. No âmbito das línguas, a grande dificuldade dos formandos situa-se ao nível do ensino da oralidade e da escrita. Estes domínios da língua são difíceis de trabalhar nas aulas e requerem grande planificação/preparação prévia.

A oralidade é muito difícil. Para eles trabalharem a oralidade, é muito difícil também a escrita ... sem orientação não... têm de ser muito orientados para um trabalho de escrita, uma oficina de escrita, portanto uma oficina de escrita tem que ir muito bem orientada, senão aquilo dá... (A1)

Outra dimensão é o **conhecimento estratégico** que se exprime por saber adequar os conteúdos aos alunos. Com vista a essa adequação, os docentes têm de conhecer os gostos e preferências dos alunos, que são diferentes de ano para ano e até de turma para turma no mesmo ano de escolaridade, de modo a planificarem estrategicamente, em função desse conhecimento que precisa de ser atualizado continuamente:

(...) conseguir transmitir o saber científico de uma maneira que eles (alunos) percebam, portanto adequando o saber científico à idade dos alunos, ao perfil dos alunos e das turmas...(A1)

Chamando-lhes a atenção para diversas coisas, fazendo eu às vezes para eles verem como é que eu faço, chamando um pouco a atenção, trabalhando muito com eles e preparando os materiais com eles. (A1)

“Saber o que é que os alunos gostam, saber o que deve fazer com os alunos, ir buscar outras áreas, outras questões...” (A1)

Para o **conhecimento do contexto** são importantes as reuniões com colegas, encarregados de educação e também o envolvimento em atividades extracurriculares de carácter lúdico e cultural. Por isso, a orientadora aconselha os seus formandos no sentido da integração e participação na vida da escola.

“...eles (mestrados) estão muito pouco tempo na escola, eles contactam muito pouco com os alunos...(A1)

Passam [mais tempo na escola] estas, passam estas porque querem, porque não são obrigados a passar mais tempo na escola, eles têm que cumprir aquelas duas semanas, três semanas, passam estas, estas não, esta porque a outra eu ainda não percebi quanto tempo vai passar, também tenho que perceber, também chegou à pouco tempo, passa esta... (A1)

Eu por exemplo este ano não sou diretora de turma, a minha mestranda anterior, eu era diretora de turma, ela participou comigo, inclusivamente em reuniões de encarregados de educação, tudo. Ela foi a todas também, às reuniões de encarregados de educação. Só que depois não é muito... é assim não é muito.... (A1)

O contexto engloba igualmente os documentos de trabalho da escola que enquadram a organização do ensino e da aprendizagem, conferindo-lhe sentido e articulação e que é preciso conhecer e compreender.

IN- Elas fazem referência ou articulam os seus documentos de trabalho com o Projeto Educativo da escola o PE ou com os Planos Curricular de Turma (PCT).Elas estão comigo, têm que articular comigo aquilo... (A1)

A1- A articulação é minha porque sou eu que tenho que a fazer como professora e elas participam... (A1)

Saber gerir o tempo de aula e de cada atividade faz parte integrante das capacidades do docente. Na verdade, essa capacidade exige conhecimento sobre a psicologia da criança, do adolescente e do jovem adulto, de modo a que o formando compreenda as suas características, a dificuldade das tarefas que propõe e os conhecimentos que precisam de mobilizar, adequando as características dos alunos às tarefas / atividades e ao tempo de aula que necessitam para a sua realização.

Em alguns casos, as dificuldades neste âmbito prendem-se com lacunas na área da psicologia educacional ou com a dificuldade em aplicar esses conhecimentos teóricos na prática letiva. No caso dos formandos, a dificuldade em matéria de gestão do tempo é compreensível porque se trata de uma competência que se desenvolve com a experiência profissional, por isso, para os formandos que ainda se encontram numa fase inicial de aprendizagem da profissão, é uma dificuldade compreensível, menos significativa, tal como verificamos em Cabrito (1994), que dá mais relevância às competências.

A gestão do tempo é muito difícil, se era difícil para os outros, para estes então...é uma coisa... (A1)

A ação da orientadora aponta para a sensibilização dos formandos no âmbito das **capacidades relacionais e interpessoais**. No seu discurso encontramos aspetos sobre competências relacionais de afetividade, proximidade e identificação profissional em relação aos alunos e à escola enquanto organização, ou seja, de afinidade com a profissão.

Tem que se gostar muito dos alunos senão não se consegue, não se consegue. (A1)

Até com a própria escola, até com a própria escola. Nesta fase. (...) Porque eles chegam à escola sem conhecer o que é uma escola, eles têm ideia da escola a ideia da escola que tiveram e alguns estão muito próximos ainda, mas não têm ideia do que é uma escola, por exemplo, não têm ideia de como é que a escola está organizada, não têm ideia dos cursos que há na escola ideia de como é que as coisas se... das reuniões, eu acho, por exemplo, que há uma coisa que a formanda V ainda está com... ainda não consegui que ela . (A1)

Partilhar angústias e problemas com os pares é uma das formas de resolver problemas e dilemas profissionais. O diálogo e a partilha ajuda na tomada de decisão sobre como agir em determinadas situações.

Se eu tiver alguma ... angústia, telefono para a (nome da coordenadora da UA) e resolvo-a no momento. (A1)

Ai penso tantas vezes se estou a fazer bem, estou a fazer mal, devo intervir, não devo intervir, faço assim, não faço, proponho isto, mas se isto depois não dá resultado, o que é que eu faço... (A1)

Sim, Muitas angústias, mas tenho sempre uma porta aberta que é o telefone da coordenadora da universidade. (A1)

Uma estratégia de ensino e de aprendizagem da profissão é **observar aulas, analisar e refletir** sobre elas. Todos os aspetos decorrentes das aulas podem ser objeto de análise, seja da preparação, execução ou avaliação, todos podem e devem ser objeto de reflexão partilhada. Refletir/partilhar ideias sobre o trabalho docente foi e continua a ser necessário, embora as dinâmicas de trabalho possam variar ao longo dos anos. A orientadora realça a **qualidade da reflexão** que, anteriormente, era mais articulada com o trabalho desenvolvido nas didáticas das disciplinas, na universidade. Hoje em dia, no Mestrado em Ensino este tipo de abordagem não é possível de se realizar.

Quando éramos mais... estabelecíamos [assuntos, temas de reflexão para as sessões], agora não, surgem de tempos a tempo, elas passam pouco tempo na escola quase não dá para as planificações, não dá, para mais, antigamente sim, antigamente tínhamos temas, por exemplo um artigo que elas trabalhavam nas didáticas, voltávamos a trabalhar em seminário. (A1)

Durante a execução das aulas, existem formas de ajudar os formandos a tomar decisões pedagógicas, ora complementando, ora alargando os temas lecionados pelos formandos. A orientadora surge como um suporte quando algo falha na planificação/preparação ou na execução das aulas.

É o tal chamar a atenção discretamente: Olha, poderias ter trazido preparado as frases que querias “engordar”, tinham que vir preparadinhas porque se eles não chegarem lá tu tinhas que avançar com elas. Pronto, fui eu que avancei, ninguém deu por nada, mas isto é que eu penso que é formação, não é estar ali calada e depois no fim, deu para os miúdos, penso que neste tipo de aulas posso fazer e em relação à (nome da formanda). (A1)

A supervisão e a orientação da prática pedagógica surgem aliadas à **identificação e resolução de problemas em sala de aula**. A atuação da orientadora encontra-se alinhada com o pensamento de Coppola *et al.* (2004) e Alarcão & Tavares (2010) para quem o desenvolvimento de capacidades no âmbito da resolução de problemas integra conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento, do formando e orientador enquanto adultos, para compreender mecanismos cognitivos e metacognitivos de construção do conhecimento. Assim, a orientadora A1 refere existirem muitos problemas, mas identifica particularmente três tipos: falta de experiência; pouco tempo destinado à prática e a gestão da participação oral dos alunos, em sala de aula.

A1 - Eu neste momento... acho que estes mestrandos enfrentam todo o tipo de dificuldades, primeiro porque não podem ter experiência já. Se no Ramo Educacional, tendo turmas, era complicado, agora dando duas aulas, mais complicado é duas, três, cinco...(A1)

A falta de tempo na escola e **pouco contacto com a sala de aula** torna o mestrado pouco eficaz na resolução dos problemas identificados. Na verdade, a orientadora aponta alguns aspetos que verbaliza como problemáticos e que envolvem o pouco tempo destinado ao trabalho prático, na escola, em contacto com os alunos. Trata-se de um modelo de formação que não propicia o tempo necessário para a aprendizagem do trabalho prático que considera fundamental e acrescenta que este é um problema de que os responsáveis pelo Mestrado em Ensino, na universidade, têm conhecimento.

[Mesmo quando os formandos são mais participativos] Continua a ser muito pouco. Pensa que... Como é que nós formamos um professor em quatro aulas, cinco aulas, meia dúzia de aulas? (A1)

Não, porque é muito pouco, eles estão muito pouco tempo na escola, eles contactam muito pouco com os alunos têm um contacto muito pouco... e a Faculdade reconhece isso perfeitamente. (A1)

[Mesmo quando os formandos são mais participativos] Continua a ser muito pouco. Pensa que... Como é que nós formamos um professor em quatro aulas, cinco aulas, meia dúzia de aulas? (A1)

Muito pouca. Muito pouca. Muito pouca porque, por exemplo, a quilo que eu apostava nos meus formandos, não mestrandos, era de facto o ponto de

chegada. Por exemplo, eles começavam aqui e depois o ponto de chegada era a evolução deles e tinham tempo para evoluir, tempo para refazer as coisas, estas não têm tempo, deram aquilo, pronto... Não dá [tempo] para aprender praticamente nada. (A1)

A gestão da participação oral dos alunos, em sala de aula, é um dos problemas identificados que exige a prática orientada. A capacidade de gestão das intervenções deve ser desenvolvida de modo a que os formandos saibam integrar todas as participações orais, transmitam *feedback* claro, útil e saibam gerir o conteúdo das intervenções, de acordo com critérios de economia de linguagem e de aprendizagem. Esta capacidade aprende-se e desenvolve-se essencialmente através da prática, colocando-a em ação, em contexto real.

Outra coisa que eles fazem muito é não saber gerir as intervenções dos alunos. Eles não sabem gerir as intervenções, deixam-nos falar de tudo e mais alguma coisa, não pode ser. (A1)

Não pode ser. Tem a ver com a aula, sim senhor, não tem a ver com a aula ... vêm cá no final da aula e logo falamos nisso. Porque senão eles dão cabo de uma aula num instantinho é só eles quererem, é só eles querem é começar a levar o professor... elas têm medo vão preparadas para aquilo começam a sair e depois a coisa começa a não correr bem, portanto, é ensiná-las a gerir um bocadinho aquilo que...que eu faço com eles, tem interesse, sim senhor, parou explicou. Não tem interesse, fica para o fim e também não se deixa o menino sem resposta: no fim vens cá que logo se fala. Tem interesse para uma outra aula, para fazermos uma aula sobre aquilo, é para outra aula. (A1)

6.2.3. Estilos de supervisão e de comunicação

Um aspeto fundamental no ensino e na aprendizagem da profissão docente é a comunicação e o estilo de supervisão. A orientadora A1 assume-se como diretiva no seu estilo de

orientação e supervisão, porque “resulta” e os formandos reagem positivamente. Na verdade, o seu discurso mostra muita segurança quanto às afirmações que manifesta, por exemplo:

Sou muito diretiva. (A1)

Reagem bem, é durante os seminários, eu por exemplo quando estou a fazer uma crítica a uma aula, eu digo “devias ter chamado a atenção daquele menino ou daquele menino”, eu passo-lhes essas ideias. Eles não podem fazer tudo, nem podem, apesar delas terem muita sorte, de ser uma escola muito problemática, mas o nosso secundário é de excelência, é pouco nessa questão dos valores são meninos muito acessíveis, que estão muito presentes. (A1)

Aliás também sou [diretiva] às vezes com os alunos, apesar de ser muito maleável, eu sou muito diretiva porque às vezes quando não dá, mesmo para os alunos, desculpem a professora aqui sou eu, aqui quem manda sou eu e, às vezes dou mesmo um murro na mesa e digo mesmo “Quem manda sou eu, ponto final”. Andar para a frente. Na observação também sou assim, nos comentários também sou assim. (A1)

O *feedback* que é transmitido tem uma função muito especial nas dinâmicas da supervisão. No caso da orientadora A1, ele consiste em explicitar o mais claramente possível os problemas identificados na atuação do formando. Este foco nos aspetos menos positivos ou a melhorar prende-se com o objetivo de levar os formandos a tomar consciência de problemas e assim poderem melhorar a sua ação. Os aspetos mais positivos não são referidos ou refere-os apenas quando tem tempo (o que raramente acontece). Considera, no entanto, que transmite *feedback* positivo ao referir “existem aspetos positivos, excelentes”, embora sem os mencionar concretamente. Ainda assim, a orientadora afirma que esse pode ser um aspeto negativo da sua prestação. Na verdade, a clareza do *feedback* enquanto forma e expressão dos problemas para consciencializar e expressar o que se deve fazer e/ou saber para os ultrapassar consiste numa estratégia coadjuvante da supervisão.

Eu sei que do ponto de vista teórico da boa prática eu devia começar por ... eu digo sempre se a aula correu bem se a aula foi boa, normalmente é, não tenho tido problema, digo essas coisas, mas depois o que eu quero atacar para trabalhar a sério é aquilo que não está muito bem ou aquilo em que eles podem

melhorar, porque há pessoas que têm uma... um expoente e que podem desenvolver, e então quando apanho um bom...quero dali extrair tudo o que posso para o fazer progredir. (A1)

Eu vou dizer tudo aquilo que pode ser melhorado, as coisas que eu não refiro, estão excelentes”. (A1)

Pois, não tenho tendência para as referir, eu sei que isso, enfim, é um, é um... um ...um aspeto negativo da minha prestação, mas como eles sabem isto logo do princípio... (A1)

Para eles saberem que há um feedback que é positivo digo assim: “É isto e isto e isto...” e reforço sempre no fim “...o resto está tudo muito bem”. Evidentemente refiro-as quando tenho tempo, mas não é a minha principal preocupação. (A1)

Tudo quanto couber dentro dos limites da minha atuação e portanto vou a esses pontos todos e depois, já não tenho tempo para referir os outros, mas eles sabem, quer dizer, eles lidam bem com isto, não vou dizer “Olhe que isto é muito mau, não sei quê, não sei quê... (A1)

Ter **capacidade de diálogo** é uma das características fundamentais do supervisor. O modo como se transmite o *feedback*, principalmente sobre problemas ou aspetos a melhorar e nem sempre é uma tarefa fácil porque os formandos podem não ser recetivos ou aceitar as críticas. Faz parte da supervisão refletir para identificar problemas com vista à sua resolução; consciencializar sobre dificuldades com vista à melhoria das práticas em sala de aula. Esta pode tornar-se uma tarefa difícil que exige capacidade de diálogo, mas que não deve ser desencorajadora de uma abordagem assertiva, focada nos alunos e nas práticas com base na abordagem positiva dos problemas e da motivação dos envolvidos no processo.

Exige [capacidade de diálogo]. Sou exigente com elas, mas pelo menos até hoje e ainda hoje lá estive a S (nome da formanda) de há dois anos que me foi ver e acho que não ficaram grandes marcas, fiquei com, olhe já fui ao casamento de estagiários, por exemplo. (A1)

Umaz vezes aceitam bem [as críticas], umas vezes sim outras vezes não... (A1)

É antes e depois, o durante é que às vezes... penso é muito melhor intervir na altura do que deixar passar erros, nem deixar passar nada do que estar à espera... já passou o erro, chama-se à atenção se por exemplo, também acho que aí tem de se conhecer muito bem a turma e o mestrando para não pôr o mestrando “em xeque”, mas fazendo assim uma coisa como eu fiz hoje com a formanda V, parecia que a intervenção estava a ser... a dois (A1)

O exemplo seguinte mostra como se pode realizar esse *feedback* direccionado para a ajuda na resolução de problemas, dentro de parâmetros de respeito e motivação. Como exemplo, referimos o cuidado que a orientadora revela ao fazer comentários críticos na presença dos alunos:

(...) ela estava a tentar aperfeiçoar o texto e eu dei a minha opinião como se fosse uma aluna também que estivesse a participar, não lhe chamando a atenção logo, mas depois da aula claro que chamei...(A1)

O que leva os docentes a desempenharem a função de orientador, quando a automotivação é em si mesma um desafio? **Tornar-se melhor professora** é uma das respostas que encontrámos, no caso da referida orientadora.

Se calhar tornar-me melhor professora com esse aspeto, portanto investindo também na formação dos mestrandos, contribui imenso para a minha formação também, a minha autoformação, no fundo. (A1)

Eu disse à orientadora que tinha na faculdade, que não era a (nome da coordenadora), era outra, pensei este ano desistir, pensei ficar por aí, mas acho que devo a mim própria um outro ano porque de facto este é para esquecer. Eu tenho que me provar a mim própria outro ano porque este ano, não foi o primeiro, de facto é para esquecer. (A1)

Manter-se atualizada é outra das razões que motiva A1 para o desempenho da orientação e da supervisão. Tendo em conta a exigência das tarefas a desenvolver e a necessidade constante de se apresentar como um modelo, a orientadora sente necessidade de estar atualizada, levando a que não se “acomode” nas suas práticas e aí permaneça cristalizada, por isso, entende que o contacto com formandos que estão mais atualizados faz dela uma

professora cientificamente mais atualizada do que outras colegas suas de profissão. Daqui se pode concluir que a orientação e supervisão potenciam o desenvolvimento, apreensível pela comparação que A1 estabelece entre si e outros docentes que não passaram pela mesma experiência profissional.

Eu acho, vejo pelas minhas colegas, que me tornaram mais atual.

Não só em relação aos conhecimentos científicos, mas também aos pedagógicos.

Em relação ao conhecimento pedagógico acho que estou muito atualizada, mais atualizada do que a maior parte dos professores do meu grupo, dos nossos grupos. Há duas vertentes: há quem se acomode, mas isso é em tudo, não é só no ensino, há que se acomode e vá dar as suas aulinhas e há outros que ainda lutam, ainda tentam fazer qualquer coisa de novo e de inovador... (A1)

A exigência das tarefas de supervisão pedagógica implica o desenvolvimento da capacidade de planificar/executar percursos formativos ricos e úteis. Esta utilidade dos percursos é importante, pois trata-se da relação profissional entre adultos (supervisor e supervisionado) que se caracteriza pela condição da utilidade para ser motivadora.

A operacionalização das tarefas de organização do ensino e da aprendizagem, análise e reflexão de aulas e comentários avaliativos, é feita em reuniões dedicadas ao planeamento do trabalho, à planificação das unidades didáticas, articuladamente com os trabalhos que os mestrandos devem realizar e apresentar na universidade.

(...) reúno com elas sempre que possível, mas é complicado mesmo com as aulas da Faculdade, trabalhamos variadíssimas coisas, trabalhamos planificação, planos de aula, planificação a longo prazo e tudo aquilo que elas estão a trabalhar nas IPPs na Faculdade, portanto qualquer coisa que estão a trabalhar é uma extensão em relação à escola é isso que eu reúno com elas.

Eu às vezes preparo com elas a planificação, começo a preparar aula a aula, começo a contar as aulas, a dizer o que é que temos que dar; o que temos que fazer; como articulamos por exemplo o funcionamento da língua com a literatura...(A1)

São igualmente dedicadas à seleção de conteúdos a lecionar aula a aula e à elaboração dos exercícios que os alunos vão resolver para que nada falhe e para que os formandos fiquem

confiantes na execução das aulas, ou seja, planejar, preparar e articular para executar melhor. Além disso, as reuniões são o lugar onde se fazem as críticas e os comentários sobre as aulas executadas.

Claro, a observação de aulas, a preparação das aulas, que eu preparo com elas, não só num aspeto de avaliar, mas sim de formar e de trabalhar muito com elas. Trabalho muito, muito com elas. (A1)

Tens sempre um exercício à parte que entra na altura em que quiseres. Acabou ali, acabou a aula, falta não sei quanto tempo, não vamos falar do tempo, nem vamos falar de nada, temos mais um exercício para treinar aquelas competências, nunca, nunca fica mal, treinamos mais um bocado e elas nunca ficam mal também porque têm sempre uma coisinha em... como costumo dizer, uma coisinha na manga para não nos atrapalharmos e dizermos “ai Jesus agora não temos mais nada para fazer”. Temos sim senhora, porque temos um exercício suplementar que tem a ver com a aula para fazer a extensão e eles fazem isso. (A1)

[fazer críticas, comentários...] Faz-se depois da aula em reunião. (A1)

6.2.4. Estratégias de supervisão e ensino da docência- identificar e resolver problemas

Os exemplos que a seguir selecionamos ilustram o tipo de tarefas, funções e deveres que a orientadora assume como seus. Um deles é a de conhecer as **qualidades e dificuldades dos formandos**, de forma a melhor poder ajudá-los a serem bons professores no futuro e a poder organizar ou reorientar o seu percurso formativo. Depreendemos que o conceito de “bom professor” seja aquele cujo perfil a orientadora traçou anteriormente:

Conhecê-la, saber quais é que são as suas qualidades e quais é que são, enfim as ... as...suas incapacidades e trabalhar de modo que as suas incapacidades se anulem e as qualidades se desenvolvam e talvez, eu acho que também posso dizer isso,

Acho que isso é que é essencial, reconhecer o outro, saber o que é que o outro tem e saber, de alguma forma, como é que eu posso ajudar esta pessoa a tornar-

se um bom professor. Para isso, tenho que a ajudar um bocadinho, saber quais são as suas apetências... (A1)

(...) ver onde... o que posso trabalhar para melhorar aquele perfil porque acho que há uma coisa que é determinante que é saber que aquela pessoa que eu acompanhei, quando estiver sozinha, dentro de uma sala de aula, vai fazer um bom trabalho. (A1)

É interessante verificar que a orientadora olha os formandos como sendo professores, os professores futuros, é certo, mas mais como professores e menos como aprendizes. Esta perspetiva suporta o princípio de que os orientadores podem aprender com os formandos.

[Os formandos] São futuros professores. Vejo-os como colegas meus, e quando os apresento às minhas colegas não é minha estagiária nem nada, é a professora formanda V, professora P. (A1)

Proporcionar **experiências formativas úteis**, com aplicabilidade imediata no seu trabalho com as turmas, nas aulas é fundamental para os formandos, para os professores, como se verifica ser fundamental na formação dos adultos em geral, perspetivada enquanto desenvolvimento ao longo da vida, através de atividades com utilidade e de percursos construídos na interação colaborativa com outros, ou seja, através de um processo que vai para além da formação dita “formal” que incluía experiências de aprendizagem contextualizadas, como refere Marcelo (2009).

Uma dessas tarefas úteis que a orientadora afirma realizar é, por exemplo, informar acerca das características das turmas e a melhor estratégia de intervenção com vista à manutenção das regras de sala de aula e da prevenção da indisciplina.

Mas eu tenho uma turma, tenho peritos em criar conflitos subterrâneos e eu já sei, alerto-os. Eles às vezes desconfiam do que eu digo e acham que não, que aquilo é tudo...mais tarde vêm a perceber que aquilo não é bem assim, mas é só com esta turma, com as outras trabalho muito bem, quando aquelas alunas, mestrandas que já fizeram teses, eram turmas de Português, eram turmas muito grandes, mas nunca houve problemas disciplinares nem nada que fosse necessário eu intervir. Provavelmente por que a turma não é delas e a turma já tem as suas regras, discutidas com o professor titular da turma que é a orientadora que conheci. (A1)

Além disso, a orientadora tenta colocar-se no lugar do outro, tentando fazer com que as experiências de formação sejam agradáveis, ao retirar alguma carga de *stress* que possa existir durante as aulas observadas:

Como já disse às vezes faço-lhes sinais porque eles não estão atentos, apesar das turmas, antigamente era muito diferente, eu tinha catorze, doze alunos de literatura que gostavam de literatura, com uma mesa em que todos nos sentávamos ao mesmo nível, era muito difícil, agora com estas já não. Já me aconteceu com estas ter de fazer uma aula de intervenção, também dizer uma graça, interrompo para dizer uma graça. Para quê? Para desanuviar um pouco o ambiente e digo-lhes sempre que eles me podem fazer perguntas a mim diretamente porque os alunos têm de estar preparados para perceber que nós não sabemos tudo. (A1)

Os formadores de adultos são indivíduos reconhecidos socialmente e têm como função formar outros adultos, conforme afirma Canário (1999, 2000). É isso mesmo que a orientadora exprime, assumindo como missão levar os formandos a partilhar a experiência profissional por ela adquirida, dando simultaneamente relevância ao contexto da ação, a sala de aula e a “escola toda”, ou seja, ao conhecimento prático, contextualizado, tal como se pode verificar pelos exemplos textuais sobre o papel assumido pela orientadora, junto dos formandos:

levar outros a partilharem da experiência que nós acumulámos.

Se elas estão a ser preparadas para ser professoras, elas vão ser professoras nas escolas, portanto é aí que elas têm que estar, daí que eu ache que é muito pouco, o modelo que lhes apresentam é muito pouco...(A1)

O conhecimento da “escola toda” significa não apenas aquele relativo à sala de aula, ao nível micro, mas também ao nível meso e macro, referindo-se ao conhecimento da estrutura e função dos órgãos de gestão curricular e pedagógica. No entanto, o conhecimento que afirma ser necessário sobre a escola “toda”, afigura-se pouco compatível com o pouco tempo que os formandos passam na escola, pelo que o diálogo transcrito apresenta-nos algumas reservas nesse ponto.

IN- Elas conseguem ter alguma visão sobre o modo como as escolas funcionam?

A1- Têm, a minha mestranda, amanhã, não segunda-feira, vai fazer uma entrevista ao diretor.

IN -Têm ideia da escola, do diretor de turma, encarregados de educação, a turma que acompanham?

A1- À estrutura toda da escola. (A1)

O discurso da orientadora integra proposições sobre **regulação da formação e da importância de refletir** com os seus pares orientadores. Sobre isto mesmo, a orientadora explica quais os temas tratam nas reuniões que tem com a coordenadora da universidade e outros orientadores, indicando vários: o perfil dos mestrandos; os documentos de organização do ensino e aprendizagem por ele produzidos; as aulas que observaram, a avaliação dos mestrandos e casos de formandos mais problemáticos:

A1- O perfil do mestrando, o... que é que eles fazem....

As planificações, as aulas, a observação de aulas, a... as próprias avaliações, como é que avaliam e deixam de avaliar, a avaliação do próprio mestrando. (A1)

Orientar para uma [aula] melhor, depois o plano na aula seguinte, nas questões... eu vou ser muito sincera que já mandei um plano de aula, a formanda P no outro dia tinha um Plano de aula para dar, a formanda P não tem tempo como tem a formanda V, a formanda P caiu de para - quedas na escola, não tem tempo como a formanda V teve para eu trabalhar com ela, a formanda P apareceu-me na escola estava eu em formação para os exames do 12º ano, disse: “Queres experimentar dar já uma aula para eu ver como é que, onde é que vou pegar, onde é que vamos começar a trabalhar, a formanda P mandou-me um plano de aula para o dia, para daí a três dias, as aulas são à segunda e à terça, aí terça ou quarta para a aula de sexta e eu à noite recusei o plano e disse, “Não vais dar aula nenhuma, quem vai dar a aula sou eu e depois falamos”. (A1)

A orientadora refere igualmente a partilha de análise da documentação e transmite as suas impressões, avaliações e preocupações acerca do processo de orientação /supervisão, realçando o bom relacionamento que sempre manteve com os seus pares. No âmbito da autoformação, é atribuído relevo pela orientadora aos benefícios profissionais da reflexão

conjunta, em reuniões com a coordenadora da universidade com a qual coopera, especificando que surgem sempre “coisas novas” que é preciso dominar e em conjunto torna-se mais fácil estar informada e esclarecida. Além disso, como hábito de trabalhar com a mesma universidade e a mesma coordenadora durante algum tempo, torna a tarefa de articulação e comunicação mais fácil.

(...) portanto aquilo que eu tenho partilhado com as orientadoras que tenho tido, nunca tive nenhuma... nenhuma orientadora da Faculdade em que eu tivesse de dizer, e assisti a muitas reuniões, desde o Ramo Educacional, nós geralmente estamos sempre em consenso e sintonia, na avaliação que fazemos do mestrando. (A1)

Tem sido recorrente, as avaliações serem partilhadas, claro que neste momento o peso está na Faculdade, eu assisti a muita coisa no Ramo Educacional, mas acho que temos...também trabalho com esta, com a mesma orientadora, a trabalho com a (nome da coordenadora UA), sei lá ... dos 15 que oriento, 4 não trabalhei com ela, os outros 11, trabalhei com ela, a (nome da coordenadora UA), portanto é um trabalho já muito...já se sabe muito bem o que é que se quer...já estamos muito habituadas: o que é que ela...o que é que ela pretende. (A1)

Nem como a minha formação, é uma “aprendizagem à português” (risos) pronto, fazemos assim um bocadinho de autoformação com um bocadinho de ajuda que me tem trazido, muito boa, a Faculdade, porque sozinha não era capaz, é óbvio, não ia trabalhar coisas novas que estão aí a aparecer se não fosse a ajuda da Faculdade e dos próprios orientadores da Faculdade.

É evidente que em relação a dúvidas que eu tenho, é aqui que as ponho é na Faculdade...(A1)

Uma das **vantagens da orientação/supervisão é aprender** através do olhar crítico do outro, referindo-se concretamente à aprendizagem da docência através da observação e reflexão sobre a prática. Neste caso, com a possibilidade de beneficiar do olhar dos formandos e compreender “como são vistas” as suas aulas, como são percecionadas pelos outros, como é que outras pessoas caracterizam a sua atuação, que aspetos destacam ou o que poderia ter

sido feito de outra forma. **Ser observado** é, na sua perspetiva, uma das estratégias de aprendizagem da profissão, tal como defende Parente (2002) e o excerto de A1 ilustra:

Eu aliás, é muito engraçado, eu aliás as primeiras coisas que as ponho muito à-vontade é dizer o que é que acharam da minha aula, se acharam que usei os materiais todos que devia ou se devia ter feito outra coisa...a participação delas nas minhas aulas, acham que fiz bem aquilo, a mim parece-me que não...saiu assim uma coisa.... Fomento um bocado a partir das minhas aulas, às vezes faço mesmo por saber o que é que elas apanharam da aula, o que é que elas viram e o que é que eu fiz que poderia..., às vezes há coisas que a pessoa faz então deveria ter isso por aqui. (...) É, partilho com elas. (A1)

Poderemos argumentar que os papéis que a orientadora e os formandos desempenham são diferentes e que a relação também é desigual. Na verdade, os comentários avaliativos dos formandos acerca das aulas da orientadora podem ter uma função utilitária do ponto de vista formativo (de ambos), no entanto, não têm qualquer reflexo na avaliação ou progressão profissional da orientadora, já o mesmo não se passa exatamente assim, no que respeita aos comentários avaliativos da orientadora sobre as aulas dos formandos, uma vez que ela terá de elaborar um Relatório avaliativo acerca do percurso e evolução dos formandos. Esse Relatório deve concorrer para a atribuição, a cada um dos formandos, de uma classificação, a qual é da responsabilidade do coordenador da universidade, conforme a legislação que enquadra o Mestrado em Ensino. Poderíamos discutir acerca do modo como se processa o sistema de avaliação, mas estaríamos a afastar-nos do foco deste trabalho.

O que importa é que a observação de aulas é, na perspetiva da orientadora, outra das estratégias de aprendizagem da profissão. Ela encara a tarefa de observação como desafiante para si mesma, pois alguns formandos já têm experiência de lecionação, situação que se verifica cada vez com mais frequência nos Mestrados em Ensino de uma língua, acrescentando qualificação para o ensino, pois apesar de integrados na profissão, há docentes que regressam à universidade para adquirir o grau de mestre. A orientação, supervisão e avaliação destes formandos torna-se ainda mais exigente, “complicado” para a orientadora porque, na realidade, deixa de ser a formação inicial a que estava habituada. A intervenção crítica da orientadora tem de ser feita com cautela e respeito pela experiência dos formandos:

Nunca tenho interferido, acho que também não vou interferir. Só vou interferir se houver assim um erro do tamanho...(A1)

(...) até porque eu tenho tido mestrandas já mestrandas há dois anos ou três que davam aulas e que é complicado. (A1)

Davam aulas ao mesmo tempo, já eram professoras. Já estavam no ensino, davam aulas. (A1)

Tinham outra experiência porque estavam a começar no ensino do Espanhol, umas estavam a começar no ensino do espanhol, a formanda J tinha...Elas não tinham nenhuma experiência em relação ao ensino do Português. (A1)

No fundo, como é que se ensina a **gerir o tempo** de uma aula? Há situações em que acaba a aula e falta o tempo, outra em que terminam as atividades e “sobra tempo de aula” para preencher. Este é um constrangimento difícil de solucionar, é preciso saber atuar, prevenir e resolver as situações:

Como é que eu faço muitas vezes para que o mestrando consiga gerir melhor o tempo da aula, isto não tem receitas, nem posso medir com um metro nem com um relógio, o relógio dá-lhe determinadas indicações para elas gerirem melhor o tempo da aula. No outro dia disse à formanda V Tu vais fazer uma coisa...(A1)

Vais fazer uma coisa, é assim, temos a aula planificada, pensamos que aquilo vai dar, mas depois ou sobra, se sobra muito bem, não há problema, não temos nenhum espartilho, não estamos atadas por nenhum cinto nem por uma corda à garganta que não dê. Tentamos acabar num sítio correto e não deixar as coisas penduradas e depois vamos reformular e depois pegar naquilo que ficou e fazer uma reformulação da aula seguinte. Conseguimos.

Agora ao contrário: como é que tu vais conseguir se te sobra aula. Não vais olhar para o teto, olhar para os meninos nem mandá-los embora, portanto, dentro daquilo que tu estás a fazer. (A1)

A orientadora refere **técnicas para captar a atenção dos alunos** que pensa estar a ensinar aos formandos. Ela sente que a sua função é chamar a atenção sobre aspetos da execução de modo e que a comunicação seja eficaz em sala de aula. Para tal, realça dois aspetos a evitar: manter uma posição estática na sala e falar em voz baixa.

Já na execução é por exemplo não saberem trabalhar com os alunos, falarem baixinho, não transmitirem a posição delas na sala, não há posição que resista nem aluno que resista a uma voz muito baixinha e a uma posição estática na sala, então daí a bocado já não é nada, já não é aula, aquilo já vira não os seguram, a projeção da nossa voz dá para segurar uma turma e a formanda V por exemplo foi uma agradável experiência porque eu pensei assim, tu não vais conseguir com essa vozinha, com essa doçura segurar os meninos.(A1)

A orientadora defende a ideia de que o modelo de formação não oferece condições para a desenvolver as capacidades relacionais, mas que é importante **saber mediar e resolver conflitos**. Sobre gestão de conflitos lembra um episódio crítico em que uma estagiária apresentou queixas à Universidade. Este episódio negativo considerado exceção relativamente muitos outros episódios positivos, conforme ilustram os seguintes excertos:

A1- Já tive de tudo. (...) Tive uma vez uma formanda invisual que foi, bem desde queixas na faculdade, eu nem quero falar...tive coisas muito boas e coisas muito más.

A1- Ao longo da supervisão toda.

IN- E foram várias e em maior número do que as negativas...

A1- Ai foram. É um balanço muito positivo (A1)

Tal como antes referimos, a orientadora coloca-se “no lugar” dos formandos, opta por fazer o mesmo percurso que eles e, assim, perceber as dificuldades que enfrentam. No fundo, para os ajudar melhor e, simultaneamente, tornar-se melhor professora, para tal sente que precisa de se **mostrar aberta a novas experiências profissionais**.

A minha profissão, acho que melhora com os próprios mestrandos. (A1)

Eu quando recebi [formandos], eu estava há muitos anos com o secundário quando recebi pela primeira vez estagiários, disse agora vou ao 3º ciclo, vou ao básico e vou fazer como elas, elas vão começar no 7º e eu também para ver como é e fiz a experiência com eles porque eu pensava como orientadora, estava

a orientar turmas de 7º ano e eu tinha 12º, agora não há problema porque elas vão lá fazer regências têm o que eu tenho, agora, naquela altura não. (A1)

Senti a necessidade de ir de facto fazer o mesmo percurso que eles e fizemos o mesmo percurso, porque eles estavam lá aqueles anos todos, tive 7º, 8º e 9º com eles. Orientava 7º era 7º que eu tinha, orientava 9º, era 9º que eu tinha e consegui fazer um ciclo. Foi conhecer outra realidade que eu já não conhecia para aí há, sei lá, 10 anos. Depois larguei e voltei para o secundário, mas conheci, tive a experiência. Estava aberta à experiência. (A1)

6.2.5. (Re)Aprendizagem e desenvolvimento profissional: automotivação e inspiração

A partilha de experiências com os formandos é vista como um benefício, pois desse modo beneficia de “ideias frescas” de pessoas de uma nova geração, com ideias atualizadas e com diferentes modos de estar e viver a profissão docente. Os formandos encontram-se no papel de aprendentes, no entanto, não são apenas eles que aprendem, também a orientadora realiza aprendizagens profissionais através das novas ideias que transportam. Ao fim de alguns anos, e à medida de vão ganhando experiência profissional, os docentes tendem a criar rotinas que se traduzem na repetição de estratégias e metodologias, mas o contacto com os mestrandos favorece precisamente o refrescar de ideias e propostas de uma geração mais jovem. Apesar da experiência profissional de alguns formandos e de um ou outro se encontrar numa faixa etária mais próxima da orientadora, a maior parte dos formandos é jovem em início ou em busca de carreira. Refere a orientadora A1 que essa partilha tem efeitos positivos na lecionação e também se aprende a:

orientar melhor com eles também porque de facto é sangue novo que chega às escolas e... acho que para mim é ótimo, e é por isso que estou, não estou por mais nada, porque neste momento também não nos dão mais nada, é... é precisamente pela partilha e pelo enriquecimento que eu acho que ... me dá a mim como professora... o fazer-me trabalhar, o fazer-me investigar, o fazer-me....olhar para novas teorias.... Que não tinham nada a ver comigo nem com a fase que eu passei, portanto tudo isto é uma aprendizagem. (A1)

A prática da orientação e da supervisão pedagógica leva a orientadora a sentir-se privilegiada, pois tem acesso a aulas inovadoras que se constituem como inspiradoras e levam a pesquisar e a aceder a materiais.

Uma aula da (nome da formanda) foi assim uma coisa... Tinha coisas muito inovadoras que tinham a ver com a formação dela, mas tinha coisas muito inovadoras que me levaram a ir pesquisar mais um bocadinho sobre aquela área que eu achava que tinha ali grandes falhas. Ora se ela dá, também eu posso dar. (A1)

Em síntese, a orientadora **define supervisão** como uma partilha recíproca de experiências em que uns (formandos) partilham novas ideias, frescas e atualizadas, outros (orientadora) retribui com os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de experiência, numa articulação em que ambas as partes se complementam. Confirma que aprendeu com os formandos ao longo do tempo em que tem sido orientadora:

[Supervisionar] É poder partilhar, partilhar a nossa profissão com outras pessoas que aspiram, dar e receber que a partilha não é só receber, partilhar com pessoas que querem fazer a mesma coisa que eu estou a fazer. (A1)

O discurso da orientadora é revelador da capacidade de compreensão das suas potencialidades e fragilidades. Mostra igualmente ter consciência dos mecanismos de desenvolvimento do conhecimento profissional adquirido através das funções de supervisão e que pode usar, integrar na sua atuação como docente e como orientadora e está consciente do modo como a supervisão influencia o seu desenvolvimento profissional. Mostra capacidade de reflexão sobre os diversos níveis de complexidade da sua atuação e sobre as diversas dimensões da docência e da supervisão. Identifica **cinco potencialidades**, que exemplificamos, através das quais a supervisão tem as seguintes funções:

i. Melhorar a prática letiva

Há duas vertentes: há quem se acomode, mas isso é em tudo, não é só no ensino, há que se acomode e vá dar as suas aulinhas e há outros que ainda lutam, ainda tentam fazer qualquer coisa de novo e de inovador...(A1)

ii. Enriquecer a reflexão e partilhar

Houve partilha (...) Ela também tinha experiência de lecionação, tinha 18 anos de ensino.

O que eu aprendi com a minha mestranda do ano passado. Ela pôs ao serviço do Português a formação dela que era Educação Visual, eu aprendi a fazer muito melhor uma análise de imagem, mas muito melhor eu neste momento, sinto-me

enriquecida com aquilo que ela fez nas aulas que deu, também explorou aquilo que sabe fazer, a parte da área dela e em Português isso....

Agora juntar as duas coisinhas foi ótimo porque no fundo eram duas pessoas já com uma grande experiência, aí resulta, resulta, duas pessoas com uma experiência de ensino muito grande, eu tenho o dobro daquilo que ela tem, tenho 32 anos de ensino ela tinha 18, na parte literária e na parte do encaixe da parte de análise de imagem foram aulas excelentes. (A1)

iii. Desenvolver novas competências

Eu com os mestrandos também aprendo outra coisa. As novas tecnologias... Eles foram fadados para as novas tecnologias e a nossa geração acho que não, não sei. Qualquer delas, qualquer das que eu tive domina, domina eu neste momento já trabalho com tudo mas com muito mais dificuldades do que elas... isso é outra coisa que elas me acrescentam e parte das coisas que eu aprendi das novas tecnologias foi com elas. (A1)

iv. Conciliar experiência e inovação

Eu acho, vejo pelas minhas colegas, que me tornaram mais atual. Não só em relação aos conhecimentos científicos, mas também aos pedagógicos. Em relação ao conhecimento pedagógico acho que estou muito atualizada, mais atualizada do que a maior parte dos professores do meu grupo, dos nossos grupos. (A1)

Vou beber a uma formação que está a ser dada, vou beber de facto aquilo que a experiência me diz, vou beber aí questões que interessam muito para a minha formação também. (A1)

[vou beber] coisas novas da faculdade, trabalho novo, com sangue novo, trabalho novo. Como é que acha que eu aprendi a terminologia, tive 200 horas de formação, mas como é que eu a aprendi depois, foi a trabalhar com eles. (...)
Estão cientificamente mais atualizados. Aprendi muita coisa com eles. (A1)

v. Motivar para a pesquisa

Por isso, a observação de aulas torna-se uma fonte de inspiração para também ela pesquisar e inovar: As aulas de alguns mestrandos ficam, houve aulas em que eu disse assim “eu gostaria de ter dado esta aula”. (A1)

Em suma, a orientadora defende a importância da escola na (re)aprendizagem da profissão docente, aspeto que reforça a posição de autores como Senge (1990), Barth (1990), Sergiovanni & Starrett (2002) e Garmston *et al.* (2002), para quem a escola ganhou nova amplitude. O discurso da orientadora A1 remete para alguns aspetos-chave da supervisão, tanto das potencialidades como das fragilidades, identificadas na investigação de Levine (2011), uma vez que realça a importância atribuída à confiança e qualidade das relações interpessoais entre professor e aluno e entre orientadora e formandos que se devem estabelecer, no âmbito da supervisão, que sendo um ponto frágil do processo, se pode, e deve, transformar em elemento potenciador da eficácia da ação supervisiva sobretudo na motivação e na resolução de eventuais conflitos.

6.3. CASO A2 – ORIENTADORA / BAILARINA

Trata-se de uma orientadora no âmbito do Mestrado de Ensino de Português (Literatura). A orientadora “Bailarina” adquire esta designação fictícia no título deste subcapítulo, com base nas referências explícitas que faz, estabelecendo através desta metáfora, relações de semelhança entre a docência e as características de outros profissionais, artistas do bailado e da pintura. Na sua perspetiva, o formando é um candidato a “bailarino”, sugerindo que o professor é um “bailarino” que executa aulas de difícil coreografia, precisando de muitas capacidades e de muita prática na execução do seu “bailado”, composto por técnica, esforço e arte.

6.3.1. Perfil do professor a formar: ter engenho e muita arte

A orientadora A2 afirma ter a noção do perfil, ou tipo de professor que ajuda a formar. Tal como o A1, também esta tem esse perfil “na cabeça”, mas que dispensa ser verbalizado. A docente parte do princípio que a coordenadora da universidade e os mestrandos conhecem o seu trabalho o suficiente para fazerem uma ideia sobre o tipo de professor que pretende formar. Os anos de acompanhamento, experiência e convívio entre pares orientadores são suficientes para se subentender o tipo de perfil, ou seja, o tipo de professor que a orientadora ajuda a formar:

As outras professoras, as cooperantes, já trabalham há muito tempo com a Faculdade, digamos que através dos documentos, nós já temos uma ideia daquilo que é o perfil desejável e portanto já não estamos a discutir muito aquilo que é a definição ou os critérios que estão definidos para esse perfil ou os níveis de desempenho porque já há muitos anos que trabalhamos com aquilo.
(A2)

À semelhança da orientadora A1, a orientadora A2 não vê necessidade de verbalizar, exprimir um **perfil**, referindo apenas que “**tem de o ter na cabeça**”, mas não partilha, discute ou verifica se todos os intervenientes conhecem esse perfil e estão de acordo com

ele. À pergunta “ Tem em conta um tipo de professor que pretende formar?” responde do seguinte modo:

A2- Ahh sim, tenho, tenho!

IN- Partilha com eles esses perfil, ele existe na sua cabeça, também formalizado, como é que é?

A2- Eu acho que ele existe na minha cabeça, mas há uma coisa que antecede isso tudo. É que os mestrandos quando vêm fazer, digamos esta componente mais ligada à prática pedagógica já trazem uma ideia de mim feita, porque normalmente, na Faculdade lhes dizem quem vai ser a pessoa que os vai acompanhar e, por outro lado, porque já tiveram amigos antigos colegas etc. que, pelos muitos anos que tenho dentro desta atividades, já trouxeram referências e portanto à partida já sabem uma coisa: que têm que trabalhar muito. (A2)

No âmbito da articulação entre a teoria, lecionada na universidade, e o trabalho prático que é realizado na escola a orientadora realça também o seu trabalho e preocupação em estabelecer uma relação entre aquilo que os formandos recebem como formação na área da didática e a realidade prática, contextualizada, de acordo com as características dos seus alunos.

Já naquilo que diz respeito à didática, também é muito enfatizada por mim, tanto mais que tento sempre fazer a ligação entre aquilo que na Faculdade é dado nos seminários da Introdução à Prática Pedagógica com aquilo que é feito na escola e portanto eu acho que eles rapidamente apreendem qual é o tipo de professor que eu quero formar. (A2)

Acerca do que é necessário para se ser professor, a orientadora afirma que a docência é uma **profissão muito exigente** que requer uma grande preparação científica e um conhecimento profundo das matérias, relacionando essa exigência com um ensino de qualidade, na linha das ideias de Garmston *et al.* (2002).

(...)a profissão de professor exige uma grande preparação e exige um conhecimento científico bastante profundo das matérias que vão ser lecionadas e também acho que talvez haja outro ponto que eles percebem desde o início: é

o que devemos caminhar para um ensino de grande qualidade e a parte da componente teórica. (A2)

A orientadora associa à docência **quatro dimensões** caracterizadoras: i. Artística /intuitiva; ii. Vocacional; iii. Didática; iv. Linguística (em língua materna).

i. Dimensão artística/intuitiva

A orientadora associa a dimensão artística e intuição à profissão docente, uma dimensão e características mais abstratas do que as referidas pelas outras orientadoras entrevistadas. Na verdade, a dimensão artística e intuição também tem características mais abstratas do que aquelas que habitualmente surgem na literatura sobre Ciências da Educação e sobre professores.

Para a orientadora A2 há uma dimensão dicotômica que é fundamental. Esta dimensão abrange o conhecimento científico e o conhecimento artístico/intuitivo, pois tal como nas profissões artísticas o conhecimento intuitivo deve ser complementar ao científico. Se não tiver essa vocação para a docência e não possuir essa dimensão artística/intuitiva, será mais difícil uma pessoa tornar-se professora, embora não seja impossível.

Acho que há professores que têm vocação e outros que não têm, essa parte de vocação artística tem a ver com um conhecimento intuitivo que a pessoa já tem, daquilo que é ser professor, isto é, como é que eu partilho o meu saber com os outros. (A2)

ii. Vocacional

A vocação ou capacidade para ajudar os outros é uma das dimensões caracterizadoras do perfil necessário de quem se quer tornar professor. Também a partilha de conhecimento é traço definidor da docência, porque na sua essência o professor partilha o seu saber com os alunos. No caso particular da orientadora, essa partilha inclui os seus alunos e também os formandos que devem, também eles, desenvolver esta dimensão da docência já que aspiram a tornar-se professores.

A2- Não sei o que é ser professor, quer dizer, é isso que já lhe disse, é ter vocação para ajudar os outros a adquirirem conhecimento sobre o mundo. (A2)

Agora, o professor pode compensar essa falta de inclinação, trabalhando e pela experiência, ganhando um à-vontade diferente e desenvolvendo a inclinação.

Utilizava há pouco a analogia com o pintor. O pintor também pode começar por desenhos figurativos e muito académicos e depois de muito trabalho e dedicação com a mão, com o pincel e com as cores vai ganhando outro à-vontade e portanto o seu mundo vai-se expandindo. Aqui também é a mesma coisa. (A2)

iii. Didática

Na opinião da orientadora, trata-se de uma dimensão que implica possuir um sólido conhecimento, uma grande preparação académica no âmbito das didáticas. A este propósito a orientadora refere a disciplina de IPP (Introdução à Prática Pedagógica) que deverá ser suficiente para dar ideia do que se pretende aos formandos, uma vez que articula a sua ação com os conhecimentos veiculados no âmbito daquela disciplina. No entender da orientadora A2, através desta metodologia de interligação, entre as disciplinas da universidade e o trabalho prático com a turma, os formandos apreendem facilmente qual o tipo de professor que a orientadora pretende formar, sem precisar explicitar, tal como se verificou com A1.

Já naquilo que diz respeito à didática, também é muito enfatizada por mim, tanto mais que tento sempre fazer a ligação entre aquilo que na Faculdade é dado nos seminários da Introdução à Prática Pedagógica com o que é feito na escola e portanto eu acho que eles rapidamente apreendem qual é o tipo de professor que eu quero formar. (A2)

iv. Linguística (língua materna)

A dimensão linguística consiste na capacidade de comunicar correta e eficazmente na língua materna e é uma das dimensões da profissão docente porque a língua é veicular do conhecimento curricular. Esta dimensão vai para além do ser bom comunicador, para além da eloquência oral e escrita. Este traço do perfil implica que os formandos tenham a capacidade de comunicar de modo a serem compreendidos, por isso, a comunicação tem de ser articulada, sequenciada e adequada ao público-alvo, o que pode ser uma dificuldade. Na prática, a orientadora verifica que existe falta de capacidade linguística e “desenvoltura” para os formandos comunicarem com os alunos.

Ser professor não é ser um bom comunicador, temos que distinguir um bom comunicador de um professor, outras vezes é o encadeamento, portanto eles acabam uma tarefa e a tarefa que vem a seguir não está encadeada de forma lógica com as tarefas trabalhadas anteriormente. (A2)

Falta-lhes, não a todos, mas a alguns, uma certa desenvoltura depois na prática oral com os alunos e isso às vezes é um problema. (A2)

Em relação aos **problemas /preocupações** relativos à formação e supervisão da prática pedagógica, a orientadora refere outros aspetos que se prendem com o domínio científico e metodológico. A orientadora manifesta preocupação em conferir os conhecimentos científicos que os formandos dominam, principalmente na área da literatura, do conhecimento das obras literárias que supostamente devem conhecer, mas nem sempre tal se verifica.

A minha maior preocupação é a de verificar se eles, no seu percurso académico, enfim, trabalharam as obras que vão ser dadas e se têm paralelamente, digamos uma capacidade de autonomamente de conseguirem fazer já, fazer digamos, o seu percurso. (A2)

Além de lacunas nessa área do conhecimento científico, verifica também falta de competências para a investigação e mesmo para a utilização de diversas fontes de informação e documentação/suporte necessárias ao professor, para, autonomamente, planificar e executar percursos de ensino e aprendizagem sólidos do ponto de vista científico e metodológico:

Isto porque, às vezes, aparecem-me pessoas que, enfim, não estudaram certos autores ou certas obras, na Faculdade e que simultaneamente não se conseguem orientar no campo da investigação científica, não sabem sequer aquilo que devem ir consultar, não sabem sequer aquilo que, enfim, aquilo que eu chamo “os usuais”, desde as Histórias de literatura até aos Dicionários de literatura e depois muito menos em relação digamos aos textos científicos. Essa é a minha primeira preocupação. (A2)

De acordo com as palavras da orientadora, as preocupações culturais não se devem esgotar no estudo das obras literárias dos Programas do ensino básico e secundário, elas devem contemplar a sua integração, num abrangente mundo cultural de espetáculos, do teatro às visitas a monumentos históricos que possibilitem a contextualização de obras e autores, procurando **alargar os seus horizontes culturais e os dos alunos**. Neste ponto, as orientadoras A1 e A2 são concordantes.

Além disso, a própria orientadora se assume e identifica-se com este perfil que é caracterizador da sua própria forma de estar na profissão e que a demarca de outros docentes que não partilham estas preocupações.

(...) conheço muitos colegas, professores que, por exemplo, não prestam atenção àquilo que é o mundo que nos rodeia do ponto de vista cultural, que são, todos os anos, exatamente as mesmas, mas não sabem que teatro é feito, não só aquele teatro que é feito para a escola, o que é que o resto do mundo cultural nos oferece? (A2)

Por isso mesmo, pretende contribuir para a formação de futuros professores preocupados com as questões da contextualização cultural dos textos e conteúdos e que desenvolvam uma visão de abertura cultural.

O que há este ano na Gulbenkian que seja interessante para levar os meus alunos e portanto limitam-se àqueles...ir a Mafra e depois não sei onde, fazem o percurso do ... queirosiano e essas coisas todas e não estão atentas para saber há um espetáculo que é um espetáculo intensíssimo, que é provocante em relação àquilo que é a mentalidade dos próprios alunos ou que pode abrir horizontes muito fortes. (A2)

Prestar atenção aos interesses dos alunos deve ser um aspeto a ter em conta na organização do ensino e da aprendizagem. No âmbito da orientação da prática pedagógica, a orientadora procura dar o exemplo de como se pode chegar mais próximo dos alunos, no fundo, “falar a sua linguagem”, entrar no seu mundo para, depois levá-los a ter interesse pelos conteúdos e temas das aulas. O exemplo que descreve ilustra uma forma de acalmar e iniciar a aula que acaba por ser pedagógica que contribui para criar um ambiente propício ao ensino e aprendizagem. Nestes aspetos as orientadoras A1 e A2 encontram-se em sintonia, pois ambas defendem a ideia de que faz parte integrante das competências do professor captar a tenção e estabelecer esse ambiente, através de temas como a música e o desporto para estabelecer ou fortalecer a relação pedagógica de confiança e respeito. Vejamos um exemplo:

Eles ficam muito espantados até dizem: “ Mas como é que a professora é de literatura e sabe tanto de futebol?” sei disso e de outras coisas, sei de rock, conheço os nomes das bandas conheço as músicas porque posso, não é que eu passo tempo nas aulas a falar disso, não passo tempo nas aulas a falar dessas coisas que são absolutamente acessórias (...) basta fazer uma referência aqui,

outra referência ali para a nossa imagem estar mais próxima dos miúdos e acho que isso também faz parte, digamos das competências do bom professor. (A2)

A orientadora afirma que os formandos não conhecem os alunos. Colocam questões nesse sentido, mas são muito superficiais nesse questionamento. Já a orientadora A1 também identifica esta dificuldade nos formandos em geral. Além disso, o tempo que permanecem na escola em contacto com as turmas, os alunos, é muito pouco, não permitindo que esse conhecimento se adquira e desenvolva, tal como os exemplos atestam:

Põem, mas é tudo muito...superficial, como eles não estão cá muito tempo eu quando, enfim, no início falo da turma e de cada um e depois ele vão fazendo perguntas, mais ou menos pontuais, ao longo da permanência aqui na escola e que têm sempre a ver com constatações que eles fazem durante a própria aula e depois fazem essas perguntas, mas digamos que, enfim, revelam um limite muito superficial de análise.

IN- Não revelam muita capacidade de análise.

A2- Não, não revelam. Não posso fazer nada se eles não têm tempo para vir cá. (A2)

De um modo geral, as preocupações da orientadora A2, em sintonia com A1, prendem-se com a solidez dos conhecimentos científicos dos formandos, das necessidades de alargarem os horizontes culturais (seus e dos alunos), e estarem atentos às características do público-alvo para melhor adequarem a sua ação pedagógica.

6.3.2. Saber(es) profissional(ais): Teórico, Científico, Contextualizado, Didático e Estratégico

Não só nas características do perfil do professor deve estar presente o engenho e a arte. A natureza do trabalho docente, concretamente a planificação e organização do ensino e da aprendizagem é, na perspetiva da orientadora A2, uma tarefa que requiere o

desenvolvimento de técnicas muito específicas, aliadas necessariamente à dimensão artística que anteriormente referimos.

Há qualquer coisa que eu diria que é aquilo que é uma técnica, mas que tem a ver com aquilo que é uma arte que é ir à palavra grega, téchne, uma arte, essa parte de vocação artística. (A2)

Para a orientadora, o formando enfrenta diversas dificuldades próprias da docência e tem de corresponder a uma exigente profissão. As dificuldades são as de quem não praticou o suficiente para mostrar agilidade, tem de corresponder a parâmetros de exigência e executar técnicas difíceis por si só e fazer boa figura perante um público, igualmente exigente, que desconhece para poder corresponder e executar peças para as quais nem sempre se encontra bem preparado.

Por isso, a orientadora recorre à metáfora do bailado e do bailarino para estabelecer semelhanças entre este tipo de artista e o formando:

É um candidato a bailarino que tem de se submeter a uma audição e depois tem de mostrar que executa bem uma coreografia que lhe é imposta. A coreografia é o programa, as turmas etc. (A2)

Encontramos, nesta perspetiva, pontos de contacto com Coppola *et al.* (2004) os modelos de supervisão que propõe e sobretudo na metáfora comum da “dança” e do bailado para interpretar, por semelhança as características relativas à docência e também como fator de motivação dos docentes envolvidos na supervisão para o aperfeiçoamento da sua prática, que encontramos em Coimbra *et al.* (2012).

O estabelecimento de uma **relação pedagógica de qualidade** é importante e prende-se com o estabelecer regras para ganhar respeito. A orientadora refere apenas qual o lema por que se rege em relação à disciplina na sala de aula. Neste âmbito, realça a o estabelecimento de regras que todos devem conhecer e cumprir. Deste modo, acredita a orientadora, tem conseguido lecionar sem problemas significativos de indisciplina. É omissa no que respeita ao modo como os formandos lidam com as questões desta natureza. Neste ponto, a orientadora A2 é menos diretiva do que a A1, levando-nos a crer que, sendo ela a titular das turmas onde os formandos lecionam e mantendo uma relação de qualidade pedagógica com os alunos, os formandos não enfrentam problemas de indisciplina nas turmas, embora esta possa não ser a realidade, pois as relações interpessoais dependem também das pessoas que as protagonizam.

Quando eles [os alunos da escola] entram, eles já se apropriaram das regras todas, perceberam quais são as regras do jogo. Vamos lá ver, só jogamos com estas regras, não há outras. (A2)

E uma coisa curiosa, que eles dizem: a professora cumpre aquilo que diz. Eu cumpro, exijo o mesmo deles e há ali um contrato, isto aqui não há ilusões, há um contrato, tem regras e nós temos que nos pautar por essas regras, o meu e o deles. Questões disciplinares, não tenho tido, não há assim, digamos, situações relevantes a esse nível. Eles são muito, muito, muito respeitadores em relação aos mestrados. (A2)

A orientadora refere-se muito sumariamente à **participação dos formandos na vida da escola**, dizendo que (...) *É [importantíssima] essa integração na escola, na cultura da escola. (A2)*. Depreende-se que partilhe essa visão com os formandos e isso explica a razão de se deslocarem à escola, mesmo quando a documentação sobre o Mestrado em Ensino não obrigue a uma participação efetiva, nem a valorize em termos da avaliação dos formandos. Por ser importante essa participação inferimos que os formandos estejam presentes nas atividades culturais da vida da escola. Também neste aspeto verificamos haver concordância em relação a A1.

Por isso é que normalmente os meus mestrados vêm mais vezes à escola do que aquilo que está consignado propriamente na documentação. Ainda este ano, a primeira visita em vez de serem duas aulas, eles assistiram a cinco e uma delas incluiu uma visita de estudo à Gulbenkian para abrir e para eles perceberem. (A2)

Acerca do tempo necessário à permanência dos formandos na escola, a orientadora reafirma que o tempo destinado à “vivência escolar” é muito escasso. Disto mesmo têm consciência a orientadora e os mestrados, de acordo com os excertos selecionados:

IN- Acha que este espaço é suficiente para dotar os mestrados dos conhecimentos e destrezas necessárias? Acha que este modelo serve o objetivo formativo, o que é ser professor numa escola, chegar aos alunos? (A2)

A2- Não, não serve. Sobre isso eu não tenho dúvidas e acho que os estagiários também não, os mestrados também não. Eles acham que o tempo que está consignado, destinado à vivência escolar é muito reduzido, pouco tempo... (A2)

Apesar da importância atribuída à partilha e à participação na escola, para desenvolver competência nesta dimensão do conhecimento profissional, os formandos deveriam poder estar **mais tempo na escola para desenvolver competências de análise crítica e reflexão**. Mais importante do que participar na vida da escola, os formandos deveriam dedicar mais tempo a desenvolver atividades de reflexão e análise das práticas pedagógicas. A falta de tempo de permanência dos formandos na escola é considerado um constrangimento, um problema, embora o tempo devesse ser usado mais para a participação na “vida cultural da escola”, para A1, e mais para a reflexão crítica, no caso A2.

Conhecendo a dificuldade que é para os formandos refletirem, segundo Caria (2000), e atendendo a que a reflexão é *forma especializada de pensar*, segundo Schön (1995), a reflexão crítica sobre a prática pedagógica deveria ter o seu espaço privilegiado na formação dos futuros professores.

Isso mesmo é confirmado pelas palavras da orientadora, no seguinte excerto da entrevista, evidenciando uma diferença significativa em relação ao modelo de formação anterior aos Mestrados em Ensino, quando o tempo de permanência dos formandos na escola era mais alargado:

IN- Era preciso que eles estivessem mais tempo na escola para desenvolverem essa capacidade critica e de reflexão?

A2- Sim, sim, assim é um bocadinho difícil. Todo o trabalho que nós fazemos é um pouco pela rama, não posso dizer que haja um grande investimento no tratamento desses problemas porque não há.

IN- Em relação aos modelos anteriores, conseguia-se fazer esse trabalho?

A2- Melhor, sim, bastante melhor. (A2)

Em síntese, sobre o conhecimento específico da docência e havendo já feito referência ao sólido conhecimento científico necessário, sobretudo no âmbito da literatura, a orientadora pronuncia-se sobre as tarefas de planificação, constatando que esta é uma das dificuldades habituais dos formandos e do modelo de formação. Por outro lado, exprime a necessidade dos formandos trabalharem as técnicas básicas de planificação do ensino e aprendizagem. Realça a importância de aliar a técnica e a arte, e aponta dificuldades dos formandos na

planificação e organização do ensino e da aprendizagem. A relação pedagógica de qualidade é valorizada, mas aparentemente, os formandos não têm de enfrentar esses problemas, no decurso da formação com A2. O tempo de permanência na escola é reduzido e deve ser direcionado para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Como solucionar as dificuldades de organização do ensino e da aprendizagem? A orientadora A2 refere a necessidade da prática da elaboração de planificações, uma vez que o trabalho que os formandos desenvolvem na universidade relativo à organização do ensino e da aprendizagem é pouco significativo:

(...) Planificar, eu acho que eles têm muito pouco traquejo, nunca fizeram planificações ao longo do seu percurso da Faculdade, apenas em didática e acho que em Introdução à Prática Pedagógica II é que eles observam, veem algumas planificações e portanto não conhecem aquelas regras básicas da planificação. (A2)

Praticar é preciso, confirmando a ideia que explanámos acerca da escola como lugar de excelência da aprendizagem da profissão, conforme sublinham Canário (1999, 2005), Roldão (2009) e Alarcão & Tavares (2010).

No âmbito da orientação e supervisão das tarefas de **organização do ensino** e da aprendizagem, a orientadora faz referência ao trabalho que desenvolve junto dos formandos: a análise de todos os instrumentos e documentos de suporte da execução das aulas, planificações e materiais. Dá conta de práticas de análise detalhada da documentação e das opções metodológicas subjacentes à programação de conteúdos, bem como a explicação da sequência lógica dos acontecimentos pedagógicos. Para compreenderem a consistência dos percursos pedagógicos traçados, as planificações são analisadas com bastante detalhe, desde a explicitação do encadeamento das atividades à sua pertinência para os formandos compreenderem os conceitos teóricos que enformam as opções metodológicas de toda a documentação:

Evidentemente que trabalho com eles também a planificação, os documentos enfim, toda a documentação, todos os recursos, que eu utilizo e, no fim, faço sempre reuniões no sentido de refletirmos em conjunto sobre aquilo que foi observado, do ponto de vista quer da planificação, quer das opções metodológicas e enfim dos percursos didáticos que foram delineados para

aquelas aulas para eles perceberem, no fundo, que cada acontecimento está previsto e tem a ver com um planeamento prévio, um planeamento que é flexível, como todos sabemos... (A2)

Nas planificações, o que é podemos ver é muitas vezes aquilo que trabalhamos para além dos conceitos teóricos, numa primeira parte, tenho que trabalhar isso tudo, depois é mais o encadeamento das atividades, porque eles muitas vezes ficam deslumbrados por uma proposta qualquer, e portanto colocam-na na planificação sem estudar grandemente qual é que é o interesse dessa atividade dentro daquele contexto. (A2)

Estes excertos suscitam-nos um comentário, os formandos não passam muito tempo na escola, alguns têm de conciliar estudos com trabalho e frequentar as aulas na faculdade que lhes atribui tarefas bastante consumidoras de tempo e esforço. Como adiante confirmaremos, o tempo disponível para os formandos realizarem trabalho na escola é pouco e, uma vez que ainda participam na vida cultural da escola, será preciso que permaneçam na escola mais tempo do que o estipulado para realizarem este trabalho com a profundidade que ele requiere.

6.3.3. Buscar o fio de Ariadne - Saber planificar e aprender pela prática

O subcapítulo anterior refere-se à natureza do conhecimento docente, neste subcapítulo referimo-nos às dimensões desse conhecimento, identificadas pela orientadora A2. Especificamente sobre o conhecimento necessário para planificar o ensino e a aprendizagem, socorremo-nos da metáfora do "fio de Ariadne". O "fio de Ariadne" é uma referência mitológica usada para descrever a resolução de um problema, de algo que é difícil de fazer ou compreender, através de diversas maneiras: de um labirinto físico, um quebra-cabeça de lógica ou um dilema ético. É o método singular utilizado que permite seguir pistas ou ordenando pesquisas, em que a ordenação, organização e sentidos se conjugam para atingir o objetivo desejado.

Este método assemelha-se ao proposto por A2, a qual explicita princípios que devem orientar a elaboração das planificações, no âmbito da organização do ensino e da aprendizagem, em que o docente deve procurar o fio de orientação, como numa narrativa,

fazendo com que as partes sequenciadas tenham sentido, significado, tal como numa narrativa.

Assim, orientadora A2 explicita algumas técnicas que devem presidir à elaboração das planificações, através das quais podemos perceber a natureza do conhecimento profissional docente. Sobre as tarefas de planificação e como ensina a planificar, a orientadora refere **dois** princípios importantes de organização curricular ao planificar: tornar clara para os alunos a sequência dos conteúdos e a aprendizagem útil e motivadora e deixar clara a natureza prática desta dimensão do trabalho docente, reforçando a ideia de que é preciso praticar, praticar.

Planificar de forma que os conteúdos não surgem sem razão aparente, mas sim ligados por uma sequência que legitima o seu surgimento e lhe dão sentido, tal como as histórias, cuja sequência reconhecemos e antecipamos. Desse modo, é possível explicar a razão de estudar determinado conteúdo: ele é necessário para compreender o todo. A dimensão estratégica do conhecimento docente é fundamental para a motivação e manutenção da atenção dos alunos pelos conteúdos. Nem sempre, pela natureza dos mesmos conteúdos ou pelas falhas dos Programas conseguimos encontrar esse fio. Essa é uma tarefa muito complexa para os docentes. Contudo é fundamental encontrar o fio condutor, que seja lógico e perceptível para os alunos:

E eu às vezes dou-lhe o exemplo que é, na aula, os alunos fazerem uma tarefa e quando está concluída e agora o que é que vamos fazer? E o “Agora o que é que vamos fazer” tem uma resposta imediata por parte dos alunos porque eles sabem que após terem terminado uma tarefa que há uma coisa lógica que está relacionada com aquela e que ainda não foi trabalhada e eles, muitas vezes dizem “ Ahh, agora vamos ... eu faço muito este tipo de exercício nas aulas a que eles vão assistir para eles verem que o próprio aluno... parece que há ali um fio condutor, que é lógico e que é perceptível para os alunos, não são atividades que são somadas, adicionadas umas às outras até se obter os noventa minutos e portanto, já me esqueci da sua pergunta. (A2)

Confirma-se esta análise que aponta para a organização do ensino e da aprendizagem que deve estar refletida na planificação. Trata-se de uma organização como se contasse uma história, uma narrativa com núcleos de sentido, articulados e justificados cujo conjunto é mais do que a soma das partes.

Portanto construo uma explicação, para mim a planificação é uma espécie de narrativa eu acho que é assim que eles acedem, digamos, a esta experiência porque, no fundo, é a transmissão de uma experiência, de um saber que se faz, que eu faço através da construção de uma narrativa. (A2)

Ao contrário, essas partes constitutivas, os diversos conteúdos devem transmitir a ideia de um conjunto, como as peças de um puzzle desconexas que, após colocadas no lugar, nos apresentam uma imagem. Esta forma de organização, que habitualmente designamos por “Fundamentação do plano”, torna a tarefa de planificação mais difícil e morosa, mas contribui para a tornar mais motivadora para os alunos. Neste tipo de estratégia de planificação apresentam-se as linhas que se pretendem seguir o que se pretende demonstrar com isso, no final. Essa organização sob a forma de narrativa legitima os conteúdos a transmitir e facilita a sua apreensão, memorização e reconstituição. Caso essa narrativa deve seja perceptível para o aluno, os conteúdos são encarados como úteis e as experiências de aprendizagem motivadoras.

Além deste, o “saber estar” é uma expressão que surge no discurso dos professores associada ao comportamento dos alunos em sala de aula. Neste caso, a orientadora A2 refere a sua preocupação, pois o “saber estar” na aula, estar à-vontade, mostrar domínio dos conteúdos a transmitir/explicar, constitui-se como **conhecimento estratégico** importante, necessário como condição *sinequanon* para que a aula corra bem. Trata-se de uma característica imprecisa que ilustramos no excerto, pela importância que a orientadora lhe atribui:

(...) acho que é muito importante para as coisas correrem bem na sala de aula e para que o professor se sinta à-vontade junto dos alunos, dominar a matéria. Quando estou a falar em “matéria”, não estou a falar em conteúdos, a matéria, o saber que vai ativar, mobilizar durante aquelas aulas. Tenho uma grande preocupação com isso. (A2)

Podemos referir que a orientadora A2 se refere ao trabalho docente realçando: o conhecimento estratégico de **dominar as técnicas e a arte de organizar o ensino** e a aprendizagem, ou seja, planificar e também “saber estar” em aula.

Em suma, o conhecimento profissional contém duas dimensões estratégicas fundamentais: os domínios da organização do ensino e da aprendizagem e do saber estar na sala de aula. Ambos são construídos através da prática, tendo como referente a sala de aula, focalizado

em alunos muito concretos que é preciso conhecer, reforçando a ideia de que se trata de um conhecimento que tem de ser contextualizado.

O contexto de ensino e de aprendizagem é, genericamente, a escola e, mais concretamente, a sala de aula que se constituem como condicionantes dos atos pedagógicos. Trata-se de aspetos que configuram a dimensão prática do saber que apenas se consegue através do contacto com o real. Uma das estratégias apontadas pela orientadora é estar atento aos alunos, ganhar proximidade através de pequenos “truques de charme” que se podem implementar, de acordo com os alunos/turmas e a personalidade de cada um. No excerto seguinte a orientadora exemplifica uma forma de implementar estas estratégias:

Estar atento é isso, é estar atenta a outra coisa que vou dizer e que pode parecer estranho: eu sei muito de futebol, eu sou capaz de discutir qualquer jogo de futebol, de qualquer equipa nacional ou estrangeira com os meus alunos. Matemática não sou capaz de discutir. (A2)

Mas acho que há uma atenção, digamos, a esse real que também é muito importante e que também nos ajuda a saber chegar até junto dos alunos, às vezes com coisas que são tão de pormenor como, por exemplo, o golo que o Benfica não marcou. (A2)

Refere a abordagem deste aspeto junto dos seus formandos, estratégia que passa por implicá-los em duas ações: conhecerem as turmas /alunos e observarem as suas aulas. Estas ações têm por objetivo perceberem como é estrategicamente colocado em ação o conhecimento sobre as características da turma.

A própria orientadora tem dificuldade em explicitar claramente em que consiste este conhecimento, acrescentando a observação/exemplificação, como estratégia de orientação junto dos formandos.

Depois disso, enfim, falo-lhes também das turmas que tenho, teço um perfil de cada uma das turmas e também, mais ou menos individualmente, de cada um dos alunos. A partir daí, eles vão assistir às minhas aulas, três ou quatro aulas, normalmente de 45 minutos. (A2)

No âmbito da importância do contexto, a orientadora confirma que o tempo disponível para o desenvolvimento destas competências profissionais é muito escasso e não serve os

propósitos de uma verdadeira formação prática, tal como antes referimos nesta análise. Também os formandos estão consciência desta realidade, de acordo com a afirmação da orientadora.

As evidências que transcrevemos de seguida ilustram uma característica que o orientador atribui à natureza do conhecimento, colocando em evidência dois aspetos: um é o caráter precário, sempre em transformação do conhecimento prático da docência e o outro é o desenvolvimento profissional, enquanto processo ao longo da vida, significa que aprender a ensinar e a tornar-se um professor requer, não apenas conhecimentos práticos complexos, mas o desenvolvimento de capacidades específicas. Trata-se de um *processo* que é desenvolvido com *os outros*, através da *reflexão* num e sobre um determinado *contexto* ao qual é preciso *adequar* a ação, na linha de Schön (1995), tal como desenvolvemos no enquadramento teórico relativo ao objeto de estudo. Esta perspetiva personalista da formação/supervisão e construtivista do conhecimento docente encontra-se na linha de autores como Coppola *et al.* (2004) e Roldão (2007).

IN- Agora que é uma professora mais experiente, caracteriza esse seu saber como sendo adquirido, trabalhado, renovado?

A2- Sim, está sempre a ser construído, reformulado. (A2)

Os excertos seguintes mostram alguma nostalgia em relação ao anterior modelo de formação onde existia espaço de tempo para reunir e trabalhar colaborativamente. Entenda-se que o modelo anterior de formação inicial a que se refere a comparação estabelecida é o Estágio do Ramo de Formação Educacional. Fica claro que o referido modelo propiciava maior proximidade com o trabalho prático a desenvolver na escola. A situação ideal era a de os formandos serem responsáveis pelas suas próprias turmas com a possibilidade de adquirir experiência com a lecionação.

Ao contrário, no modelo presente, no Mestrado em Ensino, os formandos estão “distanciados” das verdadeiras relações colaborativas com a orientadora e outros pares (formandos). No anterior modelo, os formandos participavam em reuniões nos grupos disciplinares, atualmente de Recrutamento, acedendo à experiência e partilha com outros docentes da escola. Obtinham informações sobre o funcionamento da escola e dos grupos de trabalho, em cada disciplina, e contactavam com realidades e problemáticas diversas, constituindo-se em percursos de formação mais enriquecedores, por isso, capazes de maior impacto na vida profissional futura dos formandos.

As evidências da entrevista selecionadas ilustram precisamente as duas situações, sublinhando claramente a diferença qualitativa do anterior modelo em relação ao atual:

Com os modelos anteriores de formação que, do meu ponto de vista, faziam uma melhor formação de professores, as relações não eram tão distanciadas porque, evidentemente, os professores vinham aqui à escola, tinham aqui as suas turmas, davam as suas aulas, portanto, a relação com eles também se alterava. (A2)

Agora aqui na escola, queria só acrescentar, como a presença dos mestrandos é muito... casu...[casual] muito pontual, observam assim três aulas, depois passado mais dois meses veem assim a mais duas aulas, e tal, também é compreensível que não haja tanto interesse. (A2)

Percebendo a natureza contextualizada do conhecimento docente, seria de esperar que esse contexto fosse valorizado nos programas curriculares dos Mestrados em Ensino das línguas, o que parece não acontecer. Na verdade, encontramos um tom de nostalgia presente no discurso da orientadora A2 pela constatação de uma realidade que é a de escolas e universidade se encontrarem de costas voltadas em relação à formação, motivação e integração dos formandos. A orientadora tem clara a diferença de situações e procura adaptar-se aos constrangimentos do exercício das funções de supervisão, na escola, consciente do seu reduzido papel neste processo que se resume a “abrir as portas” para permitir a breve passagem dos formandos pelo contacto com o real:

Eu adapto-me tão bem às circunstâncias! Era desejável [ter mais tempo], mas na impossibilidade...Dadas estas conjunturas várias, como sabe, não deve permitir grandes revisões dos modelos. Nesta altura, eu acho que é possível continuar a fazer esta formação, não tão bem como a outra, mas garantindo uma qualidade. (A2)

(...) em reuniões de coordenação não[analisamos], nesta escola ninguém se interessa, digamos, por aquilo que se está a fazer a nível do Mestrado em Ensino. Esta disponibilidade da escola em abrir as suas portas é apenas isso. Eu agora encontro-me com eles na sala anexa, pode passar um ou outro colega, eu apresento-o, sabe que são os mestrandos, mas de facto, não há nenhum trabalho, digamos de integração mais efetivo dos mestrandos na escola. (A2)

Dado que os contextos são diferentes de ano e de escola para escola, um saber necessário ao exercício da docência é o saber adaptar-se a diversas situações/contextos, fundamentais no modo como se organiza o ensino e se desenrola a aprendizagem. Verificámos igualmente que a vertente prática da formação, no âmbito dos Mestrados em ensino das línguas, não é suficientemente valorizada.

6.3.4. Estratégias de supervisão e ensino da docência: observação, comunicação e autoformação

Existem, ao longo da análise apresentada, referências a dificuldades, a constrangimentos e a aspetos críticos. É neste âmbito que a orientadora refere a dificuldade na *gestão do tempo* de aula que habitualmente os formandos têm, mas que para si não constitui um problema propriamente dito. Por um lado este aspeto da execução só se adquire com a experiência, coisa que os formandos regra geral não têm. As suas palavras transmitem-nos a sua própria noção de gestão do tempo de aula, a qual admite flexibilidade.

Há pessoas que não têm dificuldades absolutamente nenhuma. Tenho tido mestrandos que não têm tido grandes dificuldades porque eu não chamo à gestão do tempo uma dificuldade porque isso é uma coisa que adquirimos com a prática e portanto, não cumprir integralmente uma planificação, eu dou muita importância, não entra na categoria dos problemas. (A2)

Se não conseguiu cumprir também, eu às vezes já sei que não vão conseguir, mas devo deixar que eles tentem, deixar um ponto por tratar numa planificação, acho que não é isso que torna uma aula boa ou menos boa. (A2)

Quanto à avaliação dos alunos, propriamente dita, a orientadora descreve aspetos do seu trabalho com os formandos sobre planificação e avaliação, referindo a elaboração dos instrumentos de avaliação como uma das tarefas do trabalho docente que é preciso “trabalhar bastante”. É interessante verificar a perspetiva de trabalho veiculada no binómio planificação/avaliação. De facto, as planificações contemplam a indicação de instrumentos de avaliação, mas a tarefa de monitorização das aprendizagens requiere um trabalho mais detalhado acerca de métodos, instrumentos e critérios. Desse modo, a articulação entre planejar com vista ao cumprimento de objetivos educativos e a verificação da sua consecução, é significativa, não apenas pela verificação dos progressos dos alunos, mas também pela possibilidade do docente avaliar os seu próprio trabalho e reformular/ajustar o planeamento futuro. No fundo, esta tarefa é aquela que permite ao professor regular o seu trabalho, a melhorá-lo e, assim, realizar progressos no âmbito das suas competências profissionais.

Outro tema é o da avaliação, avaliação dos alunos porque eles têm de trabalhar bastante os instrumentos de avaliação, portanto como é que se faz a avaliação,

como é que se faz a monitorização das aprendizagens. Eu também faço bastante trabalho a esse nível, nem me tinha ocorrido isso porque isto para mim faz parte da planificação, não estava a ver a avaliação na planificação. (A2)

A utilização do **diálogo e o estilo de supervisão** são aspetos a considerar na forma como os orientadores se relacionam como os formandos, como promovem o seu desenvolvimento e a sua motivação, em suma, como orientam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. A orientadora A2 caracteriza o seu estilo de supervisão através de uma gradação de significados que vão desde o “apontar imediatamente”, com frontalidade o que deve ser dito, mas considera-se diretiva/assertiva na abordagem sobre o que está mal. Não pretende impor a sua visão ou maneira de ver, por isso adota uma atitude que respeitadora dos outros sem “sufocar”, sem deixar de apontar oportunamente o caminho a seguir. O estilo de supervisão remete para uma estratégia comunicativa de supervisão, refletindo as características pessoais da orientadora que se entrecruzam com as características da orientadora e supervisora que é (Josso, 2002). Podemos inferir que se trata afinal de um estilo que se caracteriza por misto e que designamos, com recurso a um neologismo, de “diretivo-subtil”, ou seja, um pouco menos diretivo do que o de A1.

É assim, eu sou muito diretiva, mas faço-o de uma maneira muito subtil, como é que eu hei de... (A2)

Eu sei que sou diretiva, mas eles também reconhecem que sou diretiva, mas não passo dessa minha...sou ... assertiva, acho que prefiro a palavra, sou muito assertiva, mas não...a minha assertividade não serve para sufocar os outros, dou completo espaço aos outros, agora, se eu sei que há um caminho mais curto para se chegar às coisas, então aponto imediatamente, aliás também sou muito frontal e direta, digo logo tudo o que está bem e o que está mal. (A2)

(...) sou diretiva no sentido de dizer o que é que se pretende quais são as metas, mas não me sobreponho, não...eu não gosto muito destes termos “ser diretiva” “não ser diretiva” no bom ou no mau sentido. (A2)

A orientadora utiliza diversas formas de dar e receber *feedback*, conforme os papéis que assume e as situações, dar e receber *feedback* têm funcionalidades diferentes, conforme os intervenientes e as situações, sempre partindo do princípio de que se tem algo negativo que

tem de ser alterado, deve dizê-lo, mas sem negatividade. Assim, junto dos formandos, a orientadora dá *feedback*, indicando com rapidez e oportunidade os aspetos negativos a melhorar.

Através dos excertos seleccionados neste âmbito, percebemos que a docente adota, junto dos seus formandos, um discurso de exigência. Depreendemos que isso não seja dito, mas que fica subentendido: “Eles percebem” desde o início. Este discurso é apresentado com a subtiliza anteriormente referida, para não assustar os formandos, caso pensem não estar à altura do perfil de grande qualidade que deles se espera. Desmistifica um pouco essa exigência, dando o seu próprio exemplo e do trabalho de estudo e esforço para se manter atualizada em relação às obras dos Programas.

Eles percebem isso, acho que logo na primeira reunião percebem que há um nível de exigência que tem de ser assumido por ambas as partes ... (A2)

É assim, eu também não posso logo no início assustar ... Assustar os mestrandos, dizendo-lhes olhem que o perfil de qualidade é muito elevado, vocês vão ter que estudar muito, eu própria continuo a estudar e já leciono aquelas obras e dou as minhas aulas há tanto tempo que tenho de estar atualizada. (A2)

Sobre o *feedback* que dá aos formandos confirma-se o facto de serem abordados os problemas, dificuldades que têm de ser ultrapassados e melhorados sem referir os positivos. É através do *feedback* que a orientadora transmite os pontos-chave em que os formandos devem focar a sua atenção, acreditando que os formandos lidam bem com essa metodologia. Refere os aspetos negativos de forma objetiva e construtiva que se depreende pelas suas palavras, nomeadamente através do uso da expressão pleonástica com que a própria caracteriza esse *feedback*: “não digo os aspetos negativos com negatividade”.

Tudo quanto couber dentro dos limites da minha atuação e portanto vou a esses pontos todos e depois, já não tenho tempo para referir os outros, mas eles sabem, quer dizer, eles lidam bem com isto, agora evidentemente que quem for analisar isto, dirá: “Vejam lá que não diz quais é que são os aspetos mais positivos”, por que eu também não digo os aspetos negativos com negatividade, porque acho que o jogo também é esse. Não vou dizer “Olhe que isto é muito mau, não sei quê, não sei quê... (A2)

É sobretudo um discurso muito construtivo porque tudo depende como as observações são feitas. Como dizer? Em que palavras e tom para simultaneamente indicar falhas, erros e

lacunas com o objetivo de mostrar outros caminhos, numa linguagem motivadora para os formandos? Quanto mais claro e objetivo for o *feedback* mais eficaz ele se torna. Essa é uma das características do *feedback* em supervisão, mostrando assim a complexidade da tarefa e do exigente perfil pessoal e profissional que os orientadores devem ter para desempenhar tais funções.

Muuuito construtivo. Depende de como as coisas são ditas e como são orientadas. Como não há essa carga de negatividade nas observações que eu faço digamos que aquilo não é assim muito, não tanto aquele peso de “Agora começo pelos aspetos negativos ou pelos positivos...e tal. (A2)

Embora não seja muito valorizado pela orientadora A1 por falta de tempo, o *feedback* sobre os aspetos positivos observados é importante para a motivação, tornando mais eficaz o esforço de correção ou alteração dos aspetos que devem ser melhorados, tal como defende Gonçalves (2009) para quem os comportamentos comunicativos consistem em saber escutar e utilizar as ideias dos formandos, saber questionar, clarificar e felicitar os formando pelos seus sucessos. Este tipo de interação comunicativa caracteriza o diálogo de aconselhamento, em que o *feedback* surge como estratégia construtiva da comunicação, coadjuvante na compreensão do formando e promotor da metacomunicação no processo de supervisão.

Para A2, receber *feedback* tem uma funcionalidade distinta do dar *feedback* que é a de ajudar a percecionar melhor o seu trabalho como professora, recolhendo-o através de duas fontes: dos formandos e dos seus alunos. Como orientadora, recolhe *feedback* quando os formandos vão assistir às suas aulas, ao afirmar que o *feedback* deles é importante, para aprender com “as coisas” que eles lhe dizem:

Na aula seguinte, posso ir remediar alguma coisa que me deixe insatisfeita porque acontece nós sairmos com um sentimento de insatisfação, a dizer “pensava que isto não sei quê, afinal isto não saiu como eu queria”, mas aprendo com as coisas que eles me dizem, não é porque eu não tenha consciência... (A2)

Este “aprender” tem um significado um pouco diferente do que é habitual, é um “aprender” que significa ajudar a orientadora a manter a autovigilância que faz sobre si própria. Esse outro olhar sobre as suas aulas assegura maior objetividade na reflexão que faz sobre o seu

próprio trabalho, no fundo para garantir a qualidade da reflexão que faz sobre si e para não se iludir com análises eventualmente benévolas sobre a sua atuação.

(...) é porque... digamos que... asseguro-me de que a vigilância de que faço sobre mim própria, sobre ...essa auto reflexão que eu faço ainda é feita de uma forma lúcida e objetiva. Ou seja, não desenvolvi, não criei ainda nenhuma estratégia para me iludir a mim própria. É mais nesse sentido que o feedback deles é importante. (A2)

A orientadora recolhe *feedback* junto dos seus alunos. A natureza positiva, gratificante desse *feedback* sempre a motivou a ler, pesquisar para aprender e melhorar, como se verifica nos excertos seguintes:

Tenho consciência de que sou boa professora pelo feedback que me dão os alunos todos, acho que sou boa professora, não tem mal nenhum em se assumir isto, e acho que já era boa professora no início. (A2)

Eu encontro pessoas, algumas já com cabelos brancos que vêm ter comigo, de quem fui professora, a (nome da investigadora) sabe como é, recebemos aquele feedback que é muito gratificante... (A2)

Tal como observar aulas, a leitura, a pesquisa teórica, o estudo e o trabalho surgem como estratégias complementares de autoformação, regulação e aprendizagem da profissão.

(...) o que é que aconteceu depois disso? Aconteceu que muitas coisas que eu fazia intuitivamente, passaram a ter por referência os quadros teóricos das leituras que fui fazendo e também havia coisas que eu não sabia fazer, que não era capaz de fazer e que aprendi, lendo. Lendo os livros, mais do que até a assistir a aulas. (A2)

Nunca assisti assim a muitas aulas dos outros, assisti dos meus colegas e de vez em quando ia assistir a aulas dos meus estagiários, tenho sempre a minha porta aberta porque todos os anos há um grande corrupio das pessoas que vêm para fazer seminários, observações, etc., vem um pouco ao encontro disso. (A2)

No âmbito da planificação organização e execução de percursos formativos, a orientadora refere os passos da sua intervenção de modo a organizar o percurso formativo dos

mestrandos, na escola. Ilustramos de forma sequenciada esses passos que a seguir discriminamos.

1º - Passo - Integrar no contexto cultural e social da escola. Exemplo:

No âmbito do Mestrado em Ensino, aquilo que eu faço é o que está consignado, digamos na... legislação e nos documentos em vigor uma vez que é um Mestrado em Ensino ligado à universidade (UA) é, primeiro, receber os estagiários, integrá-los um pouco naquilo que é o contexto cultural socioeconómico da escola e também do seu património (risos) específico.

2º Passo – Conhecer e analisar o Programa da disciplina e planificar em conformidade. Exemplo:

A partir daí, trabalhamos um pouco aquilo que tem a ver com o programada disciplina que eu leciono nos últimos anos... eu só leciono Literatura Portuguesa, que é um programa que os estagiários, ou os formandos, melhor dizendo, normalmente não conhecem muito bem. Nas cadeiras de Introdução à Prática Pedagógica trabalham mais os programas de Português, de modo que eu tenho essa preocupação de lhes mostrar ... (A2)

3º Passo – Trabalhar/rever a noção de currículo. Exemplo:

Quando chegam aqui, sou eu que acabo por lhes explicar e percebo, das conversas que tenho com eles que trabalham muito a noção de currículo, pode haver até uma cadeira que corresponda ao semestre em que se trabalha a ideia de currículo, mas todo o resto fica, pronto, fica de fora, portanto, não têm nenhuma experiência... não sabem distinguir aquilo que é um objetivo do Programa, daquilo que pode ser um objetivo da aula, o processo de operacionalização, aquelas coisas mais simples, não têm conhecimento absolutamente nenhum desses conceitos e para eles é um bocadinho complicado. (A2)

4º Passo- Verificar o conhecimento das obras e eventual necessidade de aplicar mecanismos compensatórios. Exemplo:

Em seguida... é a de... ver se a consistência desse saber [sobre as obras e método de trabalho na investigação] me deixa tranquila ou se eu preciso de criar mecanismos compensatórios, digamos... (A2)

Estes quatro passos configuram uma fase preliminar do trabalho a desenvolver e que se prendem com os conhecimentos teóricos e científicos que supostamente os formandos devem dominar, mas também com os conhecimentos do contexto de realização da aprendizagem, da escola e dos alunos, de que a orientadora é a única conhecedora e, por isso mesmo, torna-se mediadora entre a escola e os formandos, a escola e a coordenadora da Faculdade. Ambos devem aceder a tal conhecimento, no caso dos formandos para planificarem e executarem aulas e, no caso da coordenadora, para avaliar esse trabalho no que respeita à adequação entre estes dois aspetos da prática pedagógica: o plano e a execução.

Quanto à qualidade dos percursos formativos que acompanha, a orientadora refere-se a ela, comparando o modelo de formação anterior com o atual, para confirmar que o presente caracteriza-se por ter qualidade inferior. Exemplos:

Mesmo na Faculdade em termos do conhecimento que é adquirido com os seminários do Mestrado, eu não considero que esse conhecimento seja, digamos, mais intenso ou mais vasto do que aquele que os estagiários tinham quando estávamos nos dois modelos anteriores. (A2)

É assim, se não estiver consignado nos documentos que há um número X de horas que tem de ser obrigatoriamente cumprido nas escolas, eu acho que é difícil. Estou convencida disso, mas é uma pena porque este modelo, relativamente ao anterior, do Ramo Educacional, é mais pobre. (A2)

Acerca de como ensina a profissão docente, no que respeita ao trabalho focado na sala de aula, a orientadora assume *desmontar o cenário e mostrar as peças*, (A2) ou seja, mostrar as aulas, através da observação direta e posteriormente refletir sobre elas com os formandos, explicando as opções pedagógicas e didáticas que tomou e quais as consequências possíveis se tivesse tomado opções diferentes.

No âmbito do ensino da docência, explicitar aquilo que se ensina e como se ensina é uma tarefa difícil a que não se chega pela descrição objetiva, mas pela exemplificação e demonstração. No caso das aulas observadas e de que forma elas refletem a planificação do trabalho, a orientadora explica que os diversos aspetos devem ser objeto de reflexão, realçando aquilo que pode ter passado despercebido ao olhar menos treinado: desde os

aspectos mais interessantes, à eficácia da comunicação, à execução das tarefas e também aos pontos que estabelecem a articulação da planificação com a ação executada.

É uma questão de estarmos a raciocinar sobre aquilo e... ahh, evidentemente que também lhes vou dizendo que esta passagem é muito interessante e aquela, enfim, mas o ponto é discutir: ao nível da planificação, como decorreu a aula, como é que as coisas foram ditas, como é que foram feitas, como foram feitos os encaixes... (A2)

A metodologia de orientação e supervisão que a A2 adota, reflete os ciclos supervisivos de preparação das aulas observadas e de uma reflexão posterior, sobre as decisões tomadas no decurso da lecionação e posteriormente sobre como poderia ter sido diferente, o que se pode mudar futuramente. Esta metodologia surge associada à reflexão sobre a prática preconizada por Schön (1995), cujas noções fundamentais são conhecimento na ação, *knowing-in-action*; reflexão na ação, *reflection-in-action*; reflexão sobre a ação, *reflection-on-action*, e reflexão sobre a reflexão na ação, *reflection on reflection-in-action*, etapas da reflexão que se relacionam mais diretamente com a planificação, avaliação e regulação de processos.

A orientadora demonstra que a sua ação supervisiva é organizada, pensada em função de determinados objetivos formativos. Mostra que tem a preocupação de organização experiências de formação enriquecedoras, indo ao encontro das capacidades dos formandos. Orienta a sua ação de maneira a não desmotivar os formandos com objetivos e exigências demasiado elevadas que por ventura os leve a pensar que estão fora do seu alcance executar, criando aquilo que designa por efeito de *distanciação*. (A2)

E depois há uma coisa que é gradual, mesmo nas minhas aulas, eu nunca dou uma primeira aula de forma a deslumbrar, se me é permitido o termo, os meus mestrandos porque isso pode criar uma distanciação muito grande entre aquilo que eles pensam que podem fazer e aquilo que está a ser feito por mim. (A2)

Para evitar constrangimentos desta natureza, coloca-se em segundo plano, doseia o investimento, dá aulas representativas dos seus parâmetros de qualidade, daquilo em que acredita, mas sem demasiada complexidade, executa aulas a um nível que possa levar os mestrandos a pensar que para eles o nível é alcançável. O aperfeiçoamento será gradual e esse processo levará a mais exigência nos diversos aspetos da execução, como o questionamento dos alunos, entre outros.

Faço uma aula que me deixe a mim própria satisfeita e que corresponda àquilo que são as minhas orientações e as minhas crenças, que eu às vezes gosto de falar nas minhas crenças, (Risos de entrevistadora e entrevistada) mas não elevo demasiado a fasquia, a fasquia vai sendo elevada à medida que o percurso vai sendo feito para que também eles sintam que também aquilo que está a ser exigido não é alguma coisa que seja... quase inalcançável ou que... enfim que aquele grau, digamos que aquele grau de aperfeiçoamento já na maneira de questionar, na elaboração das fichas, etc. (A2)

Para exercer a docência e a orientação/supervisão de outros é preciso ter **capacidades pessoais de autoformação**. Na perspetiva da docente, antes de tudo, parece existir uma pré-disposição para a profissão que já referiu em relação ao perfil necessário para ser docente. Neste ponto, volta a referir sobre si própria ter existido desde cedo essa inclinação muito determinante. A escolha da profissão é algo que tem muito a ver com a pessoa. Esta inclinação não dispensa a aprendizagem posterior do conhecimento científico e didático para a docência.

É capaz de ter a ver com a minha experiência pessoal. Às vezes os meus amigos fugiam todos porque diziam “Ai, ela hoje quer dar a lição”, então... Talvez seja por isso. Eu comprava um giz de... com cores, na drogaria e tinha arranjado uma cana que um tio meu me tinha feito e estava ali a lecionar e dizia sempre à minha mãe “ Eu quero ser professora”. (A2)

Quero dizer com isto, que há uma inclinação, assim como os pintores têm inclinações, os arquitetos, quer dizer, há uma coisa qualquer que tem a ver com inclinações, uma inclinação pessoal. E depois o resto, evidentemente que se faz através daquilo que é a aquisição de um conhecimento maior quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista didático, porque é assim eu acho que era, eu acho que já era boa professora, eu acho que sou boa professora, não tenho a humildade de enfim neste momento estar a dizer que não sei se sou. (A2)

A orientadora impõe-se a si própria uma “espécie de vigilância” para garantir a qualidade do seu trabalho, como forma de regulação para fazer melhor porque acredita na constante melhoria e (re)aprendizagem da profissão. Nesse processo de autoformação, os formandos têm um papel de facilitadores da consciencialização daquilo que pode ser melhorado.

Através das questões que os formandos colocam, a orientadora acaba por refletir sobre elas e focar melhor naquilo em que pode melhorar.

Também me observo a mim própria e, de vez em quando, ralho comigo própria, digo “Ah, mas que coisa...”. Evidentemente que eu aprendo muito com as perguntas que eles me fazem, com as perguntas que eles me põem. Não é porque eu não tenha consciência delas, porque eu tenho consciência das minhas falhas, das minhas insuficiências, do que me corre mal e do que eu podia ter feito melhor porque a gente pode fazer sempre melhor. Estou sempre insatisfeita.
(A2)

Esta melhoria tem efeitos não só na prática letiva da docente junto dos seus alunos, na escola. A exigência que a orientadora se impõe tem reflexos na preparação do seu trabalho de orientação, nas reuniões, nas indicações (*feedback*) e bibliografia de suporte que aconselha. Esta dinâmica leva-nos a concluir que todos os intervenientes beneficiam: alunos, formandos e orientadora.

(...) há uma exigência que me imponho a mim própria, portanto não lhes estou a exigir nada que não peça a mim própria e ... mas por outro lado, eu acho que isso é compensado pela forma como eu oriento as próprias sessões de trabalho; pelas indicações que lhes dou; pela bibliografia que aconselho. (A2)

Para além do que foi verbalizado, esta atitude face à docência, de autoquestionamento, exigência, humildade e partilha será percebida pelos formandos que tendem a olhar a orientadora como um modelo a seguir, cumprindo objetivos holísticos na formação pessoal e profissional dos formandos. Sobre o modo como pode ser conciliado o trabalho na universidade com o prático, a resposta é clara quanto ao constrangimento do tempo para o trabalho prático:

Não é possível. Normalmente são pessoas que trabalham, portanto os seminários que têm que cumprir na Faculdade, porque muitas aulas são em regime pós-laboral e portanto, é quase impossível conseguirem estar mais tempo na escola, não há compatibilidade de horário. Muitas vezes também acontece que às horas a que eu estou a dar aulas eles também estão a ter aulas na Faculdade, tem sido bastante complicado. (A2)

Como é vivida a prática letiva pelos formandos? Que estratégias de formação a orientadora usa, na regulação da prática letiva, na observação de aulas? Sobre estas questões, a orientadora refere que os formandos mostram alguma apreensão em relação às primeiras aulas. A maior preocupação é a organização dos alunos e outros aspetos da gestão da própria aula. Dado que a titular da turma (a orientadora) não estabelece uma planta estratégica da distribuição dos alunos na sala, a gestão da sala de aula pode constituir uma dificuldade. Assim, os aspetos fundamentais em que a orientação para a regulação das aulas de centra são **dois** e encontram-se interligados: a gestão da aula e a comunicação.

A orientadora afirma “preparar o terreno”, ou seja, preparar os seus formandos em relação a aspetos que se constituem como críticos, no âmbito da execução das aulas, especificamente, sobre a) Gestão das participações orais dos alunos e b) Gestão da comunicação e questionamento, em virtude da margem de imprevisibilidade que a caracteriza.

- a) **Gestão das participações orais** – A gestão da sala de aula e da comunicação oral dos alunos, atribuição da palavra aos alunos e transmissão de *feedback* no decurso da aula, constituem dificuldades e são motivos de apreensão por parte dos formandos. A estratégia de formação apontada é a de antecipação da distribuição da comunicação oral – a orientadora alerta para as dificuldades que irão encontrar na gestão das aulas.

Nas primeiras aulas, eles estão muitos preocupados com a gestão da própria aula. Esta turma, ao contrário daquelas que eu tinha em anos anteriores, isto não acontecia porque eram doze ou catorze eu trabalhava, fazíamos uma mesa em que eu estou ao mesmo nível dos alunos, agora eles têm 27 ou 29 alunos, saberem os nomes deles todos, depois não é na mesma sala e sentam-se de maneira diferente porque eu deixo sentar onde quiserem, portanto... (risos). (A2)

Eu alerta, mas depois em ação é que eles não são capazes de fazer uma distribuição equitativa da comunicação na sala de aula. Evidentemente que depois da primeira ou da segunda aula já começam a tomar esses apontamentos em folha de registo. (A2)

A formadora refere um aspeto da sua função que é a de preparar o *terreno de intervenção* (A2) dado que é a titular da turma e que, em quatro ou cinco aulas, os formandos não têm possibilidade de desenvolver só por si uma relação pedagógica. Os formandos são conhecedores desse trabalho o que lhes pode dar algum sentimento de segurança, pois a orientadora refere que a sua atuação junto da turma de intervenção é da seguinte natureza:

porque há uma coisa que os meus alunos têm que saber, é que aquele professor faça ele o que fizer na sala de aula, os meus alunos sabem que é para ser respeitado e todas as tarefas que ele [o formando] manda fazer é para executar, para ser cumprido integralmente. (A2)

É como se a aula estive a ser dada por mim e não deixo, porque às vezes há turmas um bocadinho mais difíceis, que eles questionem a autoridade do professor. (A2)

- b) Comunicação e questionamento** - Sobre a comunicação na sala de aula, a orientadora identificou, através da observação de aulas, o problema que se prende com o recurso apenas aos alunos mais desenvolvidos no questionamento oral. Este mecanismo torna-se um problema porque existem alunos que só participam oralmente na aula quando são questionados diretamente (por timidez, falta de confiança, receio da reação dos colegas). Atendendo a que, no ensino das línguas, o domínio da oralidade é fundamental, a identificação do nível de proficiência também o é. Por outro lado, no que respeita à disciplina de Português, é trabalhado o domínio da educação literária e o aluno deve exprimir os seus conhecimentos oralmente e por escrito. Caso só alguns alunos participem, os outros que por razões pessoais não participarem oralmente, podem ver a sua classificação reduzida. Por isso, é importante que o formando tenha noção da frequência e qualidade dessas intervenções orais. Para tal, a orientadora refere o registo que os formandos se habituam a fazer para ajudar na tarefa da distribuição das participações e, consequentemente, na avaliação do domínio da oralidade.

Outra [falta de desenvoltura] prende-se com a distribuição da comunicação dentro da sala de aula porque é mais fácil para eles, e eu percebo perfeitamente isso e explico-lhes, porque tendem a aproveitar, a recorrer aos melhores alunos e a esquecerem-se dos que são mais tímidos ou mais fracos e portanto não os solicitarem tanto em termos de intervenção ou, às vezes, até de ignorarem a presença, quase, desses alunos coisa que eu chamo sempre a atenção. Isso às vezes até ocorre, por exemplo, este ano isso até ocorria com uma das minhas meninas de raça negra que estão sempre as duas juntas e são muito caladinhas. Disse logo ao estagiário: “ Atenção, as (nome das alunas) nunca participaram”. Porque elas participam se forem diretamente interpeladas, demoram mais tempo a responder do que as outras, têm um ritmo

completamente diferente. Portanto estas questões neste primeiro ano são aquelas em que eu encontro maiores dificuldades. (A2)

Durante a aula, por vezes, faz sinal ao formando para o recordar de algum passo da aula ou outro aspeto que tinha sido planeado e que não está a ser executado como o previsto. Muitas vezes, o orientador enfrenta o dilema sobre se deve ou não intervir para completar, corrigir ou acrescentar algum aspeto importante, com o prejuízo de retirar autonomia e autoridade pedagógica ao formando. Pior que isso, pode acontecer estar a observar uma aula desastrosa e o orientador pode colocar-se a questão sobre se deve intervir, se faz parte do seu papel intervir em situações extremas.

Como faço? É só chamar a atenção, às vezes faço sinais na aula. Às vezes, até noto que ele está com uma dificuldade, trabalho por sinais, faço sinais....(A2)

Neste caso específico, a orientadora afirma que tenta ajudar discretamente, por sinais, com recurso a linguagem não-verbal, mas revela ter angústias sobre se deve ou não intervir. De acordo com a sua metodologia, o que faz é anotar, registar os aspetos que carecem reflexão para comentar posteriormente. Inferimos pelas suas palavras que existe alguma dificuldade em observar e registar simultaneamente, pois numa aula estão sempre muitas coisas a acontecer em simultâneo. Esta dupla simultaneidade pode constituir um constrangimento.

Por exemplo, acontecerem várias coisas numa aula e ter de as observar, todas ao mesmo tempo, registar o que observa, tudo o que se está a passar de importante para depois comentar, essa angústia de “intervenho ou não, o que faço”, enfim....(A2)

Caso aconteça uma situação de extrema necessidade, por exemplo, os alunos colocarem em causa a autoridade (científica ou pedagógica) do formando, então a docente intervém, embora caracterize essa intervenção como discreta, de modo a que os alunos não percebam, confirmando o que foi apresentado, ou de outra forma, conforme a situação que se apresente.

Quando se trata de situações em que eles estão a ver se conseguem questionar, pôr em questão a autoridade do professor, quer científica quer pedagógica, eu às vezes, intervenho, mas de uma forma completamente disfarçada que o professor percebe e os outros não. (A2)

Em relação à comunicação em sala de aula, um dos problemas observados é a falta de clareza na linguagem do formando. Na reformulação de questões ou nas explicações a falta de clareza e propriedade de linguagem podem ser elementos que dificultam a execução, mesmo quando os suportes se encontram claros. É na explicação oral, um pouco fora do que se encontra escrito nos recursos, que as dificuldades surgem e a falta de clareza vem ao de cima.

Às vezes, o que acontece nas aulas é que tendo já uma ficha ou roteiros, ou o que quer que seja, já limpos e portanto tudo claro e inequívoco, quando têm de tomar a palavras e fazer reformulações, muitas vezes a essa dificuldade em falar de uma forma límpida para os alunos e em sair um bocadinho daquilo que estava planificado no papel. (A2)

Será uma questão de linguagem ou de pouco domínio dos conteúdos? Colocamos a dúvida porque a orientadora refere ter verificado a questão da falta de clareza de linguagem, nos roteiros e fichas, escritas. Depreendemos que esses guiões nem sempre orientam os alunos porque existe uma falta do domínio da argumentação através da questionação. Para tal, é preciso muita maturidade nas técnicas de questionamento como formas de condução do diálogo para acesso ao conhecimento pela descoberta que, por outro lado, exige profundo conhecimento das matérias em si. Neste caso, falha a combinação teórico-prática do conhecimento docente.

Outra questão tem a ver a com a conceção de roteiros ou de fichas porque em muitos casos o que acontece é que as perguntas não são redigidas de forma clara e inequívoca e eles, enfim, só se dão conta disso quando estamos no trabalho prévio e eu digo, “Agora vê lá as respostas”. (A2)

A orientadora reafirma que intervir ou não intervir, para si, não é uma questão, ou seja, não costuma enfrentar este **dilema da observação de aulas** e exemplifica com um episódio experienciado. O episódio reflete a atitude que já ilustrou que é a de intervir muito raramente e de modo discreto, deixando que o formando encontre uma forma de ultrapassar, em tempo real, a dificuldade com que se depara. Esta constitui-se como uma forma de incentivar a autonomia do formando que, no futuro, não terá o recurso disponível em sala de aula naquele momento, que é o orientador. As primeiras aulas, a organização e gestão da aula, a

atitude dos alunos face ao professor ou as falhas de memórias são aspetos inerentes à execução das aulas que os formandos devem aprender a controlar autonomamente. Apesar do apoio e orientação, durante a execução é quando o formando se encontra mais sozinho, pois é difícil parar uma aula, ou segmento de aula, para comentar ou retificar. Daí os registos, de acordo com a metodologia descrita pela orientadora, para serem comentados após a aula.

Pois, eu não tenho essas angústias do intervenho ou não, porque tenho esta estratégia.

(...) Não o costume fazer, faço só o reparo se ele não se lembra de um nome ou uma obra, uma coisa que a mim me acontece frequentemente porque, na minha idade, a memória está cada vez mais fraca. (A2)

É de realçar o carácter de observação distanciada por parte do coordenador da Faculdade que também não intervém, limitando o seu papel, na escola, à observação e avaliação dos atos pedagógicos observados. No caso do orientador, o seu papel é misto, mais orientador na planificação e mais observador/supervisor na parte da execução, pela natureza de que o próprio trabalho do professor se reveste.

Quando me acontece estar, enfim, este ano o professor que acabou por desistir, na aula eu nem sequer podia fazer qualquer tipo de intervenção porque estava também a professora da Faculdade a assistir e portanto não havia possibilidade nenhuma de estar a interromper, mas eu nunca interrompo, digamos, para fazer reparo, ou para tentar, enfim, minorar uma situação de dificuldade, enfim, que o professor sente na aula. (A2)

Tudo isto, como se coordenador e orientador fossem ambos realizadores de uma ação, que não se vê na tela final, pois eles afastam-se no momento da atuação, para usar a metáfora, própria de um espetáculo de representação dramática e expressiva. Com a diferença de que, no teatro, existem os ensaios até o ator acertar no tom, na frase e expressão certas, no teatro o ator ensaia um guião com as palavras já certas, até acertar em tudo o resto. A intervenção do público é reduzida ao mínimo e controlada ao máximo, o que não acontece durante a execução de uma aula em que o público contém muita da imprevisibilidade condicionadora da atuação do professor. Nas aulas, não há ensaio, o guião não é rígido, as palavras não estão no guião e o público pode ser imprevisível. A aula constitui-se como um ato único,

irrepetível sem possibilidade de paragens, retoques nem correções durante a sua execução em que não são visíveis truques nem técnicas, apenas o ato de ensinar e de aprender.

Percebemos que aprender e ensinar, neste contexto de formação, implica ensino e aprendizagem a vários níveis: dos alunos, dos formandos, do orientador e por ventura do coordenador. A natureza daquilo que cada um dos intervenientes no processo aprende é que diverge.

As estratégias de **supervisão** relacionam-se com dinâmicas de **conhecimento de si e do outro**. Esta dinâmica de conhecimento implica uma relação entre orientador/formando que pode resultar numa simbiose formativa, conforme depreendemos das palavras da orientadora: por um lado, importa conhecer o formando para, numa perspetiva da supervisão como ato de ajuda, o orientador focar a sua ação de modo a que o formando ultrapasse as suas limitações e as suas qualidades se desenvolvam. Esse conhecimento surge como facilitador do ensino da docência, com vista à consecução do objetivo formativo que é a partilha de conhecimento da orientadora com o formando.

É no fundo reconhecer essa pessoa que temos de acompanhar. Conhecê-la, saber quais é que são as suas qualidades e quais é que são, enfim as ... as...suas incapacidades e trabalhar de modo que as suas incapacidades se anulem e as qualidades se desenvolvam e talvez, eu acho que também posso dizer isso, levar outros a partilharem da experiência que nós acumulámos. (A2)

Este será o ponto de partida essencial para o orientador ajudar o formando a tornar-se um bom professor. Para tal, será preciso o orientador conhecer onde deve intervir para melhorar o perfil do formando, para melhor o ajudar.

Verificamos que a autonomia do formando na sua vida profissional futura se encontra presente no discurso desta orientadora, tal como constatámos noutras passagens analisadas, surgindo como um traço importante na qualidade dos percursos de formação traçados. Tarefa que se nos afigura difícil porque o contacto com os formandos também é reduzido, como anteriormente constatámos.

Acho que isso é que é essencial, reconhecer o outro, saber o que é que o outro tem e saber, de alguma forma, como é que eu posso ajudar esta pessoa a tornar-se um bom professor. Para isso, tenho que a ajudar um bocadinho, saber quais são as suas apetências, ver onde... o que posso trabalhar para melhorar aquele

perfil porque acho que há uma coisa que é determinante que é saber que aquela pessoa que eu acompanhei, quando estiver sozinha, dentro de uma sala de aula, vai fazer um bom trabalho. (A2)

A atitude de preocupação pelas características individuais dos formandos que encontramos, na observação de aulas em particular, encontramos-na igualmente na organização dos percursos formativos de modo geral. Esta coerente preocupação pelo conhecimento das características dos formandos realça a necessidade de ir ao encontro das suas capacidades e também de não desmotivar ou criar sentimentos de incapacidade pela natureza das dificuldades que os formandos têm de enfrentar, como se pode ler na seguinte transcrição:

(...) eu acho que aquele grau [de exigência] que as coisas devem ter, para que eles não sintam que isso lhes vai ser muito difícil e portanto não quero criar um sentimento de falhanço logo de início, um sentimento de impreparação. (A2)

Os formandos vão assistir a aulas da orientadora para, numa perspetiva formativa, as comentarem e com elas aprenderem. A reflexão crítica sobre as aulas da orientadora pode colocar o formando na posição de dizer que tudo é maravilhoso, apenas porque não se deve melindrar a orientadora, perdendo-se o espírito objetivo da reflexão, e assim, o formativo. No entanto, a orientadora, mostra estar atenta a esta possibilidade, explicando que os comentários feitos pelos formandos lhe mostram um “retrato de si”. O modo como isso é feito revela-lhe a capacidade ou maturidade crítica do formando, ou seja, que tipo de olhar crítico tem:

E depois há outra coisa que eu gosto que...não tem a ver com uma aprendizagem no sentido em que eu aprenda sobre mim própria, mas tem a ver com a aprendizagem que eu percebo também que tipo de olhar crítico é que tem a pessoa que me está a observar. (A2)

Especifica mesmo aquilo a que está atenta neste diálogo de perceções de si e do outro, mostrando que a reflexão sobre as suas próprias aulas não corresponde necessariamente a elogios, mas serve para apontar aspetos menos bons que podem ser melhorados.

Eu percebo se essa pessoa me está a dizer a tudo que sim, porque acha que deve dizer à formadora que está tudo muito bem e que ela não fez nada de mal, depois sou eu que digo: “Não, não, isso não estava assim tão bem...” E portanto ajuda-me a conhecer o outro, pelo olhar que lança sobre o meu próprio

trabalho e isso para mim também é bem porque sei se aquela pessoa é mais incisiva nas observações que faz ou é mais conformista naquilo que faz. (A2)

Por tudo isto, os comentários representam um olhar “do outro” sobre o seu trabalho, mas também revelam muito das capacidades de observação e reflexão de cada formando. Neste sentido, o formando ajuda a orientadora a conhecê-lo melhor.

Isso também me ajuda a delinear com mais precisão o perfil de cada um, para eu saber como devo lidar com cada um. (A2)

Em suma, nesta dinâmica de auto e hétero-conhecimento o formando aprende a refletir com objetividade, profundidade e ajuda o orientador a traçar o seu perfil de formando para, conhecendo-o melhor, também o poder ajudar de modo mais dirigido e respeitador da sua individualidade. A regulação da formação de que a orientadora nos dá conta é feita em reunião na Faculdade com a coordenadora. Realça mais uma vez o reduzido número desses encontros, sempre em comparação com o modelo anterior aos Mestrados em Ensino. A seguinte evidência é ainda reveladora da pluralidade de designações que coexistem, tal como já antes explicámos.

Também o número de reuniões na Faculdade é muito menor do que o que existia anteriormente. (A2)

É assim, com a coordenadora trocamos, como eu trabalho com pessoas com as quais trabalhei já durante muito tempo portanto, há pelo menos duas décadas de trabalho em conjunto, digamos que... e com as outras formadoras, com as outras professoras, como é que se chamam? (A2)

Nestas reuniões de regulação da formação são tratados aspetos que se prendem com o desempenho dos mestrados a **três níveis**: a) Análise do desempenho e classificação dos formados; b) Relatórios de Prática Supervisionada e c) Avaliação para a aprendizagem (dos alunos). Apresentamo-los pela ordem de importância que eles tomam nessas reuniões.

a) Análise do desempenho e classificação dos formados

Os assuntos que nós tratamos mais frequentemente são aqueles que têm a ver com o desempenho dos estagiários. (A2)

Digamos que há uma arte mais descritiva do percurso e depois passamos para uma análise do desempenho, tendo em conta os perfis que já estão delineados e,

evidentemente, o tipo de classificação que vai ser atribuída aos mestrandos.
(A2)

Na verdade, as notas de campo registadas pela investigadora dão conta do tratamento e desta temática nas reuniões entre orientadores e coordenadores, concretamente entre A2 e coordenadora da universidade²⁶. Apesar de as referências se apresentarem por esta ordem, as notas confirmam de algum modo o teor das reuniões aqui referidas pela orientadora. Estas reuniões destinam-se essencialmente a aferir as classificações a atribuir aos formandos.

b) Orientação para elaboração de Relatórios de Prática Supervisionada

Sobre os relatórios, a orientadora confirma as etapas de identificação conjunta de lacunas ou áreas mais frágeis que devem ser trabalhadas, quer na universidade quer na escola, ao longo do processo de formação, com vista a apoiar os formandos na elaboração do Relatório de Prática Supervisionada. São discutidos os percursos dos formandos de modo a antecipar problemas e a colmatar falhas.

Para além disso, também reuniões que estão diretamente relacionadas com os temas dos relatórios que vão ser feitos, das teses, que vão ser feitos pelos estagiários e discutimos um pouco quais são os percursos que eles vão fazer, vemos também em conjunto quais é que são as áreas em que pode ocorrer uma maior lacuna para se poderem trabalhar esses aspetos e essencialmente é isto.
(A2)

A orientadora indica os materiais que faculta, a título de exemplo, para os formandos seguirem e se apoiarem na elaboração de planificações, uma vez que, na UA, o tempo que os formandos dedicam à produção destes suportes da organização do ensino e da aprendizagem é reduzido.

A planificação também lhes é dada, mas mais do que a formalização de uma planificação, aquilo que me interessa é que eles percebam quais são todos os

²⁶ Refere-se à orientadora da universidade A, na altura responsável pela coordenação do mestrado em ensino do Português. Este sujeito não faz parte da investigação, apesar de se ter disponibilizado e concordante, numa fase inicial em que foi contactada e informada dos objetivos da presente investigação, acabou por recusar sempre a marcação de entrevista, manifestando indisponibilidade, apesar dos inúmeros contactos telefónicos e via *email*. Este tipo de incidente aconteceu igualmente numa investigação anterior, envolvendo outro sujeito e outra universidade, incidindo sobre a temática da formação inicial e estratégias de supervisão usadas pelos orientadores das escolas. Estes factos levam investigadora a pensar que tal se relaciona com o constrangimento que o tema da supervisão provocou nos docentes universitários em causa, confirmando que se trata de um tema delicado. Da universidade A, foi entrevistado um outro orientador, à data responsável pelo Mestrado em Ensino de uma língua estrangeira.

pressupostos e todos os postulados teóricos que subjazem, digamos, à própria planificação e o percurso é o mesmo: assistem às aulas, depois discutimos.
(A2)

Acerca do segundo tema abordado, aquilo a que a docente assistiu foi a análise de relatório em construção. Nesta troca de apreciações eram reunidas as duas perspetivas sobre o trabalho produzido: a da coordenadora com um olhar teórico e sobre a qualidade científica dos materiais produzidos e compilados e o olhar prático da orientadora que incluía a adaptação dos materiais de suporte das aulas à situação real a que se destinavam, ou seja, às características dos alunos/turma. Nestas reuniões são confrontadas duas vertentes do trabalho dos formandos: trabalho oral apresentado na Faculdade sobre o percurso desenvolvido e as aulas lecionadas na escola. A primeira vertente é dada pela coordenadora e a segunda são as orientadoras que com ela trabalham que para efeitos deste estudo são A1 e A2.

c) Avaliação para a aprendizagem (dos alunos).

Nesta sequência, verifica-se que a orientadora dá particular atenção à avaliação para a aprendizagem, relativa aos alunos, onde verifica haver uma grande lacuna na formação de base dos formandos. Por exemplo, costuma trabalhar com os formandos a classificação e aplicação de critérios para a avaliação das produções escritas dos alunos. Consta que esta dimensão da planificação é importante, mas não é trabalhada na universidade A. A própria vertente da avaliação e monitorização das aprendizagens, enquanto reguladora de todo o processo de ensino e de aprendizagem, é muito pouco trabalhada.

Quando estamos com a nossa amiga (refere-se à coordenadora da universidade a que está agregada) ou com a leitura ou ainda com a escrita ou trabalhos de investigação, portanto depende daquilo que eles têm programado para a aula, nós temos sempre os critérios de classificação e avaliação das produções feitas pelos alunos porque é outra área em que noto, esqueci-me de dizer isso à bocado, uma grande falta de informação de base. Falam muito pouco de avaliação e é um elemento muito importante. (A2)

Outro tema é o da avaliação, avaliação dos alunos porque eles têm de trabalhar bastante os instrumentos de avaliação, portanto como é que se faz a avaliação, como é que se faz a monitorização das aprendizagens. Eu também faço bastante

trabalho a esse nível, nem me tinha ocorrido isso porque isto para mim faz parte da planificação, não estava a ver a avaliação na planificação. (A2)

As evidências que se seguem ilustram um trabalho que se situa já um pouco fora do número de horas que os formandos previsivelmente devem permanecer na escola.

Já era antes, mas pelo menos dou-lhes assim umas luzes [sobre avaliação das aprendizagens] constroem também, já fora daquelas horas previstas. A semana passada veio cá este mesmo mostrar-me um teste que tinha concebido para eu ver se os testes estavam bem ou estava mal pronto... Concebeu o teste, depois eu para as atividades de escrita eles têm que me indicar descritores, têm que saber o que é um nível de desempenho, têm que observar um trabalho de escrita de acordo com todos esses elementos e falo portanto daquilo que é uma avaliação formativa, mais do tipo da...enfim da linha do Fernandes [autor, investigador], para eles saberem que a avaliação formativa não é fazer uma fichazinha, a avaliação formativa é uma coisa completamente diferente, para saberem como é que ela se faz, como é que ela se implementa, que é uma coisa mais prolongada no tempo, como é que se faz monitorização e depois a avaliação que sirva já para, digamos, controlo sumativo. Trabalho com eles também isso. (A2)

Trata-se de um trabalho bastante moroso e de grande complexidade que é a articulação de toda a planificação com os diversos tipos de avaliação dos alunos e diversos instrumentos, conforme as finalidades e os objetivos: avaliação formativa e sumativa, por exemplo. Este trabalho inclui a elaboração dos instrumentos de avaliação, bem como critérios e níveis de desempenho, com vista à classificação dos alunos. Este parece-nos uma tarefa hercúlea que só pode ser realizada com recurso a horas extra de permanência na escola, não necessariamente de aulas assistidas ou observadas, mas de reunião com a orientadora para além das horas estipuladas por lei.

Trabalho, tanto quanto possível, os vários instrumentos [de avaliação das aprendizagens] e tenho insistido muito naquilo que é a construção de critérios de classificação, umas vezes para a oral, depende do tipo de trabalho que eles fazem nas aulas assistidas, para a oralidade. (A2)

Verificamos que havendo disponibilidade dos intervenientes, este trabalho de grande riqueza formadora pode ser realizado, mas se estas condições não se verificarem, os percursos

formativos terão menos qualidade. Neste ponto da análise somos levados a colocar questionar a qualidade da formação e do impacto nos formandos Cochran-Smith (1991); Cochran-Smith e Zeichner (2005), a sua relação com a qualidade de ensino e aprendizagem nos seguintes termos: Tendo em conta a importância destas matérias para o trabalho prático a realizar com os alunos, o modelo de formação não lhe deveria destinar mais tempo para garantir que fossem abordados, que sejam efetivamente abordados no âmbito da orientação e supervisão dos Mestrados em Ensino? Não deveriam ser dadas mais condições aos orientadores para desenvolverem este tipo de trabalho?

6.3.5. Supervisão, (re)aprendizagem e desenvolvimento profissional: supervisionar para refletir e aprender

A orientadora reflete igualmente acerca das suas atitudes face à sua autoformação e refere os seus sentimentos acerca das experiências de orientação/formação. Acredita que nem todos os dias os professores estão no seu melhor, por isso, é necessária uma constante autovigilância sobre o trabalho que desenvolvem. A orientadora tem consciência de que nem todos os dias o seu trabalho tem a mesma qualidade porque são inúmeros os fatores que condicionam a prática letiva. O excerto seguinte ilustra o sentimento de necessidade constante do uso de técnicas de **auto-observação e constante autovigilância** por parte da orientadora.

Eu, nas minhas aulas, já desenvolvi esta técnica há muitos anos: estou sempre em auto-observação. Eu quando estou a fazer, e nem todos os dias fazemos da melhor maneira, não há ninguém a quem isso não aconteça, nenhum professor, a.... a qualidade das nossas aulas também depende da nossa força anímica, do esforço intelectual que despendemos nos últimos dias ou não, quer dizer há muitos fatores que condicionam a nossa prática. Eu desenvolvi, desenvolvo sempre a auto-observação. (A2)

A orientação e supervisão são tarefas que podem levar à imposição de ideias, pressupostos sobre educação e modos de estar e ser professor, à perpetuação do estilo e forma de atuação do orientador. Este fenómeno pode acontecer porque o orientador, pela legitimação que o seu estatuto lhe confere, detém conhecimento validado pela experiência. O seu papel como

alguém que analisa o seu trabalho e contribui decisivamente para a sua avaliação, pode levar o formando a uma atitude de seguidismo, em detrimento de atitudes de autonomia e mesmo de criatividade.

A orientadora, no entanto, adota uma atitude respeitadora do estilo e forma de estar de cada formando, respeitadora da individualidade pedagógica de cada um, procurando dar liberdade, aceitando outras propostas diferentes daquelas que escolheria. Nesse caso, procura trazer para a discussão as propostas apresentadas, levando-os a considerarem outras propostas com outras virtualidades, de modo a que, no futuro, possam tomar decisões de forma esclarecida.

Eu costumo dar alguma liberdade às pessoas e mesmo que uma atividade não me agrade, às vezes não há uma identificação plena com aquilo que me é proposto, eu tenho algum respeito pela individualidade pedagógica dos outros e, portanto, aceito, mas no fim levo a discussão um pouco para esse campo para eles perceberem um pouco porque é que eu, enquanto professora, não escolheria aquele percurso e privilegiaria outro. Acho que é tudo. Mais ou menos... (A2)

A propósito de **conflitos e da capacidade para a sua resolução**, a orientadora relata um episódio crítico com um formando. Percebe-se pela descrição dos acontecimentos ter sido um processo doloroso para ambas as partes, do formando que teve de tomar decisões difíceis para a sua vida futura (académica e profissional) e da orientadora que tentou apontar caminhos que o formando não seguiu, no fundo por não ter conseguido ajudá-lo a levar a cabo o seu percurso formativo. A2, tal como A1, tem consciência de que é difícil estar no papel de formando.

O episódio é descrito com algum pormenor e referimo-lo, primeiramente, por ele ser exemplificativo das dificuldades e constrangimentos com que os formandos se podem confrontar como ter de conciliar horários de trabalho, de aulas na Faculdade, aulas e reuniões na escola, acrescentando ainda horas de estudo autónomo necessárias para a elaboração do Relatório de Prática Supervisionada. Na verdade, o Mestrado em Ensino representa um grande esforço com poucas perspetivas de compensação, pois o recrutamento de docentes para o ensino de línguas tem sido muito restringido no sistema de ensino português, na última década.

Conhecedora destes constrangimentos, a orientadora assume o difícil papel de quem tem de encontrar uma solução adequada. O excerto ilustra, exemplifica os constrangimentos referidos e que enquadram a situação concreta evocada pela orientadora:

[O formando] tinha uma experiência de lidar com alunos, mas não era uma experiência que constituísse uma mais-valia no que diz respeito ao ensino.

Eu acho que ele até acabou por tomar uma decisão correta, porque nesta altura e naquelas condições seria muito difícil conseguir ultrapassar os problemas este ano, portanto para o ano teria de repetir, mas mais do que isso, era estar a fazer um esforço que, se calhar, não iria ser compensado dada a conjuntura do sistema de ensino em que não entra ninguém, só as pessoas que estão licenciadas há muito tempo e que até já têm algum tempo de ensino é que conseguem entrar. De modo que ia fazer um algum investimento que não irá ter retorno e isso poderia causar uma sensação futura, se calhar de maior frustração na pessoa. Já divergi imenso, eu sou muito digressiva...(A2)

No que se refere ao episódio relatado pela orientadora, claramente as decisões pedagógicas devem ser realistas. Realçamos o facto de envolver um adulto, suscetível a motivações que, neste caso, o enquadramento não favorece.

O excerto seguinte suscita o comentário acerca da idade do mestrando, referido como “de uma certa idade” e quase da idade da própria orientadora. Na verdade, o fator da faixa etária não é facilitador pois trata-se de adultos com um percurso de vida para quem o esforço despendido cria um sentimento de frustração que em nada ajuda o formando a controlar o enorme *stress* que as aulas assistidas criam. Orientar adultos é uma tarefa complexa, pois a motivação de um adulto depende muito do investimento e, neste caso, o investimento é desproporcional aos benefícios previsíveis.

[o mestrando] Tinha 56 anos. Eu fiz um inventário de tudo aquilo que era desaconselhável, porque é que não se devia seguir aquele caminho, quer dizer eu acho que alertei tanto que pude, mas acho que a pessoa dizia-me “Não, não, eu quero, eu quero”, e tal, e contra isso eu também não vou violentar ninguém, uma pessoa que é da minha idade, não vou dizer “Olhe isso não, desconfio que isso não vai dar bem” nunca pus as coisas nesses termos. Mas disse “olhe que é

uma obra complexa, como não a estudou na Faculdade, é uma obra complexa, é preciso estudá-la muito bem” e tal “Olhe que a turma também se desmotiva....”
(A2)

O excerto seguinte é representativo do modo como a orientadora procurou encaminhar o formando para um percurso mais acessível às suas capacidades ou, pelo menos, no sentido de não dificultar ainda mais com o percurso já difícil de prática pedagógica, no contexto de formação a que nos referimos. A escolha da obra literária a lecionar poderia ter sido decisiva para que o formando tivesse concluído a sua formação, o que acabou por não se verificar:

Por acaso até, se posso fazer um parêntese, em relação a neste caso, o mestrando ia dar uma obra literária e eu desaconselhei-o, “Essa não. É melhor não, por causa do perfil da turma é melhor dar outra”. Estávamos a falar de «Menina e Moça» que é uma obra um pouco complexa para alunos do 10º ano e se o professor não a conhece muito bem, é uma obra em que é muito difícil pegar, como a (nome da investigadora) saberá. O que é que acontece, eu propus ...e ainda estou convencida que propus bem, a «Peregrinação» que é uma obra que estava melhor enquadrada para o nível daquela turma e também porque o nível de preparação que é necessário ter do ponto de vista científico é mais fácil de atingir do que para a «Menina e Moça», há menos bibliografia, menos coisas escritas, etc. Infelizmente, o mestrando quis de facto trabalhar com aquela obra porque o colega também ia trabalhá-la, portanto aqui há, não sei, há aqueles sentimentos talvez de uma certa rivalidade, até saudável, acho que podemos ver a coisa desse ponto de vista. Simplesmente, as coisas depois correram muito, muito mal porque ele nunca tinha trabalhado a «Menina e Moça», nunca tinha lido as obras de referência, não foi capaz de funcionar com aquilo e do ponto de vista metodológico, acho que também não, não ...embora fosse uma pessoa com uma certa idade porque ele apenas era um ano mais novo do que eu, acho que não estava ainda preparado para ser professor a até duvido que viesse a conseguir. (A2)

Fazer escolhas pedagógicas realistas é uma máxima que retiramos das palavras da orientadora. Depreende-se pelas suas palavras que o formando deveria ter feito escolhas realistas, de acordo com a sua preparação científica e as condições de realização do

mestrado. Percebe-se que a orientadora se encontra no dilema entre o ser assertiva e respeitadora da individualidade pedagógica do formando, mas desse modo ficar um pouco impotente para evitar os problemas que consegue antecipar na atuação do mestrando. Mesmo em situação de remediação das dificuldades já verificadas, a orientadora propõe a recuperação, mas nem essa medida mais extrema consegue recuperar a situação. O episódio descrito sugere uma vivência dolorosa da supervisão que se depreende através das palavras “stress”, “triste” e “entristeceu-me”, tanto para a orientadora como para o formando, como se pode verificar:

Eu até fui a primeira a sugerir imediatamente um par de aulas para se assistir, esquecendo, digamos aquilo que tinha ocorrido, mas percebi que as circunstâncias tinham a ver, de facto, com um nível de stress muito grande que a pessoa já tinha atingido porque era um estudante trabalhador, trabalhava de noite como vigilante e a vida académica, a assistência aos seminários também já o traziam esgotado portanto, não havia capacidade para manejar com tanta coisa, enfim, acho que, isso entristeceu-me, mas pronto... (A2)

O excerto seguinte reforça o carácter negativo da experiência vivida e é igualmente revelador de:

- a) **Sentimentos de ambivalência** por parte da orientadora, perante a impotência de não conseguir encaminhar o formando, encarando o fracasso dele como seu - “não consegui”;
- b) **Mecanismos de subtilidade** usados pela orientadora para encontrar uma solução adequada, sem ferir suscetibilidades. O que se percebe é o esforço que realizou para não expor o formando a dificuldades científicas desnecessariamente e que iriam realçar ainda mais as suas fragilidades neste aspeto:

Quer dizer, fui dando motivos que não tinham a ver com essa desconfiança, a capacidade científica, não ia expor a pessoa perante isso, portanto arranjei outros argumentos para tentar fazer um desvio, não é, o mais delicadamente possível, sem ferir a pessoa, a sua suscetibilidade. Não consegui, mas essas coisas ainda me tiram o sono. Ainda me tiram o sono, quer dizer, ainda fiquei a pensar: fiz mal, fiz bem? (A2)

(...) este ano fiquei um bocadinho entristecida por aquele mestrando não ter continuado, ainda me interroguei várias vezes se no meu procedimento ou no meu

acompanhamento teria havido alguma falha minha que tivesse contribuído para isso, mas..., porque isso é natural, interrogarmo-nos “Mas desistiu porquê? Houve alguma coisa...” (A2)

c) Aprendizagem com os erros e falhas

São coisas que acontecem, mas o que é que eu posso ter aprendido?

A afirmação é por si mesmo reveladora da atitude defendida pela orientadora que é a de encontrar nos episódios críticos, positivos e negativos como é o caso, matéria para reflexão sobre as decisões e atuação em geral e procurar por todas as formas encontrar explicação para as falhas e desse modo evitar que se repitam. Aprende-se sempre na busca das razões, pois como sabemos a aprendizagem pode ser dolorosa.

Nessa busca da compreensão do que correu menos bem, a orientadora confirmou a falta de preparação científica do formando que antecipava através da qualidade da execução. A execução da aula foi a prova de fogo onde as falhas são impossíveis de esconder porque a sequência dos passos de aula, as questões e reações dos alunos revelaram as fragilidades do formando.

Porque se aprende sempre nessa reflexão que eu fiz se teria falhado nalgum ponto do meu acompanhamento, terei dito alguma coisa que possa ter ajudado a desmotivar, não terei eu, quer dizer, eu poderia culpabilizar-me, mas... Poderia culpabilizar-me, por exemplo: eu nunca o deveria ter deixado dar a obra «Menina e Moça», mas depois também penso, porque havia eu de estar a impor uma obra se eu disse “Essa é uma obra muito complexa, não vá por aí”. Uma parte do falhanço teve a ver com isso, o não saber do que estava a falar, os alunos fazerem perguntas e não saber responder e nunca cumprir o plano de aula por fazer tudo ao contrário, mas depois soube que no Espanhol (aulas de) tinha sido exatamente a mesma coisa. (A2)

No âmbito das suas próprias decisões sobre a organização dos percursos formativos que orienta, A2 refere a **partilha de angústias e de responsabilidades** com a coordenadora da universidade A, tal como também refere A1 sobre este mesmo tema. Nestes e noutros casos em que os percursos não decorrem como previsto, da melhor maneira, a orientadora recorre à coordenadora da universidade para refletirem em conjunto e, principalmente, para comentaram as aulas. Neste modelo de formação, o coordenador também se desloca às

escolas, no âmbito das suas funções, para observar as aulas na escola. Desse modo, ajuda muito a partilha da análise realizada pela orientadora. O olhar avaliativo da orientadora pode assim ser aferido e desse modo, a visão conjunta acaba por se tornar mais objetiva, clara e justa porque pode interpretar melhor o real observado, conforme o recomendado por Estrela (1994). Desta forma, o ónus das decisões mais difíceis não cabem apenas a uma só pessoa. O excerto que se segue ilustra essa relação de partilha em situações mais difíceis e de conflito interior, tornando a tarefa de supervisionar menos solitária.

Quando está nesse conflito consigo mesma, costuma falar com a coordenadora da Faculdade? Guarda para si, nestas e noutras ocasiões difíceis, costuma recorrer.

A2- Falei, falei. Falo sempre.

IN- Para se aconselhar, pedir opinião.

A2- Ela esteve cá, não ela esteve cá, ela assistiu a aulas.

IN- A coordenadora também assiste a aulas. Isso facilita?

A2- Sim, mas noutros casos falo sempre com a coordenadora da Faculdade, pego no telefone e digo diretamente: “Achas que faça assim, fazemos de outra maneira? Portanto há sempre uma concertação entre nós perante alguma situação que surja, assim mais desagradável. (A2)

Uma limitação da atuação do orientador é o tempo de permanência dos formandos, na escola. O pouco tempo que se encontram em contacto com a escola e os alunos não deixa margem para o desenvolvimento da aquisição de competências relacionais porque mal terminam as aulas a que devem assistir e que devem lecionar, deixam de estar na escola. É o que verificamos pelas palavras da orientadora que, por um lado, conta com a presença voluntária dos formandos para a realização de tarefas e desenvolver competências didáticas, mais relacionadas com o “saber”, mas essa disponibilidade não possibilita o desenvolvimento holístico de competências mais relacionadas com o “saber ser”. O excerto seguinte confirma a análise:

IN- Pensa que é importante estes mestrandos adquirirem capacidades relacionais ou não há necessidade ou não cabem neste modelo de formação?

A2- Não faço muito mais (nome da entrevistadora) porque quando eles terminam aquele tempo que está previsto para as reuniões e para as aulas, têm absolutamente que se ir embora, portanto é muito difícil encontrar um espaço para esse tipo de desenvolvimento. (A2)

A orientadora indica algumas linhas caracterizadoras relativas àquilo que é “ser professor” e como os formandos podem corresponder a “esse tipo” de professor. O processo é visto de modo articulado entre a ação da orientadora e a dos formandos, um processo de regulação supervisiva que procuramos explicar através das afirmações de A2.

As palavras que transcrevemos para realçar essas linhas caracterizadoras denotam satisfação na ação de introduzir e conduzir outros no acesso ao conhecimento necessário para a docência. Desse modo, a orientadora apresenta-se como exemplo possível, não exatamente modelo que se deve obrigatoriamente seguir. Esse perfil de professor condiciona aquilo que o desempenho do professor e, conseqüentemente, determina a qualidade da sua atuação e do modo como se desenvolve permanentemente. De seguida, sistematizamos e ilustramos essas linhas caracterizadoras.

A inclinação inicial e o investimento profissional implicam a identificação pessoal com a docência e essa inclinação pessoal deve ser motivadora para a pessoa se assumir como potencial ou futuro professor, na medida em que deve orientar o seu interesse para se documentar com vista ao enquadramento de questões genéricas sobre Educação. Deve implicar o investimento pessoal, ao longo do tempo, orientado para o enriquecimento no âmbito do conhecimento científico e didático da matéria que pretende lecionar. Este traço apresenta uma espécie de perfil ou condição de um perfil de professor que articula a inclinação pessoal inicial ao trabalho intelectual de aquisição de conhecimentos e competências relacionadas com a docência, das mais genéricas às mais específicas de uma área científica e didática.

Tem a ver com um inclinação pessoal com aquilo que é depois um investimento, quer em termos científicos, da área científica (da língua, literatura, etc.) quer em termos daquilo que é a pedagogia, a didática, do que é a História do Ensino, da instrução que isso também nos ajuda a equacionar e a problematizar, de uma forma diferente, as coisas, mas se me perguntar o que é que faz um bom

professor, eu acho que é essa conjuntura de coisas, mas sem aquela inclinação pessoal, inicial...(A2)

Podemos acrescentar o exemplo que dá do seu próprio percurso de vida que claramente aponta para essa inclinação pessoal para a docência de qua nos fala. Refere essa inclinação que temos para ser mestres de um ofício e não de outro, por isso, valoriza nos outros essa inclinação natural para a docência.

É que eu quando digo “arte” ela pré – existe, antes de mais... Antes de tudo, tudo. Há essa inclinação como há uma inclinação para ser um bom artífice numa matéria qualquer e nós não termos jeito para fazer certas coisas e termos jeito para outras, são coisas naturais, portanto, acho que há esse aspeto que eu valorizo, talvez pela minha experiência pessoal. (A2)

No âmbito das suas funções junto dos formandos, a orientadora comenta as aulas a que assiste imediatamente a seguir à sua observação. Segue-se uma reflexão mais aprofundada dos aspetos que correram bem em outros que podem ser melhorados. Encontramos neste excerto esta metodologia para a regulação das aulas dos formandos, quer da preparação do ensino e da aprendizagem, quer da execução. Para a orientadora, a supervisão surge como estratégia promotora da aprendizagem da profissão, através da reflexão com os formandos e do contacto com os próprios alunos. Destacamos os seguintes aspetos das dinâmicas de regulação da prática letiva, a partir das aulas observadas:

a) Aprender com os formandos

A orientação e supervisão constituem-se como oportunidades para reflexão sobre os atos pedagógicos e para a reflexão partilhada com os diversos intervenientes no processo. Verificamos anteriormente que essa partilha é feita com a coordenadora em muitas situações, constatamos que o mesmo se verifica na partilha de percursos com os formandos. Neste âmbito, a orientadora refere os materiais que foram previamente analisados e que são depois enviados, já reescritos. Neste ponto queremos referir a disponibilidade que a orientadora manifesta, sabendo que as condições de exercício da supervisão, no âmbito do Mestrado em Ensino é a de duas horas no horário da componente não letiva do docente.

Mais tarde, vêm, num terceiro momento, ainda dentro do primeiro ano, vêm eles próprios lecionar duas aulas. Os materiais são previamente preparados por eles, são-me enviados, reescritos.

Às vezes, também há questões de estruturação da aula que é naturalmente alterada e..., pronto, dão as aulas e no fim há sempre um comentário, logo no final da aula e depois uma reunião, digamos, mais dedicada a uma reflexão mais profunda sobre aquilo que correu bem ou que pode ser melhorado, quais é que seriam as minhas opções em certos casos.

Acerca das condições de exercício da supervisão, no âmbito do Mestrado em Ensino, a orientadora A2 refere-se ao número de horas do seu horário destinadas às tarefas de orientação e supervisão, dizendo que são suficientes, embora não fique claro se a sua situação se enquadra na legislação em vigor²⁷.

A2- Ahh, quatro horas letivas, num país pobre como o nosso, quatro horas já é suficiente, para dois mestrandos.

IN- Duas horas por cada mestrando. Sendo letivas, sim, já...é diferente.

A2-Bom é uma turma inteira, é os testes, mas acho que dá perfeitamente para fazer o acompanhamento. (A2)

Verificamos também que são referidos “aspetos positivos” como objeto da análise os quais entram um pouco em contradição acerca da metodologia que a orientadora anteriormente afirmou seguir, quando confrontada diretamente com a questão, referindo não haver tempo disponível para dedicar aos aspetos positivos observados, levando-nos a concluir que embora não sejam o foco da análise, os aspetos positivos observados estão de algum modo presentes ou subjacentes aos comentários avaliativos.

Ainda referente ao trabalho desenvolvido junto dos formandos, a docente refere com entusiasmo e orgulho o trabalho desenvolvido e que originou os Relatórios de Prática Supervisionada que os formandos elaboram conducentes à atribuição do grau de mestre. As palavras da orientadora são reveladoras de que este acompanhamento se trata de uma tarefa trabalhosa, mas interessante e constituem uma parte do processo de regulação motivadora, em que a orientadora participa de forma entusiasta.

E quando já estamos naquela fase em que eles já estão a produzir a tese, as primeiras que até tiveram excelentes classificações, uma tese dezoito e outra

²⁷ Refere-se a horas de redução da componente letiva, de acordo com a legislação, ponto 4 do Despacho nº 8323 de 6 de junho de 2011.

teve dezanove, até fiquei muito espantada e o trabalho passou todo pela escola, andaram mais do que um ano para fazer aquilo, tive que ceder as minhas turmas mais tempo do que estava previsto e os pobres dos pequenos tiveram que fazer gravações fora do tempo das aulas porque, às vezes não era possível fazer as gravações todas, mas eles foram sempre muito simpáticos, e tal. (A2)

A descrição que obtemos do conteúdo desses Relatórios é a de que a perspetiva teórica que os formandos escolheram desenvolver é baseada nas atividades desenvolvidas em aulas observadas, ou seja, baseadas nos materiais que foram usados junto dos alunos, nas aulas.

(...) todo o trabalho que é apresentado na tese e que fundamenta, não é, a perspetiva teórica que eles escolheram desenvolver, é sempre baseada nos materiais que eles utilizaram nas aulas, na escola. Essa parte é interessante, eu já tenho duas teses com imenso trabalho sobre coisas que foram feitas em aulas assistidas. (A2)

Estes excertos levam-nos a pensar que o conteúdo desses Relatórios de prática supervisionada deveriam conter os materiais das aulas, os comentários, os planos e tudo o mais que, relacionando-se com o contacto com a vida na escola e com os alunos, desse conta de um percurso prático, fazendo do documento um testemunho dos aspetos relativos à prática letiva e ao papel do professor. Contudo, verificamos que os materiais e as aulas surgem como complementares a todo o processo, uma vez que os relatórios estão centrados na defesa de um percurso teórico cujos fundamentos acabam por ser principalmente científicos. Esta constatação leva-nos a questionar em que difere afinal de uma dissertação de Mestrado na área da Literatura ou da Linguística e um Relatório de Prática Supervisionada? Embora se possam tocar nos aspetos científicos e didáticos, um trabalho académico na área do ensino deve conter uma componente da prática que simultaneamente documente: a) aprendizagem de um conteúdo e b) o percurso formativo que o formando realizou para o ensinar (anexos n.º 29 e n.º 30).

b) Aprender com os alunos

No contexto da regulação da prática letiva também os alunos são referidos como intervenientes neste processo de aprendizagem (tido como consciencialização), mas que

acrescenta variedade e riqueza ao desenvolvimento do orientador, o qual não exclui a situação da sua aula com os alunos dessa constante aprendizagem e evolução profissional. O excerto seguinte em que o orientador refere a implementação de metodologias sobre a leitura contratual²⁸ junto dos alunos é um exemplo:

Eu não disse aos alunos “Não apresentam porque eu não li, não, apresentem porque eu sei distinguir muito bem se o aluno sabe de que é que está a falar, as próprias reações ao que estão a dizer também ajuda e, enfim, como eles não podem estragar as história nem contar os fins nem nada desses coisas, estava a segunda aluna a apresentar e eu disse: “Áh, já percebi, portanto a narrativa funda-se nestes e nestes princípios...” e ela disse: “Mas então a professora já leu o livro?” Não li, mas já percebi quais são os mecanismos narrativos que são ativados”. (A2)

A comparação que a orientadora estabelece entre lecionar e supervisionar demonstra que, na sua opinião são situações igualmente ricas e que aprende com alunos e formandos, até porque afirma ser mais difícil trabalhar com os adolescente do que com adultos.

IN- Então e ser supervisor, orientador, professor cooperante que é tudo a mesma coisa, aqui? É tudo a mesma coisa, só que é a níveis diferentes.

A2- Acaba por ser tudo a mesma coisa.

Não sei se ser professora cooperante é mais complexo do que ser professor. Acho que não, que é menos complexo. Porque tenho menos gente sob o meu acompanhamento, depois são pessoas adultas, eu trabalho com adolescentes. Trabalhar com adolescentes é mais complexo do que trabalhar com adultos. (A2)

O conceito lato de aprendizagem transmitido pela docente, coaduna-se com a ideia presente no seu discurso que a vivência pode ser sempre transformada em aprendizagem e nessa medida, o contacto profissional com alunos, formandos e pares (com funções próximas) surgem como potenciais oportunidades de aprendizagem. A leção e a supervisão surgem como formas, estratégias de acesso a conhecimento pessoal e profissional, largamente testemunhado e exemplificado pela orientadora em análise.

²⁸ Contrato de Leitura – atividade de leitura autónoma que integra os Programas de Português, 2001.

Projeto Individual de Leitura – atividade de leitura autónoma que “visa consolidar e valorizar as leituras de cada aluno”, Programa de Literatura Portuguesa para ensino secundário, homologado em 2001.

E portanto a experiência docente todos os dias é enriquecida pelos contributos dos outros, podem ser os mestrandos, os nossos alunos, os nossos colegas e em toda a nossa vida social. (A2)

Neste ponto, sistematizamos diversas situações que potenciam aprendizagens decorrentes das situações vividas, no âmbito dos diversos papéis que o sujeito desempenha: de professora, orientadora/supervisora e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Encontrámos uma temática principal que é a de extrair conhecimento de todas as situações vividas. Essas vivências podem ou não dar origem a situações de reflexão partilhada. São referidas situações em que a reflexão é partilhada por outros, mas encontramos igualmente situações em que a orientadora reflete para si, dando conta, nos excertos transcritos, do modo como essa reflexão individual e solitária acaba por se traduzir na consciencialização e produção do conhecimento profissional.

Apurámos **cinco** formas de acesso ao conhecimento que a reflexão e supervisão potenciam: i. Ganhar sensibilidade para as situações; ii. Aprender sobre si com a reflexão; iii. Estudar e atualizar-se continuamente; Aprofundar conhecimentos teóricos pela pesquisa e v. Reconhecer a natureza (trans)formadora da aprendizagem. De seguida exemplificamos cada uma delas com excertos do discurso da orientadora A2.

i. Ganhar sensibilidade para as situações

Na mesma linha de pensamento, a ideia é desenvolvida relativamente à supervisão e ao seu papel no desenvolvimento profissional. Presente no discurso da orientadora perpassa a ideia de que está

(...)sempre a aprender, todos os dias aprendo qualquer coisa, estou sempre a aprender.

Eu acho que se aprende a orientar melhor e acho que, quer dizer o acumular das experiências é muito útil porque nós vamos ganhando um outro tipo de sabedoria e... de sensibilidade a essas situações. (A2)

De um modo geral, todas as situações vivenciadas contribuem para essa aprendizagem profissional constante. Não só através das situações positivas, mas também nas mais desagradáveis. Já o referimos anteriormente em relação à gestão de conflitos e de episódios

negativos encontrados no caminho. É curioso como a orientadora afirma textualmente que aprende a modalizar as suas regras, tornando-se uma pessoa e profissional mais flexível, a partir das discussões de onde, afinal, nasce a luz:

(...)aprendo com as discussões, evidentemente, e aprendo também a moderar a modalizar e a alterar as minhas próprias regras porque cada caso tem de ser visto de uma forma singular e portanto eu aprendo sempre a lidar melhor com cada uma das situações com que me deparo. (A2)

Mas isto na minha vida profissional é a mesma coisa. Ainda ontem esteve cá um mestrando para assistir à minha aula e os meus alunos estavam a fazer uma apresentação de trabalhos no âmbito do Projeto Individual de Leitura que é uma espécie de correspondente, não é bem, mas para simplificarmos, é uma espécie do Contrato Individual de Leitura, só que em Literatura aquilo tem uma outra designação, outro peso, etc. Tive três alunas que me apresentaram trabalhos sobre três obras diferentes do escritor João Tordo. Eu tinha-lhes dito “Eu nunca li João Tordo”, ele esteve cá na escola, fez aqui uma apresentação e pelos vistos cativou o auditório de tal maneira que pelo menos os alunos ficaram motivados a trabalhar. (A2)

ii. Estudar e atualizar-se continuamente

O facto de supervisionar a prática pedagógica levou a orientadora a ter de se atualizar, estudar continuamente, necessidades de formação que se impuseram, mas que a própria vê como uma consequência positiva no seu desenvolvimento profissional.

(...) tive que estudar mesmo a sério, tive que atualizar os meus conhecimentos. De modo que há um enriquecimento da minha parte. (A2)

iii. Aprofundar conhecimentos teóricos pela pesquisa

A orientadora sente que foi necessário acompanhar os formandos no seu processo de pesquisa para a realização dos Relatórios de Prática Supervisionada (teses), levando-a a pesquisar e aprofundar conhecimentos teóricos, com reflexos positivos no seu próprio desenvolvimento profissional.

(...) olhe aprendi muito com aquelas outras duas teses de mestrado que nós levamos a cabo com a parte da oralidade. Aprendi porque tive que orientar as teses do ponto

de vista didático. Isso também é bom porque, por exemplo, fez-me rever uma série de bibliografia ligada com à oralidade e portanto também foi muito salutar. (A2)

iv. Aprender sobre si (e sobre os outros) com a reflexão

A orientadora indica a reflexão sobre as decisões tomadas como uma forma distanciada de se perspetivar a si mesma e ao trabalho que desenvolve, constituindo-se como uma estratégia de desenvolvimento e de autoaprendizagem pessoal e profissional.

Quer dizer, aprendi nesse sentido em que tive de refletir sobre a minha atuação para ver se havia algum ponto em que eu não tinha agido tão bem como deveria e se isso poderia estar na base de uma desistência porque, enfim, é sempre triste, eu fico triste, mas eu tive consciência imediatamente que estava perante uma pessoa que não ia conseguir atingir os objetivos. (A2)

v. Reconhecer a natureza da aprendizagem

Por fim, no excerto seguinte sublinhamos a dicotomia inerente à aprendizagem, por um lado agradável, por outro, pode ser penosa, tal como encontramos no discurso em análise.

É difícil mas é agradável, eu acho que é agradável. Temos ali uma pessoa com quem podemos discutir com quem podemos falar do que aprendemos e desaprendemos eventualmente, levá-la a perceber quais são as opções, o que está em causa quando escolhemos determinados percursos e, no fundo, acho que há uma procura de identificação porque com a minha experiência, o que é que eu tento? Tento fazer com que uma experiência que eu fui acumulando ao longo de muitos anos... Eu não fiz logo o Ramo Educacional, eu estive muitos anos sem ter nenhum acompanhamento. O que é que eu pretendo? Que no mais curto espaço de tempo e com o esforço necessário, mas não com o lado penoso que teve essa aprendizagem, ele consiga chegar muito mais rapidamente ao caminho que eu demorei mais tempo a percorrer. (A2)

O reconhecimento de que o acesso ao conhecimento é um constante processo de autoconhecimento dos outros e de si mesmo mostra que a pessoa constitui um recurso estratégico fundamental, pois através de mecanismos de reflexão, potenciados pelas situações concretas no âmbito da docência e da supervisão, permitem a consciencialização dos **mecanismos metacognitivos** de aprendizagem, possibilitando a aferir resultados e

modalizar atitudes, tal como encontramos em Ralha-Simões (1991), sublinhando que a colaboração e a reflexão implicam a pessoa constituir-se como um recurso estratégico e como principal agente da (trans)formação, sua e de outrem. O caso A2 é um exemplo claro de como orientar e supervisionar implica a dinâmica que se estabelece entre o desenvolvimento de mecanismos cognitivos e metacognitivos de aprendizagem, constituindo-se como estratégia potenciadora do desenvolvimento pessoal e profissional, num *continuum* de desenvolvimento interativo consigo (*self*) e com os outros, referem Garmston *et al.* (2002).

6.4. CASO A3 – ORIENTADORA CRIATIVA E MUTIFACETADA

Trata-se de uma orientadora no âmbito do Mestrado de Ensino do Inglês, a qual adquire a designação fictícia no título de “criativa multifacetada”, com base nas referências implícitas no recurso que faz a imagens, sugerindo traços caracterizadores da docência e da supervisão que claramente passam pelo domínio de diversos saberes e de uma multiplicidade de competências que é preciso mobilizar em simultâneo, é quase malabarista ou “professora de sete ofícios”. O nome fictício coloca em evidência o modo como a orientadora perceciona o nível de dificuldade das tarefas que desempenha.

6.4.1. Perfil do professor a formar: contactar com a complexidade da escola

Primeiramente, a orientadora A3 destaca o contacto com a prática letiva, que caracteriza como sendo “complexa e variada”, e entende que o seu papel é propiciar esse contacto e apoiar o formando no «choque com o real». Sabemos que este contacto constitui uma dificuldade há muito identificada na literatura sobre a formação de professores. De acordo com Veenman (1984) e Esteves (2002), o «choque com o real»²⁹ na formação inicial é um momento que deve ser supervisionado e devidamente orientado para que o exercício da docência seja vivido como positivo e desafiante.

A3 refere igualmente o perfil de competências do professor que ajuda a formar e que corresponde ao que se encontra no Estatuto da Carreira Docente. O documento traça as características que o docente deve ter para poder ingressar na profissão, mas pela complexidade e variedade de traços, competências e saberes que integram o perfil, será difícil abordá-los e trabalhá-los no curto espaço de tempo que os formandos passam em contacto com essa mesma realidade, tal como já constatámos anteriormente.

²⁹ Os autores constataam que estes profissionais ao chegarem à realidade escolar sofrem o que denominam de «choque de realidade», que designa as dificuldades da profissão para as quais não se encontravam preparados.

Além disso, a referência à complexidade dessa realidade faz prever uma tarefa igualmente complexa até pelo “choque com o real” que se pode produzir, no caso de se verificar um primeiro contacto (habitual na formação inicial e primeiro ano de lecionação).

Toda a ação é desenvolvida tendo em conta o perfil de professor nas várias componentes, tal como são definidas no ECD [Estatuto da Carreira Docente] e no perfil definido pelo M.E.C., e posteriormente, na sua adaptação às características da nossa Escola. (A3)

A juntar ao perfil institucional, a orientadora acrescenta dois traços específicos fundamentais para os docentes de línguas: **mostrar vontade de evoluir e ter criatividade**. O primeiro traço pressupõe uma atitude proativa por parte do formando para enfrentar e suplantar dificuldades. O segundo consiste em enfrentar os desafios e problemas que a docência diariamente coloca, de um modo criativo. Este perfil, além de integrar muitos traços exigentes, pressupõe uma atitude dinâmica e implicada na sua formação, por parte da formanda:

*É importante que o mestrando seja sensibilizado para as dificuldades que vai encontrar e que possa desenvolver práticas e atitudes **proativas** para a sua resolução.*

*A tudo isso o que disse é juntar a vontade de evoluir e uma boa dose de **criatividade**. (A3)*

A orientadora refere como importante o contacto com a escola e o trabalho a desenvolver “no terreno” como integrante e fundamental do percurso de formação dos formandos, os quais devem **colaborar e participar na vida da escola**, em sintonia com A1 e A2: *Aí na escola, ou seja, o trabalho desenvolvido no terreno tem muita importância* (A3). Entende também que a sua atuação deve ir no sentido de apoiar os formandos na iniciação à prática supervisionada de modo a prepará-los para enfrentarem as diversas realidades, conforme as escolas em que poderão lecionar. Como sabemos, a profissão docente, sobretudo nos primeiros anos, não oferece estabilidade e, por isso, uma das tarefas desta orientadora (enquanto professora cooperante) é preparar os formandos para a conseguirem corresponder a essa realidade, complexa e variada, porque é diferente de escola para escola.

Sendo este espaço [da formação/do mestrado em Ensino] uma iniciação supervisionada à prática docente, e a decorrer em escolas com características diferentes, é objetivo de qualquer professor cooperante perfilar o mestrando para o contacto com esta realidade tão complexa e variada. (A3)

A orientadora defende uma participação integrada no grupo Recrutamento de Inglês. Esta abertura e modo de integração possibilita aos formandos tomar contacto com diversas realidades e vivências da profissão e perceber como os pares, no caso os docentes de Inglês da escola, discutem e partilham as suas experiências: *Está aberta a sua participação em reuniões de Grupo e Departamento, na escola. (A3)*

As atitudes que os formandos devem ter sobre a profissão docente têm de ser coerentes com as exigentes características do professor, de acordo com perfil descrito pelo orientador. Além disso, a orientadora acrescenta mais dois traços que consideram fundamentais: **abertura à inovação e dinamismo**, como se pode constatar através das seguintes evidências: (...) *é importante estimular atitudes de abertura à inovação, à atualização através da formação continua... ou seja, o professor como peça **dinâmica** num microcosmos que representa a sociedade envolvente.(A3)*

São essas características que o sujeito afirma desenvolver nos formandos. A sua tarefa é estimular neles a capacidade de estar aberto para **innovar** e também **desenvolver atitudes de dinamismo através da reflexão** sobre a prática profissional porque, acredita, é o professor que deve espelhar a dinamismo e a exigência da própria sociedade em que nos inserimos.

6.4.2. Saber(es) profissional(ais) : o professor quase ilimitado

Acerca do conhecimento necessário ao exercício da docência, a orientadora refere, tal como as anteriores formadoras, que é essencial conhecer e dominar bem as matérias, reforçando a ideia de que uma sólida base de **conhecimento científico** é essencial: *É ser conhecedor das matérias. (A3)*

No caso das orientadoras do Mestrado em Ensino de Português, ou não se pronunciavam sobre a importância de um bom **domínio da língua materna**, neste caso, a orientadora

salienta a importância de **conhecer bem a língua de ensino**: *Que tenham bom domínio da língua inglesa...* (A3)

A docente acrescenta também dois tipos de conhecimento prático: o **didático e o metodológico** como caracterizadores do conhecimento necessário para a docência e que os formandos devem desenvolver: *conhecimentos de didática e metodologias de ensino das línguas...* (A3)

No âmbito da **didática do conteúdo**, a orientadora refere o saber aplicar os conhecimentos teóricos na prática letiva, realçando a velha questão da articulação entre a teoria e a prática que tem caracterizado a discussão sobre formação inicial nas últimas décadas: *(...) saber aplicar os conhecimentos teóricos na prática letiva; [Que tenham] criatividade para elaborar materiais e a selecionar as tarefas a propor aos alunos.* (A3)

A orientadora reforça, uma vez mais, a importância da criatividade, aplicada concretamente à elaboração dos materiais/suporte de aula e na seleção das atividades a desenvolver na aula. Esta preocupação vai ao encontro da necessidade de adaptação a públicos cada vez mais exigentes e que são diariamente expostos a recursos audiovisuais apelativos em língua inglesa a que os alunos podem aceder facilmente. A qualidade e variedade é grande, por isso o professor ter a preocupação de propor tarefas apelativas e desafiadoras, com recursos criativos e apelativos.

A natureza do conhecimento estratégico que a orientadora descreve, aponta claramente para um saber que se adquire pela prática no exercício da docência, na escola. Entende que o seu papel dever ser o de proporcionar percursos formativos que integrem experiências diversificadas para desenvolvimento do conhecimento estratégico. Outra dimensão desse conhecimento é a abertura à colaboração com a escola e até entre escolas de outros países e de instituições que possibilitem a aprendizagem rica e contextualizada da língua, em linha com as orientadoras A1 e A2.

É importante alertar, preparar, submeter o mestrando a um vasto leque de experiências, tendo em conta que o professor hoje em dia tem de ser multifacetado, aberto à colaboração na escola e entre escolas-incluindo europeias- com outras instituições; (A3)

O ponto de vista da orientadora revela que o conhecimento docente implica que o professor seja multifacetado, por isso mesmo, desenvolva diversas competências que vão para além da tradicional atuação do docente, dentro de uma sala de aula, como defende Le Boterf (2000). Ao contrário, implica uma visão da escola e da sua função na sociedade que é a de abertura, em que o ensino e a aprendizagem de uma língua privilegiam uma **abordagem comunicativa** com aplicação prática na vida dos alunos, ou seja, assumindo uma vertente de cidadania. A dimensão comunicativa e a de cidadania devem apoiar-se nas ferramentas tecnológicas disponíveis para, com criatividade, o professor corresponder aos desafios que o ensino de uma língua estrangeira coloca. No fundo, os formandos devem desenvolver um conhecimento estratégico que inclui possuir recursos pessoais diversificados. Para tal, os formandos devem (...) *dominar as tecnologias; Enfim, ser professor é dispor de recursos pessoais e materiais quase ilimitados.* (A3)

A afirmação, em tom conclusivo, sintetiza a ideia que orientadora transmite acerca do que é para si o conhecimento necessário ao exercício da docência e um paradigma de professor: alguém com recursos pessoais e materiais quase ilimitados. Na verdade, o orientador caracteriza o conhecimento docente também como multifacetado e dinâmico em que se articulam diversas dimensões: a teórica, prática, comunicativa e tecnológica, pressupondo a defesa de um “professor multifacetado (quase) ilimitado”. (A3)

Os excertos anteriormente transcritos remetem para uma noção de contexto um pouco mais alargado do que a sala de aula e a escola. Esse conhecimento inclui instituições e pessoas, escolas de outros países com quem se pode estabelecer contactos para o desenvolvimento do ensino da língua, através de atividades menos tradicionais que contemplam o contexto, alargado para além da escola, ou seja, que se estende além da escola, e do país, com vista à integração dos alunos na sociedade, em sintonia com A1, por isso a compreensão desse contexto alargado do ensino e da aprendizagem é valorizado pela orientadora (A3).

6.4.3. Conhecimento profissional, sua natureza e dimensões: reflexão, colaboração e autoanálise

Como ponto de partida, a orientadora procura compreender a relação de afinidade que os formandos têm com a profissão docente. Estar ou não talhado para profissão passa pelas características e qualidades pessoais e é através da percepção que tem dessas características que a orientadora afirma saber o que motiva o formando a querer ingressar na docência. Denota-se igualmente pelas palavras da orientadora que as **competências relacionais e interpessoais**, ou seja, as características pessoais são muito relevantes, quase ou tanto como as profissionais que têm a ver com os conhecimentos científicos propriamente ditos:

Em primeiro lugar, tentar perceber a motivação destes alunos [formandos] para a profissão docente, bem como o seu perfil enquanto pessoa para de alguma forma perceber se estão talhados para esta profissão. (A3)

As qualidades pessoais, a que se refere a orientadora, prendem-se com as que habitualmente são requeridas nas profissões de ajuda e de contacto com os outros (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, etc.), tal como a evidência seguinte confirma. **O perfil de ajuda**, na linha de Coppola *et al.* (2004) que os formandos devem ter corresponde ao perfil pessoal que o orientador descreve do seguinte modo: *Tem de ser paciente, simpático, sorridente, respeitador da individualidade de cada um, informado, criativo, enfim um bom modelo de modo a motivar e ajudar os que os rodeiam. (A3)*

O excerto realça uma característica fundamental nas relações com os outros que é o respeito pela sua individualidade com reflexos diretos na forma de trabalhar com os alunos, mas também entre pares, ou seja, mostrando **capacidade para trabalhar colaborativamente**. Na perspetiva do orientador, o formando deve ter a noção de que as suas atitudes podem servir de modelo aos alunos com quem convive e, por isso, deve constituir um bom modelo comportamental. É também de assinalar a palavra “criatividade” que perpassa o discurso, surgindo integrada em diversos contextos.

No âmbito do perfil adequado, em termos das características pessoais que o formando deve ter para ingressar na docência, realçamos a sensibilidade e o espírito de “missão” que a orientadora afirma ser importante que os formandos devem revelar:

Um mestrando que não tem sensibilidade para esta missão, que não é responsável, que falta aos compromissos, não cumpre o que se pede segundo as indicações que lhe são dadas (...)[é uma preocupação.](A3)

A capacidade de adaptação aos contextos é fundamental para o trabalho a realizar e é uma das preocupações da orientadora. Para integrar os formandos a docente recorre a documentos da escola, orientadores da organização do ensino e da aprendizagem.

No excerto seguinte refere o PEE, Plano Educativo da Escola, documento onde estão explicitadas as linhas de força e as fragilidades desses mesmo contexto, das finalidades e objetivos partilhados, a atingir anualmente pelos docentes. Refere igualmente o PTT, o Plano de Trabalho da Turma, documento que contempla as características da turma (dificuldades e potencialidades) que devem ser elementos de referência para a planificação articulada; as atividade e projetos a desenvolver, a articulação curricular das diversas disciplinas e através do qual se pode verificar a consecução das atividades educativas e dos objetivos a alcançado e a alcançar. Deste modo, verificamos que o conhecimento necessário para planificar e executar o processo de ensino e de aprendizagem vai para além do conhecimento científico e didático, pois abrange aspetos do contexto, contemplado em diversos instrumentos. Como cada escola é uma realidade orgânica diferente, os formandos devem conhecer esses documentos que os podem guiar na conceção de planificações adequadas ao contexto a que se destinam:

Um mestrando que não se ajusta ao tipo de trabalho a realizar é uma preocupação. Ajudo-os a formar uma ideia das linhas orientadoras da escola, dos seus pontos fortes e os que precisam – e estão- a ser melhorados... (A3)

Os formandos precisam de perceber qual deve ser o seu contributo e o que deles se espera. O importante é a consciencialização de que o professor realiza uma multiplicidade de tarefas e desempenha um conjunto de papéis ao corresponder às diversas solicitações que esses papéis implicam.

Esta [imagem] do mocho, símbolo do conhecimento e da sabedoria, mostra bem como o professor tem uma multiplicidade de tarefas e solicitações, desempenha uma multiplicidade de papéis e tem de ter presente um sem número de coisas para corresponder ao que dele se espera. (A3)

A orientadora recorre à figura de um mocho para, através dessa metáfora, estabelecer uma comparação entre o professor e aquele símbolo de conhecimento e sabedoria que representa o professor. Esse conceito surge muito relacionado com o próprio conceito de “conhecimento docente”. Podemos inferir que se trata de um conceito dinâmico, onde realçam as características pessoais e as adquiridas no contacto com a prática e impulsionam o desenvolvimento do docente em espiral ascendente. Esta dinâmica pressupõe uma atitude comunicativa e auto-formativa, acentuando a ideia de que um recurso fundamental da formação é a própria pessoa.

Sobre a **capacidade de reflexão e autoanálise**, depreende-se pelo discurso da orientadora de que são aspetos por si valorizados, mas é simultaneamente um foco de preocupação. A3 comenta o modo como os formados refletem, afirmando que se apoiam em leituras realizadas, no âmbito das Ciências da Educação e também sobre aspetos que surgem do contacto com a prática. Ao referir que “apenas” dão a sua opinião, sugere que a capacidade de reflexão é fraca, tem pouca profundidade, de onde se depreende que não mobilizam e as leituras e as aprendizagens anteriores, por outras palavras, não aplicam nem relacionam os conhecimentos teóricos com a prática em análise.

A orientadora não refere como ultrapassar esta incapacidade dos formandos ou como pode desenvolver neles níveis de reflexão e autoanálise mais profundos, durante o período de formação que orienta, deixando perceber que apenas conta com as capacidade de cada um para realizar essa relação teoria/prática, de acordo com as características pessoais, a preparação científica e as leituras prévias de cada formando, no âmbito das Ciências da Educação, da Pedagógica e da Didática da línguas.

Eles refletem de ambas as formas [leituras e autores das Ciências da Educação ou dão apenas a sua opinião sobre as aulas]. Depende da sua capacidade de reflexão e autoanálise e de reconhecimento dos pontos positivos e menos positivos. É comum a referência a autores na área da metodologia e didática em geral. (A3)

Colocar a teoria em prática continua a ser relevante face à docência e à formação, sabendo que as características pessoais, na visão desta orientadora A3, são fundamentais para determinar o tipo e a qualidade dos percursos formativos que apoia, orienta e supervisiona e

a formação deve propiciar o desenvolvimento desta capacidade de colocar a teoria em prática:

O que é preciso aprender nesta fase da formação? É por em prática os conhecimentos teóricos, têm de aprender a colocar esses conhecimentos em ação. Isso [A missão do orientador] implica uma atitude proativa na sua própria formação. (A3)

Por outras palavras, no âmbito do percurso de formação por que passam, a orientadora entende que os formandos devem aprender a colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e principalmente mostrar uma atitude proativa, ou seja, implicada na sua própria formação:

A **supervisão de suporte** surge como estratégia para o ensino da docência, uma vez que potencia a identificação de dificuldades a colmatar, aspetos a melhorar, surgindo como suporte e apoio no exercício da profissão. O excerto seguinte mostra a conceção de supervisão de suporte, veiculada pela orientadora, a qual se identifica com a que defendemos no enquadramento teórico, na linha de Coppola *et al.* (2004). Tal conceção tem por base a identificação de problemas que as pessoas adultas encontram na sua vida profissional e ajudar a resolvê-los, pois, “*A missão do orientador é desenvolver práticas e atitudes que promovam a identificação de problemas e a sua resolução*”. (A3)

A orientadora sente como problemáticos fundamentalmente dois aspetos com que se depara no exercício das suas funções: o pouco tempo reservado à prática letiva e a dispersão, tal como se verificou nos casos A1 e A2.

Na linha dos comentários que já registamos nos casos anteriormente analisados, a orientadora comenta o facto de o modelo de formação em causa prever pouco tempo para os formandos se dedicarem a aprendizagem que só se podem desenvolver nas escolas em contacto com os alunos. Por isso mesmo, os formandos deveriam **reservar mais tempo à prática letiva**: *A falta de tempo de todos os intervenientes é o maior problema que encontro na realização do trabalho. É uma dificuldade. (A3)*

Esta dificuldade é ainda maior, atendendo ao facto de a instituição de ensino superior exigir dos formandos muito trabalho, a realizar em simultâneo. Esta é vista como uma dificuldade,

não só para os formandos que vêm reduzida a possibilidade de ficar melhor preparados para a sua vida profissional futura, mas também para a própria orientadora que fica limitada na sua intervenção formativa:

IN- Quanto tempo passa, em média, por semana em contacto presencial com os mestrandos?

A3- Não sei. Devia existir mais disponibilidade de todos para ser mais profícuo. O pouco tempo de que dispõem para estar na escola é realmente um problema já que este modelo lhes exige muito trabalho junto da instituição de ensino superior, sobrando-lhes pouco tempo e disponibilidade para a prática no terreno que devia ser mais valorizada. (A3)

Atender às muitas solicitações e saber lidar com a dispersão são dois problemas verbalizados pela orientadora que se interligam:

Uma das dificuldades [dos mestrandos] é atender a inúmeras solicitações e não ter muita disponibilidade para a prática nas escolas. Uma outra dificuldade é a dispersão que é um “downside” para todos. (A3)

Esta vivência da dispersão é assumida pela orientadora, sublinhando a dificuldade e complexidade da função de orientação e supervisão: por um lado vive e procura encontrar estratégias de “*coping*”, formas de ultrapassar essa vivência e, por outro, partilha com os mestrandos esse problema de modo a sensibilizá-los para esta característica da profissão e assim para a realidade que os espera.

Salienta-se a dispersão dos mestrandos e dos próprios professores cooperantes que, como eu, para além de um horário muito sobrecarregado nas suas escolas, ainda tentam disponibilizar algum esforço para esta tarefa. (A3)

De facto, a dispersão é sentida por muitos professores como fazendo parte da profissão atual, sendo tida como um aspeto negativo (*downside*), pois é decorrente das condições de exercício da docência de hoje em dia (Perrenoud, 2000). De acordo com o autor, os professores encontram-se imersos num conjunto das tarefas que tem de resolver e que podem levar à dispersão porque a sua atenção se desdobra entre as várias solicitações: reuniões prolongadas, negociação de ideias e relações entre pares, resultantes de

compromissos assumidos como garantia da viabilização do processo educativo de seus alunos³⁰.

6.4.4. Supervisão e ensino da docência: identificar dificuldades, sensibilizar, ajudar e apoiar

Tal como as orientadora A1 e A2, também A3 procura verbalizar o que significa para si “supervisionar”, procurando explicitar as tarefas que se situam no âmbito do papel que desempenha.

Na sequência dos problemas identificados, a orientadora sente que a sua missão é sensibilizar os formandos para os problemas que vão encontrar, de acordo com a sua própria experiência e percurso profissional, à semelhança de A2. Sente que o seu papel é antecipar e consciencializar para esses problemas, mas também desenvolver práticas, através das quais os formandos sejam capazes de, autonomamente, identificar potenciais problemas para, assim, os poderem resolver, já que a orientação e supervisão visam a futura autonomia dos formandos, constituindo-se uma das preocupações de A3.

A principal missão do orientador é sensibilizar o mestrando para as dificuldades que vai encontrar de modo a que possa desenvolver práticas e atitudes que promovam a identificação de problemas e a sua resolução. (A3)

O **estilo de supervisão** que afirma adotar é **diretivo**, mas **moderado**, para dar espaço de manobra para que o formando apresente as suas ideias. Esse é um dos pontos de partida para análise das diversas possibilidades e assim, escolher o “caminho “ mais adequado a seguir:

Posso dizer que me situo numa supervisão diretiva, mas com espaço de manobra para que o formando apresente opções e reflita sobre elas. Discutimos as decisões tomadas e as várias opções para se chegar a um caminho. A falta de tempo para muitas reformulações leva-nos a ser mais diretos em algumas ocasiões. (A3)

³⁰ A dispersão que acontece na ação docente é um fenómeno diretamente relacionado com as condições de trabalho existentes na escola, da fragmentação e descaracterização do trabalho pedagógico, numa sociedade capitalista. A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma que a frequente desconcentração do professor e a dificuldade de ele conduzir diversas tarefas e atividades de modo completo até o final, levam à dispersão e a sentimentos negativos.

Uma vez mais, a falta de tempo surge como um constrangimento. Apesar de não interferir na discussão de propostas e possibilidade, por vezes, o estilo tem de ser mais diretivo porque nem sempre há tempo para maturação e para os formandos concluírem por si que certos caminhos pedagógicos não são válidos. Também A1 assume uma posição semelhante, pois quando os formando estão “perdidos” na dispersão ou não têm estruturas para tomar decisões fundamentadas, cabe à orientadora indicar o percurso ou percursos possíveis.

A utilização do *feedback* surge ligado essencialmente à ação de reflexão sobre a **experiência vivida e análise de casos, decorrentes de aulas observadas**. A reflexão decorre da experiência prática dos formandos e através da evocação/exemplificação de **casos** ilustrativos de ideias, propostas, com base na experiência acumulada da orientadora. Esta estratégia de análise de casos, enquanto possibilidades de eventual aplicação, revela-se eficaz, pois permite a análise mais distanciada e objetiva por não decorrer diretamente da atuação do formando ou do orientador, dado que uma e outra podem colocar constrangimentos relacionados com o estatuto de cada um no processo. Os processos de análise de casos descritos pela orientadora, decorrentes da observação de aulas, situam-se próximos dos descritos por Ponteet *al.* (2012) embora se refiram ao ensino de uma língua e não à didática da Matemática.

Análise de casos, ver situações que ocorreram na aula ou alguma situação que tenha conhecimento, decorrentes da experiência prática, e refletir sobre as mesmas. (A3)

A orientadora refere-se às condições de exercício da orientação e supervisão, no âmbito do Mestrado em Ensino e aponta formas que poderiam minimizar alguns constrangimentos. Considera haver um aspeto a alterar nas condições de exercício da supervisão que seria a atribuição de redução da componente letiva no horário do orientador. Presentemente, de acordo como quadro legal dos Mestrados em Ensino, o que se verifica é que são atribuídas duas horas de componente não letiva, por formando, ao orientador³¹ que tem de conciliar com as restantes tarefas a desenvolver. Pelo tom e palavras destacadas pela orientadora

³¹ Refere-se a horas de redução da componente letiva, de acordo com a legislação, ponto 4 do Despacho nº 8323 de 6 de junho de 2011. Integram-se igualmente na componente não letiva de todos os professores, de acordo o Estatuto da Carreira Docente, as tarefas a realizar no âmbito da direção de turma, reuniões, preparação de aulas, correção de testes e avaliação dos alunos, avaliação do desempenho docente, cargos de gestão e coordenação.

(querer realçar em maiúsculas), percebemos a importância e a dificuldade e angústia que experimenta para tentar realizar todas as tarefas e desempenhar com qualidade todos os papéis em que tem de se desdobrar. Destacamos a referência às deslocações que a orientadora faz (tal como nos outros casos) para assistir às reuniões na universidade e que são consumidoras de tempo e dinheiro pouco ou nada recompensados, facto que pode desmotivar e desencorajar os docentes em exercício de funções.

Seria importante ser atribuída (pode colocar em maiúsculas) REDUÇÃO da SUA COMPONENTE LETIVA para realizar esta tarefa da melhor forma.

Partilha as suas angústias sobre esse seu papel com o coordenador da instituição de ensino superior e outros orientadores? Formalmente ou informalmente? (A3)

Como atenuante verificamos que, também neste caso, a orientadora dialoga sobre estas questões nos seminários de trabalho. Atendendo à referência à deslocação que se encontra no mesmo contexto, concluímos tratar-se dos seminários com o coordenador da universidade, à semelhança do que já verificamos nos casos dos orientadores A1 e A2.

A orientadora A3 exprime-se acerca do desafio maior que enfrenta diariamente que é a sobrevivência. Este sentimento estava muito ligado aos primeiros anos de prática letiva, mas presentemente surge associada aos desafios e dificuldades permanentes de uma realidade sempre em mudança e que leva o docente a ter de se adaptar e a desdobrar-se mais ainda, por desempenhar funções de orientadora. A solução apontada é simplificar, embora a simplificação não seja tarefa simples para profissionais inexperientes e, no caso dos formandos, essa inexperiência pode ser uma realidade.

IN- A supervisão/ orientação da formação inicial coloca-lhe desafios? Quais?

A3- Sobrevivência! Coloca-me o desafio da sobrevivência para me desdobrar e realizar um bom trabalho junto dos alunos e também com os formandos, sempre sem tempo.

(...) Keep it simple. Simplifico. (A3)

Em síntese, tendo em conta os constrangimentos verificados qual pode ser o desafio que a supervisão coloca a esta orientadora?

A propósito das dificuldades que os formandos revelam, a orientadora refere textualmente: “as suas dificuldades acabam por ser os meus desafios”, levando-nos a concluir que para ser orientadora é preciso igualmente possuir qualidades pessoais capazes de encontrar nas tarefas motivação intrínseca e não desmotivar na presença de entraves e das difíceis condições de exercício da profissão docente e também do exercício da supervisão.

Uma das características do trabalho da orientadora é a de planificar/executar percursos formativos para os formandos, e que realiza com os formandos, visto que acompanha influenciando-os, mas sendo igualmente influenciada por eles.

A orientadora descreve as etapas e tarefas que desenvolve, junto dos formandos:

- a) Contacto com a escola, estruturas e documentos enquadramentos e orientadores do ensino e da aprendizagem, da legislação em geral e da escola em particular.

- b) Observação de aulas de turmas de níveis diferentes (sempre que possível).

O trabalho desenvolve-se em várias fases; inicialmente, os mestrados tomam um primeiro contacto com a escola e a sua organização através do estudo de legislação, RIA, PEA, PAAA... (Regulamento Interno de Agrupamento, Projeto Educativo de Agrupamento; Plano Anual de Atividades de Agrupamento), bem como através da observação de aulas de turmas de níveis diferentes (sempre que possível) e em escolas diferentes. (A3)

- c) Lecionação em coadjuvação com a orientadora das aulas que concorrem para o desenvolvimento do mestrado.

A partir daí, o mestrado acompanha estas turmas – recolha de informação sobre a turma junto da docente e do DT [diretor de turma], presença em reuniões de CT [conselho de turma], contacto com o PTT/PES [Plano de trabalho/Projeto de Educação Sexual]; observa e envolve-se em codocência em algumas aulas até ser responsável pela lecionação de algumas aulas (normalmente 10) com vista a desenvolver o seu projeto de mestrado.

- d) Análise e avaliação das decisões pedagógicas e formadoras tomadas. O discurso da orientadora revela que a capacidade relacional é importante, uma vez que o professor tem de trabalhar com um público tão exigente como são os alunos, mostrando preocupação pelo facto de as características dos alunos não serem objeto de estudo e

análise na parte curricular do Mestrado em Ensino: *Faz todo o sentido trabalhar a dimensão relacional muito necessária para saber lidar com um público tão exigente. É um dos primeiros aspetos a melhorar numa reformulação dos mestrados em ensino.* (A3)

No âmbito das **estratégias de orientação/supervisão** no âmbito da regulação da prática letiva e o desenvolvimento da autonomia, apresentamos **três dessas estratégias** que a orientadora A3 afirma desenvolver.

- i. A orientadora refere a **planificação e produção de matérias/suporte** de aula que são produzidos em conjunto, até o formando as conseguir realizar autonomamente. No âmbito da regulação da prática letiva, o foco da ação supervisiva é o de desenvolver a autonomia do formando, por isso, à medida que o formando vai conseguindo ter autonomia, o papel da orientadora vai-se tornando menos diretivo e interventivo. O excerto seguinte mostra esta estratégia de orientação/supervisão, envolvendo observação de aulas.

As aulas são planeadas e os materiais são produzidos em conjunto, aumentando-se a sua autonomia até ser responsável pela sua elaboração e concretização autónoma (sob supervisão do professor cooperante). (A3)

- ii. Duas componentes do processo de formação são, do ponto de vista da orientadora A3, a **observação de aulas e a reflexão**, tal como se verificou com as outras entrevistadas A1 e A2. Neste caso, A3 distingue aulas observadas pelos formandos de aulas lecionadas pela orientadora e aulas lecionadas pelos formandos, com vista à reflexão sobre as práticas observadas, como se pode verificar no excerto:

IN- Como transmite esse conhecimento [prático] aos mestrandos?

A3- Através da observação de aulas (da professora cooperante e do mestrando/colega) e posterior análise e discussão das práticas observadas, centrando-se em exemplos de boas práticas e no que pode ser melhorado. (A3)

- iii. As reuniões entre formando e orientador destinam-se à **reflexão sobre a prática pedagógica**. Através dos exemplos que anteriormente destacámos percebe-se existirem diferentes níveis de reflexão. Um refere-se ao trabalho de preparação da execução e outro após a sua execução, na linha de Schön (1983) que distingue «reflexão sobre a reflexão na ação», a qual leva o professor a antecipar problemas e descobrir soluções, tarefa que é realizada partindo da experiência da orientadora no âmbito da prática pedagógica³². Este nível de reflexão relaciona-se mais diretamente com a planificação; a «reflexão na ação» é feita em simultâneo com a própria ação, ou seja, na tomada de decisões no decurso da ação, podendo ser alvo de reflexão posterior, consiste no “desmontar da aula”, tal como refere a orientadora A2; e depois aquela «reflexão sobre a ação», diferida no tempo, ou seja, posterior à ação com vista à sua reorientação ou regulação da própria ação.

O objetivo principal da observação de aulas por parte da orientadora é da identificação de dificuldades na execução prática dos formandos e posterior reflexão, tendo em vista a melhoria dessa execução, tal como A2. Assim, a partir das evidências, sistematizámos **três dificuldades** identificadas pela orientadora no decurso dessas observações:

- a) Relacionamento com os alunos e sua motivação

IN- Pensa que contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionais nos mestrandos que orienta? De que modo? (A3)

A3- Espero bem que sim, principalmente dando o exemplo ... sendo um exemplo. Espero bem que sim. A observação de aulas tem uma vertente formativa também nessa área, principalmente na questão da motivação e relacionamento com os alunos e gestão de sala de aula. (A3)

- b) Discurso e comunicação em sala de aula

[Um problema em relação às aulas] A adaptação do seu discurso ao nível de conhecimento/etário dos alunos; ser objetivo nas tarefas apresentadas; gerir a aula / intervenções dos alunos...a ausência de contacto sequencial não permite estabelecer uma relação pedagógica de proximidade com os alunos... (A3)

³² Alguns formandos do Mestrado em Ensino já possuem experiência e lecionação, adquirida enquanto professores contratados, não integrados na carreira.

c) Questões de indisciplina

No entanto, este aspeto deveria ser mais trabalhado nas cadeiras das Ciências de Educação que constam no mestrado, em particular quanto à questão de lidar com a indisciplina. (A3)

Os aspetos identificados são, na perspetiva da orientadora, de que a sua intervenção como supervisora deverá ter um carácter formativo, mas um dos grandes constrangimentos verifica-se ao nível da fraca capacidade de motivação dos alunos para as tarefas e o desenvolvimento de uma relação pedagógica. Estamos em crer que o pouco tempo que os formandos passam com os alunos, na sala de aula/escola, terá influência na real possibilidade de desenvolvimento neste campo.

À semelhança de A1 e A2, também neste caso, a orientadora A3 verifica existirem problemas sobre o conhecimento dos alunos, ou seja, das suas características psicológicas (em relação à faixa etária a que pertencem). Também a comunicação pode não ser eficaz na medida em que a linguagem não é clara e objetiva na apresentação das tarefas, por exemplo, entre outros aspetos que não propiciam o desenvolvimento de uma relação pedagógica de proximidade. Por último, a docente verifica existir pouca preparação dos alunos na área do conhecimento das Ciências da Educação, concretamente sobre lidar com indisciplina na sala de aula.

Afinal, o que motiva a orientadora para o exercício da orientação e da supervisão apesar das condições adversas para o exercício das funções? Os dois excertos que se seguem são exemplificativos da motivação da orientadora para o desempenho das funções. É interessante verificar que apesar de ser experiente, a orientadora refere beneficiar dessa reflexão partilhada, salientando a dimensão formadora que essa reflexão tem para si, tal:

Já referi que a orientação e supervisão são um pretexto para refletir sobre alguns temas assuntos e problemas decorrentes da prática letiva. É na partilha dessa reflexão com os formandos que sinto beneficiar... (A3)

IN- A função de coordenador/supervisor permite-lhe observar ser observada e observar aulas. Esse facto ajuda a (re)aprender a sua profissão?

A3- É um bom pretexto - entre muitos outros existentes - para promover a autorreflexão e a autoformação. (A3)

O excerto seguinte é bem elucidativo quanto às virtualidades, em termos de aprendizagens profissionais, que a orientadora afirma realizar e ajudar a realizar. Essa aprendizagem que combina e privilegia a observação de aulas, a reflexão acaba por ser a razão e a motivação que afirma ter para o desempenho das funções de orientação e supervisão.

Todas as experiências formativas ajudam a crescer enquanto profissional e apesar da falta de tempo continua a ser gratificante ter espaço de análise da prática pedagógica. (A3)

O excerto seguinte acrescenta mais um aspeto das potencialidades que a orientadora encontra nas atividades de supervisão em geral e na observação de aulas em particular, mas na perspetiva do formando que é o de poder ver e analisar o trabalho do orientador, beneficiando com isso. Eis uma definição do que é ser supervisor:

Ser supervisor é ser tudo isto e muito mais e ainda ter disponibilidade para mostrar o seu trabalho e colocar o seu trabalho ao dispor dos outros que o podem ver e analisar. (A3)

Os três excertos anteriores, no seu conjunto, mostram o caráter recíproco da aprendizagem sobre a profissão. A partir da mesma realidade, episódio, atividade são produzidas duas experiências profissionais de caráter formativo e formador, a partir da supervisão.

d) Estratégias de supervisão: conhecimento dos formandos

Nos excertos seguintes, a orientadora revela conhecer as circunstâncias e limitações que os formandos vivem ao longo do processo de formação, mostrando preocupação pelo facto de terem de se desdobrar em múltiplas tarefas para atender às inúmeras solicitações da escola e da universidade, conforme já referimos anteriormente. Essa situação ainda se torna mais difícil, pois os formandos têm de conjugar um trabalho para custear os seus estudos. Este facto condiciona a qualidade dos percursos formativos que se poderiam desenvolver.

É preocupante o facto de muitos terem de se desdobrar para atender múltiplas solicitações e não ter muita disponibilidade para a prática nas escolas; (A3)

Muitos mestrados estão a trabalhar para poder financiar este mestrado, pelo que se dividem em várias frentes...acabam por se dispersar e não se poder abordar todas as variantes formativas desejáveis. (A3)

Se por um lado, não é fácil ser orientadora, também não é confortável a situação dos formandos, descrita pela orientadora, pois é difícil conciliar responsabilidade e cumprir prazos estabelecidos. Essas imagens (ver anexo n.º 7) ilustram a multiplicidade de atividades profissionais e académicas a que se juntam as responsabilidades familiares, igualmente dignas de nota.

Tenho uma imagem bem significativa. É assim que eu os vejo: a terem de se desdobrar entre a sua vida profissional, particular, a universidade e a escola, com prazos para cumprir. (A3)

6.4.5. Supervisão como estratégia de desenvolvimento: (re)aprendizagem da docência

A propósito da (re)aprendizagem da docência, aprendizagem para o formando e reaprendizagem para o orientador, encontramos inferências que suportam a ideia de que os intervenientes beneficiam de aprendizagens profissionais através das quais analisam a sua atuação e aferem o seu conhecimento prático.

No âmbito da **regulação da ação supervisiva**, a orientadora afirma desenvolver estratégias complementares ao trabalho de observação e reflexão sobre as aulas. Refere concretamente projetos e parceria com diversas instituições e o recurso a leituras de artigos pertinentes para o alargamento de conhecimentos pedagógicos e didáticos no âmbito do ensino da língua inglesa.

Se possível, o mestrando colabora, com outros colegas da escola e ou europeus, em projetos escolares nas atividades do PAAA (Plano Anual de Atividades de Agrupamento de Escolas), sugere dinâmicas e iniciativas, colaborando ou implementando a sua concretização normalmente envolvendo a parceria com a faculdade ou com outras instituições educativas. (A3)

A prática reflexiva sobre observações de aulas e o recurso a leituras de artigos sobre vários temas pertinentes para a lecionação de conteúdos e sobre a relação pedagógica com os alunos... (A3)

Como se articulam reflexão/supervisão e desenvolvimento profissional? Em que medida a reflexão e a supervisão se articulam com vista ao desenvolvimento da orientadora?

A3 confirma expressamente a ideia para a qual as inferências sobre o seu discurso apontam e que são as características pessoais do orientador. Considera a orientadora que a experiência e o perfil do orientador (cooperante) são fundamentais. Ou seja, a formação em supervisão poderia ser um “valor acrescentado”, mas fundamentalmente as suas capacidades pessoais e profissionais são o mais importante para o exercício das funções. Comenta a diminuição da importância que teve a função do orientador, comparando o presente modelo de formação em que se integra e o anterior a 2005.

É condição fulcral a experiência de ensino e o perfil do professor-cooperante. A formação extra será uma mais-valia óbvia, apesar de, neste modelo de mestrado, se ter registado uma diminuição da importância do professor que trabalha nas escolas, se compararmos com o modelo anterior a 2005. (A3)

Na comparação entre os dois modelos, verificamos mais uma característica negativa do atual modelo a desvalorização das funções do orientador. No âmbito desta comparação a orientadora propõe mais dois aspetos em que o atual modelo podia ser melhorado: mais contacto dos formandos com a prática e ser mais focado nas dimensões da profissão relativas à relação pedagógica:

Penso que precisaria de ser reestruturado para um modelo mais semelhante ao que existiu até 2005, em que existia mais tempo de contacto direto com a vivência escolar. Deveria ter um pendor mais prático e focalizado em dimensões didático-relacionais. (A3)

O caso A3 apresenta-nos um testemunho de como a prática, a observação, discussão e análise da prática pedagógica levam à aprendizagem da profissão e constituem foco dessa aprendizagem, confirmando a importância da reflexão na construção do conhecimento profissional (Schön, 1995), que se revela ilimitado, tal como os conhecimentos e capacidades que o professor deve ter e/ou desenvolver, e o supervisor deve ter num grau de complexidade ainda maior, indo ao encontro da complexidade descrita por Alarcão & Tavares (2010).

6.5. CASO B1 – ORIENTADORA / ATRIZ

Trata-se de uma orientadora no âmbito do Mestrado de Ensino de Espanhol e de Português, a qual adquire a designação fictícia no título de “Orientadora Atriz”, (B1), com base nas referências explícitas acerca da natureza principal do seu trabalho que é a execução, a lecionação, entendendo a aula como palco, ou seja, o espaço privilegiado da atuação docente. O nome fictício coloca em evidência o modo como a orientadora percebe o nível de dificuldade das tarefas de supervisão que desenvolve.

6.5.1. Perfil do professor a formar e um *saber acrescentado*

No âmbito do perfil de professor que ajuda a formar, a orientadora interliga-o com o saber necessário para a docência, não um saber qualquer, mas um *saber acrescentado* (Alarcão & Tavares, 2010). Sobre o perfil a desenvolver, a orientadora assume-se como um exemplo embora sem exprimir os traços do perfil que tem em mente e em que é exemplar, à semelhança das orientadoras A1 e A2:

a formação com a qual eles saem é diferente da com que eles entram, gosto de pensar que pode contribuir para que eles se tornem melhores profissionais, pelo exemplo que tento transmitir...(B1)

A orientadora explicita qual o seu papel, o seu contributo para o desenvolvimento dos formandos para conseguirem aceder ao perfil que ela tem em mente. Nessa medida procura ter em conta a experiência de cada um, a sua individualidade e orientar no sentido de conseguirem dar o seu melhor, sem perder de vista o objetivo principal da formação que é a qualidade dos atos pedagógicos junto dos alunos.

Eu tento ... obedecendo aos princípios da ética profissional e em prol dos alunos [formandos], da heterogeneidade, da experiência de cada um, que eles tentem dar o seu melhor. (B1)

Acerca do conhecimento profissional ou *saber acrescentado*, a definição que a orientadora nos apresenta é a de um conhecimento específico da docência que contempla diversas

dimensões e que vai para além da dimensão científica. Não basta saber muito sobre determinada matéria, é preciso possuir um saber acrescentado. Esta é uma definição pela negativa, pela afirmação daquilo que não é suficiente para caracterizar esse conhecimento. Não surge no entanto explicitamente o que é preciso saber, dominar para além do conhecimento científico que seria redutor. Trata-se de uma definição por defeito de que a orientadora tem consciência:

Eu acho que é preciso ter um saber específico para se ser professor, porque não basta saber, ter conteúdos e conhecimentos, não basta saber muito de uma coisa para se saber ensinar. (B1)

Embora não explicita o perfil que tem em mente, a docente afirma que o partilha com os formandos, caso sinta neles a capacidade para discutir e partilhar ideias sobre esta matéria que considera não ser “assim tão natural”.

IN- Diz que lhes quer passar essa ideia, que está aberta à aprendizagem. Costuma falar com eles, trocam impressões sobre esse perfil desejável de professor ou isso passa implicitamente?

B1-Depende dos grupos, há grupos em que é possível fazer este tipo de intervenção, outros em que isso não é tão natural assim. (B1)

A orientadora atribui importância ao conhecimento acerca dos alunos e das suas características, ou seja, sobre psicologia educacional e teorias do desenvolvimento, realçando dois tipos de aprendizagem a realizar pelos formandos: um através da preparação sobre os alunos numa disciplina teórica para a aquisição de conhecimentos sobre características relacionadas com faixa etária e desenvolvimento cognitivo; outra seria a prática que acrescenta conhecimento, pois cada aluno é único, tem as suas especificidades, tal como se pode ler nos excertos:

Bem, eu não acho que a prática, por si só, dê tudo, eu acho que na formação integral do professor, deve haver esse tipo de disciplina, de ensinamento, porque, cada vez mais, percebemos que o aluno é individual e é único.

O aluno- conhecer o aluno não é só nas dimensões da psicologia. Um aluno de seis ou dez anos não tem a mesma capacidade de análise para interpretar

Álvaro de Campos, por exemplo. Se calhar, escolhendo ou fazendo uma abordagem diferente, até podemos ter lá um poema ilustrativo. (B1)

Como exemplificação para a explicação apresentada, a orientadora recorre ao caso das formandas do presente ano letivo, por terem conhecimento fundamentado sobre os alunos, conseguiram estabelecer uma relação mais profunda, apesar de não se tratar de uma turma fácil, calma. Esse conhecimento permitiu-lhes escolher uma abordagem mais adequada.

Elas [as formandas] sabiam certos pormenores que eu desconhecia nos alunos, elas conseguiram chegar até eles. Se calhar, conseguiram um contacto mais profundo com esta turma do que com a outra mais calminha, que não dava luta. Elas perceberam que era preciso trabalhar com aqueles alunos de forma diferente do que seria com os outros. (B1)

As características que a orientadora identifica como fundamentais no perfil do professor a formar envolvem as seguintes dimensões: a) Focar nos alunos, planificar em função dos alunos; b) Integrar a dimensão formativa na relação pedagógica e c) Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade.

a) A programação das aulas é uma tarefa a ser realizada fora da sala de aula, uma tarefa prévia à execução e, no caso dos planos a longo prazo, é realizada “longe dos alunos”, guiada pelos documentos oficiais. Na visão da orientadora B1, esta tarefa surge associada a características pessoais dos formandos em geral que se prendem com a capacidade de serem responsáveis e estarem atentos à realidade para, desse modo, conceberem as planificações centradas nos alunos, em função deles: *É preciso estar atento, ser responsável, é preciso programar as aulas em função dos alunos. (B1)*

b) Relação Pedagógica e a dimensão formativa

A relação pedagógica surge como complementar, contudo, muito significativa para o desenvolvimento dos alunos e que exigem do professor uma intervenção que vai para além da pedagógica de ensinar um determinado conteúdo. Essa atuação contempla a dimensão formativa que se articula com uma certa componente “artística”, tal como também refere A2, da atuação e do saber (ser e estar) do professor:

Temos, portanto, um papel acrescido, que não é só o papel do saber da disciplina tal, mas é também uma perspectiva de formação humana que subjaz à docência. Não é só uma ciência, mas também tem um bocadinho de arte, de vocação associada. (B1)

c) Estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade

Neste âmbito, a orientadora reforça a ideia de que o modo de formação a que nos reportamos nesta investigação, não favorece, não propicia o desenvolvimento sobre a relação pedagógica e os critérios de avaliação a que se submetem não valorizam o investimento dos formandos nesta relação.

Cá está, aí eu penso que o modelo atual não é o que privilegia mais a relação pedagógica, claro que o contacto não é o mesmo que no modelo tradicional, em que as turmas eram do estagiário o ano inteiro, por esse modelo, sei avaliar. Também acho que se é o modelo que temos, é o dispositivo legal que temos, também depende da disponibilidade dos formandos investir nessa relação. Nós temos um X de horas em que eles devem estar em sala de aula, se são suficientes? Não lhe posso dar uma resposta de sim ou não, depende dos estagiários, depende...(B1)

Dado que esta espécie de definição do saber profissional docente assenta em **características pessoais de rigor e disponibilidade**, colocamos a questão sobre como se desenvolve esta dimensão profissional em contexto de formação? A orientadora indica aspetos que se prendem não só com as características do formando, mas também com as do orientador.

Eu acho que, se houver disponibilidade da parte do estagiário, com orientação e rigor por parte dos professores cooperantes, é possível que eles tenham alguma ideia do que é essa relação pedagógica, do que é a relação com os alunos, das nuances que pode assumir determinada turma, mas tem de haver entrega. (B1)

Ao formando alia “disponibilidade” e “entrega” e ao orientador associa “rigor” e capacidade de “orientação” da prática pedagógica. É na dinâmica desta conjugação de características que a orientadora acredita ser possível a construção da relação pedagógica. Desta dinâmica depende igualmente a orientação e desenvolvimento dos formandos na dimensão relacional pedagógica de qualidade.

6.5.2. Saber(es) profissional(ais): a escola como lugar de aprendizagem da docência

Tal como as orientadoras A1, A2 e A3, também a orientadora B1 atribui um papel de relevo na **escola enquanto lugar privilegiado da formação docente**. Na sua perspetiva, não só é importante para os formandos o contacto com a escola, os alunos em sala de aula, mas também encontra vantagens em que o trabalho desenvolvido pelos formandos possa ser útil à comunidade escolar e considera a possibilidade de esse tipo de tarefas junto da comunidade escolar serem implementadas. Coloca sempre no condicional, deixando perceber que não se trata de um aspeto fundamental a desenvolver, no âmbito da formação a que se refere.

Eu acho que, se o trabalho do grupo de estágio for além da sala de aula e puder ser benéfico para a comunidade escolar, todos ganhamos. Se houver trabalhos que possam ser benéficos à comunidade, porque não incluir isso como uma das tarefas do estágio. (B1)

Acrescenta, no entanto, a generosidade da escola ao receber os formandos, deixá-los entrar nas salas de aula, sem receber nada em troca. A aceitação desta ideia pressupõe um papel das escolas na formação dos futuros professores, proporcionando o acesso ao terreno sem que se lhes preveja a dinamização de atividades da vida escolar, como era muito comum acontecer no âmbito do estágio, modelo anterior à implementação dos Mestrados em Ensino, realçando o papel que a Escola, enquanto organização, deve assumir na formação dos futuros (e atuais³³) professores.

[O trabalho] Não costuma ter tanta visibilidade como teve este ano, por exemplo. Mas, cá está, depende da nossa dinâmica, da nossa postura, na verdade, eu, enquanto orientadora ou professora cooperante, penso que a escola admite o núcleo de estágio, permite que estes estudantes entrem nas suas sala, nas suas turmas, no seu espaço, sem saber quem são, entre aspas, sabem que são estudantes, mas não os conhecem, estão a dar liberdade ao aluno sem esperar nada em troca. (B1)

Acerca da natureza do conhecimento profissional a orientadora refere-se ao conhecimento científico como fundamental, contudo surge associada a conhecimentos pedagógicos e

³³ Relembramos que este modelo de formação integra formandos para quem esta corresponde a uma “formação inicial” e para outros já com experiência e de algum modo com estatuto na profissão, essa formação integra-se no seu percurso contínuo de formação profissional.

didáticos. Na verdade, aos modelos de formação assentes na racionalidade técnica encontrava-se subjacente a ideia de que o sólido conhecimento científico, teórico se “transformava” em conhecimento didático desse conteúdo. No entanto, a literatura sobre educação suporta a ideia de que saber e saber ensinar são realidades diferentes e que ambas necessitam de aprendizagem e intervenções específicas para o seu desenvolvimento.

Quer dizer, o saber científico é necessário e imprescindível, evidentemente, eu não posso ensinar nada se não tiver conteúdo, mas também há que saber transmiti-lo aos alunos, há que ajudá-los a perceber, isso é outro tipo de saber, é didático, pedagógico, a melhor forma de fazer chegar ao aluno aquilo que eu sei; tornar aquilo que eu sei dele, ajudá-lo a assimilar. (B1)

O testemunho da orientadora realça precisamente essa questão do conhecimento necessário para ensinar um conteúdo, no caso, uma língua e caracteriza o conhecimento pedagógico e didático como a formas de fazer chegar o saber científico ao aluno e ajudar a assimilá-lo.

A disposição para a aprendizagem didática não tem a ver com a experiência de cada formando, mas sim com a **disponibilidade para aprender** e ter uma **atitude mais proativa** na sua autoformação, uma vez que o público e os contextos mudam constantemente, é preciso que exista essa atitude de estar sempre a aprender.

Isso vai variando muito com as pessoas, com os núcleos, e não tem a ver com ter experiência ou não. Já tivemos pessoas com experiência a lecionar, mas não estavam dispostos a aprender e a didatizar aquilo que supostamente sabiam. Há de tudo. (B1)

Na sequência da sua lógica de pensamento, a orientadora defende a intervenção do professor como parte integrante do processo de aprendizagem que deve ter uma componente de humanização. A aprendizagem do aluno deve-se fazer pela passagem dos alunos “pelas mãos do professor”, de maneira que possa influenciar positivamente a aquisição e desenvolvimento de valores éticos e formas de estar, sublinhando a **vertente educadora do papel do professor** e, por conseguinte, como parte integrante do saber profissional. Esta intervenção educadora/formadora desloca a importância da aprendizagem escolar dos conhecimentos científicos para modelação pessoal, socialmente integradora do aluno. Neste

âmbito, a intervenção do professor torna-se insubstituível, como que se depreende das palavras seguintes:

Um aluno pode sentar-se ao computador e aprender muito sozinho, mas eu não acho que seja possível sem a ajuda do professor, naquilo que é a aprendizagem do aluno, na sua fase de transformação de personalização, deve passar pelas mãos do professor também, porque este tem um saber científico, pedagógico, humano até, na transmissão de valores, de formas de estar, de ética. (B1)

6.5.3. Conhecimento profissional, sua natureza e dimensões: a aula como o *palco do professor*

A orientadora B1 aponta para dois níveis de atuação, no âmbito da integração dos formandos na escola, em estreita ligação com a comunidade escolar.

- a) Conhecimento do trabalho que a orientadora desenvolve na preparação das atividades de sala de aula;
- b) Promoção de atividades junto da comunidade escolar que contribuem para a integração dos formandos:

Agora, alerta-se logo o núcleo que o trabalho deles não é só dentro da sala de aula, mas na escola, têm que mostrar que estão integrados e, para o mostrarem, têm que proporcionar ou promover atividades fora do contexto de sala de aula que possam envolver o maior número de pessoas da comunidade possível. (B1)

A título exemplificativo desse trabalho, realizado em parceria com os formandos, a orientadora refere ser importante o contacto com os procedimentos necessários, por exemplo, para organizar uma visita de estudo, sendo esta uma realidade que espera os formandos no seu dia-a-dia profissional futuro e para a qual devem ser preparadas. Os excertos seguintes exemplificam o trabalho realizado neste âmbito e a dinâmica estabelecida entre orientadora/formandos e escola.

Há estas tarefas que é a mais abrangente de um professor, que os estagiários devem conhecer e devem saber assimilar, por isso, vemos muitas das vezes visitas de estudo, são eles que mobilizam essa tarefa, os contactos; no meu caso,

não houve visita de estudo, (...) Temos que treiná-las para isso, que é uma realidade do contexto das aulas, que podem esperar. (B1)

No meu caso, elas iniciaram este ano, por iniciativa delas, dentro desta Unidade que se quer mais abrangente, um espetáculo com a participação de alunos, de pessoas da comunidade, depois apresentado aqui, no anfiteatro da nossa ex Direção-Regional, em que vieram pais e outros professores da escola assistir, resultou numa atividade muito dinâmica. (B1)

A ideia defendida pela orientadora, nos excertos seguintes, é a de que a aprendizagem da docência tem de passar obrigatoriamente pela aprendizagem contextualizada, em contexto real, tal como veiculam as orientadoras A1, A2 e A3 e tal como defendemos no enquadramento teórico das questões de investigação. Nesta sequência, a orientadora B1 afirma ainda:

Sim, sim, sim, é necessário ir às escolas, é ilusório pensar o contrário. Para mim não faz sentido haver uma formação que não passe pela sala de aula.

Em contexto real. Temos, cada vez mais, um espaço que é a sala de aula, que é a sede. Porquê? Somos confrontados, no dia-a-dia, com atitudes inesperadas, insólitas, e não ter os professores preparados para esta diversidade significaria que o primeiro contacto com a realidade, para muitos, era assustador. (B1)

O segundo excerto remete para questão do confronto ou «choque com o real», tal como se verificou no discurso de A3. Do excerto releva, em consonância com a literatura sobre o «choque com o real» a necessidade de que esse confronto seja acompanhado, orientado, supervisionado, de modo a suavizá-lo, evitando que seja traumático ou perçecionado como demasiado “assustador”, com reflexos negativos na relação futura com a profissão, a qual deve ser positiva, tal como defendem Veenman (1984) e Esteves (2002), para quem o «choque com o real» significa um momento que deve ser supervisionado e devidamente orientado para que o exercício da docência seja vivido como positivo e desafiante. O excerto seguinte remete para este aspeto:

Já é [assustador], ou porque são muito boazinhas ou terrível ou não aguentariam a pressão e virariam costas à primeira dificuldade, pois a escola não é a mesma que era há vinte anos, quando eu era aluna. Posso fazer a comparação dos professores que tinha estarem ainda hoje a lecionar e os próprios relatarem a dificuldade que têm com o stress, com as constantes circunstâncias a que estamos sujeitos e que não faziam parte da realidade de há 25 anos. (B1)

Na verdade, as dificuldades/particularidades desse “real” já de si pode ser “assustador”, por isso, o papel da supervisão pode ser decisivo enquanto estratégia de *coping* para lidar com as primeiras dificuldades e com o *stress* inerentes ao exercício da docência, potencialmente desmotivadoras ou causadoras do abandono da profissão.

Em síntese, a orientadora reafirma a importância da experiência de formação em contexto real, recorrendo à metáfora do espetáculo dramático, estabelecendo uma relação de semelhança entre professor/ator e sala de aula e a escola como um palco onde se desenrola a ação: *Portanto, afastar os professores em formação inicial da realidade da escola seria tirar o ator do palco, voltando à metáfora de há bocado. (B1)*

A competência relacional/interpessoal é parte integrante do conhecimento docente e uma das dimensões que possibilita o trabalho colaborativo, a reflexão e a construção do saber pedagógico, constituindo-se como promotora do desenvolvimento profissional, da orientadora e também dos formandos.

A orientadora B1 transmite a ideia de que a disciplina de Português potencia as relações interpessoais ao serviço da organização e programação interdisciplinar dos saberes de cada disciplina. Do seu discurso, realça a natureza da profissão e do conhecimento que deve ser construído na relação com os outros docentes, os colegas, trata-se de uma profissão que tem de ser **aberta** em que os professores não podem isolar-se ou fechar-se sobre si mesmos:

É fundamental nesse sentido porque é fundamental trocar saberes com os colegas e ao mesmo tempo penso que não é uma profissão que nos permita isolar-nos, o professor pode ser mais individualista, trabalhar sozinho, isolar-se um bocadinho da comunidade dos pares, no entanto não é essa a minha visão nem é a que eu transmito aos meus estagiários. (B1)

Para ser professor é preciso saber relacionar-se com os outros? Tem que se saber? Tem que se aprender? Então no Português ainda se faz mais. (B1)

Devemos conversar com o outro porque também temos a perder com o outro, não só a nível de conhecimento. Não sei o que a professora de Matemática está a lecionar, já não me lembro o que são equações ou outra coisa, mas em termos humanos, posso aprender alguma coisa com ela, ou até ser empático com o problema que ela está a ter com aquele aluno, porque há alguma coisa no relacionamento deles que não está a bater certo, se eu for lá e der a minha opinião para falar com ele de determinada forma- acontece haver professores que não encaixam com determinado aluno, e o aluno não se enquadra com o professor- e às vezes é um questão de perspetiva, isto é troca de saberes e experiências entre colegas. (B1)

Como se pode ler, a visão que acredita transmitir aos formandos que acompanha é a de que não devem isolar-se, trabalhar individualmente, pois o relacionamento deve propiciar a troca de saberes relativos à profissão.

Entre as competências do professor encontra-se destacada a capacidade de trabalhar colaborativamente. A orientadora refere que as tarefas docentes abrangem diversos aspetos que os professores são chamados a resolver e tarefas que têm de desempenhar, muito para além do ensino da sua disciplina: *Evidente, é fundamental porque nós somos, no dia-a-dia, chamados a resolver diversos assuntos que não dizem só respeito à nossa disciplina. (B1)*

Refere o exemplo dos conselhos de turma em que os docentes propõem uma classificação, mas todos os docentes são responsáveis pelas decisões de classificação, transição ou retenção os alunos. Trata-se de uma responsabilidade partilhada de aferição do trabalho dos pares, independentemente da disciplina que lecionam.

Por exemplo, num Conselho de Turma, nós somos chamados a votar uma nota de um colega, de Geografia ou Ciências, porque analisando a situação curricular do aluno, se o aluno está preso por uma disciplina, é birrepetente, nós temos de nos pronunciar sobre aquela nota: “Quem vota a favor de levantar a nota de Geografia, para o aluno transitar?” (B1)

Isto é ao nível da avaliação, mas também a nível da preparação de atividades extracurriculares, da articulação de saberes entre várias disciplinas, se eu me

articular com a professora de Geografia, será mais fácil para os alunos falarem de Geografia espanhola e abordar conteúdos relativos à mesma. O mesmo pode acontecer com a minha colega de História, já ocorreu, por exemplo, combinarmos algumas sessões em que os alunos, em Espanhol, estavam a ver, por exemplo, um filme que fala sobre a Guerra Civil Espanhola, ao mesmo tempo combinei com a Professora de História, se fizer parte do conteúdo também da disciplina de História, integrar um bocadinho o assunto da Guerra Civil na História da Europa. (B1)

Na verdade, as afirmações da orientadora ilustram as condições de exercício da docência, que, nos últimos anos, se degradaram tornando-a profissão cada vez mais exigente e complexa, levando-nos a concluir que também o ensino e a aprendizagem da docência se complexificaram exponencialmente. Ironicamente, nem a docência nem a orientação e supervisão viram acrescentado estatuto social ou profissional.

A capacidade de autoavaliação do desempenho é outra das dimensões do conhecimento necessário à docência. À semelhança das orientadoras A1 e A3, a orientadora B1 pensa transmitir aos formandos a ideia de que eles devem tentar compreender a perspetiva dos alunos e que isso deve orientar todo o seu trabalho. Consciencializa-os para esse aspeto, exemplificando como seu próprio exemplo e de como faz parte desse percurso evolutivo atender às características dos alunos:

Tento, sempre que possível, fazê-los perceber essa perspetiva do aluno, façolhes perceber que eu também já fui como eles e, ao longo do tempo, tive de repensar, reformular e reorganizar-me em função daquilo que encontramos nas escolas. (B1)

A orientadora considera que o **relacionamento com os pares** (outros formandos), colegas e orientadora possibilitam a partilha de ideias e opiniões que pode ser muito útil para a reflexão sobre as aulas que observam e as que lecionam. Este cruzamento de opiniões constitui-se como uma estratégia que favorece a autoavaliação que pode ser implementada nas reuniões de reflexão sobre as aulas assistidas.

Penso que o que eles podem ganhar é com o cruzamento de opiniões, experiências que cada um vai assimilando e adquirindo, não só comigo, mas

também com os pares, com os colegas, daí que haja também lugar à heteroavaliação em cada reunião de avaliação de aulas assistidas, de trabalhos que produzam, quer dentro quer fora da sala de aula. (B1)

6.5.4. Supervisão e ensino da docência: *feedback* estrategicamente orientador

No âmbito dos problemas que a orientadora verbalizou, encontramos três que passamos a exemplificar: a) Tendência para trabalhar isoladamente; b) Lacunas na preparação científica e c) Ocorrência de episódios críticos.

a) Tendência para trabalhar isoladamente

Ao longo do discurso da orientadora, verificamos que se assume como defensora da integração e participação dos formandos na vida da escola e na aprendizagem partilhada e assente nas relações interpessoais. No entanto, o que verifica nos factos que a orientadora descreve é que os formandos, habitualmente, não se integram nos grupos de trabalho e passam mesmo despercebidos. De acordo com a perceção da orientadora, tal acontece, não porque a escola as rejeite, mas porque elas se afastam um pouco, ficando no seu “cantinho” fechado e isso pode tornar-se um problema.

Não, o que elas preferem é- daquilo que tenho visto- os estagiários preferem o seu cantinho para trabalhar, sentem-se um bocadinho “outsiders”, pelo que vejo e sinto. Também talvez pelo facto de termos um corpo docente já muito estável, já com uns bons anos de serviços, pessoas mais velhas, posso dizer que algumas daquelas pessoas já foram minhas professoras, eu já sou professora lá há 4 anos e já fui lá aluna. Não quer dizer que não sejam bem recebidos, não é isso, mas passam despercebidos. (B1)

Contudo, depende dos formandos ter uma atitude de isolamento ou de abertura ao trabalho coletivo e à partilha, dando como exemplo o grupo de formandos que orienta no presente ano letivo, o qual se mostrou colaborativo, mas verificou-se o inverso que foi a pouca adesão por parte dos colegas da escola que revelam pouca disponibilidade para colaborar. A

razão justificativa que a orientadora encontra é o estatuto do formando que, só por si, não cativa outros docentes.

Posso dizer que este ano, as estagiárias fizeram, a meu pedido, uma pequena palestra sobre novas tecnologias no ensino das línguas, convidámos o Departamento a participar e tivemos muito pouca audiência, três, quatro.

*Se calhar, se for um professor, da casa, organiza e faz o apelo, as pessoas pensam que devem ir, tudo depende do estatuto do professor estagiário. (...)
Sim, sim, há menos disponibilidade. (B1)*

b) Lacunas na preparação científica

A orientadora verificou a rara existência de lacunas científicas dignas de nota, pois a disciplina de língua estrangeira que orienta, a espanhola, exige dos formandos conhecimentos muito elementares desta língua. O seu testemunho é o de esse tipo de falhas existirem mais no caso da disciplina de Português, língua mais exigente em termos dos conhecimentos científicos que é preciso dominar, como constatamos no caso de A1, envolvendo a lecionação de conteúdos de língua e de educação literária, e A2, cuja orientação envolvia conteúdos do Programa de Literatura.

Fazendo novamente referência à falta de base a nível científico, no Espanhol, como é nível de iniciação, não foi possível ainda detetar a um nível tão profundo como o do Português. A minha colega [orientadora de Português na mesma escola] tem feito algumas referências a essa falta de preparação científica que houve nalguns casos. No meu caso, houve uma ou outra pessoa que se notava que tinham falta de bases, alguma falta de preparação. Não vamos dizer que se deve exclusivamente à formação anterior que tinha. (B1)

No caso de essas falhas científicas ocorrerem, mas que não constituem grande problema, (Cabrito, 1994), é considerado como fazendo parte das tarefas, encarado com naturalidade e pela orientadora, adotando o procedimento que a seguir descreve:

Quando se trata de casos em que há lacunas na área científica de base, remeter para alguma bibliografia a respeito, sugerir a leitura, partilhar materiais

sempre que veja que o Mestrando não tem recurso ou não tem maneira de chegar àquela informação, pode passar por emprestar gramáticas, livros e sugerir novas leituras. (B1)

c) Ocorrência de episódios críticos

A análise das aulas observadas pode ser uma das tarefas mais difíceis que a orientadora tem de realizar porque nem sempre os comentários que tem para fazer sobre as aulas são agradáveis de ouvir para os formandos. No âmbito do seu papel, a orientadora afirma explicar aquilo que não correu bem e sugere estratégias alternativas que podiam ter sido selecionadas. No seu discurso, refere-se aos formandos como “colegas” (uma já com experiência de lecionação) o que, na nossa perspetiva, pode amenizar a identificação de um problema ou aspeto a melhorar porque introduz no diálogo “uma espécie de relação de igual para igual”. A orientadora socorre-se de exemplos concretos para demonstrar que certas decisões tomadas não foram as mais corretas ou adequadas, legitimando as suas críticas e facilitando a sua aceitação.

Nós, em reunião, fazemos sempre o balanço do que correu bem e do que correu mal. O papel do orientador é explicar porque não correu bem, sugerir estratégias alternativas, dar exemplos porque os estagiários assistem às aulas uns dos outros. Eu posso socorrer-me do exemplo do colega para, naquela circunstância, mostrar que a decisão do colega tal foi mais correta ou faz mais sentido, podia ter utilizado esta estratégia. (B1)

Nem sempre os comentários são acolhidos da mesma maneira e se uns têm capacidade de aceitação das críticas, outros reagem negativamente. Isso mesmo inferimos das palavras da orientadora: *Que aprendizagem é que eu tirei de tudo isso [de episódios negativos]? Bem, que o ser humano pode ser muito contraditório e, na verdade, há pessoas e pessoas. (B1)*

Estes episódios de não-aceitação acabam por ser oportunidades de aprendizagem pessoal que a orientadora acredita serem úteis para prevenir futuros conflitos relacionais e para se prevenir em relação a outras situações semelhantes, daqui retirando aprendizagens sobre

gestão do diálogo, no âmbito da supervisão, por isso, tais episódios não são um verdadeiro constrangimento nem condicionam o trabalho a realizar, nem a inibem de demonstrar segurança em relação às dinâmicas que estabelece com as formandos. Aparentemente, o facto de orientar formandos adultos e de uma faixa etária superior à sua, não causa desconforto às intervenientes do processo, nem à orientadora nem aos formandos em geral:

Não me sinto afetada por esse comentário, mas a reação é permitir que eu me escude, me ajude a preparar situações e me previna em relação a comentários desse género ou comentários de outros problemas, tanto que o facto de ter trabalhado este ano com estagiárias que eram mais velhas do que eu, não me senti fragilizada nem debilitada na minha autoridade. (B1)

Da parte delas não senti nenhum desconforto e não houve qualquer falta de respeito por esse facto, também porque a personalidade das pessoas assim o proporcionou. Isto não quer dizer que, no meu percurso, não vá encontrar mais pessoas assim. (B1)

Tendo em conta a análise que apresentámos verificamos que o **diálogo**, o tom e o modo como são transmitidas as apreciações, avaliações e a análise do trabalho realizado, sobretudo das aulas observadas é muito importante no processo formativo dos intervenientes. Neste caso, B1 identifica o seu **estilo de supervisão** como sendo “semi-diretivo”. Afirmar não existirem razões para o uso de um estilo mais diretivo com os formandos em geral.

Não houve casos em que tivesse que recorrer muito a esse espírito mais diretivo com os estagiários, claro, com os meus alunos, tenho que ser de vez em quando...(B1)

Depreende-se pelo excerto que a orientadora associa o estilo diretivo de supervisão a situação negativas ou de potencial conflito, desentendimento. No entanto, este estilo pode mostrar-se o mais adequado a situações em que a orientadora tem de apontar caminhos de forma incisiva e tomar decisões quando o formando não conseguir fazê-lo, sem que o exercício da supervisão diretiva seja algo de negativo.

Tal como verificamos com as orientadoras A1, A2 e A3, existe uma consciência por parte da orientadora B1 de que o estilo de supervisão e a capacidade de diálogo são fundamentais para o desenvolvimento do processo formativo e formador positivo. Todas ajustam o seu estilo às circunstâncias e às características dos formandos, o que faz do exercício da

supervisão uma tarefa que exige grande capacidade de comunicação e de diálogo, dimensão muito específica no âmbito do “saber ser” que tem uma componente social e ética, mas vai além disso, pois a componente comunicacional toma cada vez mais relevo na profissão docente e na aprendizagem através da orientação e supervisão da prática profissional. Além disso, é uma das dimensões cada vez mais importantes no trabalho docente que vai para além do previsto nos Perfis Gerais de Competências para a Docência (2001), pois a dimensão comunicativa é cada vez mais significativa na construção do conhecimento docente ao longo da vida, em contexto escolar, no trabalho colaborativo entre pares de profissão.

É também nesta medida que o *feedback* surge, ou seja, como **regulador e coadjuvante** da aprendizagem da profissão e da construção do conhecimento profissional. Os excertos seguintes sugerem o uso do *feedback* como estratégia a **três níveis**: a) aprendizagem da docência - para o formando; b) aprendizagem da docência para a orientadora e c) reguladora da ação supervisiva.

a) Regulador da aprendizagem da profissão- **perspetiva do formando**

De acordo com o discurso da orientadora, verificamos que o *feedback* assume uma função enquanto estratégia usada para consciencializar os formandos dos aspetos menos positivos da sua atuação e que devem ser reformulados:

Essencialmente, devo contribuir para que os estagiários tenham esta perspetiva da profissão, que é preciso estar atento, ser responsável, é preciso programar as aulas em função dos alunos que se tem, ir renovando, reformulando, conforme o feedback que se recebe. (B1)

Há um feedback importante quando trabalhamos com eles, também depende das pessoas, por questões de respeito, cultura, tradição, seja o que for, que não se sentem à-vontade na relação, para apontar um outro defeito que possam ter pensado. Grosso modo, penso que é vantajoso. (B1)

b) Regulador da aprendizagem da profissão - **perspetiva do orientador**

O *feedback* que os formandos transmitem à orientadora após a observação de aulas é importante para a aprendizagem profissional porque, segundo o excerto, a docente partilha as dúvidas sobre o seu próprio trabalho, esperando que os formandos sejam críticos nesse *feedback* de modo que ela perceba se as decisões tomadas foram as mais indicadas. Com esta abordagem democrática da análise crítica do trabalho desenvolvido, a orientadora espera melhorar os diversos aspetos da própria atuação na sala de aula, enquanto docente.

Aprendemos porque temos um feedback, quando temos abertura, e eu estimulo isso nos meus estagiários, que sejam críticos, com o mesmo ar democrático com que eu critico, também espero ser criticada. Costumo pôr em cima da mesa questões que me preocupam, se eu tomei uma decisão precipitada em relação a uma resposta de um aluno, elas estavam lá, eram mais um testemunho do que aconteceu. (B1)

Gosto de as sondar para perceber o que acham, penso que é uma mais-valia, seja a nível da relação com os alunos, seja das estratégias que usamos, seja da nossa postura e linguagem não-verbal. (B1)

c) Regulador da ação supervisiva - **perspetiva da orientadora**

Encontramos, nos excertos seguintes, indícios de que o *feedback* transmitido à orientadora funciona como regulador da ação de supervisão, pois através dele a orientadora compreende se as decisões no âmbito do percurso formativo que proporcionou é o mais indicado, podendo ajustá-lo se for necessário. Através desse *feedback* pode perceber quais os aspetos que deve privilegiar no âmbito da formação e aqueles que não é necessário abordar.

Depois, o feedback que vamos tendo ao longo das aulas vai orientando aquilo que nós queremos passar aos estudantes. Há pessoas que chegam, e nós já não precisamos de ensinar determinadas coisas porque já estão assimiladas. (B1)

Achei que elas deviam assistir a esta turma mais complicada porque está mais próxima da realidade que está patente nas escolas, e o mais engraçado foi o feedback delas ter ido de encontro à minha teoria. No início, ficaram assustadas porque eles eram muito mexidos. “Ah, Professora, e quando formos nós, se não

nos obedecem, se não estão sossegados?” Conseguiram levar o trabalho a bom termo, conseguiram integrar-se na turma, eles já achavam estranho quando elas não vinham, conseguiram envolver alguns alunos na dita atividade que programaram, os alunos participavam nos ensaios das atividades que elas programavam fora do horário da escola. (B1)

As minhas estagiárias deste ano declararam que foi melhor terem ido para aquela turma mais problemática, pois os alunos precisavam de nós, foi uma mais-valia até reconheço, porque ter mais duas pessoas comigo na sala de aula foi mais dinâmico, com um perfil prático que, nestes casos de turmas mais problemáticas e mais mexidas, valorizam mais que aquelas aulas mais expositivas, mais tradicionais, e deu produto visível que os alunos palpar, ver, e foi gratificante. (B1)

De acordo com os excertos apresentados, constatamos que o *feedback* se realiza em dois sentidos: do orientador para os formandos e vice-versa. Em suma, o *feedback* constitui uma estratégia de aprendizagem da docência, para o formando e para o formador. Na primeira situação, o *feedback* tem a função de os formandos perceberem o que está correto e também quais os aspetos que devem melhorar na sua prática. Este tem sido o lugar tradicional do *feedback*, cuja função é extremamente importante, sobretudo na supervisão de suporte/apoio, de acordo com Coppola *et al.* (2004). Na segunda situação, o *feedback* do formando para o orientador surge com “valor acrescentado” porque associado a duas vertentes da intervenção, ou seja, a dois níveis de aprendizagem por parte do orientador enquanto estratégia de aprendizagem docente e coadjuvante na regulação da supervisão.

6.5.5. Supervisão e ensino da docência: motivação e capacidade de autoformação

A orientadora refere uma certa inclinação para desenvolver o trabalho de supervisão que se conjugou com o facto de não haver ninguém disponível para desempenhar o cargo. Uma primeira experiência motivou-a a continuar, mantendo-se em funções.

Não havia ninguém efetivo na minha escola. Não quer dizer que estivesse longe das minhas perspetivas, eu já tinha orientado aquele primeiro ano em 2002/03, na vertente científica, mas já tinha ido à escola no papel de orientadora. (B1)

A orientadora apresenta duas razões que a motivam para o desempenho das funções de supervisão: **gostar de trabalhar com adultos e ajudar**. Afirma textualmente ser gratificante trabalhar com adultos e isso funciona como contraste positivo, pois trabalhar com os alunos do ensino básico é cada vez mais esgotante. Confirma também a ideia de que é motivador ajudar outros a lecionar, a transmitir-lhes o que sabe da profissão de que gosta. Verificamos que a motivação que a orientadora B1 encontra é intrínseca em relação à profissão docente e às tarefas que desempenha no âmbito da supervisão.

Trabalhar com adultos, ajudá-los é um desafio motivador que leva a orientadora a querer continuar a orientar e supervisionar, apesar de admitir haver tarefas cansativas e exigentes:

*(...)E também não era uma tarefa que me desagradasse, uma vez que para mim é **gratificante trabalhar com adultos**, o trabalho, no dia-a-dia, com as turmas de Básico, pode ser um bocado cansativo e saturante, na medida em que começamos a ter já alunos com um perfil um bocadinho mais perturbador e menos disciplinado que há uns tempos atrás (...) (B1)*

*Penso que é **gratificante a tarefa de ajudar** outras pessoas a fazer aquilo que eu gosto, que é dar aulas. Se eu puder, de alguma forma, contribuir para o crescimento profissional destas pessoas, eu fico contente. (B1)*

Através da supervisão, a orientadora acredita deixar uma marca positiva na vida profissional dos formandos que acompanha. Também tem recebido *feedback* positivo por parte dos formandos e o reconhecimento público, que relata como exemplo, acrescentam motivação para o exercício da função de supervisão.

*Para já, de notar é o facto de irmos deixando uma **marca positiva na vida das pessoas**, por exemplo, o facto de uma das estagiárias ter feito publicamente um agradecimento meu e do outro orientador, na apresentação pública das suas provas, agradecer o nosso apoio durante o estágio; ter sido, este ano, surpreendida, na atividade que organizámos para apresentação pública, pelas estagiárias, com a oferta de um ramo de flores, no palco estava a minha família sem que eu soubesse. (B1)*

Além de querer ajudar os outros e gostar de trabalhar com adultos, a supervisão e orientação faz com que B1 se mantenha atualizada, tal como A1 e A3, vendo nisso mesmo uma vantagem profissional. As funções de orientadora dão-lhe a oportunidade de estabelecer relações profissionais com outros orientadores e também com o coordenador da universidade. A docente acredita que esse contacto é benéfico e que a ajuda a manter-se atualizada no âmbito da pedagogia e didática do ensino de uma língua, materna e estrangeira (do português e do espanhol).

*A motivação é, de facto, em primeiro lugar, o **relacionamento interpessoal**, o contacto com a universidade porque acho que é sempre benéfico manter-me atualizada, há um contacto com tudo o que há de novo nas licenciaturas, em Didática e Pedagogia, que elas possam trazer para o contexto da escola, é benéfico, por exemplo, se há um Seminário interessante, que eu possa assistir, eu fico a saber, não só dentro da área de supervisão, mas de outras que me possam interessar. (B1)*

Em geral, converso um bocadinho com a minha colega orientadora de Português. Na cidade de (nome da cidade) não há mais orientadoras de Espanhol e, na escola, para além dela só há o núcleo de Educação Física, são áreas completamente diferentes...(B1)

O excerto seguinte exemplifica a situação de reflexão e partilha sobre situações decorrentes da supervisão:

Em geral, converso um bocadinho com a minha colega orientadora de Português. Na cidade de (nome da cidade) não há mais orientadoras de Espanhol e, na escola, para além dela só há o núcleo de Educação Física, são áreas completamente diferentes...(B1)

No entanto, esta função lança na sua vida profissional **desafios**. Neste âmbito, a orientadora sente é que, ao “abrir as portas da sua sala”, mostrando a “caixa negra” se está a expor, que o seu trabalho vai ser observado e olhado criticamente, por isso mesmo, procura ter e transmitir uma atitude de abertura e humildade perante eventuais falhas. Para tal, é preciso **manter o espírito aberto e refletir em conjunto** com outros. Além disso, assume que essas falhas devem ser objeto de análise nas sessões de formação, entendendo que essa reflexão e atitude fazem parte do seu papel enquanto orientadora. Isto mesmo se pode confirmar,

através do seu discurso, quando perguntámos acerca dos desafios que a supervisão lhe coloca:

São inúmeros porque abrimos a porta da nossa sala de aula a estranhos, ao início, se não tentarmos fazê-lo sempre o melhor possível, não convidamos outras pessoas a vir. Ao mesmo tempo, devemos ter abertura suficiente para assumir que podemos dar uma gafe, ou podemos não responder da melhor forma, da mais adequada naquele momento, somos humanos, não máquinas, somos falíveis, e, naquele momento, não somos o melhor exemplo, mas seremos, sem dúvida, formadores se discutirmos isso nas nossas sessões. (B1)

Outro **desafio**, no âmbito dos percursos formativos que orienta, é a **organização do tempo e trabalho**, sabendo que o tempo é pouco para a quantidade e complexidade das tarefas. Este desafio encontra-se igualmente no discurso das orientadoras A1, A2, mas principalmente nas A3 e B1 (ambas lecionam uma língua estrangeira, inglês e espanhol, respetivamente).

A tarefa de planificação e acompanhamento dos percursos formativos encontra um constrangimento que é o facto de os formandos se encontrarem cheios de trabalho teórico relativo à parte curricular do mestrado e outros trabalhos. A distribuição do tempo e das tarefas a realizar na escola não se encontra bem distribuído, na visão da orientadora:

[Sobre a distribuição do tempo das tarefas entre escola e universidades] E consideremos também que, no início, no primeiro semestre, eles ainda estão a fazer algumas disciplinas da componente curricular, isso gera algum conflito, nada de mau, mas a verdade é que ocupa algum tempo. Aí também depende da maturidade dos formandos. (B1)

IN- É um peso demasiado o trabalho da Faculdade, ou está equilibrado?

B1- Está equilibrado porque os profissionais tentam facilitar a vida uns aos outros porque, na verdade, na minha opinião, não deveria haver componente curricular já na fase de estágio para que haja dedicação absoluta ao estágio. (B1)

Os excertos anteriores deixam transparecer a ideia de que existe uma forma de entendimento estratégico de respeito pelo trabalho entre docentes envolvidos, de modo a que cada um consiga levar a cabo as tarefas de formação, gerindo os aspetos negativos de distribuição do tempo e trabalho a realizar entre a escola e a universidade.

Tomar decisões no âmbito dos percursos formativos que orienta pode tornar-se um desafio ao sentido de responsabilidade e de criatividade, colocando a orientadora perante dilemas deontológicos complexos, para os quais não existem “receitas” infalíveis. Na verdade, B1 apresenta-nos exemplos de episódios do seu dia-a-dia em que teve de pesar muito bem as circunstâncias para tomar decisões. Através do que nos é descrito, percebemos o risco calculado das suas decisões pedagógicas e formativas e compreendemos igualmente que a orientadora prefere escolher “caminhos “ formativos nem sempre óbvios ou fáceis, mas que podem proporcionar percursos mais enriquecedores. No caso concreto, sabendo que as características da turma podem ser decisivas para o trabalho a realizar e que as turmas difíceis colocam mais problemas aos formandos, ainda assim, constituem-se em terreno mais fértil para aprendizagens da profissão.

Posso dar-lhe um exemplo, as minhas estagiárias trabalharam, basicamente, no 3º Ciclo, com uma turma de 9º ano. Eu tinha duas turmas atribuídas, não as conhecia, foi o primeiro ano que trabalhei com as duas turmas. Quando as estagiárias entraram na escola, elas chegam no início de outubro, nós já tivemos contacto com a turma, e isso é algo que nós pedimos à Universidade, que nos deem um mês de contacto com as turmas, para nós, quando são turmas novas, palpamos terreno e perceber qual o melhor contexto para as receber, para introduzir turmas com elementos de estágio. (B1)

Os excertos mostram que, na base das decisões da orientadora, se encontram dificuldades e problemas previsíveis, conforme as características dos alunos e da escola de hoje em dia, por isso, é importante os formandos em geral estarem preparados para essa realidade difícil e problemática.

Já me aconteceu ter duas turmas de 9º ano, com perfis completamente diferentes, uma com miúdos muito certinhos, aplicados, quietinhos na sala de aula, a fazerem os exercícios, o que é cada vez mais raro, diga-se; outra turma era mais heterogénea, mais ativos, conversadores e preguiçosos. (B1)

Eu hesitei sobre qual era a turma que deveria entregar às estagiárias, pensei que devia levá-las à turma mais atípica, neste caso, a mais certinha, pois hoje em dia vê-se nas escolas que os alunos têm mais dificuldade em ficarem sentados, em obedecer às regras, em estarem atentos, fazerem os trabalhos, porque é a realidade, e nós temos que saber adaptar-nos. Achei que levá-las à

turma mais tranquila, se, por um lado, lhes facilitaria o trabalho na lecionação, era um paraíso e era muito fácil, seria fazê-las crescer pouco profissionalmente: Então, sob algum risco, coloquei-as na outra turma, que também era nova para mim, e tivemos alguns episódios de tensão, em que eu tive de assumir um espírito mais diretivo, para garantir que estavam sentados e atentos na sala de aula. Assegurar o controlo daquela turma foi bem mais difícil que a outra. (B1)

No caso da orientadora B1, as decisões difíceis prendem-se com a gestão das relações pessoais que colocam em evidência dilemas da supervisão relacionadas com códigos deontológicos não explícitos, mas que se tornam evidentes na situação particular que a orientadora relata:

Bem, desagradáveis tivemos um ou outro caso. Poderia mencionar também há mais tempo, na primeira experiência que tive como orientadora científica, dada a minha conclusão da licenciatura inicial e depois ter vindo a orientar, aconteceu eu orientar duas pessoas que tinham sido minhas colegas na formação, na licenciatura, é uma situação pouco comum, eu orientar alguém que frequentou a minha licenciatura. (B1)

Na verdade, voltou a repetir-se [um episódio desagradável] já eu a orientar Espanhol, no primeiro ano, não com uma pessoa que eu conhecesse previamente, não tinha qualquer ligação com a pessoa, não a conhecia, não éramos amigas. No entanto, coincidiu o facto de eu estar a terminar o meu relatório de Mestrado, no primeiro ano, e uma das pessoas estava também a frequentar primeiro ano do Mestrado, como o processo não lhe estava a correr bem, achou que uma das formas de tentar escapar das críticas negativas seria dizer que não estava a ser orientada pela pessoa ideal e que ainda não tinha terminado aquele Mestrado e que, afinal, era uma colega dela que a estava a orientar. (B1)

Também o perfil da orientadora, as suas características pessoais, no caso a faixa etária, colocou a orientadora B1 em situação constrangedora em que a sua capacidade para o desempenho das funções e experiência de supervisão e orientação poderiam ter sido postas em causa:

Uma das pessoas criou expectativas relativo [amente] à minha orientação porque relacionou o facto de termos amigas em comum, e um facilitismo -

digamos assim- na minha orientação. Como é óbvio, isso não se verificou depois, houve algumas críticas que lhe custaram ouvir, portanto, quando a situação se virou ao contrário, e eu tive de fazer críticas construtivas que tinham base negativa, que a prestação em sala de aula foi menos boa, a aluna achou que, como eu era jovem e não tinha experiência anterior, não estaria habilitada para avaliar bem a prestação, o seu trabalho. Esse foi um episódio menos agradável. (B1)

Em síntese, verifica-se que os desafios e dilemas que se colocam a B1 são os seguintes: gerir o diálogo e o *feedback* com vista à eficácia comunicativa /formativa; “abrir a sala”, mostrar a “caixa negra” da aula e expor o seu trabalho aos olhos e críticas de outras pessoas, os formandos; gerir o pouco tempo disponível para a realização da multiplicidade e complexidade das tarefas que lhe são atribuídas, enquanto docente e orientadora; tomar decisões difíceis, mas que podem propiciar aos formandos percursos formativos mais ricos.

A orientação e supervisão constituem oportunidades de autoformação para B1. A orientadora admite que a forma como o seu trabalho é visto pelos outros professores da sua escola, e pela comunidade educativa em geral, é determinante para a sua aprendizagem. O facto de orientadora e o seu trabalho estar mais exposto, permite-lhe aprender, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista profissional, eu acho que as atividades e esta [apresentação pública do trabalho e do seu reconhecimento/mérito] atividade teve visibilidade no público, teve um público com a nossa Diretora Regional, a Diretora da CAP, a atual administração da escola, a minha Coordenadora de Departamento, teve, portanto, uma projeção muito significativa e contribuiu também para o meu desenvolvimento enquanto profissional. (B1)

E também a forma como o meu trabalho é visto pelos outros, na verdade, o trabalho de supervisão está por trás deste tipo de coisas, todo o trabalho que é feito pelos estagiários tem o orientador por trás, para o bem e para o mal. (B1)

A orientadora apresenta-nos uma panorâmica do percurso de formativo que organiza, visando a lecionação/observação³⁴ de aulas. Afirma iniciar esse percurso com a organização

³⁴ Os intervenientes assumem diferentes papéis, a orientadora leciona para os formandos observarem e posteriormente verifica-se o inverso.

do ensino e da aprendizagem, apresentando-lhes uma planificação, já elaborada, para um determinado nível de ensino, a partir da qual e após a leitura/análise do programa da disciplina, os formandos devem elaborar uma proposta da sua autoria, conforme que pode confirmar pelo excerto:

Podíamos começar no início do ano, nas reuniões iniciais, as primeiras tarefas que eu lhes proponho é terem contacto com uma planificação anual, feita para um determinado nível, dum determinado ano de escolaridade e depois pedir-lhes, duas semanas depois dos primeiros contactos com os programas, que estudem o programa do ano das disciplinas que vão intervir, que tentem fazer uma proposta de planificação para esse ano, tomando como modelo uma que lhes dou previamente feita. (B1)

A orientadora afirma trabalhar a noção de gestão dos conteúdos, elaborando conjuntamente a planificação anual, as unidades didáticas e a seleção dos diversos aspetos que se prendem com sua implementação.

É importante, desde logo, elas encaixarem os conteúdos programáticos, na organização do ano letivo; começamos por programar o ano e depois vamos especificando as Unidades e aquilo que é preciso fazer. (B1)

Identifica um momento **fundamental desse percurso formativo que é a observação**, por parte dos formandos de aulas lecionadas por si, de modo a compreenderem as estratégias, os materiais, recursos, atividades e conteúdos usados. Os formandos são chamados a colaborar, implementando uma determinada atividade previamente preparada em conjunto com a orientadora e sempre com o seu apoio em sala de aula na execução.

Na fase inicial, as tarefas são observar as minhas aulas, de estratégias utilizadas, os materiais, os recursos, e elas são chamadas, muitas vezes, a implementar determinada tarefa, ou propor uma atividade relacionado com o conteúdo que está a ser ensinado, dos objetivos da Unidade, uma atividade que se encaixa, que vai de encontro daquilo que se pretende, sempre com suporte, com apoio meu. Eu sugiro, eu aponto recursos, materiais, manuais, fontes. (B1)

A orientadora especifica aspetos dessa preparação prévia, nomeadamente da comunicação pedagógica, aspetos da questionação para introdução de novos conteúdos programáticos que pensa serem fundamentais para a adequação ao nível linguístico-discursivo dos alunos. Este

aspeto torna-se mais pertinente, tratando-se do ensino de uma língua estrangeira em que é preciso atender aos diferentes níveis de proficiência de cada aluno.

Trabalhamos um texto, por exemplo, e eu digo: Para fazermos perguntas de interpretação, que tipo de perguntas vocês acham pertinente fazer, com este tipo de alunos, com este nível de escolaridade, com este nível de língua? No caso da língua, é preciso ter em atenção o nível de aptidão dos alunos, se é iniciação ou continuação, há quantos anos estudam a língua? É importante que os professores em iniciação percebam que não se aplicam matérias iguais para diferentes alunos, com diferentes bagagens, digamos assim, características e com diferente formação anterior.

O processo de desenvolvimento de competências profissionais faz parte de uma fase da aprendizagem da profissão apoiada e ajudada em direção à **progressiva autonomia do formando**. A fase inicial deste processo formativo começa com os formandos a assistir às aulas da orientadora, as quais são objeto de reflexão, ou seja, dos diversos aspetos observados, desde as reações dos alunos, às decisões tomadas durante a aula e quais a decisões alternativas que se adequariam àquela situação concreta. A orientadora acredita que o mais importante é que os formandos retirem dessa reflexão, informação para aplicarem nas suas propostas de trabalho. A fase seguinte do processo, de acordo com a descrição da orientadora, é a análise e reformulação de planificações das aulas que os formandos irão executar, no âmbito do seu percurso formativo, bem como os materiais de suporte dessas aulas:

Costumamos discutir o que acontece nas aulas a que elas assistem, das tarefas que eu apresentei, o que elas acharam, até das intervenções dos alunos, se tomariam aquela decisão, a abertura, portanto, para vermos o que pode falhar até no nosso dia-a-dia, na nossa lecionação.

Ninguém está imune ao erro, às vezes tomamos uma decisão que parece ser acertada no momento e, depois, em discussão na reunião, percebemos que podíamos ter feito de outra forma, que poderíamos ter agido de outra maneira, o importante é que elas retirem informação para o que elas fazem durante a fase mais formativa, digamos assim. Depois, quando começa a haver mais trabalho da parte delas, as reuniões são para ver matérias, rever planificações, que

recursos estão a utilizar, o que têm preparado para o próximo grupo de aulas assistidas, etc. (B1)

Segue-se uma etapa mais autónoma na elaboração das planificações e dos suportes de aulas, com vista à sua execução. É de realçar o facto de este trabalho ser realizado em pares ou em grupo sem que isso seja visto como menos autónomo. Algum trabalho conjunto depende do grau de envolvimento de cada um neste processo.

É muito variável, eles cumprem o que está legislado. Não sei de cor o que está legislado, há alguns grupos que ficam mais por opção, nós damos liberdade para ficarem na escola, assistir às turmas que queiram. (B1)

A conceção partilhada dos documentos de suporte do trabalho pedagógico é encarada como positiva e parte integrante do processo de aquisição gradual de autonomia:

Sim, sim, a minha experiencia é nisso. Com o avançar do tempo, depois de algumas aulas observadas, começamos a pedir que já haja mais autonomia na planificação de uma Unidade e tudo os que isso acarreta: objetivos, programação de estratégias, recursos, materiais, que começam, por ser feito em pares ou em grupo, antes de avançarem. (B1)

O suporte entre pares não se fica pela organização do ensino e da aprendizagem, estende-se igualmente à lecionação das aulas que *não são dadas individualmente*, lecionam em regime colaborativo (45' para um formando e 45' para outro).

Na fase seguinte do percurso de autonomia, os formandos elaboram individualmente a planificação das aulas aulas/unidade que executam, também individualmente, de forma completamente autónoma. É esta a metodologia que a orientadora afirma pôr em prática, como se pode ler na descrição seguinte:

No seio daqueles estagiários, no grupo de três, dois, três no máximo, inicialmente-como eu dizia- as aulas não são dadas individualmente, eles começam por intervir a par, por exemplo, numa aula de 90 minutos, agora fazem aulas de 45, fazemos metade, metade. Elas planificam em conjunto, apresentam-me as propostas, organizam-se para a lecionação daquela aula,

distribuem as tarefas, e a aula é dada pelas duas, numa fase formativa. Depois mais tarde, é-lhes pedida mais autonomia, e as aulas que inicialmente eram preparadas a par, passam a ser preparadas individualmente. A aula é, pura e simplesmente, dada por cada estagiário do princípio ao fim. (B1)

O relato da orientadora dá-nos conta de uma dimensão do trabalho dos formandos que vai para além das tarefas relacionadas com a sala de aula, abrangendo atividades extracurriculares, no âmbito do departamento disciplinar, atividades que constituem uma extensão da própria aula.

Por vezes, faz parte das tarefas delas prever atividades da parte departamental, da parte da área disciplinar; não só atividades com a turma, dentro da aula, mas também uma ou outra atividade extracurricular. (B1)

Questionada sobre os procedimentos que adota no decurso da observação de aulas dos formandos, a orientadora explica como age ao perceber que os alunos não estão a compreender as matérias. Mais do que sentir necessidade de intervir, pensa que tem esse direito, mas tem o cuidado que o fazer discreta e cordialmente, à semelhança de A2. Pede ao formando para reformular a sua explicação e remete a situação para o momento de reflexão conjunta. Na verdade, há sempre dilemas e desafios na observação de aulas, este pode ser um dos dilemas que a supervisão, no âmbito do Mestrado em Ensino, coloca.

Às vezes, até em sala de aula é preciso intervir, se eles estão a dar uma aula, mas eu vejo que os meus alunos não estão a perceber, uma aula que esteja à responsabilidade deles, a turma é minha, eu sinto-me, às vezes, na necessidade e direito de interromper, cordialmente e com maneiras, para não minorizar o professor que está lá à frente dos alunos, mas, quando é preciso, peço para explicar aquilo outra vez, para dizer aquilo de outra maneira, para depois na sessão de discussão, por isso na mesa, e todos, não só o elemento em causa, contribuam. (B1)

O exemplo que se segue ilustra os procedimentos descritos pela orientadora quando, no decurso de uma aula que está a observar, se verifica uma situação em que o formando deixa questões dos alunos por responder. Neste caso, a orientadora chama a tenção, alertando para

que tal não se verifique. Pelo discurso, depreende-se que este procedimento de consciencialização ocorre fora da sala de aula

Se há uma situação mais constrangedora, se há uma situação em que se vê que o professor estagiário hesitou, se ficou uma pergunta no ar que não ficou esclarecida, também tento que eles percebam que é prejudicial para os alunos ficarem com esse handicap. (B1)

Além desse processo de consciencialização, podem surgir questões de natureza científica que não foram previstas e que, na perspetiva da orientadora, requerem uma intervenção para esclarecer ou repor a correção, junto dos alunos. Este procedimento parece acontecer no decurso da aula, por imposição do rigor na transmissão dos conhecimentos do Programa da disciplina, tal como se verifica na confusão que a formanda estabeleceu entre “tempo” e “modo verbal”.

Quer na planificação, quer na observação, por vezes, na observação de materiais, na própria sala de aula, dizer que aquilo é um “tempo” e afinal é um “modo verbal”, haver ali algumas imprecisões que não foram esclarecidas e que, nas reuniões, passam despercebidas. Eu não cheguei a perguntar-lhe se ela sabia se aquilo era um tempo ou um Modo verbal, ou então porque o material foi feito à última da hora... Elas sabem que o professor está lá e a qualquer momento... Podem surgir por vezes algumas incongruências que não esperávamos. (B1)

O procedimento que o exemplo seguinte ilustra é a adequação do percurso de formação ao perfil do formando. O Estágio do Ramo Educacional constituía-se como formação inicial, no entanto, o Mestrado em Ensino integra formandos já com experiência profissional para quem esta etapa de formação não é inicial, mas contínua. Nesse caso, a orientadora adequa, ajusta o grau de dificuldade ao formando, de modo a que a experiência seja acessível a uns, motivante e desafiante para todos.

Eram pessoas mais velhas, e eu tive isso em consideração. Se eu não tivesse esta informação sobre elas, se fossem mais jovens, com experiência zero, eu tinha repensado e teriam ido intervir, pelo menos numa primeira etapa, numa mais calma. (B1)

Para B1, **a sala de aula é como o palco do professor**. Através das afirmações da orientadora, podemos inferir a importância que atribui ao trabalho em sala de aula como sendo fundamental ou a essência do trabalho docente. Ver e lecionar são duas dimensões do ensino e da aprendizagem da profissão que se prendem com a própria essência da docência e dos muitos fatores que interferem na execução de uma aula, que constitui como a “peça-chave” reveladora do modo como o professor preparou a aula e se preparou para ela. Se não correu tão bem como se deseja, a solução é tornar a ver, observar, fazer, refazer...

IN- É na sala de aula que se vê melhor o professor?

B1-Sim, é o nosso palco. Nós podemos perceber o estilo, como planeia as aulas, por aquilo que preparou, por aquilo que mostra, como realizou, há todo um processo que leva àquela aula. Depois, a consecução da aula é uma peça-chave, não quer dizer que uma aula trace o nosso destino para sempre, há aulas que não correm tão bem, por diversos motivos, mas isso não vai levar a que o estagiário chumbe. Vamos dar-lhe outras oportunidades de ver, fazer, refazer.
(B1)

Será que os formandos sabem o que observar, como se preparam para a observação, como focam o olhar, tal como refere Estrela (1994)? Depreende-se, pelo exemplo seguinte, que esse aspeto não é trabalhado que é deixado à capacidade maior ou menor de cada um, consoante o seu perfil, como testemunha o seguinte excerto:

IN- Os estagiários sabem observar, preparam-se para observar outros colegas, ou isso surge naturalmente?

B1- Penso que há grupos mais moderados que outros, como em tudo, há pessoas mais atentas a determinados aspetos que outras. (B1)

No excerto sobre o tempo disponível para tarefas na escola, o formando é designado por “aluno”, sendo exemplificativo da deriva terminológica acerca das designações dos intervenientes deste modelo de formação. Neste caso concreto, está presente oscilação entre designações e que já identificámos, conforme o anexo n.º 8.

Também lhes chamo alunos, peço desculpa. São os estudantes, sim, depende da disponibilidade delas, que também é muito variável. Eu posso exigir que cumpram aquilo que está na lei, mas, naturalmente, que não poderei exigir

mais. Eu digo elas porque, em geral, só tive raparigas até agora, não tive rapazes, não, estive a pensar antes de afirmar taxativamente que não tive nenhum estagiário homem. (B1)

A designação de aluno ou alunas refere-se ao papel que eles desempenham na universidade que é o de alunos do curso de Mestrado. No entanto, no trabalho do dia-a-dia a orientadora B1, tal como as restantes, está consciente e respeita a experiência de lecionação que alguns deles já têm. O excerto seguinte é revelador de situações em que o Mestrado em Ensino proporciona um primeiro contacto com a docência e outros casos em que não é assim. Importa daqui realçar que a orientadora está consciente deste aspeto, revela-se conhecedora da vida profissional e o momento dessa trajetória em que os formandos se encontram. Um traço importante na caracterização da atitude e trabalho da orientadora é o conhecimento que ela tem dos formandos e que se torna fundamental no trabalho de orientação e apoio.

Já tive essa experiência. Vejamos, há falta da tradição, há pontos estratégicos do país em que já havia o ensino do Espanhol. O que eu já tive foi grupos de pessoas que nunca lecionaram, zero, recém-licenciadas, sem nenhuma outra formação antes, só com licenciatura em Espanhol, com o Mestrado, estão a fazer o Mestrado para terminar essa licenciatura, uma espécie de profissionalização-digamos assim- que fica feita com o Mestrado; há pessoas que, como eu, que já tenham feito outra formação antes, outra licenciatura- neste caso, este é o caso do próximo ano letivo, que já sei que vou ter três Mestrandos, três estudantes, que já são licenciados no ensino de português e vêm apenas prestar provas, aperfeiçoar a parte do ensino de uma língua estrangeira- porque não têm a profissionalização no ensino de uma língua estrangeira- mas sobre esses não me posso pronunciar porque é a primeira vez que me acontece. (B1)

No conhecimento que tem dos formandos, a orientadora também distingue pessoas que conseguem realizar grandes projetos de formação e dar tudo por tudo, existem outras com limitações e dificuldades que precisam de ultrapassar.

Se há pessoas que conseguem dar a volta e exceder-se na preparação, há outras que, por limitações várias, há menos disponibilidade de um lado ou de outro, nas disciplinas que estão a fazer, aqui ou na componente mais ligada ao estágio. Se há pessoas que são capazes de se autosuperar, de fazer um bom trabalho, há pessoas que têm limitações e não conseguem fazer. (B1)

Os excertos anteriores são igualmente significativos acerca das referências implícitas sobre o tempo disponível para o trabalho a realizar na escola, aliás temas que tem sido transversalmente recorrente no discurso dos sujeitos participantes neste estudo.

A docente assume que o tempo é pouco, mas as suas palavras mostram uma desdramatização da situação e procura adaptar-se a essa circunstância. Também os formandos podem rentabilizar o tempo disponível da melhor maneira para dele tirar proveito e, assim, rentabilizarem as aprendizagens.

Não, não é suficiente [o tempo], é o que temos. Se os estagiários decidirem rentabilizar esse tempo, penso que poderão tirar algum ensinamento dessa relação, tenho visto exemplos disso. (B1)

6.5.6. Complexidade da supervisão e características do supervisor

No âmbito das decisões tomadas nos processos de supervisão, a orientadora B1 refere-se à pouca visibilidade que o trabalho realizado pelos formandos sempre teve e a intervenção quase nula que os coordenadores de Departamento Curricular têm e sempre tiveram no processo de formação e avaliação. Por um lado, a participação efetiva na vida da escola era diminuta e, por outro, as coordenadoras, a quem era solicitado um parecer, mantinham-se exteriores ao processo. Por tudo isto, o excerto seguinte é exemplificativo quanto ao modo como a formação de professores se encontrava, e ainda se encontra, dissociada do espaço e ação, das salas de aula/escola e do público a que se destina, ou seja, dos alunos:

Em geral, é pedido um parecer ao Coordenador do Departamento, sobre a atividade do núcleo de estágio. No primeiro ano que eu orientei aqui, havia

pouca visibilidade do núcleo de estágio, também foi um ano- diria- mais fraco, com poucas estagiárias, e estas eram muito novas, ainda tinham muito à-vontade. Depois, quando era pedido ao Coordenadora de Departamento que se pronunciasse sobre o grupo, ele tinha muito pouca coisa a dizer, porque elas não tinham criado atividades com muita visibilidade. (B1)

A orientadora explica o fenómeno da falta de à-vontade dos seus formandos, mas o que está verdadeiramente em causa é o fraco papel que o trabalho de dinamização e envolvimento na vida da escola tem, quer nos modelos de formação recentes, quer no âmbito dos Mestrado em Ensino a que nos reportamos na presente investigação. Apresenta-se igualmente como modelo, como exemplo, procurando demonstrar perante os formandos que elas se encontram num patamar de desenvolvimento em que ela mesma já se encontrou, no passado. Transmite-lhes a ideia de processo “ao longo do tempo” em que é preciso repensar constantemente a prática pedagógica, a partir de uma linha de orientação que é a adaptação constante em função dos alunos e da realidade que se encontra na escola.

Tento, sempre que possível, fazê-los perceber essa perspetiva do aluno, façolhes perceber que eu também já fui como eles e, ao longo do tempo, tive de repensar, reformular e reorganizar-me em função daquilo que encontramos nas escolas. (B1)

A orientadora reflete igualmente sobre o seu papel no âmbito da supervisão, sobre as suas responsabilidades perante alunos e formandos e sobre a constante necessidade de se adaptar às situações que se lhe apresentam. Reflete sobre os seus deveres e também acerca daquilo que, julga, se espera dela, por isso realça a necessidade de adaptação, colocando em evidência dois aspetos: por um lado a complexidade da docência (Schön, 1983, 1995) e da supervisão (Alarcão & Tavares, 2010) e por outro as competências e capacidades que o próprio supervisor deve possuir, tal como ilustram os exemplos seguintes:

Não tem a ver com a falta de confiança no trabalho, é um trabalho acompanhado por mim, é da minha responsabilidade, mas tem a ver com as turmas serem minhas, mas tenho que, no final do ano prestar provas que cumpri com o meu dever, com as minhas planificações, de que forma dados todos os conteúdos, que forma atingidos todos os objetivos, e estou a responder por mim

e por mais três pessoas, muitas das vezes, que estão sob a minha alçada naquele momento. (B1)

No meu primeiro ano, tínhamos um grupo mais “verde”, de jovens recém-licenciadas, às vezes, no início, não se conseguiam cumprir prazos na entrega de trabalhos para nós, depois diziam que tinham que entregar outro trabalho e não conseguiram terminar a planificação ou o diagnóstico das turmas... Interfere, é a verdade, agora sendo aquilo que está legislado, o que cada orientador tenta fazer é levar as coisas a bom porto com as limitações que há. (B1)

Como lidar com a falta de responsabilidade no cumprimento de prazos, se as aulas não esperam por ninguém? Produzir os materiais das aulas com correção e em tempo útil para implementação? A orientadora encontra-se entre os alunos e os formandos e tem a função de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem de uns e qualidade dos percursos formativos de outros. No ponto de intercessão, podem surgir problemas, mas esse pode ser precisamente o espaço fértil da discussão e reflexão sobre o que é mais correto e adequado ao público em causa. Através do seu discurso, percebemos existir disponibilidade, sensibilidade para atender a estas questões, próprias do exercício da supervisão. No fundo, a **supervisão enquanto a mediação/resolução de conflitos consiste num exercício democrático.**

O exemplo seguinte ilustra precisamente essa disponibilidade para a reflexão/decisão, sabendo que pode estar limitada pelo sentido de responsabilidade e disponibilidade do próprio formando e ter de decidir o que é melhor para os alunos:

Já aconteceu pessoas enviarem-me materiais às onze da noite para a aula das nove da manhã, felizmente, foram poucos, fiz as intervenções necessárias, mas tive que chamar a atenção para não aplicar determinado material porque naquele conteúdo não faz sentido; naquele contexto, aquilo serve para quê, o que aluno aprende, se aprende mais por fazer mais uma data de exercícios? Sempre para dar uma perspetiva reflexiva e crítica da profissão. (B1)

A minha disponibilidade para o estágio é quase total, isto é, permito que os estagiários me contactem fora do horário de trabalho, há grupos que respeitam

um bocadinho menos, depende de ano para ano, os estudantes que integram a PES (Projeto para a Educação Sexual). (B1)

O exemplo seguinte sublinha uma característica do exercício da supervisão desta orientadora: partilhar as dilemáticas decisões sobre o que é melhor para aqueles alunos em particular, partilhando democraticamente as suas preocupações e dúvidas, ouvindo os formandos com seus pares.

Será que os alunos aprendem mais se lhes der mais três fichas? Será que é pertinente darmos sempre o mesmo? Ou será melhor pôr menos exercícios e treinar mais aptidões? Tento fazer isso de uma forma democrática porque é a minha forma de ver o papel do orientador, não é aquela pessoa que está num pedestal acima e que é o suprasumo do saber, não é. (B1)

Mais do que democrática, caracteriza essa forma de exercício da supervisão com a “humildade” com que exerce a docência, sem deixar de ser diretiva se e quando está em causa a qualidade que pretende imprimir ao seu trabalho.

Eu, desde o início, assumo essa humildade porque acho que faz parte da profissão, mas claro que cada uma está no seu lugar, eu sou a orientadora, eles têm direito à sua opinião, dou um certo grau de liberdade, no entanto, se achar que o trabalho não está em condições, o aluno tem que reformular porque assim não passa, não pode dar aquela aula assim. (B1)

Criticar construtivamente é a melhor atitude, segundo B1 e, neste ponto, está concordante com as restantes orientadoras A1, A2 e A3. De facto, a melhor atitude, aquela que tenta passar como fazendo parte da aprendizagem, é a de não deixar de apontar as falhas, os pontos a melhorar no trabalho com a humildade de quem faz críticas construtivas, realçando o facto de se poder aprender com aquilo que está mal e que sintetiza na frase “**apontar coisas más não é negativo**”, serve apenas como ponto de partida para consciencializar e fazer melhor a partir daí.

No caso da observação dos colegas, ao início, são sempre renitentes em apontar aquilo que é mau, os mais jovens principalmente tendem a camuflar aquilo que correu mal, a apontar os aspetos mais favoráveis, e temos de intervir e explicar que apontar coisas más não é negativo, que podem ajudar o outro, que são críticas sempre construtivas, que é importante que a pessoa que esteja a ser

avaliada tenha noção daquilo que faz bem e daquilo que faz mal para tentar melhorar.

Uma parte dessa humildade pode ser a consciencialização, por parte dos formandos, que podem ter lacunas e essa **consciencialização faz parte do processo** de crescimento profissional para as ultrapassar.

(...) É fundamental qualquer professor ter consciência das suas lacunas. Eu, no Espanhol, faço um investimento diário na minha formação, não sou nativa e faço questão de passar isso aos meus estagiários. Desde o início lhes digo, aos estagiários e alunos, não sou um dicionário, pode acontecer que um aluno me pergunte, em sala de aula, como se diz tijolo, e eu posso não me lembrar, ou posso nunca ter visto a palavra tijolo porque não trabalhei com ela.

Também neste aspeto, a orientadora se apresenta, coerentemente, como exemplo na atitude correta face às lacunas e dificuldades que é preciso enfrentar, no exercício da docência. Esta atitude surge como uma estratégia de desenvolvimento que pode ser fundamental para os formandos se sentirem capazes de enfrentar as incertezas e dificuldades inerentes à profissão e poderem perspetivar positivamente, não só o percurso de formação em que se encontram, esbatendo o «choque com o real», mas também com a vivência da profissão futura.

Admito e exponho, desde logo, que, se estou a dar uma aula de culinária, não tenho que saber como se diz “tijolo”, e não é o fim do mundo para os meus alunos. Da mesma forma, não espero que um estagiário que esteja dar uma aula sobre saúde, saiba como se diz “esfregona”, desde que haja rigor e responsabilidade. (B1)

Eu não invento como se diz a palavra, mas digo ao aluno para procurar no dicionário e dizer-me na próxima aula. Tento dar-lhes estratégias, mas se eles quiserem dizer ao aluno que não se lembram, mas que na próxima aula dizem-lhe, eu não me importo, quer uma quer a outra são pertinentes. No Português é outro tipo de questões... de aspetos, mas é esta a ideia. Faço questão de mostrar aos meus estagiários. (B1)

Através dos exemplos seguintes, podemos dar conta do modo como a orientadora organiza o tempo e o trabalho e também o seu raciocínio quando procede a alterações, no fundo como

desenvolve a regulação da sua ação supervisiva. Primeiramente, dá-nos conta das reuniões semanais e a flexibilidade que é preciso ter para ajustar às ocasiões em que é preciso reunir mais ou então menos. Disponibiliza as suas turmas e o seu trabalho para ser acompanhado/observado pelos formandos.

Nós costumamos reunir semanalmente, com uma periodicidade regular, conforme o trabalho, habitualmente são duas vezes por semana, durante uma hora, basicamente, hora e meia às vezes. Quando há um acumular de tarefas, quando se aproximam aulas assistidas, ou outros trabalhos, que assim o exijam, fazemos mais do que duas reuniões semanais, embora também haja abertura para contactos por email, por telefone. (B1)

Umas tarefas que eu proponho são também variadas, dependem do contexto das turmas que vou tendo de ano para ano. Habitualmente, as estagiárias são convidadas a intervir em duas turmas, uma de Básico outra de Secundário, podem assistir a todas as minhas turmas, a todas as minhas aulas, mas em geral, neste novo modelo que começou, assistem às aulas das turmas em que intervêm e, por vezes, podem ser chamadas a vir a assistir a aulas de outras turmas, se me interessar que elas vejam, aplicado a uma determinada estratégia ou um determinado recurso, ou até por causa das características de uma turma, que sejam diferentes das características da turma a que elas estão a assistir. (B1)

A orientadora realça igualmente a natureza do trabalho do professor que se desdobra em múltiplas tarefas, a quem são exigidas inúmeras responsabilidades, como aliás verificámos no discurso das restantes orientadoras. Aponta igualmente para a tendência de isolamento que é preciso contrariar, mas que a falta de tempo pode propiciar.

Claro que cada um tem as suas inúmeras atividades e responsabilidade, de certo modo, mostra esta carga de tarefas que o professor tem no seu dia-a-dia e que vão-no levando ao isolamento, na minha opinião, afeta mais uns que outros, mas não permite realmente este entrosamento que poderia haver. (B1)

As palavras da orientadora denotam confiança no seu trabalho que advém da preparação prévia da execução em que tudo é antecipado e preparado, sabendo que podem surgir

aspectos a melhorar, afirma não ter observado nenhuma aula desastrosa e/ou inútil, mas aspectos com que se podem aprender constantemente a profissão.

Também nunca tive um caso assim mesmo assustador, de dizer que aquela aula não serviu para nada, em que não podia aproveitar nada dali e os meus alunos estavam a ser prejudicado. Porquê? Porque há muito acompanhamento da minha parte, elas não vão dar uma aula sem me apresentarem tudo aquilo que vão dar aos alunos, desde os exercícios, alínea por alínea. (B1)

A orientadora começa por identificar e descrever os aspetos fundamentais de uma aula-tipo, apresentando linhas gerais daquilo que pretende no trabalho a desenvolver. Posteriormente, identifica algumas lacunas, aspetos melhores e menos bons que são objeto de análise conjunta e ponto de partida para o estabelecimento de metas a atingir no final do percurso formativo.

Eu costumo fazer uma observação descritiva, faço uma síntese daquilo que é a aula. No início do ano, faço-lhes uma apresentação daquilo que eu espero ver, dentro e fora da aula, e a partir da primeira crítica, faço referência aos pontos altos e baixos, estabeleço metas para as aulas seguintes, nestas eu vou estar atenta a tudo, o que correu menos bem na primeira sessão, alerto-os para esse facto. (B1)

Numa fase posterior, analisa aspetos linguísticos que afirma serem muito importantes, no caso da leção de uma língua, e foca a sua observação das aulas nos aspetos mais específicos de natureza linguística. Toma nota das falhas a que assiste para confrontação dos seus registos com os dos formandos que com ela observam uma aula. Essas falhas são apresentadas e partilhadas de forma construtiva, posteriormente, em reunião:

No caso das línguas, se há uma colega com dificuldade na pronúncia de determinado fonema, eu vou dizer que apresentou essas lacunas naquela aula e pergunto se as colegas estiveram atentas a isso; se não estiveram, na próxima aula, vão estar, tomar nota das ocorrências, porque não quero ser a única a dizer aquilo que ouvi, pois eu posso ter ouvido mal, e vindo dos colegas, dos pares, é, ao mesmo tempo, um reforço para a pessoa que está a ser avaliada,

que não sejam apenas críticas positivas mas também negativas e construtivas.
(B1)

Numa fase ulterior do percurso, é feita uma **avaliação** que se traduz numa expressão qualitativa, em que são discutidos os aspetos do trabalho em apreço, oportunidade para realização de **autoavaliação**, por parte dos formandos. Regra geral existe consenso, de acordo com o testemunho da orientadora.

Nós propomos a nota, concordam ou não, sempre que possível, chegamos a consenso, não tem havido disparidades nas propostas, em geral, estamos em consonância. Naturalmente, há divergências, no caso do Português o trabalho foi um, no caso do Espanhol foi outro, mas tentamos chegar a consenso para haver um equilíbrio porque há só uma nota, não há uma nota para cada disciplina. (B1)

Apenas em reunião com o coordenador da universidade é apresentada uma avaliação final que se expressa numa classificação quantitativa.

Quando eu faço autoavaliação, é sobretudo a nível qualitativo, não lhes peço que se autoavaliem quantitativamente, isso só acontece- penso- na reunião final entre o Coordenador.

(...) A nossa avaliação [das aulas observadas com carácter formativo] é maioritariamente qualitativa. Na reunião final, é discutida com o Coordenador.
(B1)

No âmbito da **ética profissional e supervisão**, a orientadora destaca alguns traços caracterizadores de uma visão holística do orientador enquanto profissional que lida com as suas fragilidades e também com as dos outros, influenciando o modo como pensa e vive a sua profissão.

Supõe, da parte do orientador, uma responsabilidade acrescida, também a vontade formadora e também passar aos outros o que acha que é uma mais-valia da sua vocação, na sua formação. Portanto, aquilo que eu tento transmitir aos estagiários é a minha ética profissional, não a minha forma de trabalhar porque é apenas uma, pode haver muitas outras. (B1)

O exemplo transcrito de seguida exprime a missão que a orientadora assume no âmbito da supervisão que é transmitir aos formandos a sua experiência, aquilo que seja uma mais-valia na sua formação. Essa transposição não são modelos a seguir, numa espécie de entropia no que respeita ao modo de trabalhar da orientadora, que pode ser um exemplo de referência entre outros, mas não o único possível. Trata-se, segundo a orientadora, da transmissão de um padrão de exigência, em termos de ética profissional que se caracteriza pelo seguinte: responsabilidade, respeito pelo outro, brio profissional, à-vontade suficiente para “abrir as portas da sua sala” e se sujeitar ao olhar e escrutínio de outros, com a missão e ajudar os outros a tornarem-se professores e/ou a desenvolver-se profissionalmente:

Nunca poderia deixar que elas fossem sozinhas, no sentido de avançar com coisas que eu não tenha visto. Eu gosto de pensar que a formação com a qual eles saem é diferente da com que eles entram, gosto de pensar que pude contribuir para que eles se tornem melhores profissionais, pelo exemplo que tento transmitir, porque acho que uma pessoa não pode orientar estágio se não tiver o mínimo de ética profissional, de brio também, que não se sinta à-vontade suficiente para abrir a porta da sala de aula a estranhos. (B1)

O discurso da orientadora, nos exemplos que se seguem, reflete as potencialidades que encontra a supervisão, a qual lhe permite o contacto com adultos, alunos universitários que trazem novas estratégias e recursos que lhe possibilitam diversificar, por ventura inovar, junto dos seus alunos.

Na minha opinião, o trabalho com adultos e alunos universitários permite-me crescer porque vou contactando com novos recursos, novas estratégias, metodologias e isso também me mantém motivada para experimentar outras coisas com os meus alunos. (B1)

A orientadora transmite-nos a convicção de que os outros aprendem consigo, afirmando a sua disponibilidade de aprender também. No fundo, acaba por ser uma forma de aprendizagem sobre si mesmo em que a orientação e supervisão surgem como **estratégias de autoformação e desenvolvimento profissional** tanto para os formandos como para a orientadora.

Este é um traço fundamental que se coaduna com o perfil de formandos que surgem no Mestrado em Ensino, uns mais jovens, outros mais experientes, uns em formação inicial, outros num momento de formação contínua da sua trajetória profissional. Esta predisposição

para aprender em conjunto com aqueles que supervisiona introduz um traço inovador na evolução no próprio conceito de supervisão.

Naturalmente, contactamos com diversas pessoas neste trabalho, com perfis, características, formas de estar diferentes, uns mais jovens outros mais velhos- já orientei pessoas mais velhas que eu e nunca houve problema nesse sentido, tem corrido sempre bem o trabalho- porque eu assumo eu não são só eles que aprendem, eu também aprendo, estou lá na disponibilidade de aprender também. (B1)

O exemplo seguinte é por demais esclarecedor quanto à **reciprocidade da aprendizagem** profissional e do impulso no desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos que a transmissão dessa atitude exponencialmente geradora de conhecimento propicia e, conseqüentemente, do desenvolvimento que impulsiona. Esta atitude de predisposição para aprender “consigo mesma” aponta igualmente para o desenvolvimento de mecanismos de consciencialização acerca dos processos cognitivos de aprendizagem docente, ou seja, dos mecanismos metacognitivos de aprendizagem da profissão.

Aprendo com eles, aprendo comigo, aquilo que poderei fazer melhor da próxima vez, se eu lhes passar esta vontade para aprender, já estou a cumprir uma boa parte da minha tarefa. Na minha opinião, não se pode ser professor, se não se gostar de aprender, e isso é algo que teremos sempre connosco, passe o tempo que passe, esta disponibilidade para saber um pouco mais, para fazer diferente, para ir um pouco mais longe, tem de estar connosco, porque não é uma profissão que permita que estagnemos, resignem. (B1)

Tal como se verifica pelo exemplo a seguir transcrito, estes mecanismos de consciencialização ajudam a pessoa a lidar com as suas fragilidades e a encontrar formas de as ultrapassar. A predisposição e atitude de abertura para aceitar que se pode aprender através da supervisão, apesar do estatuto ser diferente, a experiência que pode ser uma mais-valia para as ambas as partes:

Aprender a lidar com as suas fragilidades, todos temos, e já me aconteceu aparecer uma palavra, eu não me lembrar, mas as estagiárias sim. Eu dei-lhes essa liberdade, que se alguma vez acontecesse, elas que fizessem o favor de intervir, que a mim não me parece nada mal. Cá está, se elas aprendem comigo, eu também posso aprender com elas, não estamos em pé de igualdade para prender tudo umas com as outras, mas é uma experiência que pode ser uma mais-valia para as duas partes. (B1)

O caso B1 constitui um exemplo da complexidade da docência como *saber acrescentado*, Alarcão e Tavares (2010), realça a importância das características pessoais do supervisor, fundamentais para a condução dos processos ao ensino e aprendizagem dos alunos, mas também como crítico, avaliador e gestor de conflitos enquanto exercício democrático da aprendizagem profissão.

6.6. CASOS CO1 e CO2: COORDENADORES DE "ÚLTIMA GERAÇÃO" – ANÁLISE COMPARATIVA

A designação que optámos por fazer prende-se com a disposição de abertura e de capacidade de exposição do seu trabalho que se percebe, por um lado, pela sua disponibilidade para expor as suas ideias sem constrangimentos. Por outro lado, manifestam claramente a sua capacidade para enfrentar adversidades que o exercício da coordenação de supervisores e supervisão de mestrandos em ensino exige. Estas características do seu perfil apontam para um estilo de coordenação e de disposição para a articulação entre a instituição de ensino superior e a escola, com base no perfil de abertura e de rutura com o perfil de fechado, limitado. Ao contrário, trata-se de uma abordagem de questionamento e visão para o futuro.

Nesta parte da apresentação e análise procuramos estabelecer comparações de duas ordens:

- a) Pontos de semelhança e de contraste entre o discurso dos coordenadores das duas universidades em causa, como descrevem, pensam e sentem o seu papel de supervisor;
- b) Pontos de semelhança e de contraste entre o discurso dos coordenadores e os dos orientadores que cooperam nas respetivas instituições universitárias.

6.6.1. O professor futuro

Sobre o perfil de professor que pensam estar a orientar, a formar, ambos os orientadores concordam entre si e com os orientadores entrevistados acerca do conhecimento partilhado e consenso no perfil de professor a formar. Também neste ponto existe consonância no discurso dos orientadores que referem discutir explicitamente esse perfil ou então percebem-no através do trabalho que realizam em comum há vários anos. Neste âmbito, CO1 refere:

IN- Partilha a sua “ideia de professor a formar” com os orientadores da escola?

CO1- Sim, é a melhor linha de orientação dos nossos trabalhos: como é aprender, qual é a melhor maneira, mas na realidade, as forças em volta, a

realidade das escolas é contra a minha a ideia que quero pôr em prática. Essas forças ganham neste momento.

CO2 - [Os orientadores] Expressam e dizem, efetivamente, que concordam connosco e dizem que profissional querem ser. Fundamentalmente. Ser dinâmico. Ser dinâmico, no sentido de estar preparado. Hoje, com toda a mudança de legislação, de enquadramento de disciplinas, de regularização, o professor não pode entrar em pânico e crashar, como os computadores, nesta situação. Tem que pegar naquilo e perceber que querem que ele faça e, sobretudo, qual é a margem de manobra que poderá ter.

O perfil de professor que se deseja formar tem como referente os *Perfis de Desempenho dos Professores* (2001), contudo CO2 aponta para um perfil que vai além das características inscritas nesses perfis. Aponta para uma caracterização de exigência e de excelência, não bastando ter apenas determinadas características, tem de ser excecional nas características pessoais profissionais e no desempenho. Dito de outro modo, **o professor futuro é o professor excelente.**

O coordenador CO2 refere concretamente a *Perfis gerais de desempenho para a docência e Perfis específicos de desempenho para a docência*³⁵, o perfil necessário para entrada na profissão docente. O perfil em questão apresenta-se como exigente nas múltiplas características e aspetos científicos, pedagógicos e didáticos que o professor deve possuir:

Temos os “Perfis de Desempenho dos Professores”, temos e podemos recorrer a uma série de documentação, temos o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, que destaca determinado tipo de aspetos, e é um documento consultável e dá, e que se filia em determinados tipos de pressupostos teóricos (...)

Nas respostas já se percebem algumas características que, segundo os coordenadores, devem integrar esse perfil. Destacamos os seguintes adjetivos que sintetizam o perfil que cada um tem em mente. CO1 refere a importância de estabelecer um perfil e CO2 indica o dinamismo e a capacidade de o docente não entrar em pânico. Além destas, referem outras características que sistematizámos no quadro seguinte:

³⁵ Decreto-Lei- nº 241/2001 de 30 de agosto.

Quadro nº 17 - Síntese do perfil de professor a formar: CO1 e CO2

CO1	Dinâmico	<i>Ser dinâmico, no sentido de estar preparado</i>
	Humanista	<i>Deve ser um professor humanista,</i>
	Comunicativo	<i>Comunicativo, que coloca o aluno no centro da aprendizagem e que deve centrar o seu trabalho na “targuet language” (língua-alvo). Isto raramente acontece!</i>
	Multifacetado	<i>Penso no professor que podia constituir uma mais-valia para o sistema, que podia constituir-se um professor mais multifacetado, etc (...) o professor que seja competente...</i>
	Competente	
	Flexível	<i>eu penso que a tónica na flexibilidade é fundamental.</i>
CO2	Proativo	<i>Vou resumir, que fosse proativo a nível da compensação ou do aprofundamento dos aspetos científicos das disciplinas que leciona,</i>
	Com capacidade de reflexão	<i>que fosse capaz de refletir sobre a sua prática, não num sentido puramente mais superficial, fez bem, fez mal; fez bem, vai ter uma boa classificação; fez mal, vai ter uma má classificação, mas reflexão que seja mais transformadora, que leve a valorizar e isso é muito notório nos relatórios de prática.</i>
	Inovador	<i>E também a capacidade para... o que é difícil pedir isto nestes dias de hoje às pessoas, a capacidade para inovar, porque as pessoas respondem imediatamente: “Eu gostava, mas não posso”, porque os alunos, especialmente os que têm alunos em anos com exames nacionais.</i>
	Criativo	<i>Que não fosse tão estereotipado.</i>

Quando comparamos os perfis indicados com aquele que a legislação descreve, percebemos que aquele que os coordenadores entendem como fundamental é ainda mais exigente porque vai para além das características comuns. Ele integra características que especiais como ser multifacetado e criativo que se acrescentam como essenciais às que eram consideradas necessárias.

Um aspeto relevante é a utilização correta da língua materna. O coordenador CO2 refere ter conhecimento, através dos orientadores das escolas, de alguns problemas que se verificam

nesta área. Contudo, desvaloriza, “não me choca muito”, referindo que essas lacunas, após serem identificadas podem ser suprimidas com indicações de leituras, por exemplo. Os aspetos onde se verificam essas lacunas são determinados conteúdos gramaticais e a dificuldade em identificar abordagens linguísticas pouco eficazes.

Os orientadores queixam-se muito do nível deles naquilo que são as competências diretamente ligadas com as disciplinas que têm ou que vão lecionar. (...) eu até diria que é sobretudo na área do português, mais do que na área da língua estrangeira. (CO2)

Às vezes, ficamos muito surpresos quando os alunos têm dificuldades aqui, têm lacunas ali. Não me impressiona e falo dos professores [refere-se a formandos] que acompanho, no geral, e que são professores de Português e língua estrangeira, não me choca muito. No caso da língua estrangeira, é complicado se o aluno não domina a língua porque a aprendizagem das línguas, funcionando por desenvolvimento de competências, é algo que não acontece de um momento para o outro, não é algo que se possa compensar, como se pode compensar a leitura dum autor que se desconhece em português, ou de um conteúdo gramatical, de forma mais explícita. (CO2)

As mais diversas, muitas das vezes, dependendo da gravidade, em situações que sejam identificadas determinadas lacunas, estas poderão ser compensadas com sugestões de leitura, com discussão do tema, com o aprofundamento do tema para depois podermos discutir ou fazermos um trabalho um pouco mais diretivo, às vezes acontece isto, em aspetos de natureza gramatical, já me apercebi que os professores cooperantes trabalham como se fosse um aluno numa disciplina específica, é quase um trabalho de tutoria, num sentido muito restrito, ou para colmatar aquela lacuna específica, ou se for uma coisa mais a longo prazo, ir mostrando a recorrência do problema e a premência de corrigir, de que tem que ser algo sistemático, se lá, carências a nível de expressão verbal. Outros aspetos de natureza mais pedagógica, passa pela identificação do problema, a pessoa consciencializar-se que aquele tipo de atuação não funciona e que tem que experimentar outros, dar-lhe a hipótese de experimentar. (CO2)

Neste ponto, o discurso de CO1 e CO2 são contrastantes com os dos orientadores que entendem que as competências neste domínio e o conhecimento da língua que se ensina são importantíssimos.

6.6.2. O saber dinâmico, multifacetado e contextualizado

Os coordenadores CO1 e CO2 confirmam a importância da construção contextualizada do conhecimento docente, reconhecendo que esse conhecimento é composto pelo científico, metodológico e o programático e que a tarefa do orientador, na escola, deve ser a de supervisionar as diversas dimensões do conhecimento.

Sobre a necessidade de melhor supervisionar os aspetos científicos e metodológicos, CO1 defende que o seja o coordenador a deslocar-se às escolas, embora reconheça que esta não é prática mais comum, de acordo com a sua experiência. Defende que esta é a metodologia de aproximação necessária para se poder ministrar uma formação/supervisão/coordenação de qualidade.

CO1- O que se poderia melhorar já é mais tempo na escola com a supervisão de membros da faculdade e dos professores cooperantes. Podemos ter aulas lá, na escola deles. Nem precisam de vir cá à faculdade. Nós é que precisamos de ir lá.

IN - Os professores universitários aceitavam isso?

CO1- Não, mas isso não tira o valor pedagógico dessa prática: if you want do something right... (se queres fazer uma coisa bem feita...) (CO2)

O coordenador CO2 desdramatiza as dificuldades que sabe existirem e as lacunas que os alunos de mestrado apresentam, mas propõe uma metodologia de autoformação através da leitura, investigação e documentação disponível, pois assume que a licenciatura não prepara para tudo, nem para todos os conteúdos e obras dos Programas disciplinares.

Às vezes, ficamos muito surpresos quando os alunos têm dificuldades aqui, têm lacunas ali. Não me impressiona e falo (...) acho que isso não é problemático, ele não tinha que aprender tudo na licenciatura, aquilo que me preocupa é o

facto de ter um profissional que, perante um programa escolar que lhe propõe determinado tipo de trabalho, ele, para já, não ir... não reagir atempadamente, ter que ser solicitado para “veja lá”. (CO2)

A atitude dos formandos é essencial para adquirirem conhecimentos necessários à programação/organização do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, exige uma **atitude proativa** sobre o que devem ensinar e o que seleccionar.

O coordenador CO2 refere o conhecimento sobre currículo e o Programa implica a análise dos documentos, de modo a compreender as teorias políticas, teóricas e ideológicas subjacentes que os enformam. Este conhecimento deve preparar o formando, tornando-o mais apto para analisar futuros Programas e/ou alterações.

É para perceberem o que tem de dar, o texto introdutório pode ter determinada matriz política, teórica, ideológica, etc., é importante ler todos esses signos porque amanhã vem outro programa que é diferente e têm que perceber porque é diferente, não é só porque no quadro tal se passou a chamar isto. Não é só a questão das competências, ou do conteúdo, é percebermos que, quando temos as metas, temos de trabalhar por objetivo, é perceber toda esta mecânica e estar a par disso. (CO2)

Mais uma vez, desdramatiza e sobre este tipo de conhecimento e refere igualmente que uma atitude proativa resolve as lacunas evidenciadas.

“duas estagiárias que acompanhei... eram pessoas que tinham pouco conhecimento de aspetos mais específicos dos programas, compensaram tudo isso com uma atitude muito proativa...(CO2)

O pior de tudo, de acordo com CO2, é mesmo a falta de capacidade dos formandos se apropriarem de técnicas de didatização com base na identificação das dificuldades dos alunos e que apliquem o que se encontra disponível, por exemplo nos manuais escolares, sem qualquer atitude crítica acerca da adequação e correção.

Como depois vai trabalhar isto, convinha preparar-se do ponto de vista científico. Descobrir ali, três dias antes, que tem que ir buscar a uma Sebenta qualquer meia dúzia de banalidades que já estão no Manual. É o professor que reproduz o manual e não se preocupa em identificar “eu tenho esta lacuna”... não é problemático, nem sequer é uma falha na minha formação, é impossível

que uma licenciatura possa habilitar para tudo, muito menos uma licenciatura que, neste momento, é de três anos, é...(CO2)

O discurso de CO2 é revelador quanto às fragilidades na preparação científica de alguns formandos, que deveria ter sido solidamente garantida pela instituição de ensino superior que ministrou as licenciaturas que dão acesso à via de ensino. Também o conhecimento dos Programas disciplinares, a seleção, organização e didatização de conteúdos parece ficar a cargo da proatividade do formando, dando a entender o caráter mais académico do que prático destes Mestrado em Ensino.

Apesar de ser uma das preocupações das orientadoras, **o conhecimento cultural** (exposições, cinema, teatro, publicações literárias) não se encontra nas prioridades ou preocupações manifestadas pelos coordenadores. O coordenador CO1 não exprime preocupações relativas aos conhecimentos e preparação cultural dos formandos e CO2 defende uma equilibrada exigência, em matéria de cultura/educação literária. CO2 defende que deve haver alguma precisão nas referências literárias e no rigor quanto à propriedade de vocabulário nas alusões a conceitos, mas apenas se a pessoa os dominar. Defende uma visão não elitista de crescimento e de atitude proativa dos mestrandos para colmatarem as suas falhas, no fundo, de curiosidade linguística e cultural.

Não podemos ter uma perspetiva elitista, para se ser professor de Português e para se trabalhar Literatura na sala, com propriedade, tem que se gostar de Lobo Antunes, mas eu acho que tudo aquilo que lhes mostrei e confronto-me com situações de alunos que nunca leram Kafka, mas não me preocupa. Um aluno que não faz ideia quem é Kafka, já me preocupa um pouco mais, é uma questão de cultura literária que perpassa já, quando se diz que é kafkiano. (CO2)

É capaz de dizer, “Eu estive nas Finanças e na Câmara e passei por um processo kafkiano”, mas não faz ideia de onde aquilo vem. É este tipo de base, de lacuna de base, que, embora os alunos sejam muito trabalhadores e compensam, ou tentam compensar, mas é complicado porque, às vezes, têm alunos à frente que tem referências culturais mais vastas, mas é importante que eles se apercebam disso, não é punir o aluno [refere-se ao formando], por isso, já tem punição que chegue. (CO2)

Ao contrário, o discurso das orientadoras vai no sentido de valorizar a cultura (mais abrangente). São mais pragmáticas neste ponto e defendem a necessidade do formando estar atualizado e de ter referentes culturais de diversas áreas (teatro, cinema, pintura, etc.), de forma a estabelecerem relações de intertextualidade temática e, desse modo, poderem apresentar, didatizar, ilustrar os conteúdos e obras de forma mais clara, apelativa e motivadora junto dos alunos.

Para CO1 a **organização do ensino e a aprendizagem realizada com coerência** é um trabalho de grande dificuldade para os formandos. Sobre o trabalho que realiza, CO1 descreve uma metodologia que resulta pouco frutífera, dando conta do trabalho de articulação que é preciso realizar para a seleção dos conteúdos. Afirma trabalhar nas aulas, com os mestrados, a análise dos Programas, mas entre os conteúdos “do papel” e o que é realizado em sala de aula, muitas vezes não há consonância, quase mostrando desalento pelo trabalho inglório gasto na análise do documento. O problema maior que verifica na organização do ensino e da aprendizagem é a falta de contextualização na abordagem da gramática.

Também os Programas... nós estudamo-los na faculdade. Os conteúdos que apresentam na sala de aulas nem sempre estão de acordo com as ideias transmitidas e o compromisso nem sempre é fácil. Os professores cooperantes dizem quais são as minhas ideias e o que é preciso fazer com se fazer isso com escolha múltipla, gramática. (CO

Os conteúdos de gramática por exemplo surgem pouco contextualizados. É só metalinguagem, por exemplo: o presente perfect é formado com isto, isto, isto.

Sobre a contextualização dos conteúdos gramaticais, CO2 descreve, com entusiasmo, a metodologia de trabalho que usa na abordagem das questões relacionadas com a organização do ensino e da aprendizagem. Refere cronologicamente os passos do trabalho, desde a identificação dos conteúdos a lecionar, as estratégias e reflexão com os mestrados sobre o desenvolvimento do seu trabalho para, desse modo, encontrarem em conjunto formas de regulação dos seus percursos formativos.

Normalmente, centramo-nos naquilo que é a preparação do trabalho ou, mais específico, aquilo que vão lecionar ou o que os estagiários vão lecionar, afinar estratégias, ver se estamos de acordo ou se não estamos de acordo; reunimos ou

depois fazermos essa reflexão sobre aquilo que foi o desempenho a nível da prática, como é que as coisas funcionaram, o que é que poderia ter sido diferente ou não, quais são os aspetos, como é que o percurso está a correr; que tipo de intervenção específica é mais necessária com aquele elemento ou com o outro elemento. (CO2)

Apenas o coordenador CO2 se manifesta acerca da **promoção da autonomia de alunos e mestrandos**. Reforça a sua ideia de que os Programas até tem substância e apontam para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mas tal não se verifica nas aulas, na prática letiva que ele mesmo observa, nas escolas. No seu discurso perpassa um tom de desalento por constatar isto mesmo, acrescentando uma nota pouco positiva acerca dos professores universitários e da sua capacidade para apoiar os alunos/mestrandos nesta matéria.

CO1- Não sei. Qualidade, não sei. Sei que não existe autonomia, acho que não existe autonomia dos alunos do ensino secundário, no 12º, e até em algumas situações dos alunos da universidade. Os professores queriam que eles tivessem autonomia e espírito crítico... Isto não está a acontecer... Isto está nos programas, mas não está na realidade prática das escolas nem da universidade. É um golpe, há muito trabalho para fazer e acho que os professores na universidade não têm paciência para trabalhar o suficiente com os alunos.(CO1)

A autonomia, dos alunos da escola e dos mestrandos, é uma preocupação manifesta dos orientadores que procuram desenvolver, em simultâneo, percursos de aprendizagem e de formação orientados para o desenvolvimento desta competência.

Apenas o coordenador CO2 refere o envolvimento dos alunos, por isso, percebemos que considera importante que a aprendizagem se torne lúdica para que os alunos se envolvam realmente nas atividades propostas. Por isso, devem ser-lhes propostas **experiências pedagógicas positivas** levando-os a gostarem das aulas porque se tornam vivências positivas do seu percurso escolar.

E digo-lhe que conheço bastantes profissionais que punham os alunos a gostar das aulas, e o gostar das aulas (...) sobretudo porque acho que ele tem um problema freudiano com o prazer; ele tem um entendimento da escola que, para aprender, tem que doer- eu entendo que as pessoas podem viver estas situações,

fazem parte da vida, cada um tem as suas vivências, mas eu entendo que o prazer não tem que vir associado à dor necessariamente. (CO2)

As orientadoras A1 e A2 e B1 referem a necessidade de organizarem e lecionarem as aulas, tendo em vista a componente lúdica, ou pelo menos, a necessidade de orientar a sua ação no sentido de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem agradáveis, não só através da abordagem didática dos conteúdos e materiais, mas também conjugada com o ambiente de ensino/aprendizagem positivo do ponto de vista relacional.

Não é de estranhar a consonância entre B1 e CO2 pois trabalham em conjunto, agregados à mesma instituição de ensino superior, no entanto A1 e A2 realçam este aspeto da leção, embora ele não seja mencionado ou valorizado pelo CO1, coordenador do Mestrado em Ensino da universidade com a qual trabalham.

No que respeita à **valorização do trabalho a realizar na escola, em contexto**, todos estão concordantes, coordenadores e orientadores, apenas não é suficientemente relevante no modelo de formação dos Mestrados em causa. Apesar de sabermos que esta dimensão é pouco valorizada, CO2 encontra pertinência na integração e participação dos mestrados na vida da escola, por isso, procura conhecer o modo como os mestrados nela se integram ou não, se participam ou não ativamente. Não fica clara a vantagem dessa participação para os formandos que investem nas atividades da vida da escola

Até também ao próprio nível de integração na escola, como é que a integração na escola se está a processar ou não; os estagiários participam mais ativamente ou menos ativamente nas atividades da escola...

Sabendo que o tempo que os mestrados passam em contacto com a escola, a qualidade na participação nas suas dinâmicas internas é variável de acordo com a disponibilidade e interesse de cada um. No entanto, o discurso das orientadoras, de um modo geral, foi no sentido de valorizar largamente a intervenção na escola, apesar das limitações e constrangimentos decorrentes do modelo de formação.

Os coordenadores referem a **importância da reflexão sobre a prática** e sobre o desenvolvimento desta capacidade ao longo do Mestrado em Ensino, por parte dos formandos, mostrando algumas preocupações.

O coordenador CO2 apresenta as suas preocupações em relação ao papel da reflexão na formação, no âmbito do mestrado em ensino. Para ele, refletir é sempre necessário seja qual for a experiência de formação e de prática anterior. O conhecimento é sempre passível de ser analisado e revisto à luz de novas leituras e experiências. É este o princípio que defende CO2 para os seus formandos em geral. Neste âmbito, propõe tarefas de reflexão, tendo por base documentos que regulam e orientam a prática letiva dos seus mestrandos.

Sim, mas depois descobrem no processo, e isso é que é interessante, mesmo assim são pessoas dispensadas da prática, já são licenciadas há não sei quantos anos, já fizeram prova disto e daquilo, fizeram mais uma exposição aqui. Quando estão a elaborar o relatório, dão-se conta que há coisas sobre as quais não refletem há muito tempo. Quando tiveram que fazer um trabalho para a Didática, reclamaram e mostraram que tinha uma Didática feita, duas e três... Disse-lhes que era diferente. (CO2)

Um dos aspetos interessantes que verificamos é o da constante revisão e (re) aprendizagem do conhecimento didático, indo ao encontro da ideia que defendemos acerca da natureza dinâmica e em constante renovação do conhecimento docente. O contexto de formação no âmbito do Mestrado em Ensino pode surgir como um momento ideal para os formandos fazerem uma reflexão sobre as ideias dos princípios orientadores que enformam e que de outro modo não seriam objeto de análise, sobretudo por falta de tempo.

E, portanto, quando têm que fazer aquele trabalho, assumem muito isto e assumem entusiasmo, como uma aluna que defendia aqui, no dia quinze, o relatório dela e que dizia: “Eu pensei que ia ter aulas, e acabaram por me propor uns trabalhos que eu achei muito estranhos, porque me obrigaram a fazer coisas com os documentos que estão lá na escola, que normalmente não temos tempos para fazer.” Para mim, foi gratificante porque é uma teimosia da minha parte, teimosia no sentido em que insisto, é uma opção na qual eu insisto, eu e a minha colega que leciona as cadeiras em parceria comigo.

A reflexão mais dirigida para os aspetos práticos das aulas, sobretudo da execução exigem capacidade de análise dos fenómenos observados e também capacidade para extrair de conhecimento futuro que leve à mudança e à melhoria dessas práticas. Por isso, CO2 refere a superficialidade dos comentários sobre as aulas que não chegam a ter estatuto de comentário analítico.

As aulas correm sempre muito bem.” As aulas não correm sempre muito bem, o que a estagiária fazia não era debitar a informação do manual, mas algo de outro manual, se um aluno pusesse uma pergunta... mas depois punha-se muito, dava-se muito destaque à capacidade de comunicar, conseguia comunicar, os alunos interessam-se, sim, mas por um conjunto de banalidades.

A **reflexão transformadora** é o que defende CO2. A reflexão surge associada a proatividade, à capacidade de transformar a prática e, sobre este aspeto, havendo sintonia, de acordo com a visão de CO2.

Quero que seja proativo, nesse sentido, e depois que seja capaz de refletir sobre. Quando se fala nesta capacidade de refletir sobre a prática, é importante, muitas das vezes, os professores cooperantes – e isto é algo que eu julgo que é muito importante que estejam em sintonia relativamente àquilo que é refletir sobre a prática.

[É uma reflexão sobre a prática que seja consequente] E temos tido boas experiências a este nível, isto é, um entendimento sobre a prática que vai além do fez bem, fez mal, sem fundamento, e é um bocadinho aquele género de confissão; fez mal, cobra-se a penitência: “Vai e não voltes a pecar”. É uma reflexão sobre a prática que seja consequente, que seja transformadora.

A dimensão cultural da disciplina surge associada à capacidade de reflexão e estabelecer relações entre os conteúdos/obras literárias e outras artes. Esta dimensão surge associada à planificação e execução das aulas.

Eram momentos em que as coisas com os alunos não tinham corrido bem, estratégias que ele montou e até tinha fundamentado e que achava que iam correr muito bem porque... Não correram bem e isso levou a que ele fizesse leituras posteriores e que, por exemplo, tinham a ver com a relação em trabalhar determinados conteúdos, em interface com o cinema, porque era uma das paixões dele e onde ele tem formação também, e essa é uma capacidade de refletir sobre a prática para melhor.

As afirmações dos orientadores sujeitos desta investigação exprimem igualmente a importância da reflexão a vários níveis: sobre os documentos orientadores da organização do ensino e da aprendizagem, sobre os programas curriculares das disciplinas e sobre aulas lecionadas e observadas, afirmando desenvolver nos formandos o pensamento reflexivo.

Na verdade, o pensamento reflexivo é uma capacidade passível de ser desenvolvida, levando-nos a pensar sobre como se poderá desenvolvê-la nos formandos. Usando as palavras do próprio Schön (1983; 1995, p. 88): *“O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir «na» e «sobre» a sua prática?”* Vieira (1993) reforça a ideia de que as estratégias de formação reflexiva se articulam com princípios de formação que colocam o *“enfoque no sujeito, nos processos de formação”*, na problematização do saber e da experiência”, através da introspeção metacognitiva e da reflexão partilhada. Neste âmbito, formação implica, por parte do sujeito, uma postura de questionação do saber para a compreensão de si e da realidade profissional da qual é parte integrante.

Alarcão (1996^a, 2002) explicita as capacidades aliadas à reflexão que devem ser desenvolvidas: observar, descrever, analisar, comparar, interpretar, avaliar de forma crítica e, principalmente, autoavaliar-se, o que implica quase todas as capacidades anteriormente referidas. Para a autora, o contexto em que a formação inicial se desenrola deve ser rico em termos de percursos dicotómicos de experimentação/reflexão. Na verdade, todos os sujeitos desta investigação colocam a tónica na relevância da reflexão, embora seja A2 e A3 quem melhor explica as estratégias que usam, com vista ao desenvolvimento dessa competência nos mestrandos.

O trabalho de reflexão que as orientadoras afirmam desenvolver e que descrevem situa-se na perspetiva dos referidos autores, tendo como pontos de partida a planificação do ensino e da aprendizagem, a execução em aulas e avaliação e autoavaliação do desempenho. Neste processo, a dinâmica de reflexão que se estabelece entre o orientador e o formando é promotora do desenvolvimento do pensamento reflexivo para os dois intervenientes. Os percursos de formação (para o formando) e de supervisão (para a orientadora) surgem como processos indissociáveis de desenvolvimento pessoal e profissional, ambos encontram dificuldades e constrangimentos, desenvolvendo-se mutuamente nessa interação. Por exemplo, o discurso de CO1 revela aspetos que se prendem com a dificuldade de ser supervisor. O exemplo seguinte é elucidativo de algumas dificuldades e constrangimentos e que encontramos igualmente no discurso das próprias orientadoras:

É muito difícil ter autorização para trabalhar como professor cooperante nas escolas porque isso implica ter reuniões às 5^{as} feiras na universidade ou com os mestrados e também para os incluir nas aulas delas.

IN-É difícil conciliar o trabalho teórico na universidade com o prático nas escolas, é isso?

CO1- Sim, e também com as deslocações, alguns estão em (nome da cidade) outros na (nome de uma zona da capital). (CO1)

Sobre as dificuldades de ser formando, CO1 e CO2 apresentam-nos visões muito próximas. CO1apresenta a questão da pouca motivação pois os mestrados, que pretendam entrar futuramente na profissão, têm poucas possibilidades: *O horizonte é um bocadinho negativo. Os alunos sabem que depois dificilmente têm lugar no ensino, não há vagas para ensinar, vagas para professores, então não têm motivação para investir, para estudar, então ...* (CO1)

Para CO2 trata-se de um problema constrangedor sobre a situação dos formandos que se encontram entre a necessidade de entrar uma profissão e a falta de vocação e que CO2 considera importante para se enveredar pela docência. O excerto seguinte testemunha aspetos caracterizadores desse processo que pode ser penoso para os formandos:

A pessoa não tem problemas, mas depois, numa situação de tensão, revelam-se todos e quando vimos uma pessoa cair como um castelo de cartas à nossa frente, na maior parte das vezes são adultos, não são miúdos que ganham ou tentam ganhar a sua vida e ficam-nos com um ódio tremendo porque somos nós quem tem que lhes comunicar estas coisas e que os confrontar. (CO2)

Os exemplos, o anterior e o seguinte, acabam por nos esclarecer acerca da consciência que os coordenadores CO1 e CO2 têm acerca dos orientadores e dos formandos, bem como do próprio papel do coordenador e de qual deve ser a sua intervenção junto dos formandos, no caso do CO2.

Há duas ou três situações em que as pessoas sofreram muito com este processo e eu já me apercebi que há pessoas que querem muito que nós os formemos como professores, mas não conseguem eles fazer parte do processo. Vemos a pessoa a sofrer contra nós e eu não sei o que lhe fazer, não é suposto ser pai

porque a pessoa não quer, não é aquele o meu papel, posso sugerir, mas não posso entrar em intimidade. As pessoas sofrem, ficam a sofrer, fazem o luto destes processos que às vezes é o resto da vida. Já me aconteceu- embora não crie inimigos- mas já me aconteceu uma vez ou duas pessoas que se cruzam comigo, o mundo não é tão grande quanto isso, antes de desviar o olhar e mudar de passeio, me mandam veneno. (CO2)

No quadro seguinte, sintetizamos as características do desenvolvimento pessoal e profissional, presentes no processo de formação que implica uma transformação pessoal, em consonância com os autores que referimos acerca das características da formação de adultos. A dificuldade desta situação é a do papel do coordenador que não surge, aparentemente como agente de ajuda, apoio aos olhos do formando, o qual pode não ter consciência deste processo interno que a formação implica: dar uma forma, moldar. Podemos dizer que para dar forma(ção) precisamos da “matéria prima” que consiste em ter vocação, maturidade e ter uma percepção desenvolvimentista pessoal e profissional.

Quadro nº 18 - Síntese de características do desenvolvimento dos formandos: CO2

Características	Exemplos
Ter vocação	<i>Quando sofrem [os formandos], é no sentido de, porque estou a ver duas ou três pessoas que insistem que esta é a sua profissão e, claramente, não estão talhados para isto, nós não podemos dizer à pessoa que não está talhada para isto, mas não está, não está porque a pessoa, no seu lado pessoal, precisa de uma intervenção centrada.</i>
Mostrar Maturidade	<i>Os alunos que não fazem uma espécie de seleção das experiências de prática, no género «Best of», mas fazem uma seleção de episódios que manifestamente mostram que aquilo lhes correu mal no momento, isso mostra maturidade: “Aquilo correu mal, mas eu sou capaz de refletir em que a lógica seja dos momentos da prática mais significativos”, que a lógica seja: “Com o que é que eu aprendi mais? Quando é que eu cresci mais como professor?”</i> <i>(...)eu dizia-lhe, até provocatoriamente, eu dizia-lhe: quer por essas “nódoas” aí, no seu relatório? Na brincadeira. E ele dizia-me: “Ó Professor, deve estar a brincar comigo, isto não são nódoas, estes foram momentos muito significativos.”</i>
Ter perceção desenvolvimentista	<i>E depois o entendimento da profissão como algo que não está terminado. A formação nunca está terminada, o professor é um profissional em evolução.</i>

6.6.3. O pensamento crítico e criativo

O CO1 refere a sua estranheza acerca do teste que os formandos têm de fazer para ingressarem no mestrado em ensino. Na sua opinião, não faz sentido que um futuro (ou potencial) professor de inglês, por exemplo, tenha de fazer um teste de português, mas não se exija uma qualquer prova de conhecimentos sobre a língua que vai ensinar, no caso, inglesa. Este seria o primeiro requisito para garantir a qualidade científica do conteúdo a lecionar.

CO1-Não sei, mas é muito estranho: “- Vou para um mestrado em ensino de Inglês. - Então faz um teste em português.”

IN- Devia haver esse teste em Inglês?

CO1- Ou entrevista, ou outra coisa... (CO1)

O CO2 refere ter conhecimento de casos em que os formandos apresentam lacunas linguísticas, no âmbito da língua materna e, mais uma vez, desdramatiza. Na verdade, as orientadoras também não realçam lacunas na língua materna ou estrangeira (de ensino) de tal maneira que as levasse a considerarem grave. As lacunas pontuais de âmbito científico/teórico são aceitáveis e ultrapassáveis autonomamente.

(...) Com alguma razão, em minha opinião. Às vezes têm um bocadinho a noção que eles teriam que saber tudo. Os cooperantes com quem temos trabalhado ultimamente percebem, têm muito esta noção, são pessoas que compreendem o que é uma formação universitária, nos dias de hoje, que já fizeram uns Mestrados, percebem que não é dramático que não saibam, têm é que, mas não deixam de identificar. Eu até diria que é sobretudo na área do Português, mais do que na área da língua estrangeira. (CO2)

Em relação ao conhecimento científico podemos sintetizar três aspetos caracterizadores fundamentais a que os coordenadores e orientadores se referem: a qualidade linguística (da língua objeto de ensino); conhecimento científico da área disciplinar em geral (gramática explícita e análise literária); limitações no referencial cultural, e de outras áreas do conhecimento, que podem ser associados ao desenvolvimento do domínio da educação literária, conforme se pode verificar pelo quadro seguinte.

Quadro nº 19 - Síntese sobre a natureza do conhecimento **científico**

	Caracterização	Exemplos
CO1	Qualidade da competência linguística (da língua de ensino)	<i>Sim, depende muito. Por exemplo, agora tenho um aluno que é português/australiano, ele fala inglês como um australiano, muito bem e outro com nível 13, 14 em inglês, mas estranhamente o teste para entrar no mestrado em Inglês é um teste de português.</i>
	Lacunas no conhecimento científico da área disciplinar	<i>Os orientadores queixam-se muito do nível deles naquilo que são as competências diretamente ligadas com as disciplinas que têm, ou que vão lecionar.</i>
CO2	Limitações no conhecimento cultural/literatura	<i>E depois há outras lacunas que têm, que seriam quase de base cultural e que se prendem com o trabalho a nível da Literatura, por exemplo, e que acaba por ser muito difícil fazer um trabalho para além de ser vida e obra do autor, pois isso é o mais fácil de encontrar, depois estudar pequenos excertos já tipificados com aquelas perguntas mais básicas.</i>

O âmbito da didática do conteúdo é um dos aspetos do perfil que os coordenadores CO1, CO2 e também dos orientadores (A2 e A3) consideram mais exigente, ao fazerem comentários apreciativos sobre como os formandos devem agir.

O aspeto principal da dimensão do conhecimento prático é a criatividade, de acordo com CO1 e CO2, como se pode verificar através do quadro seguinte:

Quadro n.º 20 - Síntese sobre a natureza do conhecimento **didático do conteúdo**

	Didática	Exemplos
CO1	Criativa/ Paciente	<i>Ser professor é ser criativo e paciente. Vou ligar duas palavras: criativo, paciente. Não é paciência criativa é por outra ordem. É de professor paciente e criativo.</i>
CO2	Criativa - não restritiva prescritiva Livre - não formatada	<i>E, portanto, nas Didáticas, nós chamamos muito a atenção para esse tipo de questões, isto é, fazemos um trabalho que não seja só de uma Didática, num sentido muito restritivo, muito prescritivo de receitas para: "Vais aprender agora como vais ensinar." (...) porque nós não falamos aqui nesses termos e eles não falam nesses termos, do: "Eu vou dar Camões, eu vou dar...". Mas, assim que passam para a escola, a tendência é começarem a falar assim. É como se a escola, para os legitimar como professores, os obrigassem a ser um pouco mais "quadrados", mais formatados, dizer aquelas coisas que os colegas mais velhos esperam que se diga deles, e isso a mim desaponta-me bastante</i>

A natureza subjetiva desta característica leva-nos a equacionar a questão: é preciso ter criatividade para uma pessoa se apresentar como candidato a docente? Ou a formação, no caso, o Mestrado em Ensino deve favorecer e potenciar o desenvolvimento da criatividade aplicada à didática e/ou ao ensino? Como se desenvolve a criatividade nos adultos? Tais questões colocam em evidência o papel do orientador e do coordenador neste processo e também dos objetivos de formação do próprio modelo. Não cabe no âmbito deste trabalho dar estas respostas, mas cabe o elencar de aspetos que precisam de clarificação, suportada pela investigação.

O conhecimento estratégico foi difícil de verbalizar pelos sujeitos entrevistados em geral, daí a ausência de exemplos que surgiram. O Conhecimento estratégico não é apenas "dar as

aulas”, espécie de receita estática aplicada, mas é uma mistura de **adequação** ao público, aos recursos materiais e humanos, ao tempo disponível, etc., assim, o conhecimento estratégico é **uma combinação de vários aspetos em articulação**, desde a planificação, execução à avaliação. O discurso de CO2 esclarece sobre a atitude de pensar sobre como pode ser lecionado determinado conteúdo, sobretudo na literatura, não “dar a matéria assim” porque está no manual ou porque sempre foi assim, etc. Nesse sentido, criatividade é uma abordagem didática (des)formatada: adequada e articulada, tanto na programação como na execução, conforme a citação:

Formação inicial. De qualquer das maneiras, há um entendimento que eles, nas Unidades de Didática, em vez de refletirem sobre tanta coisa, ou relacionarem o programa de forma mais genérica. Em vez de trabalhar este tipo de questões, deviam ter gasto muito mais tempo em atividades de planificação, e não é pensar genericamente no que é necessário, no que podiam programar e planificar atividades, era mesmo fazer já a planificação com a grelha, para quando lá chegassem, pronto.

E dizem-nos isso: “Então, mas vocês, lá não lhes ensinam, nada? Não treinaram com eles?”. (CO2).

Nesta última parte, CO2 refere-se aos orientadores que o questionam quanto ao trabalho que realizam no âmbito das didáticas das línguas, na universidade, uma vez que verificam que os formandos revelam a prática quase nula do trabalho de planificação e didatização dos conteúdos disciplinares.

Na verdade, as universidades parecem contar com o papel do orientador enquanto **facilitador, mediador e garante de qualidade da formação**, capaz de colmatar as lacunas que os formandos possam demonstrar. Apesar de a escola ter um lugar de menor importância em relação à componente de formação no âmbito dos planos de estudo das universidades, tal como verificámos anteriormente, os orientadores atribuem muita importância à escola, uma vez que se trata do contexto de ensino e de aprendizagem determinante em muitos aspetos, em consonância com a linha de pensamento de diversos autores a que aludimos na fundamentação teórica deste trabalho.

O orientador CO2 realça, no seu discurso, o papel do orientador como aquele que estabelece a articulação entre a universidade e escola na aprendizagem da profissão. Através deles, estabelece-se a ligação entre os dois espaços de formação em que os formandos se movem.

Sendo os orientadores muitas vezes também coordenadores do Departamento Curricular, torna-se um elemento facilitador e mediador fundamental, tal como verificamos nos exemplos:

Esse diálogo depois com as instâncias da escola é articulado a partir dos professores cooperantes, não deixa de ser verdade, não deixa de ser verdade, eu não tenho é contacto direto formal, muitas das vezes, com, não dialogo formalmente com... sobre os estágios e sobre os estagiários em questão com o Diretor de Departamento, isso não acontece. Isso às vezes acumula, o professor cooperante é, muitas das vezes, é o Coordenador do Departamento e muitas das vezes essas funções fundem-se. (CO2)

É feita, primeiro é feita do ponto de vista formal, mais institucional, através da Direção (...) E depois é feita... como hei de... é sempre com o professor cooperante, elemento de... não diria mediação, mas ligação. (CO2)

(...)São esses profissionais [refere-se aos orientadores] no terreno que muitas vezes me chamam a atenção para: “Não é bem o que estás a pensar”, o que com toda a naturalidade me dizem. “Agora, tens que fazer isto, a propósito de tal documento, agora saiu não sei o quê.” E eu ponho-me a pensar que já conheço esse documento. Depois dizem: “Agora temos que fazer não sei o quê.” O não sei o quê que eles tem que fazer sobre o documento é que eu não faço ideia do que é, e é algo que lhes vai consumir três horas naquela semana e mais dez na seguinte, numa reunião, de que eu também não sabia de que era, uma reunião de coordenação, do órgão não sei quantos, também não sabia o que era. Se eu levar as minhas funções a sério, tenho que perceber do que é que me está a falar. (CO1)

O coordenador CO1 refere-se a alterações introduzidas pela tutela e às constantes alterações que é preciso fazer nos documentos internos das escolas e que regulam todo o ensino, a aprendizagem e avaliação dos alunos. Estes documentos, em que os orientadores muitas vezes se encontram envolvidos por via das suas múltiplas funções, são consumidores de tempo e como regulam tudo o que se passa na sala de aula interferem com o trabalho que os formandos têm de realizar. Efetivamente, percebe-se pelo seu discurso que CO1 quer manter-se informado sobre os referidos documentos das escolas, acha relevante perceber o

que se passa nas escolas: *Se eu levar as minhas funções a sério, tenho que perceber do que é que me está a falar.* (CO1)

Na opinião do CO2, os orientadores realizam um trabalho de qualidade, motivo de orgulho da universidade B. Essa qualidade passa pela capacidade de “fazer diferente”, de ser criativo e de não estarem espartilhados, mas por encontrarem margem de manobra para realizar um trabalho diferente, acrescentando **complexidade ao papel do orientador**:

São uma garantia da qualidade. Tranquiliza-nos bastante que a rede, neste momento é ainda curta. (CO2)

Usando a margem de manobra que têm. Quando me dizem: “Eu não tenho margem de manobra.” Têm margem de manobra, na prática depois sentem que não, pois o colega do Departamento de Línguas diz: “Sim, sim, podias fazer A ou B, mas o que nós costumamos fazer aqui na escola é A.” Nós vemos, por exemplo, grelhas de planificação, grelhas de avaliação, instrumentos diversos de registo de dados diversos dos alunos. Quando eu, às vezes, discuto com eles, pergunto-lhes porque é que está assim, porque está aquilo na grelha, não deveria antes, por exemplo, para ser mais coerente com o programa, ou aquilo que vamos observar, não devia ser mais coerente, ou se achava que ... podíamos alterar a grelha naquele sentido. A resposta era: “Ó Professor, eu achar, acho, mas esta grelha foi aprovada em Departamento.” (CO2)

Estão muito constrangidos por isso. A verdade é que há colegas que fazem isso tudo e fazem diferente e têm um fazer diferente, e nós vemos o resultado disso nos alunos. Felizmente, alguns desses colegas são os nossos professores cooperantes- eu estou a dizer isto com um ar paternalista sobre os professores cooperantes porque realmente, até à data, orgulhamo-nos daquilo que vemos os nossos professores cooperantes fazer com os alunos nas escolas e os seus alunos também, não num trabalho mais específico com os estagiários, não é? (CO2)

Os discursos das orientadoras e dos coordenadores encontram-se em sintonia no seu discurso sobre a importância da prática na escola. De seguida, apresentamos uma síntese das proposições e argumentos apresentados por CO1 e CO2. A sistematização que fizemos ajudou-nos a perceber que a escola é um lugar de reflexão teórico-prática; e comunicação

para a autonomia e de aprendizagem formativa para todos os intervenientes. É desde modo que gostariam que fosse; é assim que defendem que seja:

Quadro nº 21 – Síntese sobre importância da escola como lugar de aprendizagem da docência

	Escola como lugar de	Exemplos
CO1	Reflexão teórica e prática	<i>É fundamental, em conjunto com a reflexão teórica e reflexão sobre a prática das boas práticas das aulas</i>
	Comunicação Autonomia	<i>(...) de comunicação com vista à liberdade e autonomia, isso é muito importante.</i>
	Integração Participação ativa	<i>Até também ao próprio nível de integração na escola, como é que a integração na escola se está a processar ou não; os estagiários participam mais ativamente ou menos ativamente nas atividades da escola.</i>
CO2	Formação de todos os intervenientes	<i>...eu gostaria de ver a escola como um local de prática, como um contexto de formação, onde todos podíamos aprender, sem que fosse uma coisa objeto de se parecer como uma prisão, a prisão do exame, da reunião, etc.</i>
	Aprendizagem para todos os intervenientes	<i>As coisas têm que ter as suas estruturas. Têm que ser organizadas, o momento atual é o que se quer que se vive na escola com uma profusão de papéis, reuniões, por um lado; por outro lado, a obsessão com os resultados, com os desempenhos, que, na minha opinião, não permitem o melhor da formação, do formato- e aqui refiro-me ao percurso de todos os alunos, todos os intervenientes- não são contextos em que todos aprendem.</i>

CO2 revela uma atitude pouco positiva da escola e do futuro próximo da educação, procurando, através da sua ação, influenciar, contrariar o rumo menos positivo do que vê, junto de orientadores e formandos. Disso mesmo nos dá conta nos dois exemplos seguintes, o primeiro sobre a responsabilidade dos atores educativos construírem uma escola em que os alunos associem ao prazer e à motivação para aprendizagem em geral. Caracteriza e

exemplifica a “escola crispada” que temos, no caso das línguas, referindo abordagens menos aconselháveis no âmbito do desenvolvimento do domínio da leitura:

Quando leio certo tipo de afirmações que são citadas do próprio, que os alunos para aprender a ler, têm de repetir exaustivamente e que dessa repetição pode advir algum prazer, isso aplica-se a determinadas estratégias de leitura, aquisição de determinado tipo de modelos de, na fase de alfabetização, que não têm que estar motivados para a leitura. Lê o Crime e Castigo três vezes ou quatro e pronto, já está. Faz-me um pouco de confusão esta escola crispada, que não tem a ver com o rigor, e tal como uma escola distendida ou, como dizem os brasileiros, “prazerosa”, não ter de ser uma escola com falta de rigor, é necessária a avaliação referida, que se faça, que se faça o que se tiver que se fazer, mas não transforme a escola nesta coisa porque é muito tempo que se passa na escola, alunos e professores. (CO2)

Encontramos a mesma escola “crispada” e cheia de “barreiras e pedras no caminho” da aprendizagem num discurso preditivo sobre o seu definhamento. Encontramos igualmente o mesmo tom de negatividade no discurso do CO1, que vê pouco *commitment*, envolvimento por parte da universidade A, concretamente dos docentes que trabalham com os Mestrados em Ensino.

Os orientadores contrastam nesta visão, apresentando, na globalidade um discurso mais positivo e esperançoso. CO2 admite que será possível ultrapassar e passar a um ciclo positivo (ainda que dificilmente), através de um novo paradigma que inclua dois vetores:

- a) Formar professores diferentes, livres, não estereotipados e criativos;
- b) A avaliação e os exames não serem um espartilho condicionador da ação docente.

Fazendo da escola esta barreira que tem que se ultrapassar, faz-me muita confusão. As pessoas percebem que a escola como metáfora da vida terá as suas dificuldades, mas penso que ninguém desejaria que lhe pusessem pedras à frente do caminho, o caminho já por si é bastante pedregoso, está bom assim. Enquanto contexto formativo, a escola transformará, definhará, formará sempre professores mais estereotipados, mais virados para o exame, com mais treino para a prova, do que propriamente para fazer aquilo que se têm que fazer. (CO2)

E depois vamos a exame e vê-se se o aluno terá um bom desempenho ou não, fazendo um percurso indubitável e rigoroso também, não teve boa nota naquele exame, mas o exame não servia para o punir, mas isto tem a ver com outro tipo de questões mais de natureza ideológica e etc., mas não política, embora não tivesse problemas em assumir se fosse. Custa-me muito este tipo de perspectiva e acho que, dificilmente, passaremos agora a um ciclo positivo, relativamente a estas coisas. (CO2)

Apesar da importância dada à escola no discurso dos coordenadores CO1 e CO2, o tempo destinado à permanência e participação na escola surge esbatida. Os discursos dos coordenadores referem a intervenção na escola como um desejo vago e não como uma necessidade concreta, afirmando que: *Seria desejável que fossem pessoas com capacidade para se integrarem na escola, tivessem conhecimento daquilo que é formulado como comunidade educativa (...)* (CO2)

CO2 exemplifica claramente aspetos relacionais, de envolvimento e integração positivos dos formandos na escola, mas pensa que o número de horas que o modelo de formação estabelece que passem na escola é suficiente para realizar um bom trabalho de formação, desvalorizando implicitamente o contexto de aprendizagem.

Eu acho que pode, tem de ser suficiente... mas efetivamente é suficiente. Há condições para, com esse mínimo de horas, bem gerido, podermos dizer que certificamos este indivíduo possa ser profissionalizado no ensino de, neste caso, português e língua estrangeira, o espanhol. O que eu acho que o percurso é mais diferente é que eles [refere-se aos mestrandos] passam na escola, isto é, quando por opção, às vezes por uma pressão- como é que eu digo isto- uma pressão benfazeja dos professores cooperantes. Nota-se uma maior integração na escola, porque, com esse mínimo de permanência na escola, dificilmente eles sentem outra coisa, e com dificuldade, vão fazendo umas coisas, passando mais tempo na escola. Eles começam a ter aquela necessidade de, dando-lhe um exemplo muito coloquial e pouco rigoroso, os alunos passarem por eles na escola e dizerem: “Bom dia, Professor.” Os alunos das várias turmas começam a cumprimentá-los, o que significa que os conhecem, significa que os reconhecem, sabem o que eles estão lá a fazer. Regularmente, conhecem-nos como professores da escola e isso significa que o percurso foi mais conseguido,

no sentido em que se aproxima mais daquilo que é a vivência duma realidade profissional. (CO2)

De assinalar que os orientadoras referiram que o tempo que os mestrandos passam nas escolas é insuficiente. Apenas CO2 admite que pode ser suficiente, mas conta com a disponibilidade extra para os formandos se deslocarem, permanecerem e colaborarem nas dinâmicas da escola.

Às vezes, surgem divergências, às vezes, são os próprios professores cooperantes que me interpelam sobre o que pensam fazer, que os estagiários estavam habituados a fazer de determinada maneira e que vamos tentar isto assim, vamos construir uma situação um bocadinho diferente, relativamente a isto, e como podemos fazer. Então, reunimo-nos com a escola, vamos ver como podemos fazer, mas realmente sinto sempre que, como existem- e falando muito francamente- há momentos do ano em que a confiança nos professores cooperantes me pareça propriamente assim, me permite convencer-me que está tudo a correr bem. (CO2)

A dispersão por diversas tarefas pode ser um constrangimento da ação do coordenador CO2 que desempenha demasiados papéis na instituição de ensino superior, acabando por delegar funções no orientador. É sobretudo a qualidade do tempo que dedica à supervisão que é posto em causa, no comentário auto avaliativo que se segue:

Também acontece que, às vezes, as coisas correm perfeitamente bem, não temos que ter ideias feitas sobre as coisas, mas o que acontece é que me sinto disperso- e não sei se isto responderá melhor à pergunta que me colocou- sinto-me disperso, sinto que me exigem muita coisa aqui, e que me dá tão pouca disponibilidade, não é tanto o tempo, é a mais a questão da qualidade do tempo que dou. (CO2)

6.6.4. Supervisão como estratégia formativa e formadora - problemas e desafios

Ser orientador e supervisor é impossível ou quase. Esta é uma das inferências que poderemos tirar a partir do discurso de ambos os coordenadores sobre os problemas/obstáculos que pensam estar relacionados com o recrutamento dos orientadores, nas escolas.

Os coordenadores CO1 e CO2 apontam para problemas que abrangem a sua própria ação, a dos orientadores e a dos formandos. De acordo com a sua perceção de **problemas e constrangimentos**, elaborámos o seguinte quadro-síntese:

Quadro nº 22 - Problemas /constrangimentos identificados pelos coordenadores
sobre o desempenho das suas funções, os orientadores e os formandos

Problemas	Exemplos	Sujeitos
Falta de motivação das escolas para abrirem colaborarem	<i>É muito difícil ter autorização para trabalhar como professor cooperante nas escolas porque isso implica ter reuniões às 5^{as} feiras na universidade ou com os mestrados e também para os incluir nas aulas delas.</i>	CO1
Falta de condições de exercício da orientação/supervisão	<i>Os professores cooperantes têm aulas às 8, 30 da manhã ou 8 da noite e é muito difícil conciliar os horários com os dos mestrados porque, como lhe disse, eles têm horários pesados das aulas teóricas na faculdade.</i>	CO1
	<i>Hoje em dia, não é fácil colocar os alunos [refere-se aos formandos] em Prática de Ensino supervisionada, é uma tarefa que implica muitos contactos.</i>	CO2
	<i>É a falta de tempo e muito trabalho porque eles são mais velhos, mais experiente e têm direção de turma, têm de avaliar colegas, enfim... Tempo de qualidade.</i>	CO1
Falta de condições para os formandos frequentarem o curso e conciliarem com o emprego e a vida	<i>Eu digo-lhe que uma, que vinha (nome da localidade), tinha uma hora e tal de caminho com curvas, e outra vinha de (nome da cidade), eram pessoas com filhos, num caso com filhos autónomos, noutros casos, nem por isso, com histórias pessoais complexas, mas que vinham todos os dias. Eu tenho pessoas que se candidataram ao Mestrado que dizem: “Eu depois tenho, se tiver que ir para estágio... Posso só ir à escola um dia?” Tenho vontade de lhe dizer: Mas você quer mesmo concorrer a isto? Eu percebo, às vezes, a pessoa trabalha num Call Center, era</i>	CO2

familiar	<i>sei lá o quê, e se larga para, dizem-lhe: “Olha, amigo, temos pena.”. E vive daqueles euros que ganha no Call Center ou num supermercado, a trabalhar na caixa, mas a verdade é que não se pode sair profissionalizado com este tipo de exigência: “Eu vou aí à escola só uma manhã, mas vejo, mais ou menos, como é que é.”</i>	
Falta de disponibilidade para os docentes das escolas orientarem;	<p><i>As pessoas [refere-se aos orientadores] não querem orientar, ponto.</i></p> <p><i>Nós temos muitos alunos nossos que frequentaram aqui uns Mestrados em Supervisão, que estão aí pelas escolas e que nós acompanhávamos aqui. Havia um grupo de Línguas, que nós acompanhámos e que, neste momento, dizem sempre que não, que já são isto na escola, são Coordenadores de mil coisas na escola, são professores avaliadores, são não sei quê, são não sei que mais, dizem “Epá, desculpa lá, mas não posso.”</i></p> <p><i>“Não vou acumular e vou dar privilégio às atividades que são estritamente da escola. Peço-te imensa desculpa, mas terão que procurar noutro lado.” Há uma porta que parece que se abre, mas depois acaba por se fechar. Hoje, neste dia, 19 de junho, não temos ainda sítio para colocar estes dois alunos. É um número residual de alunos, mas temos dificuldade. Temos que ir alargando o leque do ponto de vista geográfico.</i></p>	<p>C01</p> <p>C02</p>
Falta de qualidade do tempo despendido com os formandos, por parte do coordenador	<i>Eu posso arranjar X horas para estar com eles, mas não ter a cabeça no sítio. Acabo por delegar, a maior parte das vezes, determinadas tarefas, junto dos professores cooperantes, o que não quer dizer- vamos imaginar- tarefas de planificação.</i>	C02
O tempo de permanência dos formandos na escola é curto	<i>Aquilo [horas que os estagiários passam horas nas escolas] que está estipulado, do ponto de vista formal, a nível da Unidade Curricular/ Prática de Ensino Supervisionada, é um mínimo de horas- está estipulado assim- que devem ser horas de contacto com a escola, que é curto, esse mínimo é curto, no primeiro semestre, claro que pode ser expandido ou alargado, o mínimo-salvo erro- são seis ou oito horas, depois doze, catorze, andará por aí, agora não tenho isso presente, podia ter isso documentado.</i>	C02
	<i>Também acontece que, às vezes, as coisas correm perfeitamente bem, não temos que ter ideias feitas sobre as coisas, mas o que acontece é que me sinto disperso - e não sei se isto responderá melhor à pergunta que me colocou-sinto-me disperso, sinto que me exigem muita coisa aqui, e</i>	C02

Dispersão de tarefas	<i>que me dá tão pouca disponibilidade, não é tanto o tempo, é a mais a questão da qualidade do tempo que dou.</i>	
Falta de argumentos por parte da universidade para aliciar os orientadores	<i>Antigamente no Ramo Educacional era uma coisa reconhecida, agora não agora é “ What are you doing?” Era o prestígio, tinha mais tempo, antigamente eles recebiam uma remuneração para as deslocações. Agora não, é mais problemático do que um benefício para a escola. A faculdade (nome da instituição) não dá nada, é só: “Vocês têm de fazer, tal, tal”... como um rei e esta não é uma maneira de tratar as pessoas.</i>	CO1
	<i>E, sobretudo, tentarmos aliciar, um pouco, a parte da equipa que está nas escolas e muitas vezes sem argumentos, porque a Universidade não tem muito para oferecer. Pode oferecer alguma facilidade, nós, por exemplo, muito dos cooperantes que temos tido têm sido pessoas que frequentaram algumas destas escolas e tem-se criado um pouco esse, esse, essa convivência saudável.</i>	CO2
	<i>A Universidade recebe-os, não lhes dá facilidade nenhuma, não há, pelo facto de terem sido professores cooperantes, penso que não, uma redução em propinas, não há uma coisa que esteja prevista.(...) Existe o Mestrado em supervisão Pedagógica que abriu nesta edição.</i>	
Dificuldades na gestão das reprovações e/ou de percursos menos positivos	<i>Foi, do ponto de vista emocional, bastante tenso para todos, mas fizemos o que tínhamos de fazer. Isso já no modelo antigo tinham acontecido reprovações, quer dizer, esta ideia que nunca se reprova, de que não há processos...Tivemos umas experiências muito positivas de pessoas, cujos processos não correram bem.</i>	CO2
Falta de (condições para) experimentalismo em busca de inovação	<i>Temos escolas mais experimentalistas onde planificamos e trabalhamos em conjunto com membros da faculdade (e de nome de duas universidades do centro/sul do país) e temos alunos experimentalistas e temos alunos/escolas experimentalistas (até voluntários) que experimentam aulas (à margem das regras do ministérios) e refletivos sobre a ideia do sentido da educação em línguas estrangeiras.</i>	CO1
	<i>Mas isto não é a regra na minha vida. Países como a Finlândia e a Dinamarca têm estas coisas, mas aqui isto não vai chegar.</i> <i>Os estagiários, em turmas com alunos que vão fazer exames de 9º ano, por exemplo, não funcionam. Os pais estão sempre com uma pressão muito grande em relação, a tensão à qual o professor cooperante está sujeito e quando acumula com o facto de ser Diretor de Turma, como nos aconteceu um caso com este estagiário, que não funcionou. Ele estava a fazer as suas experiências, as mesmas não corriam bem, e os pais estavam quase à porta da sala. Aquilo que é exigido é uma solidez muito grande do ponto de vista do que são as competências necessárias para conseguir gerir todo este processo, que é dizer aos pais: “Meu amigo, eu tenho aqui, desempenho vários papéis e não coloco em questão nenhum deles. Eu continuo a ser o professor fiável dos vossos filhos, sou Diretor de Turma, respondo por isso, mas eu tenho também o compromisso de ter</i>	CO2

	<i>alguém que está a fazer aqui o seu percurso e tenho que o aceitar. Ele tem que fazer este percurso, faz parte do meu compromisso e da escola e desta gente toda.”</i>	
Falta de diálogo objetivo sobre os problemas	<i>Eu perguntei aos meus colegas na faculdade, são cerca de 80 quais são os problemas que existem na educação no ensino básico, secundário e na universidade? O que se pode melhorar? O que está bem, o que é bom, etc.? Acho que 10 entre 80 responderam. Esses 10 tiveram muuuuitos cuidados nessas respostas... Acho que ninguém queria este diálogo que nós tivemos nesta hora, eu acho... E isto é parte do problema também.</i>	CO1

A **universidade não tem argumentos para aliciar** os orientadores a candidatarem-se ao cargo de orientador (CO2). Em comum, os dois sujeitos (CO1 e CO2) referem a falta de disponibilidade para os docentes orientarem os mestrandos.

Falta de diálogo, objetivo e claro, para analisar o que está mal, não está a resultar, assim como não se debate a origem dos problemas e se procuram soluções. A falta de diálogo entre docentes da universidade A é referida por CO1, como um fator crítico da mudança e da melhoria da formação e da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A **falta de condições de exercício da orientação/supervisão** torna a já difícil tarefa, pouco atrativa, ao contrário do anterior modelo de formação que oferecia algumas condições. Os docentes que se dispõem a realizar essa tarefa têm motivações intrínsecas próprias que se relacionam com o seu desejo de formação e de atualização que o contacto com a universidade favorece. De acordo com CO2, se antes poderia haver alguma motivação, presentemente só a motivação pessoal pode mover os orientadores a aceitar a tarefa:

Há uns tempos atrás, havia espaço e os professores optavam por este tipo de tarefas, se calhar porque se queriam livrar duma ou outra e chegavam a esta tarefa sem formação, sem motivação, que também acontece. (CO2)

Também **as escolas não encontram motivação** (CO1), CO2), ou razão, para chamarem a si um papel interventivo na formação no âmbito do mestrado em ensino, seja formação inicial ou não, mostrando deste modo que julgam não ser vantajoso estar em contacto com universidades ou utilizar o potencial inovador com que os formandos podem contribuir. Implicitamente, as escolas descartam a ideia de poderem partilhar conhecimento e o trabalho de investigação que os formandos realizam.

As pessoas [refere-se aos orientadores] frequentam aqui, quer Mestrados em Supervisão, quer Cursos até de Doutoramento são neste momento nossos. Por exemplo, uma das nossas Coordenadoras, penso que é a que vai ... Cooperante, uma cooperante, que vai hoje entrevistar a (nome da docente), é Mestre (repete o nome da docente) ela é Dr^a aqui em Ciências da Educação e, portanto, tentamos aliciar as pessoas, no sentido de as por a colaborar com a Instituição, mas não é muito fácil. Devo dizer-lhe que nós temos um número residual para alunos de Português/Francês, que ainda continua a aparecer, por acaso, nesta edição de 13 de 2013/ 15, se não me engano. O ano passado ainda tivemos duas pessoas que este ano temos que as colocar em estágio e é complicadíssimo.
(CO2)

A falta de condições para os formandos frequentarem o curso e conciliarem com o emprego e vida familiar e o pouco tempo que passam nas escolas (porque não podem e porque não lhes é exigido) pode ser um constrangimento para a implementação de um trabalho de formação de qualidade (CO2).

O CO2 apresenta dois problemas pessoais com que se confronta no exercício da coordenação: a **pouca qualidade do tempo** despendido com os formandos, e consequente delegação de funções nos orientadores da escola e dificuldades na gestão das reprovações e/ou de percursos menos positivos de que podem resultar situações constrangedoras

A falta de (condições para) experimentalismo em busca de inovação é referida por ambos os coordenadores (CO1 e CO2). CO1 refere a falta de disponibilidade dos intervenientes para experimentarem novos caminhos e soluções, uma atitude face à formação no âmbito do mestrado que não se encontra noutros países da Europa. O tom do discurso é de desalento, confirmado pelas suas palavras “estou cansado”, mostrando uma visão do rumo pouco animador que encontra nesta formação: “ não chega”. CO2 defende essa atitude de experimentalismo no âmbito da formação como fazendo parte das suas tarefas, mas é difícil gerir a margem de experimentalismo equacionado com duas ordens de expectativas: a dos formandos e a dos seus pares.

Para a maioria dos problemas e constrangimentos pessoais e institucionais, CO2 revela uma atitude mais positiva quando comparada com CO1, propondo a gestão dos problemas, encontrando o ponto de equilíbrio através do diálogo possível: *Tentar o máximo de diálogo*

possível com a equipa de Supervisão, que está na escola, o resto da equipa de Supervisão que está na escola... (CO1)

Questionados sobre o modo de trabalhar dos orientadores, a resposta dos coordenadores não foi objetiva, mas, de certo modo, confirma o estilo “moderado” que os próprios descreveram, tal como sistematizamos no quadro seguinte:

Quadro nº 23 - Caracterização dos estilos de supervisão dos orientadores, feita pelos coordenadores

Sujeitos	Exemplos	Estilos
CO1	<i>Depende, eles às vezes têm de ser diretivos, porque de outra maneira os mestrandos não avançam com o trabalho. Temos sempre que ter bom senso e é essa ideia que eu passo para eles ... é difícil.</i>	Diretivo Moderado
CO2	<i>Posso dar-lhe um exemplo...No ano passado, tivemos... Haver um estilo que não é demasiado diretivo, é algo diretivo, não demasiado, mas em situações que se entenda necessário, dou-lhe um exemplo: No ano passado, tive que me ausentar e não estive cá parte do semestre para dar parte das aulas, e tivemos uma estagiária que era muito de contabilidades, isto é, “já viu tantas aulas minhas e não viu da minha colega, estou a contabilizar aquilo.” Era portanto arranjar problemas, aquilo foi uma fase de grande insegurança da estagiária.</i>	Diretivo Moderado
CO2	<i>Sim, sim (...) este professor cooperante tem uma função de mediador, mediador entre pessoas e entre o saber e o modo de estar na profissão. Era por isso que eu dizia: são amigos, mas há um papel a cumprir. “Faz isto” é uma atitude que os professores cooperantes não têm muito, mas sim, apresentam-se parcialmente como modelos, que com eles fariam assim. (...) um modelo possível. Têm a oportunidade de experimentar, o espaço para experimentar.</i>	Mediador Ajudar: modo de estar na supervisão)

Os coordenadores CO1 e CO2 concordam no mesmo estilo de supervisão, uma espécie de **diretivo-moderado** que recomendam, ou seja, deve ser diretivo quando é preciso, mas moderado no tom da comunicação, obedecendo ao bom senso e adequação a cada situação. CO2 explicita o tipo de bom senso e adequação através do relato de casos (além do transcrito), de modo que se entenda que a comunicação, as palavras, são importantes para as relações que se estabelecem. Alarga a sua noção de estilo de supervisão aliando-o à função de mediação, **diretivo-moderado-mediador** inerente à de supervisão. Ajudar acaba por consistir em adotar a atitude certa, com as palavras adequadas às pessoas e às situações, dentro da margem que a legislação de enquadramento da formação permite. O próprio CO2 refere aquilo que acredita ser o seu próprio estilo de supervisão e que vai de claramente

diretivo ao menos diretivo e que caracteriza por semi-diretivo, conjugando os estilos prescritivo, e interpretativo e reativo, de Severino (2007), conforme as situações.

Quadro nº 24 - Caracterização do estilo pessoal de supervisão dos coordenadores

Sujeitos	Estilos	Exemplos
CO1	-- -- -- --	Não se identifica com estas designações
CO2	Diretivo	(...) <i>Nesse caso, fui diretivo. Eu disse-lhe, eu próprio lhe disse, dá, dá e dá.</i> <i>[as pessoas] Fazem, às vezes resistem, eu ignoro essa resistência e, no fim, vamos ver. O que acontece é que às vezes ganha-se com aquilo que eu propus, outras não se ganham.</i>
CO2	Semi-diretivo.	(...) [sou mais] Semi-diretivo. Há coisas de que não prescindo, que é fazê-los passar por determinado tipo de experiências, para depois podermos falar sobre. Não é um despotismo esclarecido. Faz, sugiro, ou forço, nunca precisei de dizer a ninguém faz porque eu mando, não faz sentido. Digo que é vantajoso que façam, que vamos fazer a experiência, nunca ninguém se negou a fazer.

Os coordenadores têm atitudes claramente diferentes no que respeita às **funções e qualidade do *feedback***, tal como sistematizamos no quadro:

Quadro nº 25- Funções e qualidade do *feedback* no percurso formativo dos formandos

Sujeitos	Exemplos	Funções do <i>feedback</i>
CO1	<i>Nós temos sessões de feedback depois da aula imediatamente ou na aula seguinte na universidade com e sem a professora cooperante e, no segundo semestre, os professores cooperantes escrevem um relatório qualitativo sobre o desempenho dos alunos e também tenho o relatório com tudo o que fizeram e mais importante com uma secção, um capítulo de reflexão sobre o que aconteceu, o que estava bem o que precisam fazer para avançar na profissão deles. E também nos semestres seguintes podemos continuar a ter aquele diálogo sobre o que observei: o “-Então, lembrem-se o que aconteceu com o João, o que eu observei?” ... É muito importante ter estes pontos de reflexão, como é que se diz... de “communal experience”.</i>	<p>Implica reflexão conjunta</p> <p>Potencia a aferição do percurso de formação</p>
CO1	Sim, então nós podemos dizer: Então o que é que acontece quando o aluno disse ao professor “Eu não tenho livro!”. O que é que eu fiz? É muito importante ter estes pontos de diálogo ao longo do curso. Abre um diálogo mais profundo entre eu como professor da faculdade e o mestrando.	<p>Possibilita a partilha sobre casos particulares</p>
CO1	<i>Sim, também, dizemos isto está excelente, mas o trabalho de pares está mal, por exemplo, e depois referimos como se pode fazer melhor.</i>	<p>Permite identificar os aspetos positivos e menos positivos do percurso de formação</p>
CO2	<i>A nível da supervisão, sim, estava a pensar (...) Sabe que às vezes há muita coisa que – a maior parte das coisas na prática não deixam marca- são coisas em que ficámos tranquilos porque o nosso trabalho foi feito, o grosso do trabalho é isto; nós damos o feedback, a pessoa fez o seu crescimento, uns de uma maneira outros de outra e estão tranquilos com o percurso que fizeram.</i>	<p>Implica avaliação do trabalho realizado</p> <p>Possibilita a eventual aferição do percurso</p>

Podemos inferir pelo discurso que CO2 não atribui um papel relevante ao *feedback*. Admite que ele pode ou não ter qualquer efeito, contém uma “componente avaliativa” do trabalho,

deixando ao formando a capacidade de interiorizar e utilizar ou não os comentários. Neste caso, a qualidade do *feedback* é fraca porque não tem um papel fundamentalmente formativo.

No caso de CO2, o sujeito atribui ao *feedback* um papel importante pois é sinónimo de reflexão partilhada entre coordenador /orientador e formando, como forma de consciencialização e partilha de saberes e vivências. Esta vertente permite a reflexão sobre casos observados que levam para a discussão aspetos decorrentes da prática pedagógica e toda a riqueza do contexto. Destina-se a que o formando **faça realmente uma aferição** do seu percurso, privilegiando a componente formativa.

No que respeita a auto-motivação e desafios, CO1 afirma que a sua experiência na formação de professores tem, de modo geral, aspetos positivos, no entanto, refere de imediato um episódio crítico negativo, dando consistência ao desencanto com que vive a sua profissão, tal como podemos confirmar pelo excerto:

Ahhh (suspiro, pausa) mais positivas. Mas tenho um C/1/2 em língua, não é de mestrado nem nada assim de línguas e o projeto final é escrever um relatório, um tópico á escolha, mas tem que ser de acordo com APA (American Psychological Association). Eu expliquei sobre plágio, mostrei exemplos, etc., dei-lhes muita liberdade para fazerem isto, mas tem estas regras da APA, conhece?

“-Se fazem copy past, vou descobrir”. Mostrei alguns exemplos e ao fim, 4 de 30 fazem esse copy past. É muito triste para mim, para dar esta energia de mostrar como se devem fazer as coisas sozinhas, de modo autónimo, com as ideias dos outros indicadas nas referências, não tive sucesso. Mas isto é apenas uma minoria. Eu posso dizer positivamente que tentei, posso dizer que tentei e isso é positivo, mas não é cem por cento.

IN - É uma minoria, mas está motivado para continuar o seu trabalho?

CO1- Todos os dias não. (Risos) (CO1)

O discurso de CO2 é bastante entusiasta, traçando um balanço positivo do seu percurso profissional; centra-se igualmente no facto de o Mestrado em Supervisão, existente na Faculdade, motivar a curiosidade dos docentes para realizarem funções de orientação, no

âmbito dos Mestrado em Ensino de uma língua, e pensa ser gratificante sempre que os seus mestrandos se encontram integrados no ensino e a realizar um bom trabalho, tal como os exemplos testemunham:

Gratificantes, ia aqui buscar mais uma carrada. (...) São episódios marcantes, mas tenho que pensar dois, três, em N pessoas que passaram por este processo formativo desde que estou em determinado tipo de funções. O balanço é bastante positivo. (CO2)

É muito gratificante ver que essa rede, mesmo até nas suas pontas mais difusas, de orientadores ou professores cooperantes, continuam a aparecer por aqui. No outro dia, cruzei-me com uma pessoa que fez Mestrado aqui e neste momento está a fazer o Doutoramento em Ciências da Educação, e que será, certamente, uma temática que terá a ver com as práticas de Supervisão. Não sei, mas apostaria fortemente que é isso que se passa e acho que isso é fundamental que tenha essas características. (CO2)

Aquilo que é mais gratificante para mim é o facto de me aperceber, é o facto de me aperceber do processo antigo que uma estagiária minha pode estar a trabalhar, como lhe dizia há pouco, de forma competente, neste momento, trabalhar como professora cooperante, com a sua antiga orientadora da escola e com o seu antigo orientador pedagógico da universidade, neste processo de formação, isso para mim é que é muito gratificante. (CO2)

No âmbito das funções do supervisor, de planificar e executar percursos formativos, os coordenadores referem seis capacidades que os orientadores devem possuir para desenvolver o trabalho, nas escolas:

a) Possuir uma mente aberta

Devem desenvolver as competências plurilinguísticas. A mente aberta sugere independência, liberdade quase total, e espírito crítico em relação aos documentos orientadores da organização do ensino e da aprendizagem, características dos três modelos apontados por Contreras (2003) para analisar as dimensões da autonomia do professor como: técnico; reflexivo e intelectual crítico. A perspetiva de CO2 realça

precisamente esta última, como sendo a fundamental, mas sem descurar o caráter reflexivo da profissão e os aspetos técnicos, por esta mesma ordem de importância.

. Por outro lado essa organização deve ser direcionada para o desenvolvimento linguístico dos alunos e para a o sucesso dos alunos (sucesso de acordo com resultados nos exames nacionais):

Deve ter uma mente aberta e...o que vou dizer é quase impossível, ter mais liberdade em relação aos Programas da escola, do ministério da educação para fazer “project work” (trabalho de projeto) pair work (trabalho de pares) ou coisas ligadas ao plurilinguístico de maneira a desenvolver os domínios linguísticos dos seus alunos e também a possibilidade de elaborarem os exames finais dos seus alunos. Quase uma liberdade para sair da, como se diz, standardização da escola básica e secundária. Eu sei que isto é quase impossível ... (CO1)

b) Desenvolver a criatividade e a autonomia

Devem, criar percursos direcionados para o desenvolvimento e para a experimentação, desenvolver a criatividade, de forma a contrariar a tendência dos formandos para aplicarem “receitas” e envolvê-los na vida da escola, nas reuniões de conselho de turma, de departamento curricular e, desse modo, compreenderem melhor o contexto, o público-alvo, aquilo que se exige a um professor e que vai muito para além da sala de aula:

*Por isso, no primeiro e segundo semestres estão num mundo diferente, normalmente querem **receitas** sobre “**como fazer**”, **não têm criatividade** ou interesse para pensar como fazer com as pessoas. **É uma perspetiva** “ I’m the teacher, they are the students” (eu sou o professor, eles são os alunos) em vez de como fazer como um **ambiente agradável “risk free” (livre de riscos)**. O que podemos descobrir? Outra cultura, outra língua, ambos? Isto para mim é uma luz necessária que temos de ligar. (CO1)*

Será um bocadinho para eles perceberem também quais serão as necessidades duma turma. Aquilo que exige um trabalho com uma turma é, muitas das vezes, heterogénea, eles vão fazendo trabalhos de ordem diversa e podem, eventualmente, já irem participando em algumas tarefas na escola; às vezes,

participam nas reuniões de Departamento, para perceberem como é que funcionam os Conselhos de Turma. (CO2)

O CO2 descreve etapas do percurso formativo no âmbito do mestrado em ensino das línguas. Primeiramente, é concordante com o descrito por CO1. O formando deve ter um conhecimento prático do contexto. Assim, a orientadora deve:

- c) Levar os formandos a “viver a vida” cultural da escola

Também o discurso do coordenador CO2 se aproxima do CO1 quanto à necessidade de integrar os formandos, dar-lhes a conhecer a vida da escola, por um lado e por outro, introduzi-los naquilo que é o trabalho com uma turma específica e da vida da escola, podendo confrontar a teoria aprendida com a experiência prática.

Está expresso em horas e o que acontece é que, no primeiro semestre, o tempo de permanência é utilizado para a integração na escola, dar-lhes a conhecer a vida da escola, por um lado; por outro, introduzi-los naquilo que é o trabalho com uma turma específica, e o que fazem é viver já, de forma mais intensa, aquilo que já tiveram oportunidade de fazer em algumas unidades curriculares, que são de teor mais teórico, mas que implicam alguma observação. (CO2)

- d) Acompanhar a observação de aulas como estratégia de aprendizagem.

Em conjunto, o orientador e o coordenador CO2 planeiam os percursos de formação, estabelecendo “pontes” entre a escola e a universidade.

Eles têm uma unidade que é Observação e Análise do Contextos Educativos, na qual eles têm de fazer já- e nós estabelecemos essa ponte- eles vão às escolas, observar coisas, dialogar com os professores cooperantes. (CO2)

Eles podem ir vendo um pouco aquilo que nós, em equipa, pensamos ser interessante para eles se aperceberem daquilo que pode ser a vida da escola, das várias coisas que o Professor tem de fazer, se falarmos num sentido mais alargado, o que é que o professor tem de fazer, onde é que ele perde os seus dias, entre aspas, não é só dentro da sala de aula. (CO2)

- e) Tomar decisões em conjunto

O Coordenador CO2 e orientadoras decidem sobre a metodologia e foco das observações e coadjuvações, de acordo com uma calendarização estabelecida em conjunto. Determinam igualmente o trabalho a realizar.

Eles observam e fazem um guião com o colega, e nós tentamos articular, porque é do tronco comum dos Mestrados em Ensino, articula-se com cada um da especialidade. Eles já fazem isso no primeiro contacto, depois isso é aprofundado. Portanto, eles fazem observação de aulas, e depois nós decidimos, em equipa, se eles podem fazer intervenções de ordens diversas nas suas turmas, já pode ser coadjuvar aqui, focar-se, por exemplo, em determinado tipo de aluno que tem determinado tipo de trabalho para fazer. (CO2)

f) Saber gerir as tarefas de coordenação, orientação e avaliação

Esta gestão refere-se ao processo de formação ao longo do seu decurso, mas também do elemento final com peso na avaliação: o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. O relatório final é definido do seguinte modo:

Vou eu fazendo a gestão em função...É fácil de explicar neste sentido, temos muito poucas vagas para contratar pessoas, logo, a equipa que está aqui no Departamento de Pedagogia e Educação, ligada à formação de Professores de Português e Língua Estrangeira é curta, todos os alunos no final têm que ser orientados e ter um relatório da Prática de Ensino Supervisionada, que não sendo uma tese, não sendo uma tese, implica discussão pública com um júri definido, tal como os outros mestrados académicos ... (CO2)

Havia colegas que diziam que tinha vinte orientações, como se fosse uma coisa de grande prestígio. Hoje, eu oriento aquilo que tenho que orientar, mas, por mim, orientava apenas um terço ou um quarto porque acho que isso não valoriza o trabalho das pessoas nem o meu, não consigo fazer o trabalho que queria. É muito falaciosa. (CO2)

Além dos aspetos analisados, os coordenadores referem alguns aspetos relativos à (re)organização dos cursos de mestrado, contudo, essas proposições não são analisadas por saírem do âmbito deste investigação.

As decisões são tomadas com base nas ideias e representações sobre o que é formação, supervisão, contexto/escola e sobre qual deve ser o papel de cada um dos intervenientes no processo. Assim, encontramos subjacente ao discurso dos coordenadores **três ideias-chave sobre a formação e supervisão**, no âmbito do mestrado em ensino de uma língua, que sistematizamos num tríptico que se segue.

As ideias e representações dos dois sujeitos são próximas nos três aspetos fundamentais. Além dos intervenientes, (coordenador e orientador) o discurso dos coordenadores sublinham a reflexão (CO1) e a observação e análise (CO2) como elementos da dinâmica que se estabelece na orientação e supervisão dos formandos.

Quadro nº 26 – Observar e aprender: processo de ensino e de aprendizagem da profissão

Exemplos CO1		
A reflexão	O coordenador	O orientador
<p><i>Isso é uma paragem para refletir e rever.</i></p> <p><i>Ir às escolas observar as aulas e pensar o que é preciso fazer para melhorar, mas isto que estou a dizer era mesmo com voluntários. Nem todas as pessoas fizeram isto, eu sou o único.</i></p>	<p><i>Sou uma pessoa que pode ajudar a guiar os alunos para a autonomia, a criar etapas limitadas, dependendo da capacidade dos alunos para alcançar os objetivos de forma mais fácil.</i></p>	<p><i>[o professor/orientador] É uma pessoa que deve encorajar, dar feedback positivo e indicações para fazer melhor. É um amigo, uma pessoa que está ao lado deles para ultrapassar os problemas que os programas colocam. Uma pessoa que está ao lado deles para ajudar a sobreviver aos problemas que têm de enfrentar o seu dia-a-dia.</i></p>
Exemplos CO2		
Observação e Análise	O coordenador	Orientador
<p><i>(...) eles vão às escolas, observar coisas, dialogar com os professores cooperantes.</i></p> <p><i>(...) conhecer a vida da escola</i></p>	<p><i>Vou eu fazendo a gestão em função</i></p>	<p><i>(...) nós estabelecemos essa ponte-</i></p>

A partir das afirmações de CO1, podemos inferir acerca da **relevância da reflexão para as aulas e sobre as aulas observadas**, como defendem Senge (1990), Barth (1990), Sergiovanni & Starrett (2002) e Garmston *et al.* (2002).

Realça a maneira de trabalhar pessoal, achando ser fundamental deslocar-se à escola para observar aulas e, assim, poder falar individualmente com os formandos sobre o seu trabalho prático. Estabelece uma comparação entre o Ramo Educacional e Mestrado em ensino, afirmando que presentemente ainda acompanha mais de perto, situando-se perto da supervisão de suporte, para ajudar os formandos a tratar vários problemas e comentar o que está bem e outras questões práticas úteis.

(...) no passado, no tempo do Ramo Educacional falávamos individualmente sobre cada um dos estudantes, como era com eles como trabalhavam, bem sim ou não. Eu acho que sou o único leitor na faculdade que ia observar os alunos na sua prática, nas escolas, sem ser obrigado pela universidade, era a minha ideia, a minha maneira de trabalhar a minha forma para apoiar melhor os meus alunos. (CO1)

Agora no mestrado faço isso mais vezes. Assim podemos ter conversas mais práticas, sobre as aulas, para ajudar os alunos a tratar vários problemas e comentar o que está bem e coisas assim. Outras coisas são as coisas administrativas da faculdade ou da escola e quem tem de fazer o quê. (CO1)

Explicita igualmente a sua estratégia que é a de chamar a atenção aos orientadores para serem originais e não usarem cegamente os manuais, procura passar a mensagem de que existe uma margem de manobra da liberdade/criatividade, que usem as sugestões que o próprio Programa tem, no caso concreto, o de Inglês.

Nos novos Programas existem estas sugestões, pode encontrar sugestões na página 30, 35, tem sugestões para libertar as pessoas do Programa, mas “sugestões”....esta palavra não é bem ... ahhh... O que eles querem.... O que é preciso? Ensinar! Pode descobrir isto na página 60, onde está a lista de verbos, léxico a gramática, coisas assim. Por isso, se temos alguns candidatos a professor cooperante, queria realçar estas sugestões do Programa, isso para

mim é um problema resolvido. Isto não é a idade, é a mente, onde estão as ideias que eles têm? (CO1)

O coordenador CO2 refere algumas estratégias de observação de aulas que implementa juntamente com os orientadores com que consigo cooperam. Deduzimos que considera importante a observação de aulas no processo de formação, mas não precisa de grande preparação ou reunião. Existe um entendimento mais ou menos implícito daquilo que se pretende observar, em que aspetos se devem focar e avaliar. Encontramos o mesmo tipo de discurso nos orientadores das duas universidades, realçado pelo facto de os orientadores terem sido formados pelos coordenadores ou ainda porque já trabalham em conjunto há alguns anos, de onde resulta uma certa endogenia (o perpetuar de determinadas práticas).

A sensação que eu tenho é que às vezes, chegados ao terreno, temos que, provavelmente, de forma um bocadinho abusiva, temos a ideia que já discutimos um bocadinho de tudo, portanto, está tudo implícito.

[Problemas em relação à observação de aulas] Pode acontecer, mas a partir do momento em que começamos a manipular determinado tipo de grelhas, em que temos que afinar determinado tipo de discurso, acabamos por... Quando digo grelha, é de observação. Observar sem levar a grelha, mas significa isso que já filtrámos uma série de categorias sobre aquilo que vamos observar. Digamos que eu já tenho o meu esquema mental montado e que vou observar uma aula. Às vezes, perante determinada situação imprevista, acabo por ter três ou quatro minutos a distrair-me, imprevistos como um aluno se virar para trás e perguntar-me qualquer coisa. (CO2)

Nem sempre os comentários e aulas supervisionadas servem para aprender ou reajustar o percurso dos formandos. Tal acontece, segundo CO2 porque eles não conseguem extrair conhecimento da experiência de lecionação e de reflexão. Apesar disto acontecer, CO2 não explicita nenhuma estratégia de sensibilização /orientação no sentido da qualidade da reflexão dirigida para a aprendizagem através da experimentação/reflexão sobre a prática, ou seja, para o desenvolvimento da capacidade de transformar a experiência de supervisão/observação/reflexão em conhecimento prático, potencialmente cujo efeito (tras)formador é equivalente a desenvolvimento profissional e pessoal (não apenas para efeitos de acesso à docência).

(...) os alunos [refere-se aos formandos] que não fazem uma espécie de seleção das experiências de prática, no género best of, mas fazem uma seleção de episódios que manifestamente mostram que aquilo lhes correu mal no momento, isso mostra imaturidade: “Aquilo correu mal, mas eu sou capaz de refletir em que a lógica seja dos momentos da prática mais significativos”, que a lógica seja: “Com o que é que eu aprendi mais? Quando é que eu cresci mais como professor?” (CO2)

Sobre as técnicas de observação, focada ou talvez não, verifica-se que a intervenção ou não do orientador é uma das decisões com que o orientador (e/ou supervisor) pode ter de se confrontar. Também neste ponto não há uma regra única, nem deve existir regra alguma, na opinião de CO2. Tudo depende da relação que se estabelece entre orientador e formando e entre estes dois e a turma em causa. Cada caso é um caso e o bom senso, ponderação, equilíbrio são as medidas de recurso para a decisão e atuação.

Muito raramente [intervém na aula]. Depende muito daquilo que é a relação que [os formandos] têm com a turma. Eu acho que tem a ver com aquela questão do relacionamento pessoal, isto é, a forma como se relacionam com a turma, permite que haja orientadores que intervêm e isso não minoriza o estagiário, entre aspas; a seguir retira-se, às vezes é o próprio estagiário que pede a intervenção porque estabeleceu esse tipo de relação. (CO2)

Regra? Não, não há [uma regra]. Muito honestamente, nem acho que devia haver uma regra relativamente a isso. Podíamos advogar agora, com base nisto e naquilo... (...) Às vezes, acontece um par de cooperantes, de Português ou de língua estrangeira, eles terem opiniões distintas relativamente a isso; por exemplo, o professor de língua estrangeira ter uma perspetiva de maneira nenhuma vai interferir... (CO2)

Para caso extremos pode acontecer o orientador ter de intervir, mas uma vez mais é preciso agir, tendo em conta a delicadeza das situações e que os alunos também têm um papel neste processo que deve ser igualmente gerido com sabedoria e sensibilidade.

Já assisti a situações desse género, do professor cooperante, há alguns anos atrás. O máximo que já assisti foi o professor cooperante, num conjunto mais

alargado, numa situação em que duas estagiárias de um grupo, eram quatro, mas duas reprovaram, o professor desesperar-se e diz-me assim: “Peço imensa desculpa, (nome próprio do doente CO2), mas... Ó não sei quantas, desculpe, olhe, se não se importa, gostava que se sentasse aqui.” O homem não conseguia, estava branco já, era preferível isto ao ataque cardíaco, mas tentou ser correto, os professores perceberam perfeitamente, os alunos perceberam perfeitamente o que se estava a passar. Há alturas em que os alunos olham para o professor, quando têm dúvidas, vêm e olham discretamente para o professor cooperante e ele ignora; depois olham para mim, eu ignoro, e eles percebem que é para deixar seguir. (CO2)

Os formandos recebem instruções sobre o que observar e onde devem focalizar a observação, de modo a poderem exercer a reflexão com base nos aspetos observados. Tanto no caso dos orientadores como no caso dos formandos, não é dada importância ao tipo de registo efetuado.

Como lhe digo, os alunos têm esta disciplina de observação, onde trabalham efetivamente isso, habituar a focalizar-se um pouco e utilizarem o tempo que estão em determinada aula, sem ser tomar notas, em que o aluno fez isto, fez aquilo, ou até sem ser uma descrição naturalista, sem qualquer tipo de filtro. A maior parte das vezes, eles já levam o filtro previamente instalado e levam também a abertura para outro tipo de aspetos que possam observar entretanto. Mas focarem-se em determinado tipo de aspetos e refletir sobre isso, às vezes, vêm ter comigo e falam comigo antes de apresentarem os trabalhos de observação à docente que trabalha em articulação comigo. (CO2)

Em termos da **capacidade de análise dos atos pedagógicos observados**, CO2 refere a incapacidade que também já verificou nos orientadores, aqueles que não mostram autonomia, capacidade de reflexão crítica, não conseguem identificar nem explicitar aspetos positivos e negativos da atuação do formando, resumindo as observações a comentários impressionistas, imprecisos do tipo “ela trabalha muito bem, não é?”, colocando em evidência a necessidade de uma seleção rigorosa dos orientadores, da sua formação académica, profissional e pessoal, adequada à complexidade das funções a desenvolver, no âmbito da diversas dimensões da supervisão.

[É o professor que reproduz o manual e não se preocupa em identificar “eu tenho esta lacuna”]..., *Quando digo isto quando dou estes exemplos, é porque já estive perante pessoas que achavam que isto era suficiente e já trabalhei, sobretudo no modelo antigo, com professores cooperantes que achavam que isto era suficiente, não assumiam, fazia-se sempre aquele balanço: “ela trabalha muito bem, não é?* (CO2)

O coordenador CO2 aborda a questão do desenvolvimento profissional dos mestrados, referindo-se à importância do relatório de prática supervisionada e à vantagem que o grau de mestre pode conferir para o ingresso ou progressão na carreira.

É um trabalho invisível, sim, é muito. Se há graus de invisibilidade, é muito invisível. Depois há uma compensação curricular recente, por causa da realidade dos Mestrados, de ser aquilo que profissionaliza e o facto de eles terem que apresentar um relatório de prática. (CO2)

Sobre a natureza do trabalho final exigido, o CO2 tece considerações esclarecedoras acerca da diferença entre uma tese de mestrado no sentido comum do termo aplicado a um trabalho académico e o Relatório sobre a Prática que é exigido aos mestrados, no âmbito da sua avaliação.

Às vezes, há colegas que vêm arguir: “Na sua tese...” aquilo não é uma tese, é um relatório de prática.

Alguém que esteja a ver vai perceber que aquilo que eu argui não foi uma tese de Mestrado, foi um relatório de prática, porque é um trabalho diferente, à qual as instituições dão um cunho demasiado pomposo e formal, é tratado quase como se fosse uma tese. (CO2)

Cruzando informação recolhida, a partir da consulta e análise dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada, dos Mestrados em Ensino da componente do Português e de uma língua estrangeira (Português e Espanhol; Português e/ou Francês, Inglês e Alemão), das universidades A e B, surge-nos como pertinente, apresentar esquematicamente as características que os referidos documentos apresentam, conforme síntese no anexo nº 29. Assim, verificamos que os documentos apresentam as seguintes características:

- Denotam uma preocupação relativa aos aspetos científicos, seja no âmbito da língua, do conteúdo gramatical, seja do conteúdo da educação literária;

- A fundamentação teórica aborda, genericamente, temas das áreas do conhecimento sobre educação, pedagogia e didática das línguas. Os relatórios da universidade A apresentam preocupações de estruturação metodológica do relatório.
- As planificações são detalhadamente apresentadas em todos os relatórios.
- Revelam preocupações distintas no que respeita à descrição do contexto de ensino e de aprendizagem. Na universidade A essa preocupação cinge-se mais à turma de intervenção; na universidade B acrescenta-se o enquadramento alargado à escola e ao meio envolvente. Esta importância dada ao contexto confirma-se com a apresentação de testemunhos reais da implementação das atividades decorrentes da planificação elaborada.
- As universidades A e B apresentam detalhadamente os materiais didáticos de suporte das aulas, mas não especificam se são elaborados ou selecionados. Os relatórios da universidade A apresentam mais detalhes da adequação às turmas, dos materiais apresentados.
- Os relatórios da universidade B apresentam referências a aspetos da execução, dificuldades e problemas enfrentados, constrangimentos e vivências dos formandos, face a essas experiências de formação.
- Os relatórios da universidade B testemunham preocupações em registar e avaliar as aprendizagens dos alunos. Ao contrário, nos outros relatórios (A) sobressai a descrição dos processos e menos dos produtos.
- Os relatórios da universidade A referem a análise dos resultados, face à metodologia de investigação traçada. Os relatórios da universidade B apresentam reflexões finais e genéricas sobre o trabalho desenvolvido (mais descritivos do que reflexivos), exprimem reflexão pouco aprofundada e nem sempre dirigida para os aspetos apresentados no relatório.
- Não existem grandes diferenças de curso para curso. Os relatórios de Francês são mais curtos e lacunares, face aos restantes, em ambas as universidades.

Nas restantes universidades do continente com Mestrado em Ensino de uma língua (2011/14), os relatórios de prática de ensino supervisionada assemelham-se aos das universidades A e B com a diferença de darem maior relevância aos seguintes aspetos, de acordo o anexo nº 30, “Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada -

Quatro universidades públicas do país (continente) que ofereciam Mestrado em Ensino de uma língua – 2011/2014”, apresentamos sumariamente alguns aspetos:

- Contextualização do meio, da escola e da(s) turma(s)-alvo, dando-lhes importância e relevo;
- Estruturação em função da experiência de prática do contacto com a escola;
- Comentários sobre as aulas observadas: análise autocrítica sobre o desempenho específico nas aulas descritas e do seu contributo para o desenvolvimento profissional.

Os relatórios da universidade A apresentam-se mais próximos da estrutura de uma tese de mestrado, apresentam reflexões sólidas e fundamentadas, sobre aspetos essencialmente **teóricos** relacionados com os objetivos do trabalho. Focam-se na intervenção na **aula e turma**.

Os relatórios da universidade B, conforme o Anexo nº 29, “Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - das universidades A e B - 2011/2014”, focam-se mais na(s) prática(s) de ensino supervisionada, contêm mais referências a aspetos da execução, dificuldades e problemas enfrentados, constrangimentos e vivências dos formandos, face a essas experiências de formação. Focam-se na intervenção, na execução; na aula/turma e contexto escola, simultaneamente.

Os relatórios da Prática de Ensino Supervisionada das restantes universidades do continente, conforme o Anexo nº 30: Características dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada - Restantes quatro universidades públicas do país, continente, que oferecem Mestrado em Ensino de uma língua – 2011/2014, focam-se na prática de ensino - intervenção na aula/turma e contexto com a escola. Os relatórios da universidade B estão mais alinhados, do que os da universidade A, pelas características dos relatórios produzidos noutras universidades do continente português, no mesmo período de tempo no que respeita ao foco do conteúdo³⁶.

O conhecimento que os coordenadores têm dos formandos exprime-se através da caracterização que fazem deles e que sistematizamos no quadro seguinte:

³⁶ Anexos nº 29 e 30.

Quadro nº 27- Caracterização dos formandos, na perspetiva dos coordenadores.

Sujeitos	Exemplos	Características
CO1	<i>A falta de comunicação, de transparência de objetividade. Falta algo. Por exemplo, os alunos que chegam ao primeiro ano da faculdade, quase todos os professores dizem que eles não sabem português, não têm cultura eles...</i>	Falta de cultura Falta de conhecimentos na língua materna
CO1	<i>Qualidade [do sistema educativo], não sei. Sei que não existe autonomia, acho que não existe autonomia dos alunos do ensino secundário, no 12º, e até em algumas situações dos alunos da universidade. Os professores queriam que eles tivessem autonomia e espírito crítico... Isto não está a acontecer... Isto está nos programas, mas não está na realidade prática das escolas nem da universidade. É um golpe, há muito trabalho para fazer e acho que os professores na universidade não têm paciência para trabalhar o suficiente com os alunos.</i>	Falta de autonomia
CO2	<i>Quais é que são as motivações delas, destas pessoas?-Neste momento, acho que é pura teimosia. Eles dizem: “Eu vou acabar isto porque eles dizem...Ou um dia vão dizer que tudo o que eu tenho, serve, ou vão dizer que eu vou precisar deste Mestrado, é melhor acabá-lo.” É ridículo estarmos a expor uma pessoa a fazer determinado tipo de coisa.</i>	Falta de motivação intrínseca
CO2	<i>(...) Neste caso específico, não entendo que seja assim [um enriquecimento pessoal e profissional]. Já, neste contexto, recebi pessoas que me disseram, irritadíssimas, e, antes de sair a meu convite, porque começaram a levantar um bocadinho a voz, diziam que dali só queriam o certificado, não queriam mais nada, que ali ninguém lhes ensinava nada, disseram isto a mim e à minha colega, que é da comissão de Curso também. Perante isto, rematei a conversa e disse que pronto, não tínhamos mais nada a falar, tinha outros compromissos agora, pedia imensa desculpa, e encaminhei-me para a porta.</i>	Atitudes negativas face à formação ao longo da vida
CO2	<i>Não estou para estar a ouvir uma pessoa a gritar que só quer o papel, mas muitos pensam assim. Muitos eram pessoas que estariam a ensinar Português, Inglês, ou Português e Francês, não têm hipóteses de o fazer, veem um furo no Espanhol, fazem as Línguas, Literaturas e Culturas, Estudos Portugueses e Espanhóis acelerados porque usam as creditações que têm das licenciaturas antigas, escolheram aquilo, fazem as cadeiras de Espanhol, obtêm os 50 créditos mínimos que é para entrar, chegam aqui e querem despachar esta coisa que é para concorrer já, e é tudo nesta linha de exigência. (...) Querem ser dispensados de tudo e mais alguma coisa, tudo. Eles querem é o papel e acabou a conversa, não vêm aqui aprender nada.</i>	Atitudes negativas face à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional

	<i>Uma estagiária teve muito bom desempenho, e o outro estagiário teve um desempenho muito sofrível, teve depois também problemas pessoais e acabou por desistir, tem-me feito perder imenso tempo com reclamações, mas isto é um assunto à parte- portanto, a experiência não foi 100 %positiva.</i>	
--	---	--

Conforme já explicitaram anteriormente, ambos os coordenadores entendem que é difícil frequentar o mestrado, pois nem sempre é fácil conciliar a vida profissional, provisória e paralela, familiar com as aulas e trabalho na escola. Ainda assim, e conforme se depreende pelos exemplos do discurso dos coordenadores no quadro anterior, a caracterização que fazem dos formandos é negativa. Referem falhas nas capacidades e conhecimentos em língua materna e, falta de motivação intrínseca para a aprendizagem e desenvolvimento, bem como a adoção de atitudes negativas, incompatíveis mesmo com a formação e a docência.

Sobre **o contexto da ação** em que desenvolvem a sua coordenação, ambos, CO1 e CO2, referem **constrangimentos**, de acordo com a sua experiência pessoal e profissional. O coordenador **CO1** refere os seguintes constrangimentos que se refletem nas suas tarefas de coordenação:

- Falta de articulação e de trabalho cooperativo entre estruturas da instituição de ensino superior;
- Recentes alterações de Programas e falta de preparação dos orientadores e professores em geral para os implementarem;
- Os manuais escolares e a sua articulação com os princípios metodológicos e pedagógicos dos programas;
- A estrutura rígida dos exames nacionais.

Os exemplos seguintes ilustram os constrangimentos identificados:

Nos anos 80, no Ramo Educacional, tivemos 20 professores cooperantes e agora temos 3. Também os alunos candidatos eram 30 por cada semestre e agora tenho 2. E agora mudou para o Instituto de Educação, está fora do nosso edifício, claro é metafórico, está fora das nossas mãos... continuamos a ter as didáticas do Português, do Inglês... Sim, mas não sei quantos candidatos há, se temos candidatos.

Sim e por causa do Ministério da Educação, e da maneira como introduz estes novos programas, sem qualquer ajuda ou apoio, isto assim é quase uma “garante for failure”, receita para o falhanço. A mudança foi feita bem, a de 1995 e 2003, acho, não me lembro bem. Estas reformas que estão no papel são belíssimas, mas sem cursos de acompanhamento ou sessões para explicar as ideias, as noções Nas escolas as pessoas só receberam os programas no papel ou pela internet, verificaram quais os campos lexicais, a gramática e voltaram a ensinar da mesma maneira como faziam há 20 anos atrás. (CO1)

CO1- Isto está refletido nos professores em geral e nos professores cooperantes.

IN - Como se pode resolver isto? Trabalhar sem manual?

CO1- Dinamite!

(Risos)

O GAVE (o mesmo que IAVE). Se eles mudarem os exames finais para uma maneira mais comunicativa, com várias opções para que os professores possam adaptar àquilo que trabalharam nas suas aulas e à abordagem que fizeram durante o ano com os alunos, mais prática, mais “tune centred” (harmoniosa/em sintonia). Se eles pudessem fazer um exame por ano, os alunos podiam fazer esses exames de forma mais confiante e criativa, com base nas aulas que eles tiverem. Isto pode ser um sinal para os professores mudarem a sua maneira de ensinar. (CO1)

O coordenador CO2 refere um **constrangimento** e uma **potencialidade**:

- Dificuldades para a universidade encontrar orientadores/escolas disponíveis. Trata-se de um constrangimento recorrente no discurso do coordenador CO2, a que já nos referimos e que ilustramos de novo:

A última vez que tínhamos tido Francês tinha sido em (nome da cidade), fica a uma hora, já é alguns quilómetros. Bom, temos muitas escolas aqui à volta, com bastantes alunos e com colegas que todos eles reúnem condições, não só do ponto de vista de reunirem condições dum ponto de vista mais legal, tal como

reúnem condições porque são pessoas, muitas delas até com formação específica na Supervisão. (CO2)

- Atribui importância à escola como contexto de aprendizagem, realçando a necessidade de os docentes do ensino superior conhecerem os níveis de ensino com que os mestrandos trabalham.

Não acho que tenha de estar excluído de tarefas de Supervisão um professor do ensino superior, só porque não tem experiência no Secundário, tem é, certamente, uma perspetiva diferente, terá de procurar conhecer o contexto.

Os constrangimentos identificados no discurso de CO1 reforçam a visão pouco positiva sobre o modo de funcionamento do mestrado em ensino. A visão apresentada por CO2 é comparativamente mais positiva, característica que se tem verificado ao longo da análise do discurso destes dois sujeitos.

O orientador CO2 analisa as suas decisões acerca de dois aspetos distintos:

- a) A sua presença na escola e articulação com o orientador;
- b) Desafios / problemas relacionados com a multiplicidade de percursos dos mestrandos.

a) Em relação ao primeiro aspeto, o CO2 comenta as decisões tomadas com base na articulação com “o orientador da escola”. Dá-nos conta de uma multiplicidade de tarefas em que tem de se desdobrar. Tal como os docentes das escolas, também os professores da instituição de ensino a que pertence estão cheios de tarefas e correspondem a diversos papéis. Por isso, tem consciência de que tem de delegar no orientador da escola algumas tarefas, afirmando que não tem outra solução senão confiar na sua ação na escola.

Para além de que, digo-lhe, com tanta coisa que temos, com tanta coisa para que somos chamados, acho que o trabalho que faço como elemento da equipa de Supervisão, fica muito aquém daquilo que eu acho que deveria fazer, porque, muitas das vezes, aquilo que eu faço é confiar nos professores cooperantes no terreno, depois vou lá para depois falarmos e ver se estamos em sintonia, mas em muitas das ocasiões o que acontece é que eu sou uma espécie de paraquedista que vai às escolas.

O sujeito estabelece uma comparação com anos anteriores em que os formandos podiam estar mais presentes na escola:

Neste momento, como não temos muitas escolas onde eles estejam a fazer Prática, aquilo que acontece é, como no ano passado, na escola AG (nome da escola) e eu julgo que assisti a todas as aulas que os estagiários deram, também não deram assim muitas porque, com o novo modelo, não se prevê que eles as tenham...

- b) Acerca da multiplicidade de percursos dos mestrandos refere que tal constitui um problema que pode ser desafiante aos seus olhos, mas CO2 não encontra soluções adequadas para dar respostas às expectativas dos mestrandos, tendo em conta a multiplicidade dos percursos pessoais que apresentam.

Neste momento, os desafios são problemas porque vejo poucas soluções e as que são possíveis não são soluções que me satisfaçam. Nesse sentido, continuo a vê-los como algo que são desafios para os quais eu não consigo encontrar uma resposta que me satisfaça. (CO2)

[Não dependem de mim] Mas vejo-os ainda assim como problemas. São desafios que se prendem com todas estas situações. No meu Curso específico não devia usar este termo, mas o Curso específico em que trabalho, são questões que se prendem com esta multiplicidade de percursos das pessoas que aqui chegam, que precisam disto- e quando digo isto é este Curso - fruto do 43/2007, com esta formatação específica, precisam disto. E eu tenho de os introduzir na máquina de fazer professores porque são profissionalizados pelo 43/2007. Se calhar, há muitos deles que me apresentam um Currículo que me faz dispensá-los disto e daquilo, eu acharia justificável que eles passassem por determinadas coisas, há outros que já têm... (CO2)

Tanto os orientadores como os coordenadores têm de se desdobrar em inúmeras tarefas, consumidoras de tempo e energia, algumas delas pouco eficazes, mas todos alimentam o sistema, como se o Mestrado em Ensino fosse uma espécie de “máquina de fazer professores”. De facto, os formandos sentem necessidade profissional de se inscrever nos

cursos por necessidade que se prende com a sua trajetória na carreira (de contratados ou não, no grupo de recrutamento desejado ou não), o que faz com que entrem na “máquina de fazer professores”, quando alguns já o são. Desse modo, parece haver aqui um desvirtuar dos cursos, da aprendizagem útil e de o grau se traduzir num trabalho que acrescente verdadeiro desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspetiva personalista da formação.

Eu vou dar-lhe um exemplo, nós tivemos uma professora cooperante, que foi nossa aluna aqui, está no Grupo de Quadro de Espanhol, numa escola aqui da região, tem isso tudo, fez ano probatório, fez não sei quê, não sei que mais, tem feito N especializações, já fez um Mestrado na área da Educação até numa outra universidade, e, neste momento, está a acabar este Mestrado.

O coordenador CO2 identifica diversas áreas de conflito em que intervém e que acabam por determinar a sua ação e condicionar as suas decisões. Trata-se de conflitos que evidenciam as condições de exercício da coordenação e supervisão, na perspetiva do coordenador CO2 e que implica a gestão de inúmeras tarefas e problemas, tal como se pode verificar através da sistematização que apresentamos, no quadro seguinte:

Quadro nº 28 - Áreas problemáticas de mediação/resolução de conflitos, segundo CO2

As áreas problemáticas implicam a gestão da(s):	Evidências discursivas
.Quantidade de tarefas burocráticas relacionadas com o mestrado em ensino	<i>Todos os alunos que entram têm que ser orientados, se nós somos três neste momento, significa que, por cada quinze que entram, nós acumulamos mais cinco orientações e, portanto, nós fazemos sempre um esforço de contenção na abertura de vagas, não é? Há alguma pressão para que nós abramos mais vagas até por parte de instâncias superiores, aqui da Universidade, mas depois percebem que não é possível. Logo, não podemos contratar gente e, portanto, o que fazemos, como temos quinze ou vinte vagas para uma dezena largas de candidatos por ano, isso significa que temos que resolver, anualmente, os problemas de todos os que entram e passar o ano a responder às reclamações de metade dos que não entram.</i>
.Análise e verificação das condições de	<i>Portanto, eu tenho, como lhe digo, nesta edição 41 candidatos, que não são candidatos que eu estou a seriar com base em dados simples, têm condições de admissibilidade, ou não têm, e seria-los por aí, pura e simplesmente, com</i>

admissibilidade de grande quantidade de candidaturas;	<i>base na análise curricular, não é? Eu tenho que sistematicamente verificar creditações um a um, enfim, que eu estou há “N” dias e só avancei, em doze candidatos, um. Portanto, isto leva bastante tempo, isto consome bastante tempo.</i>
.Reclamações dos candidatos não admitidos	<i>Há cerca de vinte, vinte e tal pessoas que, todos os anos, ficam de fora, dos quais metade protesta, reclama, não é? E metade desses reclamam sistematicamente o ano Inteiro.</i>
.Tarefas burocráticas relacionadas com creditações e outros processos	<i>Eu tenho centenas de entradas dos últimos anos e a maior parte delas são pareceres que tenho que dar a nível de reclamações, etc. Para além de que são todos eles alunos que pedem creditações e, ao pedirem creditações, são todos eles processos morosos.</i>
.Atitudes de competição negativa entre candidatos geradoras de confusão	<i>Vão reclamando a instância superior, superior, superiores...Porque é que não entraram, porque não fizeram, porque não obtiveram certificação superior, com pormenores surreais de competição entre eles, que tem implicado aqui coisas que não lembram a ninguém, como colegas a roubarem-se currículos uns aos outros para depois poderem escotejar os currículos e fazer uma exposição, dizendo que “ele teve menos pontos neste item do que eu...” Pronto, é uma confusão (...)</i>
.Situações de plágio e reprovações e conflitos entre mestrandos e coordenador	<i>Não conseguem [terminar a sua formação], temos pessoas que voltam, temos pessoas que fazem plágio nos relatórios e são excluídos do processo e voltam, fazem o seu caminho porque a ideia que tem que se transmitir é que a pessoa cometeu um erro, já teve o seu castigo, não vamos castigar mais. Se fizer outra vez plágio, é outra vez excluído. Há pessoas aqui que são muito venenosas nas reclamações e, quando chega a hora de arguir o relatório porque não forma os meus orientandos, até para libertar a pessoa dessa tensão, peço a outro colega que faça a arguição, aquilo esta escalado assim, mas peço para a pessoa não estar a olhar para mim e pensar que já teve dez desaguizados comigo.</i>

No âmbito da **regulação supervisiva**, os coordenadores manifestam a sua opinião acerca do trabalho realizado nas escolas. O coordenador CO1 transmite uma visão mais negativa dos processos de orientação e coordenação. Ao contrário, CO2 remete-nos para caminhos difíceis, mas suportados por trabalho cooperativo entre os docentes envolvidos. O coordenador CO1 apresenta o seu ponto de vista sobre três aspetos fundamentais: a organização do ensino e da aprendizagem; o reduzido número de aulas observadas que os mestrandos lecionam; e a falta de ligação/articulação entre a escola e a universidade, tal como podemos verificar mais pormenorizadamente através dos excertos.

a) **A forma de organização do ensino e da aprendizagem** da língua inglesa, nas escolas. Refere que orienta os mestrandos tendo em conta uma abordagem comunicativa da língua, mas aquela que vê implementar é a estruturalista, que se traduz na abordagem da gramática pela gramática, muitas vezes descontextualizada.

Nós (eu e os alunos/mestrandos) falamos, planeamos, referimos qual é a importância da gramática e a importância da vertente comunicativa, mas quando eles entram nas escolas, nada fica assim, é gramática, gramática. (CO1)

A explicação que encontra para o facto prende-se com a perpetuação de hábitos pedagógicos instituídos e que se torna difícil quebrar:

Na segunda semana do mestrado eles entram na realidade da escola e são mais controlados pelo manual, pelos hábitos do professor cooperante e pelos testes/exames. Eles precisam de preparar os alunos, na escola, para esses exames. Tudo isto é ao contrário da minha ideia. (CO1)

b) **O número de aulas que observa**, deixando igualmente claro que é reduzido para o coordenador e orientador desenvolverem estratégias de atuação mais diversificadas e criativas, por parte dos formandos. Existe pouca margem para a realização de um trabalho criativo e diferente:

IN- Quantas vezes, quantas aulas vai observar nas escolas, por ano letivo?

CO1- Vou uma no primeiro semestre, uma no segundo e uma no terceiro semestre.

IN- Ou seja, uma no primeiro ano, duas no segundo ano da formação.

CO1- No quarto semestre eles não têm aulas.

IN- É fundamental observar as aulas para ver ...para perceber a situação real...É fundamental para entender a situação, os problemas dos alunos. (CO1)

E eles [os orientadores] podem fazer alguma coisa nesses dois anos só que é limitado por causa, por exemplo, os alunos têm 4 horas para ensinar, 4 aulas, é muito pouco para fazer outras coisas, pois isso é integrado no programa de trabalho da professora cooperante. Por exemplo, se ela está na unidade sobre “fashion” e “present perfect” (moda e o pretérito perfeito) os mestrandos têm

de ensinar “fashion e presente perfect”. Não têm muita liberdade para criar alguma coisa diferente, fora do programa do professor cooperante e isso é mandado pelo director (de turma) na escola. Não há muita margem. (CO1)

Ainda que orientadores e mestrandos possam realizar algum trabalho positivo ao longo dos dois anos de formação, na verdade não se trata de uma verdadeira formação transformadora de práticas e de pessoas, pois ela não perdura no tempo, não vai além da formação.

Por dois anos podem fazer alguma mudança no pensamento dos mestrandos. Os Professores cooperantes também recolhem evidências do que os mestrandos podem fazer, tanto nas “peer teaching” (codocência / Coadjuvação), na faculdade e quando trabalham com eles nas reuniões para trabalhar os planos de aulas. E também na execução prática das planificação. Mas realmente não têm muita evidência depois do mestrado se eles continuam nessa trajetória, ao regressarem à sua situação no trabalho, se o têm...

Pois, se eles [os mestrandos] têm trabalho... o que também é um problema. Ficam parados no tempo. Nós dizemos “flash in the pan” passam e esquecem (êxito passageiro).

c) A falta de ligação/articulação entre as escolas e a universidade

As escolas do ensino básico e secundário não têm ligação com a universidade (nome da instituição) ou qualquer outra universidade. São dois sistemas separados e por isso é difícil ter uma “honest communication” (comunicação aberta). Depois de 20 de experiência tenho mais honestidade para dizer isto, mas é o problema maior para resolver é esta falta de comunicação entre escolas não só com os professores cooperantes, em primeiro lugar, mas os com o próprio sistema de ensino básico e secundário em segundo lugar e em terceiro com a própria universidade.

O coordenador CO2 refere o trabalho em equipa entre coordenadores e orientadores para, em conjunto, desenvolverem as tarefas de supervisão, passíveis de se converter em conhecimento prático através da reflexão. Subdividimos em três aspetos fundamentais para que o seu discurso aponta: importância da prática na supervisão; observação de aulas como fonte de e para a reflexão e também a organização/regulação da formação centrada na prática, na escola.

6.6.5. Observação de aulas - potencialidades formativas e formadoras

a) Importância da prática na supervisão

O exemplo seguinte sublinha a importância que a prática assume no estilo de coordenação de CO2:

(...) é um discurso, em que aquilo que nós assumimos que é necessário fazer ou o que é suposto fazer-se a este nível de trabalho, é algo que foi muito deduzido da prática.

Era assumir algo de menoridade, eu colocava-me logo sob uma asa que era paternalista, da qual eu queria fugir. Mas foi claramente um trabalho construído a esse nível, também porque depois trabalhávamos em equipa, uníamo-nos muito, éramos mais...

b) Observação de aulas e reflexão

A observação de aulas constitui-se como matéria de reflexão conforme os temas, dilemas e problemas que colocam, ou seja, em função da prática ela mesma e do contexto real. Por outro lado, o coordenador assume uma atitude tranquilizadora, necessária para que os formandos encarem a sua formação e a supervisão como algo natural e desejável porque potenciadora da aprendizagem profissional, em vez de serem uma fonte de *stress*. Essa metodologia tem uma funcionalidade com vista à regulação da formação, ou seja, ao nível das tarefas de supervisão desempenhadas pelo coordenador e pelo orientador. Podemos igualmente perceber a função da reflexão na e para a construção do conhecimento pedagógico.

[A tarefa de supervisão] passa por assistir às aulas, passa por reuniões de preparação das atividades letivas, passa depois por reuniões de reflexão sobre, a partir daquilo que foi a atuação dos estagiários, e são reuniões que podem incluir, que podem ser minhas com os estagiários, podem ser minhas com os estagiários e com os professores cooperantes. Aqui, vamos assumindo

modalidades diferentes consoante o que é... em função daquilo que é... o que vai surgindo no momento.

A maior parte das vezes, não digo nada, só discuto um pouco com eles [os formandos] e tranquilizo-os relativamente a isso, [a aulas assistidas e observadas] mas esse trabalho tem sido, nos últimos semestres, razoavelmente bem acompanhado. Não aparece muito isso. Com os orientadores não temos recebido esse tipo de...porque são pessoas que têm já determinado, têm muito esquematizado aquilo que vão à procura ou o momento em que é suposto intervir ou não.

c) Organização e regulação da formação centrada nos aspetos práticos das aulas.

O exemplo seguinte ilustra as tarefas práticas de elaboração de instrumentos de registo dos métodos e técnicas de avaliação dos formandos:

Temos para já o próprio guião, temos os instrumentos de avaliação aprovados oficialmente e que são conhecidos por todos e também se filiam nos mesmos pressupostos, e um guião de Prática de Ensino Supervisionada, do guião do relatório, peço desculpa, ou a proposta de guião aprovada pela Comissão de Prática, que é um guião flexível, para ser seguido de forma flexível, mas onde os diferentes tópicos a abordar, onde se vê os tópicos, estão em determinado tipo de filiação, de documentação que está por detrás. O que está escrito está escrito, não sei também se resolveria. Uma questão será mais o termos esse...

A supervisão deve propiciar a reflexão e o desenvolvimento e, nesta medida, o discurso dos sujeitos em análise é revelador das potencialidades que atribuem à experiência de contacto com a escola e ao tipo de reflexão que essa proximidade lhes suscita. Sistematizamos no quadro seguinte as temáticas de reflexão presentes nos seus discursos e passíveis de revelar aspetos do desenvolvimento profissional dos sujeitos, a partir da supervisão junto dos formandos, nas escolas.

Quadro nº 29 - Temáticas de reflexão presentes nos discursos CO1 e CO2: evidências do desenvolvimento profissional decorrente da supervisão

Temáticas de reflexão	Evidências discursivas do desenvolvimento profissional decorrente da supervisão, nas escolas	Sujeito
Análise comparativa dos modelos de formação, tendo em conta o percurso profissional	<p><i>Para mim, posso fazer uma reflexão sobre a falta de comunicação/ligação entre os dois, três sistemas de educação.</i></p> <p><i>IN - O Ramo Educacional era melhor ou pior que o mestrado em ensino?</i></p> <p><i>CO1- Hummm, não e não. (Risos)</i></p> <p><i>Este modelo foi completamente (incompreensível) Na reitoria as pessoas não ligadas ao ensino (de qualquer coisa) acho, escreveram alguns programas “modelando” o Ramo Educacional, esta é uma palavra... sem um pensamento sobre o que está bem no que está mal.</i></p> <p><i>Mudou o nome de Ramo Educacional para Mestrado em Ensino, com os mesmos cursos, os mesmos atores e estão “pioríssimo” para os alunos. Eles têm aulas cinco dias por semana, cinco/seis horas de aulas por dia, tanto trabalho sobre História da Educação, Ciências educacional, Didática do Francês, didática do Inglês... na perspectiva pedagógica, o Ramo educacional estava bem pensado.</i></p> <p><i>IN - Se percebi bem nenhum destes modelos de formação é bom.</i></p> <p><i>CO1- Nenhum. Não, não, os dois estão mal.</i></p>	CO1
	<p><i>Para mim, eu aprendi muito nessas visitas às escolas e mudei as minhas sessões de didáticas e aulas de IPP para sei qual é a situação que eles têm na escola e assim posso fazer sugestões, técnicas para melhorar a parte teórica. Se eu não fosse lá não tinha ideia das prioridades e do que é preciso tratar do ponto de vista teórico.</i></p>	CO1
	<p><i>Este “eye opening” (abrir os olhos /estar atento) é bom para ver como é a sala de aula com 30 alunos de 15 anos ou entre 14 e 19, na mesma aula, para tentar entender as palavras do professor, eles querem entender, mas vejo que na realidade há pouca oportunidade para a expressão individual desses alunos em língua estrangeira. Não sei se é diferente em francês ou espanhol ou alemão ou...</i></p>	CO1
	<p><i>Do ponto de vista teórico não me preocupo porque vou</i></p>	

<p>Aprendizagens decorrentes do contacto com a escola em geral</p>	<p><i>atualizar-me, seja do ponto de vista mais restrito da didática, ou dos conteúdos a abordar. Agora, aquilo que eu aprendo, sobretudo, aprendo no sentido em que recebi uma visão da escola.</i></p> <p><i>É devolvida uma visão e a envolvimento da escola, são ouvidos relatos de vivência na escola, impressões, reações, às quais não teria acesso se não tivesse este tipo de contacto. São fundamentais para mim, para eu perceber as coisas.</i></p> <p><i>Eu não consigo perceber o contexto e depois não consigo perspetivar de que forma as coisas podem ser montadas na prática e de que forma é que eu posso formar um professor sem perceber como é que é a escola.</i></p>	<p>CO2</p>
<p>Observação de práticas de sala de aula e sua eficácia (ou não)</p>	<p><i>As aulas de inglês ainda são muito tradicionais. O professor fala em frente dos alunos e eles e escrevem nos manuais ou nos cadernos deles. Outras coisas mais pobres acontecem...</i></p>	<p>CO1</p>
<p>Perfil de orientador, construído a partir da observação direta na escola e na sala de aula</p>	<p><i>[Os orientadores] Pensam que já sabem...Acontece um bocadinho. "Eu sou o orientador, eu sou...". Com as pessoas com quem eu tenho trabalhado até não, mas às vezes com os colegas de outras disciplinas, apercebo-me que isso acontece. É o professor que tem determinado estatuto na escola pelo facto de ser orientador, ou por ter sido orientador, sabe tudo o que tem a fazer. E esse profissional já construído, para mim, cheira-me sempre a sucedâneo de qualquer coisa. Não é verdadeiramente café, é tofina; não é verdadeiramente sopa, é Knorr.</i></p> <p><i>E é assim que as pessoas [Os orientadores], às vezes, consideram: "Está feito". Acho que eles consideram, e eu depois faço essa leitura. Claro que estamos aqui num plano especulativo, das imagens que me aparecem e que eu interpreto. Essas pessoas não são profissionais que nós pretendemos para professores cooperantes porque aquilo que eles vão tentar fazer é pôr os estagiários, fazer dos profissionais em formação pequenas réplicas suas- quando digo pequenas é no sentido, em que se tem a noção que há já um profissional feito e há aqueles que se estão a fazer; há a massa feita e há a massa informe, que é o estagiário E dizem-lhes: "Eu vou-lhe explicar como há de fazer ou vou explicar-lhe como dar isto."; "Isto não se dá assim, tem que abordar isto doutra maneira." É um discurso muito típico: "Sabe que para se dar isto é preciso fazer não sei o quê." Sabe-se muito</i></p>	<p>CO2</p>

	<p><i>bem, não, estamos a falar do assunto agora, não faz sentido, não há maneiras tipificadas, não há receitas, e é o professor que tem tendência para dar as receitas.</i></p> <p><i>Ora se aquilo que eu acho que é desejável é que o professor seja capaz de ser proactivo na busca do conhecimento e acho que tudo isto se aplica ao professor cooperante, ter o entendimento que é um profissional que não está acabado.</i></p> <p><i>Depois tem que ser alguém que seja capaz de refletir sobre a sua prática porque se não é capaz, se acha que a sua prática é perfeita, está completamente mecanizado. Dizem: "Eu já faço isto de olhos fechados." Até faz, mas é bom que pense, nós até de olhos fechados podemos pensar, se não pensa sobre a sua prática, o que vai fazer, quando puser os estagiários a refletir sobre a prática deles, é confrontar a prática deles com a sua. É o que vai acontecer e isto é redutor. Vai pô-los a pensar naquilo que fizeram ou em contexto pergunta-lhes: "Estão a ver, se tivessem feito o que eu fiz, tinha-lhes corrido melhor." Eu acho que isto é evitável. É estar predisposto para a sua formação, isto é, nomeadamente a formação, com a qual coopera, com a qual está a trabalhar, lhe oferece. E é gratificante ver que as pessoas, por exemplo, que nos aparecem no Mestrado de Supervisão, são pessoas que muitas vezes já orientaram estágio sem terem essa formação antes, orientaram por uma questão de necessidade, ou por uma expansão do número de estagiários no final do ano.</i></p>	
--	--	--

Conforme sistematizámos no quadro anterior, nº 30, a reflexão que os coordenadores fazem, a partir da sua experiência, incide em três aspetos essenciais: a) Análise comparativa dos modelos de formação; b) Aprendizagens decorrentes do contacto com a escola em geral; c) Observação de práticas de sala de aula e sua eficácia (ou não) e d) Perfil de orientador, construído a partir da observação direta na escola e sala de aula.

- a) Sobre a análise comparativa dos modelos de formação que conhecem, o mestrado em ensino é perspectivado como negativo e se os anteriores já continham falhas, o atual modelo de formação de professores é ainda pior, pela falta de articulação entre as

instituições envolvidas (escola e universidade) e a componente teórica da formação é maior em detrimento da aprendizagem prática, nas escolas.

- b) Os coordenadores valorizam o seu contacto com a escola e com os orientadores, os quais lhes transmitem uma visão e um conhecimento únicos sobre o que se passa na escola e na sala de aula.
- c) O coordenador CO1 transmite uma visão da sala de aula em que as dinâmicas são muito tradicionais e pouco ou nada mudaram.
- d) O coordenador CO2 transmite uma visão pouco positiva de algumas orientadoras que não revelam capacidade de reflexão sobre a sua prática, repetem metodologias e hábitos que se mantêm inalterados, pressupondo que não serão capazes de conduzir os formandos no desenvolvimento da reflexividade, ou seja, “pensam que sabem tudo”, apesar de o conhecimento docente não ser estático e de o professor ser um “profissional em constante construção”.

CAPÍTULO VII – A «CAIXA NEGRA» DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

A expressão «caixa negra», que originalmente vem do vocabulário técnico da aviação, tem sido usada na última década na literatura em sociologia da educação. Os autores Nambissan & Rao (2012) analisaram aspetos da sociologia da educação na Índia e defendem a abertura da chamada «caixa negra» sobre a escola, formação e ensino, tal como Borich (2011), Eri (2014) e, em Portugal, Alarcão (1996b), Canário (1999), Caria (2000), Roldão (2007b) e Alarcão & Tavares (2010). Pela sua pertinência, procuramos incluir a análise do que se pode observar dentro da sala de aula, abrindo a «caixa negra», pois a interação em sala de aula, com os alunos, constitui o fulcro da ação e da reflexão do professor. Consideramos igualmente a aula como uma unidade espaço-temporal para onde convergem e se concentram aspetos da contextualização social dos alunos; da planificação do ensino e da aprendizagem, da comunicação, relação pedagógica e avaliação das aprendizagens, bem como da regulação dos processos de ensino e aprendizagem da profissão docente.

Pela sua importância, detemo-nos na análise das aulas observadas. Foram objeto de análise 7 aulas observadas pelas orientadoras envolvidas, as quais facultaram os seus registos (anexos n.º 12 a 18) identificados com a data em que as observações ocorreram. As observações realizadas pela investigadora não foram tidas em conta, uma vez que é o olhar do orientador, no exercício das suas funções de supervisão, que importa descrever e analisar. Assim, procedemos à análise dos registos de aulas (anexos n.º 22 a 28) relativos a aulas observadas pela orientadora: descrição, categorização e exemplificação.

Estabelecemos cinco grandes temas, a partir da análise flutuante dos registos de análise referidos acima e que indicamos: Características do registo da aula observada; Organização do ensino e da aprendizagem; Linguagem/comunicação; Ambiente de ensino e de aprendizagem e Reflexão, a partir dos procedimentos que descrevemos para a análise qualitativa das entrevistas. No entanto, introduzimos uma dimensão quantitativa para complementar a análise das proposições sobre a qualidade das aulas observadas, de acordo

com o quadro síntese que apresentamos de seguida. Através destas informações constatamos que a avaliação global que os orientadores fazem das aulas e dos formandos é positiva e até elogiosa, no entanto os coordenadores têm sobre eles uma opinião nem sempre positiva projetando neles fracas expectativas. Cada aula é um momento único e irrepetível e, por isso, o suporte do registo e o método de observação e o tipo de anotações textuais devem ser pensados, planeados e estrategicamente implementados.

7.1 Método, suporte e tipologia textual

No âmbito da análise que realizámos, elaborámos o quadro nº 28 que sintetiza o conteúdo de cada registo de aula realizado. Neste quadro procurámos integrar aspetos qualitativos e quantitativos decorrentes dos registos analisados, de forma a melhor descrever o *corpus* em análise.

O quadro integra aspetos relativos a fatores do aluno, do professor e do contexto, dirigidos para a identificação de aspetos problemáticos, a melhorar, que se destinam a posterior reflexão que poderá incidir em aspetos como descrição/reconstrução de factos e situações (e previsão de outras), justificações, explicações, sugestões, encorajamento, entre muitos outros possíveis (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010b).

Quadro nº 30 - Análise dos registros de aulas observadas pelas orientadoras das universidades A e B

TEMAS	CATEGORIAS	Frequência das ocorrências	Síntese - Caracterização dos registros de aula
1.Características do registro das aulas observadas	Método de registro	5	Suporte do registro em folha própria contendo indicação da data, ano e disciplina.
		2	Folha indiferenciada (branca)
		4	Registro tríptico: indicando <i>duração</i> , o decurso do tempo; <i>observação notas objetivas e notas subjetivas</i> ; Um dos registros encontra-se pré-estruturado em 9 itens diferentes (abrangidos pela categorização que estabelecemos). Indicação detalhada da execução das tarefas;
		4	Registro elaborado em tempo real, durante a observação;
		5	Após a observação;
		1	Parcialmente durante e parcialmente após a observação;
		1	Indicação da sequência de aulas: 1ª, 2ª aula observada
		1	
	Tipologia textual	5	Tipologia de texto informativo e descritivo com anotações auxiliares de memória
		1	Texto informativo, descritivo, instrucional e analítico.
		1	Texto informativo e de opinião: notas organizadas após a observação com base em duas ou três expressões manuscritas simultâneas à observação (para focalizar a atenção na aula, segundo a orientadora).
		5	Subdivididos: notas objetivas (descritivas) e subjetivas (comentários, sugestões);
		2	Subdivididos: aspetos positivos e aspetos a melhorar;
		2	Apresentam sinais ou ícones.

	CATEGORIAS	Síntese do conteúdo - aspetos positivos e a melhorar (notas subjetivas e objetivas)	Qualidade das proposições	
2.Organização do ensino e da aprendizagem	Estruturação da aula	De acordo com o programa da disciplina /subdivisões dos conteúdos ou temas e com o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos	7 + 2 (+-)	
	Coerência e articulação	Sequência lógica na apresentação de conteúdos, trabalhos e intervenções	11 +	2 (-)
3.Linguagem/ Comunicação	Correção científica e adequação ao público em causa	Análise da qualidade e adequação do discurso oral dos formandos e dos alunos	6 + 2 (+-)	2 (-)
	Gestão do espaço e do tempo	Descrição sobre os movimentos dos formandos na sala de aula e a sua eficácia para a orientação dos alunos na consecução das tarefas propostas Comentários sobre a gestão do tempo de participação e uso do discurso oral atribuído aos alunos e usado pelo formando	8+ 2 (+-)	3 (-)
	Clarificação dos objetivos da aula	Clarificação dos conceitos; confirmação de que a mensagem foi claramente entendida; verificação de que os objetivos de aprendizagem foram alcançados	3 + 1 (+-)	2 (-)
4.Ambiente de ensino e de aprendizagem	Relacionamento pedagógico	Análise e classificação da qualidade da relação através de aspetos como: o clima de sala de aula que deve ser orientado para a execução das tarefas; para o ensino e aprendizagem apoiada e encorajada; baseada no respeito e no diálogo motivacional e clima de ajuda e apoio por parte do formando e de à-vontade, por parte dos alunos	11 +	
	Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço	Orientação por etapas na realização das tarefas Estratégias de motivação /participação de todos os alunos Recurso a dicionários e outros suportes de consulta autónoma	3 + 1 (+-)	1 (-)

	Modo de enfrentar situações críticas	Capacidade em antecipar e lidar com os problemas (logísticos, de falhas técnicas e materiais) Manutenção do ambiente propício ao ensino e aprendizagem: gestão do tempo de silêncio e de diálogo e barulho Clima de respeito na manutenção das regras de sala estabelecidas	8 + 1 (+-)	
	Materiais / suporte de aula	Conceção: correção e adequação ao público e conteúdos programáticos Correção na exploração pedagógica dos recursos selecionados	4 +	
	Implementação das atividades	Indicação de conteúdos relacionados que precisavam de ter sido revistos/relembrados que exigiam intervenção para colmatar falhas Referência a aspetos científicos ou culturais que poderiam ter sido melhor explorados ou que deveriam ter sido e não foram	6+ 2 (+-)	
5.Reflexão	Cumprimento do que estava planeado	Comentários sobre o cumprimento do previsto, mas respeitadores do ritmo dos alunos Autonomia nas opções metodológicas	4 +	
	Observações / sugestões	Comentário geral sobre a execução aula ou de avaliação qualitativa (correu bem, boa aula) Pormenorização de aspetos a melhorar futuramente. Dois registos não apresentam esta categoria.	3 + 4 (+-)	4 (-)
TOTAIS			75 + 15 (+-)	15 -

No âmbito do tema 1 foram analisadas três categorias: Método, suporte e tipologia textual.

a) Método

Verificamos que o método de registo privilegiado das orientadoras é o registo elaborado em tempo real, simultâneo à observação. Apenas uma orientadora procede ao registo após a observação e outra usa uma metodologia mista: regista o essencial e completa após a observação. Na verdade, o registo fiel do que se observa pode ser útil para esclarecer, confirmar ou infirmar dúvidas que surjam na reflexão posterior. Contudo, registos muito pormenorizados no decurso da aula podem desviar/atrapalhar a atenção que se deve colocar na observação.

b) Suporte do registo

O suporte privilegiado é a folha própria, ou seja, graficamente preparada para o registo de elementos identificativos do dia, hora, escola, nome da formanda, disciplina e unidade didática a que respeita a observação. Além disso, estão preparadas com entradas previstas com campos de observação previamente estabelecidos como importantes, indicando uma observação focalizada. Outro suporte é a chamada “folha branca” onde que se faz o registo integral dos acontecimentos é o método, adotado por uma das orientadoras e a “folha branca” para registo apenas dos aspetos merecedores de nota, como auxiliar de memória, é outro dos processos, usado pela orientadora mais experiente (e mais segura), adotando o método da “folha branca” apenas para registo auxiliar de memória dos aspetos dignos de nota, tal como refere na entrevista. A mais jovem e menos experiente adota o mesmo processo da folha em branco, mas regista detalhadamente os passos da aula para servir de base à reflexão posterior. Este processo de folha em branco pressupõe uma observação não focada de onde sobressaem os aspetos melhores e a melhorar da execução as aulas, ou seja, prevendo as linhas de supervisão para o trabalho futuro, a realizar entre o formando e a orientadora.

c) Tipologia textual

Este aspeto prende-se com a funcionalidade que os orientadores pretendem dar aos registos efetuados. Podemos referir que optam por uma tipologia de texto informativo/descritivo, não só para fundamentarem a análise posterior das aulas com os

formandos, mas também para relembrar os orientadores quando têm de exemplificar determinado aspeto mais significativo, no fundo, com a funcionalidade de auxiliares de memória. Algumas anotações finais incluem igualmente indicações/instruções com vista à melhoria do trabalho a desenvolver no futuro próximo.

Em síntese, verificámos ser comum o registo ter a funcionalidade de auxiliar a memória como suporte da reflexão posterior à observação. Para tal, contêm **aspetos objetivos** que descrevem acontecimentos observados e outros **contemplando observações e comentários** sobre os acontecimentos observados, bem como as **sugestões para o trabalho** seguinte a desenvolver, importantíssimo, como sublinha Sá-Chaves (2011). Na verdade, estes registos podem ser um instrumento **auxiliar para o feedback**, suporte para a exemplificação e reconstituição das situações observadas, tornando mais claros os comentários, na linha do procedimento aconselhado por Coppola *et al.* (2004), no âmbito da supervisão de apoio

7.2. Organização do ensino e da aprendizagem

No âmbito do tema 2, Organização do ensino e da aprendizagem, considerámos duas categorias: Estruturação da aula e Coerência e articulação.

a) Estruturação da aula

Sobre a estruturação da aula, são referidos aspetos relevantes que se prendem com a implementação dos Programas das disciplinas em causa. Revelam preocupação com a apresentação organizada em sequências, temática e subdivisões de conteúdos, de modo a fazerem sentido para os alunos. No fundo, são os aspetos que se prendem com a didática do conteúdo, ou seja, com a apresentação dos conhecimentos de modo que seja compreensível e apreensível ao público-alvo. Para tal, precisam de estar adequados ao nível linguístico e de desenvolvimento cognitivo dos alunos, daí o seu registo e a preocupação com este aspeto da execução das aulas.

b) Coerência e articulação

No âmbito da coerência e articulação, os registos de observação mostram ser importante atribuir uma sequência lógica que vai para além da didática e da didática do conteúdo. Ela prende-se com os conteúdos e a sequência das apresentações, revisões, esclarecimentos e intervenções de professor e alunos, trabalho de pares, individual e de grupo, entre outros que constroem os significados e o conhecimento a ensinar e a aprender. No fundo prende-se com objetivos mais técnicos a desenvolver. Os procedimentos (pré-observação, observação, análise e avaliação) descritos pelas orientadoras são próximos dos descritos por Reis (2011), encontrando-se realçada a perspetiva formativa da avaliação e de todo o processo, um constrangimento da observação apontados por Stanislav, Perutková & Brichová (2016). Os objetivos da observação que encontramos em Borich (2011) estão presentes na no discurso explícito das orientadoras, embora sejam mais evidentes aqueles que se relacionam com os procedimentos de trabalho (direcionar ação, tornar-se realista, flexível e estabelecer relações de confiança) e menos os que se referem a sentimentos face ao trabalho que a observação deve ajudar a desenvolver (tornar-se autoconfiante; exprimir entusiasmo, alcançar empatia).

Encontramos preocupações sobre o número reduzido de observações, um dos constrangimentos da observação de aulas a que se referem Stanislav, Perutková & Brichová (2016), não tanto pela possibilidade de alterar o modo de ensinar de quem está a ser observado, mas pela necessidade da prática da profissão.

7.3. Linguagem/comunicação

No âmbito do tema 3, analisámos as seguintes categorias: a) Correção científica e adequação ao público em causa; b) Gestão do espaço e do tempo; c) Clarificação dos objetivos da aula.

a) Correção científica e adequação ao público em causa

Neste âmbito, o discurso escrito que os registos apresentam é revelador da importância que atribuem à qualidade da linguagem oral e sua adequação aos alunos. A

propriedade de linguagem e o rigor científico são os aspetos referidos. Os comentários abordam igualmente a qualidade do discurso oral dos alunos e da atuação pedagógica do formando na melhoria/correção desses enunciados orais.

b) Gestão do espaço e do tempo

Neste ponto, os registos descrevem as movimentações no espaço, eficazes ou não, do formando na sala de aula. As posições estáticas são tidas como pouco positivas, ao contrário de quando o formando circula, se desloca, conseguindo chegar aos alunos mais longe do quadro ou da mesa do professor são positivas. Compreende-se que esta “presença em toda a sala” potencie a atenção concentração do aluno e dê ao professor a noção das dificuldades de cada um para apoiar individualmente na consecução das tarefas. Sobre o tempo de uso da palavra pelo formando e pelo aluno são os comentários que se verificam acerca da gestão do tempo de aula, de participação e uso do discurso oral.

c) Clarificação dos objetivos da aula

No decurso da aula surge como fator importante que o formando verifique a clarificação dos conceitos/conteúdos e encontre estratégias de verificação de compreensão dos conteúdos, ideias e/ou mensagens. Do mesmo modo, essas estratégias devem contemplar a verificação de que os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

7.4. Ambiente de ensino e de aprendizagem

No âmbito do tema 4, analisámos as seguintes categorias: a) Relacionamento pedagógico; b) Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço; c) Modo de enfrentar situações críticas; d) Materiais documentos escolhidos e e) Implementação das atividades

a) Relacionamento pedagógico

Neste ponto, o discurso dos registos de observação apresentam comentários analíticos e classificativos da qualidade da relação pedagógica através de diversos aspetos como o clima de sala de aula que deve ser orientado para a execução das tarefas; o ensino e aprendizagem apoiada e encorajada; baseada no respeito e no diálogo motivacional, clima de ajuda e apoio por parte do formando e de à-vontade, por parte dos alunos para colocar dúvidas ou questões.

b) Incentivo, autonomia, direção da turma, reforço

A atitude do formando é igualmente um dos focos de observação. Ela deve ser a de orientar o aluno, subdividindo as tarefas por etapas, de forma a motivá-los na realização das tarefas. Esta atitude é combinada com a de motivação dos alunos num discurso positivo de que todos são capazes, todos devem participar, obviando aspetos como a insegurança e a timidez de alguns. O recurso a dicionários e outros materiais de consulta potenciam o desenvolvimento da autonomia, sendo este um aspeto que os formandos devem considerar na sua atuação pedagógica, em sala de aula.

c) Modo de enfrentar situações críticas

Neste âmbito, os registos de aulas observadas apresentam proposições que referem a manutenção do ambiente propício ao ensino e aprendizagem como sendo um aspeto importante a garantir. Os comentários das orientadoras prendem-se com a gestão democrática do uso da palavra, do tempo de silêncio e de diálogo, do controlo do barulho e do estabelecimento do tempo de trabalho e de descontração. As características do bom ambiente de sala de aula prendem-se, de acordo com o discurso dos orientadores nos registos de aulas observadas, com a manutenção do respeito mútuo e na manutenção das regras de sala estabelecidas. Além destes aspetos surgem outros como a capacidade em antecipar e lidar com os problemas (logísticos, de falhas técnicas e materiais).

d) Materiais documentos escolhidos

Sobre os materiais/suporte das aulas o discurso dos orientadores aponta para duas características fundamentais: a seleção e a conceção de materiais/recursos. Na seleção de materiais sobressai a correção pedagógica com que são apresentados /explorados em aula. Sobre os materiais concebidos pelos formandos, os comentários prendem-se com a sua correção a dois níveis: ao conteúdo a lecionar e ao público a que se destina. A escolha

dos textos constitui um aspeto fundamental no ensino de uma língua (materna e estrangeira).

e) Implementação das atividades

Sobre as atividades e sua implementação os orientadores referem a necessidade de indicação de conteúdos anteriores, elementares, relacionados com aqueles que se pretende introduzir, ou aqueles que o aluno mobilizar para realizar a tarefa. Trata-se de aspetos que os formandos consideram estar adquiridos ou que os alunos dominam, mas se tal não se verificar, a implementação das atividades propostas pode ficar comprometida e as aprendizagens novas não serem realizadas. Nas sugestões apresentadas, as orientadoras identificam momentos em que alguns conhecimentos/conteúdos precisavam de ter sido revistos e relembrados, ou seja, que exigiam uma intervenção para colmatar lacunas. No âmbito da educação literária, existe a referência a aspetos científicos ou culturais que poderiam ter sido melhor explorados, mas não foram.

Verificamos pela análise que as preocupações e o foco da observação se centra nos aspetos que, de acordo com Reis (2011), constituem as suas finalidades. Sobressai o carácter formativo dessas observações que possibilitam o diagnóstico de aspetos a melhorar, a adequação desse foco às características dos intervenientes, à compreensão as decisões tomadas e na fase posterior, a ponderação sobre possibilidades e alternativas de atuação futura.

7.5. Reflexão

O tema 5, reflexão, integra comentários e reflexões globais sobre as aulas observadas e desdobra-se em duas categorias: a) Cumprimento do que estava planeado e b) Observações/Sugestões.

a) Cumprimento do que estava planeado

Regista-se aquilo que a planificação fazia prever, se foi cumprido ou se tal não se verificou. Esta anotação tem um carácter mais informativo sobre a continuação e rumo do trabalho futuro a desenvolver do que o registo penalizador do cumprimento rigoroso de um plano rígido estabelecido. O não cumprimento do previsto é articulado com a visão

respeitadora do aluno e do seu ritmo de aprendizagem e realização das tarefas. O aluno e as suas características ditam as linhas da gestão do trabalho previsto, revelando uma perspetiva flexível da planificação do ensino e da aprendizagem.

Os registos de observação de aulas apresentam igualmente comentários sobre a autonomia do formando nas decisões e opções metodológicas, tomadas no decurso da execução das aulas.

a) Observações/Sugestões

Neste âmbito, as orientadoras registaram comentários genéricos, sintéticos contendo uma apreciação geral sobre a execução aula (correu bem) ou de avaliação qualitativa (boa aula)³⁷. Neste ponto particularizam aspetos a melhorar futuramente e que se prevê venham a ser objeto de análise e de trabalho.

Finalmente, identificamos neste capítulo algumas características dos modelos e metodologias de supervisão presentes no discurso das orientadoras, embora não se dirija a preocupações relativas ao *feedback* e nem à sua importância no âmbito da reflexão sobre a prática que povoa a literatura sobre supervisão, observação, reflexão e aprendizagem da profissão. O *feedback* presente nos discursos pode ser de tipo “confirmativo” e também tipo “corretivo”. Assim, através do *feedback* “confirmativo”, o observador informa o observado de que está a seguir o percurso adequado à concretização dos objetivos programáticos e pedagógicos. Ao contrário, o *feedback* de tipo “corretivo” fornece informação ao observado sobre o facto de se estar a desviar dos objetivos pretendidos, podendo incluir sugestões que possibilitem ajustar o percurso ao desejado (Reis, 2011).

³⁷ Apenas dois registos não apresentam esta categoria.

7.6. Modelos e metodologias de supervisão em que as orientadoras se integram

No âmbito dos modelos de supervisão apresentados por Garmston *et al.* (2002), a análise do discurso das orientadoras A1, A2, A3, B1 permite-nos verificar que se situam no técnico-pedagógico. Em todos os casos surge uma componente do modelo técnico-didático que se orienta para as preocupações específicas dos formandos, enquanto futuros professores e, por isso mesmo, possibilitador de reações positivas à supervisão. Subjacente à metodologia e estratégias de supervisão que nos descrevem, concluímos que as orientadoras se organizam num ciclo supervisivo de três etapas: reunião de preparação / planificação; observação de aulas e reunião de *feedback*. Recorrem a vários métodos de recolha e registo, possibilitando a sustentação de estilos pessoais de ensino, praticando um modelo de supervisão democrático, interativo e centrado no professor.

Na descrição das dinâmicas de orientação e supervisão, encontramos igualmente algumas características de modelos de supervisão, referidos por Garmston *et al.* (2002): Artístico-humanísticos, na linha de Costa & Garmston (2002): o de Intervenção Interpessoal (Blumberry) e o de Abordagem Artística (Eisner), apesar de, tradicionalmente, estes não se dirigirem a contextos de formação inicial. Contudo, podemos identificar traços destes modelos pela consciência que as orientadoras revelam da natureza incerta e complexa do ensino e dos contextos do ensino, aliados à perceção que têm da complexidade do conhecimento docente, cuja contextualização se encontra em constante mudança.

Por isso mesmo, integram-se no modelo de Intervenção interpessoal o qual promove o trabalho colaborativo na resolução de problemas. O modelo permite a recolha colaborativa de dados, com destaque para os aspetos interpessoais e de natureza pedagógica na sala de aula, em que as orientadoras têm um papel de ajuda (Coppola *et al.*, 2004) e o formando é responsabilizado. Trata-se de um modelo grandemente centrado no professor, em que a escola assume um papel importante no ensino e na aprendizagem da profissão.

A linguagem metafórica do espetáculo, usada principalmente por A2 e B1 e CO1, alia o modelo de supervisão a um processo artístico que tem expressão na organização curricular, o qual deve ser adequado ao contexto de sala de aula, próximos das ideias de

Perrenoud (1999), em que se combina técnica e arte. Os conteúdos, os métodos e as estratégias de ensino surgem como relevantes, tal como os acontecimentos ocorridos, os quais são partilhados na reflexão, dando ênfase à atualização, proatividade e criatividade individuais.

As atividades de reflexão que as orientadoras afirmam realizar destinam-se a desenvolver nos formandos esta capacidade, a partir da experiência prática da orientadora, levando a um *continuum* de desenvolvimento (reflexivo) e cognitivo, através da interação estratégica e metacognitiva dos intervenientes no processo de supervisão (Garmston & Dyer, 1999), situando-se no modelo de supervisão-reflexivo.

Os diversos modelos identificados por Alarcão & Tavares (2010) encontram-se presentes no discurso das orientadoras, correspondendo ao modelo integrador ou «não *standard*» de Sá-Chaves (2002), num «cenário plural» em que as orientadoras se situam. A pluralidade de cenários inclui o Clínico, que assenta na observação e discussão sobre as aulas observadas; o Psicopedagógico, em que a supervisão tem como objetivo ensinar professores a ensinar, com base nas teorias do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem; o Ecológico, de onde relevam as relações interpessoais e o meio/escola que as envolve. Inclui o Dialógico que valoriza as interações sociais e linguísticas, atribuindo importância à linguagem e ao diálogo crítico do *feedback* construtivo; o Pessoalista e o Reflexivo, inspirado em Schön (1983, 1987), cenário que valoriza a reflexão na e sobre a ação, com vista à construção contextualizada do conhecimento profissional.

Em suma, o discurso das orientadoras aponta para o modelo «não *standard*» de Sá-Chaves (2002), enquadrado num «cenário plural» onde se interpenetram características de diversos modelos e cenários, pluralidade que sintetizamos na seguinte proposição: supervisionar deve ser uma mistura entre ciência, técnica e arte. Constatamos igualmente que a observação de aulas tem neste processo um papel fundamental para o formando e o orientador atingirem certas capacidades e otimizar da sua ação, desenvolvendo novas formas de interagir e de refletir. Por isso mesmo, podemos afirmar que a observação se constitui numa estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional e pessoal, pois no discurso, nas preocupações e na análise dos registos das aulas observadas encontramos paralelo entre os sujeitos desta investigação e Borich

(2011), sendo coincidentes, concretamente, no que respeita aos objetivos da observação: estabelecer empatia e relações de cooperação, tomar decisões realistas, direcionar a ação para determinados aspetos críticos da execução, ganhar confiança, tornar-se um profissional flexível e confiante, tal como propõe o referido autor.

CONCLUSÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões que o trabalho empírico permitiu, relembrando que o estudo tem a finalidade de contribuir para a compreensão do potencial formativo e formador da supervisão da prática pedagógica, tendo por foco o orientador no desempenho das funções de supervisão e orientação da prática profissional. Começamos por apresentar um quadro que sintetiza as conclusões do estudo, face aos objetivos específicos traçados, explorando ou desdobrando mais pormenorizadamente essas conclusões, de seguida:

Quadro nº 31- Síntese das conclusões, face aos objetivos específicos do estudo

Objetivos Específicos	Conclusões do estudo
1. <i>Identificar o tipo de professor que os orientadores pensam estar a formar;</i>	Os sujeitos da investigação: <ul style="list-style-type: none">• Traçam um perfil de docente dinâmico, multifacetado, exigente e complexo, dirigido para “o saber ensinar”, ter qualidades pessoais (criatividade e proatividade), competências comunicacionais e relacionais: “professor quase ilimitado”
2. <i>Identificar saberes teóricos, práticos e teórico-práticos que os orientadores afirmam transmitir;</i>	<ul style="list-style-type: none">• Associam esse perfil a três dimensões principais: Teórico (Científico); Prático (Contextualizado) e Teórico- Prático Didático (estratégico).• Associam a cada uma delas “saberes” mais específicos no âmbito do ensino das línguas que os formandos precisam de acionar:<ul style="list-style-type: none">. Linguísticos e literários - teóricos, didáticos e práticos.. Linguístico-discursivos (comunicação). Teorias do desenvolvimento (cognitivo e afetivo). adequado, útil, estruturado com sentido: “o fio de Ariadne”.
3. <i>Contribuir para o conhecimento sobre o “saber” necessário ao exercício da docência;</i>	<ul style="list-style-type: none">• Confirmam a dificuldade em identificar as características do conhecimento necessário ao exercício da docência: “conhecimento plural”• Caracterizam esse conhecimento como sendo complexo e tridimensional: teórico, prático e contextual/estratégico (estratégico situado próximo da adequação ou interface entre o aluno/contexto e os conteúdos a lecionar/aprender).• Relacionam a qualidade da prática pedagógica com três

4.
Identificar capacidades que os orientadores pensam estar a desenvolver e as estratégias que usam para o seu desenvolvimento;

qualidades características do professor: saber pedagógico/didático; o relacional/comunicacional e o motivacional.

- Associam capacidades a tarefas a estratégias supervisivas: num modelo **integrador e “cenário plural”**
- Identificam competências estratégicas de natureza:
 - a) Pedagógica e didática
 - . Programar e organizar o ensino e a aprendizagem
 - . Adequar ao público-alvo
 - b) Comunicativa
 - . Relacional
 - . Colaboração/partilha
 - . Reflexão

5.
Identificar estratégias de ensino e de aprendizagem da profissão;

Definem etapas-chave do processo formativo em que:

- Partilham ideias, sugestões e experiências
- Adotam atitudes de compreensão, apoio e ajuda
- Mostram abertura a novas ideias e sugestões
- Gerem conflitos e constrangimentos
- Observam e propiciam/facilitam a observação
- Promovem a reflexão conjunta
- Transmitem *feedback* útil e a aferição dos processos
- Usam o diálogo positivo: dizer o que está “mal sem negatividade”

6.
Contribuir para o conhecimento sobre o potencial formativo e formador das funções de supervisão, ou seja, de que modo essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional dos orientadores.

- Referem a utilização de estilos de supervisão de ajuda, respeito e partilha democrática de ideias, propiciadores do desenvolvimento das capacidades e competências (ver conclusões do objetivo 5)
- Identificam estratégias supervisivas respeitadores da construção do conhecimento docente e do desenvolvimento pessoal e profissional, num ambiente de respeito
- Identificam potencialidades da orientação/supervisão: atualização constante, (auto)consciencialização dos processos metacognitivo, de (re)aprendizagem da docência e, assim, dos desenvolvimentos, visando a autonomia e a (trans)formação .

Começamos por relembrar o primeiro objetivo geral “Identificar e analisar atividades e estratégias de supervisão, no contexto escolar em que ela se desenvolve, colocando o enfoque na ação do orientador junto do formando”, para nos determos em cada um dos objetivos específicos, apresentando as conclusões a que chegámos.

Objetivo específico nº 1: “Identificar o tipo de professor que os orientadores pensam estar a formar”.

Genericamente, concluímos que os orientadores pensam estar a formar futuros professores com um **perfil** que se caracteriza por ser **dinâmico, exigente, multifacetado e complexo**. Na verdade, o trabalho empírico realizado mostrou que os sujeitos “têm uma ideia” do professor que pensam estar a formar, afirmando terem por referência os perfis de desempenho (gerais e específicos) descritos na legislação que enquadra o acesso à profissão docente. Referem ter “um perfil em mente” que é implicitamente conhecido dos formandos, mas que não é explicitado em nenhum documento escrito nem é objeto de discussão oral em reunião, quer entre os orientadores e os coordenadores, quer entre orientadoras e formandos. Ainda assim, os sujeitos verbalizam, alguns pela primeira vez, um perfil de docente a formar que, nas suas palavras, deve ser alguém que caracterizam subjetivamente como tendo “engenho e muita arte” (A2), mas referindo-se todos eles a características mais objetivas que se prendem com **três** dimensões fundamentais: i. Preparação científica e pedagógica; ii. Características pessoais e relacionais; iii. Intervenção na escola.

i. Preparação científica e pedagógica (o saber; saber o que ensinar)

O perfil descrito no âmbito desta dimensão, mais especificamente o científico (saber) e o pedagógico (saber o que e como ensinar), consiste na capacidade do formando para comunicar eficazmente em língua materna (necessário também para o ensino das línguas estrangeiras); dominar bem as matérias a lecionar; conhecer os Programas da(s) disciplina(s); possuir uma sólida preparação académica (científica); saber enquadrar culturalmente as obras literárias, mostrar rigor (científico); ter sólido conhecimento sobre como didatizar; dominar metodologias de ensino; ter a capacidade de selecionar, sequenciar e organizar os conteúdos das disciplinas a lecionar; saber planificar as aulas; recorrer a metodologias diversificadas; possuir conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento; enquadrar culturalmente conteúdos e obras; mostrar conhecimento e alargar horizontes culturais; revelar uma boa dimensão artística, ter intuição; possuir recursos pessoais e materiais quase ilimitados.

Uma subdivisão deste perfil contempla a prática pedagógica (saber como ensinar), acrescentando características que se prendem com o conhecimento prático, com a execução das aulas, por exemplo, conhecer e envolver os alunos nas atividades; recorrer a metodologias diversificadas conforme as situações; gerir e avaliar as intervenções orais; questionar e reformular o discurso; adequar as estratégias e atividades às características das turmas, gerir o tempo e promover a autonomia dos alunos em tempo real.

ii. Características pessoais e relacionais

No âmbito desta dimensão, as orientadoras acrescentam ainda características pessoais, como o “estar talhado para a profissão”, e relacionais. As características do perfil pessoal consistem em ter espírito de missão; ter vocação para ajudar os outros; gostar e ter jeito para trabalhar com crianças e/ou jovens, prestar atenção aos seus interesses e centrar as estratégias nos alunos; demonstrar vontade e criatividade; estabelecer regras e ganhar respeito; mostrar disponibilidade para contactar com a complexidade e aprender a docência em contexto; encontrar tempo para refletir; ter capacidade de integração na escola e de relacionamento com a comunidade.

iii. Intervenção na escola

A participação “na vida da escola” é uma dimensão valorizada pelas orientadoras, embora não o seja em termos da avaliação, no âmbito do Mestrado em Ensino. A “vida da escola” consiste em atividades extracurriculares propostas pelas orientadoras ou grupo disciplinar (visitas de estudo, exposições de trabalhos) em que os formandos podem colaborar e participar, mais ou menos ativamente, dependendo da sua vontade e/ou disponibilidade. Essas atividades são valorizadas pelas orientadoras, pois elas introduzem a dimensão cultural, importante no estudo das línguas e das literaturas. Ao colaborar nessas atividades, os formandos revelam atitudes face à docência que se prendem com a valorização da escola e da dimensão cultural do ensino e da aprendizagem, revelando capacidade para trabalhar colaborativamente, mostrando igualmente proatividade na promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os coordenadores traçam um perfil semelhante ao veiculado pelas orientadoras, embora menos detalhado, reforçam no entanto a **atitude proativa** de envolvimento do formando em relação à formação e processo de aprendizagem da docência, mostrando uma perspetiva desenvolvimentista. Acrescentam ainda a capacidade do formando ser paciente, autónomo e livre no sentido de **ter criatividade**, significando alguém que não é

restritiva ou prescritiva, que não se encontra formatada em moldes, nem modelos, deixando a possibilidade para encontrar novas formas de exercício e de estar na profissão. Na verdade, esta investigação leva-nos a concluir que o professor a formar no âmbito dos Mestrado em Ensino corresponde, de acordo com os sujeitos participantes da investigação, a um “professor quase ilimitado” (A3), usando as palavras de uma das orientadoras participantes, tanto do ponto de vista pessoal, como académico (científico) e profissional.

Concluimos que se trata de um exigente perfil que pressupõe um desenvolvimento pessoal e profissional pouco condizente com o de alguém que frequenta uma formação inicial de professores, alguém que deveria estar a desenvolver competências e capacidades para a docência e não a demonstrar possuí-las. Trata-se igualmente de um perfil dinâmico, exigente e complexo o qual contribui para a caracterização do saber profissional docente: a sua natureza e dimensões.

A subdivisão que estabelecemos no perfil de professor a formar (preparação científica e pedagógica; características pessoais e relacionais) aponta para as dimensões do saber e do ser. Um tal perfil evidencia a grande exigência da profissão docente, por um lado, e por outro confirma a grande dificuldade e complexidade do papel da orientadora a quem cabe desenvolver tais características em tempo e espaço real de aprendizagem (a escola e a sala de aula), apesar do pouco tempo que dizem ter para desenvolver o exigente perfil que “têm em mente” e que verbalizam. Neste contexto, importa incluir as características das orientadoras que pudemos identificar, através da análise do seu discurso.

As orientadoras, implícita e explicitamente, traçaram o perfil de professor que pensam estar a formar, depreendendo-se que as orientadoras possuem igualmente essas características que julgam ser necessárias ao exercício da profissão. Para além dessas, apresentam outras que pensam ser necessárias ao exercício da orientação e supervisão. No quadro seguinte, nº 31, sintetizamos as dimensões que os orientadores realçam como sendo as necessárias ao exercício da docência e da supervisão, bem como as atitudes e capacidades que lhes estão associadas. Essas características devem, em nosso entender, ajudar a traçar o perfil do supervisor, devendo concentrar em si mesmo aquilo que exige aos formandos que orienta. No quadro, destacamos a negrito as características que são

mais comuns a todas as orientadoras por serem as que melhor caracterizam o perfil de orientador, de acordo com os sujeitos.

Quadro nº 32 – Perfil do orientador – suas dimensões e características

Dimensões	Atitudes e capacidades	A 1	A2	A3	B 1
CONHECIMENTO/ SABER	Conciliar a sua experiência com a inovação que os formandos podem introduzir	•	•	•	
	Lidar com a dispersão própria da profissão			•	
	Usar o <i>feedback</i> como estratégia de aprendizagem docente	•	•	•	•
	Usar o feedback como coadjuvante na regulação da supervisão (da observação e da reflexão)	•	•	•	•
	Gerir conflitos e constrangimentos	•	•	•	•
	Planificar e executar percursos formativos	•	•	•	
	Refletir sobre a prática: “desmontar as peças” e explicar	•	•		
	Usar a observação como estratégia de formação de si e de outros	•	•	•	•
ATITUDE DE	Exigência e humildade	•			
	Conhecimento dos formandos e respeito pela sua individualidade	•	•	•	•
	Motivação para a pesquisa		•		
	Atualização através de leituras diversas		•		
	Manutenção de um espírito aberto a novas ideias e metodologias	•		•	•
	Valorização do estudo e atualização contínuos	•	•	•	•
	Sensibilização dos formandos para os problemas que vão encontrar na profissão	•		•	
	Reconhecimento da supervisão como uma oportunidade de autoformação	•	•	•	•
CAPACIDADE PARA	Melhorar a prática letiva através da supervisão	•	•	•	•
	Comunicar, usando linguagem positiva e construtiva	•	•	•	•
	Atender à diversidade de solicitações	•		•	
	Trabalhar colaborativamente	•	•	•	•
	Ajudar a desenvolver competências relacionais		•		

	Partilhar a experiência profissional	•	•	•	•
	Enriquecer através da reflexão e trabalho colaborativo	•	•	•	•
	Reconhecer a natureza da aprendizagem, aspetos cognitivos		•	•	
	Aprender sobre si com a reflexão através de mecanismos de metacognição		•		
	Aprofundar conhecimentos teóricos pela pesquisa	•	•	•	•
	Desenvolver novas competências profissionais	•	•	•	
	Manter o espírito aberto	•	•	•	•

O quadro anterior contém uma síntese das características que os orientadores entendem necessárias ao exercício da orientação e da supervisão, bem como as características que desenvolvem através do exercício dessas funções. Se estabelecermos uma leitura articulada com o Quadro nº 16 -“Síntese das características dos entrevistados”, verificamos que as orientadoras não têm formação específica sobre supervisão, no entanto, o exercício das funções revelou-se potenciadora de aprendizagens sobre como supervisionar e sobre *como ensinar a profissão* e sobre *como aprender a profissão, ensinando outros*, aprendendo com a prática da orientação e supervisão que foram acumulando através da partilha de problemas/constrangimentos com outros orientadores, conhecedores de diferentes realidades, casos e situações. Destacamos, por isso, o reconhecimento unânime de que **a supervisão se constitui como uma oportunidade de autoformação.**

Retomando Glickman (1992) e Severino (2007), verificamos que os três pré-requisitos da ação do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas se encontram presentes no discurso dos sujeitos da investigação. Verificamos que os três estilos supervisivos: **o prescritivo**, **o interpretativo** e **o apoiante**, de Severino (2007), se encontram presentes nos sujeitos desta investigação, embora o mais marcante seja estilo apoiante, na linha de Coppola *et al.* (2004), o interpretativo também surge associado, enquanto o prescritivo é raro. Confrontando a Figura 10 - Estilos de Supervisão, com base em Severino (2007, p. 58), depreendemos que as orientadoras consideram importantes os conhecimentos relacionados com o ensino das línguas (didático), mas valorizam igualmente as características pessoais, relacionais e comunicacionais.

A partir da síntese do Quadro nº32, verificamos que as características e os estilos supervisivos se mostram diluídos e que os supervisores recorrem a estilos que se enquadram fortemente no de apoio/ajuda, de respeito e de partilha democrática de ideias (Vieira, 2010), sem deixar de se apresentarem como modelos de referência e como especialistas nas questões da análise dos atos pedagógicos e reflexão sobre eles. Existem preocupações com a solidez e a qualidade dos conhecimentos no discurso dos supervisores (e dos coordenadores), mas também existe empatia pessoal pelas tarefas e pelos formandos. Concluimos que o *feedback* tem igualmente um papel importante nas relações interpessoais, nas estratégias de análise, de reflexão, constituindo-se como um dispositivo de suporte das aprendizagens profissionais.

Pudemos igualmente concluir que o perfil do orientador pode ser fundamental, principalmente as convicções, a riqueza do percurso profissional (A2, A3), a vocação (A2) e atitudes pessoais. De entre essas atitudes, destaca-se a capacidade para aprender sobre si mesmo através da (auto)supervisão, autoaprendizagem, autovigilância, autoformação e, assim, da autonomia, aliadas a mecanismos de reflexão e metacognição, na linha de Sá-Chaves (2002), Moreira (2004, 2009), Vieira (2009) e Alarcão & Tavares (2010). Verificámos, no entanto, que a formação específica na área da supervisão é valorizada e sentida como necessária pelas orientadoras. A título de exemplo, selecionamos o seguinte excerto:

É condição fulcral a experiência de ensino e o perfil do professor-cooperante. A formação extra será uma mais-valia óbvia, apesar de, neste modelo de mestrado, se ter registado uma diminuição da importância do professor que trabalha nas escolas, se compararmos com o modelo anterior a 2005. (A3)

Objetivo específico nº 2. “Identificar saberes teóricos, práticos e teórico-práticos que os orientadores afirmam transmitir”.

O presente objetivo de investigação integra-se nas questões relativas ao saber profissional e sua natureza que surge como **tridimensional**. Sobre isto mesmo, concluimos que os sujeitos da investigação consideram importante o desenvolvimento de um conhecimento profissional de natureza tridimensional, desdobrando-se em três dimensões: teórico, prático e teórico-prático. No quadro seguinte, nº 33- Dimensões do

Conhecimento profissional: Saberes que os orientadores afirmam desenvolver, sistematizamos as características das diversas dimensões do conhecimento tridimensional docente e os saberes que nele se inscrevem:

Quadro nº 33 - Dimensões do conhecimento profissional: saberes que os orientadores afirmam desenvolver

DIMENSÕES			
Tridimensionalidade do conhecimento docente			
	1.Teórico Científico	2.Prático Contextualizado	3.Teórico- Prático Didático e estratégico
Saberes	Linguísticos e literários (<i>as matérias</i>)	Saber mobilizar os conhecimentos adequados a cada situação de sala de aula	Saber e saber metodológico e programático: planificação do ensino e da aprendizagem.
		Saber desenvolver o domínio da literatura	Vertente cultural das disciplinas
	Linguístico-discursivos (comunicação)	Saber gerir o tempo de lecionação dos conteúdos	Didática das línguas: português, Inglês e espanhol
		Saber desenvolver os domínios da oralidade e da escrita	Didática da literatura portuguesa
	Teorias do desenvolvimento (cognitivo e afetivo)	Saber adequar às características dos alunos (específicos de cada turma), estar atento aos seus gostos e reações	Conhecimento das metodologias de ensino das línguas: materna e estrangeiras
		Saber gerir a participação dos alunos, na aula	Programação do ensino e da aprendizagem como uma narrativa - sequências e sentidos.

i. Teórico (científico)

Podemos concluir que o conhecimento teórico se situa em três áreas distintas que apresentamos hierarquicamente (na vertical) pela ordem de importância que os sujeitos lhe atribuíram: a) científica (do Português, Inglês e Espanhol); b) competências linguístico-discursivas e c) área científica no âmbito do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Este é um conhecimento mais da esfera das universidades e que se encontra ou devia encontrar nas matrizes curriculares dos mestrados direcionados para o ensino.

Nos casos em análise, a dimensão do conhecimento **teórico (científico)** situa-se nas disciplinas de Português - língua e literatura, Inglês e Espanhol, tratando-se, no fundo, de dominar “as matérias”, para usar a expressão de uma das orientadoras. Neste âmbito, verificámos ser importante para os orientadores que os formandos tenham fortes conhecimentos na sua área científica, como base de todo o trabalho a desenvolver. De realçar que o domínio da língua materna, o português, é considerado necessário para o exercício da docência, independentemente da disciplina de lecionação (Inglês, Espanhol) pelo que a exigência deve ser ainda maior. Os orientadores constataam que os formandos têm falhas científicas, de língua e literatura, que o trabalho prático põe a descoberto, contudo, desdramatizam e afirmam que estas falhas podem ser ultrapassadas se o formando adotar uma atitude de estudo e aperfeiçoamento constantes. Nestes casos, o papel do orientador é o de consciencializar, sugerir e encaminhar.

Verificámos que o domínio da oralidade é onde as lacunas dos mestrandos são mais evidentes. Essas lacunas prendem-se com falta de clareza e adequação do discurso ao público-alvo, falta de propriedade de linguagem na explanação e reformulação do discurso pedagógico. No âmbito da supervisão, os orientadores transmitem aos formandos a ideia de que a profissão docente exige uma sólida preparação e trabalho constantes de autoformação, de modo a colmatar eventuais lacunas e a melhorar o desempenho profissional.

O saber **linguístico-discursivo (comunicação)** é outra área do conhecimento teórico que se prende com as especificidades da terminologia linguística, mas que os formandos nem sempre dominam. Por exemplo, se o formando não tiver conhecimentos sobre os mecanismos próprios de desenvolvimento da leitura e da escrita, terá dificuldade em ensinar/desenvolver esses domínios nos alunos. Por isso, concluímos ser necessário

que os formandos tenham consciência, por exemplo, do grau de dificuldade e dos mecanismos linguísticos que os exercícios e as atividades propostas envolvem como: o resumo (oral ou escrito), elaboração (escrito ou oral) de uma história ou a análise inferencial de um texto.

Poderia supor-se que esse conhecimento, de base teórica com especificidades teórico-práticas, seria exigido no âmbito da avaliação/seleção dos formandos para o ingresso no Mestrado em Ensino e desenvolvido nas universidades, no âmbito do desenho curricular, mas sempre assegurado pela instituição de ensino superior. Contudo, os coordenadores das universidades envolvidas neste estudo manifestam preocupações em relação a este tipo de conhecimento, confirmando existirem lacunas ao nível das competências linguísticas (das línguas a ensinar) e muitas limitações culturais que dificultam o enquadramento e contextualização dos conteúdos a lecionar, tanto das línguas como das literaturas, tal como constataam as orientadoras.

A dimensão científica situa-se igualmente no âmbito do desenvolvimento cognitivo, sendo considerado importante, na perspetiva dos sujeitos da investigação, que os formandos possuam conhecimentos e capacidades desta natureza. De uma perspetiva teórica, trata-se de conhecer os autores que desenvolveram teorias de suporte sobre o desenvolvimento social e sobre as características das etapas do desenvolvimento da criança e do jovem.

ii. Conhecimento prático: contextualizado e dinâmico

Concluimos que os sujeitos valorizam o conhecimento prático e os saberes que implica. Articulando a leitura vertical com a horizontal do quadro anterior, nº 32, constatamos que o conhecimento prático se prende com o conhecimento do contexto, situando-se na esfera da escola/aula e, assim, do trabalho de supervisão a realizar pela orientadora. Caracteriza-se por ser contextualizado e consubstancia-se no saber selecionar qual o conteúdo a mobilizar em determinada aula, com determinados alunos e em que situação. Em suma, este saber selecionar abrange o saber mobilizar os saberes adequados a cada situação, em sala de aula, envolve conhecimentos de organização e apresentação; de gestão do tempo de leção; de adequação ao público-alvo (aos seus gostos e

especificidades); envolve o domínio de métodos e técnicas de avaliação da oralidade e da escrita e do conhecimento sobre os alunos (específicos de uma turma).

Concluímos que os sujeitos valorizam conhecimentos culturais e de contextualização de textos e conteúdos. Os sujeitos referem a capacidade de abordar os conhecimentos linguísticos e a obras literárias, promovendo a sua dimensão cultural, caracterizadora do saber necessário ao exercício da docência. Deste modo, os textos/obras literárias e conteúdos gramaticais seriam contextualizados através da arte em geral, do cinema, teatro, pintura, música. De acordo com os sujeitos, esta é uma vertente que está a ser descurada, mas nela pode residir o conhecimento estratégico necessário para motivar os alunos, cativando-os para o estudo das línguas e da(s) literatura(s). Neste tipo de “conhecimento acrescentado” (A3) pode residir o conhecimento necessário para os formandos planificarem e executarem aulas cativantes e criativas, através de recursos e técnicas diversificadas que as tecnologias da informação hoje em dia permitem.

Em síntese, concluímos haver três características fundamentais desse conhecimento contextualizado: a) **saber adequar** genericamente planificações/aulas, às características específicas de dada turma, sendo esta uma forma de manter os alunos motivados e participativos; b) **saber gerir a participação dos alunos** em sala de aula, o que equivale a mobilizar conhecimentos sobre o seu ritmo de aprendizagem, as suas capacidades relacionais e c) **desenvolver capacidades de gestão da comunicação** em sala de aula de propriedade linguística, sobre questionamento e reformulação do discurso.

iii. Conhecimento teórico-prático: didático e estratégico

Tal como o nome indica, este conhecimento consiste numa composição de conhecimento teórico (tridimensional), articulado com o prático que é por natureza contextualizado, colocando em evidência a natureza dinâmica do conhecimento estratégico, da sua precariedade e reduzida transferibilidade.

O saber metodológico e programático consubstancia-se no saber planificar o ensino e a aprendizagem, no entanto, vai para além dos conhecimentos sobre metodologias e Programas. O mais valorizado pelos sujeitos é o saber que contempla a conceção da organização do ensino e da aprendizagem: seleção e hierarquização de conteúdos, organização de atividades, previsão de estratégias de execução das tarefas, dinâmicas de grupo estabelecidas, seleção de recursos, avaliação, entre outros. Assim,

planificar significa a explicitação da abordagem que se faz de um conteúdo, no fundo, da explicação das linhas conceptuais que sustentam a planificação, ou seja, da fundamentação acerca do percurso científico, pedagógico, metodológico e didático que a docente (orientadora ou formando) vai conduzir. Os conteúdos lecionados de forma desgarrada e avulsa apresentam-se desprovidos de sentido em si mesmos e, por isso, não captam a atenção dos alunos. Ao contrário, a sua articulação deve ser organizada por núcleos de sentido, tal como numa história, numa narrativa em que tudo se articula, transmitindo ideias, pensamentos, conhecimentos, a que chamamos “buscar o fio de Ariadne”. A natureza deste conhecimento envolve a **dimensão cultural** que os sujeitos entendem ser necessária para dar sentido e para cativar os alunos. Envolve igualmente a **didatização dos conteúdos linguísticos** e literários, ou seja, da língua materna, das línguas estrangeiras e da literatura, de forma a torná-los acessíveis, compreensíveis para os alunos a que se destinam.

A didática da língua materna e as didáticas das línguas estrangeiras constituem saberes evocados pelos orientadores como sendo fundamentais para o desempenho da profissão e para a qualidade dos atos pedagógicos. Esta é também uma área, identificada pelos orientadores, de dificuldade para os formandos quando chegam às escolas. As exigências sobre as didáticas das línguas e das literaturas vão além do conhecimento científico e didático, pois ele abrange uma dimensão cultural e uma dinâmica de utilização de novas ferramentas tecnológicas que complexificam o conhecimento necessário ao exercício da docência e, por outro lado, exige um perfil de formando informado sobre a cultura geral do seu tempo.

Objetivo específico nº 3. “ Contribuir para o conhecimento sobre o “saber” necessário ao exercício da docência.

No âmbito do objetivo nº 3, verificamos que as referências ao saber necessário ao exercício da docência, de um modo geral, estão próximas daquelas que as orientadoras, no ponto anterior, referem desenvolver nos formandos. Ou seja, as características do conhecimento necessário ao exercício da docência são próximas das representadas no Quadro nº 33, percebendo-se o grande cariz prático das dimensões e saberes que abrange.

Os dados empíricos apontam para uma valorização de saberes relacionados com o contexto de ensino e a necessidade de adequação ao público-alvo, tanto do ponto de vista pedagógico/didático (didática), como do ponto de vista relacional/comunicacional (interpessoal) e motivacional, através de recursos digitais, autênticos e culturais desafiantes.

Concluimos que o conhecimento (suas dimensões, saberes) surge associado às características do formando (não apenas aos conhecimentos científicos que possuem, mas também a características como a autonomia, a criatividade, responder a desafios, não seguir modelos cegamente, ter ideias, fazer propostas), competências sociais/relacionais e comunicativas que interferem nos conhecimentos e saberes que os docentes mobilizam para planificar e executar as aulas. Por isso mesmo, reforçamos a conclusão de que o conhecimento próprio da docência se trata de um conhecimento **plural**, que tem por base o conhecimento tridimensional “acrescentado” porque inclui as dimensões: **teórica (científica), prática (do contexto) e teórico-prática (didático e estratégico)**. Este último é o mais complexo e difícil de identificar pela diversidade de variáveis que pode incluir e pela diversidade de contextos que pode abranger, articulando-se entre si, mostrando que a natureza do conhecimento docente se caracteriza por ser complexo, contextualizado, multidimensional e dinâmico.

Objetivo específico nº 4: “Identificar capacidades que os orientadores pensam estar a desenvolver e as estratégias que usam para o seu desenvolvimento”.

O envolvimento dos formandos na escola deve ter o objetivo principal de os levar a experienciar a complexidade da prática letiva, sobretudo das aulas e do contacto com os alunos. Todos os participantes no estudo defendem o espaço aula/escola como um lugar privilegiado de aprendizagem da profissão e no caso das capacidades e competências pedagógicas, didáticas e relacionais, o único lugar onde estas se podem desenvolver, uma vez que estas capacidades e competências “não se aprendem”, vivem-se, praticam-se experienciam-se, perspectiva em consonância com diversos autores que veiculam esta ideia, tais como Schön (1983), Roldão (2007b, 2009), Caria (2000) e Alarcão & Tavares (2010).

Em suma, a escola é lugar onde se desenvolve a componente humana do ensino/aprendizagem e o papel dos orientadores deve ser o de levar os formandos a “viver a vida da escola”, para usar a expressão de um dos coordenadores (CO2).

Sobre o trabalho que os orientadores realizam junto dos mestrandos, a descrição que fazem dele leva-nos a concluir que apresenta passos, ou etapas sequenciadas do trabalho de supervisão, semelhantes nos quatro casos, que passamos a pormenorizar.

1ª Etapa- Integrar no contexto cultural e socioeconómico da escola. Este passo consiste no acolhimento dos formandos, na escola e sua integração, dando-lhes a conhecer o contexto cultural socioeconómico dos alunos específicos com quem vão trabalhar, no caso, os alunos do orientador, assumindo função de mediadores desse conhecimento.

2ª Etapa – Conhecer o Programa da disciplina e outros documentos orientadores do ensino e da aprendizagem, desde o Projeto Educativo, o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, entre outros. Além de os conhecer, a tarefa mais difícil é planificar de acordo com esses documentos orientadores. Apesar de os Programas serem objeto de análise e estudo teórico nas universidades, os formandos carecem de orientação com vista à implementação dos referidos programas, numa perspetiva prática, acabando por ser a principal tarefa dos orientadores.

3ª Etapa – Trabalhar/rever a noção de currículo. A noção de currículo é igualmente trabalhada de um ponto de vista teórico na universidade, mas esse estudo é desgarrado da prática, por isso, não se transforma em conhecimento útil para os formandos. Aqui reside a dificuldade que os formandos encontram em explicitar objetivos de aula ou estabelecer processos de operacionalização e de avaliação das aprendizagens.

4ª Etapa - Verificação do conhecimento das obras e dos conhecimentos linguísticos, bem como da eventual necessidade de aplicar mecanismos compensatórios. Neste ponto, as orientadoras verificam se os formandos possuem os conhecimentos científicos e literários da disciplina que os mestrandos pensam trabalhar nas aulas. Se tal não se verificar, a sua tarefa será encontrar formas de compensar essas lacunas.

5ª Etapa - Planificação e reformulação em função da análise realizada. Duas orientadoras referiram envolver os formandos na elaboração da planificação do seu próprio trabalho. Nos outros casos, os mestrandos elaboram planificações e respetivos suportes/materiais de aula que vão lecionar e sujeitam-nos à análise da orientadora. Após essa análise e reflexão conjunta, a planificação poderá ser reformulada, também de acordo com as observações.

6ª Etapa - Observação de aulas e reflexão. Primeiramente, os formandos observam aulas da orientadora e, em dois casos, participaram em tarefas das aulas previamente estabelecidas, numa espécie de coadjuvação. O número de observações (participadas ou distanciadas) depende da disponibilidade dos intervenientes: orientadora e formandos. As aulas observadas são objeto de reflexão conjunta posterior, em reunião entre orientadora e formando, na escola.

7ª Etapa- Observação de aulas lecionadas pelos formandos. Estas aulas são igualmente objeto de reflexão, cujas conclusões e aprendizagens devem contribuir para a melhoria das aulas seguintes a lecionar. O número mínimo de aulas que os formandos devem lecionar é fixado pelas universidades (entre três e seis), podendo alargar-se de acordo com as necessidades do formando e de acordo com a disponibilidade dos intervenientes. O número de reuniões para elaboração, reformulação de planificação e materiais, não é fixada, ficando ao critério da disponibilidade dos intervenientes ou da necessidade conforme o decurso dos trabalhos.

As quatro primeiras etapas dirigem-se ao enquadramento legal e contexto de realização da aprendizagem, de uma escola real e de uma turma de alunos concretos, de que a orientadora é a única conhecedora e, por isso mesmo, torna-se mediadora entre a escola e os formandos, a escola e a coordenadora da faculdade. Todos devem aceder a tal conhecimento, no caso dos formandos para planificarem e executarem aulas e no caso dos coordenadores, para avaliar esse trabalho no que respeita à adequação entre estes dois aspetos da prática pedagógica: o plano e a execução.

As restantes etapas contemplam a observação e a reflexão sobre a prática. Através da organização desses percursos, constatámos existirem etapas, uma dinâmica de análise e reflexão, tal como defendem Schön (1983), Alarcão (2001) e Alarcão & Tavares (2010), ou seja, reflexão sobre e para a prática. Os mecanismos de “desmontar a aula e mostrar as peças” configuram a reflexão na ação, embora seja realizada *a posteriori*, ela centra-se naquilo que os intervenientes, orientador e formando tinham em mente na tomada de decisão, no decurso da aula e no tipo de discurso pedagógico que adotaram. Enquanto percurso de ensino e de aprendizagem da profissão docente, as diversas etapas de formação exigem dos formandos e do orientador competências e capacidades pessoais e profissionais que vão para além dos conhecimentos teóricos científicos.

Assim, concluímos que as capacidades e competências que constituem as dimensões da profissão docente são também as caracterizadoras das dimensões da supervisão, embora o papel do supervisor seja desempenhado num grau de complexidade maior nessas mesmas dimensões (Alarcão & Tavares, 2010). Deste modo, concluímos que, ao desenvolver nos formandos determinadas competências e capacidades, o supervisor está simultaneamente a desenvolvê-las em si mesmo. Neste âmbito, e diretamente relacionadas com a prática pedagógica em sala de aula, identificámos diversas competências e capacidades que os orientadores pensam estar a desenvolver nos formandos, tais como as competências comunicativas, na linha de Le Boterf (2000), o qual considera precisamente que “a competência” é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, acrescentando que a “competência” corresponde a um saber agir responsável que deve ser reconhecido pelos outros. Assim, concluímos que as práticas de supervisão e orientação descritas pelas orientadoras entrevistadas se inscrevem nesta perspetiva.

Os resultados evidenciaram que o estabelecimento de relações interpessoais, a colaboração, a comunicação e o aconselhamento são características evidenciadas dos papéis fundamentais atribuídos ao formando e orientador (Silveira, Batista & Pereira, 2014), que passamos a discriminar, bem como as competências e capacidades descritas pelos supervisores.

- **As competências comunicativas** são necessárias para o formando “saber estar na sala de aula”, desenvolver uma atitude positiva de confiança e segurança e assumir um discurso de clareza e firmeza que vai para além do domínio das capacidades linguísticas.
- **A competência relacional/interpessoal** envolve igualmente a aprendizagem sobre como construir uma relação pedagógica de qualidade, promotora da autonomia e desencadeadora da motivação dos alunos para a participação nas tarefas propostas. Trata-se de uma competência que os orientadores julgam estar a desenvolver, principalmente através da observação de aulas e da reflexão.
- **A capacidade de partilhar angústias /problemas com os pares.** Neste sentido, a capacidade de partilha sobre problemas e angústias configura uma atitude que propicia a capacidade para refletir sobre os fracassos e aprender com as falhas. Essa partilha é importante para que os futuros docentes não adotem uma atitude

de individualismo e isolamento, mas sim de trabalho colaborativo e partilha de experiências profissionais. Verificámos igualmente que estas competências se prendem com a construção da identidade profissional, afinidade em relação à profissão, tal como referem Rodrigues & Mogarro (2016), e também com a capacidade para trabalhar colaborativamente, através de novas formas de organização do trabalho docente e de reflexão partilhadas, de acordo com Nóvoa (1999), Tadesco (2000) e Valério (2010).

- **A capacidade de observação**, ou seja, saber observar uma aula lecionada por outrem, constitui uma forma de aprendizagem da profissão valorizada pelos orientadores, pois a observação dos atos pedagógicos constitui-se como ponto de partida para a reflexão sobre como ensinar e como melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem Borich (2011) e Reis (2011). Observar pode ajudar a antecipar problemas e a encontrar soluções adequadas, diversificadas e criativas, por outras palavras, a observação pode ser um ponto de partida para uma reflexão cujo objetivo último é o de extrair conhecimento didático e estratégico útil, o qual, dada a sua natureza, tem de ser constantemente (re)pensado e (re)construído. Tal como defende Alarcão (1996b), o professor deve ser capaz de interpretar o que vê fazer, capaz de seguir exemplos, mas também de recriar, de transformar, ou seja de aprender com os outros, usando a sua liberdade e criatividade (A1, A2, A3 e CO2).
- **A capacidade de reflexão de/sobre a prática** traduz-se em saber avaliar as decisões tomadas. Nesta medida, refletir é “desmontar o cenário e mostrar as peças” mostrar o mecanismo, tal como referem as orientadoras. Concluímos que, para os orientadores, esta capacidade é necessária para realizar a análise de casos concretos e situações decorrentes da prática observada e vivida (Schön, 1983). Deste modo, se podem antecipar problemas e explicar as decisões pedagógicas, tomar decisões fundamentadas nas experiências de outros e informadas através das ideias e teorias. A reflexão conjunta permite igualmente aceder a ideias e sugestões diversas, de acordo com a formação de cada um. Esta capacidade desenvolve-se numa relação dinâmica com a de observação, ou seja, pela capacidade de aprender através “do olhar do outro”, as «lentes» de Borich (2011), de dinâmicas do conhecimento de si e do outro, a partir das experiências

profissionais vividas, da troca de percepções e sentimentos sobre essas mesmas experiências, pressupondo que a reflexão deve ser conjunta, partilhada para ser transformadora. Assim, a reflexão consiste num exercício de análise e de autoanálise que deve resultar em conhecimento sobre si (do formando e do orientador) sobre como (re)aprende continuamente a profissão docente.

Em síntese, constatamos que as diversas competências e capacidades estabelecem uma dinâmica em que se completam e articulam, configurando uma visão holística e personalista da formação e do desenvolvimento pessoal e profissional. Concluímos igualmente que as capacidades aliadas à reflexão são observar, descrever, analisar, comparar, interpretar, avaliar de forma crítica, tal como defende Alarcão (1996b), mas acima de tudo, são também saber autoavaliar-se para, desse modo, (trans)formar a sua prática e transformar-se.

Sobre o trabalho de orientação e supervisão, a partir da análise das atividades de ensino e aprendizagem, na escola, descritas pelos sujeitos desta investigação, podemos retirar conclusões sobre aspetos fundamentais como as tarefas que realizam; os problemas que os formandos enfrentam; as preocupações/angústias e motivações que revelam, face às suas funções de supervisão. Segue-se a identificação e a descrição algumas estratégias de supervisão enquanto estratégias de ensino e de aprendizagem da profissão:

i. Atitude de compreensão e apoio/ajuda

A atitude face ao formando é uma das estratégias de supervisão que identificámos e traduz-se: a) por conhecê-lo para melhor o ajudar nas suas capacidades e limitações, fazendo sobressair as capacidades e esbatendo as fragilidades; b) pela adoção de uma atitude de ajuda, apoio dos formandos a ser/tornar-se um bom professor, na linha de Coppola *et al.* (2004), cuja conceção tem por base a identificação de problemas que as pessoas adultas encontram na sua vida profissional, ajudar a resolvê-los e c) pela capacidade de olhar o formando como sendo “um professor futuro”, projetando nele uma expectativa positiva.

ii. Suporte na organização de percursos de aprendizagem da profissão, úteis para a vida

A formação de adultos realça a importância da significação e da utilidade dos percursos e aprendizagens que suportam a motivação. Nestes casos, os orientadores explicitam tarefas e etapas do percurso de formação, de acordo com objetivos formativos concretos da supervisão/orientação da prática pedagógica, antecipando algumas dificuldades que os formandos irão encontrar na lecionação, tais como: comunicação em sala de aula, gestão da participação oral dos alunos, avaliação do domínio da oralidade.

A organização de percursos de formação, de acordo com determinadas etapas numa sequência de acontecimentos, tarefas e objetivos formativos, é designada pelos orientadores (A1, A2, A3) como “preparação do terreno” ou “preparar o terreno de ação” ou “de intervenção”. Concluímos tratar-se de criar uma interação construtiva, convergente, positiva e dialógica potenciadora da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos intervenientes, orientador e formando, na linha defendida por Canário (1999), desencadeando a reciprocidade na aprendizagem através das dinâmicas da supervisão, como referem Alarcão & Tavares (2010).

iii. Capacidade de autocrítica e abertura democrática a novas ideias

Concluímos que as orientadoras e também os coordenadores defendem um modelo de supervisão democrático, caracterizado pela partilha da experiência adquirida, sem imposições que levem o formando a uma atitude de seguidismo, pelo contrário, defendem um modelo promotor da autonomia e da criatividade. A utilização do diálogo positivo, referindo os aspetos bons e menos bons, sem impor modelos ou um estilo pessoal, ou seja, “dizer o que está mal sem negatividade”, potencia esta estratégia. Por exemplo, a gestão da intervenção/interrupção de uma aula a que assiste não coloca nenhuma dificuldade desde que feito com respeito pela pessoa. Gerir eventuais conflitos no âmbito relacional ou sobre a avaliação pode tornar-se um desafio para o qual as orientadoras se sentem preparadas, não um problema.

iv. Relação interpessoal e *feedback* como regulador dos processos

Concluímos que as relações interpessoais que se estabelecem e a qualidade da comunicação entre orientador e formando são fundamentais para o desenvolvimento de dinâmicas construtoras do conhecimento de si e do outro. Concluímos que os orientadores se posicionam no estilo diretivo, porque é preciso apontar inequivocamente caminhos e também no “diretivo com subtilidade”, ou seja, referir o que está mal, mas num

tom de crítica construtiva de quem quer ajudar o outro a consciencializar-se e a ultrapassar dificuldades e problemas e utilizam o diálogo muito positivo.

O *feedback* constitui-se como estratégia supervisiva reguladora dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e da profissão. É usado a três níveis diferentes: um, regulador da aprendizagem da profissão (perspetiva do formando); dois, enquanto estratégia usada para consciencializar os formandos dos aspetos menos positivos da sua atuação e que devem ser reformulados e três, como regulador do ensino da profissão (perspetiva do orientador). Como regulador da ação supervisiva, o *feedback* transmitido à orientadora funciona como regulador da ação de supervisão, pois através dele a orientadora compreende se as decisões no âmbito do percurso formativo que proporcionou é o mais indicado, podendo ajustá-lo, se for necessário. Através desse *feedback* pode perceber quais as tarefas, assuntos, problemas que deve privilegiar no âmbito da formação e aqueles que não é necessário abordar. O *feedback* constitui uma estratégia de aprendizagem da docência para o formando e para o formador (Borich, 2011; Reis, 2011). Na primeira situação, o *feedback* tem a função de os formandos perceberem o que está correto e o que devem melhorar na sua atuação pedagógica (Borich, 2011; Sá-Chaves, 2011). Este tem sido o lugar do *feedback*, cuja função é extremamente importante, sobretudo na supervisão de suporte/apoio, segundo Coppola *et al.* (2004) e que os orientadores assumem. Numa segunda situação, na do formando para o orientador, o *feedback* surge como “valor acrescentado” (Roldão, 2014), porque se encontra associado a duas vertentes da intervenção, ou seja, a dois níveis de aprendizagem por parte do orientador: a) enquanto estratégia de aprendizagem docente e b) coadjuvante na regulação dos processos supervisivos. A qualidade do *feedback* surge aliada à clareza e ao discurso positivo, desempenhando um importante papel na motivação.

v. Observação e reflexão sobre a prática pedagógica

A observação constitui-se como uma das estratégias principais de construção e desenvolvimento, uma vez que é objeto de reflexão, através da qual se identificam problemas /dificuldades e possíveis soluções; se aprende a tomar decisões durante a ação, e se transforma a experiência prática em conhecimento estratégico, servindo objetivos da

supervisão que se prendem com a construção da autonomia pedagógica e com a constante melhoria e adequação das práticas.

A tarefa de observação revela-se de grande complexidade, exigindo métodos e instrumentos de registo e suporte à reconstituição dos factos observados para melhor serem analisados. Requer também que o observador tenha capacidades de abertura e capacidade de diálogo na reflexão partilhada sobre o que observa, sabendo que os “estudos de aula” ou os “casos”, segundo as entrevistadas (A2, A3), analisados em reunião, têm o objetivo de identificar aspetos a melhorar e a (re)orientar a prática letiva e o percurso formativo. A manutenção de um espírito de respeito pelo outro e de abertura a novas ideias, estratégias e recursos propicia novas perspetivas e desafios às orientadoras, por sua vez promotores da construção e atualização do conhecimento, mais concretamente, do conhecimento prático e estratégico docente.

vi. Resolução de dilemas e problemas na orientação da prática supervisionada

No âmbito do desenvolvimento das competências para a docência, verificámos que o discurso dos orientadores exprime preocupações, constrangimentos e angústias relativas à supervisão e orientação vivenciadas no exercício das suas funções. As preocupações situam-se a) no modelo de formação em que as tarefas de supervisão se inscrevem e b) nos formandos – seus conhecimentos, capacidades e atitudes.

a) O modelo de formação em que as tarefas de supervisão se inscrevem

O Mestrado em Ensino não possibilita o desenvolvimento das várias dimensões da formação. Apesar de todos os sujeitos estarem de acordo quanto a capacidades e competências pessoais/relacionais e as capacidades e reflexão, estão conscientes de que não é possível desenvolvê-las em tão pouco tempo de permanência na escola. Ainda assim, descrevem inúmeras atividades que realizam com os formandos, afirmando desenvolver saberes teórico-práticos e competências técnicas e pedagógicas diversas, quer no âmbito da planificação do ensino e da aprendizagem, quer da prática pedagógica e avaliação dos alunos.

Sabendo que os orientadores acumulam, nas escolas, diversos papéis que estão sobrecarregados de tarefas que a supervisão é uma sobrecarga no seu horário e o pouco tempo de contacto que têm com os formandos, concluímos existir uma disparidade entre a quantidade de tarefas que afirmam realizar; as capacidades e competências que afirmam desenvolver nos formandos e o tempo real/condições de que dispõem para esse efeito.

Esta reserva surge-nos como legítima, pois não sabemos quais os verdadeiros efeitos da sua ação nos formandos, uma vez que esse aspeto sai do âmbito da presente investigação. Ainda assim, se relacionarmos com a qualidade dos Relatórios de Prática Pedagógica produzidos, podemos concluir existirem duas situações: uma, que os ditos relatórios se inscrevem nas temáticas da linguística e da literatura, como qualquer mestrado na área da linguística ou da literatura (que não de ensino); a outra, é que revelam pouco sobre o processo de formação, enquanto processo pessoal e profissional de (trans)formação.

Sobretudo quando comparado com o anterior modelo de formação, os orientadores afirmam que o tempo que se exige aos formandos na escola e em trabalho prático nas aulas é muito menor, deixando pouca possibilidade às orientadoras para um trabalho mais sólido de preparação para a prática pedagógica em contexto real. As orientadoras consideram importante a componente de prática pedagógica e procuram minimizar esse problema, contando com alguma disponibilidade e espírito voluntarioso dos formandos, os quais nem sempre podem corresponder, por falta de disponibilidade e incompatibilidade de horários, de estudo e profissão, para permanecerem nas escolas.

b) Os formandos – seus conhecimentos, capacidades e atitudes.

Verificam-se lacunas científicas e falta de criatividade. Todos os sujeitos revelaram preocupações perante lacunas científicas, linguísticas, literárias e das Ciências da Educação, embora tenham uma visão positiva sobre essas lacunas, defendendo que se poderia intervir ao nível da exigência na formação académica universitária nestas áreas do conhecimento. Concluimos que o importante é a atitude, da parte dos orientadores, de “chamar a atenção”, identificar falhas e ajudar a ultrapassar problemas e, da parte dos formandos, a atitude de aceitar as críticas construtivas e procurar autonomamente resolver problemas e colmatar lacunas.

A falta de criatividade e de uma atitude proativa, envolvida e comprometida é aquilo que os coordenadores identificam como problemático, mas a criatividade e a proatividade são duas características que as orientadoras e os coordenadores valorizam como necessárias para os formandos enfrentarem os desafios que a docência diariamente coloca. Esta falta de proatividade e de criatividade leva a que os formandos não sejam capazes de propor novas formas de ensino e de aprendizagem e novos recursos, apesar de nos encontrarmos na era digital. Esta lacuna/falha leva os formandos a incorrerem em

dois grandes riscos: um deles pode ser o da estagnação, do seguidismo dos manuais, nem sempre exemplares ou mesmo adequados às realidades escolares; o outro seria o de as orientadoras estarem a formar professores pouco preparados para enfrentarem os desafios e para se adaptarem a novas formas de estar na profissão.

Apesar destas conclusões, e um pouco contraditoriamente, o discurso dos orientadores sobre as aulas observadas dos seus formandos é positivo, relacionando a qualidade dessas aulas com as estratégias de formação que desenvolvem. Concluimos que os orientadores observam sobretudo aspetos da organização; a sequência das etapas da aula e os aspetos da comunicação professor/aluno, mas é também nesses aspetos que residem as dificuldades dos formandos e as preocupações dos orientadores.

Em primeiro lugar, surge a dificuldade em didatizar e explicitar conteúdos e apresentá-los aos alunos de forma clara e sequenciada. Ainda dentro da comunicação, valorizam, em segundo lugar, a capacidade de gestão do barulho e desatenção dos alunos. Identificam igualmente aspetos da avaliação das/para as aprendizagens, sobretudo da avaliação oral porque resulta da organização das produções orais dos alunos, em tempo real.

As atitudes dos formandos e sua reação face aos comentários avaliativos sobre a prática constituem um problema. Os orientadores referem que os aspetos a melhorar, lacunas e falhas são apresentados sob a forma de críticas construtivas e sem negatividade. No entanto, verificam-se casos em que orientadores e coordenadores relatam episódios críticos em que foram colocados à prova e perante dilemas sobre como agir ou se estão a agir corretamente. Os coordenadores referem casos de rejeição das decisões da universidade quanto à seleção dos candidatos para o Mestrado; de reclamações por não reconhecimento de disciplinas já realizadas no âmbito de outros cursos, animosidades por motivo de não reconhecimento do tempo de prática letiva para atribuição de certificados e ainda de plágio de trabalhos académicos e reclamação de notas atribuídas. Os orientadores, por seu turno, referem casos de pessoas que não se identificam com a profissão (não têm perfil); não possuem conhecimentos científicos que lhes permita ingressarem na profissão ou ainda que reagem negativamente à prática pedagógica e aos comentários sobre ela, o que os leva por vezes a desistir da formação.

Concluimos igualmente que os orientadores atribuem importância ao trabalho prático e à intervenção na escola, bem como ao desenvolvimento das capacidades e

competências pedagógicas, didáticas e relacionais, embora assumam não ser possível desenvolver as diversas dimensões, sobretudo as relacionais, porque o reduzido tempo de contacto com os mestrados não o permite. Apesar do pouco tempo disponível para dedicar ao desenvolvimento relacional dos formandos, concluímos que se trata de uma dimensão que os orientadores consideram importante para o desempenho de uma ação pedagógica de qualidade.

Verificam-se falhas de base nos formandos, por exemplo, os formandos não possuem conhecimentos sobre como elaborar uma planificação do ensino e da aprendizagem. Apesar de terem algum conhecimento sobre os Programas das disciplinas, os formandos não sabem como mobilizar esses conhecimentos, nem formalizar um plano que contemple, articuladamente, as diversas componentes, desde os objetivos educacionais, aos conteúdos a selecionar (substantivos e culturais), definir atividades e estratégias pedagógicas, indicar/usar métodos e técnicas de avaliação. As orientadoras verificam que os formandos não sabem o que esperar dos alunos, intimidam-se com a imprevisibilidade da sala de aula e não conseguem adequar o seu discurso à faixa etária dos alunos. Daqui advém a necessidade de centrar a supervisão nas atividades e estratégias. Os orientadores verificam que os formandos têm dificuldades na comunicação em sala de aula. Esta dificuldade verifica-se na forma como são apresentados e explicitados os exercícios a realizar pelos alunos e sobretudo na questionação sobre os conteúdos literários e linguísticos. Verifica-se igualmente na gestão da participação oral dos alunos em sala de aula e da sua avaliação.

Em síntese, concluímos que os sujeitos da investigação defendem uma abordagem desenvolvimentista e socio-construtivista de professor que se coaduna com as teorias recentes do desenvolvimento ao longo da vida. Transmitem a ideia de “professor em construção”, referindo-se aos formandos e a si próprios, uma afirmação que contém dois significados, apontando para duas dimensões distintas que se articulam entre si: o professor constrói e constrói-se. Ele assume-se como (re)construtor do conhecimento docente que, por ser dinâmico e contextualizado, precisa de ser constantemente construído. Por outras palavras, o professor constrói-se através da consciencialização e proatividade no desenvolvimento de capacidade pessoais e relacionais, nomeadamente: estar atento e focar a sua ação nos alunos; trabalhar colaborativamente; adaptar-se às

situações e aos diversos contextos restritos e alargados (de sala e escola), investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O presente trabalho tem o objetivo específico nº 5. “Identificar estratégias de ensino e de aprendizagem da profissão”.

Neste trabalho, colocamos o foco no orientador e na sua ação, encarando-a como uma estratégia de autoformação por se encontrar na posição de se expor ao olhar de outros e a refletir constantemente sobre o que faz, como faz e porquê. À luz do desenvolvimento ao longo da vida, o orientador também se encontra em desenvolvimento, tem as suas motivações próprias e desafios a enfrentar. Afinal, o que motiva os orientadores a desempenhar as funções? As conclusões indicam ganhos ou aspetos de motivação intrínseca como: a) Reaprendizagem da docência; b) Reservar mais tempo à prática letiva e refletir; c) Possibilidade de observar aulas e refletir sobre elas.

Concluimos que os sujeitos têm uma perceção positiva da supervisão que lhes permite “aprender” a docência. Esta aprendizagem tem um significado um pouco diferente do que é habitual, é um *aprender* que significa: contribuir para se manterem atualizados; ajudar a manter a autovigilância sobre si próprios; a verbalizar com objetividade o conhecimento docente cujas características não são apenas explicáveis, mas exemplificáveis através da prática. Estas características garantem a qualidade da reflexão que os sujeitos fazem sobre si e sobre os seus formandos.

Concluimos que os orientadores encontram motivação nas tarefas de supervisão que realizam porque gostam de trabalhar com adultos e ajudá-los e também porque beneficiam das ideias *frescas* e do olhar dos formandos para otimizarem as suas capacidades de autorregulação e formação. No fundo, o balanço que os supervisores fazem do seu envolvimento nas funções supervisivas é positivo e avaliam a experiência como importante e significativa. Estas perceções coadunam-se com as conclusões dos estudos de Esteves (2009) e Esteves, Caires, Moreira & Vieira (2010).

A supervisão, enquanto possibilidade de reflexão sobre a experiência vivida e análise de “casos observados”, traduz-se no desenvolvimento de capacidades para lidar com as diversas solicitações e com a dispersão; em simplificar para sobreviver nessa

dispersão; sensibilizar os formandos para falhas, lacunas e problemas; apontar caminhos e soluções de forma “diretiva-moderada” ou “diretiva com subtilidade”, usando o diálogo positivo. Consiste igualmente em ajudar a mobilizar conhecimentos teóricos necessários para a prática letiva; em partilhar saberes e responsabilidades; aprender no relacionamento com os outros; desenvolver competências pessoais de rigor e disponibilidade. Os orientadores afirmam aprender a conhecer melhor os outros (formandos, alunos) e também a autoconhecer-se através da reflexão.

Através da análise dos registos das aulas observadas pudemos concluir o seguinte sobre cinco temas: Características do registo das aulas observadas; Organização do ensino e da aprendizagem; Linguagem/explicações; Ambiente de ensino e de aprendizagem e Reflexão.

- Características do registo das aulas observadas

Uma das tarefas inerentes à observação de aulas é o registo escrito. Verificamos que os registos e metodologia de observação que os orientadores estabelecem divergem um pouco, são mais ou menos pormenorizados, mas todos servem como auxiliar de memória para posterior reflexão conjunta, tal como preconiza Coppola *et al.* (2004) que deve ser o procedimento. Verificámos que os suportes escolhidos para o registo das observações são os seguintes: a) folha própria, contendo indicação da data, ano e disciplina ou b) folha indiferenciada (branca), alguns registos indicam a sequência de observação 1ª, 2ª aula observada, etc.

Os registos desdobram-se num tríptico informativo que contempla aspetos como a duração das aulas, o decurso do tempo; notas objetivas e subjetivas. Um dos registos encontra-se pré-estruturado em nove itens diferentes e indicação detalhada da execução das tarefas. As orientadoras elaboram registos em tempo real, ou seja, durante a observação; uma fá-los parcialmente durante e completa-os após a observação, outra orientadora regista após a observação. Cada uma das orientadoras escolheu uma metodologia que lhe permite estar atenta ao que se passa na aula e registar aspetos relevantes para posterior reflexão com os formandos. Verificámos que a tipologia de texto se situa no informativo e descritivo com anotações auxiliares de memória, mas pode incluir igualmente texto instrucional e analítico (de opinião).

Concluímos que os registos contêm descrições (objetivas dos factos) e notas subjetivas (comentários, sugestões), contendo indicações de atuação futura, com aspetos positivos e a melhorar. As descrições, notas e comentários revelam um discurso maioritariamente positivo sobre as aulas observadas.

- Organização do ensino e da aprendizagem

Sobre a organização do ensino e da aprendizagem concluímos que as orientadoras verificam se a estruturação da aula se encontra de acordo com o programa da disciplina, se contem subdivisões dos conteúdos ou hierarquização de temas e conteúdos, conforme o nível de desenvolvimento afetivo, cognitivo e linguístico dos alunos a que se destina. Verificam também a coerência e articulação, a lógica da sequência na apresentação de conteúdos, trabalhos e intervenções dos alunos.

- Linguagem/explicações

No âmbito da Linguagem/Explicações, concluímos que os orientadores valorizam a qualidade e adequação do discurso oral dos formandos aos alunos. Sobre a gestão do espaço e tempo, os orientadores registam os movimentos do formando na sala de aula e a sua eficácia na orientação dos alunos na consecução das tarefas propostas. Registam comentários sobre a participação e o tempo de uso da palavra atribuído aos alunos e usado pelo formando. Valorizam igualmente a apresentação e clarificação dos objetivos da aula e dos conceitos/conteúdos a lecionar (Reis, 2011).

Concluímos que é na temática do ambiente de ensino e aprendizagem que os orientadores mais focam os seus registos e a sua atenção. Pormenorizam características do relacionamento pedagógico com o clima de sala de aula que deve ser orientado para a execução das tarefas; para o ensino e aprendizagem apoiada e encorajada, baseada no respeito, no diálogo motivacional e clima de ajuda /apoio (por parte do formando) e a de à-vontade, por parte dos alunos. Verificam os incentivos à autonomia, reforço positivo e outras estratégias de motivação/participação de todos os alunos; a capacidade de enfrentar situações críticas; antecipar e lidar com os problemas (logísticos, falhas técnicas e materiais); capacidade de manter o ambiente propício ao ensino e aprendizagem, de gestão do tempo de silêncio, de diálogo e barulho, as estratégias de manutenção do clima de respeito e regras de sala estabelecidas. Verificam igualmente a correção dos materiais e a sua adequação ao público e conteúdos programáticos. Na implementação das

atividades verificam a abordagem dos conteúdos novos e anteriores que precisam de ser mobilizados. Verificam a existência de aspetos científicos ou culturais que foram ou não explorados, valorizando mais o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos do que o cumprimento dos planos, bem como a autonomia nas opções metodológicas tomadas pelos formandos.

- Ambiente de ensino e de aprendizagem

De um modo geral os registos de aulas revelam a existência de focos de observação semelhantes: organização do ensino e da aprendizagem - estruturação da aula, coerência e articulação; linguagem/comunicação com os alunos - correção científica; adequação ao público; gestão do espaço e do tempo e clarificação dos objetivos da aula; ambiente de ensino e de aprendizagem - relacionamento pedagógico; incentivo, autonomia, orientação da turma, reforço positivo/motivação, modo de enfrentar situações críticas, qualidade dos materiais/ suporte de aula e modo como são implementadas as atividades.

- Reflexão

Como reflexão ou comentário final, os orientadores registam uma observação caracterizadora da aula (“correu bem”, “boa aula”) e, por vezes, indicam aspetos a melhorar. Todas as orientadoras encontram utilidade prática nestes registos.

Em síntese, concluímos que a supervisão potencia o constante questionamento sobre o saber inerente à docência sobre as práticas (enquanto modo de fazer) que dele decorrem. Desta forma, o orientador constrói conhecimentos novos, mas também sobre os mecanismos de aquisição do saber profissional. Este nível do conhecimento é fundamental para regulação da prática pedagógica individual e para a regulação dos percursos de formação que supervisiona, tornando o conhecimento pedagógico acessível a outros, redirecionando esses percursos, numa dinâmica de desenvolvimentos profissional interativa e em espiral, tal como explicitam Alarcão & Tavares (2010): ao ensinar, aprende, ao ajudar a construir, constrói e constrói-se.

Concluímos igualmente que os sujeitos valorizam a observação de aulas e a supervisão dá-lhes a possibilidade de realizarem essa observação. Consideram “a aula” como palco do professor (principalmente B1), ou seja, como o fulcro da atividade docente e a observação e análise da observação de aulas, a principal estratégia de supervisão, uma vez que permite abrir as portas da sala, acedendo à «caixa negra», a toda a informação que é possível recolher sobre a aprendizagem e os alunos, com vista à melhoria dos processos, contribuindo, em última análise, para o desenvolvimento dos processos de ensino e de (re)aprendizagem da docência.

Objetivo específico nº 6 que orientou a presente investigação: “Contribuir para o conhecimento sobre o potencial formativo e formador das funções de supervisão, ou seja, de que modo essas funções contribuem para o desenvolvimento profissional dos orientadores”.

Concluímos em pontos anteriores que a profissão docente carece de constante reaprendizagem e que o conhecimento docente, pelas suas características, necessita de atualização, aferição e adequação também constantes. Os testemunhos das orientadoras, sujeitos da presente investigação, inscrevem-se numa visão positiva e valorizadora em relação ao contributo da supervisão para o enriquecimento da sua experiência profissional, tal como afirmam Esteves, Caires, Moreira & Vieira (2010): “De entre as evidências colhidas até à data, designadamente no contexto português, salientam-se as que dão a conhecer as perceções bastante positivas dos supervisores cooperantes relativamente aos ganhos decorrentes da sua experiência supervisiva” (p. 1370)

Enquanto dispositivo de construção do conhecimento e impulsionador dos desenvolvimentos, concluímos que a supervisão:

- a) **Reafirma e renova a importância da sala de aula** e da reflexão sobre a prática pedagógica como espaços de ensino e de aprendizagem da profissão em contexto.
- b) **Constitui um processo colaborativo, recíproco**, potenciador da **construção do** conhecimento tridimensional, a partir da consciencialização sobre as características da prática pedagógica, implicando um constante processo de

autoconhecimento e do conhecimento dos outros, em que a pessoa se constitui um recurso estratégico, tornando-se o principal agente da (trans)formação.

- c) **Potencia a (re)construção do conhecimento necessário ao exercício da docência** através de mecanismos da observação, da reflexão, da *autovigilância* e da *autoavaliação*. Tais mecanismos revelam-se desencadeadores de processos de (auto)formação e, assim, de desenvolvimento pessoal e profissional, num *continuum* de desenvolvimento interativo consigo (*self*) e com os outros, tal como referem Garmston *et al.* (2002), tomando relevância os fatores não só particulares de cada indivíduo, mas também fatores relacionados com os outros que o guiam na constituição e construção do sistema de significação através do qual age. Desta forma, e de acordo com os sistemas de significados da idade adulta, o orientador (e também o formando) através da supervisão podem aceder aos estádios de desenvolvimento mais complexos (interpessoal, institucional e pós-institucional), assumindo-se como **autoautores/criativos, autoconfiantes, autocríticos e autodependentes**, como descrevem Kegan & Lahey (2009).
- d) **Configura um novo papel do supervisor/orientador** - constitui-se como recurso ele mesmo para, através da observação e reflexão, repensar e reformular o conhecimento prático e estratégico e para desenvolver mecanismos cognitivos de construção do conhecimento profissional. Além disso, consegue através dos estilos, dimensões e estratégias supervisivas que o orientador desenvolve, ensinar a sua profissão ao explicar, exemplificar, analisar, avaliar, rever e reformular a sua experiência, à luz de novos conhecimentos, levando-o a consciencializar-se dos seus próprios mecanismos metacognitivos de aprendizagem da profissão, potenciando mais ainda essa (re)aprendizagem e, assim, o seu desenvolvimento. Retomando Stones (1987), supervisionar é *ensinar professores*, contudo, o próprio conceito de supervisão parece alargar-se, expandir-se, abrangendo potencialidades cognitivas e metacognitivas, pois supervisionar é também *ensinar-se a si mesmo a ser professor e supervisor*: uma aprendizagem intrínseca, contextualizada e de autoformação continuada que encontramos nos casos em análise (A1, A2, A3 e B1).

- e) **Representa uma oportunidade** para refletir sobre os atos pedagógicos estabelecendo-se uma dinâmica de entreajuda no ensino e (re)aprendizagem profissional docente. Daqui realça o exigente “perfil do supervisor”, consistindo num padrão de exigência em termos de ética profissional que se caracteriza por incluir responsabilidade; respeito pelo outro; brio profissional; **autoconfiança** suficiente para “abrir as portas da sua sala”, se predispor ao olhar e escrutínio de outros, com a missão de os ajudar a tornarem-se melhores professores e em conjunto entreajudarem-se na (re)aprendizagem docente que, pela natureza do conhecimento e saberes que lhe são próprios, requer constante revisão, aferição e adequação através da reflexão.

Aprender e ensinar a docência constituem duas faces caracterizadoras da reciprocidade no desenvolvimento profissional que as estratégias de supervisão, observação e reflexão potenciam, tal como verificamos no paradigma de supervisão de suporte/ajuda e (re)aprendizagem docente. Esta reciprocidade da aprendizagem docente faz surgir novas definições ou (re)definições do que é ser supervisor e emergir novos contornos dos modelos e cenários de supervisão da prática pedagógica, sublinhando características que se prendem com os desafios de uma supervisão democrática, numa relação de ensino e de aprendizagem mais igualitária entre orientador e formando, entre supervisor e supervisionado, enquanto adultos em constante processo de (trans)formação e desenvolvimento. Deste ponto de vista, as vertentes formativas e formadoras da supervisão evidenciam potencialidades da prática pedagógica na consciencialização de processos metacognitivos de aprendizagem e construção do conhecimento docente, através da prática pedagógica e da supervisão dessa prática, para a (auto)formação o desenvolvimento profissional e a (auto)transformação.

Importa ainda realçar algumas ideias fundamentais que decorrem das conclusões deste trabalho e, para tal, inspiramo-nos em Nóvoa (1999) que nos apresenta *Seis Apontamentos sobre Supervisão*, bem como os estudos de meta-análise de dados de Burns, Jacobs & Yendol-Hoppey (2016) e nos diversos autores referenciados ao longo deste trabalho. Todos eles apontam para o desenhar de novos traços caracterizadores da supervisão que passamos a sintetizar:

- a) **A escola e a sala de aula impõem-se como espaços de aprendizagem** da profissão, legitimando as práticas supervisivas mais democráticas.
- b) **Verifica-se o alargamento da noção de “supervisão”** e a expansão das suas potencialidades, à medida que emergem novos contornos de modelos e cenários, se exploram novas dimensões, encontram definições e noções de supervisão que ora se excluem ora se completam, mas que caminham para modelos de desenvolvimento humano ao longo da vida.
- c) **O *feedback*** é realçado como um dos aspetos fundamentais da reflexão e da construção do conhecimento, associado a competências comunicativas relacionais e a estilos de supervisão adotados, tanto podem potenciar como ser um constrangimento à eficácia do *feedback* e à qualidade da reflexão sobre a prática pedagógica.
- d) **A relevância do supervisor articula-se com um** perfil que deve ser de exigência, à altura da complexidade das tarefas de supervisão, devendo o supervisor assumir-se como autor da sua formação, através de mecanismos de autonomia.
- e) **A definição das finalidades da supervisão e do perfil do supervisor** nos contextos da formação inicial de professores deverá surgir de reflexões conjuntas entre a escola e a universidade, envolvendo todos os intervenientes no processo, visando uma maior equidade nas tomadas de decisão e nos procedimentos.
- f) **Novas práticas de colaboração entre universidade e escola** – seria importante dotar os supervisores de conhecimentos, mecanismos, estratégias capazes de garantirem a qualidade dos percursos de orientação e formação necessários, no âmbito de uma desejável colaboração entre universidades e

escolas, ao contrário do “divórcio de instituições” e do diálogo de surdos para que remetem Vieira & Moreira (2010).

Estamos conscientes das limitações do presente estudo e dos perigos da generalização. Ainda assim, o pequeno recorte do real que estudámos indica-nos possibilidades, talvez o esboço de um novo paradigma de supervisão/autoformação, articulado com novas formas de relação com o conhecimento, potenciador do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/supervisores/ensinantes e aprendentes.

Finalmente, importa aprofundar e estudar novos contornos de “uma supervisão mais além”, aliada a competências comunicativas e relacionais, a capacidade de análise e reflexão partilhadas sobre a prática pedagógica, propiciando o desenvolvimento profissional e pessoal recíproco, num “cenário” que abre janelas supervisivas em que o supervisor se constitui como um “autorecurso”, elemento-chave da (trans)formação intrínseca, através da verificação de capacidades e competências de autorreflexão, autoanálise, autocorreção, autosupervisão, autoaprendizagem e automodificação. Por tudo isto, evocamos novamente as palavras de Paulo Freire (1996, p. 25): *É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: E.S.F.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- ALARCÃO, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. ALARCÃO (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In I. ALARCÃO (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 218-236). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2004). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. RANGEL (Org.), *Supervisão pedagógica – Princípios e práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papirus Editora.
- ALARCÃO, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, 8, 119-126. Consultado em novembro 26, 2014, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- ALARCÃO, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. MACHADO & M. ALVES (Coord.), *Coordenação Supervisão e Liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica do Porto. Consultado em março 21, 2016, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvimento%20individual....pdf>

ALARCÃO, I., ARAÚJO & SÁ, M. H. (Coord.) (2010a). *Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em didática de línguas*. Cadernos do LALE. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I., ARAÚJO, & SÁ, M. H. (2010b). *Era uma vez ... a Didática das Línguas em Portugal: enredos, atores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. & CANHA, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedago.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspetiva ecológica. In J. TAVARES, *Para intervir em educação* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

ALBUQUERQUE, A. (2003). *Caracterização das conceções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

ALBUQUERQUE, A., GRAÇA, A. & JANUÁRIO, C. (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: L. PAQUAY *et al.* (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.

ARENDS, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

AZEVEDO, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para estruturação da escrita*. 8ª edição. Lisboa: Universidade Católica Editora.

BACHELARD, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

BAHIA, S. (2009). Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 101-111.

BARBIER, J. M. & LESNE, M. (1987). Analyse des besoins ou production d'objectifs. In J. M. BARBIER & M. LESNE, *L'analyse des Besoins en Formation* (pp.13-31). Paris: Jauze.

BARDIN, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARTH, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey Bass.

BELTRON, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

BOAVIDA, A. M. & PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI. (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.

BOGDAN, R. & BIKLEN, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLFER, M. (2010). Educação superior: responsabilidades na formação de docentes para a educação básica. In A. GARCIA & M. BOLFER (Org.), *Educar: Lemas, temas e dilemas* (pp. 21-42). São Paulo: Cengage Learning Edições.

BORICH, G. (2011). *Observation skills for effective teaching*. Boston: Pearson Education.

BRAVO, C. & EISNER, B. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

BRUNER, J. (1996). Modelos da mente e modelos da Pedagogia. In J. BRUNER, *Cultura da educação* (pp. 81-93). Lisboa: Edições 70.

BURNS, R., JACOBS, J. & YENDOL-HOPPEY, D. (2016), Preservice teacher supervision within field experiences in a decade of reform – A comprehensive meta-analysis of the empirical literature from 2001 to 2013. Consultado em julho 28, 2017, em: https://www.researchgate.net/publication/306436699_Preservice_Teacher_Supervision_Within_Field_Experiences_in_a_Decade_of_Reform_A_Comprehensive_MetaAnalysis_of_the

- CABRITO, B. (1994). *Formação em alternância: Conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- CAIRES, S. *et al.* (2011). As vivências e as perceções dos atores na formação inicial de professores: A figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (2), 59-79.
- CANÁRIO, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Supervisão na formação: Contributos inovadores. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 11-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARIA, T. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, A. (2014). Observação de aulas em parceria – Reflexão retrospectiva. In J. MACHADO & M. ALVES (Coord.). *Coordenação, supervisão e liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 48-53). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica do Porto. Consultado em março 21, 2016, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvimento%20individual....pdf>
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 109-110.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. COCHRAN-SMITH & K. FRIES, *Handbook of research on teacher education* (pp. 1050-1093). New York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In P. PEARSON & A. IRAN-NEJAD (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, 249-307.
- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. (2005). *Studying teacher education* Washington: AERAS.

- COGAN, L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin. Consultado em junho 23, 2013, em <https://mca160.wordpress.com/2013/06/03/clinical-supervision-cogan-1973-ch-8/>
- COHEN, L. & LAWRENCE, M. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2005). *Research methods in education*. London e New York: Routledge Falmer.
- COIMBRA, M. *et al.* (2012). Formação e supervisão: O que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46.
- COLE, M. (1996). *Culture in mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COMBS, W. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 23 (3), 286-290.
- CONTRERAS, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- COPPOLA, A. *et al.* (2004). *Supportive supervision: Becoming a teacher of teachers*. London: Sage Publications.
- CORREIA, P., FERNANDES, J. & ALVES, M. (2010). Supervisão e desenvolvimento profissional de professores: Perceções de orientadores de estágio de matemática, avaliação e currículo. In *Atas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE*. Consultado em maio 30, 2016, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11292/1/2010a%20ADMEE.pdf>
- COSTA, A. & GARMSTON, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood: Christopher-Gordon.
- COUTINHO, P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- CRINON, J. (2002). Pour la mémoire professionnel. *Les Cahiers Pédagogiques*, 393, 45-46.

CRINON, J. & RICARD-FERSING, É. (2000). Suffit-il d'écrire? *Les Cahiers Pedagogiques*, 389, 74-76.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DE BRUYNE, P. et al. (1975). *Dynamique de la recherche en Sciences Sociales*. Vendôme: P.U.F.

DENZIN, K. (1978). Triangulation. In N. K. DENZIN (Ed.), *The research act: An introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

DENZIN, K. & LINCOLN, Y. (2003). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ERI, R. (2014). Peer observation of teaching: Reflections of an early career. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (9), 625-631. Consultado em junho 28, 2017, em <http://www.hrpub.org/download/20141201/UJER5-19502953.pdf>

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. WITTROCK (Ed.), *The Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.

ESTEVES, C. H., CAIRES, S., MOREIRA, M. A. & VIEIRA, D. (2010). A vez e a voz dos supervisores cooperantes: vivências e percepções da experiência supervisiva. In *Atas do I Seminário Internacional – Contributos da psicologia em contextos educativos* (pp. 1369-1383). Braga: Universidade do Minho.

ESTEVES, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: IIE.

ESTEVES, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.

ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2003). Tornar-se professor: Estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2, 15-68.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (Org.) (2007). *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa.

ESTRELA, A. & RODIGUES, P. (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.

ESTRELA, T. (2002a). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, T. (2002b). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11 (1), 17-29.

ESTRELA, T. (2007a). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. ESTRELA (Org.), *Investigação em educação* (pp. 11-41). Lisboa: Educa.

ESTRELA, T. (2007b). Educação para o sucesso: políticas e atores. In *Atas do IX Congresso da SPCE – As Ciências da Educação, hoje* (pp. 5-24). Consultado em março 13, 2014, em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/CONF.PDF>

ESTRELA, T. (2009). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Lisboa: Areal Editora.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. HOUSTON (Org.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

FERREIRA, P. (2016). Formação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, Supervisão pedagógica e inovação curricular: Perceções e reflexões de supervisores e estagiários. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Consultada em fevereiro 4, 2017, em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/TD-358.pdf>

FERREIRA, P. & FERNANDES, P. (2015). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar* 20: *Perspetivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico*, Consultada em abril 16, 2017, em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/TD-358.pdf>

FERRY, G. (1987). Au détour de la formation: le contrepoint de la recherche. *Recherche et Formation*, 1 (1), 27-35.

FIALHO, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*. Évora: Centro de Investigação da Universidade de Évora, 7 (2), 18-37.

FIDEL, R. (1992). The case study method: a case study. In J. D GLAZIER. & R. R. POWELL, *Qualitative research in information management* 238, 37-50. Englewood, CO: Libraries Unlimited,

FREIMAM-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. HOUSTON (Org.), *Handbook of research and teacher education*. New York: MacMillan.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

GARCÍA, M. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. NÓVOA, *Os professores e sua formação* (pp. 51-76). 3ª. Edição. Lisboa: Dom Quixote.

GARMSTON, R. & DYER, J. (1999). *The Art of Cognitive Coaching*. Highlands Ranch, Colorado: Center for Cognitive Coaching. Consultado em dezembro 14, 2013, em www.cognitivecoaching.com

GARMSTON, R. *et al.* (2002). A Psicologia da supervisão. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), *A Supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-118). Porto: Porto Editora.

GASPAR, M.I., SEABRA, F. & NEVES, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

GLAZER, E. & HANNAFIN, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 179-193.

GLICKMAN, C. (1992). *Supervision of instruction: A development approach*. Boston: Allyn and Bacon.

GONÇALVES, D., NOGUEIRA, I. C. & SILVA, M. C. (2016). Inducing supervision practices among peers in a community of practice. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7 (2), 108-119.

GONÇALVES, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.

GRANELLO, H. (2008). Multiple perspectives in supervision: Using a peer consultation model to enhance supervisor development. *Counselor Education Supervision*, 48, 32-47.

GROSSMAN, P. & MACDONAL, M. (2008). Back to the future: Directions for research. *Teaching and Teacher education, American Educational Research Journal*, 45, (1), 184-205. Consultado em junho 22, 2015, em <http://aerj.aera.net>

GUBA, G. & LINCOLN, S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.

GUIMARÃES, E. J. (2005). Colaboração supervisiva no contexto do Estágio Pedagógico. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós- Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, A. & FULLAN, M. F. (1992). Introduction. In A. HARGREAVES & M. F. FULLAN (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.

HARRIS, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 133-205). Porto: Porto Editora.

HENDERSON, C. *et al.* (1999). A comparison of student and supervisor perceptions of effective practicum supervision. *The Clinical Supervisor*, 18 (1) 47-74.

IMBERNÓN, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86.

JESUS, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.

- JOSSO, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- KEGAN, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KEGAN, R. & LAHEY, L. (2009). *Immunity to change: how to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Boston: Harvard Business Press.
- KEMMIS, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476.
- KUHN, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. St.Amand: Flammarion.
- LANDSHERE, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LAWN, M. (2001). O professor e a fabricação de identidades. In A. NÓVOA & J. SCHIEVER (Orgs.), *A difusão mundial da escola* (pp. 69-84). Lisboa: Educa.
- LEAL, S. M. (2003). De entre nós, os que orientam. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 4, 125-166.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions D'organisations.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2010). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. 4.^a edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVINE, T. H. (2011). Features and strategies of supervisor professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and teacher education, An international journal of research and studies*, 27 (5), 930-941.
- LISTON, P. & ZEICHNER, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- MACENHAN, C. & TOZETO, S. (2016). A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagem dos professores. In PRYJMA, M. F. & OLIVEIRA, O. S. (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Panamá.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21.

MAXWELL, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. London: Sage Publications.

McKILLIP, J. (1997). Need Analysis Process and Techniques. In L. BICKMAN e D. ROG (Eds.), *Handbook of applied social research methods*. London: Sage Publications.

MIRA-LEAL, F. (2009). *Ser professor... de Português: Especificidades da formação dos professores de língua materna*. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em maio 18, 2014, em www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c92.pdf

MOGARRO, M. J. & RODRIGUES, F. (2015). A formação de professores em Portugal e na Suécia: no contexto da construção de um espaço europeu de ensino superior. In A. S. LOSS, A. P. CAETANO & J. P. Ponte (Orgs.), *Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas* (pp. 131-158). Curitiba: Appris.

MÓNICA, B., PONTE, J. P., VELEZ, I. & COSTA, E. (2014). Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula. *Educação em Revista*, 30 (4), 61-79.

MONTEIRO, I. & VIEIRA, F. (2015). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: Um estudo de caso em Angola. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr. 6

MOREIRA, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, M. A. (2003). Funções e competências do orientador/supervisor de estágio. In *Atas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte – O professor no séc. XXI, formação e intervenção* (pp. 126-149). Coimbra: Centro de formação de professores Ágora. Consultado em abril 14, 2016, em <http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno2.pdf>

MOREIRA, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica. In F. VIEIRA, M. A. MOREIRA & J. SILVA. (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Reconstruir a esperança na Educação*. In *Atas do 4.º Encontro do CT-PA* (pp. 221-258). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação. Consultado em maio 21, 2017, em [https://www.google.pt/search?rlz=1C1GGRV_enPT751PT752&q=A+Avalia%C3%A7%C3%A3o+do+\(Desempenho+Docente:+Perspectivas+da+Supervis%C3%A3o+pedag%C3%B3gica.+In+F.+VIEIRA;+M.+A.+MOREIRA;+J.+SILVA.+\(Orgs&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwi439jlou7VAhUMmBoKHRdgBYoQvwUIIigA&biw=1366&bih=638](https://www.google.pt/search?rlz=1C1GGRV_enPT751PT752&q=A+Avalia%C3%A7%C3%A3o+do+(Desempenho+Docente:+Perspectivas+da+Supervis%C3%A3o+pedag%C3%B3gica.+In+F.+VIEIRA;+M.+A.+MOREIRA;+J.+SILVA.+(Orgs&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwi439jlou7VAhUMmBoKHRdgBYoQvwUIIigA&biw=1366&bih=638)

MOREIRA, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade – escola: a investigação – ação na formação de supervisores. In VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. S., *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 109-128). 2ª edição revista e aumentada. Mangualde: Edições Pedago.

MOREIRA, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais / Instructional supervision as transformative practice: The place for professional narratives. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (3), 48-63.

MOREIRA, M. F. (Org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão*. Mangualde: Pedago.

NAMBISSAN, G. & RAO, S. (2012). *Sociology of education in India: Changing contours and emerging concerns*. Ebook. Consultado em dezembro 12, 2015, em <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198082866.001.0001/acprof-9780198082866-chapter-5>

NEVES, R. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3º ciclo do Ensino Básico: Representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita, em aulas de língua materna*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho. Consultado em maio 3, 2015, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6457>

NEVES, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber e Educar*, 12, 79-95. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- NOLAN, J. & HOOVER, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation, Theory into practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA (Ed.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1999). Seis apontamentos sobre *supervisão na supervisão*. In A. MOREIRA *et al.* (Coords.), *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). Um modelo ecológico de supervisão: Algumas investigações. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 93-144). Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- OGGIONNI, F. (2014). Supervisione. In W. BRANDANI & S. TRAMMA (Orgs.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 364-369). Roma: Carocci.
- OUELLET, F. & MAYER, R. (2000). L'analyse des besoins. In R. MAYER *et al.*, *Méthodes de recherche en interaction Sociale* (pp. 340-400). Paris: Gaetan Morin Editions.
- PAJAK, F. (1990). Identification of dimensions of supervisory practice in education: reviewing the literature. Consultado em junho 15, 2017, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320285.pdf>
- PAJAK, F. (2008). *Clinical supervision: Differentiating for teacher success*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un referential des competences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

- PARENTE, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In M. PATTON. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2.^a edição. London: Sage Publications.
- PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PINTASSILGO, J., MOGARRO, M. J. & HENRIQUES, P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- PONTE, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE*, 25, 105-132. Rio Claro, Brasil: UNESP, Universidade Estadual Paulista.
- PONTE, J. P. *et al.* (2012). Aprendizagens profissionais dos professores de Matemática através dos estudos de aula. *Pesquisas em Formação de Professores na Educação Matemática*, 5, 7-24.
- POWELL, R. (1992). *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- RALHA-SIMÕES, H. (1991). Nível de autoconhecimento e competência educativa. *Cadernos CIDInE*, 1, 31-40. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- RAMOS-SANCHEZ, L. *et al.* (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 197-202. Consultado em janeiro 9, 2017, em <http://psychology.unt.edu/riggspg/riggspg3/Ramos-Sanchez%20et%20al%202002.pdf>
- REIS, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP2, Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado em março 21, 2017, em <http://www.ccap.min-edu.pt>
- RIBEIRO, A. (1997). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. 5^a edição. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, A. (2006). Análise de necessidades de formação contínua de professores. In A. RODRIGUES, *Análise de práticas e de necessidades de formação* (pp. 93-321). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1992). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, F. & MOGARRO, M. J. (2015). Initial teacher education: a comparative study of two European higher education institutions. In *Transitions in teacher education and professional identities – Atas do ATEE Annual Conference 2014* (pp. 395-404). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

RODRIGUES, F. & MOGARRO, M. J. (2016). Student teachers' identity perceptions in the beginning of professional practice: pre-service versus in-service. In O. KELLY *et al.* (Org.), *Teacher Education – Initial and Continuing professional development. Atas do SMEC– Science and Mathematics Education Conference* (pp. 78-86). Dublin: City University.

ROLDÃO, M. C. (2007a). A formação de professores como objeto de pesquisa: Contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação da UFSCar*, 50 -118. Consultado em junho 2013, em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>

ROLDÃO, M.C. (2007b). Colaborar é preciso: Dossiê – Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 71, 24-29.

ROLDÃO, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 01 (01), 57-70. Consultado em fevereiro 22, 2014, em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

ROLDÃO, M.C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa na escola? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.

ROLDÃO, M.C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. MACHADO & M. ALVES (Coord.). *Coordenação, Supervisão e Liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp.

46-47). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica do Porto. Consultado em março 21, 2015, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvimento%20individual....pdf>

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Cadernos didáticos. Série supervisão I. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SÁ-CHAVES, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANCHES, M. F. (2006). Práticas de supervisão de estágio: virtudes e constrangimentos / Pratiques de supervision pédagogiques: vertus et contraintes. In *Atas do XIV Colóquio da AFIRSE – Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Consultadas em fevereiro 12, 2017, em http://www.afirse.com/archives/cd7/Textos%20Actas%20Afirse%202006/Ateliers/FP/FP7/FP7_Maria_Sanches.pdf

SANTOS, B. (2001). Os processos da globalização. In B. SANTOS (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 30-98). Lisboa: Afrontamento.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. NÓVOA (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, Instituto Inovação Educacional.

SENGE, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

SERGIOVANNI, T. & STARRATT, R. J. (2007). *Supervision: A Redefinition*. 8.^a edição. New York: Mcgraw Hill.

SERRAZINA, L. & OLIVEIRA I. (2002). Novos Professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante, Revista de Investigação em Educação Matemática*, 11 (2), 55-73.

SEVERINO, F. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

SHULMAN, S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

SILVEIRA, G. (2009). Razões e sentidos para ser orientador de estágio pedagógico: Estudo realizado em orientadores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Tese de Licenciatura. Consultada em junho 26, 2017, em [file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Razoes_e_sentidos_para_ser_orientador_de_estagio_pedagogico_estudo_realizado_em_orientadores_da_Faculdade_de_Desporto_da_Universidade_do_Porto%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Razoes_e_sentidos_para_ser_orientador_de_estagio_pedagogico_estudo_realizado_em_orientadores_da_Faculdade_de_Desporto_da_Universidade_do_Porto%20(1).pdf)

SILVEIRA, G., BATISTA, P. F. & PEREIRA, A. L. (2014). O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação Física/UEM*, 25 (2), 309-321. Consultada EM março 16, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/refuem/v25n2/1983-3083-refuem-25-02-00309.pdf>

SILVEIRA, R. & SAMPAIO, A. (2009). Formação “Deformação” docente. *10º Encontro nacional de prática de Ensino em Geografia*. Consultado em maio, 4, 2014, em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20\(32\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20(32).pdf)

SIMÕES, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

STANISLAV, M., PERUTKOVÁ M. & BRICHOVÁ, M. (2016). Peer observation as teaching evaluation approach: An attempt to review the research area. In *Atas do SHS Web of Conferences*, ERPA 2015. Consultado em julho 28, 2017, em <https://search.proquest.com/openview/a822515d4f8b77892fda50ae3195398f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040545>

STAKE, R. (1994). Case studies. In N. DENZIN & Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

STAKE, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- STONES, E. (1987). *Supervision and teacher education: A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- SULLIVAN, S. & GLANZ, J. (2005). *Supervision that improves teaching*. 2.^a edição. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- TADESCO, J. (2000). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- TRACY, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. 4.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- VALÉRIO, E. (2006). Potencialidades da escrita reflexiva no estágio pedagógico. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- VALÉRIO, E. (2010). A docência e o ofício de professor. In A. GARCIA & M. BOLFER (Org.), *Educar: Lemas, temas e dilemas* (pp. 43-60). São Paulo: Cengage Learning Edições.
- VAN HUIZEN, P. *et al.* (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 267-290.
- VASCONCELOS, M. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

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

VIEIRA, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão escolar. *Revista Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217.

VIEIRA, F. (2010). Formação em supervisão: (re)produzir a pedagogia. In M. A. MOREIRA & R. BIZARRO (Org.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 151-170). Mangualde: Edições Pedago.

VIEIRA, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores, *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME*, 8 (2), 593-619

VIEIRA, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade, Campinas*, 29 (105), p. 197-217. Consultado em março 3, 2016, em <http://www.cedes.unicamp.br>

VIEIRA, R. et al. (2015). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP. Consultado em fevereiro 4, 2016, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. S. (2010a). A Investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projeto de supervisão. In VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. S. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). (2.^a edição revista e aumentada. Mangualde: Edições Pedago..

VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. S. (2010b). Regulação crítica da prática supervisiva: propostas de ação. In VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedago. 2^a edição revista e aumentada.

VILLAS-BOAS, A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In B. CAMPOS (Ed.), *Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectivas* (pp. 627-631). Porto: SPCE.

VILLEGAS-REIMERS, L. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. UNESCO: International Institute of Educational Planning. Consultado em julho 2, 2013, em www.unesco.org/iiep

VYGOTSKY, S. (1993). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WORTHEN, V. & McNEILL, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 25-34. Consultado em janeiro 19, 2012, em <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.25>

WORTHINGTON, L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology, Research and Practice*, 189-208.

WÜNSCH, L. (2009). Formação inicial: Saberes necessários. *Passages de Paris Édition Spéciale* (205-222). Consultado em outubro 25, 2014, em <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2009/portugal/Portugal%20%20Luana%20Wunsch.pdf>

YIN, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

YIN, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. GREEN, G. CAMILLI e P. B. ELMORE, *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.

YIN, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, NY: Guilford Press.

ZABALZA, A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. (1993). Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspetiva para os anos 90. In A. NÓVOA (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115- 136). Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

a) Enquadramento legal de referência

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: Perfis gerais de desempenho para a docência.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfis específicos de desempenho para a docência.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro: Condições de atribuição de habilitações para a docência no ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de agosto: Condições de candidatura a Mestrado em Ensino.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro: Revisão das condições de atribuição de habilitações para a docência no Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto: Condições de candidatura a Mestrado em Ensino.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio: Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário, conforme Declaração de Retificação n.º 32/2014, D.R. n.º 122, Série I de 2014-06-27.

Despacho n.º 8322/2011, de 16 de Junho de 2011: Parceria estabelecida entre instituições do ensino superior e as escolas onde a prática de ensino supervisionada se desenvolve; professores que orientam e supervisionam, denominados orientadores cooperantes.

b) Documentos informativos / Regulamentos consultados - Universidades públicas de Portugal continental

- Universidade de Coimbra – Planos de estudo dos cursos de Mestrado em Ensino: consultado em agosto 12, 2012, em

http://www.uc.pt/fluc/ensino/grelhas_cursos/2_ciclo/ens_port_class_ling_est_ebs_2ciclo/variante_ens_port_espanhol

- Universidade de Évora – Mestrado em Ensino de Português, do Espanhol e do Francês (3.º ciclo e Ensino Secundário): consultado em agosto 12, 2012, em [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/511](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/511)
- Universidade de Évora – Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou de Francês, Plano de Estudos: consultado em abril 14, 2012 em [http://www.estudar.uevora.pt/index.php/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/511](http://www.estudar.uevora.pt/index.php/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/511)
- Universidade de Lisboa – Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada: consultado em janeiro 22, 2012, em <http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/licenciaturas-1-ciclo/estudos-portugueses>
- Universidade de Lisboa – Mestrado em ensino: consultado em janeiro 22, 2012, em http://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=1086&pv_ano_lectivo=2015&pv_tipo_cur_sigla=&pv_origem=CUR
- Universidade do Minho – Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário: consultado em março 4, 2012, em <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=156&lang=pt-PT>
- Universidade do Minho – Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, consultado em março 4, 2012, em <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=745&lang=pt-PT>
- Universidade do Minho – Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: consultado em fevereiro 6,

2012, em <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=155&lang=pt-PT>

- Universidade Nova de Lisboa – Regulamento interno dos mestrados em ensino – Formação de Professores: consultado em outubro 19, 2012, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEAQFjAFahUKEwi5icC5THAhXF4AKHaA2Aac&url=http%3A%2F%2Fwww.fcsh.unl.pt%2Fmestrados_2014%2Fregulamentos%2FReg_Interno_MA_Forma_Profs_2014.pdf&ei=EJfDVbnBIMX_gwSg7YS4Cg&usg=AFQjCNH-gOf8z2eU4VWI7HEhSvmW4jIHvA
- Universidade Nova de Lisboa – Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário: consultado em outubro 19, 2012, em <http://www.unl.pt/guia/2012/UNLGIAllCourses>
- Universidade Nova de Lisboa – Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Francês no Ensino Básico e Secundário: consultado em janeiro 4, 2012, em http://www.unl.pt/guia/2012/fcsh/UNLGI_getCurso?curso=4280
- Universidade do Porto – Planos de estudo dos Mestrados em Ensino: consultado em janeiro 22, 2012 em http://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view
- Universidade do Porto – Curso de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário: consultado em outubro 12, 2012, em http://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2015&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=9101

c) Outras Referências

- ME (2001) – Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais 2001, Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- PROGRAMA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2020 – Educação e Formação 2010. Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa: consultado em setembro 20, 2014, em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Conselho+e+Comit%C3%A9+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/Educacao+Formacao+2010.htm>