



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Instituto Superior de Educação e Comunicação

Organização e Supervisão da Prática Pedagógica

Guia de Formação Contínua



Ministério
da Educação,
Cultura e Ciência.
São Tomé e Príncipe, um país
melhor para todos através
da cultura e da educação



FUNDAÇÃO
CALOUSTE GULBENKIAN

Coordenação

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Mirabel Ribeiro
Marisa Costa

Direção do Ensino Básico

Ana Varela
Deolinda Carvalho
Helena Botelho

Instituto Superior de Educação
e Comunicação

Maurício Lana
Maria de Lurdes Rodrigues
Carlos Castro
Jorge Bom Jesus

Equipa Técnica Santomense

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Bleizy Costa
Isaulina Santos
Jaylsan Castro
Carlos Castro
Uraca Cotrim
Écela Carvalho

Metodologia do Ensino
da Língua Portuguesa

Esmael Fernandes
Inácia Sousa
Antónia Luísa Silva
Leonilda da Mata
Tibúrcia Major
Nelson Campos
Alberto Vasconcelos

Metodologia do Ensino da Matemática

Amândio Afonso
Madalena Nascimento
Eugénio Vaz
Isidoro Rosa Monte

Colaboração de:

Hernâni Teixeira
Anatália Vilhete
Adelina Rosa

Metodologia do Ensino das Ciências

Naturais e Sociais

Armanda Cunha
Helena Maquengo Bandeira
Isabel Narciso
Filipa Sacramento
Gustava Silva
Uroginita Silva

Metodologia do Ensino das Expressões

Maria de Lourdes Rodrigues
Adinex da Costa
Lídia Barbosa
Maria Georgina da Costa
Maria Tomé Reis
Ricardina Rodrigues
Lázaro Vicente
Herculano Lopes
Atanásio da Mota

Colaboração de:

Niiza Cotrim

Necessidades Educativas Especiais

Ana Maria Vera Cruz
Luís Filipe Neves
Selhaine Vera Cruz
Lídia Barbosa

Organização e Supervisão
da Prática Pedagógica

Armanda Cunha
Ana Maria Branco
Maria Inácia Sousa
Adriana Neto
Anastácio Quintas
Álvaro Santos
Bleizy Costa
Isidoro Rosa Monte

Formação de Directores
e Centros de Recursos

Abel Conde
Maria Pedro das Neves
Gustavo Silva
Jerónimo Salvaterra
Maria Pedro das Neves
Gustavo Silva

Apoio Técnico

Coordenação do Projecto

Maria João Cardona

Coordenação gráfica

Jean Campiche

Formação de Directores
e Centros de Recursos

Dina Rocha
Fernando Costa
Maria João Cardona
Ramiro Marques

Metodologia do ensino das Expressões

António Mesquita Guimarães
Célia Barroca
Jean Campiche
Margarida Togtema
Teresa Cavalheiro

Metodologia do ensino da Língua Portuguesa

Ana Fonseca
Leonor Santos
Madalena Teixeira

Metodologia do ensino da Matemática

Ana Fonseca
Neusa Branco
Susana Colaço

Metodologia do ensino das Ciências Naturais e Sociais

Bento Cavadas
Ramiro Marques

Organização e Supervisão da Prática Pedagógica

Isabel Piscalho
Leonor Santos
Madalena Teixeira
Susana Colaço

Necessidades Educativas Especiais

Isabel Piscalho
Ramiro Marques

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
Capítulo 1 – Supervisão e profissão docente.....	6
1.1 O que é a supervisão?.....	6
1.2 Modalidades de supervisão.....	9
1.3 Supervisão e desenvolvimento profissional.....	11
Capítulo 2 – Perfil do supervisor.....	13
2.1 Características e competências.....	13
2.2 Estilos de supervisão.....	15
Capítulo 3 – O processo supervisivo.....	17
Capítulo 4 – Técnicas e instrumentos de supervisão.....	20
4.1 Registos escritos.....	20
4.1.1 A importância dos registos	20
4.1.2 Tipos de registo.....	21
4.2 Observação.....	25
4.3 Tipos de <i>feedback</i>	33
Capítulo 5 – Supervisão em contexto de desempenho profissional.....	36
Capítulo 6 – Supervisão e avaliação de desempenho.....	40
Considerações finais.....	42
Bibliografia.....	44
Anexos.....	46

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – Estilos de supervisão (Glickman, 1985).....	16
Figura n.º 2 – Modelo reflexivo do desenvolvimento profissional (Wallace, 1991).....	17
Figura n.º 3 – Etapas da supervisão (Alarcão & Tavares, 2007).....	18
Figura n.º 4 – Concepção e práticas de supervisão (Roldão, 2010)	21

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Exemplo de intervenção do supervisor no processo supervisivo.....	19
Quadro n.º 2 – Guião de reflexão.....	23
Quadro n.º 3 – Guião de portefólio.....	24
Quadro n.º 4 – Guião de relatório.....	24
Quadro n.º 5 – Tipos de observação.....	26
Quadro n.º 6 – Guião de encontro pré-observação.....	26
Quadro n.º 7 – Guião de encontro pós-observação.....	27
Quadro n.º 8 – Grelha de observação de fim aberto.....	28-29
Quadro n.º 9 – Grelha de observação criterial (1).....	29
Quadro n.º 10 – Grelha de observação criterial (2).....	30
Quadro n.º 11 – Grelha de observação centrada nos alunos.....	31
Quadro n.º 12 – Tipologia de <i>feedbacks</i>	34

Índice de Actividades

Actividade 1 – O conceito de supervisão.....	8
Actividade 2 – Modalidades de supervisão.....	12
Actividade 3 - Características do supervisor.....	13
Actividade 4 – Perfil do supervisor.....	15
Actividade 5 – Processo supervisivo.....	19
Actividade 6 – Os registos em supervisão.....	22
Actividade 7 – Construção de grelhas de observação.....	28
Actividade 8 – Utilização de grelhas de observação.....	32
Actividade 9 – <i>Feedback</i> formativo.....	35

Actividade 10 – Contextos de supervisão em São Tomé e Príncipe.....	36
Actividade 11 – Supervisão formal.....	38
Actividade 12 – Práticas supervisivas.....	39
Actividade 13 – Supervisão e avaliação.....	41

Índice de Anexos

Anexo 1 – Curso de formação para supervisores pedagógicos.....	41
Anexo 2 – Questionário sobre supervisão.....	46
Anexo 3 – “Quais são as capacidades necessárias (e as barreiras a ultrapassar) para uma escuta atenta?”	50

Introdução

Porque não entender que uma das tarefas da formação é ajudar professores e professoras a alcançarem uma maior consciencialização das suas peculiaridades e condições profissionais, auxiliando-os assim na construção da sua identidade? (Montero, 2005: 140)

Este documento pretende ser um apoio à actividade dos responsáveis pela supervisão de professores em contexto de formação contínua.

Construído numa lógica formativa, nele são fornecidas bases teóricas para a compreensão da actividade supervisiva nas suas várias dimensões e implicações, para depois se propor exercícios diversificados de caracterização e análise da realidade santomense, tanto a um nível macro, nomeadamente institucional e organizacional, como a um nível micro, de acompanhamento interpares, bem como exercícios de aplicação de diferentes técnicas e instrumentos de supervisão.

Para melhor promover uma reflexão adequada ao contexto de São Tomé e Príncipe, recorre-se, em diversos momentos, ao conteúdo de entrevistas grupais¹ que foram realizadas a professores santomenses em diferentes contextos de formação (inicial, em exercício e de profissionalização em serviço).

Assim, este documento estrutura-se em seis capítulos que procuram percorrer o espectro da actividade de supervisão, começando pela própria definição do conceito, passando depois à caracterização de contextos e intervenientes, assim como do perfil desejado para o supervisor em contextos específicos. Avança-se, depois, para a explicitação das etapas do processo de supervisão e a ilustração de diversas técnicas e instrumentos de apoio à prática supervisiva. Finaliza-se equacionando a relação entre supervisão e avaliação docente e, nas “Considerações Finais”, equaciona-se o perfil de formador de supervisores. Nos “Anexos”, incluem-se materiais de apoio à realização das actividades de formação que surgem ao longo do documento, bem como uma proposta de curso de formação para supervisores pedagógicos.

Capítulo 1 – Supervisão e profissão docente¹

(Entrevista a professores em complemento de formação)

ENT²: O que é a supervisão?

R: [Silêncio] Vão fiscalizar o trabalho do professor.

ENT: Então... supervisão será fiscalização?

R: Sim.

Num documento que pretende apoiar a formação de supervisores e de formadores de supervisores, é fundamental começar por esclarecer o ponto de partida de cada formador e formando que o utiliza e responder à questão: do que falamos quando falamos de “supervisão”? Sabemos o que é? Entenderemos todos o mesmo?

Este primeiro capítulo procura, por isso, criar uma base de entendimento conceptual em torno do conceito de supervisão e das modalidades em que ela pode ser exercida.

Sugestão de trabalho

Analise o seu próprio conhecimento relativamente à temática da supervisão. Para tal, comece por responder ao questionário no Anexo 2 e, seguidamente, discuta as suas respostas e as eventuais dificuldades que sentiu no processo com os seus colegas.

1.1 O que é a supervisão?

O conceito de supervisão não é novo nem é isento de controvérsias geradas pela própria sociedade no qual foi criado e/ou é usado. Por esta razão era, e ainda é, frequente que, ao ouvir a palavra “supervisão”, de imediato venha “à ideia” alguém hierarquicamente superior, que sabe mais e que vem verificar a execução de determinada tarefa ou determinado trabalho. Ou seja, associado ao conceito de supervisão surge, por vezes, também o de inspecção.

Todavia, a definição do termo “supervisão” revela-se complexa e polissémica, dependendo do contexto social, cultural, filosófico e político em que é utilizado. De facto, se tivermos em conta a opinião do psicólogo Edgar Stones (1984), verificamos que “(uma) supervisão”³ pode ser encarada como:

- i) Uma visão aprofundada acerca de um certo assunto;
- ii) Uma visão do que pode acontecer, isto é, uma antevisão;
- iii) Uma visão do que poderia acontecer e não aconteceu;
- iv) Uma visão (ou intuição - Caseiro, 2007), do que aconteceu, de como conseguir que determinada coisa não aconteça ou de conseguir que determinada coisa aconteça.

No fundo, os quatro pontos que aqui se indicam não são mais de que um acto reflexivo que qualquer um de nós deve fazer relativamente à sua prática pedagógica, não se tratando, portanto, de uma atitude de chefia, ou de autoritarismo ou, ainda, da certificação do cumprimento de regras. Antes pelo contrário, a relação entre supervisor e supervisionado que esta perspectiva advoga permite desenvolver um trabalho colaborativo, de diálogo e de interacção de saberes, sendo conducente a um crescimento profissional e optimizando aprendizagens dentro e fora da sala de aula.

Por isso, Schön (1994) considera que o objectivo da supervisão será o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do professor sobre a sua acção docente, num processo que apoiará o seu desenvolvimento profissional.

Olhando um pouco para a história do conceito, podemos ver que até à década de 1990 ele era utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, sendo função atribuída ao orientador de estágio, e apenas nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio.

1 Entrevistas de tipo *focus group* realizadas em Dezembro de 2013, no âmbito do Projeto RIQUEB – Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.

2 Siglas usadas nas transcrições: ENT (entrevistadora); R (resposta em discurso directo); [...] (clarificação de aspectos não verbais ou síntese das várias ideias apresentadas durante um momento da discussão).

3 Notar a composição da palavra: *super* + *visão*.

Se bem que conotada ainda com inspecção e controlo, a partir dessa altura a supervisão passou a designar uma actividade formativa que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, em função do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos. Ou seja, se bem que a supervisão seja um processo formativo em que os principais intervenientes, ou pelo menos os mais activos, são o professor-supervisionado e o supervisor, em última análise o que se pretende com ela é favorecer as aprendizagens dos alunos: afinal, quanto maior qualidade tiver o processo de ensino-aprendizagem, quanto melhor for o professor, maiores serão as possibilidades de os alunos alcançarem o sucesso.

O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce uma influência directa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor; e uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que esse professor ensina (Alarcão & Tavares, 2007).

Nesta linha de pensamento, a supervisão de professores configura-se como um processo em que um “[...] professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007: 16), criando um ambiente de aprendizagem bidireccional. Ou seja, o professor com mais experiência, quando trabalha em conjunto com outro professor, “ensina” e ao mesmo tempo também aprende. Por isso, o supervisor precisa de:

- i) Actualizar o seu conhecimento científico;
- ii) Reciclar o seu conhecimento pedagógico;
- iii) Contribuir para solucionar problemas reais (da(s) turma(s), da(s) escola(s) e, por vezes, fora da(s) escola(s));
- iv) Diagnosticar o(s) conhecimento(s) prévio(s) dos supervisionados, a fim de tentar encontrar um modo de trabalho que permita ultrapassar eventuais dificuldades;
- v) Contribuir para a articulação de teorias com a(s) realidade(s) da prática;
- vi) Ser co-construtor de teorias subjectivas;
- vii) Partilhar ideias e saberes;
- viii) Acompanhar a(s) prática(s) do supervisionado;
- ix) Regular a(s) sua(s) própria(s) prática(s).

Assim, verifica-se um contexto formativo e de parceria que contribui para a melhoria da formação inicial, da formação contínua e da própria qualidade do ensino prestado pela escola. Importa, então, sublinhar que este contexto supervisoivo não pode e não deve circunscrever-se, apenas, ao espaço da sala de aula, sendo essencial que haja partilha e troca de experiências entre colegas, não só entre supervisionados, mas também entre supervisores. A heterogeneidade das turmas e dentro da própria turma requer um trabalho conjunto, colaborativo e colegial. Por um lado, o supervisionado é quem melhor conhece a sua turma e as respectivas especificidades, que abrangem tanto o quotidiano extra-escolar como o escolar, ou seja, dificuldades *versus* facilidades estruturais de cada família e dificuldades *versus* potencialidades de cada aluno; por outro lado, o supervisor tem o distanciamento necessário, para se posicionar perante o trabalho a desenvolver, sob uma perspectiva de conjunto propiciada pelo conhecimento “das realidades” das outras salas de aula, por ser conhecedor de estratégias diferenciadas que resultam em vantagens entre supervisionados, se estes criarem o hábito de reflectirem em conjunto acerca do trabalho a desenvolver e do trabalho desenvolvido com os supervisionados.

Com efeito, se a preparação de aulas, desde a concepção da planificação, passando pela construção de materiais didácticos, até à análise dos resultados obtidos, for efectuada em conjunto, beneficiando supervisor e supervisionado de um contexto de partilha, no qual deve imperar, apenas, a crítica construtiva, a fim de contribuir para o crescimento profissional de todas as partes envolvidas, este processo culminará no sucesso dos alunos e da própria escola. Daí que, mais recentemente, o conceito de supervisão tenha vindo a tomar novas direções, alargando-se a toda a comunidade escolar (cf. Capítulo 5).

**Actividade 1 – O conceito de supervisão**

Leia o artigo de Alarcão, I. (2009). “Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Ainda no âmbito da construção de uma noção de supervisão, importa destacar que a actividade docente se reveste de elevada complexidade, envolvendo diferentes dimensões de conhecimento que só um trabalho partilhado e de reflexão consegue articular (Sá-Chaves, 2000: 46). Assim, Sá-Chaves, citando Shulman (1987), destaca as seguintes dimensões do conhecimento docente, que determinam, igualmente, o processo de supervisão:

- i) Conhecimento de conteúdo – O professor tem de ter conhecimento das matérias que vai leccionar, pois só pode ensinar aquilo que souber;
- ii) Conhecimento do curriculum – Para além de conhecer os conteúdos que constituem o programa da sua disciplina, o professor deve conhecer, igualmente, as outras disciplinas que fazem parte do currículo, para que tenha uma visão de conjunto do caminho a percorrer pelos seus alunos;
- iii) Conhecimento pedagógico do conteúdo – Esta dimensão passa pelo que comumente se designa por “saber-fazer”, ou seja, o professor deve ser capaz de fazer com que os seus alunos aprendam, que compreendam o que ele pretende ensinar. Neste ponto é essencial a regulação do seu próprio desempenho, no qual a reflexão é fulcral;
- iv) Conhecimento dos aprendentes e das suas características – A concretização dos pontos i), ii), e iii) só é possível se o professor conhecer cada um dos seus alunos/formandos, no que reporta à personalidade e ao ritmo de aprendizagem;
- v) Conhecimento dos contextos – A par do conhecimento de cada aluno/formando, é fundamental que o professor esteja ciente das vivências destes, para além das situações vividas em sala de aula, a fim de conceber estratégias e metodologias que melhor se adequem às aprendizagens necessárias;
- vi) Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais – Este aspecto regulador da prática reflexiva é o que oferece sustentabilidade ao conhecimento pedagógico do conteúdo e o que potencia a (continuação da) formação dos alunos em termos de valores para a cidadania;
- vii) Conhecimento de si próprio – Afigura-se essencial, na medida em que quem o professor é “como pessoa” influencia quem o professor é “como profissional”, isto é, este conhecimento ajuda o professor a criar a sua própria identidade profissional. Importa, ainda, referir que este conhecimento possibilita que o professor consiga distanciar-se de si próprio, colocando-se no papel do aluno.

Como se acaba de verificar, a supervisão, por partilhar com a actividade docente todas estas dimensões do conhecimento, reveste-se de um grau de complexidade elevado, mobilizando definições e pessoas/profissionais de forma intensa, sendo necessário compreender em que moldes podem decorrer as situações de supervisão, no que concerne à relação entre supervisor e supervisionado.

Com efeito, há vários estudos no âmbito desta temática que apresentam definições, descrevem modelos, indicam funções, quer do supervisor, quer do supervisionado, princípios reguladores, modelos e respectiva instrumentalização, o que pode causar alguma confusão. Por essa razão, seguidamente, reflectiremos acerca de modalidades de supervisão.

1.2 Modalidades de supervisão

Modalidade da imitação artesanal

Este modelo baseia-se no princípio, como o próprio nome indica, da imitação de um determinado modelo. Ou seja, um professor serve de modelo para outro professor, copiando o segundo o que faz o primeiro. Mas aqui surge uma primeira pergunta: será que as actividades desenvolvidas pelo primeiro professor, numa dada turma, também resultam com os alunos do segundo professor? A resposta é de incerteza pois, como é expectável, o resultado das aprendizagens, por parte dos alunos, não será exactamente o mesmo, uma vez que os seus conhecimentos e experiências não serão os mesmos. Assim, este “saber-fazer” pode nem sempre ser o mais adequado para todos os contextos. Pelas razões anteriormente indicadas, o supervisor deve ter um contacto próximo com a(s) turma(s) do(s) seu(s) supervisionado(s), de modo a poder realizar um trabalho colaborativo que seja efectivo, tanto científica como pedagogicamente.

Modalidade da descoberta guiada

Neste modelo há uma substituição do “modelo do professor” pelo estudo analítico de métodos de ensino. Agora, há uma focalização no professor (supervisionado) e no seu papel activo a experimentar diferentes metodologias de acordo com as variáveis do contexto de ensino e de aprendizagem no qual se encontra imerso. O supervisor deve levar o supervisionado a contextualizar as suas próprias metodologias de ensino na situação específica da respectiva turma.

Modalidade behaviorista

Esta modalidade consiste no treino das competências fundamentais do professor, que se traduzem em objectivos de operacionalização. Estes objectivos são definidos tendo em conta dificuldades relacionadas com os conteúdos a leccionar, com a gestão do currículo e com a gestão do próprio espaço, tanto dentro como fora da sala de aula. Outro aspecto que esta modalidade tem em conta é a interacção do professor com a restante comunidade educativa, na qual se enquadram não só outros professores, alunos e pessoal não docente, mas também pais, encarregados de educação e outros elementos que possam ser (ou vir a ser) parceiros de determinada escola. A proximidade entre os diferentes participantes na vida de uma escola tem, certamente, reflexos positivos na educação dos respectivos alunos. Neste quadro, o supervisor deve contribuir para a consciencialização, pelo supervisionado, de que a articulação entre a escola e a família é fundamental para o sucesso dos alunos, na medida em que, por vezes, há vicissitudes inerentes à vida familiar dos alunos que poderão, por um lado, ser um entrave à aprendizagem ou, por outro lado, ser potenciadoras de sucesso.

Modalidade clínica

Este tipo de modalidade recai na colaboração do supervisor na experimentação, na análise e na reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo supervisionado. Esta colaboração tem por objectivo a melhoria da aquisição de conhecimento dos alunos, à qual se acredita poder chegar com a análise de situações observadas em sala de aula. Para tanto, é fundamental que existam confiança, diálogo, partilha e entajuda entre os dois “actores”. Se repararmos, há, nesta modalidade, um novo e importante enfoque – o processo de supervisão está estreitamente centrado nos alunos, isto é, nas aprendizagens dos alunos, e não tanto no ensino do professor. É importante a “actuação” do professor, mas igualmente relevante o que os alunos aprenderam (ou não), destacando-se a “reflexão sobre a prática” lectiva. Em conjunto com o supervisionado, o supervisor deve analisar o resultado do ensino e da aprendizagem dos alunos, reflectindo acerca do que “correu bem” e do que “correu menos bem”, identificando as causas dos resultados e (re) definindo umas estratégias e/ou reformulando outras.

Modalidade psicopedagógica

A modalidade sobre a qual, agora, nos debruçamos, decorrendo da anterior, conjuga-se numa tríade composta por supervisor, supervisionado e alunos. Estes três “pilares” são sustentados por conhecimentos de psicologia e por conhecimentos pedagógicos e didácticos, tendo sempre

presente a relação entre supervisor e supervisionado e entre supervisionado (professor) e alunos. As diversas necessidades de adaptação e de resolução de problemas contribuem para o desenvolvimento, supostamente, eficaz e eficiente do supervisionado, relativamente aos seus alunos.

Modalidade pessoalista

Nem sempre há um paralelismo entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, sendo fulcral a existência de condições potenciadoras de um desempenho adequado. Todavia, esta modalidade defende que para a obtenção de sucesso profissional é essencial que o professor tenha formação apropriada, permitindo-lhe uma relação de equilíbrio entre a sua prática pedagógica e o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Por essa razão, adiante, neste guia, inclui-se um ponto dedicado à profissionalidade docente.

Modalidade reflexiva

A modalidade reflexiva retoma alguns aspectos que já aqui foram referidos, nomeadamente nas modalidades de descoberta guiada, clínica e psicopedagógica. Os preconizadores deste modelo (Dewey, 1933 e Schön, 1994) advogam que a reflexão com base na prática lectiva, com base no conhecimento da acção e sobre a acção, conduz ao desenvolvimento profissional. Resumindo: reflexão na acção – O professor conhece ou manifesta estranheza em relação ao que dizem os alunos?; Pensa acerca do que o aluno diz e/ou faz?; Tenta reformular o seu discurso, coloca questões ao(s) aluno(s) adequadas para o seu grau de aprendizagem?; reflexão sobre a acção – O(s) aluno(s) aprendeu(ram)?; A actividade utilizada foi adequada?; Toda a turma atinge o objectivo que o professor pretende?; Qual a razão?; O que se pode fazer de modo e forma diferentes?; e reflexão sobre a reflexão na acção – É necessário experimentar nova(s) actividade(s), ou trata-se de uma questão de treino da mesma actividade, com reformulações pontuais e específicas?; Agora resultou?; Continua sem resultar?; Qual a causa de não ter resultado?; Em que se baseia a análise?; Onde, como e em quê se pode mudar?

Claro está que o supervisor tem aqui um papel fundamental, na medida em que o encorajamento e o apoio, sejam científicos, sejam pedagógicos, são essenciais para o desenvolvimento de todo este processo. Ele deve ser o impulsionador desta atitude de questionamento constante, tendo em conta que passou, e continuará talvez a passar, por esta mesma reflexão na sua própria prática lectiva. Pretende-se, ainda, que o supervisor consiga promover, no supervisionado, uma pedagogia para a autonomia, seja sob o ponto de vista cognitivo, seja sob uma perspectiva metacognitiva.

Modalidade ecológica

Retomando um princípio behaviorista – proximidade entre os diferentes participantes na vida de uma escola –, esta modalidade caracteriza-se pelas relações que se estabelecem entre o supervisionado (e supervisor, claro está) e o contexto no qual ele está inserido. As interacções, os conhecimentos e as experiências desempenham o papel principal nesta modalidade, na medida em que se acredita que são promotoras de novas experiências, logo do reequacionamento de conceitos, conhecimentos e atitudes.

Modalidade dialógica

Como o próprio nome indica, esta modalidade prende-se com questões relacionadas com o discurso, com a linguagem utilizada e com o diálogo (entre supervisor e supervisionado) evidenciador de espírito crítico. De acordo com estes aspectos, os professores desempenham um papel social activo e participativo em todo o processo.

Nota-se que, entre as diferentes modalidades indicadas, há características que são comuns e que se cruzam. Se, por um lado, o enfoque é colocado na reflexão, na prática lectiva, no processo de ensino e de aprendizagem, nos objectivos, por outro lado também se verifica a importância atribuída ao relacionamento e à interacção entre os indivíduos. Motivos que sustentam diferentes funções por parte do supervisor. Ora de um modo mais diretivo, ora de um modo mais colaborativo, o acto da supervisão desenvolve-se em conjunto, considerando-se todos os participantes e contextos internos e externos à escola, com uma mesma finalidade, continuar a formar um professor.

1.3 Supervisão e desenvolvimento profissional

O acto da supervisão está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional, pois é potenciador da interacção entre a teoria e a prática e possibilita a (re)criação de novas teorias, subjectivas e pessoais, porque assentes na própria vivência profissional do professor, sustentadas em resultados obtidos ao longo do exercício da actividade docente que poderão corroborar, ou não, leituras efectuadas para aprendizagem e aprofundamento de conhecimentos. De facto, se a actividade docente é altamente complexa (como se viu em 1.1), dificilmente a formação inicial será suficiente para que o professor fique plenamente preparado para todos os desafios que a sua longa carreira profissional lhe venha a colocar.

Estamos cientes de que nem sempre os cenários com os quais os profissionais de educação se deparam são simples, positivos e oferecem optimismo. Todavia, é através do percurso trilhado ao longo do tempo que se podem encontrar soluções e novas situações merecedoras de resolução. Ou seja, o desenvolvimento profissional, mesmo quando acompanhado por um processo de supervisão, não fornece uma lista de respostas que prescrevam soluções “universais” para problemas. Essas soluções, se é que existem, não são unas, nem homogéneas, nem passíveis de padronização, o que requer um investimento e uma investigação contínuos na actividade profissional, afectando, conseqüentemente, os moldes em que o acto supervisivo se desenrola. As capacidades de paciência, tolerância, compreensão e espírito de ajuda são essenciais, para que não ocorram situações em que o supervisionado só gostaria de que a atitude do professor fosse “não discriminar e criticar tanto, mas apoiar. Porque há professores que criticam, mas não vão lá para a frente mostrar como se faz” (entrevista a professores em formação inicial).

Aspectos como a política, a economia, a identidade, a diversidade cultural, as orientações conceptuais, os modelos, a socialização, a educação especial, o conhecimento científico, as tecnologias, a avaliação, entre outros que poderiam ser indicados, são essenciais no desenvolvimento profissional, tendo o supervisor um papel activo neste processo. Não só no que respeita à sua responsabilidade para com o supervisionado, mas também no que concerne ao seu próprio desenvolvimento. A cooperação entre os dois é promissora de sucesso, quer na escola, quer fora dela, pois há uma componente emocional e afectiva que interfere nas nossas práticas, não se “ligando e desligando como se de máquinas se tratasse”.

Aliás, se reflectirmos acerca da palavra *desenvolvimento*, verificamos que ela nos conduz para um contexto trans e multidisciplinar que surge com base em intercepções de índole cultural, psicológica, social e técnico-científica (Silva, 2010). A noção de desenvolvimento profissional afigura-se como algo que é, de facto, contínuo, como um processo que se desenrola ao longo da vida e que sofre influências múltiplas.

E são muitas as definições que podemos encontrar de “*desenvolvimento profissional*”, todas evidenciando a complexidade subjacente a este conceito. Carlos Marcelo Garcia (1999: 137) sublinha que o conceito de desenvolvimento tem implícitas as ideias de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação contínua. Saliendo esta mesma ideia, Maria João Cardona (2006: 534), refere que “*o desenvolvimento profissional é [...] um processo complexo e pluridimensional, que tem que ser enquadrado*” no contexto sócio-cultural em que decorre.

A função docente não deve e não pode, portanto, ser “reduzida a um conjunto de componentes técnicas, esvaziadas da sua dimensão pessoal, impondo-se paralelamente uma separação do eu pessoal e do eu profissional” (Apple, 1997, citado por Roldão, 2007: 96), sendo necessária uma valorização do exercício da profissão, de saberes específicos da profissão e a consciencialização da necessidade de uma prática reflexiva (Alarcão, 2003) conjunta, na qual o supervisor pode assumir novamente um papel preponderante, mas numa lógica de atuação colaborativa e não hierárquica. Inclusivamente, Alarcão (2009: 120) refere que “*a supervisão do século XXI precisa pautar-se por uma actuação baseada na democraticidade e na liderança com visão, democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos ou [...] autónomos*” e liderança com visão, porque é imperioso que se perspetive o futuro, promovendo valores democráticos e com impacto.

É importante que os professores experimentem, pratiquem, para que possam evoluir, sendo depois essa prática objecto de análise, e que não se limitem a reproduzir o que lhes é imposto, como por vezes parece acontecer.

R: Eu tive uma visita do sector metodológico da qual gostei bastante. Ele entrou, sentou atrás, junto dos alunos, e ficou observando o trabalho até ao final da aula. No final é que ele pediu o plano de aula e depois fez observações. Gostei dessa visita. Ele não me fez sentir triste nem nada. E falou de todo o meu trabalho.

(Entrevista a professores em complemento de formação)

Esta situação de “cumplicidade” entre supervisor e supervisionado é, também, transmitida por Flávia Vieira (2010: 9), com a metáfora do *caleidoscópico*: “Se fizermos corresponder estes elementos a princípios *éticos e conceptuais* da supervisão – como a colegialidade na relação supervisiva ou a articulação entre reflexão profissional e autonomia dos alunos – e se os espelhos (do caleidoscópico⁴) forem as práticas de desenvolvimento e qualificação profissional – a experimentação, a reflexão crítica, a observação, a narrativa... –, então o padrão que resulta da reflexão dos princípios nas práticas representará a configuração específica que, numa dada situação, ambos produzem”.

A supervisão é um processo que poderá, assim, potenciar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, supervisores e supervisionados; mas esta não pode ser uma supervisão qualquer: ela precisa de ser participada, colaborativa, construtiva, visando claramente a melhoria da actuação dos professores em função da melhoria das aprendizagens dos alunos e, no fundo, colocando sempre no centro do processo o “humano” e a necessidade de lhe poder dar para colmatar as suas lacunas e desenvolver o mais possível o seu potencial.

◆ Actividade 2 – Modalidades de supervisão

1. A minha actuação enquanto supervisor(a), enquadra-se em alguma(s) destas modalidades? Que evidências e/ou registos tenho que sustentem a minha resposta?
2. O que penso acerca de cada uma das modalidades apresentadas (vantagens e desvantagens)?
3. Qual das modalidades apresentadas considero mais adequada para a minha prática supervisiva? Porquê?
4. Das nove modalidades de supervisão apresentadas, qual é a melhor? Porquê?
5. Comente o seguinte excerto:
“[...] além de aumentar o saber e aprofundar a compreensão dos fenómenos, é detectar as situações problemáticas e propor sugestões para a acção. Isto, como sucede em qualquer outra área, não quer dizer que se possa oferecer soluções imediatas e definitivas para os problemas da educação. Não está nas mãos dos investigadores dizer o que há que fazer (quando isto faz parte das decisões políticas ou dos próprios agentes educativos implicados) mas dar pistas, localizar problemas, mostrar evidências que permitam olhar e interpretar a realidade de outra maneira. Porque, em definitivo, qualquer solução articulada para resolver um problema gera novas situações problemáticas que exigem novos processos de investigação, interpretação e tomadas de decisões. Daí a miopia dos que pensam que a solução para um problema é um ponto de chegada e não o percurso de um caminho que nunca acaba.” (Sancho *et al.*, 1998: 4-5).
6. Tendo em conta a sua função de supervisor(a) e após a leitura do ponto 1.3 – Supervisão e desenvolvimento profissional, analise o modo como tem desempenhado o seu papel. Em que pontos se distancia? Porquê? Em que pontos se aproxima? Porquê? Como?

⁴ “Instrumento de ótica recreativa, formado de pequenos espelhos inclinados, mas paralelos a determinada direção, e por pequenos fragmentos de vidro colorido, missanga, etc., e que, a cada movimento, apresenta imagens variadas e simétricas”. *Caleidoscópico* In *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/caleidoscópico>

Capítulo 2 – Perfil do supervisor

Assumindo a supervisão numa perspectiva colaborativa e aceitando que o desafio que se coloca ao supervisor será o de desencadear processos de auto-reflexão e auto-avaliação por parte dos supervisionados, ajudando-os a identificar problemas ou espaços de melhoria nas suas práticas, impulsionando as suas potencialidades e aprendizagens, preconizamos a importância de ele cooperar com o supervisionado no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes à actividade docente e ao processo de ensino-aprendizagem (e não apenas avaliar, descontextualizadamente, o seu desempenho).

Para tanto, ele necessita de ter:

a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas, a capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; a capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; a competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; skills de relacionamento interpessoal; a responsabilidade social assente em noções bem claras sobre a educação (Alarcão & Tavares, 2007: 73).

Importa, por isso, assumir a definição de um perfil desejável para o formador que é supervisor de práticas pedagógicas, ainda que se reconheça que esse perfil não será absoluto e estanque, mas flexível de modo a adequar-se às necessidades e características dos contextos específicos em que cada supervisor exerce a sua actividade.



Actividade 3 – Características do supervisor

A seguinte lista de palavras corresponde a diferentes características que um supervisor pode possuir.

Guia	Protector	Acessível	Apoiante
Respeitador	Organizado	Reflexivo	Observador
Experiente	Flexível	Desafiador	Prescritivo
Crítico	Não dogmático	Autoritário	Ouvinte
Confidente	Conhecedor	Conselheiro	Inovador

Identifique (justificando) quais destas características:

- Considera mais importantes (escolha seis);
- Considera desaconselháveis;
- Correspondem à sua actuação como supervisor (caso já tenha experiência);
- Correspondem a características que gostaria de melhorar.

(Adaptado de Reis, 2010)

2.1 Características e competências

Seja em que contexto for que a actividade supervisiva se desenvolva, é comumente aceite na literatura da especialidade (por exemplo, Alarcão & Tavares, 2007; Vieira, 2006) que um bom supervisor deve reunir uma série de qualidades e possuir uma série de capacidades e competências que favoreçam a atenção às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do supervisionado, e que lhe permitam adequar as suas intervenção e comunicação no sentido de o ajudar a progredir e a atingir um saber, um saber-fazer e um saber-ser fundamentais para o desempenho profissional (Guimarães, 2005).

Analisando a literatura sobre supervisão (como Alarcão & Tavares, 2007) e refletindo sobre o conhecimento e as experiências de terreno recolhidas em São Tomé e Príncipe, podemos organizar tais atitudes e competências em cinco domínios, que passamos a identificar e explicitar.

Domínio pessoal e relacional

Neste domínio consideramos características de âmbito mais individual e de personalidade, cujo impacto na relação interpessoal com o supervisionado é determinante para o grau de sucesso do processo formativo⁵.

- Sensibilidade para se aperceber dos problemas e capacidade para identificar as suas causas.
- Equilíbrio emocional.
- Capacidade de adaptação.
- Abertura de espírito e flexibilidade.
- Perseverança (por exemplo, para ultrapassar bloqueios que o contexto possa suscitar).
- Capacidade de trabalhar (cooperar) com todos os outros elementos envolvidos no processo educativo.
- Capacidade de compreender, de sentir empatia e de, conseqüentemente, manifestar uma atitude de resposta adequada.
- Capacidade de integrar as perspectivas dos supervisionados, buscando a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum.
- Ser um bom gestor (de processos, de relações, de conflitos...).
- Ser promotor de autoconfiança, autonomia e relações de confiança mútua⁶.
- Ser paciente, disponível, capaz de prestar atenção, bom ouvinte.

Domínio da comunicação

Determinantes para a relação interpessoal, para a expressão de reflexões e pensamentos, e para a co-construção de sentidos partilhados entre os vários intervenientes do processo superviso são, também, as competências comunicativas do supervisor, do ponto de vista concretamente linguístico, não só da gestão, mas também das próprias comunicação e interacção.

- Domínio correcto da língua portuguesa, a nível oral e escrito.
- (Disponibilidade para) aprendizagem das línguas das comunidades que enquadram os contextos em que exerce a supervisão.
- Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos dos envolvidos.
- Capacidade de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar, de argumentar.
- Saber escutar e respeitar o direito à palavra do supervisionado.

Domínio ético-profissional

Incluimos neste domínio aspectos relacionados com uma ética e valores associados à educação e à profissão, que o supervisor precisa ter para também potenciar nos supervisionados.

- Entusiasmo pela profissão que exerce e empenho nas tarefas inerentes.
- Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.
- Consciência da responsabilidade que cabe ao professor no sucesso ou insucesso dos seus alunos (e ao supervisor no desenvolvimento e na realização profissional do supervisionado).
- Espírito de autoformação e desenvolvimento (disponibilidade para aprender permanentemente, com diversos profissionais e mesmo com os próprios supervisionados).

⁵ Cf. a entrevista a alunos em formação inicial: ENT: *O que é que gostariam de ser, ou como deveriam ser, se fossem supervisores e estivessem a tentar ajudar outros a aprender a ser professores? Que capacidades, competências, características precisariam de ter?* Rs: *Paciência. Ser tolerante e compreensivo. Ter espírito de ajuda. Não discriminar e criticar tanto, mas apoiar. Porque há professores que criticam, mas não vão lá para a frente mostrar como se faz.*

⁶ Cf. a entrevista a professores em formação em exercício: [...] *quando vão à sala, mesmo se os professores justificarem, eu acho que eles não tomam em consideração. Eles pegam mais essa parte negativa e... pegam mesmo naquela parte negativa. Eu não acho que esse é um bom campo, uma boa ideia. Eu acho que eles podiam pegar essa parte negativa mais a justificação do professor. E isso... põe o professor em causa. Assim, quando o professor ouve que há visita... o professor já está... já fica diferente! [...] Uma visita que a gente sabe que não é de apoio é uma visita mais de crítica. Então... aí não se sente bem!*

- Responsabilidade e imparcialidade, revelando seriedade e coerência nos comportamentos.
- Respeito pela pessoa humana e pela diversidade, nas suas mais diversas formas.
- Respeito pelo espaço de sala de aula do supervisionado (solicitando licença para entrar e intervir, se for caso disso; identificando-se perante o professor e os alunos; etc.).
- Respeito pela natureza confidencial dos diversos elementos e tarefas envolvidos no processo supervisoivo.

Domínio pedagógico-didático

Neste domínio considera-se o facto de se possuir e mobilizar conhecimentos pedagógicos e didáticos que permitam ao supervisor, por um lado, apoiar o supervisionado na planificação e na reflexão sobre a sua prática e, por outro, realizar uma avaliação devidamente fundamentada dos seus desempenhos.

- Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, fundamentados no conhecimento de uma diversidade de metodologias de ensino.
- Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino.
- Capacidade de experimentar e inovar, numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- Conhecimento de leis, regulamentos e procedimentos administrativos (e outros) relacionados com a educação e a função supervisoiva.
- Espírito criativo e inovador.
- Capacidade de avaliar com objectividade, rigor, mas também razoabilidade.

Domínio cognitivo-reflexivo

Este domínio diz respeito a capacidades mais transversais, essenciais para a actualização em contexto dos vários conhecimentos e competências apontados nos restantes domínios.

- Ser observador, reflexivo, analítico e crítico.
- Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem.
- Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- Capacidade de observar e analisar os contextos de prática dos supervisionados e compreender (e lidar com) os constrangimentos e as potencialidades que esses contextos determinam.



Actividade 4 – Perfil do supervisor

Em pequeno grupo, leia um dos textos que constam do Anexo 3 e:

- a) Apresente aos colegas uma síntese das ideias-chave do texto;
- b) Comente criticamente o seu conteúdo;
- c) Relacione com eventuais experiências vivenciadas, quer enquanto supervisor, quer enquanto supervisionado.

2.2 Estilos de supervisão

O processo supervisoivo não é influenciado só pelas características e competências do supervisor. O modo como ele, consciente ou inconscientemente, se posiciona no processo, as atitudes que assume, o próprio entendimento que tem das finalidades da supervisão e do seu papel (e obrigações) modelam a supervisão e fazem com que ela possa assumir diferentes contornos. Podemos, assim, falar (com Severino, 2000; ou Glickman, 1985, *cit. in* Guimarães, 2005; entre outros) de diferentes estilos de supervisão, que podem, como se perceberá, relacionar-se com as modalidades de supervisão apresentadas na secção 1.2.

Supervisão prescritiva é uma supervisão activa em que se valorizam essencialmente os comportamentos a desenvolver pelos supervisionados, ao nível da aquisição de competências técnicas, instrucionais e de gestão do grupo/turma. Este supervisor está muito atento à consistência dos conhecimentos do supervisionado, prescreve (“dita”) comportamentos, apresenta-se como mestre/modelo, dá conselhos, não abdica da sua autoridade e é crítico em relação às acções e comportamentos dos supervisionados, dando sugestões depois de analisar e interpretar o que observa. O supervisor assume, assim, um estilo directivo, concentrando as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e em condicionar as atitudes do professor.

Supervisão interpretativa é também uma supervisão activa, centrada no supervisor e nas suas interpretações, mas num processo em que este ajuda os supervisionados a reflectir sobre as suas próprias práticas e a pensar sobre estratégias que conduzam à mudança, realçando acções que devem desenvolver, sugerindo e exemplificando comportamentos.

Supervisão apoiante é uma supervisão reactiva em que se valoriza essencialmente a pessoa do supervisionado, analisando e aceitando os seus pensamentos e acções. Neste estilo, o supervisor assume uma postura mais afectiva, empática e encorajadora, que tem por base o supervisionado, e delinea, em conjunto com este, o plano de acção para melhoria da prática. Assume um papel de mediador e cooperante com o supervisionado, auxiliando-o na tomada de decisões responsáveis e procurando minimizar as dificuldades que sinta na prática. É um estilo eminentemente colaborativo.

Estes dois últimos estilos de supervisão são tendencialmente não directivos e assentam na capacidade de escutar o professor, de esperar que ele tome iniciativas, de o encorajar, de ajudá-lo a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, pedindo-lhe informações quando necessário.

A figura que se segue ilustra o modo como os vários comportamentos e atitudes que o supervisor pode assumir não são exclusivos de um determinado estilo, mas assumem maior ou menor relevância consoante o tipo de supervisão desenvolvida.

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo	[Gráfico de barras mostrando a relevância de cada comportamento para o estilo não-directivo]									
De colaboração	[Gráfico de barras mostrando a relevância de cada comportamento para o estilo de colaboração]									
Directivo	[Gráfico de barras mostrando a relevância de cada comportamento para o estilo directivo]									

Figura n.º 1 – Estilos de supervisão segundo Glickman (1985), in Alarcão & Tavares (2007: 76)

Como se pode perceber, os estilos fortemente directivos assentam no condicionamento da actividade do supervisionado, no estabelecimento de critérios mais ou menos rígidos, na medida em que haverá pouca negociação, e na preocupação com a sua orientação. No extremo oposto do espectro temos os estilos não directivos, cujo foco está na escuta e no encorajamento do supervisionado, em ajudá-lo a clarificar o seu pensamento e as suas práticas, surgindo depois a preocupação do supervisor em dar a sua opinião e em ajudar a encontrar soluções. Podemos considerar que, neste último caso, o objectivo fundamental do processo supervisivo será promover a autonomia do professor supervisionado, na medida em que, mais do que dar-lhe orientações e soluções pré-concebidas, se procura estimulá-lo a analisar e interpretar a sua prática, buscando ele mesmo, ainda que com o apoio do supervisor, as soluções para os problemas que a prática lhe coloca.

Capítulo 3 – O processo superviso

De acordo com os capítulos anteriores e partindo do princípio de que o exercício da prática profissional é sempre reflexivo, consideramos que o processo superviso pode assumir diferentes configurações. Vejamos, então, alguns exemplos.

Donald Schön (1994) propõe as seguintes etapas:

- i) Conhecimento na acção – que se traduz em atitudes de inteligência comportamental que norteiam toda a actividade do professor/formador, manifestando-se no saber;
- ii) Reflexão na acção – que acontece quando o professor/formando vai aplicando diferentes estratégias, à medida que a acção, a prática lectiva o vai exigindo;
- iii) Reflexão sobre a acção – que se verifica em contexto de retrospecção, a fim de se efectuar uma análise a decisões anteriormente tomadas;
- iv) Reflexão sobre a reflexão na acção – este momento funciona como um ponto de partida para a reconstrução do conhecimento, de novos raciocínios, de novas formas de compreensão, de actuação e de perspectivação das situações vividas.

A prática lectiva vai funcionar como um “laboratório de reflexão” (Teixeira & Morais, 2004) no qual o supervisionado “se permite” testar estratégias com a finalidade de progredir no desempenho da sua actividade, com a ajuda do supervisor. Este ciclo de trabalho, que no fundo se constitui como uma prática reflexiva de desenvolvimento profissional, pode ser visualizado na Figura n.º 2.

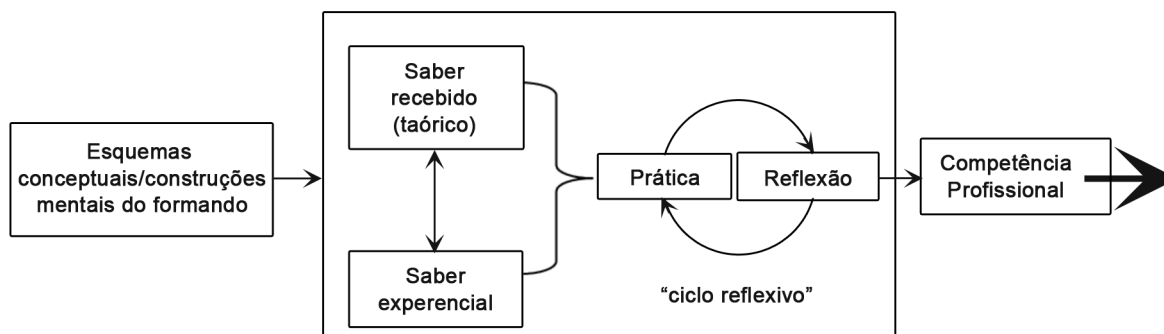


Figura n.º 2 – Modelo reflexivo do desenvolvimento profissional (Wallace, 1991: 125)

Este esquema permite ter uma visão global acerca deste processo reflexivo de supervisão, conduzindo-nos à consciencialização da dialéctica existente entre a prática e a reflexão sobre essa mesma prática, possibilitando a reconstrução de teorias subjectivas e a *performance* utilizada. Para tanto, é necessário que haja abertura de espírito, quer dizer, que se seja receptivo à novidade, à responsabilidade, ou seja, que haja reflexão conjunta sobre o funcionamento da escola, da sociedade e do próprio conhecimento, e empenho, isto é, interesse e gosto pela profissão.

Note-se, no entanto, que Zeichner alerta para o perigo da “ilusão da reflexão”, querendo com isto dizer que o uso indevido da reflexão poderá levar o professor a seguir de forma tecnicista teorias de investigação e a tomar atitudes individualistas, dificultando, desse modo, o confronto e a transformação de aspectos que estruturam o seu trabalho na sua “missão educativa”.

Também Alarcão & Tavares (2007) propõem quatro etapas para um ciclo superviso, como se pode observar na Figura n.º 3:

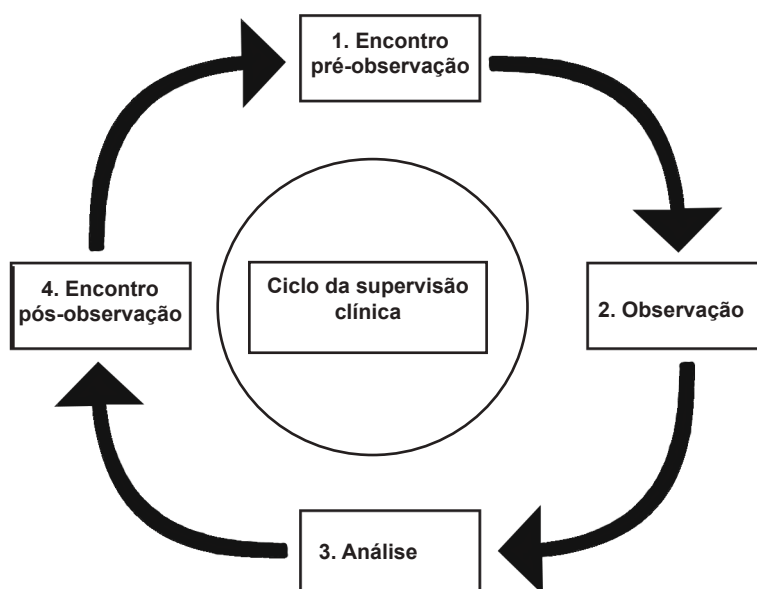


Figura n.º 3 – Etapas da supervisão (Alarcão & Tavares, 2007)

Verificam-se, assim, as etapas seguintes:

- 1) Encontro de pré-observação – Nesta fase pode iniciar-se a interacção entre supervisor e supervisionado. Delimitam-se questões como intenções da aula a observar, número de observações, critérios de análise e discussão desses mesmos critérios. É ainda importante, nesta fase, que o supervisionado seja ajudado a colocar questões e a definir os objectivos que pretende desenvolver durante a sua aula, assim como sobre o que pretende que seja observado na(s) aula(s) em causa, encetando-se, deste modo, um processo de transparência e negociação (Teixeira & Morais, 2004);
- 2) Observação – Esta etapa possibilita a recolha de informação por parte do supervisor, não existindo interacção nem intervenção do mesmo;
- 3) Análise – Este momento interpretativo, realizado pelo supervisor, é relativo aos dados recolhidos na aula observada;
- 4) Encontro de pós-observação – Esta etapa é vantajosa, na medida em que possibilita a construção de uma discussão conjunta, crítica e reflexiva, que pretende funcionar como ponto de partida para a inovação e para a “aventura” da colaboração. A colaboração e a inter-relação com o supervisor são essenciais, pretendendo-se trabalhar “com” os supervisionados e não “sobre” os mesmos, numa perspectiva de regulação.

Para que cada etapa de um determinado processo de supervisão decorra sem equívocos, é necessário que se tenha em conta os conceitos de:

- i) Transparência – clarificação de papéis, objectivos, intenções, expectativas e critérios de avaliação; explicitação de preocupações, problemas e dilemas;
- ii) Negociação – co-construção de sentidos, intenções e decisões;
- iii) Colaboração – partilha de conhecimentos, (inter)ajuda, disponibilidade, sugestão, co-responsabilização;
- iv) Precedência da teoria prática – ajudar o formando a desenvolver a sua própria forma de ensinar e a construir uma base sólida e consciente para essa forma de ensinar;
- v) Regulação – análise e reconstrução de teorias e práticas pessoais, mediante processos investigativos de reflexão-acção/inovação pedagógica;
- vi) Crítica – facilitar processos de análise com qualidade, pelo confronto entre as intenções do supervisionado e parâmetros considerados relevantes; co-responsabilização do supervisor e do supervisionado na consecução de metas comuns (Teixeira & Morais, 2004: 127).

Exemplo ilustrativo da intervenção do supervisor, no processo supervisionado**1.ª Etapa – Pré-observação (é essencial)**

- Nesta fase, o supervisor deve interessar-se por saber como está a decorrer o trabalho do supervisionado (conversa informal), assim como conhecer o perfil da turma, o ambiente de sala de aula, etc.;
- Deve conhecer quais são as intenções, do supervisionado, relativamente à(s) aula(s) a observar;
- Deve negociar, com o supervisionado e com base numa atitude de transparência, os critérios da análise supervisiva, nomeadamente: os objectivos da aula, os conteúdos a trabalhar; o número de aulas a observar; o que pretende observar; como o supervisionado pretende atingir os objectivos a que se propõe, entre outros aspectos que ambos considerem importantes;
- O ponto de partida poderá ser o plano da aula, previamente elaborado pelo supervisionado, ou um plano da aula a ser construído pelo supervisionado e pelo supervisor.

2.ª Etapa – Observação

- Esta etapa caracteriza-se, sobretudo, pela recolha de informação;
- Geralmente, o supervisor não se deve sobrepor ao supervisionado durante a prática lectiva (a aula), para que não pareça existir algum tipo de desautorização do professor que está a ser observado;
- O supervisor poderá intervir em situações previamente acordadas, como por exemplo auxílio na implementação de uma inovação pedagógica (uso do computador, experiência).

3.ª Etapa – Análise

- O terceiro momento ocorre em simultâneo com a observação (etapa anterior).

4.ª Etapa – Pós-observação (é fundamental)

- O supervisor, antes de mais, deve começar por perguntar ao supervisionado como lhe parece que decorreu a aula observada;
- Com base nesta “auto-avaliação”, estabelece-se o diálogo entre ambos;
- O supervisor pode/deve colocar questões ao supervisionado, levando-o a reflectir, por exemplo, acerca dos objectivos anteriormente definidos e se foram ou não atingidos; caso não tenham sido, ainda que só parcialmente, tentarão em conjunto compreender a razão do sucedido: se foram as estratégias utilizadas; se a turma estava, particularmente, agitada...;
- Analisar e reflectir acerca da aprendizagem dos alunos e de aspectos que possam ser melhorados;
- Analisar e reflectir sobre aspectos positivos, reforçando-os e valorizando-os;
- Implicações da intervenção, em sala de aula, na aprendizagem dos alunos;
- Definir o trabalho subsequente;
- Levar o supervisionado a compreender que o supervisor é um colega, próximo, de trabalho, com o qual pode progredir no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Notar bem: O supervisor, deste modo, é tão responsável quanto o supervisionado pelo sucesso da(s) aula(s).

Quadro n.º 1 – Exemplo da intervenção do supervisor no processo supervisionado

**Actividade 5 – Processo supervisionado**

Leitura e discussão do artigo de Kenneth Zeichner (2008), disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

Capítulo 4 – Técnicas e instrumentos de supervisão

Neste ponto de apoio ao desenvolvimento do processo supervisão, focamos aspectos que se prendem com técnicas e instrumentos de supervisão (vertical, horizontal, auto e hetero), como os registos escritos e a observação.

4.1 Registos escritos

Apesar de não se verificar homogeneidade no que respeita às modalidades de supervisão (como tivemos oportunidade de verificar no Capítulo 1), há um aspecto importante a considerar e que, por essa razão, merece um destaque particular: os registos.

4.1.1 A importância dos registos

Independentemente do seu modo, seja oral (computador, gravador, telemóvel), seja escrito (computador, grelhas, relatos), é crucial que durante o processo supervisão, nas suas várias etapas, se tenha em conta três pontos: a planificação, a observação e a avaliação. O primeiro reporta à concepção da acção, ou seja, ao ponto de partida do professor para desenvolver a sua aula, que, como vimos anteriormente, se pode concretizar na primeira etapa do ciclo de supervisão, isto é, ser feito em colaboração supervisionado-supervisor. O segundo, dando sequência ao primeiro, tem enfoque na operacionalização, isto é, como é que o professor vai ensinar determinado conteúdo, com que objectivos, que actividades vai implementar para que sejam atingidas determinadas competências. Também nesta fase é importante ter em atenção o pormenor (grande) com que as actividades se interligam, prever quais serão os materiais a utilizar, para que serão utilizados, quer dizer, o que se pretende com eles. Neste ponto, o supervisor não intervirá; antes assumirá o papel de observador. É também nesta fase que se inicia a terceira etapa – a avaliação. Este é o momento de o professor averiguar a eficiência e a eficácia do seu ensino, numa atitude de auto-supervisão que será, depois, confrontada e complementada com a reflexão feita com o supervisor, no encontro pós-observação. Para isso, é necessário construir instrumentos que contribuam para organizar a avaliação e que potenciem a melhoria das aprendizagens, levando à reorganização da acção. Apesar de parecer que se trata de um processo de planificação individual (ou conjunta) de uma qualquer aula, sublinha-se que também o supervisor assume um papel preponderante, uma vez que é a ele que cabe dar um *feedback* acerca do trabalho desenvolvido pelo supervisionado e que também ele necessita de planificar o trabalho que vai desenvolver com o supervisionado e de construir instrumentos que possibilitem o enriquecimento e a melhoria profissional de ambos.

Além disso, o *feedback* (retorno) do supervisor ao professor ainda contribui para a criação de um clima afectivo e relacional entre ambas as partes e/ou entre grupos, quebrando eventuais barreiras que possam existir e culminar num resultado desmotivante.

A bidireccionalidade da comunicação continuada (diálogo entre supervisor e supervisionado) “materializa-se” tanto no retorno dado sobre as planificações e respectivas intervenções, como sobre reflexões frequentes efectuadas pelo supervisionado. Para uma melhor compreensão deste mecanismo bidireccional com enfoque nos registos veja-se a Figura n.º 4.

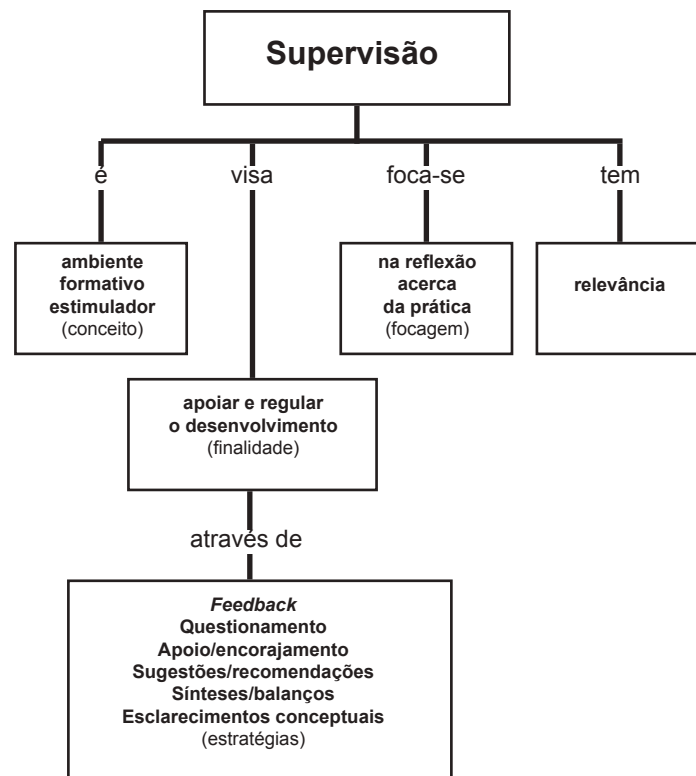


Figura n.º 4 – Concepção e práticas de supervisão (Roldão, 2010), *in* Campos & Gonçalves, 2010: 10.

Pela observação desta figura, repara-se que existe uma articulação entre documentos que se prendem com a concepção das aulas propriamente ditas – “apoiar e regular o desenvolvimento”; “reflexão acerca da prática” – e com os registos elaborados – “*feedback*, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, sínteses/balances, esclarecimentos conceptuais”.

Não se conhece qual é a melhor forma de registo. O que se sabe é que os registos podem ser descritivos e/ou analítico-reflexivos, e também regulares, dependendo da necessidade e do contexto de cada professor, da finalidade com que são escritos e, até, das indicações do supervisor.

4.1.2 Tipos de registo

Os registos solicitados pelo supervisor podem assumir diversas formas, podendo configurar-se em:

i) **Relatos** globais e/ou parciais, que podem resultar de episódios ocorridos durante a aula e/ou da totalidade de aula, que se afiguram como histórias de vida ou narrativas da prática profissional.

A escrita de relatos é o produto de situações vividas, com indicação de pontos fortes e de pontos menos fortes e do modo como a respectiva superação se deu (ou não). As vantagens deste tipo de registo ancoram em vertentes de natureza não só ética e afectiva, mas também técnica, pois conduzem à alteração de pensamento sobre a acção e na acção. Conforme advoga Reis (2008: 4), a escrita “de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspetos: a) o questionamento das competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabe e do que necessita de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. Por outro lado, a leitura, análise e discussão de narrativas acerca das práticas e dos conhecimentos dos professores permitem aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem”.

Neste ponto destacamos, ainda, um estudo coordenado por Nóvoa (1995), no âmbito de *histórias de vida de professores*, do qual ressaltam três dimensões: a) pessoa do professor; b) práticas dos professores; c) profissão de professor, na qual se destacam objectivos de cariz teórico, de natureza prática e construtores de autonomia com enfoque na investigação e na formação.

Os relatos poderão, assim, servir de base para o diálogo entre o supervisor e o supervisionado, no sentido de analisarem, compreenderem e melhorarem a pessoa, a prática e o desempenho profissional do professor;

- ii) **Diários de bordo**, nos quais o professor não só regista todas as fases do seu processo de desenvolvimento, mas também reflecte acerca do modo e da forma como esse mesmo desenvolvimento decorre. Apesar da designação, poderão assumir outra periodicidade (semanal; mensal...). O que importa é que acompanhem com regularidade e sistematicidade um determinado período da prática profissional do supervisionado. Tal como os relatos, poderão constituir uma base para diálogo e reflexão com o supervisor;
- iii) **Reflexões**, tendo como ponto de partida um guião construído pelo supervisor (ver exemplo nas páginas seguintes), pelo supervisionado, ou por ambos. Distinguem-se dos registos anteriores na medida em que, apesar de poderem incluir relatos de episódios ou situações ilustrativas da análise que o professor faz da sua prática, pretendem sobretudo fomentar a reflexão, a análise crítica, a reformulação do pensamento do supervisionado, através também de uma desejável articulação entre teoria (por isso deverão ser fundamentados em leituras) e prática;
- iv) **Portefólios**, que são produtos resultantes da compilação do trabalho realizado, ao longo de um projecto ou período de tempo, organizado de forma a evidenciar as práticas desenvolvidas pelo professor e, conseqüentemente, a (in)evolução profissional do indivíduo que o construiu. Note-se que, para além de funcionar como “mostruário”, o portefólio deve fomentar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, “obrigando” o seu autor, e co-autor, a colocar-se numa posição de busca e aprendizagem constante, para um melhor desempenho profissional. Podem incluir alguns dos tipos de registo mencionados anteriormente: “Os portefólios constituem uma derivação dos dossiers de estágio e dos diários de bordo, instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas e objecto primordial de avaliação no final do processo de avaliação...” (Sá-Chaves, 2005);
- v) **Relatórios**, que possibilitam uma reflexão e uma sintetização do processo formativo, sendo sustentados por uma análise interpretativa de dados recolhidos em situações vivenciadas durante o percurso profissional.



Actividade 6 – Os registos em supervisão

1. Que tipo de registos solicito aos professores? Solicito algum dos tipos de registos indicados? Porquê?
2. Que aspectos tenho em conta quando solicito esses registos? As planificações? O modo como decorreu a aula? Episódios que aconteceram na aula?
3. Analise os exemplos de guiões orientadores de registos a seguir apresentados.
 - 3.1 Em que aspectos se aproximam e/ou distanciam dos registos que solicita e utiliza?
 - 3.2 Recorde-se de uma situação concreta que tenha vivenciado e construa um guião orientador de registo que lhe seja adequado. Comece por reflectir sobre o tipo de registo e a razão da sua pertinência.

Exemplo de um guião orientador para REFLEXÃO**Contexto e integração na instituição**

1. Caracterize brevemente a instituição e o grupo/turma (numa perspectiva de análise).
2. Refira as prioridades do projeto educativo da escola e analise como se refletem na sua prática.
3. Descreva e analise a sua integração na comunidade escolar.

Autodiagnóstico

1. Realce aspectos das suas competências curriculares, pedagógico-didáticas, conteúdos científicos e aspectos relacionais que:
 - 1.1 Considere dominar melhor;
 - 1.2. Considere precisarem de melhoria/aprofundamento e de apoio.
2. Mencione, explicitando, aspectos concretos da realidade que lhe tenham suscitado questões e que considere que deve aprofundar.
3. Analise criticamente o seu desempenho, destacando (para além de outros aspectos que considere relevante incluir):
 - 3.1. Relação construída com as crianças e restante comunidade educativa;
 - 3.2. Capacidade de planificar a intervenção pedagógico-didáctica;
 - 3.3. Situações pedagógico-didáticas em que se sentiu mais à-vontade e confiante (exemplifique);
 - 3.4. Capacidade de avaliar a intervenção pedagógico-didáctica, do ponto de vista do cumprimento dos objectivos definidos e da aprendizagem das crianças;
 - 3.5. Situações pedagógico-didáticas em que sentiu dificuldades (identifique essas dificuldades e em que medida as superou/pode superar).

Estratégias de aprendizagem profissional

1. Considerando as questões/dúvidas/dificuldades identificadas, seleccione a(s) que considere mais pertinentes/prementes e preveja modos de as ultrapassar.
 - 1.1. Estabeleça metodologias de actuação/formação e calendarize-as (leituras a realizar, pesquisa de recursos, tarefas de ensino a realizar e discutir, etc.);
 - 1.2. Perspective uma questão passível de aprofundamento através de um processo de investigação sistematizado ao longo do curso;
 - 1.2.1. Clarifique a articulação entre a sua proposta de pesquisa e o seu processo de aprendizagem profissional.

Quadro n.º 2 – Guião de reflexão

Exemplo de um guião orientador para a construção de um PORTEFÓLIO

- . Evidências do trabalho desenvolvido no terreno durante o período pretendido (contextualização, planificações, materiais, avaliações, projectos, relatos analíticos...);
- . Decisões tomadas, perante os objectivos propostos;
- . Conclusões sobre a consecução dos trabalhos com evidência dos desvios/ajustes efectuados ao longo do desenvolvimento do projecto;
- . Reflexões periódicas (cf. guião orientador para a reflexão, p. 23);
- . Sessões de formação e participação em eventos científicos, acompanhados por sínteses de leituras subsequentes e/ou uma reflexão abordada nos contextos mencionados;
- . O trajecto percorrido;
- . O meu projecto futuro;
- . Outros elementos que o supervisor considere pertinentes e recomende.

Quadro n.º 3 – Guião de portefólio

Exemplo de um guião orientador para a construção de um RELATÓRIO**Introdução**

1. Descrição do contexto e intervenientes
2. Análise do processo

2.1 Início

Qual o diagnóstico da situação? Quais as potencialidades, necessidades, dificuldades e questões que detectei? Em que níveis de decisão curricular e dimensões da acção de ensinar? Qual a minha proposta de trabalho contida no meu plano individual de trabalho? Que estratégias foram adoptadas e que objectivos fixei no sentido de promover o desenvolvimento de potencialidades, responder às necessidades e ultrapassar as dificuldades?

2.2 Desenrolar do processo

Quais das estratégias adoptadas foram mais eficazes? Com base em que evidências? Como se foi desenrolando a minha acção no que concerne aos diferentes níveis de decisão curricular e dimensões de acção de ensinar? Quais os recursos utilizados em cada momento?

2.3 Culminar do processo

Como caracterizo a minha situação actual relativamente ao meu ponto de partida, enquanto professor? Quais os aspectos mais relevantes da minha acção, tendo em conta as evidências do desenvolvimento profissional alcançado? Que critérios utilizei? Que indicadores? Quais as minhas perspectivas de desenvolvimento?

Adaptado de: Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e Avaliação: Construção de Registos e Relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Quadro n.º 4 – Guião de relatório

4.2 Observação

A observação do supervisor tem como foco de atenção a acção em sala de aula e protagoniza um espaço privilegiado de recolha de informação. Todavia, é importante que não se confundam as “minhas” percepções, enquanto supervisor, com o que na realidade acontece. O acto de observar reveste-se de uma carga subjectiva em muito idêntica à da interpretação de um texto. Há, assim, dois aspectos a considerar:

- i) O que eu vejo e observo como factos = o que eu compreendo da leitura de um texto;
- ii) O que eu interpreto na minha visualização, tendo em conta variáveis como o conhecimento do contexto, as atitudes do supervisionado e respectivas capacidades e saberes = a minha leitura do texto, interpretativa, logo subjectiva.

Com efeito, segundo Vieira (1993), o acto de observar é de tal modo pessoal que abarca três princípios merecedores de particular reflexão:

- a) Conhecimento prévio do observador;
- b) Concepções prévias do observador;
- c) Percepções imediatas do observador.

Em a) inclui-se o conhecimento que o supervisor tem do professor observado, o conhecimento científico e pedagógico relativo à acção do observado e o conhecimento do contexto de observação, sendo que a necessidade de objectividade requer um conhecimento prévio acerca da realidade a ser observada, desde o professor até aos conteúdos científicos a serem ensinados/aprendidos em determinada aula; em b) as concepções do supervisor são moldadas pelo conhecimento do(s) processo(s) de supervisão, processo(s) de observação e processo(s) de ensino e de aprendizagem de uma determinada disciplina, influenciando um desfecho de concordância e/ou de confronto no qual confluem dimensões interpessoais, analíticas, instrumentais, científicas e didácticas; finalmente, em c), no foro das percepções, são tidas em conta a própria assumpção do papel de supervisor, do de professor e da situação que está a ser observada, podendo estes condicionar ou sobrepor-se aos factores mencionados na alínea anterior, seja por “normatividade”, seja por desvio ao esperado.

Com efeito, a situação de observação é permeável à (co)construção de teorias (inter) subjectivas, que resultam da co-construção de sentidos e da tomada de decisões, constituindo, por si só, dicotomias do tipo “observação subjectiva – observação objectiva” e “observação descritiva – observação normativa”, não parecendo razoável optar por apenas uma das vertentes. O equilíbrio oferecido pelas quatro afigura-se necessário ao aperfeiçoamento do professor supervisionado e do professor supervisor, na medida em que elas não se excluem, mas se complementam umas às outras.

Importa, pois planificar a observação, atribuindo-lhe uma orientação específica:

- a) particular ou focalizada;
- b) global e, por isso, flexibilizada.

Tipos de observação ⁷			
Observação Focalizada	Observação por Sistemas Fixos de Categorias	Observação de Tipo Etnográfico	Observação <i>ad-hoc</i>
Este tipo de observação centra-se em aspectos e particularidades observáveis como controlo do comportamento dos alunos; cumprimento da planificação; razões do incumprimento da planificação; preparação das actividades a implementar em sala de aula	Como o próprio nome indica, este tipo de observação requer um recurso sistemático ao uso de categorias previamente estabelecidas, que são, automaticamente, de tipo analítico. No entanto, os dados recolhidos poderão ser, quase invariavelmente, submetidos a um tratamento subjectivo.	Ao contrário da situação anterior, este tipo de observação não define categorias, nem parte de pressupostos estabelecidos <i>a priori</i> . O supervisor adopta uma postura exploratória e, eventualmente, descritiva, discutindo, posteriormente, com o professor, ideias e interpretações dos registos efectuados.	A observação <i>ad-hoc</i> é caracterizada por uma constante adaptação de diferentes formas de observação aos objectivos definidos pelo supervisor. Este adopta uma atitude de descoberta e, simultaneamente, interpretativa, identificando problemas e construindo instrumentos de observação, tendo em conta as fragilidades detectadas.

Quadro n.º 5 – Tipos de observação

Assim sendo, a prática da observação pressupõe uma preparação – preparação de um encontro pré-observação – e uma reflexão acerca da mesma – preparação de um encontro pós-observação, por parte do supervisor (cf. Capítulo 3).

Exemplo de um guião de preparação de um encontro de PRÉ-OBSERVAÇÃO⁷⁸

Professor(a) _____
Data da aula a observar _____
Unidade 1. Tópico(s) 2. Objectivo(s)
Aula anterior (informação relevante para a compreensão da aula a observar) Aula a observar 1. Objectivo(s) 2. Conteúdo(s) 3. Estratégia(s) 4. Material(is) 5. Problemas (planificações/execução) 6. Avaliação
Objectivos e estratégias de observação

Quadro n.º 6 – Guião de encontro pré-observação

⁷ Cf. Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. 1.ª ed. Porto: Edições Asa.

⁸ *Idem*: 92.

Exemplo de um guião de preparação de um encontro de PÓS-OBSERVAÇÃO⁹

Professor(a) _____
Data da aula a observar _____
Sobre a aula observada 1. Aspectos mais positivos 2. Aspectos menos positivos 3. Aspectos imprevistos 4. Questões para reflexão
Sobre a estratégia de observação 1. Aspectos em que facilitou a consecução dos objectivos da observação 2. Dificuldades de aplicação/aspectos a reformular 3. Estratégias futuras

Quadro n.º 7 – Guião de encontro pós-observação

Em contexto de desenvolvimento profissional, ou seja, quando se supervisiona professores que estão já no terreno há algum tempo, que finalidades pode assumir a observação de aulas? Segundo Reis (2010: 18), essas finalidades podem ser:

- Diagnosticar os aspectos/dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar;
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor;
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, sugerir abordagens ou percursos alternativos;
- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades;
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Independentemente de a observação abarcar uma ou mais destas finalidades, é absolutamente fundamental que elas sejam devidamente clarificadas (se não mesmo negociadas) com os professores, de modo a que eles próprios possam dar atenção às dimensões da sua prática que com elas se relacionam e, assim, consigam assumir e desenvolver uma reflexão e uma autocrítica conscientes, informadas e focalizadas¹⁰.

Preconizamos, afinal, que será este um dos objectivos da supervisão, e não tentar “apanhar o professor em falta”, como parece que muitas vezes a visita (observação de aulas) é sentida pelos professores:

ENT: *Como é que se desenvolve essa relação de supervisão, normalmente, quando é feita pelos inspectores, metodólogos?...*

R: *Eles aparecem na escola. Os professores não sabem que eles vão visitar.*

R: *Muitas das vezes, quando vão fazer visita, em vez de ser uma visita de apoio ao professor, muitas vezes são visitas para procurar os pontos fracos dos professores: se tem plano de aula; se visualiza os cadernos dos meninos... Por vezes assistem a alguma aula e depois dizem os pontos fortes, os pontos fracos, e assim por diante. Muitas vezes não é isso que os professores esperam dos metodólogos; porque nós somos professores mas nós não sabemos tudo. Nós precisamos de apoio. Muitos professores estão a trabalhar e não são formados. Então, eu acho que essas visitas são boas, sim, para fiscalizar, para saber se os professores estão a trabalhar com materiais ou não...*

⁹ *Idem*: 94.

¹⁰ Cf. a entrevista a professores em formação em exercício: ENT: *Então, vocês têm a sensação de que eles vão com um objectivo pré-definido na cabeça, mas vocês não sabem qual é o objectivo, é isso?* R: *É, sim. Eles vão com a filosofia de fazer com que o professor cumpra o objectivo deles sem eu saber o que é que eles querem!*

mas também devia ser uma visita de apoio, em vez de ser esse tipo de visita [que se centra sobretudo no cumprimento da parte mais formal e burocrática do processo].

(Entrevista a professores em complemento de formação)

R: Mas esse acompanhamento dos metodólogos devia ser um acompanhamento de dar apoio aos professores. Porque realmente há muitos professores que precisam de apoio. Mas eu não vejo que seja esse o objectivo da visita deles. A visita é mais para ver aquilo que o professor está a trabalhar e sem ajuda. Não ajuda, quase. [...] Mesmo gente que trabalha há muitos anos tem dificuldades. [...] Eu não vejo esse apoio do metodólogo. Só vai colher, só vai colher e não dão nada.

R: Tipo fiscalização.

(Entrevista a professores em exercício)

Do que foi dito, fica claro que a observação de aulas deve ser orientada para dimensões e objectivos específicos, partilhados e negociados entre supervisor e supervisionado, sendo de evitar observações completamente livres que podem, no final, acabar por ser pouco ou nada úteis para o desenvolvimento do professor. Assim, a utilização de grelhas de observação pode ser uma boa estratégia para orientação e focalização tanto do supervisor como do supervisionado.



Actividade 7 – Construção de grelhas de observação

Analise eventuais grelhas que conheça e/ou utilize nas suas supervisões e responda:

- São claras quanto aos objectivos da observação de aulas?
- Permitem a diferenciação e a adequação a observações com finalidades distintas?
- Podem/devem ser melhoradas? Em quê?
- São dadas a conhecer (e até discutidas com) aos professores antes da visita? Por que motivo?

Considerando os objectivos definidos para a observação, tais grelhas podem ser (cf. Reis, 2010):

- de fim aberto – permitindo a recolha de dados qualitativos sobre aspectos como “planeamento e preparação”, “metodologias de ensino”, etc;
- de observação criterial – mais pormenorizadas e permitindo a obtenção de dados quantitativos relativos a competências específicas dos professores;
- centradas nos alunos – permitindo a recolha de dados sobre a qualidade das experiências educativas proporcionadas aos alunos e os níveis de desempenho por estes alcançados.

Apresentam-se alguns exemplos deste tipo de grelhas, recolhidos em Reis (2010: 22-25).

Exemplo de grelha de observação de fim aberto	
Nome do professor observado: _____ Data: ___/___/____ Turma e ano: _____ Disciplina: _____	
Dimensão	Comentários
Planeamento e preparação	
Metodologia de ensino	
Interacções professor-alunos	

Correcção científica	
Gestão do tempo	
Diferenciação pedagógica	
Rubrica do mentor _____ Rubrica do professor _____	

Quadro n.º 8 – Grelha de observação de fim aberto

EXEMPLOS DE GRELHAS DE OBSERVAÇÃO CRITERIAL

Aprendizagem dos Alunos		
Nome do professor observado: _____		
Data: ___/___/_____ Turma e ano: _____ Disciplina: _____		
	Indicadores	Avaliação
Diferenças individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno	
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno	
	Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada aluno	
Oportunidades de aprendizagem, objectivos e tarefas	Define objectivos de aprendizagem	
	Propõe actividades de aprendizagem adequadas aos objectivos propostos	
	Propõe actividades de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos	
	Estimula o pensamento dos alunos	
	Estimula a interacção entre os alunos	
	Avalia o grau de concretização dos objectivos pelos alunos e fornece <i>feedback</i>	
	Ensina técnicas de estudo individuais e colaborativas de forma explícita	
Ambiente de trabalho	Distribui os alunos de forma adequada às actividades de aprendizagem	
	Organiza e disponibiliza recursos	
	Integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas	
Comunicação	Apresenta os objectivos de aprendizagem de forma clara	
	Relaciona as actividades com aprendizagens anteriores e futuras	
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem	
	Fornecer instruções de forma clara	
	Explicita os critérios de avaliação de forma clara	
	Ouve, analisa e responde aos alunos	
Rubrica do mentor: _____ Rubrica do professor: _____		

Quadro n.º 9 – Grelha de observação criterial (1)

Nome do professor observado: _____	
Data: ___/___/_____ Turma e ano: _____ Disciplina: _____	
Aspectos da aula em avaliação	Escala: 1 – Insatisfatório 2 – Abaixo da média 3 – Na média 4 – Acima da média 5 – Excelente
1 – Objectivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objectivos?	<input type="checkbox"/>
2 – Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objectivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objectivos e ao plano definidos?	<input type="checkbox"/>
3 – Conhecimento de conteúdo Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspectos preparados propositamente para a aula?	<input type="checkbox"/>
4 – Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das actividades? As actividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidade de participarem activamente na aula? Efectua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	<input type="checkbox"/>
5 – Comunicação Comunica de forma clara, correcta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das TIC, questionamento, utilização do quadro, etc.)?	<input type="checkbox"/>
6 – Relações alunos-professor Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	<input type="checkbox"/>
7 – Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	<input type="checkbox"/>
8 – Avaliação / feedback Avalia o trabalho dos alunos de forma regular e construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	<input type="checkbox"/>
Avaliação global	<input type="checkbox"/>

Quadro n.º 10 – Grelha de observação criterial (2)

EXEMPLO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO CENTRADA NOS ALUNOS

Nome do professor observado: _____									
Data: ___/___/_____ Turma e ano: _____ Disciplina: _____									
Qualidade do processo de aprendizagem dos alunos (por exemplo, relevância das actividades propostas, adequação dos objectivos e das instruções da tarefa, promoção da pesquisa de informação, promoção da comunicação de ideias e informação, promoção da argumentação, estimulação da compreensão e aplicação de conhecimentos, promoção de auto e hetero-avaliação)									
Evidências	Nível* <table border="1"> <tr> <td>MB</td> <td>B</td> <td>S</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	MB	B	S	I				
MB	B	S	I						
Nível de desempenho dos alunos (por exemplo, nível de conhecimentos alcançado, qualidade da comunicação escrita, qualidade da comunicação oral, qualidade da argumentação, grau de autonomia)									
Evidências	Nível* <table border="1"> <tr> <td>MB</td> <td>B</td> <td>S</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	MB	B	S	I				
MB	B	S	I						
Qualidade do processo de ensino (por exemplo, clareza dos objectivos de aprendizagem, adequação das actividades aos objectivos de aprendizagem, diferenciação das tarefas de acordo com competências individuais ou grupais, adequação das metodologias de avaliação das aprendizagens)									
Evidências	Nível* <table border="1"> <tr> <td>MB</td> <td>B</td> <td>S</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	MB	B	S	I				
MB	B	S	I						
*Legenda: MB – Muito Bom; B – Bom; S – Satisfatório; I – Insatisfatório									
Rubrica do mentor: _____ Rubrica do professor: _____									

Quadro n.º 11 – Grelha de observação centrada nos alunos

A observação de aulas, sendo uma das técnicas por excelência do processo supervisiivo, requer ainda, da parte do supervisor, alguns cuidados no modo como entra e se comporta na sala de aula do professor. Exemplos como os abaixo relatados são de evitar!

E há outros metodólogos, também, que não sabem esperar pelo fim da aula e já intervêm na aula. Ele intervêm na aula e quebra o professor. E o próprio aluno nota e o professor fica mesmo sem chão! Porque ele... é normal ele ajudar, sim, mas ele pode fazer um gesto ao professor que vai introduzir alguma coisa e assim ele fica já um bocado preparado. Mas há outros que dizem: “Não, não, não! Professora pára! Aqui a professora está a falar muito mal! A professora não pode falar assim!” [...] Coloca o aluno a ver o seu professor como um professor que não sabe nada e que depois vai conversar [lá fora] e dizer: “Olha, um professor chegou na turma e disse que meu professor não sabe nada! Disse que não é assim que o professor tem de dizer e disse que professor não sabe mesmo!” Isso vai até à família. Quando os inspectores ou metodólogos vão eles deviam ter um documento que os identificasse. Mas não: eles só aparecem, entram na sala e nós nem sabemos quem é quem.

Depois de ir embora é que você pergunta ao director da escola “Quem era aquela pessoa que foi à minha sala?” Não sabemos se era metodólogo, se era pai de aluno...

(Entrevista a professores em complemento de formação)

Também tive visita em que assim que a pessoa entrou... chegou atrasado... entrou... depois de interromper a aula, e ao longo do meu trabalho ia interrompendo. Não me deixou trabalhar, quase! [não se percebe bem, mas menciona os alunos [...]] E sabe como é que é: os alunos, na região onde eu trabalho, hm... o facto de estarem já habituados a lidar comigo, conhecem a minha linguagem, o meu modo de lidar com eles... com pessoas estranhas eles não lidam da mesma maneira. E então nas notas que deram... por causa do comportamento dos alunos... Porque eles não estavam a participar, a seguir o encaminhamento que lhe estavam a dar. A linguagem que ele estava a usar... eles não estavam à altura. Não estavam respondendo ao que lhes perguntava. E depois o que aconteceu é que ele fez uma observação negativa a respeito dos alunos. E sobre isso não ficou nada... nada...

ENT: Foi uma má experiência, portanto. Achou que não ganhou nada...

Sim, não ganhei nada com isso.

(Entrevista a professores em formação em exercício)



Actividade 8 – Utilização de grelhas de observação

1. Leia atentamente e comente o seguinte excerto de entrevista a professores em formação em exercício em São Tomé e Príncipe:

R: *Geralmente os metodólogos quando vão para a sala é para assistir à aula que o professor está a dar, não é? Depois, no fim, ele dá a sua pequena participação.*

R: *Aparece de surpresa.*

R: *Geralmente entra e diz: “Professora, vim aqui para assistir à sua aula”. E nós: “Pronto. Seja bem vindo!”. Ele senta lá no fundo, geralmente, ou ali ao lado e fica lá, observando.*

R: *Depois, no fim, dizem alguma coisa que notaram... dizem o que estava errado e qual a forma de poder melhorar... assim essas coisinhas! Eles têm um papel, têm esse papel na mão para poder tirar os dados de algumas coisas importantes que eles foram vendo a professora fazer. A professora lê e ela assina o papel. Mas muitas vezes nem assina!*

R: *Depois de entregarem o papel, antes de darem o parecer, eles mandam o professor fazer uma auto-avaliação acerca da aula que deu. Primeiro eles dão ao professor para ler aquilo que eles detectaram e depois mandam o professor fazer a auto-avaliação e depois é que o professor assina e eles levam.*

2. Compare o exemplo narrado pelos professores com a sua própria prática e responda:

a) Dialogo com os professores que supervisiono acerca do que observo? Dialogo com eles acerca dos registos feitos pelos próprios professores ou somente acerca dos meus registos?

b) Como é que eu, supervisor, registo o contacto que tenho com os professores que supervisiono?

b1) Que aspetos tenho em conta quando faço esses registos? As planificações? O modo como decorreu a aula? Episódios que aconteceram na aula?

c) Utilizo algum instrumento orientador para observação das aulas a que assisto?

d) Identifico-me com as sugestões de guião apresentadas? Porquê? Que alternativas proponho?

3. Com um grupo de colegas, defina objectivos específicos para uma determinada observação de aula (real ou ficcionada) e construa uma grelha adequada.

4.3 Tipos de *feedback*

Os *feedbacks* são os comentários e apreciações fornecidos pelo supervisor ao supervisionado após a observação de uma aula ou na sequência da entrega de um qualquer tipo de registo escrito.

De facto, sem o *feedback* por parte do supervisor, o eventual valor formativo de qualquer uma destas estratégias de supervisão fica gravemente comprometido, na medida em que o professor fica apenas dependente da sua própria apreciação, que pode ser limitada e até enviesada pelos seus sentimentos e auto-estima (sobretudo no caso de aulas observadas), e perde-se o potencial de desenvolvimento que uma discussão saudável, construtiva, em que ambos apresentem perspectivas e argumentos pode ter.

Relativamente à *observação de aulas* importa atender a alguns aspectos para os quais Reis alerta:

O professor deve ser o primeiro a pronunciar-se sobre a aula, nomeadamente, sobre os aspectos mais positivos da sessão. De seguida, o mentor poderá salientar outros aspectos positivos que ainda não tenham sido referidos e, só depois, passar à discussão dos aspectos menos positivos, nomeadamente, dos aspectos da aula que poderiam ter sido conduzidos de formas mais eficazes. Mais uma vez, o professor deve ser convidado a propor alternativas. Para que a observação de aulas não seja encarada como uma ameaça ou uma experiência traumatizante, o mentor deve ter o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os formular de uma forma construtiva. Com base nos aspectos positivos e negativos detectados, deverão ser definidas metas de aprendizagem e melhoria para as sessões seguintes e negociados novos aspectos a privilegiar na próxima observação de aula (2010: 33).

A assumpção destas atitudes por parte do supervisor será essencial para se evitar situações como as que se seguem:

R: *Depois, no fim, dizem alguma coisa que notaram... dizem o que estava errado e qual a forma de poder melhorar... assim essas coisinhas! Eles têm um papel, têm esse papel na mão para poder tirar os dados de algumas coisas importantes que eles foram vendo a professora fazer. A professora lê e ela assina o papel. Mas muitas vezes nem assina!*

R: *Depois de entregarem o papel, antes de darem o parecer, eles mandam o professor fazer uma auto-avaliação acerca da aula que deu. Primeiro eles dão ao professor para ler aquilo que eles detectaram e depois mandam o professor fazer a auto-avaliação e depois é que o professor assina e eles levam.*

(Entrevista a professores em formação em exercício)

ENT: *Vamos supor que é feita uma crítica com a qual vocês discordam em absoluto...*

R: *É ouvir!*

R: *Eles quase não deixam a gente falar! Eles falam, falam, falam...*

R: *E, mesmo se fala, o professor que falar, esse professor é mal visto. Ele é malcriado!*

(Entrevista a professores em complemento de formação)

ENT: *Como classificam, de uma forma geral, a relação que estabelecem com os supervisores, independentemente de quem eles sejam?*

Rs: *Difícil. Complicada.*

R: *É como se fossem duas pessoas em lados opostos: cada um com sua ideia.*

[...]

ENT: *Vocês consideram que têm de adoptar uma atitude de subordinação, quase humilhação?... A palavra é forte!...*

R: *Sim, é isso.*

R: *Humilhação, mesmo! Há professora que chora!*

R: *Eu fiquei tão nervosa que assim que ela falou eu comecei a chorar. [turma difícil, com muitos repetentes e alunos com NEE que, no 2.º ano, ainda não tinham aprendido nenhuma letra] Eu sempre procurava a orientação de professores mais velhos, com mais experiência, dos directores... para ver se a turma superava. [...] Eu acabei por chorar em frente dessa metodóloga, porque eu não gostei das coisas que ela me falou. Porque ela foi professora e sabe como é difícil nós trabalharmos com alunos difíceis e mesmo turmas lotadas e com alunos com necessidades educativas especiais... Não é fácil! [...] Nós não temos formação para trabalhar com esses alunos. Eles não vêem isso, não reconhecem isso!*

(Entrevista a professores em complemento de formação)

Relativamente aos *registos escritos*, é igualmente fundamental o *feedback* e importa perceber que ele pode assumir diferentes formas, pelas quais se obtêm também diferentes ganhos para o supervisionado. Veja-se, abaixo, o Quadro n.º 12:

<p>1 – Questionamento como pedido de esclarecimento Interpelação que induz respostas de natureza:</p> <p>1.1. – descritiva (enumeração, descrição...)</p> <p>1.2. – e/ou explicativa, que visam fornecer aos interlocutores uma caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento narrado</p>
<p>2 - Questionamento crítico ou estimulador Interpelação que induz respostas de natureza crítico-reflexiva susceptíveis de fornecer aos interlocutores indicadores:</p> <p>2.1. – da compreensão de relações</p> <p>2.2. – de construção de saberes e de competências profissionais</p> <p>2.3. – de fundamentação teórica de práticas</p>
<p>3 - Apoio/encorajamento Uso de expressões que visam:</p> <p>3.1. – a confirmação de representações e de práticas experienciadas</p> <p>3.2. – o incentivo ao aprofundamento de perspectivas teóricas</p> <p>3.3. – o encorajamento, prospectivo, para a recondução dessas práticas</p>
<p>4 - Recomendação Envolve:</p> <p>4.1. – sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas</p> <p>4.2. – argumentações e contra-argumentações</p> <p>4.3. – aprofundamentos teóricos (sugestões de leituras...)</p>
<p>5 - Síntese/balanço Envolve expressões que compendiam:</p> <p>5.1. – tendências já relativamente estabilizadas de perspectivas teóricas assumidas</p> <p>5.2. – evoluções</p> <p>5.3. – práticas sustentadas</p> <p>5.4. – aspectos a melhorar</p>
<p>6 - Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico Uso de expressões que visam:</p> <p>6.1. – a clarificação de significado dos conceitos</p> <p>6.2. – a reconfiguração de conceptualizações</p> <p>6.3. – a confrontação de perspectivas teóricas narradas com propostas alternativas</p> <p>6.4. – dar visibilidade teórica às descrições de práticas</p> <p>6.5. – auscultar/detectar a construção de consciencialização da autoteorização/conceptualização do sentido das próprias práticas</p>

Quadro n.º 12 – Tipologia de *feedbacks*. Fonte: Roldão, Galveias & Hamido, 2005, *cit. in* Alarcão, Leitão & Roldão, 2009

Revela-se, assim, pertinente o aperfeiçoamento, por parte dos supervisores, do tipo de *feedbacks* que facultam, tanto oralmente como por escrito, na medida em que estes se podem constituir como “estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional e da emergência da auto-supervisão, expressões da construção da autonomia e emancipação profissional que, de resto, deve ser um dos principais objectivos da supervisão” (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009: 27).

 **Actividade 9 – Feedback formativo**

1. Reflicta sobre estas questões e procure responder-lhes de forma sincera:

a) Tenho por hábito dar *feedback* aos meus supervisionados?

a1) Se sim, em que momento o faço?

a2) Se não, qual a justificação?

b) Que tipo de *feedback* lhes dou? Tenho a preocupação de equilibrar os pontos fortes e pontos fracos a salientar?

c) Que impacto (e a que níveis) têm os meus *feedbacks*? Em que me baseio para perceber esta dimensão?

2. Reveja (caso os tenha) documentos que já preencheu e onde tenha colocado *feedbacks*, seja da observação de aulas de professores, seja de documentos ou relatórios que lhe apresentaram.

Analise e categorize os *feedbacks* que deu. Reflicta criticamente sobre eles.

Capítulo 5 – Supervisão em contexto de desempenho profissional

[...] a supervisão tem por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa. (Alarcão, 2009: 119)


Considerando tudo o que até aqui foi escrito sobre a supervisão, importa “voltar ao início” e reequacionar o papel e a forma que este processo pode assumir quando os supervisionados são professores já no terreno (ou seja, não em processo de formação inicial ou de indução na profissão), com mais ou menos experiência, mas necessitando, como vimos em 1.3, de prosseguir com o seu desenvolvimento profissional.

Assumindo que as palavras de Isabel Alarcão, em epígrafe, caracterizam o mais recente entendimento sobre o objectivo último da actividade supervisiva, percebemos que o seu âmbito se tem vindo a alargar e que, mesmo se o foco continua a ser a acção pedagógica do professor, esta não pode ser vista isolada do contexto em que é desenvolvida. Neste quadro: “*quando se fala em supervisão, em termos de formação inicial, centramo-nos muito no professor; quando se fala em supervisão em formação contínua, o foco incide sobre o colectivo dos professores*” (*idem*: 120).

Consequentemente, o modo como a supervisão é concretizada (seus objectivos específicos, intervenientes, técnicas e instrumentos utilizados...) depende profundamente do contexto em que se pretende desenvolvê-la: não é o mesmo fazer supervisão no contexto da formação inicial de professores (no qual a pessoa em formação é, em princípio, inexperiente) ou num contexto de formação contínua, profissionalização em serviço ou prática profissional (onde o supervisionado tem já uma identidade profissional semi-construída, fruto da prática e da experiência que entretanto foi desenvolvendo). A supervisão pode, inclusivamente, desenvolver-se em contextos mais informais e menos estruturados do que os que são previstos no âmbito de um qualquer projeto de formação, situação que reveste esta actividade de ainda outros contornos.

É necessário, então, perceber a supervisão como um instrumento pedagógico de transformação de pessoas e práticas (cf. Moreira, 2005; Vieira, 2010a), tendo em consideração questões relacionadas com a diversidade dos contextos e dos próprios alunos do professor-supervisionado, e os aspectos que potenciam ou interferem nos resultados pretendidos.

Importa, por isso, responder à pergunta: em que contexto é/pode ser desenvolvida a actividade de supervisão?

 Actividade 10 – Contextos de supervisão em São Tomé e Príncipe			
Com base na sua experiência e no seu conhecimento, identifique e caracterize sumariamente os vários contextos santomenses em que a actividade de supervisão (ainda que com outra designação) é desenvolvida. Preencha a tabela e, depois, discuta-a com o seu grupo de formação.			
Contexto	Intervenientes (supervisores)	Intervenientes (supervisionados)	Principais objectivos da supervisão

O aumento do relevo social da escola, fruto da sua massificação, e as conseqüentes maiores exigências que lhe vêm sendo feitas em termos de qualidade do ensino e de capacitação, e garantia de competência por parte dos professores no exercício das suas funções, conferem à supervisão, exercida em contexto de desempenho profissional (e, eventualmente, de formação contínua), um papel de relevo.

Esta supervisão em contexto de trabalho não deverá assumir uma postura inspectiva e/ou avaliativa, em termos formais, mas antes procurar uma maior colaboração entre professores e outros profissionais da educação no desenvolvimento de práticas reflexivas que conduzam a decisões, pedagógicas e não só, mais fundamentadas e participadas, apoiando os profissionais a tornarem-se progressivamente mais autónomos. Segundo Alarcão, neste contexto os supervisores terão como principal função “*encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora*” (2009: 123), criando condições para que eles possam colaborar entre si, reflectir e inovar na sua prática educativa, e ser críticos no trabalho que realizam.

A ênfase colocada na dimensão indagadora e reflexiva da actividade supervisiva, bem como a consideração de que ela pode ser desenvolvida num contexto de colaboração inter-pares, fazem emergir a noção da auto-supervisão, ou seja, a ideia de que o professor poderá, não só, ser supervisionado por outro (ou por outro profissional), numa situação mais ou menos formal, mas que ele poderá também supervisionar a sua própria acção pedagógica, no sentido de a avaliar e melhorar.

Supervisão “formal”

Esta será a supervisão a ser exercida por profissionais especialmente designados para o processo, com especial destaque para os metodólogos¹¹, a quem cabe a missão de acompanhar os professores no terreno, não só aferindo do “estado” da educação e da instrução desenvolvidos, mas também ajudando-os a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de a melhorarem e, simultaneamente, de assumirem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Isto pressupõe que tanto supervisores como supervisionados sejam profissionais reflexivos, ou seja, profissionais capazes de criticar e desenvolver as suas próprias teorias sobre a prática ao analisarem e avaliarem, sozinhos ou em colaboração, a acção, bem como as condições que a modelam.

É também a supervisão que pode ocorrer em contextos de formação contínua dos professores, na qual se buscará o aprofundamento de conhecimentos e competências adquiridos na formação inicial.

Como referido por Alarcão (1996), Oliveira (1992) e Sá-Chaves (2000), e já referido neste guia, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional deve estender-se aos supervisores, tanto da instituição formadora como das escolas cooperantes, visando uma actuação mais eficaz junto dos formandos: “O supervisor ou orientador da prática pedagógica também se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003: 45, *in* Guimarães, 2005: 10).

Podemos, assim, dizer com Alarcão e Roldão que:

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008: 19).

¹¹ Também os inspectores e os directores de escola poderão colaborar neste tipo de supervisão ou, pelo menos, apoiá-la, quando se revele pertinente. Assumimos aqui, no entanto, que em São Tomé e Príncipe essas serão situações de complemento e recurso, na medida em que a esses profissionais cabe o desenvolvimento de todo um conjunto de outras tarefas e responsabilidades, ao passo que os metodólogos têm efectivamente como actividade principal o acompanhamento dos professores no terreno, ou seja, a supervisão.

E advogamos, com Moreira, que no contexto de formação:

a partir da experiência do ensino do professor, num clima de aceitação, empatia, autenticidade e concretização, o supervisor deve levar o professor a tomar consciência dos aspectos relevantes da sua acção, para que ele próprio crie alternativas para serem testadas na prática. O objectivo último é o de que o professor em formação continue a desenvolver competências profissionais após conclusão do período formal de formação, ou seja, se torne o seu próprio supervisor (Moreira, 2004: 42, in Guimarães, 2005: 32).

Mas para que os objectivos da supervisão em contexto de desempenho profissional sejam conseguidos, há uma série de condições que importa garantir; são elas:

- A construção de uma relação de proximidade e confiança entre supervisor e supervisionado, de modo a que o primeiro seja visto, pelo segundo, como uma referência, um conselheiro, alguém que tem os mecanismos, e a vontade, de ajudar o supervisionado a progredir e a desenvolver a sua profissionalidade;
- A promoção da articulação entre teoria e prática, mas também entre aquela e os conhecimentos, competências e vivências prévios dos professores, que devem ser valorizados enquanto ponto de partida para novas acções e enquanto conhecimento profissional construído na prática;
- O trabalho colaborativo entre supervisores e professores, concretizado, por exemplo, em momentos de análise e discussão conjunta sobre as práticas;
- Um acompanhamento sistemático no terreno, em particular nas situações que se revelem problemáticas, o que inclui entre outros aspectos a observação de aulas devidamente acompanhada;
- O apoio à planificação das intervenções do professor, permitindo-lhe fundamentar as propostas apresentadas;
- A promoção da auto e da hetero-reflexão, de preferência apoiadas em instrumentos orientadores (ver Capítulo 5), no sentido do reforço das boas práticas e da reorientação da acção, quando as práticas têm menos sucesso.



Actividade 11 – Supervisão “formal”

A partir da leitura do texto acima e da sua experiência profissional, apresente um exemplo de supervisão “formal” e indique como este pode ter impacto na melhoria das práticas educativas.

Supervisão “informal” (reuniões de planificação e papel do responsável do colectivo de classe; supervisão interpares)

O que aqui designamos por uma “supervisão informal” assenta no pressuposto da existência de um trabalho colaborativo entre professores, ao nível das escolas e dos colectivos, no sentido de partilharem conhecimentos e experiências, sugestões e métodos de trabalho, de em conjunto analisarem o seu próprio trabalho e equacionarem o (in)sucesso das estratégias pedagógico-didácticas implementadas, identificando causas e procurando, continuamente, a melhoria na aprendizagem dos seus alunos.

Sendo o individualismo, tradicionalmente, uma marca da cultura docente, mas reconhecido como uma barreira ao desenvolvimento profissional e às mudanças educativas (cf. Hargreaves, 1998, in Barros, 2012), a investigação neste domínio tem vindo a mostrar o potencial da colaboração no sentido de ajudar a ultrapassar as limitações que um professor possa sentir. Esta colaboração, quando atinge um patamar de sistematização e reflexão consideráveis, pode favorecer o surgimento de comunidades de prática (cf. Wenger, 2006, in Barros, 2012), que se configuram como espaços onde um grupo de pessoas aprende, constrói e faz a gestão do seu conhecimento.

Nesta perspectiva, a supervisão inter pares assume um papel relevante na medida em que, caracterizada por relações interpessoais predominantemente horizontais (ou seja, pouco ou nada hierarquizadas), poderá favorecer uma postura mais aberta e dialogante por parte dos professores, que se sentirão menos inibidos em expor as suas dúvidas e dificuldades, e mais abertos a partilhar experiências. Esta dimensão colaborativa poderá, pois, contribuir para a diminuição do sentimento de isolamento e do receio da crítica, para aumentar competências sociais, interacionais e comunicativas, incentivar o pensamento crítico e a partilha de conhecimento e experiências.



Actividade 12 – Práticas supervisivas

Leia o excerto abaixo apresentado:

*No seu processo de transformação e de construção identitária, os estudantes/futuros professores são acompanhados por supervisores e, no caso das didácticas, por professores que, geralmente, os acompanham, posterior ou simultaneamente, no estágio. No caso dos professores que se encontram já em contexto de trabalho, esta supervisão, a que poderíamos chamar **vertical**, dá (ou devia dar) lugar à supervisão inter pares, colaborativa, **horizontal**, que, aliás, deve acompanhar, e acompanha muitas vezes, a supervisão vertical. Nenhuma delas exclui a importância da **auto-supervisão**, de natureza intrapessoal (Alarcão & Roldão, 2008: 19).*

Comente-o, relacionando a sua perspectiva com o conhecimento que tem das práticas supervisivas desenvolvidas em São Tomé e Príncipe e explicita os conceitos destacados a negrito.

Capítulo 6 – Supervisão e avaliação de desempenho

No actual contexto das políticas educativas e da organização escolar, o processo de supervisão relaciona-se cada vez mais com as práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, da escola e do ensino como um todo, mas também do desempenho dos professores em particular. Neste sentido, como referem Machado & Formosinho (2010: 107), torna-se importante saber o que se espera (ou exige) que os supervisores façam no desempenho das suas funções.

A supervisão é, como vimos, um processo que está, ou que deverá estar, associado sobretudo ao desenvolvimento profissional dos docentes. Como refere Maria Alfredo Moreira (2005: 251), a supervisão “visa promover o desenvolvimento profissional do professor”, um conceito já abordado no Capítulo 1.3.

Nas várias definições de *desenvolvimento profissional* encontramos, por vezes, uma estreita articulação entre supervisão e desenvolvimento profissional, associada à avaliação (formal e “sumativa”) do desempenho docente. Esta interpretação implica, no entanto, uma forma redutora de conceber o processo de supervisão, que tem finalidades mais amplas, como fomos referindo, relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, e que não se restringem apenas à avaliação de desempenho. Aliás, o facto de em alguns contextos/países a supervisão surgir associada à avaliação de desempenho, com consequências para a progressão na carreira docente, tem, inclusivamente, feito com que as representações e pré-concepções dos professores relativamente àquele processo assumam contornos negativos, marcados pela desconfiança e pela rejeição. O mesmo se pôde inferir, também, de alguns dos testemunhos santomenses que foram apresentados ao longo deste guia.

Nesta linha, e na opinião de Jean-Marie De Ketele (2010), existem duas posturas na avaliação dos professores: a de controlo e a do reconhecimento. A postura de controlo “tem mais efeitos perversos do que efeitos positivos sobre a qualidade do trabalho” e sobre o desenvolvimento profissional dos docentes (De Ketele, 2010: 28). Sendo o avaliado visto como um “objecto”, evidencia-se que esta perspectiva revela a pouca importância atribuída à pessoa avaliada.

Em contrapartida, uma postura de reconhecimento “[...] acarreta uma mais-valia à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional do professor, originando um ‘círculo virtuoso’ junto do conjunto dos actores” (De Ketele, 2010: 28). Neste caso, a pessoa é vista como um “sujeito”, sendo ouvido e valorizado o seu ponto de vista, e criadas condições para uma melhoria da acção.

Na verdade, não se pode/deve desligar o processo de avaliação de desempenho do percurso de formação e desenvolvimento profissional do professor; senão, corre-se o risco de não rentabilizar e enriquecer as suas experiência e aprendizagem, ou seja, de a avaliação ter um mero carácter formal e não formativo. E neste sentido a supervisão surge como um meio privilegiado de apoio à formação e à aprendizagem, procurando contribuir para uma melhoria das práticas educativas.

Do mesmo modo, o processo supervisivo, quaisquer que sejam os contornos que assume ou qualquer que seja o seu grau de formalidade, implica sempre uma avaliação, uma aferição (se não antes, pelo menos no fim do processo), do desempenho e das competências do professor, da sua capacidade de analisar e alterar a prática, de compreender as necessidades e os (in) sucessos na aprendizagem dos alunos, de se integrar na comunidade educativa e nela dar um contributo positivo, etc.

Por isso, a maioria dos autores salienta a importância da avaliação, sobretudo quando esta é promovida com uma finalidade formativa. Neste sentido, é atribuída também grande relevância à auto-avaliação do professor como forma de favorecer a sua reflexão sobre a acção, um processo essencial para o desenvolvimento profissional, como vimos.

Em síntese, a associação entre a supervisão e o desenvolvimento profissional é evidente, o mesmo não se verificando quando se concebe a supervisão como instrumento ao serviço da avaliação do desempenho docente numa perspectiva redutora e, eventualmente, de progressão

na carreira. Daí que seja fundamental a clarificação, junto de todos os envolvidos, dos objectivos da acção supervisiva, bem como o cuidado para que esta não seja utilizada como “arma” de promoção e/ou penalização dos docentes.

Pretende-se uma supervisão numa perspectiva de reflexão e auto-avaliação das práticas educativas, numa atitude de reconhecimento promotora de um verdadeiro desenvolvimento profissional.

◆ Actividade 13 – Supervisão e avaliação

Analise os testemunhos recolhidos juntos de docentes santomenses que frequentam a formação em serviço e indique como teria dado resposta às situações apresentadas. Como poderia apoiar os formadores e os formandos a ultrapassar estas situações?

R: *Uma vez, aconteceu comigo. Os alunos fizeram a prova e depois nós viemos para fazer revisão da prova. Então... eu fiz a revisão toda e foi o momento em que a visita chegou. A senhora disse-me que eu não deveria fazer a... correcção, é correcção... que não deveria fazer a correcção da prova, não deveria corrigir a prova. Eu fiquei... estranha... mas eu... consegui dizer à senhora que eu aprendi diferente: eu aprendi que o professor vem dar aula e pega na prova e faz o exercício. Eu aprendi que, quando faz a prova, o professor tem de vir fazer correcção da prova. E ficou que a senhora disse que tinha de ser assim como ela tinha dito!*

R: *Nessa questão, eu acho que depende também da postura da própria pessoa. Há professor que, assim que é questionado, perde o equilíbrio. Não se sente à vontade para falar na frente do metodólogo. Mas há professor que tem certeza do seu conhecimento e sabe, através dos estudos que tem feito, mesmo aqui, e em seminários, etc... que todas essas coisas que dizem contra são contribuições, portanto, são várias sugestões que ele pode aproveitar. Ele não tem medo de encarar a pessoa. [...] Dentro da escola são professores, iguais um ao outro, não há superior e inferior. Eu reconheço a questão de superioridade em termos de hierarquia, a gente sabe isso muito bem, mas aqui... Já aconteceu na minha escola, por exemplo, convidarmos metodólogos para ir à escola... Eles tinham feito uma visita surpresa e pôs-se uma questão matemática para discussão e eles não conseguiram convencer os professores. E depois ficou aquela questão de que... porque eles aprenderam há não sei quantos anos... [...] Houve esse debate todo. [...] Os mais novos estavam bem seguros daquilo que estava a ser discutido lá. Convidou-se essas duas pessoas para mais um encontro futuro, mas não compareceram, até hoje! Depende da postura do próprio professor, de ele estar seguro do seu conhecimento. Se sabe aquilo que está a fazer, não tem que vacilar! Depois, a realidade é que dentro da nossa realidade nacional, quem conhece, quem está com a mão na massa é o professor. [...] E quando estamos seguros, não temos que ter medo! [...] O conhecimento que estamos a receber aqui, para esta área educacional, é um conhecimento novo, é renovado e actualizado... Aqueles que se formaram há 15 ou 20 anos precisariam estar a renovar-se, a actualizar o seu conhecimento... e quando vêem os professores lá no terreno a aplicarem um certo modelo, e o que o professor está aplicando é o que ele aprendeu também, devido à formação que está fazendo actualmente, juntando com a experiência que já tem de serviço... Mas não: eles querem que as coisas sejam assim e assim; não dão ao professor nenhuma autonomia. O professor tem direito a ter essa autonomia e tem direito a ter participação em qualquer questão ligada à gestão... ao exercício do professorado, aos conteúdos a serem ministrados... tudo isso deve ter a sua colaboração, a sua contribuição. E aqui é a parte em que o professor é posto de lado.*

R: *Exigem tanto dos professores, mas não há apoio!*

Considerações finais

ENT: E em São Tomé, quem é o supervisor do trabalho do professor?

R: *Os inspectores. Os metodólogos. O director do Ensino Básico. Os directores das escolas. [...]*

ENT: E nas reuniões de planificação?

R: *Nas reuniões quinzenais de preparação metodológica há sempre um clima de interacção entre colegas. Porque, quando há colega com dúvidas, em conjunto tentamos obter soluções, estratégias que é para ajudar o colega a ultrapassar a dificuldade que ele encontrou. E, com isso, há professores que se disponibilizam para fazer uma aula demonstrativa, no quadro, de uma forma que o professor possa ver qual a estratégia, como exemplo.*

(professores a frequentar a formação em serviço)

Ao longo deste documento reflectiu-se sobre o conceito de supervisão, os fundamentos e práticas que lhe estão associados, assim como o perfil desejável do supervisor. Dos testemunhos recolhidos em São Tomé e Príncipe percebe-se que, aparentemente, existem vários responsáveis pelo apoio à supervisão, à formação contínua dos docentes, e pelo apoio aos grupos de planificação e avaliação do trabalho, que reúnem periodicamente. Esta realidade exige uma particular atenção à forma como se complementam ou articulam estas intervenções, a periodicidade deste apoio, as suas implicações.

O perfil de competências do supervisor (e do formador de supervisores) integra um conjunto de características e competências a nível:

- pessoal e relacional;
- comunicativo;
- ético-profissional;
- pedagógico-didáctico;
- cognitivo-reflexivo (cf. Capítulo 2).

Para além disto, o formador de supervisores deverá, ainda, ser uma pessoa capaz de:

- Analisar os comportamentos e os discursos produzidos pelos indivíduos em formação, numa perspectiva construtiva e dialogante, fundamentando-se nas situações reais e vividas, de modo a fomentar a mudança e a melhoria efectiva das práticas de supervisão e a (re)construção do conhecimento profissional dos supervisores;
- Construir uma relação de formação centrada na colaboração, no apoio, no aconselhamento e na promoção da capacidade de reflexão e auto e hetero-avaliação;
- Identificar estilos de supervisão e sugerir as mudanças necessárias para a promoção de um processo supervisivo mais eficaz e significativo para os professores supervisionados;
- Manter-se actualizado relativamente ao conhecimento produzido pela investigação educacional no âmbito da supervisão;
- Reconhecer (e promover nos formandos) a possibilidade de aprender e de se desenvolver profissionalmente a si próprio com o processo de formação/supervisão.

A complexidade do trabalho de formação/supervisão exige um grande investimento na formação dos formadores, que a par dos seus conhecimentos e experiência têm de ter capacidade para reflectir, promovendo a sua adequação à especificidade dos vários contextos e situações, considerando as características específicas dos seus formandos.

Na formação contínua este trabalho torna-se ainda mais complexo, exigindo a articulação entre a diversidade das experiências vivenciadas pelos professores (supervisionados e supervisores) e o próprio processo formativo.

Como promover, em formandos que durante muitos anos reproduzem práticas rotineiras, uma atitude de constante questionamento que os leve a pesquisar novos conhecimentos e novas respostas para as dificuldades e questões com que se confrontam no dia-a-dia das suas práticas de trabalho? Este é o grande desafio que necessita de ser respondido durante o processo formativo.

Para tal, apresenta-se no Anexo 1 uma proposta de Curso de Formação para Supervisores Pedagógicos, assente nos conteúdos deste guia, que assume um carácter teórico-prático, assente na análise de situações reais de supervisão vividas no contexto de São Tomé e Príncipe, orientadas pela abordagem dos tópicos apresentados neste guia de formação. Nesse anexo sugere-se a organização dos seis módulos do curso, a saber:

- **Módulo 1** – Supervisão e formação docente;
- **Módulo 2** – Perfil do supervisor;
- **Módulo 3** – O processo supervisivo & técnicas e instrumentos de supervisão (parte 1);
- **Módulo 4** - O processo supervisivo & técnicas e instrumentos de supervisão (parte 2);
- **Módulo 5** – Supervisão em contexto de desempenho profissional (parte 1);
- **Módulo 6** – Supervisão em contexto de desempenho profissional (parte 2) & avaliação de desempenho;

identificando os objectivos de cada um, as sugestões de materiais a utilizar e as fichas de avaliação. Esta formação está organizada de acordo com o perfil de competências necessário para o exercício das funções de supervisor pedagógico em contexto de desempenho profissional docente e/ou formação contínua.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). "Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão". *Cadernos CIDInE*, (1). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. Coleção "Questões da Nossa Época", 104. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2009). "Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I., Leitão A., Roldão. M. C. (2009). "Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo". *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol.1, n.º 3. 2-29.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (Vol. Coleção "Educação e Formação"). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Barros, P. (2012). *A Investigação-Ação como Estratégia de Supervisão/ Formação e Inovação Educativa: Um Estudo de Contextos de Mudança e de Produção de Saberes*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%C3%ADcia%20Torres%20de%20Barros.pdf>
- Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e Avaliação: Construção de Registos e Relatórios*. Col. "Situações de Formação". Aveiro: Universidade de Aveiro. In: <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura5.pdf>
- Cardona, M.^a J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Caseiro, C. M. (2007). *Supervisão Pedagógica. Acção de Formação*. Funchal: documento policopiado.
- Day, C. (1999). "Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores". In DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J.-M., (2010). "A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?" In Alves, M.P. & Machado, E. (Org.). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 13- 31). Porto: Areal Editores.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (revised ed.). Boston: D. C. Heath.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). "Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 23-36. In: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Guimarães, E. (2005). *Colaboração Supervisiva no Contexto do Estágio Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.
- Machado, J. & Formasinho, J. (2010). "Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores". In Formosinho, J., Machado, & J., Oliveira Formosinho, J. (Org.). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Montero, L. (2005). (trad.). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino de Inglês: Processos de (Co-)construção de Conhecimento Profissional*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Nóvoa, A.S. (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira L. (1992). "O clima e o diálogo na formação de professores". *Cadernos CIDInE*, (5). 13-22.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P (2010). *Análise e Discussão de Situações de Docência*. Col. "Situações de Formação", 3. Aveiro: Universidade de Aveiro. Em: <http://hdl.handle.net/10451/4707>
- Roldão, M.C. (2007). "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional". *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), Jan/Abr, pp. 94-181.
- Sá-Chaves, I. (2000). "Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais". *Estudos Temáticos 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). (Org.). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) Trazem Gente dentro. Reflexões em Torno do Seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sancho, J. et al. (1998). *Aprendendo de las Innovaciones en los Centros. La Perspectiva Interpretativa de Investigación Aplicada a tres Estudios de Caso*. Barcelona: Octaedro.
- Schon, D. (1994). *The Reflective Practitioner*. U.K.: Ashgate Publishing Group.
- Severino, M. A. F. (2007/2004). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e "Estilos de Supervisão"*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, vol. 57, nr. 1, 1-23.
- Silva, L.M. (2010). *Desenvolvimento Profissional Docente nos Espaços e Tempos do Trabalho Colaborativo: do Isolamento Profissional aos Diálogos Possíveis no Projeto Línguas & Educação*. Dissertação de Mestrado, Especialidade em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education: a Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Teixeira, M., Morais, E. (2004). "Supervisão". In Paulo Osório (org.) (coord.). *Estudos de Linguística Aplicada e Didáctica de Línguas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. pp. 119-138.
- Vicente, M.^a C. (2011). *Supervisão e Avaliação de Professores em Portugal: Análise de Duas Realidades*. Dissertação de mestrado. Santarém: ESE.
- Vieira, F. (2006). "Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica". In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., M. Paiva & Fernandes. I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-45.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K.M. (2008). "Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente". *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.º 103, pp. 535-554, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

ANEXOS**ANEXO 1****Curso de formação para supervisores pedagógicos**

O curso de formação para supervisores pedagógicos, organizado a partir deste guia, é constituído por seis módulos, num total de 25 horas de duração de acordo com os capítulos da publicação. Sugerimos que para cada módulo sejam usadas as sugestões de actividades, os exemplos e os textos de apoio apresentados no guia. Incluímos ainda fichas de avaliação que poderão ser usadas para cada módulo e para a globalidade do curso.

ESTRUTURA DO CURSO**Módulo 1 – Supervisão e formação docente****Objectivos**

- Reconhecer diferentes noções de supervisão
- Identificar diferentes funções do supervisor
- Conhecer diferentes dimensões da supervisão
- Explicitar diferentes modalidades de supervisão
- Articular a prática supervisiva com o percurso profissional

Módulo 2 – Perfil do supervisor**Objectivos**

- Explicitar, fundamentadamente, as características e competências que um supervisor deve possuir
- Caracterizar diferentes estilos de supervisão
- Reflectir sobre o seu próprio estilo e as suas características enquanto supervisor

Módulo 3 – O processo supervisivo & técnicas e instrumentos de supervisão (parte 1)**Objectivos**

- Nomear e explicitar as finalidades das várias etapas do processo supervisivo
- Explicitar as finalidades e importância dos diversos tipos de registo escrito para apoio à formação/supervisão
- Construir guiões orientadores da produção de diferentes registos escritos

Módulo 4 – O processo supervisivo & técnicas e instrumentos de supervisão (parte 2)**Objectivos**

- Explicitar a importância da observação de aulas para o exercício da supervisão
- Nomear diferentes tipos de observação e suas principais finalidades e características
- Analisar criticamente diferentes tipos de grelhas de observação e propor as alterações necessárias para adequação ao contexto em que exerce supervisão
- Identificar diferentes tipos de *feedback* e explicitar a sua pertinência

Módulo 5 – Supervisão em contexto de desempenho profissional (parte 1)**Objectivos**

- Construir um plano de supervisão de professores em contexto de desempenho profissional devidamente estruturado e fundamentado

Módulo 6 – Supervisão em contexto de desempenho profissional (parte 2) e avaliação de desempenho**Objectivos**

- Equacionar o papel da supervisão no desenvolvimento profissional docente
- Explicitar a relação entre desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho

MODELOS DE FICHAS DE AVALIAÇÃO				
FICHA DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO – Para o formador				
1. Avaliação geral do módulo				
Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 4 o mais alto)				
	1	2	3	4
Os objectivos propostos foram cumpridos.				
Os documentos de apoio foram os mais adequados.				
A metodologia foi adequada aos participantes.				
A gestão dos recursos foi adequada.				
A informação teórica foi suficiente.				
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência.				
Os conteúdos foram trabalhados tendo em conta a realidade de São Tomé e Príncipe.				
O módulo veio ao encontro das minhas necessidades de formação.				
O que foi trabalhado vai ter impacto na actividade profissional dos formandos.				
Após esta formação penso que ficaram motivados para aprender mais coisas sobre esta temática.				
2. Avaliação do documento de apoio à formação (que está a ser testado)				
	1	2	3	4
Os conteúdos são apresentados de forma clara.				
A informação teórica é suficiente.				
Os exemplos práticos são suficientes e adaptados à realidade de São Tomé e Príncipe.				
Os exercícios são importantes e ajudam a complementar a aprendizagem.				
3. Apreciação global				
Satisfatória				
Boa				
Muito Boa				
Excelente				
4. Fundamente a sua avaliação explicitando:				
4.1. Aspectos mais positivos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;				
4.2. Aspectos mais negativos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;				
4.3. Sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser trabalhado na formação;				
4.4. Sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser apresentado no documento de apoio.				
Data ___/___/___				

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO – Para os formandos**1. Avaliação geral do módulo**

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 4 o mais alto)

	1	2	3	4
Os objectivos propostos foram cumpridos.				
Os documentos de apoio foram os mais adequados.				
A metodologia foi adequada aos participantes.				
A gestão dos recursos foi adequada.				
A informação teórica foi suficiente.				
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência.				
Os conteúdos foram trabalhados tendo em conta a realidade de São Tomé e Príncipe.				
O módulo veio ao encontro das minhas necessidades de formação.				
O que aprendi vai ter impacto na minha actividade profissional.				
Após esta formação fiquei com vontade de aprender mais coisas sobre esta temática.				

2. Avaliação do documento de apoio à formação (que está a ser testado)

	1	2	3	4
Os conteúdos são apresentados de forma clara.				
A informação teórica é suficiente.				
Os exemplos práticos são suficientes e adaptados à realidade de São Tomé e Príncipe.				
Os exercícios são importantes e ajudam a complementar a aprendizagem.				

3. Apreciação global

Satisfatória	
Boa	
Muito Boa	
Excelente	

4. Fundamente a sua avaliação explicitando:

4.1. Aspectos mais positivos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;

4.2. Aspectos mais negativos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;

4.3. Sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser trabalhado na formação;

4.4. Sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser apresentado no documento de apoio.

Data ___/___/___

FICHA DE AVALIAÇÃO GLOBAL – Para formadores/formandos

1. Os conteúdos trabalhados são os mais relevantes de acordo com a realidade dos professores e das escolas de São Tomé e Príncipe?

Selecione uma só resposta.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

2. O documento de apoio à globalidade da formação tem uma estruturação clara que facilita a leitura e a compreensão do texto?

Selecione uma só resposta.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

3. O documento de apoio à globalidade da formação apresenta um equilíbrio entre a formação teórica e as actividades de aplicação?

Selecione uma só resposta.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

4. O documento de apoio tem sugestões e exemplos adequados à realidade de São Tomé e Príncipe?

Selecione uma só resposta.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5. O tempo disponível para a leitura do documento foi suficiente?

Selecione uma só resposta.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

6. Enumere os aspectos que considera poderem ser melhorados nos documentos escritos.

7. O tempo de duração dos cursos de formação foi adequado?

Selecione uma só resposta.

Foi muito adequado.	<input type="checkbox"/>
Foi adequado.	<input type="checkbox"/>
Foi pouco adequado.	<input type="checkbox"/>
Não foi nada adequado.	<input type="checkbox"/>

8. A metodologia usada pelo formador foi adequada?

Selecione uma só resposta.

Foi muito adequado.	<input type="checkbox"/>
Foi adequado.	<input type="checkbox"/>
Foi pouco adequado.	<input type="checkbox"/>
Não foi nada adequado.	<input type="checkbox"/>

9. Os materiais de apoio foram os mais adequados?

Selecione uma só resposta.

Foi muito adequado.	<input type="checkbox"/>
Foi adequado.	<input type="checkbox"/>
Foi pouco adequado.	<input type="checkbox"/>
Não foi nada adequado.	<input type="checkbox"/>

10. Se tivesse de fazer uma avaliação global dos documentos, dos cursos e de todo o processo de experimentação, numa escala de um a cinco (um corresponde a mau; dois a medíocre; três a suficiente; quatro a bom e cinco a muito bom) que pontuação atribuiria?

Um	<input type="checkbox"/>
Dois	<input type="checkbox"/>
Três	<input type="checkbox"/>
Quatro	<input type="checkbox"/>
Cinco	<input type="checkbox"/>

11. Outras sugestões relativamente ao documento que apoiou a formação.

12. Sugestões em relação à formação.

13. Sugestões relativamente ao perfil que acha que deve ter o formador que trabalha nesta área.

Muito obrigado

Data ___/___/___

ANEXO 2**Questionário sobre supervisão¹²**

Este questionário enquadra-se num estudo que pretende recolher testemunhos de professores, metodólogos, inspectores e supervisores, escolhidos aleatoriamente, para uma caracterização das suas opiniões e experiências relativamente ao processo de supervisão. Agradecemos a sua disponibilidade para a colaboração neste estudo. Salientamos que todos os inquiridos têm o seu anonimato garantido, todos os dados obtidos são confidenciais e no relatório final do estudo não vão ser identificados os inquiridos. Por isso, pedimos que seja absolutamente sincero nas suas respostas.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. **Sexo:** M F (assinale com um “x” a opção correcta)

2. **Idade** _____ (preencha o espaço)

3. **Área de residência** (preencha o espaço)

Localidade _____

Distrito _____

4. **Qual o seu nível de habilitação académica?** (assinale com um “x” a opção correcta)

Secundário	<input type="checkbox"/>
Curso Médio.....	<input type="checkbox"/>
Curso Técnico-Profissional.....	<input type="checkbox"/>
Bacharelato.....	<input type="checkbox"/>
Licenciatura.....	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação.....	<input type="checkbox"/>
Mestrado.....	<input type="checkbox"/>
Doutoramento.....	<input type="checkbox"/>

5. **Qual a sua função actual?** (assinale todas as opções aplicáveis)

Professor/a do ensino básico.....	<input type="checkbox"/>
Professor/a do ensino superior.....	<input type="checkbox"/>
Metodólogo/a.....	<input type="checkbox"/>
Inspector/a.....	<input type="checkbox"/>
Director/a de escola.....	<input type="checkbox"/>
Delegado/a de disciplina.....	<input type="checkbox"/>

Outra. Qual? _____.

6. **Número de anos de experiência profissional** _____ (preencha o espaço)

7. **Número de anos como professor** _____ **Como metodólogo** _____ **Como director de escola** _____ **Como delegado de disciplina** _____ **Como inspector** _____ (preencha o espaço)

¹² Questionário realizado no âmbito do projeto RIQUEB, em Maio/Junho de 2013.

8. Se é professor, qual o nível de ensino que lecciona? (se aplicável, assinale com um “x” a opção correcta)

- 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.ª classe 2.ª classe 3.ª classe 4.ª classe
- 2.º Ciclo do Ensino Básico: 5.ª classe 6.ª classe

8.1. Qual é a escola onde lecciona? _____.

PARTE II – TESTEMUNHOS SOBRE SUPERVISÃO

1. Desempenha/desempenhou funções de supervisão? Sim _____; Não _____.

1.1. Se respondeu “sim”, explique em que contexto e durante quanto tempo.

1.2. Se respondeu “não”, diga por que motivo não faz supervisão pedagógica.

2. Em poucas linhas diga o que é para si a supervisão pedagógica:

3. Ao seu conhecimento, existem reuniões regulares ou outros mecanismos de encontro periódicos entre professores e metodólogos? (marque com um X a opção correcta)

3.1. Não (____),

3.2. Sim, com os professores e metodólogos (____),

3.3. Sim, mas só entre professores (____).

3.4. Em seu entender, qual a finalidade destas reuniões?

3.4.1. Descreva uma reunião em que tenha participado e que considerou útil e bem organizada.

3.4.2. Descreva uma reunião em que tenha participado e que considerou pouco útil e mal organizada.

4. Já foi supervisionado nas suas aulas? Sim_____; Não_____.

4.1. Como viveu essa experiência?

4.2. O que sentiu?

4.3. Que utilidade (se alguma) lhe encontrou?

5. Tem por hábito falar sobre as orientações curriculares da área que lecciona:				
	Sim, sempre	Sim, apenas no início do ano lectivo	Pontualmente	Não
Com o(s) metodólogo(s)?				
Com o(s) supervisor (es)				
Com os delegados de disciplina?				
6. Tem por hábito falar sobre as orientações curriculares do ensino a que lecciona:				
Com o(s) metodólogo(s)?				
Com o (s) supervisor (es)?				
Com os delegados de disciplina?				

7. Se tem por hábito falar com metodólogos/supervisores/delegados de disciplina, qual é, predominantemente, o conteúdo dessas conversas?

7.1. Considera-as úteis?

7.2. Procura-os por sua iniciativa, ou são eles que o/a procuram?

8. Pensa que o(s) supervisor(es) que o acompanha(m) ou o acompanhou(aram) tem (têm) os requisitos necessários para a função que está(ão) a exercer?

8.1. Sim_____; Justifique.

8.2. Não_____; Justifique.

9. De uma forma geral, como classificaria a relação que se estabelece entre si e o (s) supervisor(es)?

9.1. Muito fácil _____; fácil _____; complicada _____; muito difícil _____;

10. Pensa existir uma clara distinção entre as funções de metodólogo e as de supervisor?

10.1. Sim, claramente _____;

Ainda há muitas coisas que se confundem _____;

Não _____.

PARTE III – EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISÃO**1. Teve algum tipo de preparação para exercer funções de supervisão?**

Sim____; Não____.

1.1. Se respondeu sim, em que medida essa preparação lhe foi útil?

1.2. Se respondeu não, sente necessidade de ter formação específica para esta função? Justifique.

2. Como desenvolve o processo de supervisão com os professores?

Descreva, apresentando exemplos concretos (mas anónimos).

Narre um episódio que tenha vivido enquanto supervisor/a e que tenha sido, para si, particularmente significativo/marcante (pela positiva ou pela negativa). Explique porque escolheu apresentar este episódio em concreto.

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 3

TEXTO – Quais são as capacidades necessárias (e as barreiras a ultrapassar) para uma escuta atenta? In: Reis (2010: 13-15)

A eficácia da actuação do mentor depende das suas capacidades de relacionamento, de observação, de avaliação, de definição de objectivos e metas, de discussão e de redacção. Muitas destas capacidades dependem decisivamente de competências comunicacionais que os mentores necessitam de desenvolver de forma a poderem apoiar, supervisionar e estimular os professores em período probatório, em processo de indução ou em estágio.

Ouvir

Ouvir constitui um elemento essencial da comunicação do mentor com os professores em início de carreira. Nas múltiplas ocasiões em que os professores falam sobre as suas práticas lectivas, os seus alunos, as suas ideias, as suas dificuldades e os seus problemas, uma escuta atenta permite ao mentor ouvir e compreender o que está a ser dito, demonstrar que valoriza os seus orientandos como pessoas e profissionais e oferecer os conselhos e sugestões mais adequados a cada caso concreto. A escuta atenta implica ouvir o discurso, pensar sobre o seu significado e planear possíveis respostas ou reacções. Para que este processo decorra da melhor forma, o mentor poderá:

- a) Estimular o professor a falar mais, com o objectivo de clarificar ou aprofundar uma determinada ideia (utilizando pequenos sons, palavras ou expressões – “Hum-uhm”, “Si-i-m”, “Pois”, “Estou a ver” – ou repetindo alguma palavra-chave – por exemplo, quando um professor diz “Entrei em pânico”, a repetição da palavra “Pânico?” poderá levá-lo a falar mais sobre essa situação);
- b) Ajudar o professor a focar-se em determinados aspectos ou situações potencialmente mais importantes e relevantes (por exemplo, lançando questões sobre um aspecto específico da conversa); e
- c) Evitar alguns comportamentos ou situações que impedem ou dificultam uma escuta atenta (passar o tempo a escrever o que o professor está a dizer; não estabelecer contacto visual com as pessoas que estão a falar; o pensamento vaguear para outros assuntos enquanto a outra pessoa está a falar; inferir e concluir precipitadamente; conversar numa sala com distrações ou ruído).

Questionar

O tipo de questionamento utilizado pelo mentor pode desencadear respostas tão diversas como, por exemplo, encorajar os professores a apresentarem as suas opiniões e justificações de forma livre e construtiva ou, bem pelo contrário, levá-los a fecharem-se ou a apresentarem as respostas que consideram correctas e aceitáveis (apesar de não corresponderem à verdade). Contudo, o estilo de questionamento a adoptar deverá adaptar-se a cada professor em particular, ao seu estágio de desenvolvimento profissional e à situação ou ao tema em escrutínio. Assim, cabe ao mentor conhecer os tipos de questões que poderão desencadear respostas produtivas ou comportamentos de defesa e tentar aferir a linha de questionamento a seguir de acordo com as reacções dos inquiridos. Por exemplo, as perguntas de resposta fechada (que convidam a respostas do tipo “sim” ou “não”) ou as perguntas que indiciam uma “resposta desejada” não se revelam produtivas em termos da quantidade e da qualidade da informação disponibilizada. Também as frases que incluem uma série de perguntas podem revelar-se confusas e, conseqüentemente, pouco produtivas. Pelo contrário, as perguntas de resposta aberta podem permitir: a) obter informação (“Como reagiram os alunos?”, “O que aconteceu...?”); b) explorar sentimentos, pensamentos, atitudes e opiniões (“Qual a sua opinião sobre...?”, “Porque procedeu dessa forma?”, “O que sente sobre essa situação?”); e c) fomentar reflexão através da exploração de situações hipotéticas e de cenários alternativos (“Quais são as alternativas possíveis?”, “Como gostaria de alcançar esses objectivos?”, “Como poderia lidar com uma situação em que...?”, “Que medidas deveria ter tomado para...?”, “Que tipo de apoio gostaria de ter tido?”).

Linguagem corporal

A linguagem corporal constitui outra forma de comunicação a que os mentores devem estar atentos, pelas reacções que, voluntária ou involuntariamente, poderá desencadear nos professores. As expressões corporais podem transmitir imensas mensagens. Por exemplo, os movimentos com a cabeça – assentir – e as expressões faciais – arquear ou enrugar as sobrancelhas – podem evidenciar atenção e interesse por parte do mentor e estimular o professor a continuar a falar. A manutenção de contacto visual também atrai a atenção e evidencia interesse pelo que está a ser dito pelas outras pessoas. Pelo contrário, o olhar fixo ou disperso evidencia distração, aborrecimento e desinteresse.

Durante uma reunião, os movimentos corporais transmitem imensa informação, nomeadamente:

- a) Interesse e vontade de participar (inclinação para a frente);
- b) Abertura e receptividade (recostar-se no assento);
- c) Desinteresse e aborrecimento (posição desleixada);
- d) Defesa (mãos fechadas);
- e) Honestidade (palmas abertas);
- f) Ameaça (dedos apontados).

Edição 2016

Organização e Supervisão da prática pedagógica

PROJECTO REFORÇO INSTITUCIONAL E QUALITATIVO DO ENSINO BÁSICO (RIQUEB)

 **ISTP**
Instituto Superior
de Educação e Comunicação

Apoio técnico:



Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Santarém