



Orientada por José Tavares e Isabel Alarcão

Na arena educativa emergem, de vez em quando, ideias novas – ou renovadas – que catalisam, contagiam e... quase se transformam em *slogans* alienadores.

Professor reflexivo é, no estado actual da formação de professores, uma dessas ideias. É de bom tom profissional, hoje em dia, os teóricos referirem, enquadrarem e tomarem posição crítica perante este conceito. Reportam-se a autores actuais como Schön e Zeichner revisitam Dewey, tentam explorar modelos de formação de cariz reflexivo.

Neste livro apresenta-se o pensamento de D. Schön, o grande crítico da formação actual dos profissionais, analisa-se o próprio conceito de reflexão tal como ele nos é apresentado por John Dewey, referem-se as linhas enquadradoras de uma formação de tipo reflexivo defendidas por Zeichner e outros autores. Mas não se fica por aí.

Conscientes da dificuldade em identificar e utilizar estratégias para desenvolver nos professores atitudes e capacidades de reflexão, os seus autores lançam-se num trabalho conjunto, a explorar essa temática, a sintetizar contribuições de outros autores, a apresentar sugestões.

Ao lado do conceito de professor reflexivo, tem aparecido também na ribalta educativa o conceito de aluno autónomo. Não era, pois, possível deixar de considerar também o papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno nem as suas implicações na formação dos professores.

A maior parte dos autores que contribuíram para esta obra são, para além de professores, também formadores de professores. Sentiram, pois, que, ao preocuparem-se com a formação do professor reflexivo, não podiam esquecer aquilo que, hoje, alguns começam a designar por supervisor reflexivo.

Os professores e os supervisores que pretendam aprender a analisar, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, encontram neste livro oportunidades para reflectir e possíveis recursos da acção.

Isabel Alarcão

CÓD. 34721.10
ISBN 972-0-34721-X

10



9 789720 347213

Dep. Legal N.º 102413/98

1
Colecção CIDInE

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO

Isabel Alarcão (org.)



Orientada por José Tavares e Isabel Alarcão



FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO

Isabel Alarcão
(organização)



Título Formação Reflexiva de Professores
Estratégias de Supervisão

Autores Isabel Alarcão (org.) e outros

Design gráfico José António Moreira

Editor Porto Editora

© PORTO EDITORA, LDA. — 1996
Rua da Restauração, 365
4099 PORTO CODEX — PORTUGAL

Reservados todos os direitos.
Esta publicação não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita do Editor.

ISBN 972-0-34721-X

 **PORTO EDITORA, LDA.** Internet (e-mail): Porto.Editora@p.pt
Adm./Escrit./Arm. Rua da Restauração, 365 - 4099 PORTO CODEX - PORTUGAL ☎ (02) 6062813 Telefax (02) 6062072
Livrarias Rua da Fábrica, 90 / Pr. de D. Filipa de Lencastre, 42 - 4050 PORTO ☎ (02) 2007669 ☎ (02) 2007681

D I S T R I B U I D O R E S

ZONA CENTRO LIVRARIA ARNADO, LDA.
Escrit./Arm. Rua da Figueira da Foz, 5 Subcave, Apartado 375 - 3002 COIMBRA CODEX ☎ (039) 27573 Telefax (039) 22598
Livraria Rua de João Machado, 9 - 11 - COIMBRA ☎ (039) 33528

ZONA SUL EMPRESA LITERÁRIA FLUMINENSE, LDA.
Escrit./Arm. Av. Almirante Gago Coutinho, 59 - A - 1700 LISBOA ☎ (01) 84861923 Telefax (011) 8406344
Livrarias Av. Almirante Gago Coutinho, 59 - D / Rua da Madalena, 145 - LISBOA ☎ (01) 84861923 ☎ (011) 8872166

Índice

- 7 Prefácio
- 9 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PENSAMENTO DE D. SCHÖN E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Isabel Alarcão
- 41 O CONCEITO DE REFLEXÃO EM J. DEWEY
M.ª Conceição Lalanda, M.ª Manuela Abrantes
- 63 O MOVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO REPERCUSSÕES A NÍVEL DA SUPERVISÃO
Ana M.ª Cardoso, Ana M.ª Peixoto, M.ª Carmo Serrano, Paulo Moreira
- 89 O PAPEL DO SUPERVISOR NO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR REFLEXIVO ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO
M.ª João Amaral, M.ª Alfredo Moreira, Deolinda Ribeiro
- 123 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO PROFESSOR COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO E A PRÁTICA DA SUPERVISÃO
M.ª Antónia Ramos, Rosa Edite Gonçalves
- 151 DESCRIÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DE EPISÓDIOS DE ENSINO OS CASOS COMO ESTRATÉGIA DE SUPERVISÃO REFLEXIVA
M.ª José Infante, M.ª Susana Silva, Isabel Alarcão
- 171 SER PROFESSOR REFLEXIVO
Isabel Alarcão

Programas de Ciências da Terra e da Vida, Biologia e Geologia do Ensino Secundário (1991). Lisboa, Ministério da Educação, DGEBS.

ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro, Livraria Estante Editora.

SALEMA, H. (1992). Ensinar e aprender a pensar: uma estratégia para a compensação educativa. Resultados preliminares de uma investigação. *Inovação*, 5 (2-3), 65-79.

SANTOS, E. (1991). Concepções alternativas dos alunos. In *Didáctica da Biologia*. Universidade Aberta.

SARMENTO, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto, Edições ASA.

SCHÖN, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/IIÉ.

TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro, CIDInE.

TONUCCI, F. (1990). *Enseñar o Aprender? La Escuela como Investigación quince años después*. Barcelona, Editorial Graó.

VALENTE, O.; et al. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto, Edições ASA.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, EDUCA.

M.^a JOÃO AMARAL
M.^a ALFREDO MOREIRA
DEOLINDA RIBEIRO

**O PAPEL DO SUPERVISOR NO
DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR
REFLEXIVO
ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO**

1. Introdução

Por questões de delimitação deste estudo focaremos a nossa atenção apenas na formação inicial, em particular no ano de estágio, por se tratar de uma realidade familiar às autoras, e porque partilhamos com Zeichner (1993) a ideia de que a supervisão deverá colocar o professor no limiar da carreira, entendida como um processo de autoformação que se pretende contínuo.

Assim, o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*.

Estruturámos o nosso estudo partindo de algumas definições de supervisão e *supervisor* que melhor nos pareceram responder às necessidades do professor reflexivo português da actualidade, envolvido como está numa reforma educativa conturbada que exige, para além das habituais alterações dos conteúdos programáticos, uma profunda alteração nas atitudes de todos os que ensinam, as quais deverão ser veiculadas aos próprios alunos como futuros adultos e cidadãos do Mundo.

Apresentaremos em seguida os três paradigmas de formação de professores apontados por Wallace (1991), servindo-nos da sistematização por ele apresentada.

Por fim, referiremos algumas estratégias promotoras de reflexão: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projecto, a investigação-acção.

2. Enquadramento teórico

Conceitos de supervisão e supervisor

Tomámos como ponto de partida as definições de supervisão e supervisor apresentadas por Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993), que a seguir interpretaremos.

Recorremos a estas duas obras portuguesas porque constituem referência obrigatória para quem estuda supervisão: a primeira, por apresentar modelos

("cenários") de formação/supervisão, conferindo uma dimensão pedagógica ao termo; a segunda, por ser à data a obra portuguesa mais recente e por fundamentar a abordagem apresentada no conceito da reflexão.

Na obra *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Alarcão e Tavares definem supervisão como "o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (1987:18).

Da definição apontada gostaríamos de salientar sobretudo dois elementos que nos pareceram fundamentais: a ideia de *processo* e a de *desenvolvimento humano e profissional*. Se juntarmos estes dois elementos, estaremos já a apontar para uma concepção mais actual em que o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico). Tal como qualquer ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início de carreira. Retomando Zeichner (1993), o estágio deverá colocá-lo no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investir na sua auto-formação.

Aponta-se deste modo para a criação de professores capazes de se auto-educarem, sem terem de recorrer permanentemente a um supervisor, estando assim criadas as condições para a sua autonomização progressiva. Estes professores estarão à partida mais capacitados para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e auto-aprendizagem.

Para Vieira, a supervisão, "no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação" (1993: 28).

Interpretámos esta definição à luz da noção de desenvolvimento (*growth*) em Bruner (cit. em Alarcão e Tavares, 1987), que defende que se deve andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo aquilo que deve ser corrigido porque se experimentou e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo.

Segundo Alarcão e Tavares, nenhum paradigma de formação de professores pode por si só constituir *a resposta*, pois o processo de supervisão é algo de mais lato. O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento

profissional do professor tem por objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Todo este processo poderá ser resumido no esquema da figura 1 que é fruto de adaptações de vários outros a que tivemos acesso. A tríade é constituída pelo supervisor, pelo professor e pelos alunos. Estes estão em constante desenvolvimento, provocado pelos outros intervenientes na tríade e pelas relações diádicas entre os vários sectores ambientais que envolvem o processo educativo. A turma será o sector mais restrito em que se desenvolve o acto educativo, mas ela está inserida num sector mais vasto que é a escola, que por sua vez sofre a influência da sociedade envolvente.

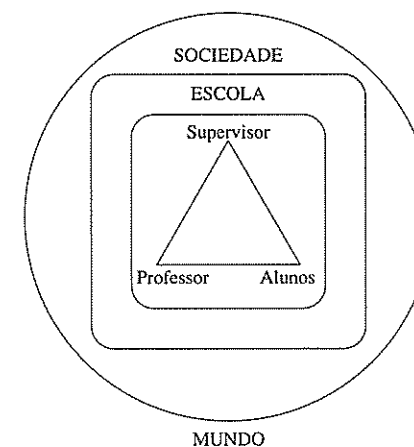


Fig. 1: Processo de supervisão

Tentando retomar os conceitos de supervisão atrás referidos, verificamos que neles o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta.

Embora a palavra "treinador", derivada de "treino", tenha uma carga semântica muito behaviorista e determinista, o papel desempenhado pelo treinador não é apenas o de treinar capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha o seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao desenvolvimento do atleta concreto que deve monitorar. Por sua vez, o treinador também se desenvolve, porque aprende com o atleta que, sendo diferente de todos os outros, obriga a reformular estratégias já experimentadas e a adaptá-las ao atleta em questão.

A palavra “treinar” não tem a riqueza semântica da palavra inglesa *coaching*, que, para além de incluir o treino, comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de apoio, acompanhamento, incentivo, encorajamento do atleta para que seja ele próprio e para que dê o seu melhor nas competições que o esperam.

Supervisionar deverá por isso ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar — o supervisor, a si próprio, os alunos —, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade.

Será neste âmbito que os supervisores deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspectivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico. Estas atitudes de reflexão serão observadas pelos professores que apoiam na sua actividade de supervisão e deverão ser promovidas neles como forma de desenvolvimento desses professores em início de carreira.

O supervisor reflexivo irá envolver os professores na sua própria formação para que, depois de atravessarem uma fase em que o tal professor mais experiente (Alarcão e Tavares, 1987) acompanha e monitora a formação, sejam capazes de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experimentando e adaptando às suas práticas, concluindo este período de formação com o início de uma nova fase que se pretende interminável. É então altura de experimentar e pôr em prática os seus próprios esquemas conceptuais, reflectindo sobre os resultados obtidos e reformulando constantemente a sua actuação.

Antes de abordarmos as estratégias de formação adequadas a um paradigma reflexivo, referiremos alguns modelos de formação.

3. Modelos de formação de professores

Wallace (1991) apresenta três grandes modelos de formação profissional: o modelo de “mestria” (*craft model*), o modelo da ciência aplicada (*applied science model*) e o modelo reflexivo (*reflective model*).

No primeiro modelo, o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções e conselhos. A mestria no ofício é passada de geração em geração. Wallace visualiza este modelo no esquema que reproduzimos na figura 2.

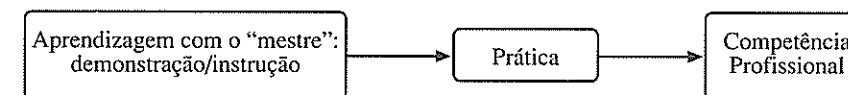


Fig. 2: O modelo de mestria da formação profissional (Wallace, 1991)

Esta perspectiva de formação, em que o mestre detém o saber que transmite aos formandos, parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, sem considerar a efemeridade do conhecimento e o desenvolvimento nas áreas de saber das profissões.

No segundo modelo (fig. 3), preconiza-se a resolução dos problemas de ensino através da aplicação directa da investigação. O conhecimento prático de algo é, segundo este modelo, a aplicação dos meios mais adequados aos objectivos propostos. Assim, a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática.

Schön (1987), que o denomina *modelo de racionalidade técnica*, afirma que ele está na base da ‘actual’ crise das profissões. Segundo este autor, o ensino universitário contemporâneo enferma de um grande desfasamento entre o que procura ensinar e as situações que se deparam aos formandos na prática. O seu currículo normativo está assente na premissa de que a competência prática se torna competência profissional quando o procedimento de resolução de problemas se baseia no conhecimento sistemático, de preferência científico. Contudo, esta visão do que constitui a prática profissional não apresenta resposta para aquelas situações que Schön apelida de “pantanosas” ou “indeterminadas”: problemas da prática quotidiana que não se apresentam como estruturas bem formadas e que desafiam soluções “técnicas”, criando situações únicas, de incerteza e conflito. Para lidar com estas situações, o modelo da racionalidade técnica não apresenta caminhos, pois o que é necessário ensinar aos alunos é como tomar decisões em situações de incerteza — algo que também os professores não sabem ensinar. Ao analisar o

modo como os bons profissionais lidam com estas situações de incerteza, Schön chega ao conceito de “competência artística” (*artistry*), que consiste na capacidade de lidar com as situações indeterminadas da prática, como se manifesta na actuação dos bons profissionais. Esta competência é um exercício da inteligência, uma espécie de saber, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar. Ela não pode ser ensinada, mas pode ser “treinada”, na aceção de treinador usada anteriormente.

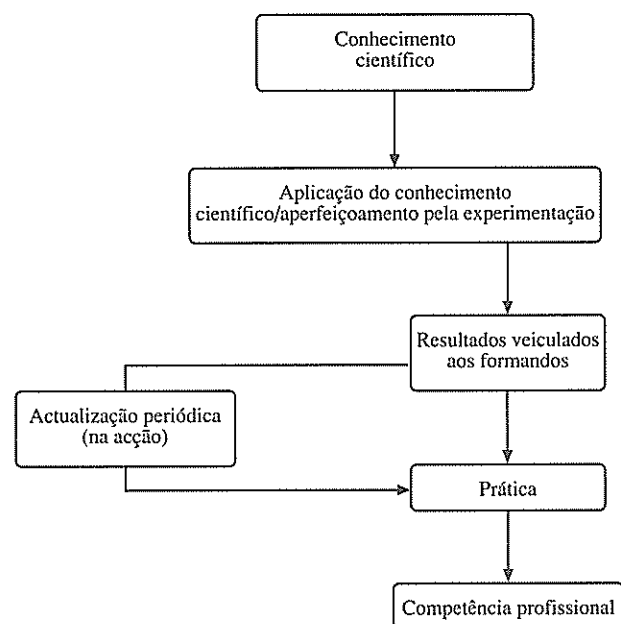


Fig. 3: O modelo da ciência aplicada (Wallace, 1991)

O modelo reflexivo

Como antecedentes de uma abordagem reflexiva em supervisão encontramos o modelo da *supervisão clínica*, desenvolvido nos EUA, por Goldhammer (1969) e Cogan (1973). Subjacente a este modelo está a concepção do papel do supervisor enquanto alguém que tem por objectivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se opera a formação (Alarcão, 1982). Pretendia-se deste modo focalizar a atenção no processo de ensino-aprendizagem,

que se procura compreender, de modo a nele se poder intervir. O supervisor passa a ser o facilitador da aprendizagem do professor, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir em situação e ao assumir, em conjunto com o supervisor, responsabilidade pelas decisões tomadas. Para tal, o processo da supervisão clínica estrutura-se em várias fases (cinco, segundo Goldhammer, 1969). São elas o encontro pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspectos a observar), a observação da aula, a análise da mesma e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação (discussão da congruência entre intenções e realizações, focalização no processo de ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes) e a análise do ciclo de supervisão (avaliação da eficácia do ciclo de supervisão).

Como se pode constatar pela descrição das fases e sua articulação com os objectivos deste modelo, o supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional.

Mas não poderíamos falar em modelo reflexivo na formação sem retomarmos a figura de Donald Schön como principal autor da corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva. Schön (1987) apresenta as seguintes noções: conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção, reflexão sobre a reflexão na acção.

O conhecimento na acção é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção. O conhecimento na acção, segundo o autor, é dinâmico e resulta na reformulação da própria acção.

A reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo.

A reflexão sobre a acção acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal.

A reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão

leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

As dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

Neste modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão. O papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção.

Wallace advoga esta perspectiva de formação, conforme se verifica no seu esquema, que reproduzimos na figura 4.

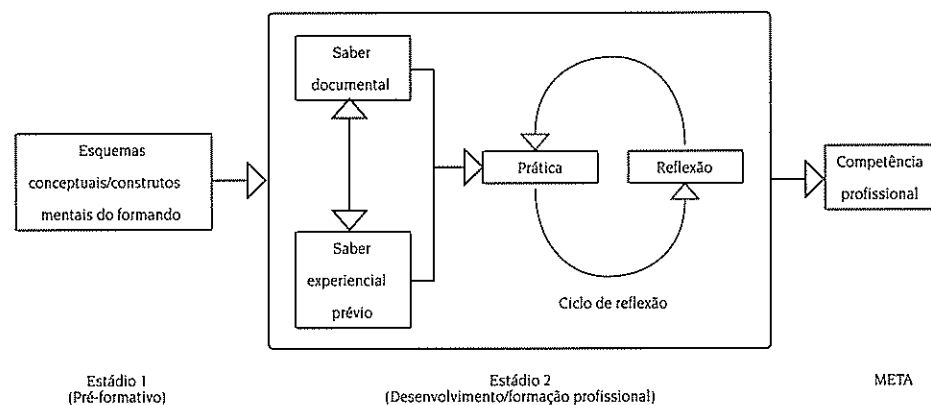


Fig. 4: O modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991)

O objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (Alarcão, 1994).

O modelo de ensino reflexivo permite a interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.

Zeichner (1993), outro dos defensores do paradigma reflexivo, faz uma análise deste movimento e explica que, mesmo sob a bandeira da reflexão, não se tem permitido aos professores um papel activo na formulação dos propósitos e objectivos do seu trabalho. Acrescenta ainda que a emancipação dos professores é fictícia, pois continuam a ser os investigadores de fora da sala de aula a definir as bases dos conhecimentos para o ensino. Assim, os professores, além de não serem ouvidos, são meros consumidores destas investigações.

O conceito de ensino reflexivo, preconizado por Zeichner, indica que os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática a fim de a melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Para definir o conceito de ensino reflexivo, Zeichner (1993) recorre ao pensamento de Dewey, que define três atitudes necessárias para a acção reflexiva:

- *abertura de espírito* ou o desejo de se ouvir mais que uma opinião, atender a outras alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se acredita como certo;
- *responsabilidade* ou a ponderação cuidada das consequências de uma determinada acção. Esta atitude de responsabilidade implica que o professor reflecta nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua acção sobre a vida dos alunos.
- *empenhamento* ou a predisposição para enfrentar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Zeichner (1993) e Smyth (1987), entre outros, abordam um aspecto importante no conceito de ensino reflexivo que é a **reflexão crítica**, situando esta reflexão ao nível da análise das condições éticas e políticas da própria prática. Segundo Zeichner, este tipo de reflexão tem em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva.

Assim, valorizar aspectos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência da prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos seus contextos de inserção, são fundamentais para uma reflexão crítica.

Este nível de reflexão engloba o conjunto complexo de relações entre as características dos programas, contextos e pessoas, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores sobre as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Neste sentido, os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam.

Um ensino reflexivo, tal como defendem os autores a que nos temos vindo a referir, deve valorizar a experiência pessoal, as convicções, os valores e diferentes saberes dos formandos, enquanto sujeitos com uma individualidade própria, portadores de uma cultura que é importante consciencializar, preservar e alargar.

4. Estratégias de reflexão/formação

Ao procurarmos o significado da palavra **estratégia**, deparámos com os significados de ardil, manha, estratagemas, manobra, acção, plano, ligados à arte militar no estudo das operações de guerra, de modo a poderem opor-se a operações contrárias (Silva, 1990).

Hoje em dia, esta carga semântica de conflito que o lexema acarreta encontra-se substituída por uma carga de significação positiva, de processo, meio para alcançar determinado fim, envolvendo um plano prévio onde se equacionam as dificuldades e se preparam os estratagemas de superação dessas dificuldades.

Em supervisão, recorreremos então a estratégias de formação de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática. Uma vez que o paradigma de formação por nós escolhido para enquadrar essa formação é o modelo reflexivo, as estratégias escolhidas vão envolver processos de reflexão por parte, tanto do próprio supervisor, como do professor em formação. Assim perspectivadas, estas estratégias aparecem como instrumentos de apoio à reflexão, entendida neste estudo como "o questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e a aprofundar o próprio conhecimento dela" (Lucas, cit. em McIntyre, 1993: 43). A reflexão vai constituir, no entender deste autor, uma subcategoria da teorização em geral, podendo ser encarada como um meio ou um fim. Se tomarmos a reflexão como um fim em si mesma, o objectivo da supervisão é ensinar os formandos a reflectir bem, e ela aparece como uma competência a desenvolver: aprender a reflectir. Como meio, a reflexão pode ser mais importante

do que como um fim em si, no contexto de formação inicial em que nos situamos. Os formandos em ano de estágio, regra geral, não têm ainda um número significativo de experiências que possam usar para reflectir, de modo a alterar as suas práticas pela reconstrução/reconceptualização das experiências e conhecimentos anteriores. A reflexão como meio de formação ajuda-os, no entender de McIntyre (1993), a compreender os seus problemas e necessidades e dá direcção e propósito à sua busca de ideias que ajudem à teorização das mesmas. É neste âmbito, de recurso à reflexão como meio — **estratégia** — para desenvolver professores reflexivos, que nos situamos no contexto deste estudo.

Ao longo da apresentação das estratégias por nós encontradas, iremos situar a reflexão que elas acarretam em vários níveis, referidos por van Manen (cit. em Richert, 1992b):

1. *Nível técnico*: a reflexão visa que os formandos atinjam, a curto prazo, determinados objectivos — manter a disciplina na aula, conseguir criar um propósito para uma actividade, conseguir manter a atenção e interesse dos alunos, levá-los a compreender o conteúdo da aula, etc. A tarefa primordial para os formandos é reflectirem no seu próprio ensino — reflexão sobre e na acção — e aprenderem de outras fontes de modo a atingir esses objectivos.
2. *Nível prático*: a reflexão revela preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as acções estão ligadas. Os formandos avaliam o seu próprio ensino: teorizam sobre a natureza da disciplina que leccionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objectivos mais vastos da escolarização.
3. *Nível crítico ou emancipatório*: a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de acção do indivíduo ou constringer a eficácia das suas práticas. O formando deve, desde o início da sua formação, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes (ou até opostos) dos dos alunos que ensina.

Van Manen chama ainda a atenção para a necessidade de gradação nos níveis de reflexão: partir do mais simples para o mais complexo. Só compreendendo primeiro a complexidade da situação de sala de aula é que se pode relacionar depois a prática com os seus valores educativos.

Também Tavares e Alarcão (1992) apontam para a necessidade de se ter em conta os vários estádios de desenvolvimento humano, que não correspondem exactamente às fases etárias do indivíduo. Os estádios de desenvolvimento serão

cada uma das partes distintas de uma evolução, inserem-se no tempo, estão interligados e não apenas justapostos, havendo uma relação estruturante e de interdependência entre eles. Deste modo, as estratégias de formação deverão ter em conta os estádios de desenvolvimento dos formandos no sentido de um desenvolvimento articulado e integrado.

As estratégias que seleccionámos não são mutuamente exclusivas. Cada uma delas pode implicar o recurso a outras e cremos que, para implementar um programa de formação de professores reflexivos, não é suficiente a adesão a um único meio de formação — a observação de aulas recorre às perguntas, o estudo de caso pode servir-se das narrativas, o trabalho de projecto pode ser um tipo de investigação-acção. Elas complementam-se, não se substituem. Após consultada alguma literatura sobre formação de professores e supervisão, as estratégias que encontramos, tal como referidas na introdução deste estudo, são as seguintes: **as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projecto, a investigação-acção.**

Inicialmente, considerámos a *resolução de problemas* como uma estratégia por direito próprio, mas viemos a concluir que ela está presente em quase todas as estratégias, que partem da identificação de um problema. Assim, podemos encontrar uma orientação explícita para a resolução de problemas em todas as estratégias abordadas.

As perguntas pedagógicas

De acordo com Smyth (1989) e na linha do que já afirmámos ao referirmo-nos a Zeichner, a reflexão não se pode situar apenas nos aspectos micro do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos, mas atingir também um nível macro de reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escolarização com as instituições mais alargadas e as hierarquias da sociedade. Na formação de professores, a reflexão introduz no discurso dos mesmos uma preocupação com as questões éticas, pessoais e políticas e um poder sobre elas, procurando deste modo alterar as condições materiais e ideológicas que causam problemas no ensino (Beyer & Apple, cit. em Smyth, 1989). A fim de conceder poder emancipatório (*empowerment*) ao professor, Smyth (1987) refere que é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual. Devem por isso fazer-se perguntas que procurem desvendar as forças sociais, culturais e políticas que têm vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas.

As perguntas de índole pedagógica que se colocam ao professor assumem assim grande importância ao questionarem as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade. No seguimento do seu pensamento, Smyth apresenta quatro tarefas apropriadas à formação de professores, integradas num processo que vai da descrição dos eventos educativos à reconstrução de concepções e práticas, passando pela interpretação e confronto de perspectivas. Estas tarefas vão no sentido de mudar as condições do ensino, descobrindo a natureza das forças que inibem e restringem a acção dos professores. Para o conseguir, as perguntas que se colocam ao professor em formação têm o seu papel a desempenhar, na medida em que podem assumir diferentes níveis de reflexão:

Descrição: *O que faço? O que penso?* O primeiro passo a ser dado para levar o professor a iniciar uma tarefa de reflexão passa pela resposta a esta pergunta. A descrição das práticas de ensino, que se situa no nível técnico da formação, poderá ser feita através do recurso à narrativa, sempre com o intuito da descrição objectiva, como um passo necessário a uma posterior interpretação e avaliação. Todavia, o importante nas perguntas que se fazem a este nível é ajudar o professor a reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objectivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado.

Interpretação: *O que significa isto?* O objectivo desta fase é descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros. Procura-se que, através do questionamento dos porquês dos actos de ensino, o professor possa começar a vislumbrar a natureza das forças que o levam a agir do modo como age.

Confronto: *Como me tornei assim?* Nesta fase o supervisor procura que o professor, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino. Começa a aperceber-se que elas não são uma construção individual, mas produto de normas culturais com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores, moldados de modo a veicular o que é importante acerca da natureza do acto educativo.

Reconstrução: *Como me poderei modificar?* Aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido. Pela reconstrução das suas crenças, o professor vai alterar as suas práticas, apercebendo-se de que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência. Pela (re)construção das imagens do seu ensino, presentes nas suas particularidades, o professor vai ganhando gradualmente controlo sobre ele, de modo a que se sinta e torne capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (privadas) que progressivamente se vão aproximando das teorias

públicas (Griffiths & Tann, em Vieira, 1992). Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da acção, o mental do manual, o professor do investigador.

Também Tom (1987) defende a importância do conhecimento baseado na investigação das actividades e experiências da sala de aula, como meio de conferir poder emancipatório ao professor através da reflexão sobre a prática. Esta reflexão deve partir de um nível técnico (situações específicas ligadas à sala de aula) para um nível moral, de questionamento da validade ética, moral e política de certas crenças e práticas. Assim, para este autor, a essência do ensino reside na sua componente de actividade moral, que corresponde, *grosso modo*, à reflexão crítica de Zeichner.

As perguntas pedagógicas podem incidir sobre diferentes tópicos perspectivados numa dupla dimensão: técnica e moral. Utilizadas na formação inicial de professores, as perguntas devem começar por se centrar naquilo que Tom apelida a realidade do ensino, perspectivada nestas duas dimensões: técnica e moral.

Um primeiro tópico onde estas perguntas se poderão situar será a *relação professor-aluno*, salientando-se primeiramente os aspectos técnicos:

Como desenvolver uma atmosfera propícia à aprendizagem que leve os adolescentes a quererem aprender um tópico particular ou uma dada competência? Como trabalhar com o grupo classe e, ao mesmo tempo, atender aos interesses do aluno individual? Como fazer a passagem do tópico A para o tópico B?

Geralmente, este tipo de perguntas tende a centrar-se em problemas relacionados com a interacção no ensino, tal como a motivação, o equilíbrio entre o ensino para o grupo classe e a atenção aos interesses individuais. O foco destas perguntas são os problemas da prática de ensino na sala de aula.

Um segundo tópico, para além da relação professor-aluno, em que as perguntas poderão incidir é o dos *conteúdos*:

Onde encontrar os recursos necessários para desenvolver um tema curricular do meu interesse no estudo de qualquer tópico? De que modo poderei ligar os interesses dos alunos neste âmbito com o estudo do mesmo? Que texto tem um nível de leitura mais adequado à minha turma?

Este tipo de perguntas centra-se, geralmente, nas capacidades de desenvolvimento e sequência curriculares ou na selecção de textos.

Um terceiro tópico para as perguntas pedagógicas sai da realidade imediata da sala de aula e dos conteúdos curriculares para se situar na análise da *relação entre o ensino e os processos de escolarização* no âmbito alargado da sociedade. De um modo geral, elas têm uma dimensão moral muito marcada:

Será que os processos de escolarização existentes contribuem para reproduzir as relações sociais e económicas existentes? Será que a carreira do ensino atrai pessoas de aprendizagens conservadoras e com desejos de controlar os outros? Será que o papel da escola é conservar o melhor da nossa herança e, ao mesmo tempo, desafiar os elementos dessa mesma herança? Será que o professor deve responder pelos resultados obtidos (aprendizagem dos alunos) ou pela sua prática profissional?

Estas perguntas de âmbito mais lato não constituem no início prioridades para o formando, que se preocupa mais com as questões relacionadas com o dia-a-dia. Contudo, Tom recomenda que a sua colocação não deve ser adiada, pois as respostas a estas perguntas alteram ou redefinem as perguntas dos dois primeiros tópicos. O supervisor deve procurar passar para o formando, também gradualmente, a responsabilidade de fazer perguntas, de modo a desenvolver nele o difícil hábito de equacionar problemas. As perguntas pedagógicas surgem então como estímulos para a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção.

As narrativas

Considerando que os seres humanos são por natureza “contadores de histórias” (Novack, cit. em Clandinin & Connelly, 1983), é natural que relatem os acontecimentos da nossa prática pedagógica. Ao fazê-lo, poderemos retirar alguns benefícios: tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la, mais profundamente, de modo a compreendê-la para depois tirarmos as ilações necessárias ao rumo a dar à nossa vida profissional.

Terá, contudo, de se dar atenção ao momento e lugar em que se passa a escrito esse relato para evitar que a pressa ou a falta de tranquilidade nos levem a simplificar demasiadamente aquilo que é complexo, impedindo que a reflexão se faça durante o próprio acto de escrever, e evitando que ela se possa aprofundar mais tarde quando se relerem os registos.

Holly (1991) refere três tipos de narrativas que diferem entre si pelo carácter mais objectivo e factual ou subjectivo da informação que nos fornecem. O *diário de bordo (log)* é o mais objectivo; contudo, o *diário íntimo (diary)* apresenta vantagens

sobre ele porque permite que, ao escrevermos, nos distanciemos do quotidiano frenético do acto educativo, levando-nos a reflectir sobre ele, naquele preciso momento, ou mais tarde, ao relê-lo, possibilitando que se revejam os acontecimentos através do filtro do tempo. Permite ainda que entabulemos um diálogo connosco próprios e com as nossas acções, podendo, no entanto, aqui surgir uma desvantagem se os formandos se não distanciarem suficientemente dos factos. O *registo quotidiano (journal)* inclui características do diário íntimo e do diário de bordo, mas tem mais vantagens porque o seu conteúdo é mais abrangente: é a reconstrução da experiência vivida (não apenas factos, mas também sentimentos) e permite-nos tomar consciência daquilo que foi objectivo e subjectivo.

Assim, as narrativas poderão ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa, para a promoção da reflexão sobre a acção, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a acção (Holly, 1991).

Retomando o que foi dito anteriormente sobre o momento a escolher para o registo dos acontecimentos educativos, Proff (cit. em Holly, 1991) aconselha que esse registo seja feito o mais cedo possível. Assim, poder-se-ão recordar e reconstruir o contexto, os comportamentos e as ideias, quais peças de um *puzzle* que ainda se conseguem encaixar correctamente, não deturpando ou truncando a complexidade holística do acto educativo. O mesmo autor sugere ainda que, para que a reflexão seja a dissecação e análise desse momento, é preciso que o registo seja feito por escrito e em linguagem clara e precisa, permitindo que se leiam e releiam as notas tomadas. Segundo ele, as experiências de ensino podem ser registadas de cinco modos diferentes que não são exclusivos entre si: 1. a narrativa jornalística, em que os factos são vistos através dos olhos do narrador; 2. a narrativa analítica, em que se decompõem os elementos do facto; 3. a narrativa etnográfica, que incide sobre o contexto em que decorreu a experiência e a observação dos factos; 4. a narrativa terapêutico-criativa, em que tomamos consciência do nosso eu, dos nossos sentimentos e pensamentos; 5. a narrativa introspectiva, que nos torna vulneráveis ao interrogarmo-nos sobre o que fizemos.

O difícil está muitas vezes em saber-se *sobre, quando e como* escrever. Perguntas do tipo: *O que é que o professor faz? Porquê?* poderão ajudar não só a que se inicie o relato, mas também à reflexão. Embora estas perguntas possam parecer simples, a resposta que envolvem é muito difícil de obter, porque os professores só bem recentemente as começaram a colocar a si próprios. Acresce que não têm muito tempo para reflectir sobre as respostas a dar, o que muitas vezes condiciona a continuação dessa escrita, pesem embora as intenções iniciais. É difícil continuar, persistir e fazê-lo sistematicamente, revendo o que foi escrito de modo a iluminar o presente.

O uso das narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos, se o supervisor habituar os seus estagiários a registarem as suas práticas, a reflectirem sobre elas e até a partilharem esses registos. A melhor forma de o fazerem será através de um diário, mais ou menos actualizado, sobretudo acerca das vivências que mais os impressionaram durante a sua actuação nas aulas, o que poderá ser implementado através do uso das perguntas pedagógicas.

Essas narrativas, que se habituaram a escrever durante a formação inicial e que continuaram na sua vida profissional, poderão constituir documentos profissionais e pessoais preciosos, cuja análise posterior poderá contribuir para a avaliação e reconstrução permanentes dessas actuações.

O papel do supervisor será pois o de: 1. ajudar os estagiários a estruturar as narrativas partindo das perguntas mais simples para as mais complexas, tornando-os cada vez mais autónomos nessa redacção; 2. ajudar à análise das mesmas, de modo a que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de actuação e encontrar os problemas que necessitem de remediação; 3. criar um clima que permita que essas narrativas sejam partilhadas, habituando assim aquele grupo de estagiários a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativos para todos os intervenientes.

Estes registos permitirão, portanto, guardar experiências vividas e dar uma perspectiva diacrónica das mesmas, de modo a que se possam tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do professor nas suas dimensões pessoal e profissional.

A análise de casos

Tal como as narrativas, os *casos* são registos de acontecimentos, reais e problemáticos de sala de aula (Marcello *et al.*, 1991), envolvendo toda a complexidade do acto educativo. Divergem, contudo, daqueles na medida em que representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam. Dão acesso às crenças dos professores sobre o ensino: sobre o que lhes sucedeu num determinado momento e como actuaram de acordo com essas mesmas crenças.

Nos casos há uma descrição de um determinado acontecimento que foi "congelado" (Richert, cit. em Carter, 1992) para que possa ser explicado, interpretado, dissecado e reconstruído, com base nos pressupostos teóricos que lhe

estiveram subjacentes, dos quais os professores não tiveram geralmente consciência no momento em que actuaram (Shulman, 1986). Promovem assim a reflexão sobre a acção, podendo criar nos professores ou candidatos a professores, o hábito de pararem para reflectir sobre algo que lhes sucedeu, que os impressionou positiva ou negativamente, levando-os, posteriormente, a tirar ilações teóricas sobre esses acontecimentos e actuações. Como metodologia de formação, só recentemente começou a ser aplicada em educação, tendo sido primeiro "testada" noutras profissões e disciplinas como política, economia, sociologia, direito.

Segundo McAnnich (1993), a utilização da metodologia do estudo de casos na educação é promotora do desenvolvimento dos estagiários, na medida em que os envolve na aquisição de conhecimento sobre o processo educativo, sem lhes negar a oportunidade de darem a conhecer os seus pontos de vista sobre o mesmo. Acrescenta ainda o mesmo autor que esta proposta de construção ou análise de casos sobre o ensino tem três objectivos: 1. desenvolver o conhecimento teórico dos estagiários, porque os ajuda a ver através das "lentes" das diversas teorias anteriormente adquiridas; 2. orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal — "o conhecimento construído" na acepção de Belenky (cit. em McAnnich, 1993); 3. encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos. Segundo Doyle (cit. em Marcello *et al.*, 1991), os casos apresentam os princípios didácticos "em acção", os quais, embora não podendo ser tomados como leis gerais, correspondem às actuações possíveis e válidas dentro de um contexto específico.

O estágio deverá ser um momento em que os estagiários actuem e se envolvam activamente no processo de desenvolvimento. O estudo de casos e/ou a sua construção possibilitam esse envolvimento total, uma vez que permitem a análise, reflexão e discussão detalhadas sobre os acontecimentos descritos. Possibilitam ainda a partilha de pontos de vista sobre uma mesma situação, que poderá ser interpretada de modo diferente por cada um dos intervenientes nesse estudo, uma vez que os conhecimentos teóricos, adquiridos ou construídos, possibilitam essa diversidade. Nesses conhecimentos incluem-se os conhecimentos do conteúdo da disciplina em questão e os conhecimentos pedagógicos.

Contudo, nem a análise de casos de outrem nem a construção dos casos dos próprios são tarefas fáceis. O supervisor desempenha um papel fundamental no lançamento dos alicerces desta estrutura de reflexão. Deverá ajudar o estagiário a organizar a análise ou a construção dos casos. Tanto uma como outra tarefa exigem planificação cuidada que incluirá não só a definição do seu conteúdo, mas também os níveis de que a análise reflexiva se deverá revestir.

No início desta aprendizagem partilhada, o supervisor poderá fornecer, para análise, casos construídos por outros, por escrito ou gravados em vídeo. Promoverá a reflexão sobre o modo como foram construídos, para servirem de exemplo para a construção dos casos dos estagiários. Serve-se para tal de perguntas pedagógicas orientadoras da análise e reflexão. Se assim se proceder, não será difícil partilhar opiniões e dar soluções alternativas porque os estagiários não se sentem ameaçados. Mais tarde, poderão passar à construção dos seus casos e à partilha da discussão de modo a que a formação e os conhecimentos a adquirir se tornem mais eficazes. Os comentários que os intervenientes façam a cada caso apresentado deverão ser apensos aos mesmos. Todos estes elementos poderão vir a constituir os *portfolios* de casos: bases de dados para a formação de professores, uma vez que, para além do que foi referido anteriormente, podem também incluir alguma pesquisa que tenha sido feita a propósito. Além disso, fornecem elementos sobre a evolução dos estagiários ou dos professores do grupo disciplinar que pratique este tipo de formação contínua, oferecendo oportunidade para uma supervisão e reflexão colaborativas (Shulman, 1992).

Shulman compara as fases de construção de um caso a uma peça em três actos: Acto I: planificação e definição dos objectivos do que se quer ensinar (as esperanças e os sonhos); Acto II: a acção propriamente dita — o que aconteceu, as dificuldades e os problemas não antecipados, as incertezas, o conflito não solucionado; Acto III: a resolução do conflito, a recapitulação, a reflexão — o professor obtém um conhecimento mais profundo sobre o sucedido e sobre a repercussão que teve nos alunos e em si próprio.

Este terceiro acto será o de maior relevância na formação, pois será dele que o professor parte para a discussão consigo próprio, com o supervisor ou com o grupo mais alargado, se o supervisor já tiver conseguido criar um clima propício à partilha de casos e de pontos de vista. O estudo de casos promove a colegialidade, a reflexão partilhada, a discussão através das lentes teóricas e a resolução do problema com várias alternativas (Richert, 1992a), nunca se perdendo de vista que o caso tem sempre um contexto e actores que lhe são próprios e que conferem às soluções um carácter particular.

A observação de aulas

A observação de aulas, das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou de outros professores (incluindo o supervisor), surge naturalmente no nosso estudo, uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor,

procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula.

Assim, os objectivos da observação de aulas podem sintetizar-se do seguinte modo, segundo Allwright (1988), Richards (1990a e b) e Day (1990):

- ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática, de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino;
- desenvolver, através de actividades que saem do mero “treino” de destrezas, o grau de consciencialização dos formandos e o seu controlo dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efectivas;
- adquirir “conhecimento científico-pedagógico” (*pedagogical content knowledge*), noção desenvolvida por Shulman (1992), que consiste na forma de conhecimento-base de ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão. É ainda um processo de raciocínio e acção pedagógicos, através do qual os professores actualizam a sua compreensão dos problemas;
- obter *feedback* sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho;
- reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica;
- passar gradualmente, do supervisor para o formando, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de modo a que o formando possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula;
- ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas.

Pela sua própria natureza, a observação de aulas centra-se muito na sala de aula e nos processos instrucionais que nela ocorrem. Poderemos dizer que opera a nível micro, embora muitas vezes as explicações dos acontecimentos de sala de aula se tenham de procurar fora dela.

Em termos de formação de professores e desenvolvimento de estratégias de reflexão, podemos perspectivar a observação em três aspectos quanto ao processo e, assim, adoptar várias técnicas, com recurso a instrumentos de observação ou não, conforme esse processo. Podemos ainda considerar o papel do supervisor dentro dos tipos de observação que encontramos.

Iremos então começar por considerar os tipos de observação, enquadrando as técnicas utilizadas e os papéis assumidos pelo supervisor e formandos durante o processo de observação.

Existem várias tipologias de observação (v. Cangelosi, 1991, e Day, 1990, entre outros). Pela sua simplicidade e facilidade de compreensão e uso, adoptámos a tipologia utilizada em Estrela (1986). Este autor subdivide a observação em **observação ocasional**, **observação sistemática** e **observação naturalista**. Por motivos de facilidade na sua apresentação, iremos começar pela última, passando depois para a observação ocasional e finalizando com a observação sistemática.

Observação naturalista: o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, dados em *continuum*. O registo é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador “absorver” tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer. O objectivo último é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como. Este tipo de observação corresponde ao registo etnográfico (*written ethnography*) de Day (1990) e à observação ecológica de Cangelosi (1991). Daí que se recorra a gravações áudio e/ou vídeo, que apresentam múltiplas vantagens, ao permitirem aos formandos verem-se e ouvirem-se tal como os seus alunos os vêem e ouvem.

Segundo Day (1990), este tipo de observação serve para introduzir o formando na complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir. Ajuda ainda a interpretar comportamentos, dado que dá informação sobre a totalidade dos vários aspectos de ensino-aprendizagem. Porém, pelas suas características, ela presta-se mais a ser usada por um observador experiente (que poderá ser o supervisor ou não) do que pelo formando, embora, para fins de formação, o registo possa ser apenas de um momento determinado da aula (observação selectiva). Daí que seja adequada a sua realização por um observador experiente, pelos colegas formandos ou através de uma auto-observação, com base numa gravação vídeo anterior.

Observação ocasional: também de acordo com Estrela (1986), a observação ocasional consiste na observação de tipo naturalista, mas selectiva nos comportamentos a registar, focalizada num determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem, geralmente chamado “incidente crítico”. A observação procura isolar um determinado aspecto que vai ser objecto de uma descrição detalhada e precisa, que procura estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a acção. A observação pode partir de uma gravação, seguida de registo

selectivo do aspecto observado, ou realizar-se com recurso à memória em que o professor recorda os “incidentes críticos” da sua aula.

Em supervisão, este tipo de observação é bastante popular: após a identificação de um problema, segue-se a elaboração de um plano para a sua resolução, que passa pela investigação acerca das causas e efeitos de determinada acção, com incidência da formação nas áreas de deficiência do formando. Este tipo de observação pode também constituir ponto de partida para a elaboração de um instrumento de observação sistemática.

Observação sistemática: ainda segundo Estrela (1986), este tipo de observação distingue-se da primeira, não pelo seu maior rigor (a observação naturalista também o possui), mas pelo recurso a instrumentos: sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo. Podem ser agrupados ou não, mas cada comportamento individual é objecto de um registo. O observador pode ser o próprio formando, que observa aulas do supervisor ou dos colegas, ou ainda, as suas próprias aulas, recorrendo a uma gravação áudio/vídeo. Os instrumentos podem ser construídos pelo(s) próprio(s) observador(es) — supervisor e/ou formandos — ou pode recorrer-se a instrumentos já existentes. O seu uso e interpretação geralmente não requer tanto treino como a observação naturalista. Na sua elaboração, uso e interpretação, há que explicitar, segundo Day (1990), o grau de inferência existente nos itens. Estes podem ser de pequena ou de grande inferência; no primeiro caso, os comportamentos observados são específicos e facilmente reconhecíveis, sem haver uma correspondência entre eles e a aprendizagem feita pelos alunos, enquanto que, no segundo caso, os comportamentos observados são menos específicos, menos objectivos, estando muitas vezes ligados à aprendizagem dos alunos. Contudo, e ainda segundo Day (1990), este tipo de observação apresenta também algumas desvantagens: as unidades de comportamento a serem observadas podem não ser bem escolhidas ou não ser relevantes para o estudo da situação a observar, o comportamento observado pode não explicar todos os factos do problema e o professor pode não saber ainda o que aconteceu durante o período de observação. Para além destas desvantagens, podemos acrescentar outras: não se obtém muita informação quanto às explicações que fundamentam certos comportamentos e torna-se difícil atribuir significações às frequências obtidas.

Como refere Allwright (1988), a observação de aulas pode tornar-se um problema quando assumimos uma perspectiva de avaliação do formando. No entanto, ela pode constituir solução se nos afastarmos de uma perspectiva de avaliação externa e nos aproximarmos da auto-observação e auto-avaliação, enquanto agentes de mudança comportamental nos professores e como meios

privilegiados de provocar uma maior consciencialização sobre as suas práticas. Através da auto-observação/avaliação, o professor em formação obtém quatro tipos de informação acerca do seu comportamento, de acordo com Luft, citado em Richards (1990b). Ela pode incidir sobre:

- “o eu conhecido” (*the open self*): informação acerca do seu comportamento que é conhecida pelo professor e pelos outros e que o professor pode e quer partilhar com outrem;
- “o eu secreto” (*the secret self*): informação acerca do seu comportamento conhecida pelo professor, mas não pelos outros e que o professor não quer partilhar, por receio de ser apelidado de incompetente;
- “o eu desconhecido” (*the blind self*): informação acerca do seu comportamento conhecida pelos outros mas desconhecida do próprio professor;
- “o eu escondido” (*the hidden self*): informação acerca do seu comportamento que não é conhecida nem pelo professor nem pelos outros.

Logo desde o início, o supervisor deve procurar descrever as situações observadas o mais objectivamente possível, estudando o que acontece e incentivando essa mesma atitude de descrição nos seus formandos, pois ela está na base de uma posição verdadeiramente investigativa face à prática de ensino. Como aponta Richards (1990a), o papel do supervisor não é o de treinar comportamentos; ele deve guiar o formando no processo de colocar e testar hipóteses e de usar o conhecimento assim obtido como base para um desenvolvimento futuro. Para tal, afigura-se-nos cada vez mais necessário o desenvolvimento de técnicas de observação de aulas, tanto nos supervisores como nos formandos, como pré-requisitos para envolvimento em trabalhos de projecto e/ou de investigação-acção.

O trabalho de projecto

Dewey (1968) defende que o verdadeiro projecto se encontra no impulso e desejo do professor, mas nem o impulso nem o desejo, só por si, chegam para a realização do projecto. O poder dos professores conceberem projectos e de os traduzirem em actos implica necessariamente uma certa liberdade. Esta liberdade é entendida como saber observar, pensar sobre as coisas, julgar os dados e tirar conclusões. Ou seja, a verdadeira liberdade é intelectual, controla os impulsos e os desejos levando a uma atitude reflexiva. Assim, de acordo com Dewey (1968), um projecto exige:

- uma observação objectiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente;

- um conhecimento de experiências anteriores, desenvolvidas em condições semelhantes;
- a escuta de conselhos daqueles cuja experiência é mais rica;
- a avaliação das observações e recordações anteriores para delas se tirar sentido.

A questão está em fazer com que a acção em vez de seguir imediatamente o desejo seja adiada até que a observação e a avaliação tenham podido intervir. Mas os desejos não passam de castelos no ar se não se traduzirem em acção; é mais importante o processo, que se torna aqui o grande objectivo, do que o fim projectado. Segundo Dewey, pensar sobre o projecto a desenvolver implica um procedimento lógico próprio que deve acompanhar todo o processo, de uma forma razoável e reflexiva. Deste modo será possível chegar-se a conclusões através da observação, das sugestões que vão surgindo e que apontam pistas, das hipóteses que se levantam, dos possíveis caminhos a percorrer, dos avanços e recuos que vão ocorrendo, não esquecendo o objectivo do estudo.

Na perspectiva de Arfwedson (1978), deve ser a partir das necessidades dos formandos que os estudos se devem organizar, sob a forma de projectos, centrados em problemas, os quais devem ser geridos de preferência pelos participantes. Com estudos centrados em problemas, o ponto de partida para o trabalho constitui-se em abordagens de situações problemáticas, encontrados pelos próprios participantes e sugeridos pelas suas necessidades de conhecimento. Como refere ainda Arfwedson, estes momentos de reflexão são extremamente importantes para o aumento de conhecimento dos formandos e de desenvolvimento das suas personalidades.

Uma orientação nestes moldes leva a romper com as fronteiras tradicionais entre as matérias, entre as disciplinas, que deixam de aparecer separadas, mas se combinam, se misturam e se ligam à realidade em estudo. Este procedimento leva a que os problemas seleccionados sejam analisados e trabalhados em grupos de formandos. O trabalho é desenvolvido pelos formandos de uma forma autónoma, mas sempre com o acompanhamento do orientador/monitor.

Sendo o trabalho de projecto uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho, é no nosso entender de toda a pertinência a sua abordagem como estratégia de formação que leva ao desenvolvimento do professor reflexivo. Convém, no entanto, salientar que nem todos os problemas serão melhor tratados por esta metodologia, principalmente se forem demasiado gerais e abstractos.

O assunto a ser estudado é encontrado por um grupo de formandos que, após negociação das várias sugestões levantadas, chega à formulação definitiva do problema que é já fruto do consenso do grupo, podendo o orientador/monitor dar sugestões para a escolha do grande tema (problema).

Esta metodologia implica que os subgrupos entretanto formados se envolvam em momentos de pesquisa no terreno, momentos de reflexão sobre a acção, consultas bibliográficas, troca de impressões sistemáticas intergrupos e/ou com o orientador. No final, cada subgrupo apresenta ao grande grupo o trabalho desenvolvido e as conclusões a que chegou, recebendo as sugestões dos outros intervenientes, incluindo o orientador, contribuindo essas conclusões alcançadas por todos para a globalização das soluções encontradas para o problema.

Podemos concluir que, no desenvolvimento do trabalho de projecto, se procura o equilíbrio entre espaços e ritmos de acção-reflexão, não só do grupo mas também de cada um dos participantes individuais.

Esta metodologia, segundo Leite *et al.* (1989) tem como grandes finalidades:

- produzir conhecimento;
- sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
- estabelecer relações entre teoria e prática;
- implicar uma concepção activa da aprendizagem;
- desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- saber observar e questionar;
- compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- experimentar métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, estudo documental, emprego de meios audiovisuais, etc.);
- despertar e desenvolver capacidades criativas;
- desenvolver capacidades de trabalho em equipa (aproveitamento de recursos do grupo, capacidades de decisão, reflexão sobre a dinâmica interpessoal, etc.).

Ao aplicar esta metodologia ao campo da supervisão, será o supervisor que fará a coordenação entre os pequenos grupos, para que todos os participantes possam ter uma visão de conjunto sobre o problema em estudo, de modo a facilitar a comunicação entre todos. Neste contexto, o problema pode ser encontrado na prática e a sua relevância leva a que os formandos se interessem pelo seu estudo. Deverá haver uma preocupação muito forte do supervisor em suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre o percurso-organização dos saberes dos formandos que, através do seu apoio, se tornam actores do seu próprio saber.

Este trabalho envolve uma troca recíproca de saberes entre supervisor e formandos que leva ao desenvolvimento de ambos, não só teórico, mas também interactivo, permitindo desencadear motivações profundas.

A investigação-acção

A investigação-acção é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática. Ela permite:

- estabelecer uma relação dialéctica entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática;
- integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal);
- formar produtores de inovação através de uma reflexão colectiva sobre as práticas;
- facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares.

Segundo Wood (1991), a investigação-acção constitui um processo reflexivo por si mesmo, pois esta metodologia requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. É o constante rever da mesma pergunta que dá consistência à reflexão, levada a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases: planejar, agir, observar, reflectir.

Na opinião de Nunan (1989), estes ciclos podem ser sintetizados da seguinte forma:

- *Planejar* um plano de acção para melhorar uma dada situação. Este plano dirige-se à compreensão e resolução de uma situação considerada problemática, face à qual o professor formula hipóteses explicativas a confirmar mediante uma estratégia que considera potencialmente adequada.
- *Agir* através da implementação do plano, que deve introduzir alterações na situação inicial, a analisar na fase de observação.
- *Observar* os efeitos da acção no contexto em que esta ocorre. Implica o recurso a estratégias de recolha e análise de informação.
- *Reflectir* sobre os efeitos observados, de modo a permitir concluir da validade das hipóteses iniciais e da eficácia da estratégia de acção para a resolução do problema. Esta reflexão pode originar a elaboração de um segundo plano de acção, iniciando-se deste modo um novo ciclo de investigação.

Porque possibilita a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre as situações problemáticas, seguindo um esquema circular, relativamente simples de pôr em curso, a investigação-acção constitui uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo caminho a uma forma de autoformação actualmente considerada potencialmente enriquecedora. As vantagens da investigação realizada pelo próprio professor são inúmeras, podendo, todavia, salientar-se algumas, tal como elas são referidas por Nunan (1989) e Correia e Canário (s/d):

- desenvolve-se a partir do conhecimento acumulado pelos professores e expande esse conhecimento;
- centra-se nos seus problemas imediatos e orienta-se para a sua resolução;
- aproxima a teoria da prática, permitindo-lhe uma maior interpretação do que se passa na sala de aula;
- desenvolve as suas capacidades de observação e análise crítica;
- promove a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino;
- ajuda-o a melhor articular processos de ensino-aprendizagem;
- valoriza a análise de necessidades de formação como elemento fundamental;
- facilita a participação e gestão da sua própria formação;
- desenvolve a função crítica da formação.

Também Gore (1991) vem afirmar que a investigação-acção “força” a reflexão sistemática sobre um aspecto particular da prática do professor. Este deve escolher um foco de desenvolvimento de um projecto de investigação-acção e forçar-se a si mesmo a arranjar tempo para pensar de um modo sistemático sobre determinados aspectos. A selecção de um foco ajuda a clarificar os procedimentos que se vão adoptar de modo a procurar compreender melhor as complexidades da prática educativa. Para esta autora, a grande vantagem em se envolver na investigação-acção quando exercia funções de supervisora, é que a forçou a focar e a estruturar: forçou-a a arranjar tempo para pensar de um modo sistemático sobre aspectos que a preocupavam. A mesma autora chama a atenção para a importância de o supervisor também dever estar envolvido num projecto de investigação-acção, o que ajuda a esbater a distinção hierárquica entre supervisor e formando, pela criação de um clima de interajuda facilitado pelo trabalho conjunto e fazendo com que o sentimento de vulnerabilidade e de risco não seja experienciado apenas pelo professor em formação.

A investigação-acção assume um papel importante na formação de professores dado que os professores que recorrem a esta metodologia fazem mais perguntas acerca do ensino e do modo como poderiam fazer diferentemente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informação acerca

de como tomar decisões sobre o ensino. Em resumo, eles avaliam as suas concepções sobre o ensino-aprendizagem em geral. Uma supervisão onde a investigação-acção está presente permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado.

Em nosso entender, a investigação-acção constitui uma estratégia de formação bastante abrangente, que deve informar qualquer tipo de formação de professores que tenha em vista o desenvolvimento de atitudes de investigação. Concebida deste modo, ela está presente em várias estratégias de formação/reflexão acima mencionadas.

5. Conclusão

Ao longo deste estudo fomos verificando que as estratégias promotoras de reflexão que analisámos servem não só a formação inicial como também a formação contínua, podendo ser por isso promotoras de uma formação permanente de todos: professores e supervisores.

O papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua, deverá ser sempre o de monitorar, sem dirigir em excesso a formação/investigação, que pode ser desenvolvida utilizando uma ou outra estratégia anteriormente apontada, de modo mais ou menos profundo conforme as necessidades detectadas no formando. Deve, contudo, ter sempre em mente que as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo.

A reflexão promove não só as capacidades de investigação sobre a acção, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada investigador/interveniente, transformando assim os professores em geradores de teorias que antes apenas eram consideradas se viessem de investigadores "encartados". As teorias geradas pelos próprios professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária.

Para dar voz a essas teorias privadas, é necessário criar condições propícias, não só à reflexão, mas também à emergência do professor-investigador, que poderá acontecer pelo recurso:

- às **narrativas**, pela necessidade constante de rever teorias subjacentes a práticas que, ao tornarem-se objectivas e compreendidas por todos, permitem que continuamente se reestruturem e sobre elas se possa teorizar;
- à **análise de casos**, porque inicialmente se recorre a uma pesquisa de carácter mais teórico passando-se a uma investigação focalizada na acção que, em último caso, desemboca na teorização;
- à **observação de aulas**, porque esta implica investigar fundamentos científicos que ajudem na reflexão sobre a acção observada para melhor compreender a sua prática, articulando-a com os saberes teóricos;
- ao **trabalho de projecto**, porque trabalhar em projecto exige o recurso sistemático à investigação pela necessidade de uma constante articulação teoria-prática;
- à **investigação-acção**, porque ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a acção e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente se questionar para melhor agir.

Contudo, convém referir que não é necessário o recurso concomitante a todas estas estratégias, podendo o supervisor optar por aquela(s) que lhe parece(m) mais adequada(s) à situação de formação.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 151-168.
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDIInE*, 1, 5-22 (reproduzido neste volume).
- ALARCÃO, I. (1994). Ser professor reflexivo. Conferência de abertura do 9.º Congresso da APPI (publicado neste volume).
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- ALLWRIGHT, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. New York, Longman.
- ARFWEDSON, G. (1978). *Estudar problemas* (texto divulgado no 1.º Seminário de Trabalho de Projecto). Porto: CICFF.
- CANGELOSI, J. (1991). *Evaluating Classroom Instruction*. New York, Longman.
- CARTER, K. (1992). Creating cases for the development of teachers. In H. Munby & T. Russell (eds.). *Teachers and Teaching: from Classroom to Reflection*. London, The Falmer Press.
- CLANDININ, D.; CONELLY, F. (1983). Narrative and story in practice and research. In D. Schön (ed.); *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York, Teachers College Press.
- CORREIA, J.; CANÁRIO, R. (s/d). ESE: a Investigação-Acção como Eixo Metodológico da Formação de Professores (texto divulgado no Colóquio sobre Ensino Superior e Formação de Professores). Aveiro: FENPROF.
- DAY, R. (1990). Teacher observation in second language teacher education. In J. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge, CUP.
- DEWEY, J. (1968). *Expérience et Éducation*. Paris, A. Colin.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, INIC (2.ª ed.).
- GORE, P. (1991). Practicing what we preach: action research and the supervision of student teachers. In R. Tabachnick & K. Zeichner (eds.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London, The Falmer Press.
- HOLLY, M. L. (1991). *Keeping a Personal-Professional Journal*. Victoria, Deakin University.
- LEITE, E.; et al. (1989). *Trabalho de Projecto. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Lisboa, Edições Afrontamento.
- LEMMA, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 329-342.
- MALPIQUE, M.; et al. (1989). *Trabalho de Projecto. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Lisboa, Edições Afrontamento.
- MARCELO, C.; et al. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla, Secretario de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

M.^a ANTÓNIA RAMOS
ROSA EDITE GONÇALVES

- MERSETH, K.; LACEY, C. (1993). Weaving stronger fabric: the pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 9 (3), 283-299.
- MCINTYRE, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London, The Falmer Press.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms — a Guide for Teacher-Initiated Action*. New York, Prentice-Hall.
- RICHARDS, J. (1990a). The dilemma of teacher education in second language teaching. In J. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge, CUP.
- RICHARDS, J. (1990b). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, CUP.
- RICHERT, A. (1992a). Writing cases: a vehicle for inquiry in the teaching process. In J. Shulman (ed.), *Case Methods in Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- RICHERT, A. (1992b). The content of student teachers' reflection within different structures for facilitating the reflective process. In T. Russell & H. Munby, *Teachers and Teaching: from Classroom to Reflection*. London, Falmer Press.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, D. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York, Teachers College Press.
- SILVA, A. M. (1990). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, vol. II. Editorial Confluência (1.^a ed., 1961).
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2).
- SHULMAN, L. (1992). Reviewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero Mesa & J. Vaz Jeremias (eds.), *Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións.
- TAVARES, J.; ALARCÃO (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- TOM, A. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In J. Smyth (ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London, The Falmer Press.
- VIEIRA, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. *Cadernos CIDInE*, 5, 23-30.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto, Edições ASA.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, CUP.
- WOOD, P. (1991). The cooperating teacher's role in nurturing reflective teaching. In R. Tabachnick & K. Zeichner (eds.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London, The Falmer Press.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, EDUCA.

AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO PROFESSOR COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO E A PRÁTICA DA SUPERVISÃO