



Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios

Joana Campos e Teresa Gonçalves

Ficha Técnica

Título:
Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios

Autoria:
Joana Campos e Teresa Gonçalves

Colecção:
Situações de Formação

Execução Gráfica:
Pedro Reis e Luciana Mesquita

Impressão:
Officina Digital - Aveiro

Edição:
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

1ª Edição:
Julho de 2010

Tiragem:
500 exemplares

Depósito Legal:
314306/10

SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO

Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios

Equipa do Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores:

Nilza Costa (Coordenadora)

Maria do Céu Roldão

Idalina Martins

Isabel Candeias

Joana Campos

Maria Figueiredo

Pedro Reis

Teresa Gonçalves

Teresa Leite

Esta brochura foi produzida no contexto do Programa **Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores**, desenvolvido no âmbito de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE).

Índice

Introdução	5
1. Processos de Supervisão: a importância dos registos escritos e <i>feedbacks</i>	6
2. Supervisão e avaliação: finalidades e alcance do uso dos registos escritos	11
Actividade 1 – Diferentes tipos de registo e o seu relato.....	17
Actividade 2 – Preparação da estrutura do relatório	25
Actividade 3 – Análise dos relatos	35
Referências Bibliográficas.....	41

Introdução

A acção supervisora, inserida num processo de formação de professores, desenvolve-se em diferentes fases e sustenta-se num conjunto de processos, procedimentos e técnicas particulares que sustentam essa acção nos seus diversos momentos, quer de forma sequencial, quer simultânea, e que permitem que ela ganhe relevância, eficácia e inteligibilidade enquanto instrumento de desenvolvimento profissional docente. Para que a supervisão seja verdadeiramente formativa ela deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efectiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores.

As brochuras anteriores, decorrentes das acções desenvolvidas no âmbito do “Processo de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores” procuraram abordar o processo de supervisão relativamente às suas diferentes fases, instrumentos de supervisão e avaliação no sentido de fomentar tanto o carácter científico da supervisão como promover a sua natureza reflexiva e sistemática: a construção de planos individuais de trabalho; o planeamento e concepção da acção de ensinar; a observação e análise de situações de docência; e referentes, critérios e procedimentos de avaliação.

Na presente brochura, de apoio à 5ª sessão de formação, abordam-se as questões relacionadas com os registos escritos como instrumentos de supervisão vertical, horizontal e auto-supervisão relativamente às suas funções, natureza, características, objectivos, procedimentos e implicações. Entende-se o relato como reflexão sobre e síntese do processo de supervisão/formação, instrumento de reestruturação do conhecimento de reflexão e meta-reflexão, de natureza textual e científica, sustentado na análise e interpretação dos dados/evidências recolhidos e situações experienciadas no âmbito de um determinado processo. Apresentam-se um conjunto de sugestões, exemplos e orientações para o uso de registos e relatos, designadamente na elaboração dos relatórios no âmbito da supervisão professores.

Questão orientadora:

Em que medida pode o relato funcionar como instrumento de desenvolvimento profissional?

Principais objectivos desta publicação:

- ✓ Sensibilizar para a importância do uso de registos
 - ✓ Enquadrar o uso de registos nas práticas de supervisão e avaliação
 - ✓ Sugerir procedimentos de elaboração de relatórios
-

1. Processos de Supervisão: a importância dos registos escritos e *feedbacks*

Embora não haja unanimidade entre as propostas teóricas sobre as etapas da supervisão há razoável consenso sobre os elementos essenciais, são eles: planificação, a observação e a avaliação (Galveias, 2008). Tais elementos são parcialmente coincidentes com as dimensões da acção de ensinar, apresentadas na primeira publicação desta colecção (Roldão, 2010) em torno das quatro dimensões da acção de ensinar, discutidas na primeira sessão de formação do presente programa. Na referida publicação (Roldão, 2010) é apresentado o esquema de síntese distinguindo-se as quatro dimensões. A supervisão desenvolvida no âmbito do ano probatório acompanha e atravessa essas quatro dimensões, que em parte correspondem às etapas fundamentais do processo de desenvolvimento profissional, no que à acção de ensinar diz particular respeito. Recordando, a primeira dimensão diz respeito à etapa que se prende com a *concepção*, que implica centralmente a acção de planificação da acção de ensinar. A segunda dimensão que se refere à *operacionalização* da acção de ensinar, que parte desejavelmente do que na dimensão anterior foi definido. Uma terceira relativa à *avaliação* dessa acção, e por fim uma última dimensão, que corresponde à *reorientação* da acção de ensinar.

No curso do processo supervisivo, independentemente das etapas que se considerem, assume particular relevância o *feedback* do supervisor ao professor supervisionado. Galveias (2008) sublinha a este propósito a importância da “atmosfera afectivo-relacional” para que se desenvolva um processo mais enriquecedor e potenciador de mudança e desenvolvimento profissional. A criação de um clima de trabalho positivo e de confiança entre os intervenientes implica, tal como Zellermeier e Mergolin (2005) encontraram nas suas pesquisas, um processo continuado no tempo e alicerçado em mecanismos reflexivos, críticos e com espaço para a discussão em torno da dúvida e do erro. Semelhantes resultados foram encontrados também em experiências e práticas de formação e supervisão em Portugal, designadamente no âmbito da formação inicial de professores, seja no que se prende com a importância do *feedback* e clima relacional construído entre supervisores e supervisionados (Roldão, Hamido e Galveias, 2005), seja no que implica a continuidade temporal para que tais resultados sejam alcançados (Campos, 2008).

Qualquer relato é produzido por um sujeito com determinadas características e interesses que age num determinado contexto. Em termos gerais, relatar implica pensar numa audiência a quem dirigir esse relato, nos seus objectivos, significado, efeitos, formato, estrutura e tipo de linguagem ou discurso a utilizar (Gonçalves, 2010). Na generalidade da literatura e pesquisas sobre este tipo de processos emerge como elemento essencial o uso da escrita, designadamente como suporte do *feedback* por parte dos supervisores, e mais importante, meio de registo e de fixação dos diversos momentos e situações vividos pelos professores. É em torno das potencialidades e usos dos diversos tipos de registos que se ocupa mais detalhadamente a presente publicação.

A importância do reconhecimento e uso dos registos tem sido considerada por diversos autores, e sobretudo nas análises sobre o tipo de *feedback* produzido no âmbito de processos de supervisão, em particular nos que à iniciação profissional de professores diz particular respeito (Roldão, Hamido e Galveias, 2005; Alarcão e Roldão, 2008). No âmbito desta problemática Alarcão e Roldão (2008: 39) apresentaram uma interessante pesquisa sobre práticas de supervisão

desenvolvidas no âmbito de diferentes modalidades de formação inicial de professores e a investigação produzida em seu torno. No final do processo de pesquisa identificaram e tipificaram as principais transições ecológicas ocorridas, distinguindo analiticamente as seguintes:

- *Transições relativas à profissão;*
- *Transições relativas ao currículo;*
- *Transições relativas ao saber;*
- *Transições relativas às competências de estudo e aprendizagem;*
- *Transições relativas ao desenvolvimento do Eu;*
- *Transições relativas às atitudes críticas e face às críticas.*

Destas assumem particular relevância para a presente discussão as que dizem respeito ao desenvolvimento de competências de *estudo e aprendizagem*, na medida em que se prendem com os tipos e usos dos registos dos professores e supervisores. Na tabela seguinte apresenta-se esquematicamente uma parte da informação relativa às transições observadas nessa categoria tradutoras da passagem de uma condição de partida para uma condição alcançada. A leitura da tabela deste modo considerada permite compreender a transição de uma primeira condição de “*olhar sem ver*” para a de *analisar e compreender*, como se apresenta na primeira linha. Com a mesma orientação analítica as autoras sublinham a possibilidade de transição de um uso inicialmente descritivo dos registos por parte dos professores em processo de supervisão, para um uso no final do processo marcadamente analítico. A este tipo de uso associa-se a transição de uma inicial resistência à escrita, e posterior adesão (Alarcão e Roldão, 2008). Para tais transições parece ter sido determinante o uso dos registos escritos por parte dos professores supervisionados, e a conseqüente frequência e tipo de *feedback* por parte dos supervisores.

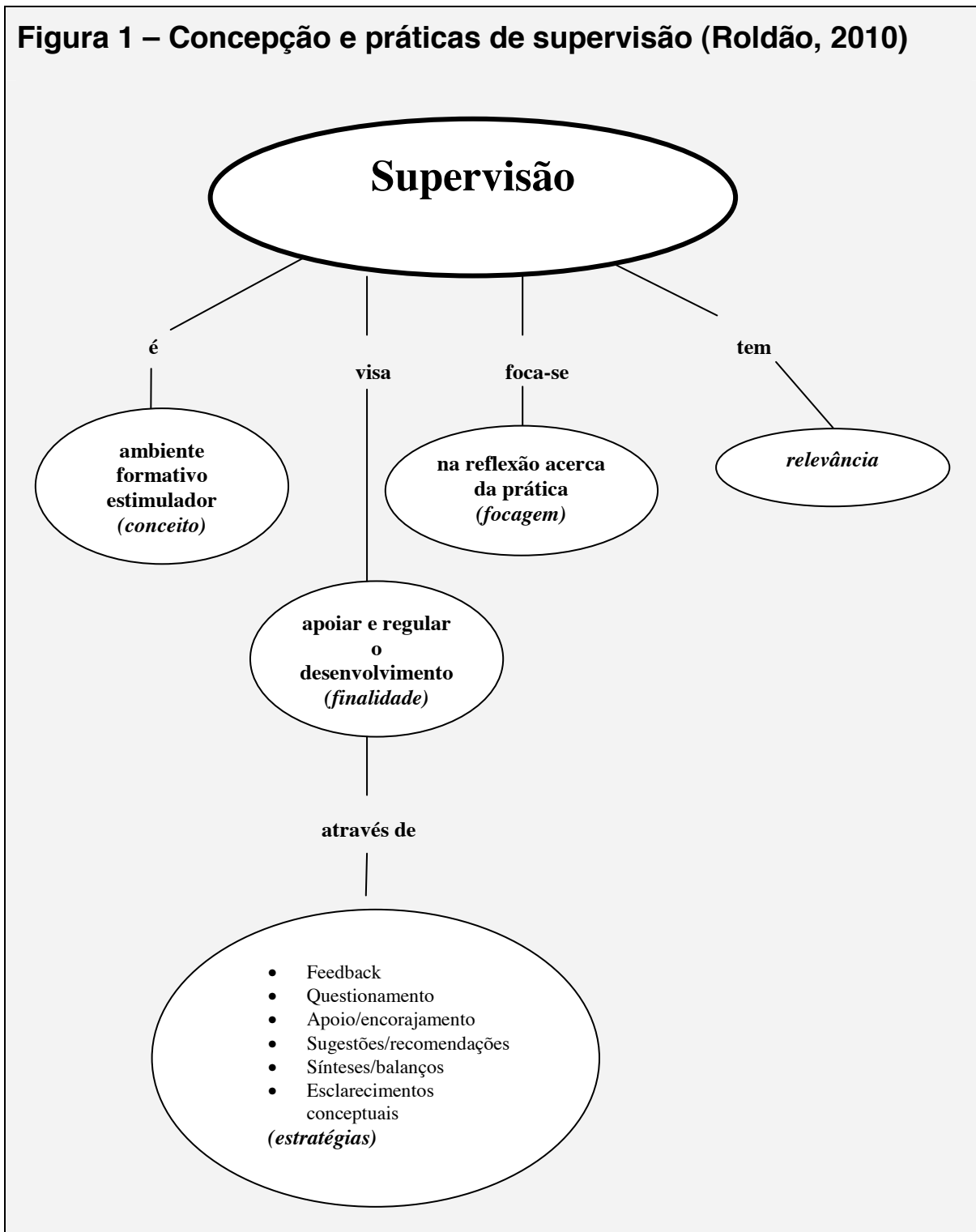
Transições relativas competências de estudo e aprendizagem	
“Olhar sem ver”	Analisar e compreender
Registos descritivos	Registos analíticos
Metodologias de estudo estereotipadas	Metodologias de estudo contextualizadas
Resistência à escrita	Adesão à escrita

(adaptad. Alarcão e Roldão, 2008)

Complementarmente, e como concluíram Alarcão e Roldão (2008) nas modalidades estudadas em que se identificaram as transições anteriormente descritas, “Verificaram-se também mudanças nas metodologias de trabalho: no modo de registar, de sistematizar leituras, de organizar ideias no papel, de colocar questões, de se avaliar o que mudou e no que agora se sente, por comparação com um tempo anterior. A resistência à escrita reflexiva transmuta-se numa adesão à escrita, sobretudo quando acompanhada por *feedback*, que se constitui como guia central do desenvolvimento.” (Alarcão e Roldão, 2008: 46-47). Em síntese, e retomando as palavras das autoras (Alarcão e Roldão, 2008: 46-47) “A prática de um diálogo bidireccional e continuado na supervisão concretizou-se, no modelo estudado [...], quer no *feedback* às reflexões periódicas [...], quer no *feedback* às planificações das intervenções docentes [...], geradora de análise e discussão conjunta [...]. A relação dialógica bidireccional foi usada persistentemente como instrumento formativo indutor da reflexão e da auto-análise e reorientador da aprendizagem.”

Genericamente, e retomando a proposta de Roldão (2010) sublinha-se a importância do “como” do processo supervisivo (figura 2 em Roldão, 2010) apresentado na figura de ilustração pela expressão “através de...” em que se destaca a importância de *feedback*, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões e recomendações, sínteses e balanços, esclarecimentos conceptuais, ou seja, exigindo sempre um suporte de relato e registo, embora assumindo finalidades e formas/tipos diferenciados.

Figura 1 – Concepção e práticas de supervisão (Roldão, 2010)



No que diz respeito ao processo desenvolvido no âmbito do programa em referência (“Processo de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores”), se por um lado há materiais e documentos como o PIT, as planificações e outros que se prendem com a concepção, há outro tipo de documentos igualmente centrais, como os registos produzidos no âmbito da

avaliação, relatos de situações vividas produzidos pelo professor em ano probatório. Por fim, há ainda a considerar que o processo de supervisão, seja relativo à iniciação ou indução profissional, seja de outro tipo, desejavelmente culmina na elaboração de relatórios finais. Esses relatórios devem ser o reflexo de todo o processo assumindo-se simultaneamente como instrumentos de avaliação e análise e instrumentos de desenvolvimento profissional. Nesta medida devem ser desejavelmente concebidos de modo a serem retrospectivos e prospectivos, podendo ser feitos em diferentes suportes e ter diferentes focos, âmbitos e objectivos, como se dá conta na secção seguinte.

2. Supervisão e avaliação: finalidades e alcance do uso dos registos escritos

É em torno dos tipos de registo, dos seus usos e procedimentos que se ocupa a sistematização que se segue, complementando-se a apresentação com os exemplos de actividades desenvolvidas no âmbito da formação.

Porque se regista/relata?

Questões orientadoras:

Como construir relatórios que fomentem/traduzam/demonstrem o desenvolvimento profissional no contexto de um processo de supervisão? Que aspectos ter em conta e que procedimentos adoptar? Qual o uso dos relatos e registos no processo de supervisão?

Principais objectivos desta sessão:

- ✓ Promover o uso de relatos como instrumento formativo e de supervisão
 - ✓ Explorar as características e natureza dos relatos no contexto de um processo de formação e enquanto instrumentos de avaliação
 - ✓ Propor um conjunto de técnicas e procedimentos para a elaboração de relatórios que sustentem a actividade supervisora e avaliativa
-

Os registos dos professores podem assumir diferentes tipos conforme as finalidades a que se destinam, dependendo da intencionalidade do escritor/produtor dos registos. O registo escrito pode ser um procedimento rotineiro no processo supervisoivo, assumindo-se como anteriormente se referiu como procedimento meramente descritivo, ou mais rico, como procedimento com potencialidade analítica (Alarcão e Roldão, 2008). São diversas as situações e tipos de registos que os professores em processo de supervisão produzem. Consideremos algumas possibilidades.

Os registos podem variar consoante a intencionalidade de quem escreve. Neste caso o professor pode optar pelo registo regular no formato de diário reflexivo para ser usado exclusivamente por si, sem leitores potenciais, aqui com uma forte carga de relato de acontecimentos. Ou pode tratar-se de uma opção menos formalizada e sistemática, como por exemplo um caderno de registos pontuais e avulsos, sem que esta escrita se destine tal como o diário, a outros leitores.

Outros tipos de registos diferem em função da finalidade a que se destinam, podendo ser solicitados por outros, e nestes casos produzidos com a intencionalidade de leitura por terceiros. Por exemplo, o supervisor pede ao professor supervisionado que registe um incidente, ou que relate um episódio. Tais registos pedidos podem ter a finalidade de constituírem material para discussão entre os dois professores, supervisor e supervisionado, em sessão de trabalho conjunto.

Outra possibilidade de uso, de alcance mais alargado pode pretender que no final do processo tais registos se destinem a uma comunidade de leitores razoavelmente alargada, como os diferentes grupos de trabalho da escola de pertença ou outros professores da escola. Ainda no que diz respeito ao uso dos registos escritos, num pólo mais extremado do espectro considerado, podem encontrar-se, no que diz respeito à finalidade e alcance, por um lado, os relatórios exigidos pela tutela, e por outro, a produção de textos a serem apresentados a comunidades alargadas, em contextos de discussão pública, como congressos, colóquios e outros eventos deste tipo, ou na forma de publicações. Tais

procedimentos e usos implicam a decisão sobre que tipo e modo de apresentação da informação.

Quem relata/regista?

O registo, sobretudo sob a forma de relato, implica sempre a reelaboração de um processo anteriormente vivido ou experimentado, como anteriormente se referiu. Este tipo de texto é marcadamente subjectivo na medida em que transporta/incorpora as representações e crenças pessoais dos relatores. Os registos e relatos de situações vividas dependem também da função que o interveniente assume no processo de supervisão.

O texto será marcado por uma relativa *parcelaridade* e *parcialidade* na medida em que o relato decorre do que cada um em situação apreendeu, e que não coincide necessariamente com o enfoque do outro. Poderão encontrar-se descoincidências na medida em que cada um desempenha funções distintas no processo superviso, a cada posição correspondem expectativas e crenças distintas. Tais descoincidências podem encontrar-se em registos sobre situações e contextos diversos como a sala de aula, a sala de professores, uma reunião de professores, uma reunião com encarregados de educação, entre outros.

Em parte, a parcelaridade e parcialidade decorrem da familiaridade dos intervenientes face ao contexto, provocando efeitos como o de naturalização. Por vezes, no relato do professor há elementos/aspectos que não são por este considerados por serem considerados “naturais”, em virtude na rotina da acção. Outro exemplo prende-se com o efeito de neutralização, que se prende com a obliteração de dimensões/variáveis que não são consideradas pelos intervenientes neutralizando assim os seus efeitos e potenciais implicações. Pelos efeitos anteriormente indicados é enriquecedor que supervisor e supervisionado cruzem os resultados dos seus registos, sejam estes mais ou menos formais, nos momentos posteriores, e assim potenciem a identificação análise e compreensão dos vários elementos em presença.

Quando se regista?

O momento do processo de construção do registo ganha particular importância se considerarmos o processo superviso à luz das suas etapas. Embora assuma particular visibilidade o registo no momento após a situação de aula (ou outra situação da actividade docente), tal procedimento diz respeito à totalidade das etapas.

Inicialmente, e no momento referente à concepção o professor regista o que pretende, no formato de planificação ou plano de aula, ou de definição de projecto. Estes registos são essenciais e marcam temporalmente uma etapa determinante, para que no final, no momento de reorientação da acção de ensinar, professor supervisor e supervisionado possam retomar os objectivos e intenções iniciais.

Igualmente, o relato de uma situação vivida no pós-aula, observada ou não, permite fixar o que se experimentou (quase) no momento presente do acontecimento. Este registo assume em geral o formato de notas tomadas de forma livre, mas pode ser também orientada. Posteriormente, a retoma dessas notas permite que se seleccione e escolha o que se pretende usar como relato, isto é, o que se pretende usar para a discussão com o supervisor (se for o supervisionado) e *vice-versa*.

Em qualquer um dos momentos o relato resulta de uma operação que decorre de uma decisão mental que o professor toma face ao que considera ser pertinente, desejável e preferencial usar no processo de supervisão. Tal decisão implica distância temporal face ao vivido. O processo de registo vai, deste modo, nas sucessivas etapas, incorporando o modo como o professor reelabora a situação vivida de que parte, para a fixação escrita em forma de registo que pode assumir a forma de relato. Ou seja, neste processo, à reconstituição corresponde uma oportunidade de reelaboração. Esta ideia de reelaboração, em parte, coincide com a distinção entre *reflexão ampla* e *reflexão profunda* de Kelchtermans (2009), sendo que esta “vai para além do nível da acção”. Retomando Alarcão e Roldão (2008) tal nível de reflexão implica que haja a transição de um paradigma descritivo para o analítico, do “olhar sem ver”, para o *analisar e compreender*.

A este propósito e como ilustrações, retomam-se as sugestões apresentadas nas publicações anteriores da presente colecção. Leite (2010) sublinha a importância dos relatos de incidente ou episódios, deixando para reflexão os contributos de outros autores sobre o significado e potencialidade do uso de tais registos. Do mesmo modo consideram-se ainda as propostas de Reis (2010) no que diz respeito à produção de informação relevante para os procedimentos analíticos necessários para os processos de avaliação e supervisão. Este autor apresenta, por exemplo, a produção dos registos resultantes do uso dos instrumentos de observação de aulas, para a recolha de informação sustentadora das evidências. Outro tipo de registos são também os produzidos no âmbito das sessões/reuniões de supervisão, que do ponto de vista da temporalidade são igualmente pertinentes na medida em que permitem, se analisados sequencialmente, identificar as etapas de desenvolvimento ocorridas no âmbito do processo de supervisão.

O que se relata?

O relato pode ser de aspectos que encerram carácter extraordinário, como um incidente, um episódio que se prende com situações imprevistas e que em situação exigem competências “artística” do desempenho docente. Estas são melhor identificadas pelo destaque que assumem para processos de reflexão sobre situações de prática. Contudo, é igualmente importante questionar o que habitualmente se faz, ou seja, as práticas rotinizadas.

No âmbito da 5ª sessão de formação do programa em referência uma das actividades dinamizadas ocupou-se essencialmente dos tipos de relatos.

Actividade 1 – Diferentes tipos de relatos e o seu uso

Conceitos:

- ✓ Narrativas
 - ✓ Histórias de Vida
 - ✓ Identidade e prática profissional
-

Objectivos:

- ✓ Conhecer os diferentes tipos de relatos e os seus usos
 - ✓ Definir quais os mais relevantes num processo de supervisão/formação
 - ✓ Relacionar esses relatos com os diferentes momentos e dimensões dos processos de formação/supervisão
-

Descrição da actividade:

1. Debate sobre os tipos e natureza dos relatos produzidos no âmbito do processo de supervisão partir da tipologia de narrativas apresentada
 2. Realização de um levantamento dos referidos relatos através do preenchimento da tabela fornecida para esta actividade
 3. Decisão sobre quais os relatos a ser utilizados na produção de um relatório sobre avaliação de desempenho do professor em período probatório
 4. Justificação da selecção efectuada
-

Qual o tipo e natureza dos relatos e registos recolhidos e produzidos durante o processo de supervisão?

Durante o processo de supervisão do professor em período probatório foi produzido um conjunto de documentos que foram objecto de trabalho nas sessões de formação anteriores: projecto (PIT), planificações, dados de observação de aulas, relatos de incidentes e episódios vividos ou observados.

Na 5ª sessão de formação consideram-se os outros tipos de dados, nomeadamente, os relatos produzidos nas várias etapas e situações do processo: reflexões escritas, relatos de sessões de supervisão, relatos do tipo “diário do professor”, relatos de situações vividas, notas de observação de outras situações, entre outros.

Este tipo de relatos designa-se na literatura sobre investigação e formação de professores como *narrativa* e tem-se constituído recentemente como um foco importante da investigação sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. As narrativas são histórias, relatos de situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos (Clandinin e Connelly, 1991). Na base do crescente uso da narrativa na investigação em educação está o reconhecimento da importância das histórias que os professores contam para a construção da sua identidade e prática profissional. O seu uso em investigação permite compreender as representações que estão subjacentes ao exercício da profissão e ao desenvolvimento profissional. Como afirma Reis (Reis, 2008: 2): “Geralmente, as histórias narram: a) o desenvolvimento de uma acção desencadeada por uma situação conflitual, real ou imaginária; b) as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas; e c) a forma como os conflitos foram superados” (Reis, 2008:2). A sua construção resulta da proximidade com as situações vividas e os conflitos superados, o que as torna importantes instrumentos de compreensão do real e de atribuição/construção de significados através da reelaboração das situações vividas e da reflexão sobre as decisões tomadas. A sua leitura implica um distanciamento afectivo que permite a avaliação dessas situações e decisões. Por isso, têm sido consideradas as suas

potencialidades como um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional.

A discussão em torno dessas potencialidades tem-se centrado em diferentes aspectos de natureza técnica, afectiva e ética relacionados tanto com a sua construção como com a sua análise e discussão. Destaca-se o potencial das narrativas para alterar formas de pensamento e a acção, para modificar práticas e para fomentar uma atitude crítica e reflexiva sobre o desempenho profissional. Assim como para explicitar, analisar, discutir e reformular conhecimentos pedagógicos construídos através de diferentes experiências. Retomando Reis (2008: 4) “A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam 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”.

Na mesma linha encontram-se as *histórias de vida de professores* propostas por vários autores. Tomemos como ilustração as que se encontram organizadas numa publicação de referência na área coordenada por Nóvoa (1995). No seu texto, Nóvoa apresenta uma proposta de síntese da produção existente no âmbito da abordagem biográfica, acompanhada por um levantamento bibliográfico temático. Este autor apresenta 9 tipos de estudo que resultam de uma matriz que cruza 3 dimensões: *pessoa do professor*; *práticas dos professores*; e ainda a *profissão de professor*; com 3 objectivos: objectivos essencialmente teóricos, relacionados com investigação, objectivos essencialmente práticos, relacionados com a formação e por fim, objectivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação (Nóvoa: 1995).

Dos autores presentes nessa edição destacam-se os que no centro da análise situam o uso de relatos/registos. Holly que apresenta os resultados de análise de

informação recolhida através de “diários biográficos” de professores, isto é, de registos de professores produzidos voluntariamente pelos mesmos, mas enquadrados num processo de formação de um curso a distância. Para orientação das produções escritas dos 40 professores participantes foram dadas algumas sugestões “[...] deviam seleccionar uma área problemática no ensino e para incidirem particularmente sobre ela, descreverem-na, teorizarem e experimentarem novas ideias, a fim de explorarem os pressupostos acerca do ensino e da aprendizagem relacionados com a referida área, reflectirem sobre as histórias que enformam o seu ensino e mudarem as suas práticas” (Holly, 1995: 89). Os textos eram submetidos à apreciação dos formadores que devolviam os *feedbacks* de diferentes tipos, como *pedido de clarificação* (“o que entende por isto?”) ou *manifestação de apoio* (“trata-se de um problema interessante. Continue a incidir no dilema que identificou”, ou “pode encontrar informação relevante para o tema em questão, lendo...”).

Goodson que foi também um dos autores que mais contribuiu para o desenvolvimento da abordagem biográfica e desenvolvimento profissional dos professores, com vasta produção nesta área. Recentemente foi publicado em português uma revisão do próprio autor, em que retoma a discussão das potencialidades e limitações do uso dos relatos do tipo “estórias”, “narrativas” e das “vidas” de professores indicando que “(...) alguns trabalhos na área da vida dos professores começaram a explorar uma tendência mais contextualizadora e teorizadora – aquilo que, baseados em Lawrence Stenhouse (1976: 7), poderíamos designar de “história da acção integrada numa teoria do contexto”. Ao desenvolver dialecticamente teorias da contextualidade, poderemos ligar as nossas “estórias”, “narrativas” e “vidas” a padrões mais amplos de estruturação e de organização social.” (Goodson, 2008: 24). E continua, “A experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir para além daquilo que é microscópico e anedótico. Efectivamente precisamos de perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialéctica às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas [...]” (Goodson, 2008: 25).

Day (2001) apresenta uma sistematização dos principais autores que desde a década de 80 se ocuparam do desenvolvimento e defesa do uso da narrativa. Num primeiro grupo situa os que defendem essencialmente a abordagem biográfica como *meio de compreensão dos professores e do seu ensino* e como *promoção do seu desenvolvimento profissional*. Outro grupo centra a sua proposta nos incidentes críticos. Outros ainda destacam nas suas propostas metodológicas o uso de narrativas obtidas por entrevistas ou ainda por solicitação de escrita de diários, registos e uso de metáforas e imagens. Day defende que, à semelhança da investigação-acção, a virtuosidade do uso de narrativas é amplamente potenciado se se recorrer ao apoio do que comumente se designa por *amigo crítico* que em parte coincide com o desempenho das funções do supervisor, embora o autor o distinga do mentor. Na década de 90, outros autores assinalaram as potencialidades do uso de relatos como as narrativas - Connelly e Clandinin, em 1990 e Noddings e Witherell em 1991. Como refere Day “a investigação narrativa em que os professores aprendem ao ouvirem e contarem histórias [...] a exploração das suas histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas actuais sobre o ensino e sobre o que é ser-se professor” (Day, 2001: 67). O mesmo autor, apoiando-se na proposta de outros (Cochran-Smith e Lytle 1996) reforça ainda a importância que os amigos críticos e a escrita de textos assume nos processos que se pretendem de mudança, em concreto na *constituição de comunidades para a investigação e desenvolvimento do professores* (Day, 2001: 82).

Reflexão

Texto Kelchtermans (2009)

«A linguagem narrativa parece ser a forma através da qual os professores tendem a falar espontaneamente do seu trabalho. De facto, fazem-no sempre: nas salas de professores, durante os cursos de formação contínua (os intervalos para café são, particularmente, tempos interessantes para os ouvir!), em festas familiares, etc. Sempre que os professores se encontram contam histórias. De um modo geral, Polkinghorne afirmou que “a narrativa é a estrutura do discurso em que a acção humana recebe a sua forma e através da qual é significativa” (Polkinghorne, 1988: 135). Para além disso, os relatos narrativo-biográficos fazem justiça ao contexto num duplo sentido: as experiências são narrativamente situadas no tempo (contexto

temporal) e no espaço (contexto espacial). Mais concretamente, a partilha e discussão dos *incidentes críticos*, ou – caso consistam basicamente num encontro com uma determinada pessoa – *pessoas críticas*, demonstram abrir fortes possibilidades tanto para o estudo como para a prática de formação.

Neste ponto, será necessário fazer dois comentários. Primeiro, estes incidentes, pessoas e fases críticas são identificados retrospectivamente. Apenas mais tarde e num olhar retrospectivo e reflexivo, o professor compreende claramente o âmbito da experiência e atribui-lhe um determinado significado. Segundo, os incidentes críticos não são frequentemente dramáticos, mas acontecimentos comuns que podem parecer banais aos olhos de outros. Um comentário crítico feito por um pai, o efeito involuntário de exprimir mal o *feedback* aos alunos sobre as suas tarefas, uma visita inesperada do director à sala de aula, podem ter uma enorme importância quando acontece a um determinado professor num determinado momento da sua carreira profissional e levá-lo a mudar a sua forma de pensar e a sua atitude. Percepcionar apenas um aspecto do nosso ensino pode fazer com que não percepcionemos os outros. No entanto, estudar essas pessoas/incidentes críticos nas biografias profissionais demonstrou ser uma forma eficaz de deslocar a reflexão para além do nível descritivo e entrar no nível profundo das crenças e pressupostos subjacentes (questionamento “profundo”).

Talvez a contribuição principal das abordagens narrativas e biográficas seja proporcionarem uma linguagem diferente que permite conceptualizar, discutir e questionar criticamente as dimensões não técnicas do ensino e do ser professor.” (Kelchtermans, 2009)

Questões

1. Identificar o contributo das narrativas como instrumentos de formação e desenvolvimento profissional dos professores.
2. Qual o papel dos incidentes críticos na compreensão das diferentes dimensões do ensino e da actividade docente?

Considera-se de seguida uma proposta de tipologia de diferentes narrativas que podem ser usadas em iniciativas de desenvolvimento pessoal e profissional de professores e que correspondem a aspectos e dimensões do conhecimento e atitudes que poderão contribuir para melhorar o desempenho profissional dos professores nas diferentes fases da sua carreira.

Seis tipos de narrativa (segundo a tipologia de Preskill e Jacobvitz, 2001, <i>in</i> Reis, 2008)	
Crítica social	Uma função essencial de qualquer programa de formação de professores consiste em ajudá-los a serem mais críticos sobre a função da educação na sociedade e a desenvolver novas compreensões do papel histórico da escola na manutenção frequente de um <i>status quo</i> injusto. Muitos alunos que pretendem seguir a profissão docente desconhecem como o racismo, a insensibilidade burocrática e a deseducação têm afectado as escolas. Todos os professores e gestores escolares devem possuir uma perspectiva histórica e sociológica da educação e a capacidade de mobilizar esta perspectiva na crítica das práticas escolares e da sociedade em geral. Os professores devem saber como a sociedade tem influenciado e limitado os esforços da escola e como algumas forças sociais impediram as escolas de cumprirem a sua promessa democrática. As narrativas possuem um impacto dramático que não está presente nas análises históricas e sociológicas tradicionais (Brunner, 1994).
Aprendizagem e indução	À medida que os professores desenvolvem a perspectiva crítica (necessária à compreensão do contexto amplo das escolas) e uma visão de uma escola mais humana e eficaz, também sentem necessidade de aprender o conhecimento profissional que lhes permita tornarem-se bons professores. A narrativa de aprendizagem e indução centra-se nas experiências de professores em início de carreira, nas lutas e nos desafios com que são confrontados e na forma como superaram com sucesso essa fase. Frequentemente, estas narrativas são escritas por professores veteranos que pretendem aconselhar e ajudar os professores em início de carreira a desenvolver os conhecimentos e as práticas necessários à sua maturidade profissional.
Prática reflexiva	Ao longo do seu percurso profissional os professores devem continuar a desenvolver as suas competências. Uma das formas mais eficazes de o fazer consiste na reflexão regular e informada sobre a sua prática diária. Os melhores professores despendem muito tempo a pensar sobre a sua actuação e as formas de a melhorar. As narrativas de prática reflexiva centram-se em professores com capacidade de questionarem a sua prática e de a reformularem através do que vão aprendendo.
Percurso	Estas narrativas proporcionam aos professores uma oportunidade de reflectirem sobre o seu percurso profissional e a sua vida. Esta forma de narrativa incorpora todas as outras formas de narrativa desafiando os professores a reflectirem sobre o seu passado e a renovarem o seu futuro.
Esperança	Estas narrativas constituem um elixir contra o desespero, acentuando o optimismo, a imaginação e a sensação de deslumbramento como as bases de uma educação sólida. Recorda os professores do facto de poderem marcar a diferença na vida de crianças e adultos e ajuda a redescobrir as finalidades e o significado da educação.
Libertação	Esta forma de narrativa foca-se na liberdade; em proporcionar às pessoas as competências necessárias para romperem com práticas convencionais e alcançarem metas que inicialmente pareciam inatingíveis. Centra-se na crítica e na esperança, na reflexão e acção ousada.

Actividade 1

A partir da tipologia anteriormente apresentada poder-se-á debater sobre os tipos e natureza dos relatos produzidos no âmbito de um processo de supervisão e pensar quais os que podem ser utilizados na produção de um relatório sobre avaliação de desempenho do professor em período probatório.

Relatos (Que relatos foram recolhidos?)	Tipologia (A que tipo de narrativas correspondem?)	Uso (Qual pode ser a sua utilidade para a avaliação do desempenho?)

A actividade sobre o tipo e natureza dos relatos, permitirá pensar num segundo momento sobre o uso desses registos e relatos na elaboração dos relatórios de avaliação e supervisão.

Actividade 2 – Preparação da estrutura do relatório

Conceitos:

- ✓ Recolha e selecção de dados
 - ✓ Escrita e (re)estruturação do conhecimento
-

Objectivos:

- ✓ Discussão do relatório como produto de um processo de supervisão
 - ✓ Discussão dos aspectos a ter em conta na elaboração do relatório
 - ✓ Realização da actividade sobre a estruturação do relatório de forma a que este se constitua como produto do processo de supervisão e como reflexo desse mesmo processo.
 - ✓ Análise e discussão dos diferentes guiões propostos pelos formandos e apresentação da proposta dos formadores.
-

Descrição da actividade:

1. Discussão sobre a finalidade dos relatórios e seus distintos focos analíticos
 2. Discussão em pequeno grupo e elaboração de uma proposta de estrutura de relatório tendo em conta distintas finalidades e focos analíticos
 3. Discussão em grande grupo sobre as propostas apresentadas por cada grupo
 4. Apresentação das propostas de guião elaboradas para o processo de supervisão em causa.
-

Relativamente ao processo de supervisão em referência há a possibilidade de apresentar os produtos em suportes distintos, seja como relatórios (de âmbito organizacional e de resposta à tutela, ao nível do sistema), seja como *poster* (discussão pública a nível científico e profissional alargado).

Algumas finalidades dos relatórios: para que servem?

- Reflectir sobre e sintetizar o processo de formação/supervisão;
- Reestruturar o conhecimento;
- Produzir uma reflexão de natureza textual e científica sustentada na análise e interpretação dos dados/evidências recolhidos e situações experienciadas no âmbito de um determinado processo;
- Fundamentar o processo de avaliação com base na análise e interpretação dos dados/evidências;
- Comunicar o resultado de um processo de formação/supervisão;
- Desenvolver competências de supervisão;
- Fomentar o desenvolvimento profissional do professor em período probatório;
- Reflectir sobre a experiência/percurso como mentor.

Os relatórios podem ter focos analíticos distintos:

- a) Se for elaborado em função do trabalho desenvolvido pelo Professor em Período Probatório, neste caso remete para avaliação de desempenho enquanto docente.
- b) Se for construído em torno da actividade de supervisão desenvolvida pelo Professor Mentor, neste caso remete para o desempenho enquanto supervisor.

Aos diferentes focos analíticos correspondem diferentes questionamentos e orientações de leitura e interpretação da informação apresentada. Contudo, em comum têm os procedimentos de natureza analítica, designadamente de recolha e tratamento de informação.

Que estrutura pode ter um relatório de forma a reflectir o processo de supervisão desenvolvido?

Questões a ter em conta:

1. Que objectivos tem o relatório?
2. Como é que ele pode reflectir o processo desenvolvido?
3. Quais os aspectos/níveis/dimensões/informações a ter em conta/salientar?
4. Qual a melhor forma de organizar a apresentação dos dados e as conclusões da análise?

Estrutura aberta:

Introdução

O que deve constar de uma introdução?

1. Análise do processo:

Como deve ser apresentada/organizada a análise do processo de formação/supervisão?

2. Avaliação final do Professor em Período Probatório

Como deve ser apresentada/organizada a avaliação final?

Apresentam-se de seguida as propostas de guião de relatório elaboradas para o processo de supervisão em referência. As duas propostas apresentadas são complementares e partilham da mesma estrutura. São ambos sobre o mesmo processo, embora tenham como objecto a actividade de diferentes actores (o Professor em Período Probatório e o Professor Mentor), e tenham algumas finalidades distintas (avaliação do desempenho do Professor em Período Probatório e reflexão sobre a experiência se supervisão).

A segunda proposta tem elementos constitutivos do relatório de supervisão que podem orientar a sua concepção e elaboração. Sustentam-se ambas num entendimento deste tipo de relatório como sendo ele próprio um instrumento de supervisão, logo, de formação e desenvolvimento profissional. A escrita representa um momento do processo de desenvolvimento profissional que, embora corresponda ao culminar de uma etapa, é um instrumento que visa contribuir para a definição de perspectivas de desenvolvimento futuro. Tendo como base estas orientações, apresenta-se complementarmente um desdobramento do guião que incide especificamente sobre a reflexão em torno da formação desenvolvida.

Proposta 1 – Guião do relatório de avaliação de desempenho do Professor em Período Probatório/Professor supervisionado

Objectivos:

Objectivos gerais:

- Elaborar um relatório circunstanciado da actividade desenvolvida;
- Analisar o processo de desenvolvimento profissional do Professor em Período Probatório;
- Avaliar o desempenho profissional do Professor em Período Probatório;

Objectivos específicos:

- Analisar os dados recolhidos de acordo com a sua temporalidade e sequencialidade do processo;
- Tomar o plano individual de trabalho como ponto de partida e pensar o nível que foi atingido com referência ao diagnóstico inicial e à proposta de trabalho contida no plano.

Elaboração do relatório:

➤ Análise preliminar dos dados recolhidos e produzidos durante o processo de supervisão tendo em conta:

- a sua natureza (que tipo de dados?),
- autoria (quem diz o quê?),
- objectivos (com que finalidade?),
- momento (Em que circunstância do processo foram recolhidos/produzidos ?)

(Exemplos de documentos recolhidos/produzidos: PIT, planificações, registos de observações, registos das sessões de supervisão.)

(Autoria: Professor Mentor, Professor em Período Probatório, outros...)

➤ Pensar o processo em diferentes níveis e dimensões:

a) Relativamente aos níveis de decisão curricular definidos na sessão 2 (Brochura 2 – Quadro 2) estabelecer critérios de avaliação de desempenho do professor em período probatório tendo em conta os níveis:

- Institucional;
- Relação com a comunidade escolar;
- Envolvimento nas actividades institucionais;

- Desempenho de cargos.

 - Grupal;
 - Relação com as estruturas de gestão intermédia;
 - Trabalho colaborativo.

 - Individual;
 - Abordagem de conteúdos de aprendizagem;
 - Programação e sequência das actividades;
 - Organização da aprendizagem;
 - Materiais utilizados/produzidos;
 - Diferenciação curricular;
 - Avaliação (diagnóstica, intermédia, final).
- b) Relativamente às dimensões do acto de ensinar (sessão 1 – Dimensões da acção de ensinar) definir critérios de avaliação tendo em conta:
- Conceção / planeamento da acção de ensinar;
 - Realização/operacionalização da acção de ensinar;
 - Avaliação da acção de ensinar;
 - Reorientação da acção de ensinar.
- c) Estes níveis e dimensões poderão ser cruzados adequadamente no sentido de clarificar e identificar os domínios de actividade docente nas suas diversas vertentes.
- Definir critérios de avaliação com base em indicadores de desenvolvimento profissional (Sessão 4)

Estrutura do relatório:Introdução

(Descrição do contexto e intervenientes no Período Probatório: Professor em Período Probatório, Professor Mentor, Director da Escola, ...)

1. Análise do processo:

1.1. Início

Qual o diagnóstico da situação? Quais as potencialidades, necessidades, dificuldades e questões detectadas? Em que níveis de decisão curricular e dimensões da acção de ensinar?

Qual a proposta de trabalho contida no Plano Individual de Trabalho (PIT)? Que estratégias foram adoptadas e que objectivos foram fixados pelo professor em período probatório no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades, responder às necessidades e ultrapassar as dificuldades detectadas?

1.2. Desenrolar do processo

Quais as estratégias adoptadas pelo professor em período probatório foram mais eficazes? Com base em que evidências?

Como se foi desenrolando a acção do professor em período probatório relativamente aos diferentes níveis de decisão curricular e dimensões da acção de ensinar?

Quais os recursos utilizados e mobilizados em cada momento? Com que finalidade?

1.2. Culminar do processo:

Como se caracteriza a situação actual relativamente à situação de inicial do Professor em Período Probatório?

Quais os aspectos mais relevantes da acção do professor em período probatório, tendo em conta as evidências do desenvolvimento profissional alcançado?

2. Avaliação final do PPP:

Como avalia o desempenho do professor ao longo do Período Probatório tendo em conta os níveis de decisão curricular e as dimensões da acção de ensinar? De acordo com que critérios e com base em que indicadores?

Quais as orientações, aspectos, perspectivas de desenvolvimento futuro do Professor em período probatório?

Proposta 2 – Guião de reflexão sobre a experiência como mentor/professor supervisor

Objectivos:

- Analisar o desenvolvimento de competências de supervisão,
- Reflectir sobre a importância da formação para o processo de supervisão,
- Analisar em que medida o processo de supervisão contribuiu para o desenvolvimento profissional do supervisor.

Estrutura do Relatório:

1. Descrição sintética do processo (etapas de supervisão):

1.1. O Ponto de partida:

Caracterização da situação de partida (Identificação de domínios de desempenho do PPP a apoiar): Que níveis de decisão curricular e que dimensões do acção de ensinar emergem como prioritárias?

Definição de estratégias de supervisão (partindo da análise do PIT e dos registos das 1^{as} sessões de supervisão): Que estratégias e procedimentos de supervisão foram adoptados? Com que objectivos?

1.2. O desenrolar do Processo:

Como foi a supervisão sendo (re)orientada no sentido de responder às dificuldades emergentes do processo?

Quais os recursos (a quê e a quem recorreu) utilizados e mobilizados em cada momento? Com que finalidade?

Que estratégias se revelaram mais eficazes? Porquê? Com base em que evidências?

2. Análise e reflexão final sobre o processo:

Quais os aspectos mais relevantes (positivos e negativos) da acção como supervisor, tendo em conta as evidências do desenvolvimento profissional alcançado pelo professor em período probatório?

Como é que o processo de formação contribuiu para apoiar o desempenho como supervisor?

Que sugestões para processos de supervisão desta natureza a realizar no futuro?

Quais os procedimentos necessários para o uso da informação recolhida?

Proposta 3 – Reflexão sobre a formação em supervisão no âmbito da implementação do Período Probatório:

Objectivos:

- Reflectir em que medida o processo de supervisão contribuiu para o desenvolvimento profissional do supervisor.
- Analisar a importância da formação para o trabalho de supervisão,

Introdução

(Caracterização da situação de partida - perfil do PPP e PM: área disciplinar, anos de serviço como professor e anos de serviço na actual escola)

Reflexão

- Quais as aprendizagens mais significativas para o desempenho da função de mentor?
- Que aspectos contribuíram para essas aprendizagens?
- Como foram mobilizadas/usadas nas acções de supervisão?
- Que sugestões para formações futuras com os mesmos objectivos?
- Que sugestões para processos de supervisão desta natureza a realizar no futuro?

Referências bibliográficas que foram relevantes para o seu trabalho.

(Max. 3 págs.)

Num processo deste tipo é essencial que os professores dominem os procedimentos de análise necessários. A última proposta de actividade prende-se essencialmente com a sistematização e síntese de informação relativa a tais procedimentos. Assim, a sugestão lançada aos formandos foi de partir dos documentos anteriormente considerados, e procurar sistematizar os procedimentos necessários para uso desse tipo de informação, com breve discussão de níveis distintos: recolher, tratar e analisar.

Actividade 3 – Análise dos relatos

Conceitos:

- ✓ Tratamento da informação
 - ✓ Análise e interpretação dos dados
-

Objectivos:

- ✓ Conhecer diferentes fases do processo de análise dos dados recolhidos
 - ✓ Experimentar procedimentos de inventariação dos dados recolhidos
 - ✓ Conhecer procedimentos de análise da informação recolhida
-

Descrição da actividade:

1. Discussão sobre a distinção entre os diferentes documentos produzidos durante o processo de supervisão/formação e a necessidade de inventariar e catalogar a totalidade dos documentos/registos/relatos a considerar
 2. Análise preliminar dos documentos e preenchimento do quadro em função dos documentos inventariados na actividade anterior
-

Relativamente ao procedimento de *Recolha dos registos* a considerar na elaboração do relatório sublinha-se a necessidade de se distinguir entre documentos produzidos espontaneamente e os pedidos supervisor. Estes últimos constituem um conjunto de documentos de uso mais “privado” e, nesta medida, distinguem-se dos outros de natureza formal (incluindo-se aqui projectos e outros similares).

No que diz respeito ao *Tratamento da informação* enfatiza-se a importância de inicialmente inventariar e catalogar a totalidade dos documentos/registos/relatos a considerar, para que com base numa recolha organizada seja mais informada e

Actividade 3

facilitada a tomada decisão relativamente ao que se selecciona e como se mobiliza para a etapa seguinte, a análise.

A *Análise* considerada é de carácter preliminar. Essencialmente sugere-se a identificação de relações (associações, padrões, tendências) entre os dados, tendo em conta as dimensões consideradas nos guiões. Isto é, consoante a finalidade, seja a produção de relatórios de avaliação, de supervisão, de apresentação em congressos, ou ainda, de reflexões.

Por fim, e remetendo para a análise preliminar apresentada na proposta de guião do relatório de avaliação de desempenho, e partindo dos documentos inventariados na actividade anterior, propõe-se o preenchimento do quadro seguinte:

Fonte / Documentos						
Categorias						
Natureza						
Autoria						
Objectivos						
Momento/ Circunstância						

Para que se relata/regista?

Os relatos podem ser usados como produtos de auto-avaliação do próprio professor, sem que haja leitores. Podem ser usados como materiais de trabalho no âmbito de processo de supervisão para análise e discussão conjunta. Os relatos podem assumir ainda outras funções se colocados à discussão/acesso a outros intervenientes: sejam os professores da escola, os da associação profissional a que se pertence, o grupo de discussão de trabalho ou de um congresso em que se apresenta, e ainda, pode resultar numa publicação. Os relatos considerados nestas diferentes esferas assumem intencionalidades distintas, revestindo-se também, de legitimidades diferenciadas, já que nos últimos considerados, assumidamente públicos, há processos de regulação/selecção entre pares e de outros considerados especialistas.

A essa transição entre o relato produzido para ser usado na esfera da acção docente do professor pelo próprio professor e, num círculo mais alargado, o uso desse relato para a discussão pública entre pares e outros, pode corresponder à transformação de um produto inicialmente considerado como registo rotineiro em formas de saber profissional mais formalizado. Esta passagem implica que se potencie o uso do registo/retrato no que de potencialmente pertinente encerra para o aprofundamento e questionamento do conhecimento profissional. O saber assim concebido e transformado pauta-se por um conjunto de características, tais como:

- *Ser transferível*, o que implica a passagem da sua condição situacional a uma outra forma de saber que é generalizável;
- *Ser passível de ser debatido/questionado*, o que implica ser contextualizado/informado.

Para finalizar, e retomam-se a perspectiva de Alarcão e Roldão (2008) quando se referem às *novas tendências supervisivas* que “(...) 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, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente,

capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) as condições de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão, Roldão, 2008: 19). Ou seja, o entendimento do processo de supervisão como mecanismo que contribui para *gerar, gerir e partilhar* conhecimento profissional. Deste modo reforça-se a possibilidade dos professores assumirem o papel de produtores e construtores do conhecimento do seu grupo profissional, logo legítimos reguladores e decisores dos mecanismos de acesso e integração profissional, numa palavra, os responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional.

Síntese das Ideias Principais

- ✓ Para que a supervisão seja verdadeiramente formativa ela deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efectiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores.
- ✓ O relato constitui uma reflexão sobre e síntese do processo de supervisão/formação, instrumento de reestruturação do conhecimento de reflexão e meta-reflexão, de natureza textual e científica sustentado na análise e interpretação dos dados/evidências recolhidos e situações experienciadas no âmbito de um determinado processo. A investigação sobre os processos de supervisão/formação de professores, tem demonstrado que os relatos constituem importantes instrumentos de desenvolvimento profissional dos professores.
- ✓ A existência de diferentes tipos de narrativas no âmbito da actividade profissional docente permite refletir sobre a existência de relatos com distintas intencionalidades e usos no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional de professores.
- ✓ A elaboração de relatórios deve ter em conta as finalidades a que se destinam, a possibilidade de adoptar diferentes focos de análise para a sua elaboração e a natureza do processo de supervisão/formação em que se inserem, devem ser um instrumento de avaliação e oferecer perspectivas de desenvolvimento profissional futuro.
- ✓ A elaboração de um relatório final deve assentar em procedimentos tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos e resultar numa reflexão final sobre o processo de formação/supervisão susceptível de ser divulgado em diferentes contextos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I, Roldão, M.C. (2008) *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Campos, J. (2008) "Professional Knowledge construction through reflective practice and tutorial supervision, *Interações*, vol. 4, nº 8, pp 60-79.
- Day, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Galveias, F. (2008) "Prática pedagógica. Cenário de formação profissional", *Interações*, vol. 4, nº 8, pp 6-17.
- Gonçalves, T. (2010), "Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa". In Mariana Alves e Nair Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (no prelo).
- Goodson, I. (2008) *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*, Porto: Porto Editora
- Holly, M.L. (1995) "Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos", Nóvoa, António (org.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, pp 79-110.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. In Colecção Situações de Formação. Aveiro, Programa supervisão, acompanhamento e avaliação do período probatório de professores: Universidade de Aveiro.
- Kelchtermans, G. (2009) "O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores", in Flores, A, Simão, A.M V (org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, Mangualde: Edições Pedagogo, pp 61-98.
- Nóvoa, A. (1995) "Os professores e as histórias da sua vida", Nóvoa, A. (org.) *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, pp 11-30.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. In Colecção situações de formação. Aveiro, Programa supervisão, acompanhamento e avaliação do período probatório de professores: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. In Colecção situações de formação, nº1 Aveiro, Programa de supervisão, acompanhamento e avaliação do período probatório de professores: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C, Hamido, G., Galveias, F. (2005) "Dinâmicas de transição ecológicas no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional", Alarcão I. (coord.) *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*, Relatório de pesquisa, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zellermeyer, M; Mergolin, I. (2005) "Transitions to school-college partnership: a phenomenological inquiry", *Journal of educational change*, 6, pp 147-176

Colecção

Situações de Formação

As brochuras incluídas nesta Colecção reportam-se ao trabalho de apoio e formação realizado no contexto do “Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores” desenvolvido no âmbito de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação, através da DGRHE, e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE).

As cinco Brochuras que constituem a colecção SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO sistematizam e desenvolvem os materiais que foram produzidos e utilizados na formação de professores mentores no ano lectivo de 2009-2010, ao longo de cinco sessões, com as seguintes temáticas:

Brochura 1

Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional

Brochura 2

Planeamento e concepção da acção de ensinar

Brochura 3

Observação e análise de situações de docência

Brochura 4

Avaliação e regulação do desempenho profissional

Brochura 5

Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios

Pretende-se todavia ampliar o uso destes materiais a quaisquer outras situações de supervisão e avaliação, fornecendo algum apoio teórico e prático, na medida em que a formação e o conhecimento desenvolvidos se centram nas diversas dimensões integradoras do acto de ensinar e nos processos da sua análise, desenvolvimento e supervisão. Espera-se assim expandir o trabalho deste programa, alargando o uso destes materiais à escola e seus diferentes actores, pela centralidade que estas temáticas assumem na acção dos professores e da escola.

Para cada temática, apresentam-se materiais, sugerem-se metodologias de formação, fornecem-se textos de apoio e exemplos de tarefas, e ainda um conjunto de referências bibliográficas.
