Portfolio C 1 - 3 **Formando/a: Leopoldina Maria Soledade Ribeiro e Silva Borges**

Portfolio organizado em "tomos" correspondentes a cada um dos blocos programáticos - é com base nestes blocos que vou construir uma espécie de Índice abaixo:

[**ÍNDICE**

Bloco Programático I - Supervisão e Formação (
Bloco Programático II - Supervisão e Conhecimento Profissional
Bloco Programático III - Supervisão
Bloco Programático IV - Supervisão e Investigação
Bloco Programático V - Supervisão e Autonomia
Bloco Programático VI - Papel dos Cenários e das Metáforas
Bloco Programático VII - a) Desenvolvimento Holístico do Professor; **b)** A Perspectiva Humanista
Bloco Programático VIII - A minha Prática docente à Luz da Perspectiva Construtivista.]
Conclusão

Cada bloco contém: **1)** os apontamentos manuscritos das aulas escritos em folhas de côr diferente, como sugerido pela docente Sá-Chaves - discurso de confirmação (branco); discurso de aprofundamento (azul); discurso de novidade (amarelo). As reflexões estão escritas a computador em folhas rosa. **2)** os documentos fornecidos e os pesquisados pela própria formanda, com a respectiva reflexão/resumo; **3)** um glossário; **4)** lista de metáforas usadas nas aulas; **5)** lista das palavras-chave;...

Nota 1: A organização das reflexões em três partes é o resultado de algs instruções passadas pela Prof. Idália no início das sessões: Reflexão, metáfora e autor escolhido sobre o qual deveriam reflectir e/ou investigar um pouco mais. Também há uma outra estrutura nestas reflexões que eu abandonei nos cursos seguintes e que pretendia que os formandos, em papel de cores diferentes registassem o que constituia para eles: discurso de confirmação, de novidade e de aprofundamento. Durante esta primeira versão nem todos os formando se sentiam à vontade e em liberdade com esta estratégia, daí ter considerado ser melhor para eles que tomassem os seus apontamentos do modo pessoal que melhor lhes conviesse.
Nota 2: As aulas desta disciplina foram nesta primeira versão do Curso leccionadas pela Prof. Doutora Idália Sá-Chaves e por mim, que assisti a todas as lecionadas pela primeira.

Nota: verificar em qual dos blocos está o trabalhinho.

1. Apresentação da Autora

Nasci em S. Tomé e Príncipe a 28 de Setembro de 1956, onde vivi até aos 5 anos de idade. Cresci em Ucanha (Tarouca) e vivo actualmente em Lamego com o meu mariso e os meus dois filhos

Percurso Profissional e pessoal: [...] *foi como o de quase todas as crianças. Gostava mt da minha Escola Primária e da minha Professora Carminho Laranjo, que tb sp empatizou comigo.*

Os anos foram passando e, na altura de decidir o meu futuro pessoal e profissional, optei pelo curso do então Magistério Primário em Lamego, onde me formei como Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A minha primeira experiência no 1.º Ciclo foi, contudo, reduzida. Devido a alguma formação complementar que fui realizando, colocou-se-me, a certa altura da minha carreira profissional, a possibilidade de uma nova opção em termos profissionais: leccionar o 2º ciclo no Ensino Básico Mediatizado (EBM), antiga teleescola. De tal maneira gostei da a experiência que, ainda hoje, passados dezoito anos, continuo como professora de uma EBM (de Panchorrra - Resende), onde lecciono a secção de "Letras".

Na sequência do meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, frequento actualmente o Curso de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Pelo meio ficaram os cursos de: Agentes de Desenvolvimento (PRODEP), o Curso de Inglês Geral (nível Intermediate B), a frequência da Licenciatura em Ensino - variante de Estudos: Português-Inglês e o 1º ano do Curso de Português-Inglês na ESSE de Viseu - Pólo de Lamego.

Que mais dizer? Não direi mais nada, contudo gostaria de terminar esta breve apresentação citando Oriana Fallaci (1975) - "Não me sinto, nunca me senti, como fria máquina registadora que ouço e vejo. Vibro a cada experiência profissional, participo naquilo que ouço e vejo como se de mim se tratasse ou como se tivesse o dever de tomar posição (e tomo-a sempre dentro de uma rigorosa escolha moral)..."

Observação: Parece estarmos perante uma formanda que tem tentado desenvolver-se e progredir na carreira através da matrícula em cursos "superiores" aos seu.
A escolha da citação de Fallaci faz prever alguém que gosta de se envolver em projectos que a rodeiam, pautando-se por princípios morais nas escolhas que faz desses projectos e planos.

Bloco Programático I: Supervisão e Formação **[pals chave nos apont]**
Discurso de confirmação: pessoalidade e hist de vida; reconstrução do conhecimento; três tipos de discurso; princípios da formação da pessoa e do profiss; estratégia de repetição não replicada; teoria sócio-construtivista; partilha; consciência; flexibilidade cognitiva;
Discurso de aprofundamento: princípios implicados no desenvolvimento profis; estratégia de repetição (não) replicada; humildade e partilha; hist de vida (Fullat): três tempos de vida
Discurso de novidade: *hommo situs* ; o presente das coisas passadas; o presente das coisas presentes; o presente das coisas futuras; imaginação, memória e reflexão (retroactiva e projectiva)
Glossário - conteúdos conceptuais
Metáforas (utilizadas pela docente nas aulas deste bloco)
Refs Bibliográficas feitas pela docente ao longo das aulas
Textos inseridos no bloco, não referidos ao longo da reflexão:
* Sá-Chaves, I. (sd) Da avaliação à Supervisão/ Uma abordagem Edipiana.
* Sá-Chaves, I (1997) Novas abordagens metodológicas: os "*portfolios* " no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Actas VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE

"scanning da p.8 e fazer o mesmo na Lena Leitão

FOTOCOPIAR PARA MIM

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 1 **5 págs** 17 págs de apontamentos - das Aulas de 7, 8, 14 de Março de 2000 Machado, A 1917	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento [cont. de 2.1.] *Estou hoje mais consciente de que o conhecimento é temporário, passível de desenvolvimento, estruturado internamente e mediado social e culturalmente.* [cont. em 3.1.] **1.2.** Auto-supervisão **1.3.** Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) **[p.1]** *Sinto-me bastante ansiosa.* *A primeira aula de Supervisão Pedagógica, pela quantidade de de novos conteúdos novos que foram transmitidos, pela dinâmica imprimida, reflectiu-se em mim numa enorme ansiedade, que me pareceu generalizada a toda a turma* [cont. de 4.2.] *Estas pals de Perrenoud traduzem o que senti após ter assistido à 1ª aula de Supervisão Pedagógica. Felizmente...a ansiedade foi-se diluindo. O "caminho faz-se caminhando". Lembrei-me* [!] *então de um peq poema de A. Machado: "Caminhante, o teu rosto / é o caminho, e nada mais; / caminhante, não há caminho, / o caminho faz-se ao caminhar. / Ao caminhar faz-se caminho, / e ao olhar para trás / vê-se a senda que nunca / se voltará a pisar. / Caminhante, não há caminho, / somente esteiras no mar."* **[p.2]** *Este peq poema ajudou-me a compreender que a construção do meu conhecimento tinha de partir de mim pp, reconstruindo algs saberes já incorporados ao longo de td uma <u>história de vida</u>, mais de metade da qual, ligada à educação escolar e ao acto pedagógico.* [cont. em 1.1.] [cont. de 4.2.] *É nesta perspectiva que se enquadra esta "nova" concepção de <u>aprender</u>. Isto é, como construir o seu pp cami-*	Generaliza ao seu caso a efemeridade do conhecimento e o modo como é adquirido A aquisição do conhecimento depende da implicação do pp e contribui para a hist de vida de cd um	Ansiedade perante a disciplina e a quantidade de conteúdos passados. Ansiedade extensiva à turma A ansiedade dilui-se com a invocação de um poema que incita a que se tente e faça porque é possível...	Assume que a construção do s/ conhecimento depende de si e da s/ hist de vida	Consciencialização sobre o carácter efémero do conhecimento, da constante possibilidade de o desenvolver através da mediação sociocultural "nova" concepção de aprender, ligada	

	nho do conhecimento, ao mm tempo que vamos recriando as n/ histórias de vida. [cont. em 3.1.]				ao poema de Machado e à hist de vida de cada um	
	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento)					
	2.3. Supervisão					
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
	3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	[cont. de 1.1.] *A teoria construtivista, subjacente a esta "nova" maneira de pensar, de conhecer, parte do pressuposto de que a construção da n/ pp concepção do mndo e de vida, da n/ maneira pp de encarar a realidade, se faz a partir de uma atitude reflexiva sobre as n/ vivências, utilizando, para tal, regras e esquemas mentais por nós pps construídos durante td um processo interior de reflexão. Nem só o conhecer é importante, mas igualmente o modo como se chega a conhecer.*	Teoria construtivista baseada na reflexão e na metacognição			Interpreta a teoria construtivista à luz da reflexão e da metacognição	
Edgar Morin, 1992	*"Estamos no devir, e o devir comporta presente e futuro. Recordemos (...) que cd um vive uma pluralidade de vidas, a sua pp vida, a vida dos seus, a vida da sua sociedade, a vida da Humanidade, a vida da vida. Cd um vive para conservar o passado, viver o presente, dar vida ao futuro. Há não só em cd um, para cd um, mas tb para os outros e para a sociedade uma relação incerta e antagónica entre o presente e o futuro."* [cont em 1.2.]	Referência indirecta aos três momentos do presente apresentados mais adiante			Relação passado, presente e futuro a nível individual e da pp sociedade	
Não há ref aos autores destas teorias mas os textos e os apontament referem-nos	[cont. de 2.1.] *A construção do conhecimento é, então, a "reconstrução" do conhecimento anteriormente adquirido que, junta/ com a nossa "ignorância", nos situa numa perspectiva de inacabamento contínuo e nos permite desenvolver de uma forma permanente, constante e dinâmica - "recriando o passado, vivendo o presente e dando vida ao futuro".* [cont em 3.2.]					Decalque das pals da docente na aula
	[cont de 3.2.] *O desenvolvimento profissional terá de ser visto c/o um percurso de vida e de formação, em que a pessoa na busca da sua identidade se constrói por um processo global de autonomização.*	Desenvolvimento prof é um percurso em direcção à autonomização	[ligação ao poema de Machado?]			
	Neste contexto, a formação de professores deve, então, acompanhar todo o seu percurso de vida constituindo-se como um "continuum" de momentos e respostas adequados às várias etapas da sua carreira e assentando em algs princípios fundamentais, que constituem as "traves mestras" duma nova concepção do que é "ser professor":	Formação ao longo da vida	lingg metafórica	Manifesta uma opinião transformadora da formação de professores		
	1.Princípio do Inacabamento - permite-nos desenvolver de uma forma contínua e constante;				Simplifica as pals da docente	
	2. Princípio da Auto-implicação - conceptualização da capacidade dos n/ AA aprenderem ouvindo, vendo, fazendo, agindo;				Interligação entre os textos iniciais e estes	
	3. Princípio de Efeito Multiplicador da Diversidade - a necessidade de contactar com a informação para nos apropriarmos de, ou parte dela. [cont em 3.2.]				Nos apontamentos consta uma consulta ao um dicionário	
	[cont de 3.2.] *Deste conjunto de inferências* [?] *é ainda relevante para mim, a "tomada de consciência" dessa importante dimensão do "ñ saber", de "incompletude", de "valorização da pp ignorância".*	Conjuga os anteriores princípios e põe-os a actuar num comtexto de supervisão			sobre o que é "informação" na qual se exalta o processo de troca entre indivíds,	

	[p.4] *Assim surge um quarto princípio:* *4. Princípio da Consciencialização - não apenas como actor , mas já "autor" do seu saber profissional, operando de modo a forçar o que já se sabe, a reconstruir-se de uma forma sempre nova e sempre única, "coertando o receio" das dúvidas e das incertezas, num espírito de partilha e humildade.*	partilhada e de humildade.			nos quais se incluem as máquinas.	
Apesar de ter estado a citar os apontamentos das aulas de Sá-Chaves só agora o assume:	*Assim, o professor (reflexivo) é ao mm tempo um prático, que se posiciona numa atitude de construção pessoal e interpessoal permanente do seu pp conhecimento, ele pp (co)autor , criador, produtor de saber e de "saber-fazer", agente de inovação, de mudança e de (trans)formação no seu local de trabalho : a escola*	O professor torna-se autor do seu pp conhecimento para dp poder actuar nos s/ pps contextos: a escola. Defesa da formação no local de trabalho como mais eficaz.	A sua ansiedade inicial pode ter sido ultrapassada através deste princípio da consciencialização, ao assumir-se como prof reflexiva que ñ receia ser inovadora e co-autora do s/ pp conhecimento, disposta a intervir no contexto escola			
	Citando Sá-Chaves (1997) "Pensar formação é então fazer entrar tb no jogo a dimensão da ignorância que, correspondendo à imprevisibilidade contextual da acção prática, só é definitiva/ capturável no exacto momento da acção, o que subentende um exercício reflexivo dialéctico entre o conhecido e o desconhecido, a produção in loco de um saber sempre novo, pq único. Agir é, por isso, pensar." [cont em 4.1.]					Cópia das pals de Sá-Chaves, na defesa da formação no local de trabalho
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)	Concepção alargada do tipo de formação necessária para se ser prof. - a import das relações interpessoais e do contexto		Capacidade dos professores intervirem na transformação do seu local de trabalho		
	[p.3] *Assim, o professor do futuro tem de ser concebido como uma pessoa e como profissional em desenvolvimento e formaç permanentes, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os imites estritos do espaço escolar, das disciplinas e das áreas do saber. De acordo com este quadro conceptual, professor e A estabelecerão, de facto, uma relação dialéctica de desenvolvimento, entre si e com o meio, num processo de empenha/o e de "auto-implicação", procurando aprendizagens estruturadas num fio organizador de coerência e evitando a utilização de "estratégias de repetição replicada".* [cont em 3.1.]	Princípio da auto-implicação				
	[cont de 3.1.] *Neste processo de construção e reflexão constantes o professor deverá "integrar" os seguintes vocábulos e/ou expressões: estimular, motivar, auto-implicar, auto-compreender, diversificar, não replicar, reinventar, auto-empenhar, fazer compreender, quebrar a monotonia, ...* [cont em 3.1.]	Comp de intervenção do prof quer no que a si pp diz respeito, mas tb junto dos seus AA				Apresenta os vocábulos fundamentais da actuação profissional quer na auto-supervisão, quer na supervisão dos AA e dos s/ processos de aprendizagem
	B. O Portfolio					
	4. Documento Pessoal de Desenvolvimento Profissional					
	4.1. Conceptualização /Construção					
Perrenoud, 1995:20	**[p.1]** *É que cada indivíduo tem a sua pp concepção do mundo e da vida, a sua maneira de encarar a realidade, o seu pp ritmo, a sua forma de organizar o trab, a sua maneira de pensar e de agir. Citando Philippe Meirieu (cit. por Perrenoud) diria que "é mt bonito o que me propõem, mas como realizá-lo atendendo às minhas competências, ao meu estatuto, aos meus AA, à m/ vida?"* [cont. em 2.1.)	Prevê dificuldades na proposta de construção o portfolio e serve-se de um teórico para sustentar essa posição? - inferência	Ansiedade antes de começar que se vai diluindo após leitura de poema de Machado (1917)			
Sá-Chaves, 1998	**[p.4]** [cont de 3.1.] ***A propósito de portfolio...*** *Citando Idália Sá-Chaves, o Portfolio é visto e utilizado como um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, "providenciando oportunidades para o documentar, registar e estruturar os procedimentos e a pp aprendizagem, ao*	Definição de portfolio e suas vantagens pa/ o seu autor				Cita Sá-Chaves no que respeita à concepção e aos benefícios do

	mesmo tempo que evidenciando para o pp formando a para o formador, os processos de auto-reflexão permitem que este último aja em tempo útil para o formando , indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese de autodesenvolvimento". **4.2.** Dificuldades **4.3.** Valor formativo (vantagens)					portfolio

Referências Bibliográficas (no final da reflexão)
* Le Moigne, J.L. (1999) *O Construtivismo,* Volume I: dos fundamentos. Lisboa: Instituto Piaget
* Machado, A. (1917) *Canto XXIX dos Provérbios e Canções dos Campos de Castela,* In Le Moigne (1999) O Construtivismo, Volume I: dos fundamentos. Lisboa: Instituto Piaget, p.9
* Morin, E. (1992) *As Grandes Questões do nosso Tempo,* Lisboa: Editorial Notícias
* Perrenoud,P. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora
* Sá-Chaves, I. (1997) A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer com esta circunstância? In: I. Sá-Chaves *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Porto: Porto Editora.
* Sá-Chaves, I. (1998) Porta-Fólios - no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: L.S.Almeida & J. Tavares (orgs.) *Conhecer, Aprender, Avaliar.* Porto: Porto Editora.
* Thines, G. & Lempereur, A. (1984) *Dicionário Geral das Ciências Humanas,* Porto: Edições 70

Bloco Programático II: Supervisão e Conhecimento Profissional

(conceitos-chave dos apontamentos)
Discurso de confirmação: ñ apresenta nada
Discurso de aprofundamento: 7 dimensões do conhecimento profissional do professor de Shulman (1986, 1987) e Elbaz (1988), apresentadas por Sá-Chaves (1997); efeito de zoom (aproximação/afastamento) para melhor se poderem auto-avaliar como práticos; literacia visual ou interpretação de imagens sobre a PP; texto c/ fotografia de prof junto de A no quadro.
Discurso de novidade: retoma as dimensões do conhecimento profissional e apresenta pirâmide da representação do conhecimento profissional dos professores e da sua auto-supervisão
Glossário
Metáforas
Bibliografia (só nomes de autores)
Textos distribuídos na aula: Sá-Chaves & Alarcão (1998) O Conhecimento Profissional dos Professores: Análise Multidimensional usando Representação Fotográfica: Sá-Chaves (1997) A Qualidade da Escola Somos Nós; Alarcão (1991) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Universidade de Aveiro: Cadernos CIDInE

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 2 **6+ 3 págs** (comentário texto de Hübner (1999) Prof - Formação Prático-Reflexiva	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento ***Reflectindo sobre o Conhecimento de mim pp*** *Os blocos programáticos 1 e 2 constituíram* ***o meu deslumbramento...*** *A* ***metáfora da cortina*** *que ao abrir-se para se iniciar o espectáculo provoca no público uma ofuscação momentânea causada pela muita luz -* ***deslumbramento*** *, traduz exacta/ a sensação que senti ao ver* ***o meu conhecimento tácito passar a científico.*** *Consciente do valor da reflexão, na medida em que o profissional reflexivo se torna cd vez melhor profissional, pq reflecte os*	auto-conheci/o tácito passas a científico	Deslimbramento pela descoberta, através da metáfora da cortina de palco, do seu conheci/o tácito	A reflexão leva à alteração de comportamentos pessoais e profissionais	liga duas metáforas utlizadas na aula pela docente e aplica-as a si pp	

Aulas de 14 e 15 de Abril **Realizada** (sem data)	*seus comportamentos e corrige-os ao tomar consciência deles e, situando-me numa perspectiva de inacabamento, auto-implicação e efeito multiplicador da diversidade, posso afirmar que sp me interessei pelo enriquecimento do meu conhecimento pessoal e profissional.* *Assim, reconheço que me soube bem consciencializar-me de algs conhecimentos que já possuía. Tb confirmei, evidentemente, que existem muitas lacunas no meu património cultural, mas "o caminho faz-se caminhando...", como afirma Machado.* [cont em 1.2.] **1.2.** Auto-supervisão **[p. 5]** [cont de 1.1.] *Imbuída deste espírito reflexivo, vou tentando, de formas várias, estratégias que me levem a preencher as minhas lacunas, uma das quais passo a citar:* *Quando os m/ AA terminam o 6º ano da EBM ingressam numa nova escola do 3º ciclo do E.B., na sede do concelho. É costume, às quartas-feiras, esses AA ñ terem aulas da parte da tarde. Então, já se tornou tradição receber a sua visita nesses dias - o q é mt agradável para tds, AA e professores. E isto ñ apenas pela manifestação de simpatia e respeito, q mt me satisfaz, mas pelos laços de amizade q se estabelecem pela vida fora; descritos pelos m/ ex-AA do seguinte modo: "enqt somos s/ AA, a senhora é a n/ prof amiga. Qd deixamos de o ser é a n/ amiga professora." Note-se que já trabalho nesta escola há 18 anos.* *Ora, é nessas visitas q eu ñ hesito em auscultar o modo c/o decorre a s/ aprendizagem. Ñ só por curiosodade e interesse pelos ex-educandos, mas essencialmente para detectar falhas na aprendizagem de matérias por mim iniciadas e que estão a ter continuidade. Permito-me assim <u>avaliar a eficácia das m/ práticas.</u>* *E na verdade, dp de reflectir c/ eles e de, + tarde, fazer a m/* ***meta-reflexão,*** *reconheço que houve sucessos e falhas em determinados assuntos. Feita esta constatção, é m/ preocupação* ***corrigir*** *esses aspectos negativos c/ os m/ actuais AA, questionando-me e implicando-me em promover estratégias de aprendizagem mais significativas, com vista ao sucesso e, ao mm tp,* ***desenvolver práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.*** [cont em 3.2.] [cont de 3.2.] *Penso que, na realidade, é através de nós pps que acabaremos por construir menos erros, implicados na* ***mudança*** *e numa constante procura de* ***qualidade.***	auto-conhecimento - descobre saberes já possuídos e as s/ pps lacunas no s/ património cultural Reflexão sobre estratégias de ensino Auto-avaliação da eficácia das s/ práticas Reflexão c/ os s/ AA e meta-reflexão contribui para a alteração das s/ práticas	Aceita o poema de Machado c/o um lema a seguir no seu desenvolvi/o Gosta de receber os s/ ex-alunos e é visível a empatia por estes manifestados por estes Procura constante mudança em prol da qualidade	Pretende corrigir as suas lacunas Visitas dos AA alertam-na para os conteúdos ensinados por si e que foram menos conseguidos tentando alterar as s/ práticas com os AA do momento Implicação na s/ pp mudança para desenvolver práticas melhoradas, produtoras de novos saberes		
Sá-Chaves, 1997, p.19	*"A procura da qualidade passará necessaria/ pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das n/ crianças e jovens."* **1.3.** Intervenção (relação com o outro)					Sustenta a sua vontade de mudança e procura de qualidade na citação de Sá-Chaves

	2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão) **2.1.** Formação (curso ou outra) **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)						
Sá-Chaves, 1997	**[p.1]** ***Que conhecimento profissional possui o professor de tipo reflexivo?*** *A resposta deve-se, em grande parte, ao contributo de Lee Shulman que identificou no conhecimento profissional dos professores, sete dimensões complementares que cd profissional invoca ao agir perante as situações:* *" Conhecimento de conteúdo , que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.* *Conhecimento do currículum , que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como "ferramentas de trabalho" aos professores.* *Conhecimento pedagógico geral , que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que ñ são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.* *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais e aos seus fundamentos filosóficos e históricos.* *Conhecimento dos aprendentes e das suas características , que diz respeito à consideração da individualidade de cd aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.* *Conhecimento pedagógico de conteúdo , que se caracteriza como uma especial amálgama e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de E/A e que é exclusivo dos professores.* **[p.2]***Conhecimento dos contextos , que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e à natureza particular das comunidades e das culturas."*	Lee Shulman e as 7 dimensões do conheci/o profissional				Citação de Sá-Chaves, 1997
	Shulman põe enfâse na dimensão do ***conhecimento pedagógico de conteúdo*** *, reconhecendo-a como dimensão exclusiva dos professores e definindo-a como a capacidade que o prof tem de tornar o conhecimento complexo, compreensível e aprendível. Considera tb que ñ pode existir conhec pedag de conteúdo sem a dimensão conhecimento do conteúdo, condição sine qua non para que o professor possa reflectir sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.* *Na estrutura do conhecimento profissional, a dimensão reflexível pressupõe, ainda, 2 condições: a primeira, que se acabou de referir, consite em ter um tipo de conhecimento relativo ao conteúdo científico; a segunda consiste no conhecimento das características do aprendente.*	PCK é uma dimensão exclusiva dos professores no qual estão incluídas outras dimensões de conheci/				Parafraseia Sá-Chaves no que respeita às dimesnsões do conheci/ de Shulman

	Como ninguém vive isolado, e sendo o A uma pessoa com uma matriz cultural pp, torna-se relevante o conhecimento dos contextos, assim como o conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais. [cont em 3.2.]					
	[cont de 3.2.] *Citando Sá-Chaves e Alarcão (1998) "a dimensão* ***Conhecimento Pedagógico doConteúdo*** *à qual, entre tantos outros autores, Shulman dá particular importância, parece* ***constituir o cerne da questão identitária na profissão docente*** *, já que nenhuma desconstrução se antevê possível na ausência de um sólido conhec de conteúdo cinetífico e na ignorância das características que detrminam os níveis de desenvolvimento e de possibilidade de compreensão de cd um dos aprendentes. Porém, para que se estabeleça a intercomunicação, através da qual se possa fazer a (trans)acção mediadora da relação interpessoal e dos saberes, torna-se absoltamente indispensável um aprofundado diálogo contextual para que as linguagens se ajustem e os sentidos se interpenetrem"*	PCK é uma dimensão que permite aceder à identidade do docente				Cita Sá-Chaves e Alarcão
Sarmento, 1994:55 **Altet, 2000**	**[p.3]** *Em conformidade com Shulman, a autora Freema Elbaz dá tb o seu contributo, apresentando uma nova dimensão que, apesar de difícil explicação, se reveste de gramde importância. Para a autora ñ existe conhec profissional se cd um de nós ñ se conhecer a si pp -* ***Conhecimento Metacognitivo*** *- factos determinantes nos comportamentos inteligentes e eficientes, e em processos reflexivos, produtores de novos saberes. Apesar de controverso, tanto para Elbaz (1991), c/o para outros autores, parece absoluta/ consensual "a existência de um corpo de saberes pp da profissão, comunicável na sua integralidade apenas no interior do grupo de 'oficiantes do mm ofício' em permanente estado de elaboração e reelaboração" designado por* ***Conhecimento Tácito do Professor.*** *Parafraseando M. Altet, esse conhecimento, ou* ***saber da/sobre a prática*** *é deveras importante, pois, apesar de ñ ser considerado uma teoria fundamental para o prof aplicar, serve, contudo, para dotar o prof no terreno de uma competência suplementar para atingir os seus fins.*	Conheci/o Metacognitivo (Freema-Elbaz, 1991) controverso, mas que conduz ao conheci/o tácito do professor, ao qual Altet chama de "saber da/sobre a prática" é uma competência essencial para o prático atingir os seus fins.				Cita Sarmento, 1994 e Altet (2000)
Freema Elbaz, 1991, in Sarmento ***op cit*** **, p.58**	*Freema Elbaz (1991), ao referir-se a este conhec tácito dos professores, reconhece que "os aspectos tácitos do saber dos têm as seguintes propriedades: ñ são mt lineares; têm uma qualidade holística, integradora, dado que são direccionados pa/ a prática global; são parcial/ organizados e padronizados; estão envolvidos c/ o pensamento pessoal de cd prof, supondo mesmo um envolvimento corporal deste."* [cont em 3.2.]	Características do conhecimento tácito: ñ são lineares; qualid/ holística; algo organizados/padronizados; envolvido com o pensamento pessoal e actuação física do mm.				Freema Elbaz citada por Sarmento
Hübner, s.d.	**Comentário ao artigo** Professor - Formação Prático-Reflexiva ***"Da recente perspectiva da prática reflexiva resultou uma nova concepção de programas de formação profissional, conhecida como 'o prof investigador' ou 'o profissional investigador."*** *Esta perspectivs, que pressupõe a necessidade de uma prática reflexiva por parte dos profissionais, e que tem as s/ raízes em Dewey, continuada por outros cientistas sociais como Haber-*	Investigação realizada pela formanda sobre a formação reflexiva dos professores	Alguns comentários pessoais com suporte em citações da autora do artigo			Cita Hübner - artigo retirado da Internet

	*mas (1971), Schön (1983, 1987), Grimmett (1990) ou Zeichner (1993), resultou um movimento para uma nova concepção de formação profissional de professores, conhecida como "**formação reflexiva de professores".* *Este movimento tenta adequar os programas de formação profissional ao "novo" conhecimento resultadodo processo de reflexão sobre a pp acção. As novas pesquisas científicas do saber mostram a existência de uma possibilidade de ligação entre diversas formas de saber.*		Este comentário relacionado com posições pessoais sobre as vantagens da reflexão na alteração das s/ pp práticas			
	A profissão de professor, através dos tempos, tem estado relacionada essencial/ com o saber, com a produção do saber e c/ a eficácia da sua utilização. Hoje, a profissão de professor, enquanto profissional de educação tende a estar mais directa/ relacionada com um "saber-fazer": ***"Aquilo que um profissional pensa e faz é um saber-fazer, que é o resultado de um processo de aquisição e, ao mm tempo de um saber prático no sentido de um discurso com a práxis"*** **[p. 2]** ***(...) "Nessa concepção, o saber é considerado c/o um saber contextualizado, que está dentro das variadas acções; trata-se portanto de um saber c/ regras e princípios práticos, que é cumulativamente um conhecimento objectivo e subjectivo, lidado às experiências pessoais ao chamado saber-do-dia-a-dia"***	Saber -conhecimento de conteúdo - está a ser substituído pelo "saber-fazer" contextualizado - saber do dis-a-dia				Cita Hübner, para apoiar as suas afirmações
Oliveira, L. in Sá-Chaves, 1997:96	*Reforçando esta ideia, citava Lúcia Oliveira qd, em síntese, entende o conceito de "desenvolvimento do professor" como "um processo em contínuo evoluir que envolve três dimensões fundamentais: (...)* ** uma vertente do saber, que se prende com a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialidade de ensino;* **uma vertente do saber-fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver c/ as atitudes face ao acto educativo, c/ o papel do prof e do A e com a implementação das actividades e estratégias de ensino.* **uma vertente do saber ser e saber tornar-se, ou seja, a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o pp prof e a s/ actuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem c/o as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à s/ formação."* ***"O relacionamento da teoria e da práxis: a s/ função complementar" (...) "A crescente exigência de uma formação científica c/ orientação prática tem sido alvo de muitas pesquisas e discussões pedagógicas nos últimos tempos."***	Desenvolvimento do professor é contínuo e tem 3 dimensões: saber, saber-fazer e saber ser e tornar-se, na qual engloba a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o pp prof e s/ actuação profis q envolve relações inter-pessoais, as s/ expectativas e motivações associadas ao desempenho das funções docentes e à s/ formação				Cita Oliveira em Sá-Chaves, 1997 Sustenta as suas interpretações c/ citação de Oliveira
	O prof, c/o profissional de edcuação, é cd vez mais responsável pela s/ pp formação, pelo s/ pp projecto de desenvolvimento pessoal e profissional. Pensar hoje a **[p. 3]** *formação é essencial/ reflectir sobre as páticas, num constante processo de "ida e volta" entre teoria e prática, entre investigação e acção.* *Nesta interacção reflexiva com a prática, c/ a acção, o professor deixa de estar reduzido a alguém passivo face ao s/ pp desenvolvimento pessoal e profissional (aquele q apenas adqui-*	Resposabilização do pp prof na s/ pp formação - reflexão sobre as suas práticas e teorias, entre investigaç e acção	Pelo facto de fazer comentário sobre artigo de Hübner, parece aceitar esta		Interpreta com alg coerência as pals de Oliveira	

	re competênciaas e performances necessárias ao desenvolvi/ da profissão), para se constituir um verdadeiro profis de edução, activo e reflexivo, q actua, investiga e reflecte sobre as s/ práticas, sobre a s/ profissão.		vertente da investigação como essencial para a s/ formaç			
Expressões de Perrrenoud	*De que profissão falamos? Para onde caminha essa profissão? A profissão docente caminha no sentido de uma "profissão de execução" ou de uma "profissão de criação"? Em vias de um modelo de "execução" ou de um modelo de "profissionalidade"?*	Ser professor é uma profissão de execuç ou de criação				Cita Perrenoud
	Que formação de professores? Uma formação apenas técnico-profissional ou uma formação crítico-reflexiva? Ñ hesitamos pela segunda opção, isto é, por uma concepção de ***Formação Reflexiva de Professores.***	Questiona a formação de professores e o s/ cariz reflexivo				
	"Esta concepção abre novos caminhos na formação profissional, na medida em que a transmissão compartimentada dos saberes fica assim sem base teórica de suporte. A tarefa que resta ao professor pedagogo e cientista e profissional é a de desenvolver formas didácticas e metolodogias adequadas ao respectivo contexto, visando o relacionamento entre aas difs formas de saber imbricadas no seu trabalho"					Cita Hübner
	Bibliografia consultada: * Oliveira, M L (1997) A Acção-Investigação e o desenvolvi/o profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua, In: Sá-Chaves, I., *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Porto: Porto Editora.					
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	[cont de 3.1.] Por último, há que dar atenção às dimensões conhec *do currículo específico de uma disciplina e ao conhec pedagógico geral, relativo à competência dos profs para desenvolverem estratégias de ensino como: planificar, avaliar....* [cont em 3.1]	Dimensões de conhecimento fundamentais à profissão professor				
	[cont de 3.1.] Não sendo consensual entre os autores o reconhe*cimento do* ***conhecimento tácito,*** *como já se referiu, a verdade é que trabalhando os profs com AA de diversos níveis culturais e sociais e em contextos variados, constante/ se vêem confrontados c/ solicitações várias e a que têm de dar* ***resposta imediata*** *, geral/ através da lingg. Deste modo, o acto educativo reveste-se de uma enorme* ***imprevisibilidade*** *das situações, de* ***interacção permanente,*** *de* ***forte comunicabilidade*** *(envolvendo outras linguagens para além da lingg verbal) e* ***instantaneidade*** *das respostas.*	Importância do cotácito no ensino, para os profs serem capazes de responder c/ rapidez às situações imprevisíveis				
Alarcão, s.d. ? p.8	*Por estas razões, os profs são, frequente/ apelidados de* ***gestores de dilemas.*** *Isabel Alarcão, por sua vez, parafraseando Schön, refere que, concomitante/ à prática dos bons profissionais existe "uma competência artística ñ no sentido de produ-*	Prof é um gestor de dilemas				Cita Schön através de Alarcão
	[p.4] *ção do que normal/ se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade do artista, o que ele designa por artistry' (...) Esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sp são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação."*	Artistry	Envolve-se mt pouco pessoal/ embora haja coerência entre o que afirma no início e a investigação realizada			

Schön, 1983, in Altet, *op. cit*, p.182).	*Parafraseando M. Altet, este manancial de conhecimentos específicos dos profs devidamente capitalizado, possibilitaria a constituição de uma* [acção] ***pedagógica,*** *que segundo esta autora "reagruparia os saberes específicos formalizados da prática pedagógica que permitiria uma reflexão sobre a acção, a gestão, a tomada de decisões em situações pedagógicas finalizadas e contextualizadas e ajudaria à passagem para a reflexão na acção, necessária a qq profissional."* [cont em 1.1.]	Acção pedagógica que reagrupa saberes, reflecte sobre a acção, a gestão, a tomada de decisões em situaçs pedagógicas e reflexão na acção				Cita Schön, via Altet
Vieira, 1993, pp. 115-116	[cont de 1.2.] *Como nos refere F.Vieira: "À semelhança de Rubin (1989), entende-se que o que distingue um bom profissional ñ é o que ele faz, m/ sim o modo c/o decide aquilo que faz. Defendendo a necessidade de desenvolver a 'Inteligência Pedagóg' do prof, o autor chama a atenção para o papel da reflexão, e para o perigo de treinar profs a reproduzir modelos suposta/ eficazes; a formação de profs 'prescritivos' impede o desenvolvimento da s/ capacidade de adaptação e resolução de situações problemáticas em função dos dados que elas apresentam e do saber construído a partir de experiências passadas."* [cont em 1.2.]	Inteligência Pedagógica - não é o que o prof faz, m/ c/o o faz, pelo que se opõe aos modelos "prescritivos" pq ñ deixa que o prof se desenvolva.				Cita Flávia Vieira (1993)
	4. O Portfolio **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização /Construção **4.3.** Dificuldades					

Bibliografia consultada:

* Alarcão, I. (s.d.) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, Aveiro: CIDInE, (policopiado), pp.5-17
*Altet, M. (2000) *Análise das Práticas dos professores e das Stuações Pedagógicas* , Porto: Porto Editora
* Hübner, A M Santos, *O conceito de Professsor Reflexivo e de Formação Reflexiva de Professores* . http://www.educação.pro.br/professor.htm Texto investigado ~~sobre~~ o qual faz um comentário (tarefa voluntária)
* Sá-Chaves, I. (org.) *et al* (1997) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional,* Porto: Porto Editora
* Sá-Chaves, I. (1997) A qualidade da escola somos nós. In *Rvista da ESSE de Viana do Castelo* , (policopiado), pp. 19-29
* Sarmento, M. J. (1994) *A Vez e a Voz dos Professores* , Porto: Porto Editora
* Vieira, F. (1993) *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores,* Rio Tinto: ASA

Bloco Programático III: Supervisão

(conceitos-chave dos apontamentos)

Discurso de Confirmação - ñ apresenta nada

Discurso de Aprofundamento - O professor como modelo? História de vida ha-vida e hist de vida a haver; flexibilidade cognitiva; princípio de auto-implicação; conhecimento tácito; conhecimento prático; paradigma da mudança; das práticas vem conhecimento testado e muito valioso; a prática torna-se fonte de conhecimento; autonomia versus processo progressivamente autonomizante; distância entre "alfa" e "ómega"; dilema/problema; conhecimento tácito científico; "role playing", repetição, não implicação, não replicada; "role taking" auto-implicação. Supervisão: concepções e práticas - conferência de Abertura da Semana da PP das Licenciaturas em Ensino - "Olhares Cruzados" (resumo da conferênci resumo da conferênca lida pela Prof. Idália, para a qual se preparou um cenário de conferência, no qual os formandos assumiram o papel de audiência, colocando questões...e eu o papel de apresentadora da conferencista.): matriz sistémica intercontextual e intercultural nos processos de Supervião nas organizações; as concepções doponto de vista teórica , orientação da PP (acepção de Alarcão e Tavares (1987:18), e os conceitos de Supervisão, supervisionar (aconselhar) e

supervisor; processo de distanciamento entre observador e observado; efeito facilitador; proximidade, hpóeteses de contaminação; o feito de "zoom"; competência supervisiva; escolhas, decisões e efeito de enquadramento, cd vez menos aleatóriaos; atenção à pessoa no seu devir no qual a Supervisão é difícil pq implica "arriscar, rotular, obrigar a repetir conteúdos já conhecidos...". O conhecimento como exercício de reflexão partilhada [...]didáctica e dual entre o supersor e o supervisando; (perspectiva constritivista de reconstrução) do conhecimento; supervisão numa abordagem ecológica. Relações intra- e interpessoais na aprendizagem. Investigação como estratégia de aprendizagem e de produção de cconhecimento. Intercontextualidade e intergeracionalidade. Cada um dá o q tem e nenhum é melhor do q o outro. Importância da modificabilidade cognitiva nos processos de formação: personalidade, desiqulíbrio, assimilação/acomodação, esquemas/estruturasinteragem com os desiquilíbrios surgidos. Mudança implica a criação de situações de ruptura; mudar é o "pão" do n/ desenvolvimento. A Importância do Conheimento e Utilização das tendências de Informação e Comunicação. A Importância da Interculturalidade. A Construção da Partilha e Divulgação de Conhecimento como Objectivo e a Observação para cumprimento desse objectivo.

Discurso de Novidade não refere nada.

Glossário III (4 pp - 2 por cd aula)

Metáforas III

Bibliografia III (por aula)

* António Machado; * Donald Schön; * Michael Wodlinger; * Edgar Morin. *Michael Wodlinger; * Miguel Zabalza;

* Sá-Chaves, I. (1999) *Supervisão: concepões e prácticas.* U. Aveiro.

*Alarcão e Tavares; Glickmann (1980); * Tversk & Kahneman [?]; * Alarcão (1991); * Sá-Chaves (1997); * Schön (1983; 1987); * Piaget; * Feur Stein [?]

Textos (fotocopiados)

* Ficha de "leitura" da conferência proferida por Sá-Chaves

* Sá -Chaves (1996) "Supervisão Pedagógica e Formaçã de Professores / A Distância de *alfa* a *ómega.* Lisboa: FCUL. *Revista da Educação,* vol. VI, pp. 37- 42

* Alarcão, I. (1999) Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* , U. Aveiro, pp. 256-266

* Alarcão, I. (1994) Supervisão de Professores e Reforma Educativa. In *IGE INFORMAÇÃO,* Ano 3, nº 1, Maio de 1994, pp. 28-39

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 2 **6+ 3 págs** (comentário texto de Hübner (1999) Prof - Formação Prático-Reflexiva **Aulas de 14 e 15 de Abril**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento ***Reflectindo sobre o Conhecimento de mim pp*** *Os blocos programáticos 1 e 2 constituíram* ***o meu deslumbramento...*** *A* ***metáfora da cortina*** *que ao abrir-se para se iniciar o espectáculo provoca no público uma ofuscação momentânea causada pela muita luz -* ***deslumbramento*** *, traduz exacta/ a sensação que senti ao ver* ***o meu conhecimento tácito passar a científico.*** *Consciente do valor da reflexão, na medida em que o profissional reflexivo se torna cd vez melhor profissional, pq reflecte os seus comportamentos e corrige-os ao tomar consciência deles e, situando-me numa perspectiva de inacabamento, auto-implicação e efeito multiplicador da diversidade, posso afirmar que*	auto-conhecimento - conheci/o tácito passas a científico	Deslumbramento pela descoberta, através da metáfora da cortina de palco, do seu conheci/o tácito	A reflexão leva à alteração de comportamentos pessoais e profissionais	liga duas metáforas utlizadas na aula pela docente e aplica-as a si pp	

	sp me interessei pelo enriquecimento do meu conhecimento pessoal e profissional.						
Realizada (sem data)	*Assim, reconheço que me soube bem consciencializar-me de algs conhecimentos que já possuía. Tb confirmei, evidentemente, que existem muitas lacunas no meu património cultural, mas "o caminho faz-se caminhando...", como afirma Machado.* [cont em 1.2.]	auto-conhecimento - descobre saberes já possuídos e as s/ pps lacunas no s/ património cultural	Aceita o poema de Machado c/o um lema a seguir no seu desenvolvi/o	Pretende corrigir as suas lacunas			
	1.2. Auto-supervisão **[p. 5]** [cont de 1.1.] *Imbuída deste espírito reflexivo, vou tentando, de formas várias, estratégias que me levem a preencher as minhas lacunas, uma das quais passo a citar:* *Quando os m/ AA terminam o 6º ano da EBM ingressam numa nova escola do 3º ciclo do E.B., na sede do concelho. É costume, às quartas-feiras, esses AA ñ terem aulas da parte da tarde. Então, já se tornou tradição receber a sua visita nesses dias - o q é mt agradável para tds, AA e professores. E isto ñ apenas pela manifestação de simpatia e respeito, q mt me satisfaz, mas pelos laços de amizade q se estabelecem pela vida fora; descritos pelos m/ ex-AA do seguinte modo: "enqt somos s/ AA, a senhora é a n/ prof amiga. Qd deixamos de o ser é a n/ amiga professora." Note-se que já trabalho nesta escola há 18 anos.* *Ora, é nessas visitas q eu ñ hesito em auscultar o modo c/o decorre a s/ aprendizagem. Ñ só por curiosodade e interesse pelos ex-educandos, mas essencialmente para detectar falhas na aprendizagem de matérias por mim iniciadas e que estão a ter continuidade. Permito-me assim <u>avaliar a eficácia das m/ práticas.</u>*	Reflexão e estratégias de ensino Auto-avaliação da eficácia das s/ práticas	Gosta de receber os s/ ex-alunos e é visível a empatia por estes manifestados por estes	Visitas dos AA alertam-na para os conteúdos ensinados por si e que foram menos conseguidos tentando alterar as s/ práticas com os AA do momento			
	E na verdade, dp de reflectir c/ eles e de, + tarde, fazer a m/ ***meta-reflexão,*** *reconheço que huve sucessos e falhas em determinados assuntos. Feita esta constatção, é m/ preocupação* ***corrigir*** *esses aspectos negativos c/ os m/ actuais AA, questionando-me e implicando-me em promover estratégias de aprendizagem mais significativas, com vista ao sucesso e, ao mm tp,* ***desenvolver práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.*** [cont em 3.2.]	Reflexão c/ os s/ AA e meta-reflexão contribui para a alteração das s/ práticas		Implicação na s/ pp mudança para desenvolver práticas melhoradas, produtoras de novos saberes			
	[cont de 3.2.] *Penso que, na realidade, é através de nós pps que acabaremos por construir menos erros, implicados na* ***mudança*** *e numa constante procura de* ***qualidade.***		Procura constante mudança em prol da qualidade				
Sá-Chaves, 1997, p.19	*"A procura da qualidade passará necessaria/ pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das n/ crianças e jovens."*					Sustenta a sua vontade de mudança e procura de qualidade na citação de Sá-Chaves	
	1.3. Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)						

Sá-Chaves, 1997	**[p.1]** ***Que conhecimento profissional possui o professor de tipo reflexivo?*** *A resposta deve-se, em grande parte, ao contributo de Lee Shulman que identificou no conhecimento profissional dos professores, sete dimensões complementares que cd profissional invoca ao agir perante as situações:* *" Conhecimento de conteúdo , que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.* *Conhecimento do currículum , que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como "ferramentas de trabalho" aos professores.* *Conhecimento pedagógico geral , que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que ñ são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.* *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais e aos seus fundamentos filosóficos e históricos.* *Conhecimento dos aprendentes e das suas características , que diz respeito à consideração da individualidade de cd aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.* *Conhecimento pedagógico de conteúdo , que se caracteriza como uma especial amálgama e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de E/A e que é exclusivo dos professores.* **[p.2]***Conhecimento dos contextos , que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e à natureza particular das comunidades e das culturas."*	Lee Shulman e as 7 dimensões do conheci/o profissional				Citação de Sá-Chaves, 1997
	Shulman põe enfâse na dimensão do ***conhecimento pedagógico de conteúdo*** *, reconhecendo-a como dimensão exclusiva dos professores e definindo-a como a capacidade que o prof tem de tornar o conhecimento complexo, compreensível e aprendível. Considera tb que ñ pode existir conhec pedag de conteúdo sem a dimensão conhecimento do conteúdo, condição sine qua non para que o professor possa reflectir sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.* *Na estrutura do conhecimento profissional, a dimensão reflexível pressupõe, ainda, 2 condições: a primeira, que se acabou de referir, consite em ter um tipo de conhecimento relativo ao conteúdo científico; a segunda consiste no conhecimento das características do aprendente.* *Como ninguém vive isolado, e sendo o A uma pessoa com uma matriz cultural pp, torna-se relevante o conhecimento dos contextos, assim como o conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais.* [cont em 3.2.]	PCK é uma dimensão exclusiva dos professores no qual estão incluídas outras dimensões de conheci/				Parafraseia Sá-Chaves no que respeita às dimesnsões do conheci/ de Shulman
	[cont de 3.2.] *Citando Sá-Chaves e Alarcão (1998) "a dimensão* ***Conhecimento Pedagógico doConteúdo*** *à qual, entre tantos outros autores, Shulman dá particular importância, parece* ***constituir o cerne da questão identitária na profissão docente*** *, já*					Cita Sá-Chaves e Alarcão

	que nenhuma desconstrução se antevê possível na ausência de um sólido conhec de conteúdo cinetífico e na ignorância das características que detrminam os níveis de desenvolvimento e de possibilidade de compreensão de cd um dos aprendentes. Porém, para que se estabeleça a intercomunicação, através da qual se possa fazer a (trans)acção mediadora da relação interpessoal e dos saberes, torna-se absoktamente indispensável um aprofundado diálogo contextual para que as linguagens se ajustem e os sentidos se interpenetrem"	PCK é uma dimensão que permite aceder à identidade do docente				
Sarmento, 1994:55 **Altet, 2000**	**[p.3]** *Em conformidade com Shulman, a autora Freema Elbaz dá tb o seu contributo, apresentando uma nova dimensão que, apesar de difícil explicação, se reveste de gramde importância. Para a autora ñ existe conhec profissional se cd um de nós ñ se conhecer a si pp -* ***Conhecimento Metacognitivo*** *- factos determinantes nos comportamentos inteligentes e eficientes, e em processos reflexivos, produtores de novos saberes.* *Apesar de controverso, tanto para Elbaz (1991), c/o para outros autores, parece absoluta/ consensual "a existência de um corpo de saberes pp da profissão, comunicável na sua integralidade apenas no interior do grupo de 'oficiantes do mm ofício' em permanente estado de elaboração e reelaboração" designado por* ***Conhecimento Tácito do Professor.*** *Parafraseando M. Altet, esse conhecimento, ou* ***saber da/sobre a prática*** *é deveras importante, pois, apesar de ñ ser considerado uma teoria fundamental para o prof aplicar, serve, contudo, para dotar o prof no terreno de uma competência suplementar para atingir os seus fins.*	Conheci/o Metacognitivo (Freema-Elbaz, 1991) controverso, mas que conduz ao conheci/o tácito do professor, ao qual Altet chama de "saber da/sobre a prática" é uma competência essencial para o prático atingir os seus fins.				Cita Sarmento, 1994 e Altet (2000)
Freema Elbaz, 1991, in Sarmento *op cit*, p.58	*Freema Elbaz (1991), ao referir-se a este conhec tácito dos professores, reconhece que "os aspectos tácitos do saber dos têm as seguintes propriedades: ñ são mt lineares; têm uma qualidade holística, integradora, dado que são direccionados pa/ a prática global; são parcial/ organizados e padronizados; estão envolvidos c/ o pensamento pessoal de cd prof, supondo mesmo um envolvimento corporal deste."* [cont em 3.2.]	Características do conhecimento tácito: ñ são lineares; qualid/ holística; algo organizados/padronizados; envolvido com o pensamento pessoal e actuação física do mm.				Freema Elbaz citada por Sarmento
Hübner, s.d.	**Comentário ao artigo** Professor - Formação Prático-Reflexiva ***"Da recente perspectiva da prática reflexiva resultou uma nova concepção de programas de formação profissional, conhecida como 'o prof investigador' ou 'o profissional investigador."*** *Esta perspectivs, que pressupõe a necessidade de uma prática reflexiva por parte dos profissionais, e que tem as s/ raízes em Dewey, continuada por outros cientistas sociais como Habermas (1971), Schön (1983, 1987), Grimmett (1990) ou Zeichner (1993), resultou um movimento para uma nova concepção de formação profissional de professores, conhecida como "****formação reflexiva de professores"****.* *Este movimento tenta adequar os programas de formação profissional ao "novo" conhecimento resultadodo processo de reflexão sobre a pp acção. As novas pesquisas científicas do saber mostram a existência de uma ~~possi~~bilidade de ligação entre diversas formas de saber.*	Investigação realizada pela formanda sobre a formação reflexiva dos professores	Alguns comentários pessoais com suporte em citações da autora do artigo Este comentário relacionado com posições pessoais sobre as vantagens da reflexão na alteração das s/ pp práticas			Cita Hübner - artigo retirado da Internet

	A profissão de professor, através dos tempos, tem estado relacionada essencial/ com o saber, com a produção do saber e c/ a eficácia da sua utilização. Hoje, a profissão de professor, enquanto profissional de educação tende a estar mais directa/ relacionada com um "saber-fazer": ***"Aquilo que um profissional pensa e faz é um saber-fazer, que é o resultado de um processo de aquisição e, ao mm tempo de um saber prático no sentido de um discurso com a práxis"*** **[p. 2]** ***(...) "Nessa concepção, o saber é considerado c/o um saber contextualizado, que está dentro das variadas acções; trata-se portanto de um saber c/ regras e princípios práticos, que é cumulativamente um conhecimento objectivo e subjectivo, lidado às experiências pessoais ao chamado saber-do-dia-a-dia"***	Saber -conhecimento de conteúdo - está a ser substituído pelo "saber-fazer" contextualizado - saber do dis-a-dia				Cita Hübner, para apoiar as suas afirmações
Oliveira, L. in Sá-Chaves, 1997:96	*Reforçando esta ideia, citava Lúcia Oliveira qd, em síntese, entende o conceito de "desenvolvimento do professor" como "um processo em contínuo evoluir que envolve três dimensões fundamentais: (...)* ** uma vertente do saber, que se prende com a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialidade de ensino;* **uma vertente do saber-fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver c/ as atitudes face ao acto educativo, c/ o papel do prof e do A e com a implementação das actividades e estratégias de ensino.* **uma vertente do saber ser e saber tornar-se, ou seja, a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o pp prof e a s/ actuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem c/o as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à s/ formação."* ***"O relacionamento da teoria e da práxis: a s/ função complementar" (...) "A crescente exigência de uma formação científica c/ orientação prática tem sido alvo de muitas pesquisas e discussões pedagógicas nos últimos tempos."***	Desenvolvimento do professor é contínuo e tem 3 dimensões: saber, saber-fazer e saber ser e tornar-se, na qual engloba a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o pp prof e s/ actuação profis q envolve relações inter-pessoais, as s/ expectativas e motivações associadas ao desempenho das funções docentes e à s/ formação				Cita Oliveira em Sá-Chaves, 1997 Sustenta as suas interpretações c/ citação de Oliveira
	O prof, c/o profissional de edcuação, é cd vez mais responsável pela s/ pp formação, pelo s/ pp projecto de desenvolvimento pessoal e profissional. Pensar hoje a **[p. 3]** *formação é essencial/ reflectir sobre as páticas, num constante processo de "ida e volta" entre teoria e prática, entre investigação e acção.* *Nesta interacção reflexiva com a prática, c/ a acção, o professor deixa de estar reduzido a alguém passivo face ao s/ pp desenvolvimento pessoal e profissional (aquele q apenas adquire competênciaas e performances necessárias ao desenvolvi/ da profissão), para se constituir um verdadeiro profis de educação, activo e reflexivo, q actua, investiga e reflecte sobre as s/ práticas, sobre a s/ profissão.*	Resposabilização do pp prof na s/ pp formação - reflexão sobre as suas práticas e teorias, entre investigaç e acção	Pelo facto de fazer comentário sobre artigo de Hübner, parece aceitar esta vertente da investigação como essencial para a s/ formaç	Interpreta com alg coerência as pals de Oliveira		
Expressões de Perrrenoud	*De que profissão falamos? Para onde caminha essa profissão? A profissão docente caminha no sentido de uma "profissão de execução" ou de uma "profissão de criação"? Em vias de um modelo de "execução" ou de um modelo de "profissionalidade"?*	Ser professor é uma profissão de execuç ou de criação				Cita Perrenoud
	Que formação de professores? Uma formação apenas técnico-profissional ou uma formação crítico-reflexiva? Ñ hesitamos	Questiona a formação de professores e o s/				

	pela segunda opção, isto é, por uma concepção de ***Formação Reflexiva de Professores.***	cariz reflexivo				
	"Esta concepção abre novos caminhos na formação profissional, na medida em que a transmissão compartimentada dos saberes fica assim sem base teórica de suporte. A tarefa que resta ao professor pedagogo e cientista e profissional é a de desenvolver formas didácticas e metolodogias adequadas ao respectivo contexto, visando o relacionamento entre aas difs formas de saber imbricadas no seu trabalho"					Cita Hübner
	Bibliografia consultada: * Oliveira, M L (1997) A Acção-Investigação e o desenvolvi/o profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua, In: Sá-Chaves, I., *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Porto: Porto Editora.					
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	[cont de 3.1.] Por último, há que dar atenção às dimensões conhec *do currículo específico de uma disciplina e ao conhec pedagógico geral, relativo à competência dos profs para desenvolverem estratégias de ensino como: planificar, avaliar....* [cont em 3.1]	Dimensões de conhecimento fundamentais à profissão professor				
	[cont de 3.1.] Não sendo consensual entre os autores o reconhe*cimento do* ***conhecimento tácito,*** *como já se referiu, a verdade é que trabalhando os profs com AA de diversos níveis culturais e sociais e em contextos variados, constante/ se vêem confrontados c/ solicitações várias e a que têm de dar* ***resposta imediata*** *, geral/ através da lingg. Deste modo, o acto educativo reveste-se de uma enorme* ***imprevisibilidade*** *das situações, de* ***interacção permanente,*** *de* ***forte comunicabilidade*** *(envolvendo outras linguagens para além da lingg verbal) e* ***instantaneidade*** *das respostas.*	Importância do co-tácito no ensino, para os profs serem capazes de responder c/ rapidez às situações imprevisíveis				
Alarcão, s.d. ? p.8	*Por estas razões, os profs são, frequente/ apelidados de* ***gestores de dilemas.*** *Isabel Alarcão, por sua vez, parafraseando Schön, refere que, concomitante/ à prática dos bons profissionais existe "uma competência artística ñ no sentido de produ-*	Prof é um gestor de dilemas				Cita Schön através de Alarcão
[p.4]	*ção do que normal/ se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade do artista, o que ele designa por artistry' (...) Esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sp são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação."*	Artistry	Envolve-se mt pouco pessoal/ embora haja coerência entre o que afirma no início e a investigação realizada			
Schön, 1983, in Altet, *op. cit*, p.182).	*Parafraseando M. Altet, este manancial de conhecimentos específicos dos profs devidamente capitalizado, possibilitaria a constituição de uma* [acção] ***pedagógica,*** *que segundo esta autora "reagruparia os saberes específicos formalizados da prática pedagógica que permitiria uma reflexão sobre a acção, a gestão, a tomada de decisões em situações pedagógicas finalizadas e contextualizadas e ajudaria à passagem para a reflexão na acção, necessária a qq profissional."* [cont em 1.1.]	Acção pedagógica que reagrupa saberes, reflecte sobre a acção, a gestão, a tomada de decisões em situaçs pedagógicas e reflexão na acção				Cita Schön, via Altet
Vieira, 1993, pp. 115-116	[cont de 1.2.] *Como nos refere F.Vieira: "À semelhança de Rubin (1989), entende-se que o que distingue um bom profissional ñ*					Cita Flávia Vieira (1993)

	é o que ele faz, m/ sim o modo c/o decide aquilo que faz. Defendendo a necessidade de desenvolver a 'Inteligência Pedagóg' do prof, o autor chama a atenção para o papel da reflexão, e para o perigo de treinar profs a reproduzir modelos suposta/ eficazes; a formação de profs 'prescritivos' impede o desenvolvimento da s/ capacidade de adaptação e resolução de situações problemáticas em função dos dados que elas apresentam e do saber construído a partir de experiências passadas." [cont em 1.2.] **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização /Construção **4.3.** Dificuldades	Inteligência Pedagógica - não é o que o prof faz, m/ c/o o faz, pelo que se opõe aos modelos "prescritivos" pq ñ deixa que o prof se desenvolva.				

Bloco Programático III: Supervisão

(conceitos-chave dos apontamentos)

Discurso de Confirmação - ñ apresenta nada

Discurso de Aprofundamento - O professor como modelo? História de vida ha-vida e hist de vida a haver; flexibilidade cognitiva; princípio de auto-implicação; conhecimento tácito; conhecimento prático; paradigma da mudança; das práticas vem conhecimento testado e muito valioso; a prática torna-se fonte de conhecimento; autonomia versus processo progressivamente autonomizante; distância entre "alfa" e "ómega"; dilema/problema; conhecimento tácito científico; "role playing", repetição, não implicação, não replicada; "role taking" auto-implicação. Supervisão: concepções e práticas - conferência de Abertura da Semana da PP das Licenciaturas em Ensino - "Olhares Cruzados" (resumo da conferênci resumo da conferênca lida pela Prof. Idália, para a qual se preparou um cenário de conferência, no qual os formandos assumiram o papel de audiência, colocando questões...e eu o papel de apresentadora da conferencista.): matriz sistémica intercontextual e intercultural nos processos de Supervião nas organizações; as concepções doponto de vista teórica , orientação da PP (acepção de Alarcão e Tavares (1987:18), e os conceitos de Supervisão, supervisionar (aconselhar) e supervisor; processo de distanciamento entre observador e observado; efeito facilitador; proximidade, hpóeteses de contaminação; o feito de "zoom"; competência supervisiva; escolhas, decisões e efeito de enquadramento, cd vez menos aleatórios; atenção à pessoa no seu devir no qual a Supervisão é difícil pq implica "arriscar, rotular, obrigar a repetir conteúdos já conhecidos...". O conhecimento como exercício de reflexão partilhada [...]didáctica e dual entre o supersor e o supervisando; (perspectiva constritivista de reconstrução) do conhecimento; supervisão numa abordagem ecológica. Relações intra- e interpessoais na aprendizagem. Investigação como estratégia de aprendizagem e de produção de cconhecimento. Intercontextualidade e intergeracionalidade. Cada um dá o q tem e nenhum é melhor do q o outro. Importância da modificabilidade cognitiva nos processos de formação: personalidade, desiqulíbrio, assimilação/acomodação, esquemas/estruturasinteragem com os desiquilíbrios surgidos. Mudança implica a criação de situações de ruptura; mudar é o "pão" do n/ desenvolvimento. A Importância do Conheimento e Utilização das tendências de Informação e Comunicação. A Importância da Interculturalidade. A Construção da Partilha e Divulgação de Conhecimento como Objectivo e a Observação para cumprimento desse objectivo.

Discurso de Novidade não refere nada.

Glossário III (4 pp - 2 por cd aula)
Metáforas III

Bibliografia III (por aula)
* António Machado; * Donald Schön; * Michael Wodlinger; * Edgar Morin. *Michael Wodlinger; * Miguel Zabalza;
* Sá-Chaves, I. (1999) *Supervisão: concepões e prácticas.* U. Aveiro.
*Alarcão e Tavares; Glickmann (1980); * Tversk & Kahneman [?]; * Alarcão (1991); * Sá-Chaves (1997); * Schön (1983; 1987); * Piaget; * Feur Stein [?]

Textos (fotocopiados)
* Ficha de "leitura" da conferência proferida por Sá-Chaves
* Sá -Chaves (1996) "Supervisão Pedagógica e Formaçã de Professores / A Distância de *alfa* a *ómega.* Lisboa: FCUL. *Revista da Educação,* vol. VI, pp. 37- 42
* Alarcão, I. (1999) Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* , U. Aveiro, pp. 256-266
* Alarcão, I. (1994) Supervisão de Professores e Reforma Educativa. In *IGE INFORMAÇÃO,* Ano 3, nº 1, Maio de 1994, pp. 28-39

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	1.O Eu (formando/professor/supervisor)					
Reflexão 3	**1.1.** Autoconhecimento					
	1.2. Auto-supervisão					
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
Aulas de 5 e 6 de Maio de 2000 Realizada ???	**[p.1]** *Que entendemos hoje por supervisão? Por Supervisor? O termo Supervisão, embora mt utilizado hoje em educação, ñ é ainda consensual. Erradamete, o termo Spervsão é frequente/ associado a "* chefia*", "autoritarismo", "* dirigismo"...o que *de alg modo, traz alg resistência a uma correcta utilização do termo. Depende sp do contexto em que aplicamos o conceito.*	Conceito habitual de supervisão vigente, entre nós até ao início dos anos 90, passível de alteração se devida/ contextualizado	Aceita o novo conceito de supervisão através da s/ aplicação em contextos seleccionados		O novo conceito de supervisão surge pelas teorias públicas apresentadas no curso e pesquisadas pe-pp	
7 págs	[cont de 3.1.] *Qt a mim, o supervisor deverá manifestar um conj de características essenciais ao desempenho das s/ funções e q estão relacionadas por um lado c/ a capacidade de observação e identificaç das causas para as situações observadas, e por outro lado c/ os "skills" psicossociais tão importantes pa/ a criação de um clima envolvente positivo em que deve decorrer todo o processo de supervisão. Segundo Alarcão e Tavares a tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões:* [cont. em 3.2.]	Capacidades de um "bom" supervisor: de observação, identificação das causas de situações, skills psicossociais e a criação de um clima socio-afectivo adequado.	A selecção das competências do "bom" supervisor parecem ser sinais da aceitação do novo conceito de supervisão.		Toma posição pessoal perante as comtências seleccionads a partir das teorias públicas	
Alarcão & Tavares, 1987: 30	[cont. de 3.2.] *Contudo, parece-me import realçar q, apesar de esta* ***dimensão interpessoal*** *q se deseja entre o supervisor e o* ***supervisando, ñ é bom q haja grande proximidade, sendo até benéfico a existência de um certo distanciamento entre observador (o supervisor) e observado (o supervisando). Tal distanciamento permitirá o alargamento do campo de análise e a possibilidade de uma compreensão a nível sistémico (ecológico) e contextualizada.***	Dimensão interpessoal e precauções a tomar para evitar a contaminação - distanciamento a criar entre supervisor e supervisandos			Concorda com a teoria pública embora ñ manisfeste uma atitude proactiva	Cita Sá-Chaves e Alarcão & Tavares.

	Citando Sá-Chaves, diria q este distanciamento pode ter um efeito facilitador *da compreensão dos fenómenos inerentes à pp supervisão, permitindo uma maior abrangência de interpretações e, eventualmente, a eliminação de* ***hipóteses de contaminação*** *da análise provocados pela pp proximidade. Será fundamental q aconteça interacção reflexiva com a prática do supervisando. Para tal torna-se necessária a utilização por parte do supervisor de estratégias de alg modo complementares, ora* ***estratégias de distanciamento,*** *ora* ***estratégias de aproximaçao (efeito de zoom).*** [cont em 3.1.]	O efeito de "zoom" previne a contaminação	Atitude de precaução face ao relacionamento interpessoal e defesa das estratégias de distanciamento e de aproximação			
	2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão) **2.1.** Formação (curso ou outra) **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão					
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
Sá-Chaves, 1999:12	**[p.1]** *Embora não seja mt concensual, é tb verdade, c/o refere Sá-Chaves, q "é do conhecimento geral q o conheci/o geral que o conceito de supervisão + correcta/ divulgado o faz corresponder ao conceito de PP"*	Conceito habitual de supervisão ligado à orientaç de estágios	Supervisão de estágios			Cita Alarcão & Tavares, Alarcão e Sá-Chaves, Tavares
Alarcão & Tavares, 1987: 18	*Os primeiros estudos, no sentido de um aprofunda/o sobre o conceito de supervisão,reportam-se a Alarcão e Tavares. Este ramo do conhecimento é referido por estes autores c/o sendo "o processo em q um prof , em princípio + experiente e + informado, orienta um outro prof ou candidato a prof no s/ desenvolvi/o humano e profissional."*	Alarcão & Tavares c/o os "pais" desta nova concepção de supervisão da PP, c/ base no modelo ecológico do desenvolvi/ humano e profissional				
Alarcão,s.d.?, p.263	*Contudo esta visão de Alarcão* [?] *sobre o conceito de supervisão, graças sobretudo a* ***Bronfenbrenner*** *e aos s/* ***modelo ecológico de desenvolvi/o humano e profissional,*** *foi-se de alg maneira modificado: "Numa perspectiva desenvolvimentista ecológica considero q a m/ visão de supervisão se foi desenvolvendo c/o resultado da m/ interacção c/ as propried/s, sp em transformação, dos contextos em q tenho actuado."*					
ibidem	*A dimensão humana foi acentuada. Conforme refere a autora, passou-se "de uma relação fundamental/ hierarquizada a uma relação colaborativa, facilitadora" (...) "Da configuração do cenário da supervisão, cujo enfoque se centrava em dimensões parcelares" (...) "vem-se evoluindo pa/ cenários + compreensívos e contextualizados, susceptíveis de capturar a complexid dos factores interventores em si pps e ns s/ relação".*	Dimensão humana, colaborativa, facilitadora ...	Parece aceitar + uma vez a dimensão interpessoal humanizada			
Alarcão & Sá-Chaves, 1994, in Tavares, 1994: 211.	**[p.2]** *Hoje a supervisão deve ser encarada essencial/ numa* ***perspectiva ecológica.*** *C/o referem Alarcão e Sá-Chaves: "Na supervisão de profs parece-nos imprescindível compreender as relações q se estabelecem entre os processos de interacção q ocorrem no micro-sistema designado c/o o local de trabalho."*	Perspectiva ecológica de Bronfenbrenner dá enfâse aos contributos do supervisor e do supervisando, mas assume c/o igual/ importantes os contributos vindos de outros contextos e cul-	Não assume nenhuma posição pessoal			Cita os teóricos
Sá-Chaves, *op.cit.*, p. 17	*Esta nova perspectiva sobre o conceito de supervisão traduz-se, citando Sá-Chaves, "no alargamento da relação didáctica e dual supervisor-supervisando pa/ uma concepção q admite, c/o princípio, a importância de outros contributos , de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas*					

	de conhecer q ñ se reduzem simplisticamente à ideia de alguém q suposta/ sabe poder transmitir o s/ saber a alguém q, tb suposta/ ñ sabe" (...) "Deste modo, a supervisão ñ se restringe à possível (trans)acção de informação entre difs els do sist de formação, m/ inscreve-se numa matriz de inter-culturas q potencia, reconhece e desenvolve os sists de conheci/o dos pps sists de vida."	turas. (N+2 - relação dual ≠ díade convencional)				
Alarcão & Tavares, 1987: 89	*Este novo conceito de supervisão implica necessaria/ um* ***novo conceito de supervisor.*** *Na grande obra de referência sobre supervisão, o livro de Alarcão e Tavares intitulado "Supervisão da PP - uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizag" podemos encontrar três "estilos" de supervisor, segundo* ***Glickman: ñ directivo, de colaboração e directivo:***	Novo conceito de supervisor baseado sobretudo em Glickman e nos s/ estilos: ñ directivo e de colaboração, q contribuem pa/ o desenvolvi/o do prof em termos de personalidade e de domínio da matéria	Realce para o novo estilo de supervisor não directivo e colaborativo		Enfatiza um estilo de supervisor mais humanizado e menos técnico	Cita Alarcão e Tavares
	* ***supervisor ñ directivo -*** *"aquele q manifesta desejo e capacid de atendeer ao mundo do prof, de o escutar, de esperar q seja ele a tomar as iniciativas" (...)* * ***supervisor de colaboração -*** *aquele que "verbaliza mt o q o prof lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos probls apresentados, ajuda a resolvê-los"* * ***supervisor directivo -*** *aquele que "concentra as s/ preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do prof."*					
	Não podemos, portanto, de num único tipo de supervisor. Existem vários tipos, vários estilos.					
Alarcão,s.d.?, p.17	**[p.3]** *Posto de parte o estilo directivo de supervisor, pensamos q o* ***"ideal tipo"*** *de supervisor, se é q existe, passaria por um misto de* ***não directivo*** *c/ o de* ***colaboração.*** *Mas, c/o alerta Alarcão, se por um lado "ñ é lícito supor q uma atitude ñ directiva é + bem aceite pelos profs e + eficaz na s/ formação (...) Também ñ é lícito supor o contrário, deve clarificar-se. O q os investigadores verificaram é q a adequação da utilização de estratégias directivas, ñ directivas e de colaboração tem a ver c/ o nível c/ o nível de desenvolvimento do prof (incluindo factores de personalidade e domínio da matéria."* [cont em 1.3.]	Cautelas sobre a criação de um "tipo ideal" de supervisor	Realce para o supervisor não directivo e de colaboração			
Alarcão & Tavares, 1987: 29-30	[cont de 1.3.] * *"dimensão analítica, referente aos processo de operacionalização da monitoração da PP (...)"* * *"dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitoração da PP"*	Dimensões analítica e interpessoal da supervisão da PP, dimensões q se intercruzam apesar do poder regular exercido p/a dimensão interpessoal	Como já referiu antes dá enfâse à relação interpessoal e aceita tb a necessidade da existência da dimensão analítica do supervisão			
I*bidem*, p. 30	*Refere ainda a autora* [?] *q estas duas dimensões (analítica e interpessoal) se intercruzam, realçando, contudo, q "a dimensão interpessoal parece exercer um papel regulador no processo de supervisão."* *Esta dimensão interpessoal é de uma enorme importância em supervisão, ñ apenas ao nível da "* ***díade primária"*** *convencional, a* ***relação dual*** *supervisor ↔ supervisando.*					
Alarcão & Sá-Chaves, 1994, in Tavares, 1994:	**[p.4]** *Tendo por base aquilo q* ***Bronfenbrenner*** *designa por sist* **N+2,** *Alarcão & Sá-Chaves apontam para uma supervisão tb de N+2, "indicando que podem ser constituídos por grupos de 3, de 4 ou até estruturas interpessoais + alargadas. Como ex.,*					

211.	*refira-se o ambiente criado numa escola a um grupo de estágio ou a relação triangular q se estabelece entre o estagiário, o orientador da Universidade e o orientador de escola."* *De uma* ***relação dual*** *de supervisão, a qual se restringia à simples transmissão de informação entre os difs actores envolvidos no sist de forma e de supervisão, essencial/ técnica, passou-se para uma* ***relação plural, interpessoal,*** *respeitando e valorizando contextos e culturas difs.* *A multiculturalidade hoje existente, do micro ao macrossistema, remete a formaç em supervisão em particular, para a necessid/ de atender a esta nova realidade e a valorizar* ***processos de formação interculturais.*** *Este novo* ***espírito de interculturald/*** *opõe-se a paradigmas de inspiração positivista e tecnicista, ñ admitindo abordagens unilaterais ou orientações unívocas, conformes apenas c/ a cultura base. Pelo contrário, defende operações de dar, receber e mudar nas várias direcções pertinentes à multiplicidade de contextos e à diversidade cultural. Torna-se urgente uma aprendizagem intercultural, q se constrói à volta de uma interacção nas situações relacionais que conduzem ao conhecimento e à compreensão do* ***"eu" individual e colectivo.***	A relação dual de transmissão de informação é subsbtituída por uma relação plural interpessoal que respeita e valoriza comtextos e culturas difs onde ocorrem operações de intercâmbio e de aprendizagem interculturais. Conhecimento do eu individual e colectivo				
Alarcão, 1994:32	*"Se nos situarmos nesta perspectiva, então temos de concluir q a supervisão de professores deverá proporcionar situações de formação em que a experienciação pessoal, situada, ocorrendo em contextos difs, c/ actividades e papéis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreensiva das percepções obtidas possibilite as transições ecológicas necessárias ao desenvolvi/o pessoal e profis do prof."* *Esta importância dada aos contextos e às difs situações neles vivenciados é tanto + import porquanto as difs geracionais existentes. As difs gerações (supervisor, supervisando e AA em idade escolar) coexistentes num determinado* **[p.5]** *local (microssistema) provocam, necessária/ encontros ñ só de ordem geracional (duas, três ou + gerações), mas, igual/, de ordem contextual.*	Supervisão baseada na experiência individual, contextualizada, com a assunção das transições ecológicas como essenciais ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.	Adere às transições ecológicas e transgeracionais			Cita Alarcão Parafraseia Alarcão
Alarcão, s. d., p.15	*As dimensões* ***interpessoal, intergeracional e intercontextual*** *são hoje da maior import em supervisão. À "díade primária" convencional, supervisor ⟷ supervisando, contrapõe-se hoje, aquilo a q Bronfenbrenner chama de "* ***N+2****", isto é, grupos constituídos por 3, 4 ou + estruturas interpessoais, q vão desde o supervisor aos AA, passando pelos supervisandos, em constante interacção.* [cont em 1.3.]	Dimensões interpessoal interpessoal, intergeracional e intercontextual propiciam uma aprendizagem menos tecnicista e + formativa				
	[cont de 1.3.] *Como nos refere Alarcão, esta nova abordagem de supervisão "q vem contrapor-se ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação, tem sido mt defendida nos últimos anos, assumindo particular relevo nos EUA".* ***Donald Schön*** *é um desses defensores.* *Esta nova concepção de supervisão e de reflexão profissional tem vindo a expandir-se tb em Portugal, embora lenta/.*					Cita Schön através de Alarcão
Alarcão, s.	*Segundo Schön, "as escolas q formam profissionais devem re-*	Necessidade de rever				

d., p.13	*ver os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos* **[p.6]** *profissionalizantes, uma forte componente prática. A componente prática deve ocorrer no q se designa por 'reflective praticum', q define c/o uma situação q aproximando os AA do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo" (...) "Os formadores chamarão à atenção para as zonas de indefinição e para a necessidade de se proceder à caracterização da situação. Os formandos desenvolverão os seus esquemas de conhecimento e de acção de uma forma pessoalizada. Será uma estratégia formação."* *E se o pensamento de Schön é válido para defendermos uma concepção de formação de professores* ***reflexiva*** *, ele é particular/ aplicável à formação em supervisão.* *Só assim, num processo de* ***formação reflexiva ecológica,*** *o supervisor poderá, tb ele, considerar-se c/o um verdadeiro* ***profissional do desenvolvimento humano.*** **3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização /Construção **4.3.** Dificuldades	os currículos de formação dos cursos profissionalizantes *Reflective praticum* Aproximação dos AA ao mundo real, respeitando as individualidades Formação reflexiva ecológica na qual o supervisor actua c/o um verdadeiro profissional do desenvolvimento humano.	Não toma posição pessoal relativa/ a esta opinião de Schön			

Bibliografia consultada

* Alarcão (s.d.) [1991] Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, Aveiro: *CIDInE* , (policopiado), pp. 5-17.
* Alarcão 1994) Supervisão de professores e a reforma educativa. In: *IGEin-FORMA,* Ano 3, nº 1, (policopiado), pp.28-29
* Alarcão, I. (s.d.) [1999] Um olhar reflexivo sobre a supervisão In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão,* policopiado, pp.256-266.
* Alarcão, I. & Sá-Chaves (1994) Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (1994) *Para Intervir em educação,* Aveiro: CIDInE.
* Alarcão, I & Tavares, J. (1987) *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva do desenvolvimento humano.* Coimbra: Livraria Almedina.
* Sá-Chaves, I. (1999) Supervisão: concepões e prácticas. U. Aveiro.

Bloco Programático IV: Supervisão e Investigação

(conceitos-chave dos apontamentos)

Discurso de Confirmação - ñ apresenta nada

Discurso de Novidade: (15 páginas manuscritas)

Relativização dos valores atribuídos na avaliação; "máquina de criar dúvidas" é uma + valia em termos de conhecimento; uso de paralinguagem para um outro tipo de comunicaç - uso de metáforas; morte simbólica do supervisor para que o formando possa adquirir a gestão da sala de aula sozinho - aquisição progresssiva de autonomia; salvação da formação está na relação entre teoria e prática e na compreensão dos "quês" e "porquês" das situaçõe ocorridas; ser prof é profissão dilemática lutando com dois pontos dicotómicos: dilemas sobre o currículo e relativo ao conhecimento: público (herança cultural) e pessoal/privado; o conhecimento é produto ou processo?; conhecimento dado/inquestionável e conhecimento problemático; motivaç

intrinseca ou extrínsica; aprendizagem global ou molecular; aprendiazagem social ou individual;criança ser único ou c/ caracterísitcas comuns; criança criança ou criança cliente; infância processo ou infância única.
Supervisão e Investigação: prof reflexivo; metáfora do peixe q é sp o último a conhecer a água; Saint Exupery - distanciamento ou esborrachar o nariz?; efeito de zoom e três níveis de distanciamento: distancial/espacial; temporal e conceptual; metáfora da cidadela de Saint Exupery; triade representativa das interrelações entre o conhecimento, o professor e o aluno, na qual a mediação pode ser feita por qq um dos els num microssistema onde outrora cd um deles estava "emparedado"; reflexão em si mm ou no mesossistema q integra para alcançar o exossistema (contextos exteriores ao suj); defiestes três sistemas; concepções de prof emparedado versus prof reflexivo, implicado; conceito de transições ecológicas.
Supervisão para criar profs crítico-reflexivos que efectuem transições partilhadas numa interação diádica não dual N+2 (N=nº de elementos envolvidos para além dos 2 constituintes da díade - supervisor e supervisando); efeito de zoom a promover nestas transições partilhadas para melhor construção do conhecimento; influência de apenas um elem pode alterar ascondições de todos - metáfora da cegonha e o "apagão" e a causa da nave espacial causada "apenas" pq uma telha do revesti/ se soltou; autoregeneração dos sistemas e subsistemas de formação que dependem tb de uma relação cultural pp, interpretativa e que envolve outras interpretações/visões; importância do dito e do ñ dito; fronteiras teóricas permeáveis; qd variam as circunstâncias tb variam as respostas; os contextos variam e as respostas a dar devem adaptar-se às circunstâncias.
Teoria dos sistemas do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner através de transições ecológicas entre esses sistemas, dando-lhes importância e vigiando-lhes a qualidade; supervisionar é activar e dinamizar a aprendizagem diversificando as estratégias de ensino/aprendizagem e evitando a replicação.
Características do "bom professor".
Sala de aula é o microssistema para onde transitam as vivências dos meso e exosistemas.
Conhecimento do professor tb é adquirido através do "role-taking" e pelo efeito para multiplicador da diversidade - estudos em sociologia demonstram-no.
Valor do conhecimento multidimensional global, inteiro, uno e integrado, acentuanso todas as dimensões do conhecimento profissional seguro.

Glossário IV (duas páginas)

Metáforas IV

Bibliografia IV: Saint Exupéry ("Cidadela"); Bronfenbrenner ("O desenvolvi/o da criança"); Rosenshine (1971); Gabriela Portugal; Brunner; Hemingway; Ortega y Gasset; Sá-Chaves e Alarcão; Lee Shulman e Freema Elbaz; Sebastião da Gama

Textos policopiados:

* Alarcão, I. & Sá-Chaves, I (1994) Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (1994) *Para intervir em Educação.* Aveiro: Edições CIDInE, pp. 203-232
* Transparências utilizadas na aula
* (s/ autores, s/ data, s/ fonte - capítulo de livro sobre "O estudo dos dilemas na investigação didáctica"
* Sá-Chaves (s d) "A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer nesta circunstância?" In: ..... (nada)

Reflexão 4: pretende ligar o Bloco 4 - Supervisão e Investigasção com o Bloco 2 - Supervisão e Conhecimento Profissional		**CATEGORIAS**				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	1.O Eu (formando/professor/supervisor)					
Reflexão 4	**1.1.** Autoconhecimento					
	1.2. Auto-supervisão					
Aulas de12 e	**1.3.** Intervenção (relação com o outro)					
13 de Maio	[cont de 3.2.] ***As minhas práticas à luz do Paradigma Ecológico de Bronfebrenner***	Paradigma ecológico do desenvolvimento humano				
Realizada (ñ está data-da)	*Reflectindo agora sobre as m/ pp práticas enqt professora, poderia citar uma experiência q, de alg maneira, reflectiu, numa perspectiva ecológica do desenvolvi/o humano, aquilo a q Brofenbrenner chama de* ***transições ecológicas*** *.*		Aplica à posteriori o modelo ecológico a um Proj Educativo desenvolvido numa escola onde leccionou		Reconhece q o proj contra "o isola/o dos AA, da escola e da comunidade" foi através de um conhec tácito já algs vezes referido noutros blocos como transformável em conheci/o científico	
11 págs	*A escola onde lecciono há + de 10 anos - EBM da Panchorra (Resende) elaborou em colaboraç c/ outras escolas próximas pertencentes ao mm Conselho Escolar, e* **[p.9]** *c/ a colaboraç de algs pais, um* ***Projecto Educativo*** *explicitando mt bem o probl principal sentido pela (reduzida) Comunidade Educativa:* ***"o isolamento dos AA, da escola e da comunidade".***					
	A "nova" Área de Projecto, já implementada nas EBMs, poderia ser o ponto de partida pa/ reconceptualzar o currículo nac em termos de um Proj Curric + contextualizado. Neste sentido, tentando dar resposta ao Problema concreto, sentido pela escola e pela comunidade envolvente - "o isolamento dos AA, da escola e da comunidade" a par de uma crescente desertificação da aldeia, decidiu-se produzir (dentro e fora da escola), c/ a colaboração da mãe de um dos AA, e de uma forma bastante artesanal, fumeiro, c/o tradução prática do Projecto (Área de Proj). A comunicação social soube do Projecto, e fez-se representar pelo "Comércio do Porto" (publicando um artigo), e + tarde pela RTP q realizou uma breve reportagem "in loco" pa/ o programa "RTP Regiões".	Transições ecológicas ocorridas: mães q se deslocam à esc para passarem o s/ conhec específico; mass media				
	C/ o "Project do Fumeiro", incluído na Área de Proj" da ***EBM - um microssistema*** *, conseguiu-se alg envolvi/o das* ***famílias dos AA*** *- outros dois peqs* ***microssistemas*** *. Podemos considerar aqui a existência de um* ***Mesossistema*** ***- um sistema de microssistemas, a inter-relação entre difs contextos.***	microssistemas interagem no mesossistema e projectam-se no exossistema	O papel de coordenadora do proj			
	O ***Exossitema*** *- poderemos, neste caso considerar o trab das famílias no campo, e das mães em particular, no campo e em casas, por ex no fabrico do fumeiro.*					
	2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)					
	2.1. Formação (curso ou outra)					
	[p. 1] *Esta alternância de papéis q diaria/ vou fazendo entre prof e aluna formanda, estas* ***transições ecológicas*** *para utilizar a terminologia de* ***Brofenbrenner,*** *têm-se revelado uma factor positivo para o m/ pp* ***desenvolvimento pessoal e profissional.***	Transições ecológicas q ocorrem no prof qd assume difs papéis	Assume q o desempenho de papéis dentro do ser prof significa que se está a desenvolver humana e profissional/			
	A profissão de professor, através sos tempos, tem estado relacionada com o saber, c/ a produção de saber e c/ a eficácia da sua utilização. Hoje, a profissão de prof, enqt profissional de educação, tende a estar + directa/ relacionada c/ um "saber fazer".					

Oliveira, L. In Sá-Chaves, 1997:95	*O prof, como* ***profissional de educação*** *, é cd vez + responsável pela s/ pp formação, pelo s/ pp projecto de desenvolvi/o pessoal e profissional. Pensar hoje a formação é, essencial/,* ***reflectir sobre as práticas*** *, sobre o fazer, contudo, de uma forma indigente, mas sim num constante processo de "ida e volta" entre teoria e prática.* *Nesta* ***interacção reflexiva c/ a prática*** *, utilizando, ora* ***estratégias de distanciamento*** *ora* ***estratégias de aproximação*** *face ao conheci/o que advém dessas mesmas práticas, c/o se utilizássemos uma* ***objectiva "zoom"*** *de uma qq máquina de filmar, o prof deixa de estar reduzido a alguém passivo face ao s/ pp desenvolvi/o pessoal e profissional, para se constituir num verdadeiro* ***profissional de educação,*** ***activo e reflexivo*** *, q actua e reflecte sobre as s/ pps práticas, sobre a sua profissão.* [cont em 3.1.] **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **[p.2]** [cont de 3.1.]*O prof, enqt interveniente activo e reflexivo sobre as s/ pps práticas, deixará de estar desimplicado e descomprometido c/ o acto educativo e c/ a s/ pp (auto)formação. Pelo contrário, ele vai estar verdadeira/* ***comprometido*** *e* ***implicado*** *em inovar, em* ***mudar as s/ práticas*** *, a par da pp produção de saber, de "saber fazer". Neste sentido, o* ***prof reflexivo*** *é ao mm tempo um prático, q se posiciona numa atitude de estar em formaç e em* ***investigação*** *permanentes.* ***O prof reflexivo é forçosamente um professor investigador.*** [cont em 3.1.] [cont de 3.2] *Mas qd nos referimos às escolas como verdadeiros* ***"microssistemas formadores",*** *ñ pretendemos dizer q o prof se deva emparedar dentro da s/ "capelinha" - a s/ escola. Pelo contrário, o prof (o tal* ***"bom prof"*** *q utopicamente o deseja) -* ***o prof reflexivo/invesigador/implicado*** *- deverá sair do s/* ***microssistema*** *, seja ele a s/ sala de aula ou a s/ escola, aumentando as s/ interacções de um nível* ***micro*** *, para níveis + alargados* ***(meso, exo*** *e* ***macro*** *), em constantes* ***transições ecológicas, perspectiva sistémica*** *ou* ***ecológica*** *do s/ pp desenvolvi/o pessoal e profissional.* [cont em 3.1.] [cont de 2.3.] *O desenvolvimento profis dos profs, integrado numa dimensão + abrangente q é a do* ***desenvovimento pessoal*** *, "reporta-se. De uma forma + específica, ao domínio de conheci/os sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do prof, do A, às s/ relações interpessoais, às* **[pág. 4]** *às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do prof."* *Torna-se urgente caminhar para uma profissão em* ***constante "ida e volta" entre a teoria e a prática*** *, numa atitude reflexiva sobre a pp profissão de prof.* *Pressupondo c/o fndamental esta articulação entre teoria e prática ao longo de td a profissão de prof., a adopção de uma tal concepção levará o prof a desenvolver as s/ pps capacidades, a adaptar sequências e estratégias de ensino em função das necessdades ou, a inventar as s/ pps respostas, construídas na base de um saber comum e de uma interacção c/ os colegas.*	Responsabilidade do prof pela sua formaç e pelo envolvi/o na reflexão sobre as s/ pp práticas, através da s/ "teoria prática" Efeito de zoom no desenvolvi/o do profis de educação activo e reflexivo O prof reflexivo, activo, comprometido e implicado na alteração das s/ práticas tem de ser um prof investigador Perspectiva ecologica do desenvolvimento profissional - formaç nas escolas q são encaradas c/o microssistemas formadores Desenvolvi/o de compts de reflex e reacção na acç e de interacção c/ os colegas	Acções a desenvolver pelo prático reflexivo e activo Uso da 1ª pessoa do plural como narradora Usa metáfora para representar o isolamento assumido pelos profs - "emparedados na s/ capelinha" Alteração da profissão prof, através de um constante processo de interacção entre a teoria e prática →	Desenvolvi/o de capacidds de adaptaç, de invenç e de interacção c/ os colegas		Cita Oliveira, 1997	

Oliveira, L. *op cit,* p. 96	*Concordamos com L.Oliveira qd, em síntese, entende o conceito de "desenvolvmento profissioal do prof"como "um processo em contínuo evoluir q envolve três dimensões fundamentais": (...) Uma vertente do saber, q se prende com a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialdade de ensino; Uma vertente do "saber-fazer" associado ao desempenho profissional e q tem a ver c/ as atitudes face ao acto educativo, c/ o papel do prof e do A e c/ a implementação das actividades es estratégias de ensino; Uma vertente do saber ser e saber tornar-se, ou seja, a dimensão afectiva q engloba as percepções sobre o pp prof e a s/ actuação profissional, q envolve uma componente de relações interpessoais, bem c/o as suas expectativas e motivações associadas ao desempeno das s/ funções docentes e à s/ formação." Parece-nos contudo import realçar q o desenvolvi/o profiss e pessoal dos profs tem de ter em conta duas vertentes:* ***a vertente do colectivo*** *e* ***a vertente individual.*** *Se por um lado, o desenmento, na troca com de experiências profis e pessoais, na troca de experièncias profissionais e pessoais na reflexão sobre difs práticas educativas, por outro lado, o prof (em formação) ñ pode esquecer q o s/ desenvolvi/o profis e pessoal é de s/ inteira responsabilidade. Citando Gabriela Portugal, "cd um de nós seria dif se se tivesse* **[pág. 5]** *desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais q enquadram o n/ desenvolvimento tivessem aparecido em momentos difs da vida." Mas que saberes profissionais caracterizam os profs?*	Dimensão afectiva q engloba o desempenho profis do prof, as relações interpessoais, as percepções sobre o prof, as s/ motivações e expectativas, Duas vertentes no s/ desenvolvi/o: colectiva e individual	Concorda c/ Oliveira no q respeita ao processo de desenvolvimento profissional e às três dimensões essenciais do saber: na área de especialidade do ensino e das Ciências de Educação; saber fazer e saber ser e tornar-se.		Interpreta Oliveira, 1997, tentando adaptar as s/ pals ao s/ caso pessoal	Cita Oliveira, 1997
Portugal, G. 1992:33					Cita Portugal para repetir que a formação de cd prof deve ser da s/ inteira responsabilidade	**alterado**
Shulman, Lee, sd, In Sá-Chaves, 1997	***Lee Shulman*** *identificou no conhecimento profiss dos profs,* ***sete dimensões*** *complementares q cd profissional invoca para agir perante as situações:"1) conhecimento de conteúdo, q se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos dos materiais a ensinar; 2) Conhecimento do curriculum, que se refere ao domínio específico de programas e materiais q servem c/o "ferramentas de trabalho" dos professores"; 3) conheci/o pedagógico geral q se refere aos domínios dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas q ñ são exclusivos de uma disciplina e transcendem a domensão conteúdo; 4) conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais e aos s/ fundamentos filosóficos e históricos. 5) Conhecimento dos aprendentes e das s/ características, q diz respeito à consideração da individualidadde de cd aprendente nas s/ múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta. 6) Conheci/o pedag de conteúdo, q se caracteriza c/o uma especial amálgama e pedag capaz de tornar cd conteúdo compreensível quer atraavés da s/ desconstrução quer através do conheci/o e controlo de tds as outraas dimensões c/o variáveis no processo de E-A e q é exclusivo dos profs. 7) Conheci/o dos contextos, q remete pa/ as dimensões q vão da especifici/ da sala de aula e à nat particular das comunidaddes e das culturas."*	Refere de novo as 7 dimensões do conhec profissional do prof,	Envolve-se na interpretação das 7 dimensões do conhec de Shulman		Interpreta Shulman e redefine as 7 dimensões do conhec profissional do prof	Cita Shulman através de Sá-Chaves
	Em conformid/ ***Freema Elbaz*** *(1988) acrescenta uma nova dimensão q, apesar de difícil explicação, se reveste de gr importância. Para a autora,ñ existe conheci/o profiss se cd um de nós ñ se* ***conhecer a si pp*** *, aquilo a q chama de* ***Conheci/o Metacognitivo*** *, ou* ***Conheci/o de Si pp:***	Dimensão do conhec metacognitivo			Interpreta a dimensão metacognitiva de Elbaz	Cita Elbaz atarvés de Sá-Chaves eAlarcão,1998

Sá-Chaves e Alarcão,1998 (anexo 1) policopiado	**[p.6]** *"Refere-se à capacid de cd formando identificar, conhecer e controlar consciente/ as múltiplas variáveis inerentes ao acto pedagógico, nele,* ***se incluindo*** *c/o uma das variáveis + determinantes (* ***dimensão metacognitiva*** *).* *Esta última dimensão, o* ***Conheci/o de Si pp,*** *parece-nos fundamental para nós formandos em Supervisão. Sem nos conhesermos a nós pps, c/o poderemos conhecer os outros?* *Mas nós não nos desenvolvemos sozinhos. Somos tb fruto de múltiplas e progressivas interacções com o meio, c/ os outros.* *É este tb o ponto de vista da "ecologia do desenvolvi/o humano" de Bronfenbrenner.* [cont em 3.1.] [cont de 3.2.] ***As minhas práticas à luz do Paradigma Ecológico de Bronfebrenner*** *Reflectindo agora sobre as m/ pp práticas enqt professora, poderia citar uma experiência q, de alg maneira, reflectiu, numa perspectiva ecológica do desenvolvi/o humano, aquilo a q Brofenbrenner chama de* ***transições ecológicas*** *.* *A escola onde lecciono há + de 10 anos - EBM da Panchorra (Resende) elaborou em colaboraç c/ outras escolas próximas pertencentes ao mm Conselho Escolar, e* **[p.9]** *c/ a colaboraç de algs pais, um* ***Projecto Educativo*** *explicitando mt bem o probl principal sentido pela (reduzida) Comunidade Educativa:* ***"o isolamento dos AA, da escola e da comunidade".*** *A "nova" Área de Projecto, já implementada nas EBMs, poderia ser o ponto de partida pa/ reconceptualzar o currículo nac em termos de um Proj Curric + contextualizado. Neste sentido, tentando dar resposta ao Problema concreto, sentido pela escola e pela comunidade envolvente - "o isolamento dos AA, da escola e da comunidade" a par de uma crescente desertificação da aldeia, decidiu-se produzir (dentro e fora da escola), c/ a colaboração da mãe de um dos AA, e de uma forma bastante artesanal, fumeiro, c/o tradução prática do Projecto (Área de Proj).* *A comunicação social soube do Projecto, e fez-se representar pelo "Comércio do Porto" (publicando um artigo), e + tarde pela RTP q realizou uma breve reportagem "in loco" pa/ o programa "RTP Regiões".* *C/ o "Projecto do Fumeiro", incluído na Área de Proj" da* ***EBM -*** *um* ***micossistema*** *, conseguiu-se alg envolvi/o das* ***famílias dos AA*** *- outros dois peqs* ***microssistemas*** *. Podemos considerar aqui a existência de um* ***Mesossistema*** ***- um sistema de microssistemas, a inter-relaçã entre difs contextos.*** *O* ***Exossitema*** *- poderemos, neste caso considerar o trab das famílias no campo, e das mães em particular, no campo e em casas, por ex no fabrico do fumeiro. Estes contextos q, mts vezes ñ implicam directa/ as crianças, m/ q de alg maneira as afectam, neste caso, das crianças da Panchorra, directa/ implicadas nos trabs do campo, são particular/ importantes. Ainda dentro do q se pode considerar de* ***exossistema*** *podemos aqui incluir os* ***"Mass Media"*** *(RTP e Comércio do Porto), q interagiram c/ os* ***microssistemas - escola e famílias*** *, e q de alg maneira provocaram aquilo a q se poderá chamar* ***transição ecológica*** *,*	Aprendizagem partilhada e contextualizada Paradigma ecológico de Bronfenbrenner e reflexão sobre as s/ pp práticas Conhec do Curriculum: alteração do mm através da recém recriada Área de Projecto c/ a contextualização dos Projectos Curriculares de Escola	Abandona a narradora de 1ª pessoa Aceita a necessid/ de conheci/o metacognitivo e as condições q o propor- Torna a relacionar as transições ecológicas c/ a s/ pp prática e reassume a 1ª pessoa. Refere de novo o "Projecto do Fumeiro", mas numa perspectiva curricular c/o outra forma de lutar contra o Probl da Panchorra, embora venha a repetir o q disse antes sobre as transições ecológicas.	Saber conhecermo-nos promove o conhecimento dos outros O facto de aderir a Bronfenbrenner e às suas teorias parece indiciar um desejo de transformação na s/ PP		Repete-se em termos da descrição das transições ecológicas ocorridas na s/ escola

Portugal, G. ***op cit,*** **p. 40**	*uma vez q tal acontece "sp q a posição do indiv se altera em virtude de uma modificação* **[p. 10]** *no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo suj". De alg forma, aquelas mães, naquele dia e na escola, desempenhram papéis difs dos q desempenham em casa ou no trab do campo. Os padrões das actividades diárias daquelas mães foram alterados. M/ tb foi alterada a rotina das aulas, o q significa q uma transição ecológica afecta "mais do q um contexto, por virtude de processos recíprocos de interacção q atravessam as fronteiras dos difs contextos."*					Cita Portugal de novo
ibidem, **p.41**	***A experiência à luz das várias dimensões do conhec profissional de Shulman*** *Nesta experiência podemos identificar as seguintes dimensões:* ***Conhec de conteúdo*** *- relativo aos conteúdos programáticos das várias disciplinas (interdisciplinaridade)* ***Conhec do curriculum*** *- compilação de vários recursos* ***Conhec pedag geral*** *- uso de alg criatividade c/ direcç às metas de E/A* ***Conhec dos fins, objectivos e valores educacionais*** *- transformação da sala de aula num lugar em q se ensaiam exps de cidadania* ***Conhec das características dos aprendentes*** *- ligação dos aprendentes ao mundo real* ***Conhec pedag de conteúdo*** *- na sala de aula, e em sintonia c/ o contexto, o A é levado a questionar e a construir o s/ conhec* ***Conhec dos contextos*** *- contextualização ao q se está a aprender - ligação dos AA à comunidade* ***Conhec de si pp*** *o prof foi quem liderou e coordenou todo o process.*	As 8 dimensões do conhec profissional do prof	Analisa a s/ exp curcular à luz das dimensões do conhec profissional do prof			
	[p.11] *Pareceu-me interessante relatar esta exp de* ***transiç ecológica*** *e de alg forma reveladora das várias* ***dimensões do conhec profissional*** *, pq fugiu à rotina e, essencial/, pq qt maiores forem as vivências e as exps em níveis sistémicos difs, tt melhor será a aprendizagem.*	A import das transiçs ecológicas e da consciencializaç sobre as dimensões do conhec do prof na aprendizagem.	Narra na 1ª pessoa	Intenção de melhorar as aprendizagens através das teorias invocadas		
	2.3. Supervisão [cont de 3.1.] *O que choca mts vezes aqueles q se preocupam c/ a formação de profs,, c/ a* ***Supervisão*** *, é o desfasamento entre a formação e a realidade dos microssistemas q são as escolas. De tal modo q, no início da profissão, mts profs "fazem o luto" de 1 parte da formação inicial. De q profissão falamos? Para onde caminha essa profissão? A profissão docente caminha no sentido de um "modelo de execução" ou de um modelo de profissionalidade ?* [cont em 2.2.]	Desfasamento entre a formaç inicial e a realidade das escolas q os estagiários vão encontrar, mas q poderão ultrapassar se tiverem sido motivados para serem profs activos, inovadores, reflexivos e investigadores	Metáfora - "fazer o luto" da formação inicial Assume o "eu" narrador	Necessidade de al.-teraç da formaç inicial		
	[cont de 3.1.] *Como já referi, estas* ***transições ecológicas*** *entre o espaço micro da sala de aula e o mesossistema, o exossistema e o macrossistema -* ***o efeito multiplicador da diversidade*** *- são fundamentais pa/ o desenvolvimento pessoal e profissional de qq prof q se queira* ***activo, inovador, refexivo*** *e* ***investigador.*** [cont em 1.1]					

	3. As Teorias (Públicas/Privadas) **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
Zeichner, 1993: 16	[cont de 2.1.] *Este **"efeito de zoom"**, de inegável importância na (auto)formação de professores, quer a nível individual, quer no colectivo, deverá ter, quanto a nós, lugar no seio das escolas - os verdadeiros **microssistemas** formadores, onde os profs aprendem uns c/ os outros, reconhecendo "q os profs são profissionais q devem desempenhar um papel activo na formulaç tanto dos propósitos e objectivos do s/ trabalho, c/o dos meios para os atingir; isto é, o reconheci/o de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores"* [cont em 2.2.]	Formação no local de trabalho usando simultanea/ o distanciamento e a proximaç para observar as pps PPs Aprendizagem partilhada	Abandona a narradora de 1ª pessoa			
Cardoso, L. 1997:16	[cont de 2.2.] *A Teoria do Sistema Geral ou, + simples/, **Teoria Sistémica** foi criada por volta dos anos 30 por um biólogo chamado Ludwig von Bertalanfly, para tentar responder à enorme complexidade existente entre os organismos vivos - conjs de els em constante inter-relação. C/ esta teoria aplicada aos sists biológicos, Bertalanfly defendia a existência de propriedades comuns a tds os seres vivos. Esta teoria esteve na origem do **Paradigma Ecológico** ou, qd se descobriu q as propriedades dos* **[pág. 3]** *dos sistemas vivos podiam ser aplicadas a outro tipo de organismos, c/o os grupos sociais. **O Paradigma Ecológico** (ou sistémico) assenta na pp noção de **sistema:** "Sistema é um conj de dois ou + els em q: Cd um tem efeitos no comporta/o do todo; A forma c/o cd el afecta o todo depende, pelo menos, de um outro el (ou seja, há interdependência de efeitos); Ñ é possível dividir o todo em els independentes s/ c/ isso afecar as s/ características."*	Conhecimento dos fins e meios a atingir na profissão Teoria Sistémica - sua origem e aplicaç a seres humanos Definição de sistema			Cita Zeichner, 1993 Cita Cardoso, 1997	
[Boaventura S. Santos]	*O **paradigma ecológico** ao valorizar a abertura ao meio, vai entender, por ex, a escola ("microssistema") c/o parte integrante de sistemas mais latos (**"meso, exo** e **macrossistema"**).* *Hoje, à luz deste "paradigma emergente",(parafraseando B. Sousa Santos), o **paradima ecológico** , há q abordar a escola e os locais de formação de profs, fundamental/, c/o um **sistema de relações.** Esta noção de **sistema aberto** entendido co/o um conj de relações recíprocas e ao mm tempo de relações c/ o meio exterior, vai proporcionar-nos uma nova interpretação da realidade e, consequente/ do **desenvolvimento humano** e do desenvolvi/o do conheci/o profissional dos profs. Estamos, assim, hoje, perante uma nova perspectiva sobre o desnvolvi/o humano e, necessaria/, sobre o **desenvolvi/o do conheci/o profissional dos profs** - uma **perspectiva ecológica** (ou sistémica).* [cont em 2.3.]	Vantagens do paradigma ecológico, hoje emergente			Paráfrase de B. Sousa Santos [mas sem fonte]	
Brofenbrenner, 1987	[cont de 2.1.] *Segundo **Urie Bronfenbrenner** , a ecologia do desenvolvi/o humano "involves the scientific study of the progressive, mutual accomodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in whicu the settings are embedded."*		Retoma o "nós"		Cita Bronfenbrenner em inglês - pesquisa realizada pela pp	

	Como é q esta teoria de ***Brofenbrenner*** *pode ser aplicada ao* ***desenvolvi/o pessoal e profissional dos profs? Bronfenbrenner*** *refere-nos a existência de 4 níveis estruturais q compõem o ambiente ecológico:* ***o Microssistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossitema.***		Questiona a aplicaç da teoria de Bronfenbrenner ao desenvolvimento profi dos profs, m/ aqui ñ dá qq resposta			
Portugal, G. 1992:38-39	*"O Microssistema tem a ver c/ o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o s/ ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato. Este é concebido c/o um local onde os indivs podem estabelecer interacções face a face" (...)* *"O Mesossistema tem a ver c/ as inter-relações entre contextos em q o indiv participa activamente. Assim, o Mesossistema pode ser visto c/o um sistema de microssistemas."* **[p. 7]***"O Exossistema diz respeito a um ou + contextos q ñ implicam a participação activa do sujeito mas, onde ocorrem situações q afectam ou são afectadas pelo q ocorre no contexto imediato em q o sujeito se movimenta." (...)* *"O Macrossistema difere do Exossistema pelo facto de ñ se referir a contextos específicos mas protótipos gerais, existentes na cult ou subcult, q afectam ou determinam o compleso de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis + concretos. O Macrossistema tem a ver com o sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma det sociedade, cult ou subcult, veiculados ao nível dos subsistemas (Exo-, Meso- e Microssistema)"*	Teoria Sistémica à luz das definições dos vários sistemas dadas por Portugal, 1992			Cita G. Portugal, 1992
Portugal, G. 1992:40	*A figura seguinte permite-nos visualizar melhor o modelo de Bronfenbrenner.* [cópia do esquema das interrelações entre os sistemas]					
Alarcão & Sá-Chaves, 1994, In Tavares, 1994: 210-211	**[pg. 8]***Este modelo de* ***Bronfenbrenner*** *permite-nos compreender a interacção* ***sujeito--mundo*** *e o s/ consequente desenvolvi/º* *Se transportarmos este modelo para o contexto da supervisão de profs, substituindo* ***a Criança*** *em desenvolvimento pelo* ***A formando,*** *igualmente em desenvolvi/o, poderemos imaginar um esquema semelhante ao apresentado acima. "É possível encontrar semelhanças entre o desenvolvi/o da criança e o desenvolvi/o do prof, ser humano c/o é, tb ele em processo de desenvolvimento (...) Na supervisão de professores parece-nos imprescindível compreender as relações q se estabelecem entre os processos de interacção q ocorrem no microssistema (...) podemos pensar nas relações entre a família e os colegas (...), entre o micro-cosmos da escola e o micro-cosmos da universidade, entre o micro-cosmos da sala de aula e o micro-cosmos da sala de profs. A família, os transportes, a actuação do CD, os programas elaborados por equipas ministeriais, exercem influências exo-sistémicas. Mas bem influentes, pq provenientes do macrosistema envolvente, são conceitos de supervisão, as concepçs relativas ao papel da Universid na formaç de profs, as representações q fazem da formação inicial e contínua, dos AA, do sistema educativo, política educativa, etc."* [cont em 2.3]	Reinterpreta o diagrade Bronfenbrenner e coloca o formando no centro a substituir a criança, de acordo c/ Alarcão e Sá-Chaves, 1994			Cita Alarcão e Sá-Chaves, 1994

Moreira e Alarcão, 1997, In Sá-Chaves, (org) 1997:121	**3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) [cont de 2.2.] *Esta* ***atitude reflexiva*** *por parte do* ***prof reflexivo*** */investigador terá como vantagens: "1) a prática reflexiva aju-da os profs a libertarem-se de comportamentos impulsivos e ro-tineiros; 2) a prática reflexiva permite q os profs ajam de um modo deliberado e intencional; 3) a prática reflexiva distingue os profs enqt seres humanos instruídos, pois é uma marca da ac-ção inteligente."* **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização /Construção **4.3.** Dificuldades	Importância da atitu-de reflexiva desenvol-vida nos candidatos a profs para melhora-rem as s/ PPs - liber-tam-se de comporta/s rotineiros, agem de modo deliberado e in-tencional e actuam de forma inteligente.				Cita Moreira e Alarcão, 1997

Bibliografia consultada:

* Alarcão, I. & Sá-Chaves, I (1994) Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J Tavares (1994) (org) *Para Intervir em Educação,* Aveiro: CIDInE
* Alarcão, I. (org) (1996) *Formação Reflexiva de Profs.* Porto: Porto Editora, CIDInE
* Brofenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press (policopiado)
* Cardoso, L. (1997) *Gestão Estratégica das organizações - Ao encontro do 3º milénio.* Lisboa: Verbo
*Moreira, MA & Alarcão, I. (1997), (org) A Investigação-Acção como estratégia de formação inicial de profs reflexivos. In I. Sá-Chaves (1997) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional,* Porto: Porto Editora, CIDInE
* Oliveira, ML (1997) A Acção Investigação e o desenvolvimento profissional dos profs: um estudo no âmbito da formação contínua. In I.Sá-Chaves (1997) (org) Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, In I. Sá-Chaves (1997) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* , Porto: Porto Editora, CIDInE
* Portugal, G (1992) *Ecologia e Desenvolvimento Human em Bronfenbrenner,* Aveiro: CIDInE
* Sá-Chaves, I. (1998) "A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer nesta circunstância? (policopiado)
* Sá-Chaves, I & Alarcão, I. (1998) "O Conhecimento Profissional dos Profs: Análise Multidimensional usando Representação Fotográfica*", ECER 98,* European Conference on Educational Research, Lyblyana, Eslovenia (policopiado)
* Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Profs - Idéias e Práticas,* Lisboa: Educa

Bloco Programático V - Supervisão e Autonomia
Conceitos e pals chave nos apontamentos
Discursos deConfirmação e de Aprofundamento: não refere nada
Discurso de Novidade:
Supervisão e Autonomia: "Morte Simbólica do Supervisor" - processo de sus-tentar alguém até q construa a s/ autonomia e consiga agir sozinho;hetero-/auto-supervisão, competência reflexiva para ver o q fez bem e/ou mal - gestão das s/ PP; hetero-supervisão: modo c/o a criança passa da quadrupedia à bipedia até se equilibrar; a estagiária age, reflecte sobre a PP e o supervisor estimula à reflexão relativa/ à prática passada para que construa o s/ futuro - planificar; papel da me-tacognição neste processo e do efeito de zoom nesse processo; as funções de ensino: instrução (verbal, ñ verbal, directa e indirecta), organização (gestão da tarefa, do tempo, dos recursos, da imprevisibilidade através da "reflexão na acç", observação (geral e enfocada) e feedback pedagógico (interrogar avaliando, des-crever, corrigir; descrição simples, justificada; c/ o objectivo prescritivo, afirmati-vo ou interrogativa; c/ conteúdo específico ou ñ prescritvo, adequado ou ñ ina-dequado; realizado de diversas formas: verbal, visual, táctica, misto ou quinesté-sico; dirigido ao grupo ou ao indivíduo)
Necessidade de coerência entre formação e supervisão, supervisão e conhec pro-fissional; princípio da cosnciencialização e do conheci/o de si pp c/o base do s/ desenvolvi/o.

Retoma conceitos já desenvolvidos em blocos programáticos anteriores, sobretudo no Bloco IV - Supervisão e Investigação, afirmando que ajuda a encontrar a defeitos, as zonas de ñ saber, tomar consciência das s/ lacunas, orientar o A na aprendizagem de q necessita; relação supervisiva diferenciada; obter a metacompetência do conhec pedagógico de conteúdo; práticas curriculares diferenciadas e flexíveis; conheci/o tácito ~~-~~ científico; aprendizagem construtivista; hist de prática eficaz reconhecida pelos pais e AA.
Neste bloco surge um novo paradigma de supervisão: supervisão de um sistema ma interrelacional (supervisor, supervisando e AA) e supervisão de múltiplas variáveis.
Aprendizagem pela prática através da reflexão
Desenvolvi/o pessoal ocorre pq há princípios de autenticidade, tolerância, trabalho e amor; metáforas da cerejeira e da flor crista de galo - os factores naturais q regulam o aparecimento ou a morte das flores, anualmente.
Qualidade das escolas ñ depende dos s/ recursos - efeito de alquimia - m/ dos s/ professores
Estratégias de Ensino: gestão das práticas promovida pelo supervisor no que respeita à s/ intencionalidade, à questão da imprevisibilidade, regulando os formandos de modo a conduzi-los à eficácia. É através destas estratégias q se organizam as funções de ensino já referidas. Análise de um estudo de caso em que era supervisora.
Eficácia Pedagógica: gerir condições e factores q se ligam às principais dimensões de ensino. A investigação entre 1986 e 2000 considera as seguintes dimensões de ensino: clima relacional, instrução, gestão e disciplina.
Glossário V (seis páginas)

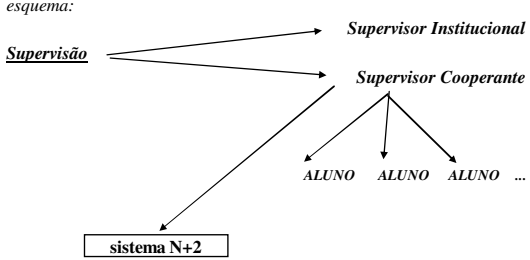
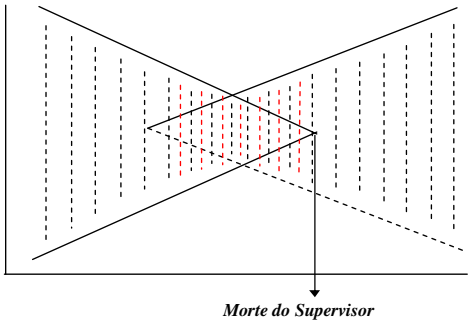
Metáforas V

Bibliografia V (por aula):
* dicionário; Freema Elbaz, Brunner (1958)
* "Ana e o Tio Deus"; Rosenshine & Stevens (1986); Shulman (1987): Schön (1986, 1987); Alarcão (1987)

Documentos policopiados:
* Rodrigues, JJ (sd) A Supervisão Pedagógica...da Teoria à Prática. In *Pedagogia do Desporto,* Univ de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Departº de Ciências do Desporto (**pesquisa da autora do portfolio**)

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	A. A Pessoa					
	1.O Eu (formando/professor/supervisor)					
Reflexão 5 e 5.1	**1.2.** Auto-supervisão					
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
	2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos					
Aulas de	**Profissionais (formação, ensino, supervisão)**					
19 e 20 de	**2.1.** Formação (curso ou outra)					
Maio, 2000	**2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento)					
	2.3. Supervisão					

Realizada não datada **6 + 6 págs**	**3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) **[p.1]** *Retomando conceitos de supervisão anterior/ referidos, nomeada/ na reflexão do Bloco programático 3 , gostaria de as ? perspectivas de **supervisão** e de **supervisor.*** *Parece estar a tornar-se consensual encarar hoje a supervisão numa **perspectiva ecológica** e o supervisor c/o um verdadeiro **profissional do desenvolvimento humana.*** *Neste sentido , José Tavares destaca estas noções chave:*	Supervisão e supervisor numa perspectiva ecológica	Parece haver uma pref por esta corrente supervisiva		Aceita como consensual um novo paradigma de formaç e de desenvolvi/o human do profissional	
Tavares, 1990:163	** "a noção do adulto c/o ser em desenvolvi/o;* ** a convicção de q o saber, a ciência e o conhec são aquisições do homem e têm um carácter mutável, construtivo e inovador;* **a dinâmica da relação entre o desenvolvimento humano e a actuação* ** o metaconhecimento e a metapraxis c/o fontes de construção inovadoras do saber, do saber-fazer, do saber entrar em relaç c/ outros, em suma, do saber ser prof/educador."*	Desenvolvi/o humano noções-chave e semelhança no adulto c/ o desenvolvi/o contínuo da criança			Cita Tavares (1990)
Alarcão e Sá-Chaves, in J.Tavares 1994:210	*A noção de q o adulto, tal c/o a criança, se desenvolve continua/ ("life span"), é fundamental pa/ entender esta nova perspectiva de encarar a supervisão. C/o nos referem Alarcão e Sá-Chaves "é possível encontrar semelhanças entre o desenvolvi/o da criança e o desenvolvi/o do prof, ser humano c/o é, tb ele em processo de desenvolvimento."* *Torna-se tb import salientar a noção de q o **saber, a ciência e o conheci/o** são construções do homem em constante desenvol/o, ñ sendo de td imutáveis, tb elas percorridas pelo "princípio da incerteza".*	Alarcão e Sá-Chaves reiteram a mesma semelhança entre o desenvolv do adulto e da criança Princípio da incerteza do saber, da ciência e do conheci/o	Ao procurar confirmaç das ants teorias parece confirmar a preferência por este novo paradigma supervisiva		Cita Alarcão e Sá-Chaves, 1994
	[p.2] *José Tavares salienta igualmente a importância do paradigma de **desenvolvimento humano** de **Bronfenbrenner.*** *Como já referi em anterior reflexão, há q abordar a escola e os locais de formação de profs em geral e de formação em supervisão em particular, fundamental/, c/o um **sistema de relações** , directa/ relacionada c/ um "**saber-fazer** ", reflectindo sobre o pp conheci/o ("metaconhecimento") e sobre as práticas ("metapraxis), num constante processo de "ida e volta" entre teoria e prática, entre investigação e acção.*	Repete a noção de *q as escolas são locais de formação* Relação teoria-prática tem de ser contínua	Assume que se está a repetir. Sinal de adesão a este tipo de formaç?		Parafraseia Tavares
Sá-Chaves, 1997:23	*Os difs contextos em q o processo de supervisão se desenrola - formação contínua e formação inicial de profs - as mudanças conceptuais sobre supervisão q têm vindo a operar-se, impõem-lhe estratégias pps, q pressupõem uma auto-formação reflexiva por parte dos profs em formação, envolvendo exps partilhas de reflexão sobre a acção, de reflexão sobre as práticas, isto é, c/o salienta Sá-Chaves "o jogo da auto-formação reflexiva nos espaços da hetero-formação partilhado."*	Supervisão da formaç contínua e inicial de profs deverá ser feita "no jogo da auto-formaç reflexiva nos espaços de hetero-form partilhada			Cita Sá-Chaves, 1997
Tavares, 1990: 212	*Como nos salienta J. Tavares, "para q o processo de supervisão das práticas educativas de desenvolva de uma forma positiva, será essencial criar-se um clima de confiança, de abertura e de inter-ajuda entre os difs membros do grupo. Ainda q este processo de aprendizagem possa der lento e sofrer recuos e avanços, este é concerteza um processo de aprendizagem e de desenvolvito humano para tds os intervenientes no grupo de formação - formadores e profs em formação - e ñ deixará de ter os s/ reflena actuação do prof em contexto escolar."*	Supervisão humanista em contexto escolar	Continuação da adesão à supervisão humanista e ecológica	Permanece a prefer por este paradigma sem intenç de acção presente e futura	Cita Tavares, 1990

ibidem	*O formador surge, deste modo, c/o alg q tem por missão* ***facilitar a aprendizagem*** *do prof, devendo, "antes de mais, desempenhar um papel activo no sentido de garantir um clima positivo de relação inter-pessoal. Para isso, terá de promover as condições pa/ a criação de uma atmosfera de total franqueza, autenticidade e espírito de colaboração empenhada na resolução de prols q se levantam no desempenho de funções educativas"*	Clima facilitador das inter-relações pess Teoria Rogeriana das relações humanas				
Tavares, 1990	*Por sua vez, parafraseando Tavares, ao radicional estatuto de superioridade conferido ao supervisor c/o o único detentor de conhecs, de saber e de poder, associado à* **[p. 4]** *avaliação dos formandos, reconhecido por vezes como um "apontador de defeitos", opõe-se agora um novo pardigma de supervisão e, consequente/, de formador/supervisor.* *Este novo paradigma, q enfatiza uma atitude de apoio e de empatia realtiva/ a tds os profs em formaç, pressupõe, para além de um bom conhec do grupo em formaç, um bom conhec de si pp.* *Reconhece-se, aqui o contributo de Elbaz -* ***"o prof deve conhecer-se a si pp" - conhec metacognitivo*** *, ilustrado pelo seguinte esquema:*	Anterior superioridad do supervisor, c/ td o poder de "apontador de defeitos" e de avaliador é substituída por um novo paradigma onde são mt relevantes duas dimensões do conhec profissional: o conhec das características dos aprendentes e de si pp.	Defende as alteraçs sofridas pela supervisão ao longo dos últimos anos Defende a dimensão do conhec metacognitivo nos dois supervisores da form inicial .			Paráfrase de Tavares
			Identifica a díade N+2 na relação do cooperante com os estagiários/AA			
	A acção do supervisor estabelece-se em múltiplas relações (direcções) - C/ os ***formandos (sistem N+2)*** *e c/ os vários* ***AA*** *.* *Nesta óptica, o supervisor deve preocupar-se em manter uma certa coerência na relação entre supervisando(s) e AA, operando uma* ***supervisão diferenciada*** *. Para isso, terá q desconstruir o seu pp "conhecimento de gestão de classe" (ou conhec pedag de conteúdo), para q o superisando* ***caminhe e construa*** *o s/ percurso de* **[p. 4]** *autonomização, até conseguir a gestão da aprendizagem dos AA. "O caminho faz-se caminhando"* *No campo da gestão supervisiva, a figura representa de forma sintética, os conceitos* ***supervisão*** *e* ***autonomia*** *, traduzindo o proceso de sustentar alg até q construa a s/ autnomia, verificando-se de uma forma gradual o apagamento do supervisor, ou a* ***"morte do supervisor"***	Sistema N+2 Supervisão diferenciada Recorda o poema de Machado e a sua relação c/ a progressiva autonomização dos formandos e dos AA	A metáfora do desenvolvi/o humano invocada no poema de Machado - o papel da exp nesse desenvolvi/o com a "morte do supervisor" a conduzir à autonomia do formando	Defende tb um tipo de supervisão diferenciada e contínua Morte [simbólica] do supervisor é desejada pela formanda por a considerar essencial para a autonomia progressiva do prof		
						

Tavares, 1990: 212	*Isto é, qd o supervisando conseguir* ***reflectir*** *e atingir uma* ***competência reflexiva*** *q o leve a desenvolver "capacid de problematizar e de relativizar os contributos teóricos e ideias pré-concebidas sobre o acto educativo. Os profs terão assim, a possibilidade de tomar em s/ mãos o "poder" de introduzir na s/ actuaç algs aspectos pessoais e inovadores"*	Qd o supervisando adquire a comp reflexiva está em condiçs de "tomar o poder" de regular e inovar a s/ actuação.	Defende o prof reflexivo c/o alg capaz de se tornar autónomo, inovador, criador de clima favorável ao E/A e possuidor		A reflexão tb contribui para a autonomia para a mudança e pa/ a criaç de climas inter-relacionais de qualidade	Cita Tavares, 1990
ibidem, p.213	*Perante tudo isto,* ***o supervisor*** *"deverá manifestar um conj de características essenciais ao desempenho das s/ funções e q estão relacionadas, por um lado, c/ a capacidade de observação e identificação das causas pa/ as situações observadas, e por outro lado com os "skills psico-sociais" tão importantes para a criação do clima envolvente positivo em q deve decorrer td o processo de supervisão"*	Características esperadas no novo supervisor: capacidade de observação e de identificaç das causas de situações observadas e 'skills psico-sociais' para criação do clima positivo				
	É interessante constatar q, no início da formaç, os formandos ñ são capazes de se descentrar dos conteúdos, encontrando-se demasiada/ imersos na realidade. Só dp, progressiva/, conseguem o chamado ***nível metacognitivo*** *. Para q tal aconteça, surge a necessidade de desenvolver c/ os supervisandos instrumentos e competências q os ajudem a ler e a reflectir sobre a realidade, promovendo uma* ***real autonomia*** *face ao supervisor.*	O nível metacognitivo contribui para a s/ real autonomia do formando			A importância do conhec metacognitivo para a real autonomia do prof	
	[p.5] *Esta tão desejada* ***"morte do supervisor"*** *, num mdelo de supervisão* ***actual, reflexivo e inovador*** *, só se tornará possível qd o novo* ***Paradigma Emergente Ecológico (reflexivo)*** *, utilizando essencial/, estratégias e metodologias de* ***Investigação-Acção*** *, se impuser aos velhos paradigmas de Supervisão.*	Paradigma emergente Ecológico (reflexivo)	Paradigma emergente Ecológico da Sup deve ser baseado na I-A		A I-A é uma abordagem de investig qualitativa a privilegiar na formaç de profs	
	A formação pode, de facto, tender a transformar-se num espaço de pesquisa aonde se esbaterão as divisões entre supervisores e supervisandos, emergindo novas formas de formação - ***formação-acção*** *- onde a problemática da* ***ligação dual*** *supervisor-supervisando poderá ceder lugar à animação de* ***colectivos de Investigação-Acção*** *, (sistema "N+2")*	Formação-acção e investigação-acção	Defende a necessidade de introduzir a investigação na formação com especial atenção para a invetigação-acção pq capaz de agregar os profs em volta de projs comuns, no mm contexto (escola)			
Carr, 1997: 166	*Como nos refere W. Carr: "Cualquer forma de supervisión q restrinja las oportunidades de reflexionar sobre sus práticas, en un discurso abierto y libre junto a los compañeros, constituye una estrategia para la eliminación de la cultura progressista innovadora en las escuelas."*					Cita Carr, 1997
	O novo paradigma de supervisão - ***o Paradigma Ecológico (reflexivo)*** *encara a supervisão como a* ***"supervisão de um sistema"*** *uma concepção bem dif da antiga relação dual supervisor-supervisando, isto é, a supervisão é sp a supervisão de múltiplas variáveis.*		Repete-se sobre o novo conceito/paradigma de supervisão			
	É este o actual conceito de supervisão.					
	[p. 6] Bibliografia consultada					
	* Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994) Supervisão de profs e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (1994) *Para Intervir em Educação* , Aveiro: CIDInE * Carr, W. (1997) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción* Sevilha: Díada Editora * Sá-Chaves, I. (1997) A qualidade da escola somos nós, Viana de Castelo: *Revista da ESE* de Viana de Castelo, nº11, pp. 19-29 (policopiado.					

	* Tavares, J. (1990) Supervisão e formação de profs. In J. Tavares e ª Moreira (orgs) (1990) *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* , Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 163-164 **[p.7] Reflexão 5.1. A Observação Directa das Interacções Verbais- O Sistema de Flanders**					
Nérici, 1983, p.23	*"Educação é o processo q visa levar o ind, concomitante/, a explicitar as s/ virtualidades e a encontrar-se c/ a realidade, para na mm actuar de maneira consciente, eficiente e responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações pessoais e sociais."* [cont em 3.2.]	Educação c/o o modo de se atingirem as necessidades e as aspirações pessoais e sociais.				Cita Nérici, 1983
Pacheco & Flores, 1999:156	*[cont de 3.2.] Era, até essa alt, conhecida a influência do comporta/o do prof sobre o comporta/o dos AA e a relação de interdependência destes ao prof. Não existiam, no entanto, planos de* ***observação objectiva*** *das intervenções na aula.* *servação é parte integrante da formação inicial (...) Assim a observação é uma operação de evantamento e de estruturação dos dados, de modo a fazer emergir um conjunto de significações, definindo-se tb c/o um processo."* *Desempenhando a observaç um papel fulcral na observaç dos comporta/os no E/A, nunca é demais sublinhar a importância q assume no processo de* ***supervisão*** *.* [cont em 3.2.]	Necessidade de planos de observação do contexto educativo onde se insere (sala de aula, AA e a si pp) Observação é uma competência a adquirir na formaç inicial dada a s/ import futura na função de prof.			O papel da observação na formaç dos profs	Cita Pacheco e Flores, 1999
	[cont de 3.2.] *Toda a observaç implica dificuldades e* **[p. 9]** *limitações devidas ao suj observador* [...], *ao suj observado e às interacções observador-observado. O q habitual/ acontece é q o supervisor e o prof necessitam de construir os s/ pps instrumentos de observação, teno em atenção uma boa e prévia definição dos conceitos. Para a obtenção de dados o supervisor necessita de um vasto índice de técnicas de observaç e de processos de gravação.* *Não existindo* ***receitas didácticas fixadas definitiva/*** *, existem numerosos conceitos e técnicas utilizados em didáctica q apoiados na* ***observação*** *, ajudam a conceber diversos métodos de preparação dos formandos no s/ processo de formação:* ***o micro-ensino, lição-tipo, a lição-modelo, lição ensino, a videoscopia, o estágio passivo, o estágio activo c/ responsabiliade, exercícios de descentração social, análise sistemática das intervenções verbais, e tantos outros.***	Instrumentos de observação precisam de ser construídos ou adaptar os já existentes Como ñ há receitas didácticas fixas definitiva/ a formaç a adquirir em observação pode ser obtida através de vários processos.	Reconhece as dificuldades da observ e da construção de instrumentos pa/ tal Retoma a necessidade de uma formação diferenciada Refere diversas estratégias utilizadas pelos supervisores para treinarem a observação	[+ tarde vai tomar uma posiç crítica relativa/ a uma ficha de observaç e propor alteraçs à mm.]		
Estrela, 1990: 61	*Sugiram, assim, no âmbito do* ***processo de observação*** *variadas* ***grelhas de observação com finalidades de formação*** *, "A utilização de grades de observação do comport/o, estruturando a observaç segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade. Assim, é possível substituir a crítica, q pressupõe um > ou < envolvi/o afectivo e emocional de quem a fez, por um feedback q se pretende objectivo, orientado pa/ aspectos específicos e neutros do ponto de vista afectivo."* *Entre elas celebrizou-se o* ***Sistema de Flanders*** *, q por sua vez, serviu de estímulo à construç de mts outras grelhas de observaç.*	Existência de várias gelhas de observação Sistema de Flanders como um dos mais qualificados e usados na formaç de profs e sobretudo p/a a análidas interacções				Cita Estrela, 1990

Guislain, 1990, p. 117	*Este **sistema** , tb "chamado análise de interacção é o q reúne + qualidades. Com efeito, a* **[p. 10]** *frequência da s/ utilização e a existência de numerosos sistemas de observação q nela se inspiram demonstram td o s/ interessse."* *Esta técnica tem sido larga/ usada na formaç de profs. É tb chamada de **análise de interacção** , pq as categorias de observação são usdas para registar tds as interacções verbais q ocorrem entre o prof e o A na sala de aula. O registo é analisado pa/ determinar os padrões verbais q caracterizavam o tipo de relação educativa instaurada numa classe em actividade.* *Concluindo:* *Os resultados obtidos por observaç e registados na matriz são importantes, pois permitem ao prof observado obter informações de retroacção ou feedback, e ao observador analisar os modos de acção directa ou indirecta do observado. As reacções dos AA à influência do prof dependerá da clareza q possuem sobre os objectivos e métodos de ensino. Um questionário permite medir esse grau de clareza. Segundo Flanders, a combinaç das técnicas de investigação por questionários preenchidos pelos AA e as técnicas de análise das interacções, permite aos AA e prof abordar da melhor maneira as várias situações pedags.*	O papel da observaç no feedback a dar ou a ser recebido pelo formando	Ao sintetizar os dados obtidos antes sobre as vantagens destas matrizes de observaç sobretudo no que respeita ao feedback obtido e ao auto-conheci dele decorrente, permite ao prof actuar de forma pedag + eficaz		Aceita a importânc das grelhas/fichas de observação por a tornarem + objectiva	Cita Guislain, 1990
Landsheere & Bayer, 1969: 122	***Análise de G. De Landsheere e E. Bayer*** *A análise das interacções a elborada por Flanders permite pôr apenas em relevo algs aspectos da situaç pedag, ou seja, aqueles q se referem às comunicações verbais entre os individuos: aspectos sociais e emocionais do comport/o do* **[p. 11]** *do prof e dos AA. Ficam, assim, por analisar as modalidades de ensino, tais como: preparação da lição, valor da informaç...* *Landsheere e Bayer propõem na s/ investigação "um quadro sinóptico das funções de ensino. Este quadro apresenta a vantagem de juntar de forma condensada o conj das funções de ensino e juntar* **???** *utilizados pelos investigadores."* *Em forma de síntese, o sistema de análise dos actos pedags estabelece uma constatação e evita td o juízo de valor q faria correr o rico de suscitar reacções defensivas no prof. São-lhe comunicadas informações objectivas acerca da s/ maneira de ensinar, para q ele pp, reflectindo as s/ práticas, extraia as consequências e, assim, melhore as suas performances e caminhe rumo à autonomia. Em conclusão, aprender a observar poderá ajudar o prof "a conhecer e identificar fenómenos, aprender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos AA, pôr problemas e verificar soluções, recolher objectva/ informaç, organizá-la e interpetá-la, situar-se critica/ face aos modelos existentes, realizar a síntese entre a teoria e a prática."*	Grelha de observação de Landsheere e Bayer, condensa a grelha de Flanders Vantagem desta grelha - evita juízos de valor e torna-se + objectiva no feedback q fornece Esta grelha pode contribuir pa/ uma melhor formação assente no conhec de si pp e dos AA Síntese teoria-prática	Parece considerá-la + apta a dets situaçs não contempladas na de Flanders: modalidads de ensino, planif da lição, o valor da informç recolhida e passada aos AA O facto de ter optado por apresentar as características desta grelha poderá estar associado à sua preferência pela supervisão humanista e pelo conhecimento metacognitivo	[+ tarde o s/ trab de investigação vai retomar este tema, através da análise reflexiva sobre um text q lhes foi facultado		Cita Landsheere & Bayer, 1969
Guislain, 1990: 9	**3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) [cont de 3.1.] *Em conformidade c/ esta conceptualização, parafraseando G. Guislain (1990), na formaç docente existem actividades particulares cujo intuito é conduzir um candidato a docente a tornar-se mais "performant", + consciente, + responsáel e + autónomo na prática dessa profissão. Assim, e para q os formandos com-*					Parafraseia Guislain

Pacheco e Flores, 1999: 152	*preendam os modos actuais de* ***ensinar o ensino*** *, "a transmissão dos 'savoir-faire' e maneiras de ser pedagógicas realiza-se de dois modos: por aulas teóricas e por exercícios práticos".* *A componente teórica é constituída pelas áreas da pedagogia geral, metodologia geral, metodologia especial e hist da pedag, ou c/o afirmam Pacheco e Flores (1999) "A formação de profs faz-se na integração das componentes disciplinares (ciências da especialidade, ciências da educação, PP) e na articulação dos processos da aquisição do saber (inter-relação teoria-prática)"*	Ensinar o ensino Saber-fazer Ligação teoria-prática: Saberes teóricos vindos de disciplinas da especialidade em articulação dos processos de aquisição dos saberes	Refere c/ freq a inter relação teoria-prática ao ongo de td este bloco programático			Cita Pacheco e Flores, 1999
Guislain, ***op. cit,*** **p.11**	*Sendo a didáctica a responsável pelos contributos de ordem na formaç docente "Pode-se avançar o termo* ***didáctica geral*** *por especificar o conj de exercícios práticos q visa a aquisição de savoir-faire e maneiras de ser pedagóg, q se aplicam ou podem ser aplicadas, ao conj das actividades educativas e/ou de* **[p. 8]** *ensino. Falar-se-á de* ***didáctica especial*** *para especificar o conj dos exercícios práticos aos saberes, savoir-faire pedagóg específicos de algs ramos, das categorias especiais de AA ou das formações particulares."* *Mas como é q os formadores ensinam? Como é q os AA aprendem?* *O conhec do fenómeno educativo, sobretudo de há 30 anos para cá, tem preocupado investigadores e educadores, q se têm dedicado a* ***sistemáticas observações dos docentes e discentes*** *, no sentido de responder a estas duas questões.* [cont em 3.1.] [cont de 3.1.] *Só a observaç permite caracterizar a situação educativa à qual o prof terá de fazer face a cd momento, decorrendo esta, na sala de aula, podendo focar o prof , o A, materiais de ensino, métodos e estratégias de ensino, ambiente sócio-relacional, controlo de tempo, de espaço, conteúdos,...Apesar da importância da observação enqt suporte da acção pedag, a posição do prof ou supervisor c/o observadores ñ é a + fácil a um processo q deveria ser objectivo e sistemático.* [cont em 3.1.] **B. Documento Pessoal e ...** **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização /Construção **4.3.** Dificuldades **Referências Bibliografias** * Estrela, A (1990) *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Profs* , Lisboa: INIC * Guislain, G. (1990) *Didáctica e Comunicação* . Porto: Porto Ed/a * Nérici, I.G. (1983) *Didáctica Geral Dinâmica* . São Paulo: Editora Atlas * Pacheco, J.A & Flores, M.A (1999) *Formação e Avaliação de Profs* . Porto: Porto Editora	Definiçs de didáctica geral e específica Como é q se ensina e c/o se aprende? As observações sistemáticas têm contribuído para q se consiga responder a estas questões, pq ajudam a conhecer melhor as situações educativas para melhor as gerir Limitações provocadas ou associadas à observação	A observaç permite registar como se ensina e c/o se aprende			Cita Guislain, 1990

Bloco Programático VI - Papel dos Cenário e das Metáforas
Conceitos e pals chave nos apontamentos
Discurso de Confirmação

Faltou à aula de 26/5 - **Fale-nos da sua Experiência** - mas respondeu às ques- "Encontr
1 e 3. Q eu lá coloquei: 1) "Como caraceriza o processo de supervisão a que es-
teve sujeito no s/ estágio. Como referência para a sua decisão considere os se-
guintes aspectos: nº de supervisores c/ quem contactou/sua origem; activida-
des do supervisor; estratégias de supervisão; estilo de supervisor; conceito de
supervisão; conceito de professor. 3) Encontre uma metáfora pa/ definir o seu
supervisor e outra para a definir a si c/o supervisando"

Aula de 27/5 - Trabalho de grupo para estudo e discussão dos cenários supervi-sivos apresentados apresentados por Alarcão e Tavares, 1987 - ao seu grupo calhou os Cenários Psico-pedagógico e Pessoalista: caracts do Psico-Pedag:

Relações interpessoais (Supervisor/Supervisando-Professor/AA; relação dual, relação E/A; Influência directa e indirecta do supervisor; Modelo Clínico, Modelo Psicopedagógico (Stones); observação+ análise crítica; três fases da Formaç Inicial Psicopedagógica: conhecimento, observação, aplicação. teoria-prática pedagógica; três etapas da supervisão deste modelo: prepara-ção da aula com o professor e o formando; discussão da aula; avaliação do ciclo da supervisão; visa a autonomia dos AA; profissional informado e ca-capaz de tomar decisões ajustadas, ou seja, profs capazes de resolver probls pedagógicos.

Caracts do Modelo Pessoalista (desenvolvi/o da pessoa humana)- reflexão/ reflectir; observação objectiva e subjectiva; efeitos e causas externas; integra-ção no contexto da situação; três tipos de observação: qualitativo, fenomeló-gico e etnográfico, manuseando instrumentos de observação de tipo quanti-tativo.

Discurso de Aprofundamento (ñ apresenta nada)
Discurso de Novidade (ñ apresenta nada)
Glossário VI
Metáforas VI
Bibliografia VI:

*Alarcão e Tavares (1987)
* Zeichner (1993)
* Ryans (1960)
* Stolorow (1965)
* Dewey (1904; 1974)
* Bruner (1963, 1966)
* Allen & Ryan
* Macknight (1980)
* Dalgalian (1974)
* Stones (1979)
* Alarcão e Silva (1981)
* Houston & Howsam (1972)
* M Cgan, R. Goldhanner & R. Anderson
* Alarcão (1982)
* Goldhammer (1980)
* Cogan (1973)
* E. Stones (1984)
* Piaget
* Thies-Sprinthall (1980)
* Júlia Formosinho (1985)

*Vigostky
* Luria
* Skinner
* Ausubel
* Landa
* Gagné
* Carl Rogers
* Glissman (1979)
* Combs *et al* (1974)
* Fuller (1972, 1974)
* Glassberg & Sprinthall (1980)
* Sprinthall & Sprinthall (1988)
* Kohlberg
* Loevinger
* Hunt & Joyce (1967)
* Murphy & Brown (1970)
* Oja (1981)
* Parker (1983)
* Glickman (1985)

Docs policopiados:
*Alarcão, I & Tavares (1987), pp. 34-40
* Ficha de registo das metáforas de tds os formandos para sua classificação de acordo com os cenários supervisivos estudados, apresentados e discutidos em Trabalhos de Grupo.

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	A. A Pessoa					
	1.O Eu (formando/professor/supervisor)					
	1.1. Autoconhecimento					
Aulas de 26	**1.2.** Auto-supervisão					
e 27 de Maio	**1.3.** Intervenção (relação com o outro)					
2000	**2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos**					
	Profissionais (formação, ensino, supervisão)					
Faltou à pri-	**2.1.** Formação (curso ou outra)		1ª pess - narradora			
meira m/ preen	**[p.1]** *Passaram já + de 20 anos da m/ exp c/o formanda no antigo*	Formaç Inicial em Es-			Interroga-se sobre	
cheu a ficha	*estágio das então Escolas do Magistério Primário. Estávamos*	cola de Magistério Pri-	Contextualiza a sua		como proceder às	
na 2ª aula em	*no pós 25 de Abril. A urgência de mudança era + rápida q as*	mário	formaç inicial e a ur-		mudanças	
q foram apre-	*pps mudanças operadas. Mudar era preciso...mas como? E a ní-*	Contexto: pós 25 de	gência de mudanças			
sentadas e dis	*vel das mentalidades? Que mudanças?*	Abril de 1974	não preparadas			
cutidas	*As práticas pedagógs ao nível do 1º Ciclo do EB (antiga Escola*					
	Primária) estavam imbuídas de concepções herdadas de models	Concepções behavio-				
6 págs	*behavioristas ou neo-behavioristas. Os orientadores das então*	ristas dos supervisо-				
	chamadas PP, formados nesses modelos eram, de alg maneira,	res veêm-se obrigads				
	empurrados para a mudança ao nível das práticas de supervisão.	a alterar as s/ práticas				
	Que cenários correspondiam a essas práticas? [cont em 3.1.]	supervisivas				
	[cont de3.1.] *Fazendo uma retrospectiva das m/ PPs aquando do*		O s/ estágio perpas-			
	estágio no antigoMagistério Primário, poderei dizer q essas		sou por quase tds			
	PPs atravessaram, se não todos os cenários descritos anterior/,		os cenários supervi-			
	pelo menos, gr parte deles. [cont em 3.1.]		vos estudados na-			
	[cont de3.1.] *A supervisão da m/ PP tinha, efectiva/, uma forte*	Conhec teórico pa/	tes			
	componente teórica, c/ o papel de enformar a PP, tendo esta um	dar forma à prática				
	papel de "iluminação dos quadros teóricos" que acompanhavam					
	essa mm PP. M/ teve igual/ algs situações q me levam a poder a-					
	proximá-lo de um outro cenário de supervisão... [cont em 3.1.]					
	[cont de 3.1.] *Tratou-se de alg maneira, de um cenário de superv q*		Justifica a metáfora	Pretendia modificar		
	percorreu igual/ a m/ PP aqd do m/ estágio profis. Daqui a opç		atribuída ao super-	as s/ PPs e modelá-		
	*pelas **metáforas** "ideias feitas - quero, posso e mando" e "beи-*		sor do s/ estágio	las pelas aulas da-		
	ja-flor", pa/ ilustrar supervisor e estagiário, respectiva/.			das pl/o cooperante		
	Enqt estagiária, lembro-me mt bem de ter assistido a várias aulas			e observadas pela		
	dadas pelo então "professor cooperante", de tirar mts notas...c/			formanda		
	a finalidade de o vir a poder imitar posterior/ c/o o "bom mode-	Imitaç artesanal - o				
	lo".	mito do "bom mode-				
	E havia tb a didáctica, ou melhor, as didácticas - da Líng Portug	lo"				
	e da Matem. M/ a didáctica da alt era vista, essencial/ c/o um					
	repositório de receitas sobre os modos de transmitir dets saberes	Conceito de didáctica				
	disciplinares, resultantes da acumulaç de exp de longos anos de	q vigorava no s/ está-				
	vida profis do supervisor ou do orientador pedagógico.	gio - disciplina teóri-				
	A supervisora do m/ estágio profis (Prof metodóloga, como era	ca				
	denominada na época), simultanea/ prof de Didáctica, era a ima-	Prof metodóloga era				

	gem do " quero, posso e mando ". Fazia impor a s/ ***autoridade de mestre - "*** *magister dixit" - de " ideias feitas ", ideias essas resultantes de alg maneira do ambiente q se vivia na alt (pós Revoliç de Abril), um ambiente de alg "exagero" psicopedagógico ao nível teórico, ñ acompanhado ao nível das práticas, q continuavam, por s/ vez, iguais às de tantos anos atrás.* *Já a* ***metáfora*** *encontrada para o estagiário -- " beija-flor " -- ocorreu-me pelo facto de este pássaro, tb conhecido por "colibri", ser a ave + peq q se conhece. Era c/o tds os q comigo estagiaram se sentiam - umas aves mt pequeninas , s/ exp, m/ c/ mt "fome" de néctar, isto é, de* ***saber*** *, de* ***saber-fazer.*** ***Os outros cenários*** *Como em qq outra situação de estágio, sejam eles os estágios clássicos, ou os estágios + actuais, embora possa haver um cenário q prevaleça durante td o processo de supervisão, há sp algo nele q se pode relacionar c/ outros cenários, mm c/* **[p.5]** *aqueles q, à primeira vista, podem ser considerados de opostos. Eram as contradições inerentes ao pp sist de formaç de profs da alt e q, de alg forma, ainda hoje se encontram bem presentes.* [cont em 3.1.]	tb prof de didáctica, onde tentava impor as s/ ideias feitas sobre a psicopedagogia, ñ acompanhadas ao nível das práticas	Explica a metáfora que se atribuiu - ave mt pequenina c/ outra metáfora: c/ fome de néctar" = saber e saber-fazer. Tenta integrar o s/ estágio nos vários cenários estudados		O processo de formaç inicial de profs era sp o mm há mts anos	
Alarcão e Tavares, 1987:25	[cont de 3.1.] * *" O cenário behaviorista " - o " micro-ensino " tb esteve presente no m/estágio profis. Só ñ se gravavam em vídeo as "mini aulas" q tds, enqt estagiários demos. Lembro-me de algs tarefas, bem dets, q tínhamos de tentar pôr em prática em mini aulas de 30,40 ou 50m, qd uma aula normal no antigo ensino primário poderia durar um dia completo. Após essas mini-aulas, em conj - prof metodóloga, prof cooperante e estagiários- analisávamos a mni-aula tendo a prof metodóloga um papel determin nessa análise, à luz, parafraseando Alarcão e Tavares, de uma qq competência q desejava treinar.* [cont em 3.1.] [cont de 3.1.] *Estou convicta q esta ideia de colaboraç entre a prf metodóloga e os estagiários, sobretudo ao nível das planificaçs de situações de aula, esteve tb presente no m/ estágio prof.* * "*Cenário pessoalista* " - Embora a mtáfora "quero, posso e mando *" possa ser colada à imagem (pelo menos a imagem nicial) da prof metodóloga do m/ estágio, tb* **[p.6]** *é justo referir q o clima q se vivia ao nível do grupo de estágio do qual fazia parte ñ era de td negativo. A supevisora ("prof metodóloga"), ñ obstante a imagem q fazia transparecer, era uma pessoa "afectiva", sp c/ a preocupação de ñ ferir o estagiário, dialogando c/ ele e incentivando-o qd algo corria menos bem.* *Em jeito de conclusão diria q, afinal, as PPs do m/ estágio profis no antigo Magistério Primário de Lamego, atravessaram tds os cenários descritos pela bbliogafia, nomeada/ por Alarcão e Tares.* **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão Resposta à Q.1 da ficha ficha sobre a sua formaç inicial: *estágio integrado; NR; Professor orientador; orientava e observava; clássico; orientador/avaliador; modelo de racionalidade técni-*	Micro-ensino Aulas observadas por td o grupo de estágio, seguidas de uma análise e discussão tb conjs Papel preponderante da metodóloga sobre os outros observads Colaboraç entre a metodóloga e estagiários presente no q se refe-às planificações Clima de trab desenvolvido no grupo de estágio era dialógico Supervisão classificada no cenário da racionalidade técnica e	A análise dos cenários e o cruza/o q está a fazer c/ o s/ estágio permite-lhe ir adoçando a imagem q a metáfora atribuída à supervisora		Critica a incoerência domicro-ensino face à realidade das PPs q o fut professor iria enfrentar qd terminasse a s/ formação inicial	Cita Alarcão e Tavares, 1987

	ca ***(?)*** *- preocupado c/ competências e didácticas*	outros				
	Resposta à Q.3 da Metáfora do Supervisor - *Ideias feitas: Quero Posso e Mando (q se foi diluindo); Supervisanda (a pp) - Beija Flor: Imitação artesanal: (S-bastante;ela-imitava em várias situações); Aprendizagem pela Descoberta Guiada (S-dava alg autonomia; ela-experimentava, andava às apalpadelas, tentando corresponder aos desafio); Behaviorista (S-algum; ela-imitei algs comportamentos); Clínico (S-bastante, possuía mts conhecimentos teóricos e ajudava sp que solicitada; Ela-NR); Psicopedagóg (S- bastante;Ela: NR); pessoalista (S-bastante, exercia, influência indirecta na aprendizagem e visava a aquisição de competências; ela- NR)*	A metáfora do super. metáfora do supervisor e os cenários em q o "encaixou"	Sustenta as metáforas utilizadas c/ as actuações de ambos nos vários cenários supervisivos			
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
Alarcão e Tavares, 1987:19	**3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) [cont de 2.1.] *Segundo Alarcão e Tavares, podemos encontrar 6 cenários difs correspondentes a outras tts práticas de supervisão pedagógica:*					Cita Alarcão e Tavares, 1987
adiante corrige	*a) o cenário da imitação artesã* [!]*; b) o cenário do ensino pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínica; e) o cenário psico-pedagógico; f) o cenário pessoalista."* [cont em 2.1.]	Os cenários q + prevaleceram s/ estágio: psicopedagógico e imitaç artesanal				
	[p.2] *Referirei em pormenor os cenários* ***psicopedagógico*** *e de* ***imitação artesanal*** *por me parecerem aqs q + se aproximam do cenário do m/ estágio profissional*					
	O cenário psicopedagógico	Características destes cenários:				
Alarcão e Tavares, 1987:34, 35	*Segundo E. Stones, um dos defensores do* ***cenário psicopedagóg*** *, "fazer supervisão é ensinar. Ensinar os profs a ensinar deve ser o objectivo principal de td a supervisão pedagógica." Aborda ñ apenas a PP, m/ tb a s/ relaç c/ a componente psicopedagóg de índole teórica.*	Ensinar a ensinar Relação teoria-prática				Cita Stones através de Alarcão e Tavares,
	"Stones entende q o object final do processo de E/A reside no desenvolvi/o da capac de resolver problemas e tomar decisões conscientes q permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente." Podemos verificar aqui a influência de uma corrente teórica essencial/ baseada na psicologia do desenvolvimento humano, em Piaget, Bruner e Vigostky. Ainda segundo Stones, existe "um denominador comum a tds os profs, de natureza psicopedagógica, seja qual for a disciplina a ensinar e o nível etário a q se destine o ensino." Este modelo propõe a aquisição de competências ou de "skills" psicopedagógs desde a formação inicial dos profs, q passa por 3 fases: ***conhec, observação e aplicação.***	Capac de resolução de resoluç de probls e de tomar decisões conscientes, e de acomodaç às exigências da vida e do meio ambiente	Capacidade de umdança e de tomada de decisões na perspectiva ecológ do desenv humano	Interpreta as caracherdadas de vários psicólogos pelo cenário psicopedagógico através das citações encontradas sobre eles	Cita Piaget, Bruner e Vigostky através de Alarcão e Tavares, 1987
	Assim, a ***fase do conhecimento*** *, corresponde à fase do* ***saber*** *pp/ dito acerca do acto pedagógico em si , e a da* ***aplicação*** *corresponde ao* ***saber fazer*** *(aplicação do saber). Entre o* ***saber*** *e o* ***saber fazer*** *deverá existir uma* ***fase de observação*** *do acto pedagógico 'in loco', ao vivo (ou em gravação), permitindo a observação, em contextos variados, de exemplos positiovs, de qualidade psicopedagógica, m/, igual/, de eventuais exs menos conseguidos, de menor qualidade psicopedagógica. Tb se aprende c/ os erros.*	3 fases para a aquisiç de competências: conecimento, observaç e aplicação. Saber nas áreas da psicopedagogia e da sociologia				

	Estas três fases correspondentes ao ***cenário psicopedagógico*** *estiveram bem presentes no m/ estágio profis. Por um lado, os conhecimentos de índole variada, c/ uma > incidência ao nível da psicologia do desenvolvi/o e da aprendizagem, sobretudo de Jean Piaget, m/ tb c/ referências a Vigostky e a Bruner.*		Identifica a presenç destas 3 fases no s/ estágio profis.			
	[p.3] *A fase da aquisição de um saber teórico ao nível da psicologia, m/ igual/ de psicopedagogia e da sociologia da educaç, isto é, uma fase de aquisiç de 'skills' psicopedagógicos e sociológicos, ñ acabava no estágio pp/ dito do último ano do curso. Este saber atravessou td o curso e esteve tb presente no pp estágio. De realçar q aqueles 'skills' psicopedagógicos eram parte integrante de td um* ***saber*** *simultanea/, teórico e prático (* ***saber-fazer*** *)*	Saberes teóricos passados ao longo de td o curso. Ligação teoria-prática mais no estágio - saber-fazer.	Descreve os momentos mais teorizantes e mais práticos do s/ estágio			
ibidem **, p. 37**	*Toda aq prática estava na linha do q Stones defende, isto é, skills' e 'saber-fazer' fazem parte duma mm realidade -* ***o saber.*** *"Ou seja, o saber-fazer é um desenvolvi/ e uma aplicação do saber."* [cont em 2.1.]	Definiç + alargada do saber (inclui a comp prática - saber-fazer				Continua a citar Alarcão e Tavares, 1987
	[cont de 2.1.] ***<u>O cenário da imitação artesanal</u>***					
ibidem, **p. 20**	*Este cenário pressupõe um det conceito de supervisão, no qual o supervisando procura imitar o "mestre", o supervisor. No fundo, "consistia em colocar os futuros profs a praticar c/ o mestre, o modelo, o bom prof, o experiente, o prático, aquele q sabia c/o fazer e transmitia a s/ arte ao neófito."*	Imitação do "mestre" q transmitia a s/ arte ao "neófito".				
Moreira, Lalanda & Amaral, 1994, p.12 ***ibidem***	*Parafraseando Alarcão e Tavares, diria q a este cenário de supervisão estava subjacente um conj de ideias de autoridade do supervisor e de uma certa imutabilid do saber, associados à crença na imitação e na demonstraç c/o sendo a melhor maneira de aprender a fazer, de aprender c/o ser um bom prof.* *Neste cenário existe um "contínuo "fornecimento de receitas", sendo possível encontrar expressões por parte do supervisor do género: «talvez fosse/ficasse», «talvez outra estratégia», «poderias ter pensado», «talvez funcionasse melhor se...»* *Trata-se deum cenário "onde quem sabe é o mestre (o supervisor) q aponta o melhor caminho a ser seguido pelo aprendiz (o estagiário), é um modelo profunda/ enraizado na n/ tradiç em supervisão e q irá tardar em ser posto em causa"* [cont em 2.1.]	Cenário subjacente à actuação da s/ supervisora: micro-ensino, forneci/o de receitas, constantes sugestões e/ou críticas implícitas		Crítica implícita às estratégias de supervisão utilizadas no s/ estágio e ao dirigismo da parte do supervisor		Cita Moreira, Lalanda e Amaral, 1994
	[cont de 2.1.] *Algs pontos de contacto entre o m/ estágio profis e outros cenários supervisivos:*					
Alarcão e Tavares, 1987:22 ***idem,*** **p.24**	* *<u>cenário do ensino pela descoberta guiada</u> - era talvez o cenário seguido, em parte pela gr maioria das antigas Escolas do Magistério Primário, conforme referem Alarcão e Tavares, m/ ñ em Lamego... Ñ obstante, posso encontrar algs semelhanças pontuais: a supervisora (prof metodóloga) impunha a s/ autorid de mestre, tinha efectiva/ "ideias feitas", m/ o A estagiário possuía ainda alg espaço de autonomia, ainda q relativa, e um tb relativo papel activo "na aplicaç experimental dos princípios q regem o ensino e a aprendizagem."* [cont em 2.1.]	Semelhanças pontuais com o s/estágio	Sente q apesar da metáfora inicial do supervisor, afinal o estagiário tinha alg autonomia			Cita de novo Alacão e Tavares, 1987

***idem*, pp. 30-31**	[cont de 2.1.] * *" Cenário clínico " - "Em resumo, esse modelo caracteriza-se pela colaboração entre prof e supervisor c/ vista ao aperfeiçoamento da prática docente c/ base na observaç e análise das situações reais de ensino."* [cont em 2.1,] **3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização /Construção **4.3.** Dificuldades **Bibliografia Consultada:** * Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) *Supervisão da PP - uma perspectiva* do desenvolvimento humano. Coimba: Livraria Almedina * Moreira, MA, Lalanda, MC e Amaral, MJ (1994) *A dimensão pessoal e interpessoal em supervisão numa perspectiva humanista* , Trabalho apresentado no âmbito do Mestrado em Supervisão. Disciplina de "Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formaçãp (ñ publicado, texto policopiado).	Trab colaborativo defendido no cenário clínico	Nova/ parece aceitar o papel import desempenhado pela observação e análidas práticas			

Bloco programático VII - a) Desenvolvi/o do prof; b) A perspectiva humanista
a) Desenvolvi/o Holístico do prof - Discurso de Confirmação e de Aprofunda/o - não refere nada
Discurso de Novidade: (Conceitos chave nos apontamentos)
Héron - 6 Categorias de Intervenção: mais ou menos degeneradas ou ñ, q se subdividem em 2 categorias: Autoridade (prescritivo,<informativo, desafiador) e Facilitador (catártico, catalítico e apoiante/"supportive"); 4 graus de competência: comp consciente e inconsciente, e incompetência consciente e inconsciente) e s/ características.
Intervenç válida versus degenerada -de acordo c/ a agenda de quem partimos (a deles - formandos, ou a nossa, supervisores).
O papel do grupo na formação - mais ficha de leitura do texro distribuído - *Será possível ser-se facilitador dentro de um grupo? Que aspectos podem ajudar-me na tarefa?* + Lista de aspectos para serem comentados pelos formandos.
Modelos de Supervisão: de Mestria (*craft model*) (Wallace, 1991); Modelo da Ciência Apliicada (*applied science model*)/Modelo da Racionalidade Técnica (Schön); Modelo Reflexivo de Supervisão: Modelo da Supervisão Clínica (Goldhammer, 1969) (cinco fases)
Modelo Reflexivo de Supervisão (Schön, 1987): conhec/o na acção, reflex na acção, reflex sobre a reflexão na acção.
Muitas comp profisssionais são resutados de aprendizagens com os formandos.
Alarcão e Tavares (1987:25) - ...desenvolve-se progressiva/ através da prática e de uma base de conhecs...jeito e exercício,...obras bem feitas,... --> compt de ensino=capacids destrezas e técnicas (Sá-Chaves, 1993)
Estrela, 1991, in Ralha-Simões, 1993 -compet = "um conj delemitado de conhec/os, saberes e atitudes fazer e atitudes que á necessário ter em situações educativas.
Sá-Chaves (1994) perfilha um conceito de compt profiss atribuindo-lhe várias dimensões: reflexiva, práxica, prospectiva, estratégica e *não standard.* [seguem-se 6 pp de fotocópias de docs distibuídos]
A formação deve cultivar uma flexibilidade cognitiva q leve a investir na s/ pp formação.
Schön, em oposição ao modelo de racionalidade técnica, em q a imagem negt do prof era visível, baseou-se nos princípios fundamentais de Dewey: empenhamento, responsabilid/ e abertura de espírito.

Relações dialógicas (Waite, 1995) -> supervisão dialógica: obseervação, descrição, reflexividade entre os membros do grupo. Níveis de Sparks-Langen: nível de descrição pura (observar e descrever); n´veel da explicaçãp (analisra e confrontar) e nível condicional (interpretar e avaliar).
Tríade da comp profissional (Tavares, 1997): compt pedagógica (saber-fazer), compet científica(saber conteúds) e compt pesoal (saber ser, conviver inter e intra-pessoal.
Modelos de Resolução de problemas de Surrey e Quaker -Trabs de Grupo - apresenta o caso prático resolvido no seu grupo através do Modelo de Quaker.
Glossário VII a) e b) (6 págs)
Metáforas VII a) e b)
Bibliografia VII a): Heron (1973) As seis categorias de de análise de intervenção ; Carl Rogers, Freedom to Learn; Underhill (1993); I. Alarcão, Partnership; Soares, I. (1995) Alarcão e Tavares (1987:25); Estrela (1991) in Ralha-Simões (1993); Sá-Chaves (1994); Bahtkin; Waite (1991) ?; Wallace (1991); Schön, (1987); Goldhammer (1969); Dewey (1933); Sparks-Langen /Van Manen; Tavares (1997) Formaç e Compt Profiss; Surrey e Quaker; Rogers, C. (1970) in Underhill (1993)
Bibliografia VII b): Alarcão e Tavares (1987); Dewey (1961); Van Manen (1991); Shulman (1992); Underhill (1989); Maslow, A (1908-1970); Underhill (1992); Simões (1994); Pajak (1986); Nóvoa (1991); Alarcão (1991); Estrela & Estrela (1978); Moreira, MA, Lalanda, MC & Amaral, MJ (1994)
A formanda não teve acesso directo a esta bibliografia. Cita-os a partir do doc distribuído de Moreira, Lalanda e Amaral (1994)

		CATEGORIAS				
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**DIMENSÕES**		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
		Conceptual	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	Trabalho de investigação: reflexão sobre o artigo "Dimensão pessoal e interpessoal em supervisão numa perspectiva humanista" de Moreira, MA, Lalanda, MC e Amaral, MJ (1994), Aveiro: Univ de Aveiro (ñ publicado)					
	A. A Pessoa					
Reflexão 7	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor)					
	1.1. Autoconhecimento		Assume a 1ª pess quase durante td o texto			
Aulas de 2 e 3 de Junho de 2000	**1.2.** Auto-supervisão					
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
	[cont de 2.1.] ***2) É exequível ou inexequível?***					
Realizada ñ refere data **5 págs**	*Na minha perspectiva, partindo do princípio q sou uma supervisora, tudo o q aqui foi apontado ñ deixa de ser exequível. Mm na n/ PP quotidiana, constante/, nos confrontamos c/ situações conformes às abordagens referidas. É ou ñ verdade q em contexto escolar, mts vezes nos damos conta q há AA q estão + atentos, '+ motivados, + implicados nas tarefas, no ouvir, no participar...! E outros revelam-se exacta/ o contrário. Temos de ser nós a cativá-los, a encontrar estratégias de repetiç ñ replicada, activid/s diversificadas, a adaptar a lingugem e tipos de materiais...pa/ q se torne possível a aquisiç de atitudes, conhecs, compets e valores por parte deles.*	O papel fundamental do supervisor na gestão supervisiva diferenciada de modo a cativar os AA para a aprendizagem Estratégias a utilizar Conteúdos a adquirirem	Parte do princípio e de q é uma supervisora, no contexto da sala de aula A s / intevenç pa/ já limitasse a esse contexto			
	[p.3] *Estamos, assim, a fazer a n/ auto-avaliaç, auto-reflex e negociação, quer seja dentr da aula, quer seja na preparação da mm ou após um dia lectivo. É difícil conseguirmos sentir-nos, 'totalmente', satisfeitos c/ o que realizámos. Há q pensar nos casos difíceis da turma, há q tentar arranjar formas + activas de participação, de consolidação de conhecs e de valores, tão necessários à formaç pessoal e humana dos AA.* [cont em 2.3.]	Supervisão de sala de aula e de AA difíceis Planificaç das aulas Encontrar as estratégias + adequadas			Encara a aprendizagem lata de conteúdos nos quais insere os saberes e os valores pela s/ import pa/ a formaç pessoal e humana	

Carvalho, 1988:171	**2. A Experiência (anterior, presente) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão) e Intenções de Acção** **2.1.** Formação (curso ou outra) **[p.1] Reacção ao texto:** ** Em primeiro lugar, alertou-me para novos aspectos, ligados à "supervisão como paradigma dos novos tempos de mudança na formaç inicial dos profs".* ** O papel do supervisor e aluno/formand, s/ relações - reflexivos, autónomos, negociadores e esencial/ predispostos à abertura e consenso, aliás, perpassa pelo conteúdo do texto q o bom senso e a empatia são pedras basilares nessa relação* ** Uma perspectiva humanista q se insere no atrás referido: uma verdadeira supervisão pedagóg pressupõe, inevitavel/, uma relação intra e interpessoal* ** Para essa relaç são apontadas algs condições de acordo c/ o estudo de Underhill (1989), das quais, na m/ opinião, destaco: o respeito pela totalidade da pessoa, a mudança, o desenvolvi/ e o crescer da auto-confiança. Penso q são qualidades/atributos intrínsecos a qq acto q envolva transmissão de saberes e respectiva aprendizagem* ** O clima favorável começa c/ a empatia, o encoraja/to, o aceitar os aspectos positivos e negativos do outro e, assim ultrapassar barreiras a nível de atitudes competências, valores, tendo sp o aluno/formando o apoio, a confiança e o espírito sensível do s/ supervisor* ** O trab contempla uma parte prática em q transparece uma visão algo redutora de uma situaç de observaç e pós-observaç de aulas, s/ críticas, e peqs "flashes" de ultrapassagem das dificuldades sentidas.* **[p.2]** *Inclusiva/ torna-se visível q na s/ actuação, a supervisora foi repetitiva, e falando em ritmo acelerado, (tipo metralhadora, talvez pelo facto de estar a ser gravada), ñ deu hipótese à A/formanda de se defender, ñ possibilitou confronto ou qq tipo de inter-acção. No entanto, o confronto, a inter-acção, a reflexão, o tacto e contacto pedagógs, a franqueza, a compreensão e a vontade de mudança são os verdadeiros pilares em q, quer supervisor, quer formandos se devem apoiar e ter sp presentes, pa/ os levar à descoberta de si e dos outros, tendo c/o objectivo a educação ao longo da vida e a formaç de "lifelong learners" (aprendeao longo da vida);* *Final/ e citando Herácito* [?] *"Nada existe de permanente a ñ ser a mudança", oferecendo a supervisão contributos mt úteis à mudança de práticas, percepções, motivações e reacções pa/ a formaç inicial dos profs, "o prof deverá ser antes c/o um jardineiro q cuidadosa/ retira as pedras q possam entravar o crescimento da planta".* ***Palavras-chave:*** *humanismo, formação, supervisão, educação, perspectiva humanista, dimensão interna, dimensão externa, asber ouvir, relações interpessoais, clima, tacto pedag´g, contacto pedagóg; feedback, grupo, facilitador, construtivismo, conhecedor, cooperante, auto-consciencializaç, auto-conceito, prof pessoa.* [cont em 1.3.]	Tempos de mudança na supervisão Relações interpessoais empáticas e de bom senso Clima favorável pa/ este tipo de supervisão: empatia, encorajamento, a aceitação do outro c/ s/ pontos positivos e negativos Tipo degenerado de intervenç - conseq da gravação Tipo ñ degenerado de supervisão Educação ao longo da vida Carácter permanente da mudança Poder das metáforas para ilustrar os papeis do superv/prof e do A	Aposta na mudança para uma Supervisão de tipo humanista Destaca algs condições necessárias a uma perspectiva humanista da supervisão: o respeito pela totalidade da pess, a mudança, o desenvolvi/o e a autoconfiança Critica a situação de observação descrita no trabalho, bem c/o o encontro de pós-observação. Critica o facto de a formanda ñ ter tido hipótese de se defender A supervisão deve atender a essa umdança constante. Papel facilitador do professor =um jardineiro q aplana o caminho e limpa escolhos, q ñ permitem o crescimento da planta (A).		Propõe alterações ao comporta/ da supervisora descrita.	Cita Heráclito	

	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão [cont de 1.3.] *Ora, no m/ futuro papel de supervisora, será a partir da exper c/ os m/ AA, atenta aos probles/dificulds dos AA/formandos, q me proporei fazer um desempenho grupal e por vezes individual. Cd A é um caso, cd grupo de formandos é, tb, um caso. Só mediante o conhec intra e inter-pessoal, o trab honesto, eficaz e em sã convivência se poderá levar ao desenvolvi/o de "performances" activas e empenhadas.* *O bom senso, a tomada de consciência das dificuldades e erros, ñ podem ser esquecidas por um supervisor q se quer reflexivo e autónomo. Só assim poderá transmitir aos s/ formandos esse carácter reflexivo e, de alg forma, autónomo.* [cont em 3.1.] **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) **Qual a opinião sobre a ficha do encontro de pós-observação?** [cont de 2.3.] *O encontro de pós observaç permite ao prof e ao supervisor interpretar o q foi observado. As suas finalids são: confrontar os dados recolhidos c/ dados de observaçs anteriores, analisá-los em funç dos objectivos de observaç delineados, questionar a relaç entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos AA e, por último, reflectir sobre a eficácia do ciclo de observaç, o q quer dizer q pode ocorrer alg sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observaç seguinte.* *Perante esta breve introduç e explanaç do interesse e objectivid dos encontros pós-observaç e analisando atenta/ a ficha q acompanhou este trab, acho-a coerente, bem estruturada e tb c/ bom aspecto formal, q , por s/ vez, torna + motivante o s/ preenchi/º Contempla quatro áreas q são as bases essenciais numa aula: o desempenho do prof, a participaç dos AA, o tipo de trab/método utilizado e a planificaç da pp aula, deixando, ainda, alg espaço pa/* **[p.4]** *comentários, incidentes e sugestões, ñ a tornando tão redutora c/ a classificaç de bom, razoável e fraco.* *Contudo, acho q no item Área poderia ser + completa, ou antes, + especificada ao nível de: c/o organiza o prof o espaço-aula, + animador ou facilitador, tempo dado à reflexão dos AA, a clareza de lingg ou conceitos...* *Qq ficha ou registo de observação é subjectiva. Depende do grupo, do supervisor, do pp A e dos objectivos q este quer alcançar. Daí q qq grelha/ficha traz riscos, pois a aula, quer queiramos, quer ñ, é um momento de avaliação: cria-se sp ansiedade, preocupaç, angústia e daí o bom ou mau desempenho do prof. Seja qual for a ficha utilizada, ela deve ser sp motivo de reflex e, se necess, de adaptação a futuras aulas.* **Quais as capacids de reflexividade q se encontram nos estagiários e nos supervisores?** *Perante esta ficha de feedback, parece-me q ela é essencial/ destinada a uma avaliaç, quer seja para AA/formandos, quer pa/ o supervisor. Agora, ela está repartida entre uma avaliaç formativa, reflexiva e menos sumativa. É visível numa leitura global q isso é o cerne, o objec deste instru/o de observaç. É, c/o já tinha dito anterior/, redutora em certos aspectos.*	Desmpenho supervisivo a nível de grupo e a nível individual Conhec dos intervenientes necess ao desenvolvi/o de formandos activos e empenhados. Conhec dos intervenientes e das s/ características permite desenvolver + os formandos A importância dos encontros de pós-observação e da objectivid dos dados recolhidos Análise da correlação E/A Instrumento de observação e dos conteúdos contemplados na observação Conhec sobre avaliaç Riscos criados pela grelha nos formands: momento de avaliaç é de ansiedade, angústia q podem afectar o desempenho do prof Ficha de avaliaç formativa	Assume o q tem intenções de fazer c/o futura supervisora. 1ª pessoa Assume as intençs mas generalizando pa/ a 1ª pess do pl Começa por elogiar a ficha de observaç no q respeita à s/ coerência, estrutura e facilidade de preenchimento Proposta de alterada ficha, c/ enfoque em aspectos c/o: a organizaç do espaço aula, do tempo	Pretende uma actuação dif das s/ PPs, através de uma actuação c/ base no conhec mútuo (dos AA/formandos) Parece considerar q após o curso se vai tornar supervisora ñ só da sala de aula, m/ tb de formaç inicial e pretende formar profs reflexivos Propõe q as fichas de observaç sejam sp seguidas de análise, reflexão e dis- entre tds as partes envolvidas			

O trab ñ tem uma conclusão	*No q se refere à descriç e análise, ñ está de forma nenhuma razoavel/ esclarecedora. Dever-se-iam contemplar algs sub-itens em cd uma das áreas, de modo a q esclarecesse e revelasse a superação de situaçs imprevistas, a capacid de adaptação e reacção do prof, o recorrer ou tirar partido de sugestões e/ou pergs dos AA, especificar se houve ou ñ reforço positivo ou neg, entusiasmo, o tempo e fala do prof (é sp o grande probl numa aula, pois esquecemos, frequente/, os AA e a s/ participaç, pa/ podermos cumprir os objvs, os conteúdos, os conceitos a transmitir e, transformando as aulas em autênticas exposições) e saber até q ponto houve ou ñ uma consolidaç ou aprendizagem do q foi ensinado ou transmitido, (ñ podemos esquecer q há ñ só atitudes e valores a transmitir, c/o conhecs, q hoje em dia começam a ser nova/ essenciais, num mundo competitivo, a partir do secundário, c/o já* **[p. 5]** *em busca de uma profissão sem esquecer as provas globais e aferidas, c/o preparaç pa/ os futuros exames!...)* *Na minha opinião seria de inserir no item "Áreas", um item destinado à aquisiç de conhecs e conceitos, de acordo c/ o estipulado pelos programas. O A estagiário tem de dar-se conta q ñ basta ter bons materiais, ter boa presença, ou uma boa planificação. O supervispr deve chamar a atenç pa/ esse aspecto e ter a preocupaç de q conste da ficha a parte referente a conhecs e s/ resultados, constatados durante a aula.* **Bibliografia consultada:** * Carvalho, AD (1988) *Epistemologia das Ciências da Educação,* Porto: Edições Afrontamento. * Moreira, MA, Lalanda, MC e Amaral, MJ (1994) "A dimensão pessoal e interpessoal em supervisão numa perspectiva humanista. Aveiro:U.A (ñ publicado; policopiado) **3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) **B. O Portfolio** **4. Doc pessoal de desenvolvi/ profissional** **4.1.** Conceptualização /Construção **4.2.** Dificuldades **4.3.** Valor formativo (vantagens)	Aulas e conteúdos renovados q preparem cidadãos para a competitiv q os espena vida real Preparação dos AA para os exames Conhec do currículo Conhec da aprendizagem que efectiva/ ocorreu na aula	Critica a falta de espaço para a descriç e pa/ a análise, e certos itens precisam de esclarecimento Aconselha q esta ficha contenha tb espaço para registo dos resultados da aprendizagem observados durante a aula.	Propõe alteraçs e inserção de + itens na ficha que contemplassem reacções à imprevisibilidade da prática e o modo c/o o formando responde a esses momentos, bem como à marcação da distribuição dos tempos de intervenç do prof e dos AA Nova concepç de PP onde se dá menos import a certos aspectos antes mt valorizados pelos supervisores: materiais, boa presença e boa planificaç		

Bloco Programático VIII - A minha prática docente à luz da perspectiva construtivista

Discurso de Confirmação - não apresenta nada

Discurso de Aprofundamento - não apresenta nada

Discurso de Novidade: (Conceitos chave nos apontamentos)

Continuação do Bloco VII: queixa-se do facto de o trabalho de investigação ter sido condensado em 20 pp - tornou o texto mt denso. Em relaç às reacções da supervisora acrescenta que ñ permitiu o confronto por + algs razões, entre elas o facto de colocar mts questões de alta inferência e ñ de baixa ou perguntas pedagógicas. Propõe q o supervisor resolva o probl através de auto-questionamento: Onde está o problema? Em mim? No(s) outro(s)? O q é q eu posso fazer? O q eu ñ posso fazer ("out of me")? Observação no trabalho só pôde ser feita através do protocolo do encontro, faltou a gravação vídeo pa/ se verem as reacções dos intervenientes durante o confronto.

Dimensões interna (auto-conceito) e externa (o q os outros dizem de nós). A dim interna implica um idioma pessoal.
Humanismo: saber ouvir, auto-consciencialização, relações interpessoais, clima, tacto e contacto pedagógs, reflexão na acção, reflexão sobre a acção correponde ao imediatismo da acção pedagógica.
O desenvolvi/o humanista só deve ocorrer qd a pessoa se sente incomodada, isto é qd se torna consciente da sua imaturidade ou da s/ incompetência inconsciente.
A ficha constante do trab foi esclarecida na aula seguinte e algs das críticas incluídas na reflexão anterior são agora clarificadas e aceites de outro modo.
Bloco VIII - Conteúdos sobre as s/ pps práticas: análise de fotografias; Proj Ed de Escola; Tavares (1994) fala de vários tipos de conheci/o (compreensivo, transformar o ensino, Ensino, avaliação e reflexão), sobre o s/ desenvolvi/o; análise dos casos dos outros na procura dos vários cenários supervisivos; construção de um peq questionário a aplicar aos colegas de escola na busca das suas representações/concepções; estudo das metáforas dos outros - análise de conteúdo.
Estes trabs devem ser desenvolvidos no sentido de: encontrar concepções de supervisão; identificar princípios (inacabamento, efeito multiplicador da diversid) identificar as dimensões de desenvolvi/ pessoal e profissional.
Temas: modelos de supervisão de profs (inicial e contínua); conceito de supervisão subjacente à formaç em Portugal; supervisão dialógica; narrativas; narrativas auto-biográficas; conceito de "pedagogical content knowledge"; perspectiva ecológica da supervisão; supervisão clínica; Schön e o desenvolvi/o profissional Psicologia Humanista; papel d superiso no desenvolvi/o profiss; nível de auto-conhecimento e comp educativa; representações de escola e s/ sucesso educ; paradigma crítico-construtivista no desenvolvi/o profissional; conceito de reflex de Dewey e o paradigma reflexivo da formaç de profs; a profisionalidade.
Glossário VIII
Metáforas VIII
Bibliografia VIII: Sá-Chaves; Carlos e Helena Ralha-Simões; Van Manen (1991, 1997); Oliveira (1992); Schön, 1996; Alarcão e Sá-Chaves (1994); Alarcão (1991); Tavares (1977); Ralha-Simões (1995); Cadernos CIDInE, nº 1 e nº 6; Nóvoa (19..); Shulman (1992) [acesso diferido a estas obras]
Docs Fotocopiados: Amaral, MJ "Reflexões em Torno de um "novo"paradigma de de profs" In *Millenium,* nº 15, Julho 1999, Viseu: ISPV

Conclusão [sobre o Portfolio] --> cruzar c/ questionário

		CATEGORIAS				
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**DIMENSÕES**		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
	A - A Pessoa	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 8	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor)					
	1.1. Autoconhecimento					
"A m/ prática *docente à luz da teoria construtivista* **"**	[cont de 1.2.] *A m/ hist de vida, c/ um percurso feito de momentos altos e baixos, pode traduzir-se numa trajectória, q eu posso definir c/o sendo de desenvolvi/o ascendente. Assim, pautada pelos pps pincípios de inacaba/o, auto-implicação e efito multiplicador da diversidade, fui-me apropriando de novos conhecs q se reflectem na evoluç do m/ desenvolvi/o pessoal e profiss.* [cont em 3.1.]	Princípios do inacabamento, da auto-implicaç e do efeito multiplicador da diversid/ na base da s/ formaç	Assume-se c/o a lifelong-learner'		Invoca princípios apresentados por Sá-Chaves pa/ suportar o s/ modo de estar na vida pessoal e profiss.	
Aulas de 9 e 16 de Junho de 2000	[cont de 3.2.] *...Imbuída deste espírito sinto q esta teoria de aprendizagem tem tido efeitos significativos ao nível do E/A na m/ sala de aula.* [cont em 3.2.]	Supervisão de sala de aula	Supervisão e ensino ainda ñ são considerados ao mesmo nível			

Realizada	**1.2.** Auto-supervisão					
ñ a datou	[cont de 3.1.] *Sp me identifiquei c/ a concepção de Educaç perspectivada c/o um processo de desenvolvi/o q se prolonga pela*	Concepção de Educ c/o um processo de constante desenvolvi/o e aprendizagem pa/ o prof		Preocupação em se actualizar em termos profiss e pessoais		
3 págs + 1	*('longlife-learners'). Desde sp, foi preocupaç m/ procurar conhecimentos q me permitissem a valorizaç e o enriqueci/o da m/ formação.* [cont. em 1.1.]					
	[cont de 3.1.] *Ancorada há alg tempo numa perspectiva construtivista, transpondo-me pa/ o campo profissional, desde cedo me apercebi q a cpacidade pa/ a docência ñ é estática ao longo da vida. Reconheço, por isso, q a m/ prática docente é uma realidade q tem vindo a ser 'resconstruída' ao longo da m/ carreira. Efectiva/, neste* ***processo de construção/reconstrução*** *foram valiosíssimos os conhecs q fui adquirindo. As inferências produzidas enquadram-se perfeita/ no movi/o de contestação de métodos de ensino q têm vindo a ser utilizados e ainda mt impregnados de uma visão mecanicista e positivista da aprendizagem - o 'paradigma construtivista'.* [cont em 3.1.]	Formação de profs é um rocesso de construção e reconstrução de saberes	Crítica algs dos métodos ainda utilizados na formaç de profs q ñ orientam pa/ a reflexão e pa/ o paradigma construtivista	O paradigma construtivista é responsável pela s/ desenvolvimento		
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
	2. A Experiência (anterior, presente) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão) e/ou Intenções de acção					
	2.1. Formação (curso ou outra)					
	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento)					
	2.3. Supervisão					
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
	3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	[p1.] *"A chave da consciência é uma mente analisada"* *A* ***teoria construtivista*** *parte do pressuposto de q a* ***construção*** *da n/ pp concepç do mundo e da vida, d n/ maneira pp de encarar a realidade, se faz a partir de uma atitude reflexiva sobre as n/ vivências, utilizando, pa/ tal, 'regras' e 'esquemas mentais', por nós pps construídos durante um processo interior de reflexão.*	Esta citação encontrada pela formanda aponta pa/ a necess já referida de nos autoconhecermos pa/ melhor supervisionarmos	Sustenta a s/ análise das s/ pps práticas na frase-moto de Damásio	A pessoa desenvolve-se através da auto-análise Este posiciona/o está conforme a citação inicial de Damásio		Cita Damásio, 1999
Fosnot, 1999:9	*"O construtivismo é uma teoria sobre o conhec e a aprendiz, q se ocupa tt daquilo q é o 'conhecer', c/o o modo c/o 'se chega a conhecer'...descreve o conhec c/o temporário, passível de desenvolvi/o, ñ objectivo, estruturado interna/ e mediado social e culturalmente." De acordo c/ esta teoria, o conhec resulta da 'interacção do suj (auto)reflexivo c/ o meio'. É esse exame* ***(auto) reflexivo*** *, q frequente/ pratico, no sentido de tomar consciência de mim pp, e traduzido por Freema Elbaz de* ***conhec metacognitivo*** *, q me leva às seguintes conclusões:* [cont em 1.2.]	Definição de construtivismo Import do conhec metacognitivo no s/ pp crescimento	Reforça o q já afirmou antes sobre o processo constante de mudança do conhecimento			Cita Fosnot (pesquisa da formanda)
Amaral, 1999:94	**[p.2]** [cont de 1.1.] *Como nos refere Amaral "ñ se poderá estar à espera q os outros pensem por nós e descubram aquilo q poderá mt bem ser «descoberto» pelos profissionais devida/ empenhados nas s/ funções. Temos q procurar os n/ interesses, reflectir sobre as n/ dificuldades e tentar encontrar respostas nunca definitivas c/ a ajuda da investigação"* [cont em 1.2.]	Auto-implicaç no n/ processo de reflexão e papel da investigação na procura das respostas aos n/ problemas	Considera necess a investigação pa/ o desenvolvi/ pess e profissional			Cita Amaral, 1999

Kelly, 1963 **Alarcão, 1995: 142**	[cont de 1.2.] *Deste paradigma emerge "o reconheci/o de cd ser humano c/o um processador activo de informação, c/ a capacd de construir/reconstruir os s/ pps conhecs, através de uma actividade q é criativa, emocional e racional".* [cont em 3.2.] [cont de 3.2.] *C/o nos diz I.Alarcão, "uma perspectiva construtivista implica, tb uma maior humildade e aprender a usar os contributos científicos de um modo criativo na construção das soluções pa/ os problemas".*	Características do paradigma construtivista - os conhecs (re)-constroem-se através de uma acção criativa, emocional e racional	Esta citação completa as anteriores descrições da T Construtivista ao contemplar outras componentes da pessoa em td a s/ dimensão	Aceita as afirmaçs de Alarcão como propiciadoras da integração de qualidades humanas e da investigação como els essenciais ao desenvolvimento holístico do prof		Cita Kelly, 1963 Cita Alarcão para sustentar o que afirmou sobre a utilização de estratégias de ensino mais criativas e enfocadas nos AA
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) *No novo paradigma assumem papel preponderante os conhecs q os AA já trazem consigo, enfatizando, ñ o q os AA ñ sabem, m/ as idéias q já possuem. Isto desencadeia, por s/ vez, a necess de atender e apoiar a formaç e o desenvolvi/o da pessoa prof. Quer dizer, no campo pedagógico implica q os profs sejam alertados pa/ atender à importância das concepções dos AA no processo educativo e pa/ a utilização de estratégias de ensino facilitadoras da mudança conceptual.* [cont em 1.1.]	Alteração da formação inicial dos profs Respeitar e aproveitar os conhecs e ideias dos AA Ensino diferenciado facilitador da Aprend	Assume um enfoque nos AA e s/ conhecimentos			
	[cont de 1.1.] *Assim, preocupo-me mt mais em:* **[p.3]** ** Conseguir estratégias de E/A diversificadas (estratégias de replicação ñ replicada, analogias, ...* **Compreender melhor os erros dos AA* ** Dar-lhes + oportunidades de explicarem as s/ idéias* ** Possibilitar a aplicação de novas idéias apreendidas* ** Confrontar as ideias dos AA c/ situações contrárias àquelas.* [cont em 3.1.]			Aprendeu a dar valor a estratégias de ensino menos punitivas e mais facilitadoras da aprendizagem		
Conclusão	**B. O Portfolio - Conclusão** **4. Doc pessoal de desenvolvi/ profissional** **4.1.** Conceptualização /Construção					
	*Ao construir este Porfolio, construí, simultanea/ uma **história** do que aprendi e daquilo q **ainda tenho para aprender e aprofundar***	Portfolio é uma hist de vida sobre as aprendizagens	A reflexão provocada pelo portf auto-consciencializou-a para os saberes e as lacunas			
	*Ñ se tratou apenas de um Port de **evidências de aprendizagem**, pois a s/ construção proporcionou-me, igual/, momentos de **auto-reflexão** q me poderão abrir novas hipóteses de **auto-desenvolvimento pessoal e profissional***	Dupla dimensão do Portfolio: processo e produto				
	*Procurei q o produto deste Portfolio tivesse alg qualidade no s/ conteúdo, mas, igual/ estética. Mas + importante do q o produto final deste Portfolio, foi td **o processo de construção, de reflexão**, q o **Portfolio** e a disciplina de **Supervisão Pedagógica** me proporcionou*	Promotor da reflexão				
	4.2. Dificuldades [trab de estruturação - "complicado"]	Dificuldade de construção do portfolio				

	4.3. Valor formativo (vantagens) **[p.4]** *A experiência de construç do Portfolio pa/ a disciplina de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores proporcionou-me uma dinâmica de crescimento pessoal e profissional, pois todo o trab realizado para a s/ estruturaç, apesar de "complicado", foi algo estimulante, motivando uma* ***melhor aprendizagem*** *dos conteúdos da disciplina* ***auto-reflexão*** [decorrente da s/ construção] ***auto-dsenvolvimento pessoal e profissional*** [decorrente da s/ construção]	Desenvolvi/o pessoal e profissional Aprendizagem dos conteúdos da discip	Concorda c/ o q a literatura da especialidade e c/ o que afirma no questionário			

Bibliografia Consultada:

* Kelly, I. (1963) ??? In *Revista Portuguessa de Educação*, vol.1, nº 2, 1999, Braga: U.M
* Alarcão, I. (1995) "Supervisão de profs e inovação educaional". Aveiro: *Cadernos CIDInE*
* Amaral, M.J. (1999) "Reflexões em torno de um "novo" paradigma de formação de profs". *Millenium*, nº15, Julho de 1999, Viseu: ISPV
* Damásio, ªR. (1999) *O sentimento de si - o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*, Mem Martins: Publicações Europa América
* Fosnot, C.T. (1999) *Construtivismo e Educação*, Lisboa: Instituto Piaget

Portfolio C 1 - 3 **Formando/a: Maria Helena Direito Leitão**

Notas: Índice; refs bibliográficas bem indicadas nos textos;

ÍNDICE

1. Apresentação da autora
2. Apresentação do *Portfolio*
- **2.1.** Objectivo
- **2.2.** Conceito e filosofia subjacentes
- **2.3.** Conteúdos
- **2.4.** Estruturação

3. Sessões Temáticas
- **3.1.** Supervisão e Formação
- **3.2.** Supervisão e Conhecimento
- **3.3.** Supervisão: Concepções e Práticas (Conferência)
- **3.4.** Supervisão e Investigação
- **3.5.** Supervisão e Autonomia
- **3.6.** Supervisão: Cenários e Metáforas
- **3.7.** Desenvolvimento Holístico do Professor
- **3.8.** Supervisão e Investigação (sessão prática)
- **3.9.** Supervisão e Desenvolvimento Curricular

4. Avaliação do Processo e do Produto
- **4.1.** Do trabalho da autora
- **4.2.** Da disicplina

5. Conclusão
6. Bibliografia

"Sem uma reflexão sobre a dificuldade de pensar, tudo o que inventamos sobre educação é inútil" (Alain, *Propos sur l'éducation, XL 88*)

1. Apresentação da Autora

(p.2) Apresentação da autora:professora do 1º ciclo, Coordenadora do Conselho de Docentes do Agrupamento Fausto Guedes Teixeira (Lamego), membro do Conselho Pedagógico, professora cooperante do Pólo de Lamego da ESEV.

... as reuniões de reflexão/planificação que realiza semanalmente, com os AA, constituem momentos especialmente formativos...confrontam e partilham pontos de vista relativamente às suas opiniões pedagógicas, às suas opções teórico-práticas com a professora cooperante e com os colegas da PP.

Parece estarmos em presença de uma cooperante adepta de um tipo de supervisão clínica, dialógica, pessoalista e reflexiva.

Já exercia cargos a nível de escola e de agrupamento, cujas competências supervisivas foram regulamentdas pelo Despacho Conjunto SEEI/SEAE Nº 198/99 DE 15/2 DR n.º 52, Série II, pp. 3136-3139.

Definições de *Portfolio Reflexivo*

Valadares *et al* , (1998):" É uma colecção devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo formando ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacogntivo, afectivo)

Sá-Chaves *et al* , (1994): "É uma estrutura dinâmica definida de um objectivo explícito; integra no processo descrição - narração - reflexão - (meta)reflexão - as experiências práticas e as teorias que as sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidência (relatos, fotografias, observações, instrimentos de pesquisa, textos de apoio, auto-reflexões, cassetes e/ou videogravações...); é um documento autêntico (existe uma relação directa entre os factos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência: captura o crescimento e a mudança no conhecimento do formando ao longo do tempo; é uma peça única. Constitui uma criação singular do formando e representa a sua síntese pessoal de compreensão integrada e integradora

Nota 1: A organização das reflexões em três partes é o resultado de algs instruções passadas pela Prof. Idália no início das sessões: Reflexão, metáfora e autor escolhido sobre o qual deveriam reflectir e/ou investigar um pouco mais. Também há uma outra estrutura nestas reflexões que eu abandonei nos cursos seguintes e que pretendia que os formandos, em papel de cores diferentes registassem o que constituia para eles: discurso de confirmação, de novidade e de aprofundamento. Durante esta primeira versão nem todos os formando se sentiam à vontade e em liberdade com esta estratégia, daí ter considerado ser melhor para eles que tomassem os seus apontamentos do modo pessoal que melhor lhes conviesse.

Nota 2: As aulas desta disciplina foram nesta primeira versão do Curso leccionadas pela Prof. Doutora Idália Sá-Chaves e por mim, que assisti a todas as lecionadas pela primeira.

2. Apresentação do *Portfolio*		**CATEGORIAS**				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	1.O Eu (formando/professor/supervisor)					
Reflexão 1	**1.1.** Autoconhecimento					
	1.2. Auto-supervisão					
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
Aula de	**2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos**					
__/__/__	**Profissionais (formação, ensino, supervisão)**					
	2.1. Formação (curso ou outra)					
Realizada	***2.1 -*** *Objectivo:...tratando-se de um documento pessoal e personali-*	Aquisição do conceito				
__/__/__	*zado procura mostrar o percurso e o processo evolutivo de for-*	de portfolio apresenta-				
	mação por que passámos enqt aluna...SupervisãoI...basicamente	do nas duas anteriores				
	de um conjunto de reflexões ...fazendo em grupo ou individualmente	definições				
7 págs	*e que consideramos relevantes para a nossa formação e avaliação*				Apropria-se da defini-	
	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento)				ção que melhor lhe	
	2.3. Supervisão				aerve ao contexto.	
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
	3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	[p.4] ***2.2.1.*** *Portfolios: uma resposta possível à emergência de novos*					
	paradigmas de avaliação.					
	A implementação de 'portfolios como modelo alternativo às	Dupla dimensão do				
	formas tradicionais de avaliação (realização de testes e/ou	portfolio: formação e				
	exames pontuais sobre dimensões exíguas, parcelares e descon-	avaliação				
	textualizadas do processo de E-A dos AA) tem vindo a ganhar					
	terreno sobretudo nas críticas que se focalizam ñ só nos aspec-	Instrumento alternati-				
	tos de natureza simplista, redutora, fixista e rígida da avaliação	vo aos testes e exames		Adquire/ confirma		
	tradicional mas sobretudo das concepções e lógicas em que as-			um conceito de avalia-		
	senta e se fundamenta a sua pretensa racionalidade. A utilizaç			ção mais abrangente		
Sá-Chaves	*ão de 'portfolios', que presssupõe "uma mudança ...aos diversos*	...portfolios promovem		e mais autêntica pro-		
et al , 1994,	*paradigmas de formação, de ensino, de aprendizagem, de ava-*	alterações ao nível dos		vavelmente adaptável		
p.334)	*liação e/ou de supervisão", apresenta bastantes vantagens.*	vários contextos liga-		ao seu contexto de		
	Estas decorrem da natureza dinâmica dos processos se constru-	dos à educação		sala de aula		
	ção continuada deste instrumento e situam-se ...a vários níveis					
	(cont. em 4.1.]					
Domingos	[p.5] *D. Fernandes ,...considerando os portfolios ambientes para*					
Fernandes	*aprender, refere que a avaliação deverá ser natural/ dif:* "mais	Promoção de avaliação				
Texto polic	autêntica, mais participada e mais reflexiva". Este autor refere	mais autêntica pq mais				
sem data,	tb as vantagens que um portfolio pode assumir em termos de	abrangente				
p.89-90	*aprendizagem e de avaliação dos formandos:* [cita essas vanta-					
	gens] [cont. em 4.3.]					Copy-paste
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)	Constituem inovação				
	[p.6] *Hoje estamos certas de que a utilização de portfolios de que a*	pedag em termos de de-	Não assume a 1ª pess			
	utilização de portfolios constitui um instrumento[!] fundamental	senvolvimento pessoal	na narrativa.			
	de formação para a mudança e para a inovação pedagógica.	e profiss				
	Constitui tb um processo dinâmico de construção e desenvolvi-	Conhecimento dos				
	mento de uma nova profissionalidade docente assente num co-	processos complexos				
	nhecimento mais profundo de nós próprias enquanto pessoas tb	da formação e ao longo				

	4. O Portfolio	da mesma				
Sá-Chaves,	**4.1.** Valor formativo (vantagens)					
id.ib., p334	[cont de 3.1.]"...mais capazes de fazer a captura da complexidade dos fenómenos na relação formativa....se apresentam + dinâmicos na realização dessa captura de informação ao longo da s/ duraç ...como oportunidade relativamente aos acontecimentos, permirão intervir atempada e positivamente na obtenção de resultantes prodessuais mais eficientes."	Regulação sistémica com resultados de intervenção mais eficazes e rápidos			←	Síntese do que transcreve
Sá-Chaves, 2000, p.14	[p.5] *Esta investigadora particulariza ainda + as vantagens do uso dos portfolios no sentido de que podem contribuir para* [Lista de vantagens in Sá-Chaves, 2000, p.10]					↓
	4.2. Conceptualização					
	[p.4] *Trata-se...de um instrumento que apresenta um carácter continuado, formativo, reflexivo e compreensivo.*	Definição mais comum				
	4.3. Construção					
Sá-Chaves, 2000, p.14	[p.5] *A literatura mais recente sobre a formação reflexiva de profs, tem vindo a ressaltar a import dos portfs enqt instrumentos que potenciam o desenvolvimento* "em diferentes registos (pessoal, e/ou profiss) e a difs níveis de reflexividade (técnico, crítico e metacrítico)"	Estratégia adequada ao uso de diversos registos discursivos e de níveis de reflexividade	No entanto até agora a pessoa não tem surgido e o nível de reflexividade tem-se mantido no técnico			=
	[p. 6] [cont de **3.1.**] *Foi a partir destes princípios e pressupostos que empreendemos a construção deste portfolio . Foi uma tarefa complexa, exigente e desafiadora. Muitas das nossas convicções sobre os processos de formação, algs das quais construídas a partir de uma teorização alicerçada na e pela prática, saíram reforçadas. Outras porém, questionadas que foram pela discussão crítica e leituras reflexivas que fomos efectuando, induziram em nós uma nova consciencialização para certas problemáticas.*	Reforço das suas pps convicções alicerçadas na prática	Tarefa complexa, exigente e desafiadora Auto-consciencialização através da discussão nas aulas	Será que está a ssumir o desafio?	Ainda não aponta pa/ alterações nas suas PPs	
	Hoje estamos certas [cont. em **3.2.**]					
	2.3. *Conteúdos- Os conteúdos que elegemos para constarem deste portfolio traduzem uma opção pessoal que consagra a ideia de reflexividade na e sobre a acção. Neste sentido, incluímos:*	Opção pessoal de reflectir na e sobre a acção				
	[p.7] *- Análise crítica sobre a informação teórica pelas docentes da disciplina. - Análises de metáforas. - Estudos sobre diversos autores. - Reflexão sobre novos conceitos, expressões e vocábulos (glossário). - Comentários críticos de textos relativos aos diversos conteúdos da disciplina. - Ensaios reflexivos sobre conceitos pesquisados/investigados. - Avaliação do trab da autora -Avaliação da disciplina. -Conclusão.*	Conteúdos listados correspondem basica/ aos expressos na teoria Integração teoria-prática				
	2.4. *Estruturação - A organização que seguimos na estruturação deste portfolio aproxima-se da indicada no índice. Começámos por apresentar as definições de portfolio que mais significado tinham para nós. Dp de apresentada a autora, definimos o objectivo deste trabalho e o conceito e filosofia subjacentes ao mesmo.*	Carácter interdisicipli-			Alguma interpretação das teorias lidas, que pode prometer a transformação apregoada pela pp como	

	As secções temáticas, enqt corpo principal do postfolio, mereceram uma atenção particualr pela riqueza conteudal das mêsmas. Porque um trab com estas características é intrinseca/ interdisciplinar e integrador de saberes, achámos pertinente integrar outros trabs que pela sua natureza reflexiva, tb contribuíram para a nosas formação. Evidente/ que as leituras reflexivas que fizemos de textos indicados ou outros com ligação aos conteúdos da disciplina, tb mereceram um particular destaque. Natural/ que um trab essencial/ reflexivo não podia dispensar uma avaliação do pp trab e uma conclusão. **4.4.** Dificuldades	nar das reflexões no portfolio Contribuição de outros textos para a sua formação facilitada pelo portfolio Inclusão de uma auto-avaliação		Embora não seja pp/ uma alteração assume o compromisso de acresecentar no portf elementos de reflexão que irão para além dos fornecidos nas aulas	uma das vantagens do uso de portfolios nas sessões temáticas que se vão seguir.	

3. Sessões temáticas

3.1. Supervisão e formação		**CATEGORIAS**				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão Crítica 1 **1.**Teorias de Aprendizagem **2.** Metáforas **3.** Autor escolhido **Aulas de 7 e 8 Abril 2000** **Realizada em 8/4** **Revista e passada a escrito em 12-Abr** **2 págs.** **3.2. Privadas?**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento [cont de **1.1.**] *A minha sensibilidade para as questões da diferenciação pedagógica tem vindo a aumentar e a frequência de "Acções" deste tipo tem contribuído positivamente para o meu crescimento pessoal e profissional* **1.2.** Auto-supervisão *Ao longo da minha carreira profissional, embora intuitivamente, sp pensei na importância da formação contínua.* [cont em 2.2.] [cont de **2.1.**] *Por tudo isto uma insatisfação profunda povoava o meu subconsciente e a oportuniade de frequentar um curso estruturado como o de supervisão, constituiu mais uma etapa importante na minha formação de docente.* [cont em **3.1.**] **1.3.** Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) [cont de **2.2.**] *...que a relação entre o ensinar e o aprender podia ser diversa daquela que nos foi "ensinada" no Magistério Primário, que a "escola paralela" aparecia como forte concorrente à escola oficial...* [cont em **1.2.**] **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) [cont de **1.2.**] *Sentia que algs saberes se tornavam rapidamente desajustados e mesmo obsoletos* [cont em **2.1.**] **2. Metáfora -** *A <u>metáfora do alumbramento</u> mereceu da minha parte uma atenção especial por considerar que traduz uma forma de "estar" e de "fazer pedagógico" na relação com os meus AA . Cada nova realização/produção do A é entendida como uma nova visão do mundo, a partir da qual ele (aluno) criará novas visões, novos entendimentos, novas interpretações e novas realizações. É um olhar atento sobre as transformações que se vão operando e que vão ganhando e dando sentido à vida de cada um dos meus alunos e à minha...é um desocultar do crescer, crescendo...na direcção da felicidade.* [cont em **3.2.**]	Assume o "ensino diferenciado" como algo que a transformará como ser global A importância da "escola paralela" nos dias de hoje. Mutabilidade do conhecimento Ensino centrado nos AA, produtores de conhecimento Importância da observação para se ter a percepção do que ocorre à nossa volta (AA)	**Começa a utilizar a 1ª pessoa - narradora** Preferência por esta estratégia de ensino - aprendizagem A frequência do curso foi opção sua Crítica à formação inicial recebida . Atenta à suas necessidades de actualização Atenção aos AA e ao seu desenvolvimento em direcção ao saber e à felicidade	Pretende uma transformação na formaç de profs que efectiva/ altere práticas Necessidade de alterar práticas na escola não previstas na F.I. Interpreta a metáfora e fá-la corresponder ao seu modo de ensinar: de "fazer" e "estar pedagógico"	

2.3. Supervisão

3. As Teorias (Públicas/Privadas)

3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)

Depois de enunciados os três princípios de aprendizagem apresentados pela docente da disciplina, e quando os foi solicitado para reflectirmos criticamente sobre dois, a minha opção recaiu, em 1º lugar, no princípio do inacabamento . Este princípio pressupõe que os indivíduos, no seu ciclo de vida, estão em permanente desenvolvimento. Pressupõe tb, que o conhecimento é algo dinâmico, mutável e, neste sentido, ninguém está formado para toda a vida. É por isso que a formação inicial, etapa mportante na construção da profissionalidade docente, não é senão o primeiro momento dos muitos que se devem seguir ao longo da carreira de qq profissional. [cont em **1.2.**]

[cont de **1.2.**] *Em segundo lugar, optei pelo princípio do efeito multiplicador da diverisidade . Algs leituras reflexivas sobre "integração" e "multiculturalidade" que efectuei, tiveram (estão a ter) um efeito sinergético importante no meu trab pedagógico.*

[cont de **3.2.**]...no Centro de Congressos de Aveiro, numa conferência proferida pelo Prof. Dr. Luís Miranda Correia, da U. Minho, na qual foi defendido este princípio como umdos factores fundamentais de uma educação para todos. [cont em **1.1.**]

3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)

[cont de **3.1.**] *Todas as crianças, mas sobretudo as oriundas de meios socioculturais desfavorecidos ou divergentes, ganham com a prática de um ensino-aprendizagem que apela à diversidade e à diferenciação pedagógica. A aplicação deste princípio é cada vez mais defendido em encontros sobre educação. Ainda muito recentemente, no dia 11 de Abril último, participei,* [cont em **3.1.**]

3. Autor escolhido

[cont de **2.2.**] *John Dewey é um dos autores frequentemente evocados qd se fala de um processo de E-A reflexivo e centrado na experiência do aluno. Embora ñ conhecendo profundamente o seu pensamento pedagógico, as suas ideias mais conhecidas ñ deixam de influenciar a minha maneira de estar na educação.É c/ Dewey entre outros nomes da escola nova que ganham sentido as actividades por descoberta na relação educativa. As situações problemáticas ganham c/ Dewey uma dimensão pedag importante. A criança, face a uma situação problemática real (situação que apresente algo de novo e por isso incerto ou problemático) é solicitada a formular hupóteses (intelectualização do problema c/o refere Dewey), para passar dp à observação ou à experimentação. Trata-se aqui de provar as várias hipóteses formuladas . Se estas não são confirmadas, surge a necessidade de reformular as hipóteses de partida (reelaboração intelectual das primeiras hipóteses). Pelo contrário, se confirmadas, a problemática é su-*

Formação ao longo da vida

Democratização da educação

ferenciação pedagógica como solução para esas democratização

Defesa da reflexão na actuação pedagógica de tds os profs

Supervfisão reflexiva, clínica

Interpretação pessoal do princípio do efeito multipl da diversid/

Interesse em se manter actualizada

Interesses pessoais de formação: ao longo da vida; multiculturalidade", "integração"

alterações a nível pedagógico **(Nota 1)**

Necessidade de integrar AA de vários contextos

Síntese do princípio do inacabamento que corresponde à sua maneira de estar na vida profissional

Interpreta o texto ligando-o àquilo que costuma ser a sua PP

	perada dando lugar a um efectivo progresso. *Esta orientação traduz uma visão de escola que consubstancia um ambiente de vida e de trabalho. Por isso, é importante que a criança seja colocada em situações problemáticas desafiadoras tais que a leve à procura de dados, de material de observação e de experimentação, para as superar. Isto implica uma reorganização do espaço psicopedagógico tradicional (sala de aula) no sentido de proporcionar a realização de observações e pesquisas directas, ter à disposição material de consulta, etc.* **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção **4.4.** Dificuldades	Dimensão alargada da escola como contexto	A escola como lugar onde se vive e trabalha.	Necessidade de alteração do conceito de a escola como contexto		

Nota 1 - Estes interesses e transformações pedagógicas poderão ser o resultado da sua estadia em França, como professora do 1º Ciclo de AA filhos de imigrantes portugueses?

Contexto: **3.2. Supervisão Pedagógica e Conhecimento Profissional**		**CATEGORIAS**				
		DIMENSÕES		**ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO**		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	1.O Eu (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento **1.2.** Auto-supervisão					
Reflexão 3	**1.3.** Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos**		A pessoa da autora e as suas opiniões, atitudes e posições pessoais quase não surgem nesta reflexão			
Aula de	**Profissionais (formação, ensino, supervisão)**					
14-Abr	**2.1.** Formação (curso ou outra)					
2000	[p.1] *A questão que mais prendeu a minha atenção nesta semana (14 e 15 de Abril) foi <u>Que conhecimento profissional caracteriza os professores?</u> "*					
Realizada						
__/__/__	*A resposta a esta questão, dada numa linha de ruptura com a visão tradicional, interessou-me particularmente pelo facto de ter contribuído para uma maior consciencialização da prática pedagógica que tenho vindo a assumir nos últimos tempos.* (cont em **3.1.**)	O uso consciencializado da reflexão tem contribuído para alterada sua PP	A ruptura com a visão tradicional de PP		Quando faz essa síntese ou paráfrase há uma grande dose de interpretação pessoal e de reconhecimento de PPs que já utiliza ainda não havendo indícios de alterações no futuro.	Grande parte desta reflexáo limita-se a sintetizar e/ou parafrasear o que a Prof. Idália Sá-Chaves disse nas aulas.
4 págs	**2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
Sá-Chaves, 1997:111	*Com efeito, contrariamente ao entendimento que o conhecimento profissional dos professores se traduz "num dispositivo conceptual prévio, contendo soluções abstractas e prontas a usar, para problemas ainda por conhecer", isto é, que se desenvolve numa perspectiva tecnicista, uniforme, estável e previsível, a docente, na linha do pensamento de Schön (1983) e de Lee Shulman (1986), falou de um conhecimento profisssional consubstanciado num conjunto de competências que permitam aos professsores desenvolverem-se e agirem diferenciadamente em situações complexas, indeterminadas e imprevisíveis de ensino.* [cont em **3.2.**]	Conhecimento eclético a possuir pelos profs para poderem pôr em prática competências compaginàveis com os contextos instáveis da da PP	Sente-se apoiada nas teorias apresentadas para aquilo que já faz na sua PP Mantém a sua preocupação pelo ensino diferenciado			
??	como não adapta a metáfora a si pp de forma bem evidente, parece-me que não.					

		3. Autor escolhido *A minha escolha recaiu sobre Kenneth Zeichner. Os seus trabalhos integram-se no movimento da prática reflexiva e ensino reflexivo. Segundo K.Zeichner, o processo de compreensão e melhoria do ensino por parte dos professores, deve começar pela reflexão sobre as suas pps experiêcias e não pela imitação de modelos que são, no melhor dos casos pobres e, pior, uma ilusão.*		As experiências do pp prof devem ser o ponto de partida para a reflexão			
K.Zeichner, 1993:17:00		*Refere tb o autor que o processo de aprender a ensinar, prolongando-se por toda a carreira do professor, implica os formadores de professores no sentido de "ajudar os futuros profs a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu pp desenvolvimento profissional".* *Trata-se de uma perspectiva desenvolvimentista em que os profs construindo, enquanto práticos reflexivos, a sue rofissionalidade docente.*	Defesa da auto-formação após um período inicial que crie as bases para tal. Conceito de "counselling" defendido por Handal & Lauvas, 1987				
		3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) [cont de 3.1.] *Partindo do princípio de que a profissão docente possui uma matriz que a identifica relativamente a outras profissões e de que essa matriz consubstancia um conhecimento profissional específico, a docente, a partir de Lee Shulman (1987a, b) e deElbaz (1988), identificou um conjunto de competências/ dimensões que caracterzam o conhecimento profissional dos professores.* *Começou por explicitar o sentido do <u>conhecimento do conteúdo</u>. Os professores devem possuir conhecimentos sobre a matéria, os conceitos específicos, definições e convenções que ensinam. Esta competência é fundamental pois constitui uma condição importante para ñ se apresentar erradamente os conteúdos aos AA, para criticar ou seleccionar manuais escolares, etc.* *O <u>conhecimento do aprendente e das suas características</u> foi a dimensão seguinte. O saber profissional sem esta dimensão perde sentido. A territorialização do processo E/A, isto é, o processo E/A centrado no aluno e nos contextos em que se insere seria ineficaz sem a consideração da individualidade nas suas múltiplas dimensões e docrácter dinâmico destas* [p.2]*O <u>conhecimento pedagógico do conteúdo</u> é outra dimensão importante. Ñ basta conhecer os conteúdos a ensinar. Importa tornar cd conteúdo compreensível e passível de ser (re)construído na interacção com outros saberes. Sendo esta dimensão exclusiva dos profs, representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento didáctico de como a ensinar.* *É, no meu entender, um dos elementos centrais do conhecimento do prof.* *O <u>conhecimento pedagógico geral</u>, não sendo exclusivo a dada disciplina, pressupõe a aquisição de um conjumto de saberes e de princípios gerais de ensino que cobrem áreas tão diversificadas como a organização e gestão de classes, técnicas, didácticas, planificação e avaliação curricular, aspectos legais de educação,* etc.	Interpretação adaptada das dimensões de conhecimento apresentadas: de conteúdo, dos aprendentes e suas características, o conhecimento pedagógico de conteúdo, pedagógico geral, edos fins, objectivos e valores educacionais, do currículo, de si próprio. Interdisciplinaridade e sinergias entre conteúdos passíveis de criaç de novos saberes Concepção actual do conceito de supervisão	Aceitação das dimensões do conhecimento profiss do prof como essenciais ao desenvolvimento da sua profissionalidade docente Tal como com outros formandos o modo de selecção dos manuais escolares tornou-se uma tarefa supervisiva a ter em atenção	Hipótese de alteração das práticas de escolha dos manuais escolares.		

	O conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais diz respeito sobretudo aos fundamentos filosóficos e históricos em Educação. É esta uma competência que assume uma importância crescente no desenvolvimento do currículo e que foi valorizada nas antigas escolas do Magitério Primário que enfatizavam a vertente instrumental da formação		Crítica aos antigos programas de formação inicial de profs			
	Relacionado com este tipo de conhecimento, o conhecimento do currículo, entendido como o conjunto de experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola, constitui mais uma dimensão importante do saber profissional dos professores. Um desenvolvimento curricular que potencie aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, tal como o preconiza o programa do 1º CEB, não seria eficaz sem este conhecimento	Representação alargada e actual de currículo que já vem sendo defendido pela autora ao longo das reflexões.				
	Obviamente que o qe foi dito só ganha sentido com o conhecimento dos contextos, isto é, o proceso de E/A ganha coerência qd é contextualizado ñ só à especificidade da sala de aula mas tb às culturas de origem dos AA e da comunidade	A tarefa de ensinar não pode ignorar os contextos onde é desenvolvida	Possível referência à sua experiência como prof em França	Necesidade de ter os contextos em mente sp que se planificam actividades pedagógicas		
Sá-Chaves, 1997:113	*A última dimensão do conhecimento profissiona dos professores considerada pela docente, o conhecimento de si próprio, prende-se com a possibilidade de cd professor "identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico", isto é, surge como uma competência metacognitiva indutora de uma transformabilidade que apela constantemente à (re)conceptualização do acto pedagógico*		Importância dada à metacognição.			
Privada	[p.3] ***Metáfora:*** *a metáfora que mais apreciei foi a das "meias velhas". Para consertar as meias é preciso que a operária apanhe o fio da malha mais baixa e a leve pela meia acima até à útima malha.*	As metáforas que têm vindo a ser utlizadas foram fornecidas pela docente				
	Fui sensível a esta metáfora pela analogia que possui com o processo E/A. De facto, no processso E/A tb deve existir um fio condutor que pata de uma base de conhecimentos solida/ adquiridos para que outros se acomodem de forma sustentada. Se eventual/ um erro é detectado no processo de E/A, deve fazer-se um diagnóstico da situação para identificar as razões que conduziram ao aparecimento desse erro. As razões podem ser encontradas a vários níveis e contextos.		Adapta a metáfora à experiência de correcção de erros			
	Perante a identificaçãodo erro, as opções de intervenção que se oferecem ao professor são diversas:		Adapta de forma original a metáfora do "fio condutor" à correcção de um erro.			
	1-diminuição do grau de dificuldade da tarefa a efectuar pelo A (no sentido de a adaptar ao nível de desenvolvmento revelado) mas suficiente/ desafiadora para o fazer evoluir na aprendizagem (E/A realizado dentro da ZDP)	??? Vygotkszy??				
	2-identificação dos pré-requisitos mal estruturados que explicam o aparecimento do erro (lacunas de aprendizagem), que uma vez superação do erro.					
	4. O Portfolio					
	4.1. Valor formativo (vantagens)					
	4.2. Conceptualização					
	4.3. Construção					

	Bibliografia evocada: Sá-Chaves, I. (1997) A Formação de Professores numa perspectiva Ecológica. Que fazer com esta ciscunstância? In Sá-Chaves (org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Porto Editora. Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas.* Lisboa, Educa. **4.4.** Dificuldades	Portfolio obedecendo a algs das "regras" sugeridas no início. O "eu" autor e dono de opiniões e atitudes es-tá mt esbatido	Falta de confiança? Consequência da sua formação inicial?			

Contexto:

3.3. Supervisão: Concepções e Práticas (Conferência)

A Prof. Idália organizou esta sessão em "roleplaying", lendo o texto da conferên- referido, tendo sido apresentada por mim e tendo os formandos sido solicitados a colocar questões à conferencista.
Para seguirem e/ou resumirem a conferência no final, foi distribuída uma ficha com algs questões a serem preenchidas pelos formandos, mas os extractos que se seguem foram retirados de uma reflexão conclusiva não espartilhada em questões, que é a estrutura que a formanda habitualmente dá a todas as reflexões: primeiro coloca os seus apontamentos manuscritos e depois um texto passado a computador onde surge a sua reflexão

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 4 **Aulas de 5 e 6 Maio 2000** **Realizada** __/__/__ **3 págs**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento **1.2.** Auto-supervisão **1.3.** Intervenção (relação com o outro) [cont de **3.2.**, p.3] *Esta mudança conceptual tem repercussões importantes ao nível das relações interpessoais entre os diferentes intervenientes do fenómeno educativo e ao nível da produção de conhecimentos. Para Sá-Chaves, e no que diz respeito ao primeiro aspecto, a aprendizagem é uma tarefa do A (formando) em interacção com um mediador em princípio mais experiente e informado.* *As dimensões intra e interpessoais interpenetram-se potenciando um crescimento pessoal e profissional mútuo.* *No que concerne ao segundo aspecto, a produção do conhecimento pedagógico emerge da reflexão-na-acção, da reflexão-sobre-a-acção e da reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção.(Schön,* 1983,1987) [cont em 2.3.] **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) [p.1] *"Supervisão: Concepções e Práticas" foi o tema da conferência que Professora Doutora Idália Sá-Chaves proferiu no âmbito da disciplina de Supervisão I...* [situa a confer em 1999, data da s/ primeira apresentação - Semana da PP das Licenciaturas em Ensno] na UA]	A importância das relações interpessoais na aquisição de conhecimentos, entre 2 pessoas com saberes difs: crescimento mútuo e vários momentos de reflexão				

	Com esta conferência, a PP, pouco visível e pouco reconhecida nas Instituições Superiores de Formação de Professores, ganhou cidadania e pelo menos uma vez na vida desta Instituição (e certamente de outras) foi rainha. [cont em **3.1.**]		Crítica à instituição onde o curso estava a realizar-se			
	[p.2] *É neste sentido que consideramos feliz e total/ adequada a metáfora fotográfica do "efeito de zoom" no processo de formação em* ***que é tão importante a aproximação como o distanciamento na relação supervisor/supervisando como estratégia facilitadora de uma sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo.*** [cont em **2.3.]**					
	[cont de **2.3.**] *Esta conferência, pela temática desenvolvida, constituiu um momento importante de formação e de síntese de um conjunto de saberes disciplinares que nos têm aparecido neste com texto de formação algo dispersos, sem fio condutor.*	Conferência foi a síntese de diversos saberes dispersos	A conferência fe-la encontrar o fio condutor dos saberes antes apresentados.			
	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento)					
	2.3. Supervisão					
	[cont de **2.1.**]*Cremos tb que esta mm interpretação poderá legitimar uma reconceptualização do pp conceito de supervisão qd aplicado acontextos que ultrapassam a PP propria/ dita ou sistemas de formação de profissionais. Com efeito, seja de inspecção ou de direcção ou com responsabilidades na gestão de sistemas ou subsistemas (direcção de escolas, coordenação de conselho de docentes, ou de projectos de investigação-acção, presidentes de concelhos científicos ou pedagógicos), ela apresenta sp uma matriz de natureza supervisiva e que pressupõe segundo a conferencista "a partilha de saberes e complementaridade de competências (...), capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar...", isto é, requer um tipo de competência supervisiva de "natureza meta-analítica e de intervenção responsável" só pos ível de adquirir mediante uma formação em supervisão.* [cont em **3.1.**]	Conceito recente de supervisão aplicável às funções que já desempenha no agrupamento onde trabalha Formação baseada na inerligação teoria e prática especificamente contextualizada que permite uma constante reconstrução e desenvolvimento das dimensões do saber podendo mesmo dar origem a novas dimensões	Toma posicionamento relativamente à possibilidade de se alargar o conceito de supervisão a outros contextos Considera importante que os docentes que desempenham funções de direcção nas escolas em geral e nos agrupamentos de criação recente possuam as competências supervisivas apresentadas na conf.	Perspectiva outro conceito de supervisão para além da PP a pôr em prática nas funções que já desempenha e que outros venham a desempenhar.	Interpreta as pals da conferencista à luz dos novos contextos supervisivos que estão a surgir no sist educativo.	
	[cont de **1.3.**] *Trata-se, no fundo, de uma nova concepção de formação em que a teoria e a prática, interagindo num contexto particular, potenciam a mudança de concepções dos diferentes intervenientes np processo formativo.* *E este continuum que ,articulando e integrando a teoria e a prática, "(re)liga as especificidades de cada tipo de conhecimento num todo integrado e, no qual, cada uma das dimensões do saber refunda e sustenta a emergência da outra."* [cont em **2.1.**]					
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
	3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	A comunicação começou por reflectir sobre as difs concepções e práticas de supervisão e de formação.					
	Partndo de uma visão restrita ("processo de relacionamento dual nos processos de formação") para uma visão lata "de matriz sistémica , intercontextual e que se reporta aos processsos de supervisão nas organizações" do conceito de supervisão, a conferencista referiu-se ao seu carácter polissémico e pluridimensional e que por via desta dispersão semântica, se legitimam diversas perspectivas que vão "desde as intenções mais rígidas de inspecção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento".	Os város conceitos de supervisão apresentapela conferencista: desde inspecção a aconselhamento, desde a PP à supervisão de organizações			Interpretação do que ouviu muito baseada na cópia de extractos da conferência →	cópia seleccionada de extractos significativos do texto da conferência distribuída por tds no final.

	É pois vasto o sentido interpretativo do estatuto da supervisão no processo de formação de profs. E Sá-Chaves vai mais longe neste esforço de clarificação semântica ao alargar a reflexão sobre uma das extensões mais polémicas do conceito, designadamente, da que entende o acto de supervisionar como um processo realizado a partir de uma posição superior (Super visão). Contrariamente à ideia redutora e negativa do senso comum (e ñ só) duma "hierarquia de poderes e de saberes de quem é suposto supervisionar", Sá-Chaves dá-lhe outra interpretação ao associar-lhe o conceito de "distanciamento entre observador e observado" como condição facilitadora da compreensão dos fenómenos em análise, isto é, o distanciamento permitiria por um lado o "alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada" e, por outro, eliminaria as "hipóteses de contaminação da análise que a proximidade sempre comporta." [cont. em 2.1. P.2] [cont de **2.3.**] *Na segunda parte, dando continuidade à reflexão sobre as diferentes concepções de supervisão, a conferencista defende o paradigma de formação adoptado na UA e fá-lo segundo uma metodologia, que "pretende constituir-se como um processo de meta-análise das práticas" e através dos conceitos subjacentes ao que Schön designa de reflexão-na-acção.*		Emite opinião sobre a clarificação do conceito de supervisão de Sá-Chaves			
	O primeiro conceito abordado foi o da construção de conhecimento como exercício de reflexão partilhada. É este um conceito caro à perspectiva construtivista do desenvolvimento humano. O conhecimento pessoal ñ resulta de um processo de transmissão mas é processado, (re)construído pelos indivíduos na interacção com o meio (ou opiniões divergentes) a partir da informação que já detêm. Daí a importância que assume a prática e/ou a opinião do supervisor que constituem o contexto adequado para que os indivíduos se desenvolvam pessoal e profissional/ e se tornem capazes de gerar saber pedagógico em permanente reconstrução dialéctica. *Um outro conceito abordado, e não menos importante, é o que se prende com a construção do conhecimento como exercício plurimetodológico e intercontextual.* [cont em **3.2.**]	Conhecimento construído na reflexão partilhada. Supervisão dialógica Funções facilitadoras do desenvolvimento a exercer pelo supervisor Supervisão eclética e contextualizada	Defende a construção de conhecimento através da discussão partilhada dos saberes Parece pôr de lado o supervisor modelo que impõe e não parte do supervisando.			
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) [cont de **3.1.**] *Afastamo-nos aqui da "racionalidade tecnicista, de cariz fragmentante, dicotomizante e hierarquizante, características* ***do paradigma positivista e assume-se uma "nova conceptualização dos processos de aprendizagem de ensino, de formação, novas concepções de escola e novos entendimentos acerca do que é ser professor. Esta deixa de ser exclusivamente consumidor e executor do currículo para passar a ser conceptor e co-produtor de projectos curriculares.*** [cont em **1.3.**]	Supervisão curricular implica não só a sua execução, mas sobretudo a sua concepção	Defende a gestão flexível do currículo, até pq tb é apologista de uma PP contextualizada			
	4. O Portfolio **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção **4.4.** Dificuldades					

Contexto: 3.4. Supervisão e Investigação

O que é ser-se "bom" professor neste virar de século?

"A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão...é falsa consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objectos, tendo concedido a si pp tornar-se uma coisa".

Só o Eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia. (Habermas, cit por Alarcão *et L*, 1996:172)

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
	1.O Eu (formando/professor/supervisor)					
Reflexão 5	**1.1.** Autoconhecimento					
	[p.4] **Reflexão:** *Importa agora tecer algs considerações sobre a minha prática pedagógica e com a orientação que presto, na qualidade de professora cooperante, aos meus AA da PP da ESEV - Pólo de Lamego. Uma reflexão sobre o meu percurso profissional iniciado em 1975, permite-me hoje, afirmar que ao longo destes últimos 25 anos experienciei "metamorfoses" profissionais sucessivas que conduziram (e estão a conduzir) à construção de uma profissionalidade docente assente em pressupostos e princípios muito distantes daqueles em que me iniciei profissional/ há já 25 anos.* [cont em **2.1.**)	Tem consciência de que as suas práticas docentes se têm alterado e que se repercutem na suas funções de supervisora da PP	As "metemorfoses" profissionais têm sido constantes desde que se tornou professora	A sua formação prof não se tem mantido ao longo dos 25 anos de profissão.		
Aulas de 12 e 13 de Maio						
Realizada __/__/__						
6 págs	[cont de **2.2.**] *Aos poucos, fui deslocando a centralidade do processo de E/A de mim pp para os AA em boa hora o fiz, pq me sinto mt + recompensada profissionalmente hoje do que no passado. Com efeito, passados estes anos todos, sinto que ñ sou mais a profissional dos anos 70 e que a prática e as teorizações que sobre a mesma fui tecendo, forjaram uma outra profissional, com uma postura que mt se aproxima dos modelos que se inscrevem nos paradigmas construtivistas reflexivos.* [cont.em **2.2.**]	Ensino centrado nos AA Modelo profissional próximo do paradigma construtivista reflexivo.	Recompensa profissional pelo facto de estar em constante mudança relativa/ às teorias recebidas inicial/			
	1.2. Auto-supervisão					
	[cont de **2.1.**] *A consciencialização sobre a importância das questões culturais os processos de E/A apareceu qd vivi uma experiência de 7 anos de ensino em França com filhos de emigrantes. A partir daí passei a considerar a cultura social a que pertencem os AA deve tb ser integrada na gestão pedagógica do grupo-turma sob pena de muitos deles, por se sentirem em ambientes descontextualizados, acabarem por se desinteresar e cair no insucesso. Outras rupturas com as práticas pedagógicas dos anos iniciais tb se verificaram em campos pedagógicos tão relevantes como a interdisciplinaridade, integração de novas aprendizagens em saberes anteriores solidamente adquiridos, o respeito pelos ritmos individuais, a diversificação dos processos de aprendizagem, etc.* [cont em **2.2.**]	A docência em França trouxe-lhe a consciencialização para os valores culturais e sua influência no E/A Necessidade de abordagens interdisciplinares, interrelações entre saberes anteriores e novos, respeito pelos ritmos inds dos AA, diferenciação pedagógica	Atitude atenta à individualidade dos AA e ás suas características de aprendentes	Auto-supervisão no sentido de ir alterando práticas no sentido de promover o sucesso educativo.		
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
	2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)					

2.1. Formação (curso ou outra) [p.3] *Formar para uma sociedade aberta e em mudança pressupõe aceitar e valorizar a heterogeneidade e o poder estimulador da diferença. Esta continuando, por vezes com determinadas convicções, saberes e práticas ou poderes instituídos, - o que provoca vacilações, estremecimentos, reavaliaçãoes, comparações, etc., ñ pode deixar de constituir um desafio com potencialidades de crescimento pessoal, profissional e mesmo institucional.* *É neste sentido que o "bom" professor adquire agora uma nova dimensão. Ser "bom" professor é ser alguém para quem o permanente questionamento constitui uma fonte de conhecimento pessoal e profissional.* [cont. em **3.1.**]	A formação deve orientar para saber lidar c/ a diferença e a heterogeneidade Nova concepção de formação/supervisão baseada no auto-questionamento	Preocupação com a diferença mantém-se Atitude favorável a uma mudança profunda nos programas de formação de profs	Necessidade de alteração dos programas do 1º ciclo - gestão flexível do currículo. Auto-questionamento é uma estratégia supervisiva transformadora	
[cont de **1.1.**] *...Formada numa escola em que a orientação ñ visava senão a adequação do meu comportamento profissional à norma e ao modelo, e em que os espaços de liberdade e de criatividade apenas eram consentidos na medida em que contribuíssem para q a lição - modelo (com os passos metodológicos previamente definidos) pudesse ter maior sucesso, a minha maneira de estar no ensino foi mudando, sobretudo a partir da reflexão que ia fazendo acerca dos (in)sucessos por que íam passando os meus AA* [cont em **1.2.**]	Formação inicial vivenciada. Professora reflexiva ñ apenas sobre o insucesso, mas tb sobre o que corria bem, para aprender com os sucessos	Crítica à formação inicial recebida baseada em modelos	Mas a sua maneira de ser ñ a deixou manietada a esses modelos, analisando os sucessos e os insucessos dos AA para sobre eles vir a agir.	
2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento) [cont de **1.2.**] *O processo E/A que venho desenolvendo nos últimos anos tem-se caracterizado por um conjunto de saberes/atitudes que visam:* **[Teorias Privadas?]** *1-Suscitar e proporcionar a discussão na sala de aula (melhora o pensamento dos AA e ajuda-os a construir o seu pp significado dos conteúdos escolares; promoveo envolvimento e empenho dos AA; ajuda os AA a aprender competências de comunicação e processos de pensamento importantes);* *2-Ajudar os AA a analisar o seu pp pensamento e processos de pesquisa;* *3-Favorecer a aprendizagem cooperativa* *4-proporcionar experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras;* *5-Privilegiar a avaliação formativa;* *6-Favorecer práticas interdisciplinares e contextualizadas;* *7-Fazer um ensino inter/multicultural (reconhecer, compreender e apreciar todos os grupos culturais - qq que seja a base racial, étnica, linguística, sexual ou outra e desenvolva competências com o objectivo de ensinar diferentes grupos de AA).* *8-Criar ambientes de aprendizagens produtivos.* [cont em **1.1.**]	Os seus planos de acção dentro da sala de aula vão no sentido de promover um ensino centrado nos AA e no desenvolvimento da reflexão, avaliação, interdisciplinaridade, multiculturalismo Visão alargada de currículo, não orientada só pelas disciplinas tradicionais	Atitudes pedagógicas conducentes à criação de cidadãos conscientes e autónomos, capazes de enfrentar o mundo em constante mudança.	Permanente reflexão no sentido de alterar as práticas tendo os AA como centro da sua atenção. Preocupação constante em desenvolver um currículo flexível e o + completo possível.	
[p.5, cont.de **1.1.**] *O curso de supervisão que agora frequento teme ajudado a ganhar uma outra consciencialização que se inscreve mais numa confirmação do que numa mudança significativa das práticas. Consciencialização que tb se estende à forma como decorre a reflexão que, em conjunto, faço com os AA da PP da ESEV - Pólo de Lamego. De uma maneira geral, procuro que os futuros profs reelaborem os seus saberes pedagógicos a partir da reflexão sobre as pps práticas, incentivando-os na busca de alter-*	O curso tem contribuído para encontrar as bases teóricas para o que já fazia Supervisão reflexiva e	A intuição bem como os textos lidos têm-na conduzido ao longo da sua carreira.	A sua auto-formação e o curso têm contribuído para que a sua formação esteja sp em evolução	

	nativas, formulando novos desafios que possam ser ultrapassados pelo seu esforço e reelaboração cognitiva. Tudo isto tem acontecido numa relação de ajuda e de colaboração com resultados mt gratificantes.	dialógica				
	2.3. Supervisão					
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)	**Definição de "bom" professor**				
	3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
Estrela, 1983:137	[p.1] *O conceito de "bom" professor pressupõe, antes de mais, a s/* ***legitimação dentro de uma opção sócio-política de formação de professores. Isto é, formar os professores para a mudança e para a inovação ou para a continuidade e para a reprodução social, ñ é a mesma coisa nem os meios necessários para se alcançarem tais objectivos são os mesmos. Por outro lado, "a investigação veio mostrar que não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis de situação". Ainda que se considerem os modelos "pólos de referência indispensáveis, é importante contudo a possibilidade de eles serem analisados, "desmontados', asssumidos ou rejeitados de forma consciente e crítica." De maneira que, falar do conceito de "bom" professor, torna-se uma tarefa bastante complexa na medida em que as variáveis em jogo compreendem dimensões ou características muitas vezes contraditórias***	Dificuldade em definir o "bom" professor dadas as variáveis em jogo: dimensões de conhecimento e características Utiliza uma pléiade de teóricos no intuito de encontrar a definição, mas acaba concluindo que o "bom professor é alguém capaz de ensinar adaptando-se aos contextos onde se move pelo que não há um modelo que sirva a todas as escolas/circunstâncias	Atitude investigativa no intuito de encontrar a definição de "bom" professor. Abertura de espírito para não se contentar com as respostas de apenas um dois teóricos	Embora haja citações dos textos teóricos seleccionados, a maioria deles é interpretada pela formanda de acordo com as suas pps teorias privadas face ao que entende ser ensinar e aprender, bem como supervisionar a PP.		
Alarcão, 1996:174	*Ainda assim, julgamos que é possível agregar um conjunto de princípios que globalmente definam um certo perfil de "bom" professor que tenha como pressuposto um determinado paradigma de formação.* *Neste virar de século (e de milénio), assistimos à emancipação e à emergência de adultez de novos paradigmas de formação em que o global se estrutura a partir da diversidade inter e intra-individual. Trata-se de uma tendência cuja territorialização tem vindo a crescer e em que o "reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo do* século XX".	A autonomia para os professores do XX é algo de essencial para se ser um "bom" professor.				
Alarcão e Tavares, 1987:24:00	[p.2] *De maneira que analisar o conceito de "bom" professor ontem ou hoje implica ter presentes referebciais teóricos de partida diferentes.Com efeito, analisar o conceito de "bom" professor a partir do paradigma transmissivo ou reflexivo/crítico pressupõe conceber a supervisão e a formação de professores de maneira diversa, isto é, a expressão "bom" professor só ganha real sentido global se estrutura a partir da diversidade inter e intra-individu-* *exemplo, o paradigma transmissivo, visa formar o futuro professor "de acordo com a actuação exemplar dos modelos que devem seguir passivamente, sem discussão". Neste sistema de formação as competências de "bom" professor, uma vez identificadas pela investigação e veiculadas pelo supervisor/formador, seriam treinadas pelos futuros professores através de técnicas psicopedagógicas diversas, entre as quais se destacam os programas de micro-ensino.*	Os modelos tradicionais a seguir passiva/ são postos em causa. O modelo psicopedag. tb ñ é a solução				

Pacheco, 1995:54:00	*Nestas tarefas, os futuros professores são ensinados a "comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem", com vista a se apropriarem de competências específicas e de um desempenho ideal.*	Situações estandardizadas não são solução	Vai apresentando os aspectos mais positivos das várias correntes teóricas, criticando aqueles aspectos que não contribuem para **a definição** de "bom" professor.			
Valente, 1999:14	*Vários esforços foram desenvolvidos no sentido de se definir as competências do "bom" professor neste paradigma que, diga-se, mereceu grande aceitação quer da parte das administrações - cujas competências pré-definidas eram facilmente transferíveis para o campo da avaliação dos professores -, quer por parte dos professores "pelos menos para os que não estavam marcados ideologicamente pelas imagens da educação progressiva".*					
Alarcão & Tavares, 1987:27	*Ainda que este modelo tenha marcado toda uma época qt à formação de professores, nos dias de hoje, e numa sociedade em permanente mudança, a s/ aceitação é bastante reduzida. A partir de um conjunto de críticas que lhe forram apresentadas, as quais ñ são alheias à crise do paradigma positivista, e que se prendem, entre outras, com a simplficação do acto de ensinar, com a imitação de modelos e com o fraco empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo redutor.* [...] *a sua fragilidade reside "na descontextualização das competências que pretende treinar, muitas vezes apresentadasao formando como competências isoladas, seminterelações umas com as outras e, pior do que isso, sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina"*	Descontextualização das competências issoladas e inconsequentes quer para o A quer para o formando.				
Sá´-Chaves, 1997:23	[cont de **2.1.**] *Como refere Sá-Chaves (1997), o questionamento sobre as práticas e as concepções que as legitimam, constitui um factor de desiquilíbrio (Piaget, 1974) das estruturas cognitivas, "condição 'sine qua non' para a construção de novos e continuados processsos de reequilibração que são o garante da regulação das comunidades nos incidentes de ruptura que o confronto com o novo sp pressupõe." É por isso que o "bom" professor se inscreve num paradigma de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais ñ são adquiridas a partir de um qq modelo pré-concebido, mas que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.*	Paradigma do inacabamento	Sentir-se "inacabada" profissional/ tem sido o que a move ao longo da sua carreira.			
Alarcão, 1991:16	*Dentro da mesma perspectiva, D. Schön define o "bom" profissonal como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua pp acção. Trata-se de uma competência que "em si mesma, é criativa pq traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes."*	Necessidade de criatividade quer na utilizaç de competências, quer na dos saberes.				
Arends, 1999:10	*Para Arends (1999), os "bons professores reúnem as quatro características seguintes:"-(...)dominam o* ***conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensinar e à aprendizagem, utilizando-o c/o*** *guia da ciência e arte da prática docente. - (...)dominam um* ***repertório*** *de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos), estando aptos a utilizá-las no ensino das crianças e no trabalho com adultos no contexto escolar. - (...) têm uma atitude e comtências para abordar todos os aspectos doseu trabalho de uma*	A escolha de Arends como a última teórica a citar parece ser pq é quem de certo modo congrega mt do que os anteriores afirmaram nas quatro caracterís-				

	*forma **reflexiva** , democrática e orientada para a resolução de problemas. - (...) encaram o 'aprender a ensinar' como um **processo contínuo,** sendo dotados da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham."* [cont de **1.1.**] *...Formada numa escola em que a orientação ñ visava senão a adequação do meu comportamento profissional à norma e ao modelo, e em que os espaços de liberdade e de criatividade* **3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção Bibliografia Arends, R (1999), Aprender a Ensinar. Amadora: McGraw-Hill Alarcão, I. (1996) Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de professores. In I. Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão,* Porto Editora Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) *Supervisão Pedagógica da PP - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coimbra: Almedina Estrela, A. (1983) A Observação ao serviço da Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Educação,* XXII, pp.129-141 Pacheco, J (1995) *Formação de professores - teoria e praxis.* Braga: Universidade do Minho. Sá-Chaves, I. (1997) A Qualidade da Escola Somos Nós. Viana do Castelo: ESEVC Valente, M. (1991) A Investigação em Didáctica. Conferência apresentada no 2º Encontro Nacionalde Didácticas e Metodologia de Ensino, Universidade de Aveiro. **4.4.** Dificuldades	ticas consideradas essenciais	Crítica à instituição q a formou face às características que apontou como essenciais para um "bom professor".			

Contexto: 3.5. Supervisão e Autonomia		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 5 Aulas 19 e 20 de Maio 2000 **Realizada** __/__/__ **2 págs**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento **1.2.** Auto-supervisão **1.3.** Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
Vieira, 1993:35	[p.1] *Em reflexões anteriores temos vindo a definir o conceito de supervisão, no contexto da formação de professores, como o encontro pedagógico entre o supervisor e formando, envolvendo procedimentos de reflexão e de experimentação. A fig 1 reflecte este encontro pedagógico* SABERES ACADÉMICOS E SOCIAIS DESIGUAIS + INTENÇÃO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SABERES ↓ TRANSMISSÃO - NEGOCIAÇÃO - AQUISIÇÃO ↓ CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES Fig. 1 - Pressupostos, Processos e Finalidades de Encontro Pedagógico	Supervisão como um encontro entre sup e form envolvendo reflexão e experimentação, condutoras à constrição de novos saberes, através de processos de transmissão, negociação e aquisição de saberes	Mantém sempre que possível ligações entre as reflexões	Os conceitos teóricos seleccionados e transcritos correspondem a tomadas de posição pessoais face à supervisão exercida pela , já apresentados nates	Para além da sua preocupação em transformar a sua função supervisiva e docente, tem tb o cuidado de apoiar as suas teorias privadas em teorias públicas de reconhecido mérito.	
Vieira, 1993:50	*A construção de novos saberes, finalidade última do processo interactivo supervisor-formando, desenvolve-se através de um processo de negociação, associado à ideia de partilha e ajuste de intenções (dada a assimetria de saberes e papéis)* *Trata-se de um processo que "partindo da existência de saberes desiguais e da intenção de construção colaborativa de saberes, o supervisor e o professor desencadeiam processos de transmissão-negociação-aquisição conducentes à construção de novos* saberes"	Apesar da assimetria dos papéis desempenhados deve existir uma relação colaborativa de partilha de asberes.	Defesa permanente de relações de partilha e de colaboração			

	[cont de **3.2.**]**Privada:** *Também no contexto da supervisão, a investigação, servindo propósitos formativos a partir da identificação, compreensão e resolução de problemas pedagógicos reais, conduz ao desenvolvimento da competência e autonomia profissional do professor/supervisor.*	A interacção sup/form pressupõe vantagens desenvolvimentistas e autonomizantes para ambos	Tem afirmado já que é necessário auonomizarñ só os formandos como os seus pps AA tornando ambos mais responsáveis pelas suas acções e aprendizagens.			
Idem, ibid p.51	**3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) *Este modelo colaborativo, que pressupõe princípios orientadores de uma metodologia reflexiva da supervisão "centrada em actividades de reflexão/experimentação orientadas para a reconstruç dos saberes e práticas pedagógicas do professor em formação" consagra a autonomização do professor no processo de desenvolvimento profissional, isto é, "sob a orientação do formador, os* [p.2] *formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma responsabilização pela sua acção." Isto pressupõe um modelo de supervisão que potencie o desenvolvimento de competências metacognitivas que permitam aos profs "conhecer, analisar e questionar a sua pp prática docente, assim como os substractos éticos e de valor a ela subjacentes."*					
Moreira e Alarcão, 1997:121		A orientação supervisiva pressupõe não só uma autonomização progresiva, mas tb uma cd vez maior responsabilização pela acção do formando				
Garcia, 1999:153						
	Privadas [p.2]**:** *De facto, admitir a abordagem reflexiva de formação de professores implica aceitar que o prof, na interacção colaborativa com o supervisor e a partir da reflexão na e sobre a sua pp prática, encontre, explore e expanda as suas melhores formas de ensinar.*	A autonomização implica um envolvimento consciente e proactivo do formando				
	Esta capacidade de produzir e de apreciar a pp capacidade de agir isto é, o auto-conhecimento que emerge, sobretudo, de processos auto-avaliativos, liberta o prof de muitos condicionalismos externos, conduzindo-o à autonomia.	A importância da auto-avaliação no desenvolvimento do auto-conecimento do form e condu-lo à autonomização	Defende a auto-avaliação como fundamental no processo de desenvolvimento dos formandos e dos AA			
1993:51	*E uma das competências fundamentais do prof autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula. Como refere Vieira "caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser tb investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à PP fundamental a qq pedagogia verdadeiramente focalizada no aluno."* [cont em **3.1.**]	O professsor-investigador tem mais capacidade de se tornar facilitador da aprendiza- e agente de mudança	Aprova o movimento do prof-investigador e tem feito prova disso, na medida em que não se limita a reflectir apenas sobre os autores tratados nas sessões.	Ser-se investigador transforma as acções docentes e supervisivas dos profs.		
	4. O Portfolio **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção					
	Bibliografia: Garcia, C. (1999), *Formação de Professores - Para uma mudança educativa.* Porto:Porto Editora Moreira, M.A. & Alarcão, I. (1997) A Investigação-Acção como Estratégia de Formação de Professores Reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.) Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora. Vieira, F. (1993) *Supervisão - Guia Prático de Formação de Professores.* Porto: ASA					
	4.4. Dificuldades					

Contexto: 3.6.Supervisão: Cenários e Metáforas

Para tornar as sessões menos pesadas e menos centradas na formadora (eu pp) decidimos que os cenários de supervisão apresentados por Alarcão e Tavares (1987) fossem analisados em maior profundidade em pequenos grupos. A esta formanda e aos seu grupo foram atribuídos os cenários behaviorista e clínico. Para melhor poderem seguir as apresentações e tomarem notas sobre o que fossem ouvindo foi-lhes fornecida uma grelha para preenchimento durante as aulas na qual colocariam as metáforas atribuídas aos seus supervisores e a si pps, tentando identificar nestes características pertencentes aos vários cenários.

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 6	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor)					
Aulas de	**1.1.** Autoconhecimento					
26 e 27 de	**1.2.** Auto-supervisão					
Maio 2000	**1.3.** Intervenção (relação com o outro)					
Realizada	**2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos**					
__/__/__	**Profissionais (formação, ensino, supervisão)**					
	2.1. Formação (curso ou outra)					
3 págs	[cont de **3.1.**] *Dos seis cenários analisados na aula, coube-nos reflectir sobre os cenários behaviorista e clínico. E foi a partir da leitura e reflexão dos diferentes cenários que pudemos integrar as inferências construídas nas metáforas produzidas em pequenos grupos de colegas.* *Aprofundaremos de seguida a análise dos cenários behaviorista e clínico.*	Descreve a estratégia utilizada na aula.				
	O cenário behaviorista					
Alarcão & Tavares, 1987:25	*No que concerne ao cenário...a sua preocupação central consite em "identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências.* *Recorrendo técnica do micro-ensino, os futuros professores são convidados a executar determinadas tarefas previamente identificadas. Após a aula, o prof reflectiria sobre a aula dada em função das competênciasque queria treinar, sendo ajudado nessa análise pelas observações dos pps alunos, do supervisor e dos colegas.De seguida, a mesma técnica seria repetida noutro contexto de aula, com outros AA, "para pôr em prática as inovações que teria aprendido consigo pp e com os outros."*					
p.27	[p.2] *Analisando agora criticamente este cenário importa referir algs limitações que se lhe reconhecem. A descontextualização das competências, que se pretende treinar, aparece como uma forte limitação deste cenário. Aparecendo muitas vezes isoladas, sem inter-relação e sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a mesma exige do sujeito que aprende e do sujeito que que ensina, esta prática de supervisão perpetua a formação a formação pela imitação do modelo, faltando-lhe, como referem os autores que temos vindo a seguir, um enquadramento teórico e o "empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos em que deve assentar a sua prática."*					

p. 29	*Não obstante estas limitações, a técnica do micro-ensino ganhou muitos adeptos e seguidores que desenvolveram esforços no sentido de identificarem e definirem competências do "bom" prof, as quais eram treinadas nos programas de profissionalização de professores.* *Neste cenário, concebe-se o prof como um técnico, um executor de competências concebidas exteriormente ao pp prof e ao contexto em que exerce a sua função. A formação dos profs assentenos pressupostos referidos, isto é, num conjunto de competências básicas a adquirir e a desenvolver, era estruturada em torno de um progr que apresentava, segundo Houston e Howsam (1972), as seguintes características: a) definição operacional dos objectivos; b) responsabilidade e c) individulização.* *Neste sentido, o futuro prof era informado das competênciaas, traduzidas em objectivos segundo o seu pp ritmo.* *É ulização.m cenário que globalmente traduz a formação de profs nos anos 70, nas escolas do Magistério Primário.* ***O cenário clínico*** *Este cenário surge após a constatação de que a "mera observação discussão de aulas eram estratégias insuficientes pq exteriores à pessoa do prof, ñ iam ao encontro das suas reais dificuldades e, portanto, ñ o comprometiam com o processo de mudança."* *O papel do supervisor, neste cenário, consiste em ajudar a analisar e repensar o ensino ao prof em formação. O espírito de colaboração entre tds os actores* [p.3] *envolvidos neste sistema de formação (supervisor, prof e colegas) implicava a planificação e a avaliação conjuntas para além da observaçãoe da análise, ou seja, este modelo caracterizava-se pela colaboração entre prof e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.* *A supervisão pressupõe o estabelecimento de uma relação de trabalho entre o prof e o sup perspectivada em torno de actividades que suscitem a resolução de problemas no contexto da sala de aula. Sendo o prof o agente dinâmico de seu pp desenvolvimento profissional, espera-se que gradualmente se "liberte" do supervisor no sentido de que continuará a desenvolver-se de forma autónoma. Este progressivo distanciamento far-se-á, como referimos, de forma progressiva e num contextode resolução de problemas que a pp actividade docente sp suscita.* *Trata-se de um modelo que pressupõe um ciclo que se inicia com o encontro pré-observação a partir do qual emerge a estratégia a seguir na observação. No encontro pós-observação, a reflexão conjunta deve permitir ao prof, através da análise da aula, atribuir significado aos diferentes acontecimentos nela vivenciados e tomar decisões quanto à acção seguinte. Como referem Alarcão e Tavares (1987:34), verifica-se neste processo a "existência de três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar". É esta constatação que legitima a afirmação dos mesmos autores segundo a qual "fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar".*						

	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) [p.1] *O conceito de supervisão entendido como o "processo em que um prof, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro prof no seu desenvolvimento humano e profissional" remete-nos para um "modus faciendi" que visa, fundamental/, o desenvolvimento profissional do professor. Só que, este "fazer supervisão", pressupõe perspectivas teóricas diferentes. Numa tentativa de sistematizar as várias tendências da "práxis" da supervisão que habitualmente aparecem dispersas na literatura sobre supervisão, I. Alarcão e J. Tavares propõem seis cenários que procuram agrupar "as várias facetas mais significativas da "práxis" da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns."* [cont em **2.1.**] Em nota de rodapé lista os seis cenários: *da imitação artesã [!], do ensino pela experiência guiada, o behaviorista, o clínico, o psicopedagógico e o pessoalista.* **3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção **4.4.** Dificuldades					
Alarcão & Tavares, 1987:18 **p.19**						

Contexto: 3.7. Desenvolvimento Holístico do Professor: 6 categorias de intervenção de Heron (1973); Rogers; Underhill (1993); conjunto de questões para os formandos responderem em relação à possibilidade de sermos facilitadores dentro de grupo. Noções de competência profissional de Alarcão e Tavares (1987:25), Sá-Chaves (1994) e Estrela (1991, cit por Ralha-Simões,1993). Modelos de Supervisão (Wallace, 1991, cit por Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Os formandos receberam tb um texto da autoria da formadora sobre o qual responderiam ao conjunto de questões referido antes - "A Dimensão Pesssoal e Interpessoal em Supervisão: uma perspectiva humanista", que incluia o protocolo audio de um encontro de pós-observação (Amaral, Lalande e Moreira, 1996)

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 7 **6+2 págs** **Aulas de 2 e 3 Junho e 9 de Junho** **Realizada** __/__/__ **Amaral, Lalande e Moreira, 1996**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento [p.1.] *De entre os modelos de supervisão abordados (mestria, ciên- aplicada/racionalidade técnica, prático-reflexivo) optámos por desenvolver o prático-reflexivo por considerarmos que se trata do que mais se adequa à nossa concepção de formação.* **1.2.** Auto-supervisão **1.3.** Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) [p.1] Respostas às questões: 1) Reacção à leitura do texto: *Este texto, que aborda o conceito de supervisão à luz da perspectiva humanista, ressalta o papel do formando no processo de formação, "valorizando-o enquanto pes- soa, procurando desenvolver as suas potencialidades humanas antes de o procurar fazer com as suas capacidades técnico-profis- sionais."* *Nesta concepção, o supervisor é aquele que "envolve" o formando, ajudando-o na construção do seu pp desenvolvi/ pessoal e scocial e profissionalidade docente, construindo-se, esta, a partir das ex- periências proporcionadas pelo supervisor num ambiente emo- cional interpessoal positivo e autêntico.* *Trata-se de uma perspectiva que ressalta a importância da reflexão e o papel do supervisor "facilitador" no processo de formação.* *O bom professor surge neste contexto de formação, não como alg que aprendeu um conj de saberes profissionais e os veicula num dado contexto, mas uma pessoa dotada de uma personalidade úni- ca, cujas competências e capacidadess técnico-profissionais de- correm do desenvolvimento das suas potencialidades humanas.* 2 - Palavras-Chave: *perspectiva humanista / supervisão / tacto peda- gógico / subjectividade / clima facilitador / reflexão / auto-cons- ciencialização / auto-conceito / relação interpessoal / investiga- ção-acção.* 3 - Exequibilidade da experiêencia [relatada]: *Na minha opinião, é exe- quível na medida em que é possível registar em áudio e/ou vídeo*	A personalidade única do formando é o que o portfolio nos deverá testemunhar	Regressa ao narrador de 3ª pessoa Sente-se atraída pelo modelo prático-refle- xivo, o que já não é novidade nesta fase do protfolio	Tem demosntrado in- teresse em continuar a alterar as suas prá- ticas no sentido de as melhorar, com base nos contributos da reflexão feita pela pp e promovida nos seus formandos		Toda esta entrada

	uma aula ou reflexão da mesma (encontro pós-observação) para posterior análise (análise de conteúdo). Contudo, verifica-se uma dupla inferência que, em si mesma me parece contraditória. Com efeito: a) A análise da transcrição áudio remete para um cenário de imitação artesanal; b) Apesar da descrição e a partir do conhecimento das pessoas envolvidaas na reflexão, tb se conclui estar na presença de um cenário pessoalista. [p.2] *Assim, julgo ser pertinente perguntar qual a legitimidade da seda inferência a partir do conhecimento que os autores do texto têm relativamente aos estagiários e à supervisora?* 4 - Qual a sua opinião sobre a ficha-grelha dos encontros de pós-observação? - *A ficha traduz um cojunto de itens observáveis numa aula de língua segundo uma prespectiva desenvolvimentista mas que julgamos inadequada para observar uma turma do 1º ciclo.* 5- Quais os níveis de reflexividade que se encontram nos estagiários e supervisores (observar, analisar, confrontar, interpretar e avaliar)? *Nos estagiários, o nível de reflexidade é muito baixo, pois a capacidade de argumentação teóricañ existiu ou foi sem grande comsistência. Quanto ao supervisor, o nível de reflexividade aponta para um modelo de orientação que visa mt mais condicionar e determinar os comportamentos pedagógicos dos formandos do que criar-lhes espaços de reflexão capazes de lhes desencadear aprendizagens significativas e de condições favoráveis ao seu próprio desenvolvimento.* **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) [p.1] Modelo prático-reflexivo de desenvolvimento/formação profissional - *Estemodelo, que se inscreve nasconcepções de aprendizagem subjacentes às teorias piagetiana e vygotskiana, centra o processo de formação não só no formando mas tb na interacção que este mantém com o formador ecom o contexto de formação. Formador e formando são...entendidos como seres adultos em desenvolvimento que continuam a desenvolver-se e a aprender , mas c/ níveis de expriência diversos. Partindo deste pressuposto e aplicando o referido modelo à relação formador-formando, o desenvolvimento do formando seria desencadeado pelos mecanismos funcionais de assimilição e acomodação dos esquemas e estruturaas mentais dos sujeito que, uma vez confrontados com a resistência de qualquer situação nova ou com opiniões ou estratégias divergentes do formador sobre o mesmo problema entrariam num processo de diferenciação e integração num nível superior (processo de reestruturação amplificante) para as superar. Por outro lado, o formador, de forma colaborativa, favoreceria a reelaboção de saberees pedagógicos já construídos. Incentivando a busca de alternativas, formulando novos problemas, proporcionando desafios que possam seer ultrapassados pelo esforço e reelaboração cognitivaovo papel, o facilitador dos formandos, o formador assume um novo papel, o de facilitador da aprendizagem, de suporte e de incitação.*	Posiciona-se criticamente face ao texto distribuído. Corrige "artesã" para "artesanal" Posiciona-se criticamente face ao texto distribuído, justificando o seu ponto de vista.		A interpretação que faz desses mesmos textos, não apresenta intenções de adaptação das ideias transmitidas para a sua prática supervisiva. Poder-se-ão apenas inferir na medida em que consideramos os textos apresentao sutentáculo para teorias privadas já antecipadamente dadas a conhecer	tem muitas citações de vários investigadores, na sua maioria sugeridos nas sessões.

Alarcão e Tavares, 1987:46	*Ete papel de ajuda e de colaboração assume formas que podem traduzir-se, segundo Alarcão através da "demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, de análise de conceitos, de tarefas a executar, etc." A mesma autora, apesar de considerar que não é "fácil nem desejável enunciar de um modo rígido as tarefas de supervisão" não deixa de indicar algs que considera imprescindíveis.*		Adopta conceitos teóricos promotores de interrelações de sinal positivo, promotoras de um desenvolvimento de profissionais mais autónomos e responsáveis, porque o supervisor os ajudou a reflectir e a auto-conhecer-se →			
	[p.2] ***Ajuda e colaboração:*** *bom clima afectivo-relacional; desenvolvimento pessoal e profissional; espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; gosto pelo ensino; planificação e avaliação do processo de E/A; análise de programas, textos de apoio, etc; identificação e resolução de problemas; interpretação de dados colhidosa seguir; definição de planos de acção na observação; outras.* [insere aqui a fig 1 -Tarefas a realizar no processo de Supervisão: Observação (pelo supervisor) e Execução das tarefas de ensino junto dos AA (do professor)]			Só mais adiante é possível verificar que sente ter-se desenvolvido e tranformado com a construção deste trabalho (portfolio)		
idem,ibidem p.66	*Naturalmente que estas tarefas, que têm pontos de contacto, não esgotam as funções pps que competem ao formador e ao formado, outras há que se distinguem, nomeadamente as que se prendem com a execução das tarefas de ensino junto dos AA, que é uma função mais específica do formando, ou as que se relacionam com a ajuda a ensinar e a tornar-se um bom profissional, que é uma função mais específica do supervisor. Contudo, umas e outras só ganham sentido numa relação adulta de ajuda e dialogante assente "na confiança, no respeito, no empenhamento e entusiasmo, na amizade cordial e empática de colegas, que ñ obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos"*	Distinção de funções do formando/professor e do formador/supervisor Supervisão dialógica e baseada nos conceitos rogerianos das relações interpessoais				
Vieira, 1992:23	[p.3] *Conceber uma relação formativa desta natureza é entender a aprendizagem c/o a aquisição e construção do conhecimento "onde as interpretações pessoais dos eventos educativos se transformam em saber educacional através do diálogo e da reflexão sistemática e colaborativa sobre esses eventos." Neste contexto, o processo de formação assenta prioritariamente na reflexão sobre a actuação do formando e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe estão implícitas e não na adopção de quadros teóricos da educação ou dos resultados da investigação que constituem, neste modelo, "apenas referenciais inda que importantes, na análise/reflexão do acto educativo ou modelos a aplicar a q contexto educativo."*					
Oliveira, 1992:15	*A obra de D. Schön (1983, 1987) trouxe contribuições importantes para a valorização do modelo reflexivo na formação de profs. Os conceito-chave do seu pensamento - conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção - vieram dar um contributo decisivo no que concerne à construção de uma nova profissionalidade docente capaz de gerar saber pedagógico em permanente construção dialéctica. A*					

Zeichner, 1993:21	*prática reflexiva é então encarada com a "vinda à superfície das teorias práticas do formando, para análise crítica e discussão." Ainda segundo este autor, expondo, examinando e discutindo as suas teorias práticas para si pp e para os seus colegas, o formando apercebe-se mais facilmente das suas falhas, e tem mais hipóteses de aprender com os outros*	Supervisão colaborativa e aprendizagens individuais e com os outros através da reflexão conjunta das teorias práticas de cd um.					
Wallace, 1991, cit por Vieira, 1993:25	*Nesta abordagem reflexiva de formação/desenvolvimento profissional, caracterizada por um conjunto de pressupostos e princípios* [refere e define-os em nota de rodapé: "do enfoque no sujeito; do enfoque nos processos; da problematização do saber; da integração teoria-prática; o da introspecção metacognitiva] *a reflexão emerge como um instrumento-* [p.4] *chave de teorização (reconstrução de teorias alternativas e pessoais) a partir da experiência e da reestruturação amplificante de saberes anteriores. O modelo reflexivo de desenvolvimento/ formação esquematizado na fig.2 ilustra esta abordagem [copia* o esquema de Wallace, 1991, cit por Vieira, 1993:25]	Saber experiencial e valorização das teorias privadas dele decorrentes.					
p.26	*Trata-se de um modelo em que as "teorias subjectivas ("esquemas conceptuais" ou "constructos mentais") do formando (...) que incluem as suas crenças, opiniões, atitudes e valores, ou seja, o seu sistema apreciativo modelizador das suas práticas educativas" interagindo com o "saber (documental/teórico experiencial) e o*						
p.26	*ciclo "prática ⟷ reflexão" resulta a reconstrução das suas teorias subjacentes e o desenvolvimento da sua competência profissional, meta final do processo de formação."*						
Flavell, cit por Valente *et al*, sd, p.47	*Implementar as práticas de supervisão pedagógica segundo este modelo potencia o "conhecimento que o indivíduo tem sobre os seus pps processos e produtos cognitivos ou aspectos relacionados c/ estes" e o desenvolvimento da auto-consciência e da capacidadee de auto e hetero-avaliação, implica, na relação formador-formando, a adopção de estratégias que estimulem o desenvolvimento do pensa metacognitivo. Ganha então sentido adaptar para a relação formador-formando algumas das estratégias que Paris, Wixson & Palinesar, 1986; Brown, Campione & Day, 1981, citados por Valente et al, sd, p.50, elegeram no sentido de proporcionarem o desenvolvimento do pensamento metacognitivo no contexto do E/A:*	Conhecimento de si como profissional Auto/hetero avaliação Auto-consciencialização → metacognição					
	A - (...) estimulação dos formandos a verbalizarem as suas dificuldades e os processos cognitivos utilizados nas tarefas, a avaliarem os percursos realizados, a explicitarem a razão das suas dificuldades ou sucessos. Isso permitirá ao formando conhecer o seu acto de aprender.	Auto-supervisão contribui para o auto-conhecimento do formando					
	B - (...) explicitação, por parte do formador, dos seus pps processos mentais na apresentação dos "conteúdos", permitindo ao formando conhecer o acto mental do outro e confrontá-lo consigo mesmo com posssibilidades de verificar a adequação dos seus procedimentos cognitivos em relação à exigência das tarefas.	Contributo do supervisor no conhecimento do formando como executor de tarefas					
	C - (...) explicação aos formandos do processo conitivo subjacente aos conteúdos, desenvolvimentos mais dirigidos à compreensão do que à correcção, análise e avaliação mais do processo do que dos seus produtos, no sentido de que os formandos sejam eles pps a detectarem os erros	Contributo para uma autonomização e responsabilização do formando pelos seus actos					

5 págs	**3.2.** Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas) **4. O Portfolio** **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização Há uma certa inconsistência em termos de utilização do narrador de primeira e terceira pessoa **Referências Bibliográficas** *Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica.* Coimbra: Almedina * Oliveira, L. (1992) O Clima e o diálogo na supervisão de professores, *CIDInE* nº 5, pp. 13-22 * Valente, M., Salema, M., Morais, M., & Cruz, M. (sd) *A Metacognição* . Depº de Educação da F.C.U.L. * Vieira, F. (1992) A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. *CIDInE*, nº 5, pp.23-31 * Vieira, F. (1993) *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de profes-* sores. Rio Tinto:ASA * Zeichner, K (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa: Educa. **4.4.** Dificuldades					

Contexto: 3.8. Supervisão e Investigação (sessão prática)
Leitura do texto "Ser Professor Reflexivo" (Alarcão, 1996, pp. 1975-...?), proferido no Congresso Anual da APPI em 1994). Os formandos tinham sido convidados a escolher um texto para sobre ele reflectirem e escreverem de uma "montra de livros" que lhe levámos para se "treinarem" a, em pouco tempo, os folhearem segundo algs estratégias comunicadas e tentarem encontrar e negociar os textos que lhes poderiam interessar para os seus interesses pessoais como futuros supervisores ou como professores de terreno.

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 8 **Aulas de 16 e 17 Junho** **Alarcão, 1996:177** **p.180**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento **1.2.** Auto-supervisão **1.3.** Intervenção (relação com o outro) **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) [cont de 3.2.] *Schön, ao estudar a actuação dos profissionais, distingue reflexão-na-acção de reflexão-sobre-a-acção como formas de desenvolvimento profissional. Qd reflecte na acção, o professor reflecte na pp acção sem interrupção, embora o faça recorrendo ao efeito de "zoom". Na reflexão-sobre-acção há uma reconstrução mental da acçãopara dp analisar. É neste sentido que ser professor reflexivo "implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.* [cont em 3.2.] [cont de 3.2.] *Tanto para os AA como para os professores, a reflexão tem uma dimensão formativa e pragmática, isto é, aprofunda o saber e a capacidade de agir. A partir do contributo de D. Schön, Alarcão avança três possíveis finalidades da reflexão. Uma tem a ver com a relação entre a reflexão e a acção. Aos conceitos de Schön, a autora acrescenta a dimensão prospectiva da reflexão-para-a-acção de Shulman (1992). Outra, prende-se com a relação entre reflexão e conhecimento e a última com a metapráxis que leva o prof a agir de uma determinada forma.* *Também em relação aos AA, tem que haver uma maior relação entre o pensar e o agir, entre a teoria e experiência. Professores e AA devem então ser reflexivos pq a "reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação".* *Para se ser reflexivo, é preciso ter a capacidade de se desenvolver , cultivando-se. Entre as capacidades a desenvolver ressaltam-se as seguintes: observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar. A auto-avaliação é a mais utilizada na medi-*	Reflexão na e sobre a acção como base para o desenvolvimento profissional Necessidade de afastamento para reflectir Dimensão conhecimento de si pp O desenvolvimento pela reflexão para AA e profs Inevitável relação acção reflexão Dimensão para a acção (Shulman) Importância da reflexão para atribuição sentido e capacidade de aprendizagem Capacidades necessárias à reflexão: observação, descrição, análise,	Não há envolvimento pessoal nesta reflexão Provavelmente pelo objectivo da sessão - carácter prático da investigação a realizar. Investigação tem de ser objectiva e o "eu" deve ser anulado?? - inferência		Não há sequer ligação do tema/texto em investigação com o "eu" que aparece em anteriores reflexões. Inferência: conceito habitual de investigação herdado de outros contextos de formação?	Quase toda esta entrada se baseia em citações do texto em análise e da sua paráfrase ou sumário.

	da em que implica a maior parte destas capacidades e coloca a responsabilidade no sujeito em formação. [cont. em 3.2.]	confronto, interpretação e avaliação.	
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)	Importância da auto-avaliação	
Alarcão, 1996:175	[p.1] *Segundo Alarcão "ser-se professor reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" a toda a ua sua actividade profissional.*		
	Baseando-se "na vontade, no pensamento, em atitude de questionamento e curiosidade na busca da verdade e justiça" a reflexão une cognição e afectividade num acto específico pp do ser humano.	Autoquestionamento Cognição Afectividade	características do ser humano
	Na reflexão, a pessoa que pensa constrói o seu saber a partir da da reflexão da sua pp experiência, da metacognição, enquanto processo de se conhecer a si pp e da metacomunicação enquanto processo de avaliar a capacidade de interagir	Metacognição Metacomunicação	capacidade de agir e de se reconhecer
	O professor reflexivo recupera a sua identidade, faz com que o A construa a sua autonomia e dá à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se dá valor à descoberta. Assume tb um papel activo na educação e não um papel meramente executivo ou técnico. [cont em 3.1.]		↓ autonomização progressiva
	[cont de 3.1.] *Este conceito de reflexão pode ser aplicado ao A e à relação que este desenvolve com o professor. É importante que o A adquira a capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática e a capacidadde de aprender a ser autónomo. É aqui que o papel colaborativo e mediador do professor se torna fundamental.*	Professor desempenha papeis de colaboração e de mediação com os AA → autónomos, reflexivos e colaborativos	
	Formar professores reflexivos/autónomos e AA reflexivos/autónomos pressupõe desenvolver a capacidade de serem capazes de gerir a sua pp aprendizagem. Ora a aquisição desta competência só se torna possível e crescente na medida em que profs e AA se tornam cd vez mais reflexivos. Autonomia que, na opinião de Alarcão, ñ deve ser entendida como liberdade. Para esta autora, liber-	Autonomia diferente de liberdade	
p.177	*dade "implica responsabilidade e capacidade de tomar decisões certas no momento certo, isto é, após a consideração dos factores de decisão e suas consequências." Já o conceito de autonomia*		
p.178	*é a capacidade para "organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes".* [cont em 3.1.]	Definição de autonomia (Alarcão)	Mais adiante parece já ter adoptado mt do que constitui esta autonomia como cooperante na suas funções supervisivas.
	[cont de 3.1.] *Ser professor reflexivo é ser tb alguém que desenvolve competências artísticas, "não no sentido de produção do que*		

Alarcão, 1996:16	*normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista". Saber-fazer criativo que, segundo Schön permitiria aos professores agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, desenvolver novas formas de utilizar competências adquiridas e estruturar novos saberes. A par dos processos técnicos e dos diferentes saberes profissionais que domina, o professor artista tb ñ abdica dos processos criativos e, nesse sentido,*	Conceito de "artistry" de Schön, sem nunca utilizar a palavra Muito ligado à criatividade				
idem, ibidem, p.15	*utiliza* [p.3] *"processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística."*			A "artistry" permite a transformação e desenvolvimento do professor		
idem, ibidem, p.16	*Dentro desta perspectiva, o professor artista é o profissional que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua pp acção. Trata-se de uma competência que "em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes"*	Professor artista Competência (meta)reflexiva - definição →		Transformação do pp formando através da aquisição de novas competências ou do desenvolvimento das já existentes, tornadas conscientes.		
	4. O Portfolio **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção **4.4.** Dificuldades					

Contexto: 3.9. Supervisão e Desenvolvimento Curricular
Foi distribuído aos formandos o texto "Formação de Professores: da qualidade dos modelos para a qualidade", in *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e práticas de análise* . Porto: Porto Editora - para sobre eles se pronunciarem.
Receberam tb um artigo sobre metacognição da autoria de Valente,M. Salema, M. Morais, & Cruz, M. (sd) *A Metacognição* , Departamento de Educação da F.C.U.L

		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 9 **Aulas de 23 e 24 de Junho** **Realizada __/__/__** **3 págs.** **Roldão, M.C**	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor) **1.1.** Autoconhecimento **1.2.** Auto-supervisão **2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)** **2.1.** Formação (curso ou outra) **2.2.** Ensino (aula, escola, agrupamento) **2.3.** Supervisão **3. As Teorias (Públicas/Privadas)** **3.1.** Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas) [p. 1] *Este textoproblematiza a formação de um bom profissional de ensino à luz de um só modelo de formação. Começa por referir que a formação "num tempo de acentuada mudança na natureza e exigência do serviço prestado pelo profissional de ensino e pela instituição educativa.", tem de dar resposta a esta complexidade integrnado componentes de modelos porventura diversos. A formação inicial e a contínua aparece neste contexto como resposta possível de molde "a construir uma coerência e uma continuidade no processo formativo, que cada vez mais terá de ser gerido e desenvolvido pelos pps sujeitos, ao longo dos seus percursos profissionais iniciados após a formação inicial." A partir destes pressupostos a autora elege três questões nucleares: 1 -Primado à lógica da formação inicial ou da contínua? Porquê e para quê?; 2- O que é e como é que se constrói a chamada relação teoria/prática e a prática reflexiva?; 3- A qualidade profissional para quê - o que é a quem serve? Relativamente à primeira questão, a autora começa por referir-se à relação entre formação inicial e contínua. Será que os dois modelos podem coexistir em termos de complementaridade, ou será que um dos modelos se deve assumir como o único referente teórico em detrimento do outro? De uma forma mais ou menos explícita, os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação de profesores (ESEs e Universidades) tendem a assumir (pelo menos ao nível do discurso) o primado da formação contínua sobre a inicial. A esta, entendida como uma formação com um cariz predominantemente escolar e correspondendo "aos modos mais clásssicos que assumiu tradicionalmente a formação, qd era outra a representação da função do profissional e o público a quem servia a escola " opõe-se uma outra perspectiva em que a formação é vista como "um processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo pp sujeito ao longo do seu percurso profissional". Uma questão				Toda esta reflexão se limita a uma interpretação dos textos lidos sem qq posicionamento proactivo no sentido de aplicar os ensinamentos deles retirados para a sua pp prática de formadora ou formanda.	

	pertinente é levantada pela autora qd constata uma quase dicotomia entre o discurso institucional que privilegia os princípios e os pressupostos da formação contínua e as práticas dominantes que se inscrevem numa lógica clara de formação inicial. Contudo, a autora manifesta-se contra esta dicotomia e defende uma perspectiva assumidamente eclética que articule adequadamente a [p.2] *formação escolar à formação contextualizada como resposta às necessidades diversas de formação.* *Relativamente à segunda questão, a autora começa por considerar o pensamento de D. Schön como um marco importante na compreensão da natureza do saber educativo reflexivo e no esclarecimento das questões da profissionalidade docente O papel da reflexão sobre e na acção como gerador de saber em permanente reconstrução dialética, surge como novo conceito mobilizador para a mudança das práticas. Contrariamente ao prof técnico (ou funcionário) surge o prof reflexivo, alguém que se avalia e avalia constantemente a interacção com o A/formando e que toma permanentemente decisões. Tarefa exigente esta, pois a reflexão suscita a consciencialização do agir profissionalmente, isto é, implica "agir de forma logicamente articulada e infomada por saberes científicos que se mobilizam ou que se vão procurar (...)". Tratando-se de um processo que supõe o uso e a mobilização de saberes n análise reflexiva das práticas observadas ou vividas, a discussão e reflexão, em confronto com diversas análises teóricas possíveis face a uma dada situação (análise de aulas, ou outros momentos de aprendizagem), capacita "o profissional com os meios para ir à procura dos saberes novos de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será da sua responsabilidade."* *Associada a esta questão da prática reflexiva, aparece a problemática da qualidade profissional. Qualidade entendida no dizer de Roldão, não numa lógica tecnocráica de cariz economicista, mas como a capacidade de agir e viver socialmente nos valores democráticos. É esta dimensão que, no campo educativo "constitui um bem inestimável das sociedades, cd vez mais indiciador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento". Por isso, a autora considera um tremendo "anacronismo" associar a qualidade a uma visão elitista além de constituir uma lesão séria no direito de todos a essa qualidade. É que, conclui, " a eventual falta de qualidade do ensino que a escola proporciona só levemente afecta os filhos das classes social e culturalmente favorecidas que dispõem de inúmeros mecanismos de superação, a começar pelo ambiente cultural e social em que vivem e crescem". Neste sentido M. C. Roldão acha que a qualidade para todos poderá ser a utopia do novo século, e dizemos nos, por que todos devemos lutar. É que "as utopias nunca foram em vão."*	É também esta a abordagem que defende e que diz atravessar o seu percurso de formadora e de formanda. Concorda com a opinião de Roldão no que respeita à luta a desenvolver por todos por uma educação de qualidade para todos.	Sonhar e lutar pelas utopias sp deu algum resultado palpável e positivo			
Valente, Aslema, Mo-	[p. 3] *Este artigo aborda o conceito de metacognição enquanto <u>constructo</u> conceptual importante "tanto na compreensão da co-*						

rais & Cruz (s.d.)	*gnição e na identificação do que é o comportamento inteligente eficiente, assim como as implicações possíveis que pode ter na educação através da promoção cognitiva dos AA e dos seus efeitos na se* *to que o indivíduo tem dos seus pps processos e produtos mentais, o pensamento cognitivo desempenha um papel importante em áreas fundamentais da aprendizagem escolar.Além de constituir um factor relevante da qualidade e eficiência da aprendizagem e da sua transferabilidade para situações novas, a metacognição potencia tb o desenvolvimento humano. Apoiando-se em Brown (1980); Brown & Palinesar (1982); e Costa (1984), os autores caracterizam o pensamento metacognitivo como possuindo os seguintes três atrinutos:* *"-o conhecimento que o indivíduo tem dos pps processos cognitivos;* *-a tomada de consciência desses processos;* *-o controlo que o indivíduo tem sobre os seus pps processos mentais."* *Depois de distinguirem conhecimento metacognitivo (conheci(o que a pessoa tem acerca de si como ser cognitivo em tarefas cognitivas diversas), de experiência metacognitiva (mais relacionada com o foro afectivo), os autores abordam a relação entre a metacognição e o desenvolvimento humano. Diversos autores citados no artigo, defendem que à medida que a actividade intelectual se desenvolve, aumenta também a reflexão e, concomitantemente, a metacognição. Outros (Feuertei & Jansen, 1980)referem que a aprendizagem mediada pode favorecer a aquisição e o controlo metacognitivo. O artigo termina fazendo uma realação entre metacognição e aprendizagem e entre aquela e instrução. Essencial/ são referidas algs estratégias que visam treinar o pensamento cognitivo, na expectativa de que os AA nelas envolvidos aprendam melhor os conteúdos e as competências específicas das diferentes áreas curriculares além das competências gerais de aprender a aprender.* **4.1.** Valor formativo (vantagens) **4.2.** Conceptualização **4.3.** Construção **4.4.** Dificuldades	A importância do autoconhecimento na promoção da reflexão e do desenvolvimento de cd professor. A metacognição promove a aprendizagem dos AA através do desenvolvimento de competências de aprender				

Contexto: 4. Avaliação do processo e do produto 5. Conclusão		CATEGORIAS				
		DIMENSÕES		ORIENTAÇÃO da REFLEXÃO		
Entradas	**Excertos sobre Temas e Subtemas**	**Conceptual**	**Sócio-Afectiva**	**Transformadora**	**Interpretativa**	**Reprodutora**
Reflexão 10	**1.O Eu** (formando/professor/supervisor)					
	1.1. Autoconhecimento					
	1.2. Auto-supervisão					
	1.3. Intervenção (relação com o outro)					
Sem data	**2. A Experiência (anterior, presente, futura) nos Contextos Profissionais (formação, ensino, supervisão)**					
3 págs	**2.1.** Formação (curso ou outra)					
	[cont de 4.1., p.3] ***5. Conclusão***					
	Julgamos que, face à reflexão que fomos fazendo ao longo deste trabalho, pouco resta para dizer. Qualquer trab é, por natureza, formativo. Constitui sp uma fonte de saber, de reflexão, com grandes potencialidades de formação. Constitui já uma alternativa positiva aos modelos de avaliação tradicional assentes em perspectivas psicométricas. Os portfolios, rompendo ainda mais com a lógica normativa, sumativa e classificativa da avaliação tradicional, traduzem uma filosofia nova sobre a avaliação em que quer o formador, quer o formando partilham responsabilidades na sua elaboração, decidindo o que nele incluir, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação.	Portfolio é por natureza formativo Alternativa aos modelos tradicionais de avaliação Partilha da responsabilidade avaliativa entre formando e formador				
	Ora, pareceu-nos que estes requisitos alimentaram e atravessaram o processo de construção e de estruturação deste portfolio. Naturalmente que ainda é um produto inacabado e imperfeito, mas como se trata de um processo intrinsecamente dinâmico, pensamos que ele se transformará, por certo, num instrumento insubstituível e que nos conduzirá (já nos está a conduzir) a repetir o que já alguém afirmou: "Mas será que podemos trabalhar de outra maneira?"	Produto inacabado e imperfeito, dinâmico.	Sente ter cumprido os requisitos do portfolio como estratégia de formação e de avaliação Aceitação incondicional desta estratégia	Pelo facto de se ter sentido envolvida na s/ construção e na resposabilidade da sua pp avaliação, bem como a sua aceitação como o "instrumento insubstituível"		
	2.2. Ensino (aula, escola, agrupamento)					
	2.3. Supervisão					
	3. As Teorias (Públicas/Privadas)					
	3.1. Formação/Supervisão (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
	3.2. Ensino (fornecidas/pesquisadas/construídas)					
4. Avaliação do processo e do produto	**4. O Portfolio**					
	4.1. Valor formativo (vantagens)					
	[p.1.] ***4.1. Do trabalho da autora***					
	O material por nós seleccionado e que constitui o conteúdo deste portfolio, revelou-se importante em termos das aprendizagens significativas que efectuámos. Em primeiro lugar, a construção de um instrumento desta natureza, foi uma novidade para nós pois, neste curso de formação, foi a primeira vez que nos confrontámos com esta nova metodologia. As aprendizagens que realisámos resultaram de um trabalho de reflexão consubstanciado na confrontação dos nossos saberes e pontos de vista pessoais e profissionais com aspectos destacados do currículo da disciplina e com as opiniões críticas, muitas vezes divergentes dos colegas e das docentes da disciplina. Este processo de construção (em constru-	Carácter de novidade da construção de um p portfolio As aprendizagens realizadas resultaram da reflexão individual e colectiva Importância do trabalho colaborativo	Parece ter-se sentido à vontade com a construção do portfolio, bem como com a estratégia de reflexão que conduziaram às aprendizagens que sente ter realizado			

ção) de uma "nova" profissionalidade docente, tb não é alheio ao trab colaborativo que fomos desenvolvendo com os AA da PP da ESEV - Pólo de Lamego [insere aqui uma nota de rodapé que transcrevemos no final desta reflexão] *Com eles tb contactámos e aprendemos a construir uma nova metodologia de estar na formação. Ela potencia uma nova forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem contextualizado, integrado, capaz de proporcionar* [p.2] *uma visão alargada e detalhada das diferentes componentes em desenvolvimento. A avaliação, assumirá para nós, a partir de agora , uma nova filosofia: deverá ser mais autêntica, mais participativa e mais reflexiva. Mais autêntica, na medida em que a avaliação decorre do desenvolvimento das tarefas de aprendizagem necessariamente contextualizadas, da cooperação com os demais intervenientes e com recurso à pp auto-avaliação; mais participada, na medida em que se assume uma partilha do poder nas decisões relativas à avaliação. Há que implicar mais os AA no seu pp desenvolvimento, na identificação e superação das s/ pps dificuldades; mais reflexiva, na medida em que a avaliação deverá proporcionar o desenvolvimento de capacidades metacognitivas no sentido de que os formandos/AA possam habituar-se a rever e a reformular as suas produções.* [cont em 4.2.] [cont de 4.2.] ***4.2.- Da disciplina*** *Tendo como objectivo proporcionar o desenvolvimento de compe-*	Integração teoria/prática Mútuo desenvolvimento supervisor e estagiário Alterações no modo de encarar a avaliação: autenticidade, participação e reflexão Assume a partilha do poder de avaliar com os formandos de forma mais consistente e reflexiva Promoção da auto-avaliação e da reformulaç dos produtos	Considera que a partir deste momento vai alterar a sua filosofia de avaliação e integrar nela, ainda mais os seus estagiários	Das suas práticas supervisivas, as quais, de acordo com o que afirma já eram menos tradicionais do que as utilizadas na instituição onde era cooperante		

tências pessoais, interpessoais e profissionais do professor no seu todo (cognitivas, metacognitivas, afectivas e morais), julgamos q a disciplina atingiu globalmente o seu objectivo. Apesar dos espaços das aulas destinados à reflexão do grupo não terem sido, do nosso ponto de vista, suficientes, a pesquisa a que procedemos, a reflexão que sobre as mesmas questões fomos tecendo e os diálogos informais que fomos mantendo com os colegas do grupo-turma, contribuiram para alargar o nosso conhecimento sobre a formação de professores. As contribuições teóricas da disciplina e os textos fornecidos pelas docentes, siscitaram uma reflexão crítica sobre os difs modelos de supervisão, enfatizando, designadamente, os modelos de crescimento profissional, rumo à autonomia e à auto-formação do formando.	O portfolio promove o desenvolvimento de + competências nos formandos do que a supervisão habitual/ praticada conduz a um desenvolvimento mais global do mesmo no qual são preservadas e tidas em conta as suas características pessoais e profissionais.		Enfoque no formando e nas suas pps características		
Consideramos, por isso, que esta disciplina teve uma grande importância relativamente à construção de uma profissionalidade docente mais reflexiva que trará consequências significativas para o nosso trabalho. [cont em 2.1.]		Sente ter desenvolvido uma profissionalidade mais consciente e sustentada			
4.2. Conceptualização					
[cont de 4.1.] *Este portfolio, tratando-se de um instrumento em construção, não o poderemos considerar terminado pois ele reflecte uma dinâmica que vai ganhando sentido com novas leituras, novas reflexões, novas práticas, novas (meta) reflexões, (...). É um trabalho que vai crescendo em termos de complexidade, imprevisibilidade, diversidade, reflexividade e que influencia positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia; é um trabalho a que ñ é alheio o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. No fundo, trata-se de um trabalho que vai para além da avaliação da disciplina.* [cont em 4.1.]	Carácter incompleto do portfolio em permanente construção Conduz à investigaç Dupla dimensão: avaliativa e formativa.	Sentiu-se impelida a aprofundar os seus conhecimentos através de leituras			
4.3. Construção					
4.4. Dificuldades					

Nota Rodapé: *Na reflexão de 12 e 13 de Maio, referi a propósito do trabalho colaborativo que estava a desenvolver com os AA da PP da ESEV-Pólo de Lamego: "De uma maneira geral, procuro que os futuros professores reelaborem os seus saberes pedagógicos a partir da refelxão sobre as suas pps PPs, incentivando-os na busca de alternativas, formulando novos problemas, proporcionando-lhes novos desafios que possam ser ultrapassados pelo seu esforço e reelaboração cognitiva. Tudo isto tem acontecido numa relação de ajuda e de colaboração com resultados mt gratificantes." Chegados ao final do ano, e depois de ler as suas análises críticas sobre a forma como decorreu a orientação da PP, as expectativas que fui criando e verbalizando na referida reflexão, foram completamente confirmadas, pela leitura das expressões que se seguem: "Seguidamente gostaria de agradecer à minha Cooperante, pois sp teve uma palavra de apoio para connosco, orientando-nos de uma forma soberba, ao mesmo tempo que nos mostrava os diversos caminhos que se poderão seguir (...) Mais importante foi o seu apoio nas horas em que tb o desânimo se apoderava de nós (...), contribuindo para que em cd aula, o gosto de ser professor fosse cd vez maior. A ela devo a maior parte do meu percurso."* [L.L., aluno do 2º ano de Educação Física] *"Uma eficiente profissional (...) Nunca nos impôs nada, sempre nos pôs à vontade, nunca quis ser modelo de ninguém apenas queria que fossemos nós mesmos, e tinha sp uma palavra amiga e não de alguém que estava ali para nos julgar"* [Ana R., aluna do 2º ano de P/I]

6. Bibliografia

*Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) .....Coimbra: Almedina
*Amaral, MJ, Lalande, MC & Moreira, MA (1994)? ..... (não publicado)
* Fernandes, D. (1993) *A utilização de Portfolios como Resposta Possível à Emergência de Novos Paradigmas de Avaliação das Aprendizagens.* PROFMAT 93, SESSÃO TEMÁTICA nº 8, pp. 81-94
*Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. Alaiz, V (eds) Portfolios para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In Instituto de Inovação Educacional, (Ed.), Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (Folha 8A), Lisboa: IIE
*Ferraz, M., Carvalho, A.,Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L., Noves, N. (sd), Desenvolver atitudes. In Instituto de Inovação Educacional, (Ed.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* Lisbo
*Leal, L. (1997), Portfolio ou pasta do aluno. *Educação Matemática,* nº 42, pp. 11-12
*Roldão M.C. (1998) Formação de Professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade, in *Aprender* , nº 21, pp. 26-33
*Roldão M.C. (1999) *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas em Anãlise.* Porto: Porto Editora
*Sá-Chaves, I., Pires, E., Gomes, S., Estima, T. (1994) As Narrativas nos Portfolios: Uma Estratégia de Desocultação para Ajudar a Pensar, *Actas II Cogresso Galaico-Português da Psicopedagogia,* L. Almeida (org), Braga, pp. 334-341
*Sá-Chaves, I. (2000) *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão, Aveiro: Universidade de Aveiro*
*Sá-Chaves, I.(19...), Porta-fólios - No fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos, in L. Almeida e J. Tavares (orgs) *Conhecer, Aprender, Avaliar.* CIDInE, pp.134-141
Valadares, J. & Graça, M (1998) *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem,* Lisboa: Plátano
*Vieira, F. (1993) *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições ASA*
*Valente, M. Salema, M., Morais, M., Cruz, M. (eds) *A Metacognição.* Departamento de Educação da FCUL.