

REFLECTIR PARA (RE)CONSTRUIR MODOS DE SUPERVISIONAR

Ana Sofia Lopes

Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
sclopes@esecs.ipleiria.pt

Resumo

Ser educador de infância é uma profissão que requer constantemente uma reflexão sobre o seu desenvolvimento, um aperfeiçoamento contínuo, uma (re)construção que embebe a mesma de uma permanente exigência para quem a exerce.

É, pois, no campo da reflexividade profissional que se enquadra a presente comunicação. Esta pretende apresentar o processo de implementação de uma estratégia de supervisão, que tinha como principal foco o desenvolvimento de competências reflexivas em estagiários do 4º ano da licenciatura do curso de Educação de Infância.

Neste sentido a supervisão surge como um processo de apoio e regulador do processo formativo, em que supervisor e formando são igualmente responsáveis na tarefa em que se envolvem e que privilegia a construção do conhecimento profissional e a sua relação com os processos reflexivos inerentes ao mesmo. A implementação de um diário colaborativo foi a estratégia escolhida para desenvolvimento desta experiência, perspectivando uma construção conjunta de saberes, e assumindo-se como um espaço de crescimento individual e colectivo, com vista a uma prática mais conscientemente vivida.

Introdução

A experiência de supervisão apresentada, enquadra-se no trabalho desenvolvido na unidade curricular de Metodologias e Processos de Supervisão do Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, em torno desta temática.

Na educação pré-escolar, o educador de infância “*concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto). A experiência de supervisão que de seguida se apresenta, vem no seguimento da importância que esta atribui de, no período de formação inicial, consciencializar os estudantes para uma prática reflexiva do seu trabalho como forma de desenvolvimento profissional. Subscrevem-se e destacam-se assim, três recomendações apresentadas por Estrela *et al.* (2002) como norteadoras da prática pedagógica, sendo elas: a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age; a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

Assim o processo de supervisão surge como um processo central. Segundo Alarcão e Tavares (1987), a supervisão é o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Para Vieira a supervisão no espaço da formação inicial de professores é uma “actuação de *monitorização sistemática* da prática pedagógica” através do uso de procedimentos favoráveis à reflexão e experimentação (1993, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002:116).

De acordo com Sá-Chaves trata-se

de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (1994, cit. por Sanches e Sá-Chaves, 2000:75).

Oliveira-Formosinho concebe ainda a supervisão *como apoio à formação, tendo da formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de actividades e a escola, a sociedade e a cultura*” (Oliveira-Formosinho, 2002:116). Compreendemos então que este processo não se encerra em si mesmo, mas tem como objectivo a promoção de outro processo, o desenvolvimento profissional do professor.

Neste sentido, o conceito de supervisão visa apoiar e regular o desenvolvimento do processo formativo através de estratégias como feedback, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, sínteses/balanços, esclarecimentos conceptuais; centra-se na reflexão acerca da prática e é um processo que tem relevância pelo seu papel securizante, sendo considerada fulcral no período de formação inicial (Alarcão e Roldão, 2008). Neste processo, supervisor e formando são igualmente responsáveis na tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática. Deste modo o formando intervirá de forma mais adequada e diferenciada no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com quem trabalha.

Será então sobre a globalidade dos fenómenos ocorridos no contexto que incorrerá o processo de supervisão. Neste sentido podemos falar em supervisão clínica de acordo com a terminologia de Goldhammer e Cogan (cit. por Tracy, 2002) indicando uma influência do modelo clínico de supervisão da formação médica sobre o modelo de formação de professores. Neste modelo os problemas são trazidos pelo formando e por ele “diagnosticados” com o apoio do supervisor, sendo a solução encontrada e a experimentar fruto de um esforço conjunto; os dados a analisar são recolhidos na sala de aula e posteriormente analisados em conjunto pelos intervenientes no processo. Dessa análise pode resultar a continuação das estratégias (tratamento) ou a sua

substituição por outras mais apropriadas, ou mesmo o seu abandono. Algo importante neste processo é que a ajuda do supervisor é prolongada e não pontual, tratando-se de um ciclo com várias fases. Os intervenientes têm um papel mais ou menos activo conforme as fases do ciclo de supervisão. Apresentam-se de seguida as fases propostas por Goldhammer.

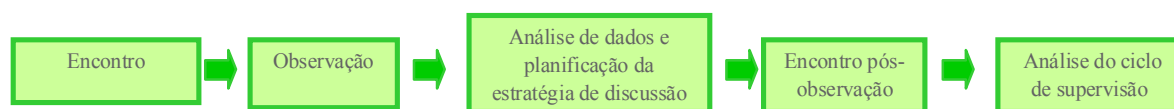


Fig. 1 – Fases do ciclo de supervisão clínica segundo Goldhammer e outros (cit. por Tracy, 2002).

Podemos então concluir, a partir do ciclo acima descrito que é de todo importante poder agir e reflectir num contexto onde existe apoio e partilha. Na linha de pensamento de Schön (1987) este processo surge associado ao critério da promoção da capacidade de reflexão sobre a acção profissional, ou seja

“está relacionada com a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente, perspectivada como fonte de conhecimento, devidamente sustentada pelo conhecimento teórico em que cada estudante (...) vai construindo a sua identidade profissional. (Alarcão e Roldão, 2008: 64).

Recordamos então as palavras de Dewey ao afirmar que *ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela*. Esta afirmação remete-nos para o papel do supervisor, na medida em que este deve fomentar nos formandos a vontade de reflectirem de modo crítico sobre a forma como gerem o seu ensino, perspectivando um crescente desenvolvimento profissional (cit. por Lalande e Abrantes, 1996: 58). Também nesta linha de pensamento Alarcão (1996) afirma a necessidade de a formação do futuro profissional incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações experienciadas em contexto de prática pedagógicas (reais). Neste sentido o papel do supervisor não se direcciona para um papel directivo, mas antes facilitador/mediador da aprendizagem do estudante-estagiário. Para que tal aconteça também ele deverá possuir uma forte componente reflexiva indo ao encontro das atitudes básicas identificadas por Dewey e que referiremos posteriormente. Só deste modo o supervisor poderá *ser agente do desenvolvimento autonomizante do professor* (Alarcão, 1996: 8). Em contexto profissional a reflexão supõe que o professor coloque em causa, questione, problematize as suas opções pedagógicas.

O Professor Reflexivo

O conceito de profissional reflexivo foi introduzido por Schön (1983) expandido para o campo da docência através da caracterização do conceito de professor reflexivo.

No âmbito da formação e da supervisão surgem contributos de autores como Schön (1983), Zeichner (1993), Alarcão (1996) e Sá-Chaves (1996) que se posicionam numa abordagem reflexiva das práticas profissionais, afastando-se assim de perspectivas de formação de racionalidade técnica e instrumental (Sá-Chaves, 2000). Nesta última abordagem o professor é visto como um técnico, tendo como tarefa o cumprimento do que é estipulado por outros fora do contexto, numa perspectiva hierárquica do tipo “top down”, sendo por isso um participante passivo (Zeichner, 1993). A literatura refere que professores que não reflectam sobre a sua acção, aceitam com naturalidade a realidade instituída nas suas escolas, reunindo esforços para a resolução de problemas definidos por outrem e adoptando como seu, o ponto de vista dominante no contexto no qual se inserem.

Lytle e Cochran-Smith referem que,

Na literatura científica sobre o ensino, é notável a ausência dos professores, com as questões e problemas que põem, as estruturas de trabalho que usam para interpretar e melhorar a qualidade do seu trabalho e o modo como definem e compreendem as suas vidas de trabalho (Cit. por Zeichner, 1993: 16).

No livro *How we think*, Dewey faz a distinção entre o acto humano de reflectir, do que é concebido como uma rotina, referindo que este acto (rotina) é dirigido por um impulso e pela tradição. Este modo de estar, impede o professor de ver a realidade tal como ela é, levando à incapacidade de encontrar e analisar pontos de vista alternativos (Zeichner, 1993). Cardoso refere que,

a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade (1996:83)

Deste modo a acção de reflectir implica uma abordagem intuitiva à problematização da prática e ao encontro de soluções lógicas (Lalanda e Abrantes, 1996).

Modelos de formação que fomentam uma abordagem reflexiva valorizam a capacidade crítica e de resolução de problemas de modo criativo e ainda a *natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas* (Sanches e Sá-Chaves, 2000: 74), sendo por isso um elemento fulcral no desenvolvimento de processos de qualidade de ensino. Esta abordagem implica, portanto, que os professores sejam vistos como interventores críticos e não como meros executores sem voz, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens dos alunos.

De acordo com o referido, a reflexão sobre a prática, quer ela seja retrospectiva ou prospectiva, assume-se como uma estratégia distinta que permite a construção e reconstrução dos saberes profissionais. É através dela que se concebe a prática desenvolvida pelo professor, que se constrói o conhecimento do contexto educativo e o conhecimento que permite orientar a prática futura, sustentada numa análise crítica e activa (Killion e Todnem, cit por Sanches, 2000).

Neste sentido Leitão e Alarcão referem que,

Responder de forma profissional a questões como “o que fazer, como fazer e quando decidir o que fazer?” nos contextos educativos, implica a capacidade de mobilização de respostas concretas que, na maioria dos casos, consubstanciam competências construídas através da interacção entre saberes provenientes da investigação, é certo, mas também da reflexão sobre a acção e da experiência e, por isso, dificilmente compagináveis com políticas centralizadoras (2006:64/65).

Dewey aponta três aspectos, como necessários, para o desenvolvimento da acção reflexiva, são eles: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Abertura de espírito na medida em que devemos estar abertos à mudança, mesmo quando esta vai contra aquilo que até então acreditávamos fortemente. Professores com espírito aberto mais facilmente se descentram do que é encarado como natural/normal, questionando-se acerca do seu trabalho: O que faço e porque o faço. Responsabilidade, porque ser professor exige a consideração das consequências do que se faz e a visão de resultados para além do imediato. Para tal é necessário que o professor reflita em três consequências do seu ensino (consequências pessoais, académicas, sócias e políticas). Sinceridade na medida em que deve aceitar quer as suas capacidades como incapacidades com abertura de espírito (Zeichner, 1993).

Estudos revelam que, embora em emergência, o conceito de professor crítico-reflexivo, investigador das suas práticas enfrenta algumas dificuldades, como a distância entre o que se advoga no discurso e o que realmente acontece na prática e a sua oposição a uma cultura ainda predominante e de carácter praticista (Alarcão e Roldão, 2008). Zeichner recorrendo a Dewey refere que *a acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz... não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (1993:18).*

A literatura refere que professores reflexivos são também mais autónomos, uma vez possuem uma posição crítica face aos papéis que desempenham, deste modo, a reflexão profissional visa um *objectivo político: a autonomia do educador e dos educandos*. Neste sentido o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia constituirá uma direcção para essa reflexão, ou seja, *a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar*

como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos (Vieira, 2006:16). Tal pressupõe a concepção do ensino como uma prática transformadora, capaz de alicerçar nos alunos um consumo crítico e capacidade de produção criativa de saberes, tal significa, também, conceber o professor como agente de mudança (Vieira, 2006).

O Diário Colaborativo ao serviço do Professor Reflexivo

Diário – Livro ou caderno, onde se registam, diariamente, acontecimentos, dados de interesse e também por vezes impressões, emoções.

(Dicionário da Língua Portuguesa, 2001: 1249)

O diário colaborativo surge associado a práticas reflexivas, nomeadamente no que concerne às narrativas profissionais como instrumento facilitador de processos de construção da identidade. O diário colaborativo quando assumido como compromisso de formação pessoal possibilita uma melhor compreensão dos processos e das transformações ocorridas nos contextos de formação (Ribeiro, Claro e Nunes, 2007).

Narrativa – Acção de contar, de relatar oralmente ou por escrito um ou mais acontecimentos.

(Dicionário da Língua Portuguesa, 2001: 2570)

A narrativa surge como um meio para a compreensão do que somos, do que vivemos, da nossa história enquanto pessoas, ajudando a construir e compreender a nossa identidade pessoal e profissional.

Gérard Genette (1995:) aborda a narrativa sob três aspectos que ela apresenta: a narrativa designa o discurso oral ou escrito assumindo a relação de um acontecimento ou uma série de acontecimentos; no entanto toma também em consideração o conteúdo desse enunciado e designa por narrativa a sucessão de acontecimentos reais ou fictícios e as suas diversas relações; finalmente o autor considera que o conceito de narrativa poderá também ser visto como o acto de narrar em si mesmo, isto é, *um acontecimento: não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa.*

Sendo a narrativa a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou acções, é necessário ter em atenção a história que ela conta e o discurso narrativo que a enuncia. A narrativa é, pois, em última análise, a instância surgida da simbiose entre a história em si e o discurso narrativo (Genette, 1995).

No contexto da supervisão o diário colaborativo assume-se como a narrativa das experiências vividas numa tentativa de compreensão da acção (Moreira *et tal.*, 2006). Van Manen refere que é neste contexto de formação que a escrita do diário ganha especial relevo, enquanto um momento de reflexão escrito partilhado, numa perspectiva de entender o significado que cada

um atribui à acção de outrem e tentando conhecê-lo através da sua escrita (Cit por Ribeiro, *et tal*, 2007).

Num contexto de prática pedagógica e supervisão o uso do diário remete-nos para uma construção conjunta de saberes. A escrita partilhada ganha assim novo realce ao assumir-se como espaço de crescimento individual e colectivo, com vista a uma prática mais conscientemente vivida.

Podemos então considerar que a *narrativa produzida possa funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio e aos outros no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e pensar o que faz* (Ramos e Gonçalves, 1996: 126/127).

Ao confrontar-se com a própria escrita, o professor, vê reflectido o fruto da sua acção ponderada, (re)projectando a sua acção profissional, tendo sempre presente e renovação das suas práticas em prol da aprendizagem dos alunos.

Tal como refere Knowles *o comentário do outro provoca um efeito de espelho ao devolver imagens/reflexos ao autor*. Tal processo facilita a tomada de consciência da acção, a *identificação de áreas problemáticas da acção e a resolução partilhada e negociada dos problemas* (1993, cit por Moreira *et tal*, 2006: 132).

Sabemos que somos propensos a seleccionar o relembrar das nossas experiências, daí considera-se que o espaço decorrente entre a acção e a escrita do mesmo deverá ser curto, não incorrendo assim no perigo do aumento de processos de omissão e até mesmo alteração de pormenores vividos e importantes. Ou seja, o processo de relato implica já uma mudança do que aconteceu, não estamos já perante a realidade, mas sim perante uma realidade, isto é, a realidade tal como ela foi percebida pelo narrador (Infante *et tal*, 1996) Deste modo a escrita deve ser revestida de detalhes (no maior número possível) para que estes confirmem uma reconstrução fiel das experiências significativas que vivenciámos (Ramos e Gonçalves, 1996).

A investigação tem demonstrado que o recurso à narrativa como metodologia tem o seu espaço na formação inicial de professores, abrindo espaço a um clima colaborativo entre supervisores e formandos e ao desenvolvimento de competências reflexivas.

No entanto esta estratégia (diário colaborativo) só encontrará um espaço de evolução e crescimento se estiver ausente um discurso de maior autoridade, havendo sim, uma troca de ideias e pensamentos sincera entre quem escreveu e quem comenta. Quem comenta apropria-se das ideias expressas pelo autor, *fazendo-as interagir com as suas, abrindo deste modo novas vias de reflexão e acção* (Moreira, *et tal*, 2006: 132).

A construção do diário colaborativo perspectiva-se, deste modo, numa linha de aprendizagem colaborativa e cooperativa através do confronto de pensamento entre pares.

Objectivos

Os objectivos principais delineados para o desenvolvimento desta experiência de supervisão consistiam em: Identificar se os supervisores privilegiam os mesmos aspectos da intervenção educativa aquando da observação da mesma; Verificar se esta actividade (experiência de supervisão) provocaria uma maior reflexão em torno da supervisão e conseqüentemente levará a alterações no acto de supervisionar; Identificar em que aspectos a supervisão pode ajudar na adopção de práticas mais fundamentadas e reflectidas.

Metodologia

A metodologia utilizada valorizava uma perspectiva de investigação-acção, enquadrando-se num paradigma qualitativo.

Tendo por base os objectivos propostos, foram delineadas as seguintes pistas de acção: Recolha e análise de registos de observação usados pelos supervisores, com a possibilidade de construção de um instrumento comum; Construção de um diário colaborativo de formação; Encontros de regulação do processo.

A apresentação da proposta, por parte da supervisora de estágio (Instituição de formação), da experiência de supervisão aos elementos do grupo (supervisora educadora e alunas estagiárias) foi aceite unanimemente no entanto sofreu algumas alterações quanto à distribuição das estratégias a nível temporal. Assim e após debate entre os elementos do grupo ficou definido que, para a fase inicial, se iria começar pela construção do diário colaborativo. Ficou previsto que a escrita do diário decorra até ao final do ano lectivo com a periodicidade de duas entradas por mês (uma por cada estagiário).

Com base nestas alterações foi definido o seguinte calendário (calendário definido apenas para este momento – implementação do diário colaborativo).

Data	Fases
2 de Dezembro 2008	Reunião para apresentar proposta e discussão da mesma.
9 de Dezembro 2008	Elaboração do 1º relato escrito.
16 de Dezembro 2008	Reunião para discussão do relato produzido.
Férias de Natal	
13 de Janeiro 2009	Elaboração do 2º relato escrito.
20 de Janeiro 2009	Reunião para discussão do relato produzido e apresentação da proposta de avaliação para debate e reformulação.
27 de Janeiro 2009	Entrega da avaliação da implementação da experiência de supervisão.

Quadro 1 – Calendário das fases de Implementação da Experiência de Supervisão.

Instrumentos de recolha de informação

Para o desenvolvimento desta experiência de supervisão foi implementada uma grelha, usada como base do diário, como instrumento de recolha de informação.

Quadro II - Grelha usada para o diário*

Data:		
Situação:		
Estagiária Observadora	Estagiária Observada	Educadora Cooperante

*(adaptado de Ribeiro, 2007)

O preenchimento desta grelha iniciava-se com a escolha de uma actividade/situação, desenvolvida pelo grupo de estágio, a comentar pelas estagiárias e pela educadora cooperante. A ordem de preenchimento seguia a ordem das colunas da esquerda para a direita. Assim a estagiária observadora iniciava o seu relato da actividade e tecia as suas considerações a respeito da intervenção da colega. Posteriormente a grelha avançava para a estagiária observada, que para além de comentar a situação poderia responder aos comentários elaborados pela colega. Por último a grelha era preenchida pela educadora cooperante. No final da grelha estar toda preenchida era enviada para a supervisora que comentaria as entradas feitas. Também houve momentos em que esta discussão foi feita oralmente com os intervenientes.

Foram preenchidas duas grelhas, cada uma contemplando a acção educativa de cada uma das estagiárias.

Após a implementação da primeira fase desta experiência foi realizado um momento de avaliação da mesma. Esta avaliação foi efectuada através do preenchimento de um pequeno questionário de resposta aberta onde eram focados aspectos como as expectativas em relação à implementação da experiência, as estratégias adoptadas, as dificuldades sentidas e as mudanças sentidas na reflexão escrita, para além de uma reflexão oral conjunta do momento vivido até aqui.

Resultados

Os resultados da experiência de supervisão aqui apresentada remetem-se à primeira fase de implementação da mesma, decorrente no 1º semestre do ano lectivo. Deste modo nesta secção apresentaremos algumas considerações acerca da implementação da mesma, apontando também alguns aspectos referentes às duas primeiras entradas do diário, e do seu impacto nos intervenientes.

Em relação às duas primeiras entradas do diário podemos referir que estas possuem algumas características comuns. Ambas as actividades escolhidas para reflexão contemplavam abordagens à fantasia e imaginação das crianças e ambas faziam referência a animais (O desaparecimento da tartaruga “pintinhas” e o esquilo e a sua alimentação). Quando questionado acerca disto, o grupo não respondeu ao porquê desta selecção tão semelhante, tendo apenas reparado neste facto quando alertado para ele. Uma vez que o pretendido, para esta fase, não era fazer uma avaliação da escrita, nem compará-la com o tipo de reflexão realizada na prática pedagógica, decidimos não comentar o conteúdo da mesma nesta secção.

Consideramos que uma das riquezas do trabalho desenvolvido reside no carácter colaborativo e não avaliativo da experiência levada a cabo, uma vez que, mesmo estando a ser desenvolvida com estagiários não foi considerado como elemento de avaliação. Pensamos que este facto propicia um menor temor no momento de escrita, podendo aceder mais facilmente ao verdadeiro eu de quem escreve. Esta ideia remete para alguns elementos presentes no momento escrito de avaliação da experiência.

Relativamente às expectativas para este trabalho os intervenientes revelaram algum receio de não serem capazes de responderem aos objectivos propostos “*senti algum receio de não conseguir responder aos objectivos*” ou dificuldades de gestão a nível de tempo “*como poderia eu geri-lo em conjunto com todo o restante referente à prática pedagógica III e ao curso em si*”. Numa vertente mais positiva tinham esperança de “*aprender a trabalhar de outras formas*”, “*aumentar a minha capacidade de observação (...) e capacidade de reflexão*”. Quando questionadas acerca da confirmação das suas expectativas verificamos que alguns dos receios eram infundados “*com alguma organização e boa vontade, até agora, consegui conciliar este tipo de estratégia com o restante trabalho do curso*”, e que alguns almejos estão a pouco e pouco a ser alcançados “*penso que tenho vindo a melhorar, dando mais importância a alguns pontos*”, “*verifiquei que na procura de algo que merecesse receber mais enfoque, levou a um olhar mais atento à prática*”.

Quanto às dificuldades apontadas, estas remetem-se essencialmente para o campo da escrita “*foi saber como deveria transpor toda a informação da actividade para o papel de forma coerente (...) e organizada*”, “*foi o começo da reflexão escrita (...) o meu pensamento centrava-se na possibilidade de não estar a proceder de acordo com o que me estava a ser pedido*”. Estas questões de carácter mais prático foram discutidas em grupo e os temores desvanecidos. Assim, consideramos que, para além da escrita, a discussão oral e presencial dos comentários apresentados completa e reveste de um significado acrescido a narrativa apresentada.

Quando confrontados com a possibilidade de o diário ter mudado a reflexão escrita de cada um, os intervenientes focam diferentes dimensões desse processo. Se por um lado focam aspectos

como o cuidado com os pormenores, *“mudou a minha reflexão escrita, pois faz com que descreva mais pormenorizadamente as actividades”*, por outro, questões de ordem mais particular são reveladas *“mudou, essencialmente em aspectos mais íntimos que eu não me sentia tão à vontade para colocar nas reflexões escritas anteriores à escrita do diário colaborativo”* ou *“a escrita do diário proporcionou-me ser mais natural na realização das reflexões escritas”*. Pensamos que muito contribuiu para esta situação a ausência de uma avaliação sumativa do que estava a ser escrito, como acontece nas reflexões pedidas na prática pedagógica. O facto de não haver uma pressão exterior propicia o fluir da escrita, de modo mais natural e menos propenso a censura. Gostaríamos ainda de partilhar o comentário da educadora cooperante, que relativamente a este assunto referia *“Apesar da tentativa de “deixar fluir”, obrigou-me a um olhar mais atento da acção, o olhar de cooperante estava lá, mas existia também uma margem para um olhar mais “cirúrgico” (...) também foi interessante após a intervenção de cada elemento no processo escrito, a discussão do olhar de cada um dos intervenientes, onde a barreira estagiária/educadora se esbateu”*.

Com base no referido consideramos que os princípios propostos para esta experiência de supervisão começaram, nesta altura, a desabrochar nesta pequena comunidade de aprendizagem criada. O diário assumiu-se como uma estratégia relevante para o processo de desenvolvimento profissional dos intervenientes, tendo sido prevista a sua utilização até ao final do ano lectivo.

Conclusões

Ao longo desta experiência de supervisão muitos foram os momentos de incertezas, dúvidas, de questionamento. O facto de se experimentar uma nova estratégia num processo que já estava delineado desde o início do ano, contribuiu para o receio de não se encontrar abertura por parte dos restantes intervenientes. Felizmente estes receios tornaram-se infundados e conseguiu-se em conjunto levar a bom porto o início desta aventura.

Confrontando alguns dados apresentados com o referencial teórico verificamos que grande parte dos dados apresentados vão ao encontro do que foi abordado, na medida em que a escrita do diário colaborativo apresentou-se como um processo partilhado, em forma de diálogo tridimensional entre os estudantes, a supervisora e a educadora cooperante, em que o *esbatimento de estatuto entre os participantes vai-se verificando à medida que se vai criando a capacidade de ouvir e aceitar as perspectivas do outro, num clima de igualdade e reciprocidade* (Ramos e Gonçalves, 1996: 144).

É pois esta a direcção que se pretende tomar num verdadeiro processo de trabalho colaborativo. Estamos conscientes de que é um longo caminho a percorrer, no entanto o caminho faz-se caminhando povoado de pequenos avanços e algumas paragens, mas sem esquecer onde queremos chegar.

Referências Bibliográficas

- Academia de Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. (pp 63- 88). CIDInE. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1996). Ser professor Reflexivo. In Alarcão, I. (org) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. (pp 171-189). CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Roldão, M.C. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. CIDInE. Porto: Porto Editora
- Cardoso, A.; Peixoto, A.; Serrano, M.; Moreira, P. (1996). O movimento de autonomia do aluno – repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. (pp 63- 88). CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).
- Estrela, T.; Esteve, M. e Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Cadernos de Formação de Professores.
- Genette, G. (1995). *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Veja
- Infante, M.J.; Silva, M.; Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Alarcão, I. (org) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. (pp 151-169). CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Lalanda, M.; Abantes, M.M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. (pp 63- 88). CIDInE. Porto: Porto Editora
- Leitão, A.; Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores de 1ºCEB. *Revista Portuguesa de Educação* 19(2), pp. 51-84.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. ME/DEB/NEPE.

Moreira, M.A.; Durães, A.; Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática emancipação. In Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I.S. *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 129-150.

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2002). *A Supervisão na formação de Professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Ramos, M.A; Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In Alarcão. I. (org) *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. (pp 121-150). CIDInE. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, D.; Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca; M. Peralbo; B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, CD ROM.

Sanches, A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação Pré-escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In Sá-Chaves, I. (org). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. (pp 69-83). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tracy, S.J. (2002). Modelos e Abordagens. In Oliveira-Formosinho (org). *A Supervisão na formação de Professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I. Paiva, M. & Fernandes, I.S. *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 15-44.

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