

CAPÍTULO 1: A SUPERVISÃO DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO ESTUDO

“Within the contexts of reform, supervision and supervisors’ roles must be reexamined and reconceptualized if supervisors are to participate in the dialogue of reformed and reforming schools. Profound systemic change must be accompanied by different forms of thought and action, and at all organizational and conceptual levels, if reform is to amount to more than a reactive patchwork of local remedies.” (Sarson, 1990, citado por Waite, 1995:111)

(...) we must be as reflective of our own practice as we expect teachers to be of theirs. (Bennett et al., 1993: 220)

1.1 Supervisão de professores numa perspectiva reflexiva

A descrença em abordagens formativas de natureza prescritiva, exteriores ao professor e ao seu contexto particular, visando a aplicação e reprodução de regras e receitas tidas como eficientes e eficazes, é partilhada por um leque alargado de autores (Korthagen, 1982; Handal & Lauvås, 1987; Schön, 1987; Wallace, 1991; Vieira, 1993a e 1998; Zeichner, 1993; Waite, 1995; Alarcão, 1996; Freeman, 1996b; Sá-Chaves, 2000; Moreira, 2001a, 2001b e 2005; Alarcão e Tavares, 2003, entre outros).

A uma visão marcadamente técnica e aplicacionista da formação de professores, ou a uma pedagogia transmissiva, estes autores contrapõem modelos de formação cuja tónica se centra na reflexão e cuja finalidade primordial é a melhoria da prática pedagógica do professor a par do desenvolvimento da sua autonomia e emancipação profissionais. À imagem do professor como consumidor e reproduzidor do saber produzido pelos investigadores académicos, sobrepõe-se a de um *prático reflexivo* consumidor crítico das teorias públicas e produtor criativo de saberes locais e contextualizados.

A este respeito, o esquema conceptual de Wallace (1991: 49) representado na Figura 1.1. é elucidativo dos processos através dos quais, no seio de um paradigma reflexivo, o conhecimento profissional se desenvolve. De acordo com esta visão da formação, a supervisão de professores em início de carreira deve privilegiar as teorias pessoais que o professor “transporta” para o ano de estágio e que fazem parte do seu sistema apreciativo. Trata-se de um conhecimento estruturado em teorias implícitas, subjectivas, fruto de um corpo de convicções, crenças, valores e atitudes sobre o acto de ensinar e aprender em contexto escolar, “um resíduo da experiência escolar anterior” (Tomlinson, 1999) a que Wallace (op. cit.) chama “construtos mentais” ou “esquemas

conceptuais” e que estão na base do conhecimento prévio do professor; trata-se do “iceberg do professor estagiário” na aceção de Malderez & Bodóczy (1999) referindo-se às camadas invisíveis que subjazem à acção do professor, ou das “teorias práticas” que Handal e Lauvås (1987) consideram como o factor subjectivo mais determinante da prática do professor. Estas “teorias práticas” sobre o processo de

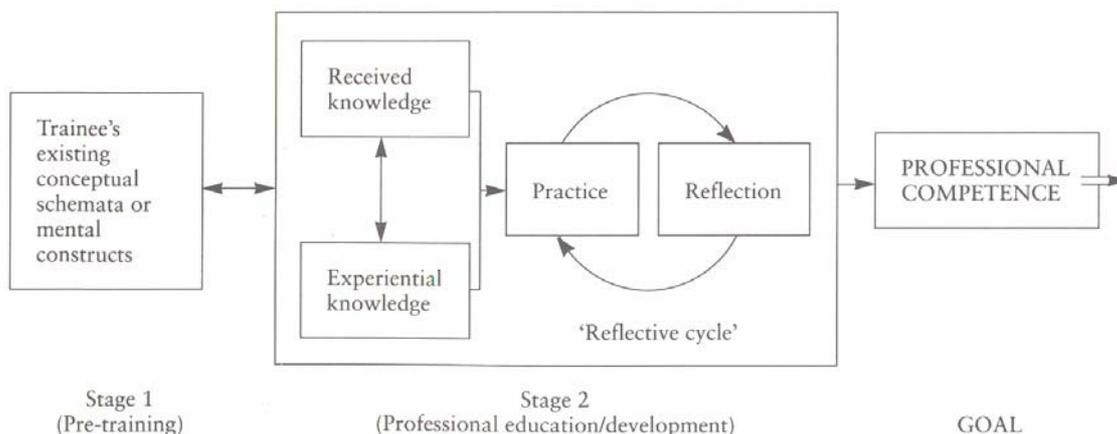


Figura 1. 1 – Modelo reflexivo do desenvolvimento profissional (Wallace, 1991)

ensino/aprendizagem que os professores trazem para o ano de estágio constituem “filtros interpretativos” (Richards, 1998) e podem criar obstáculos e resistência à mudança e inovação de práticas educativas se não forem objecto de uma consciencialização e articulação face às realidades múltiplas e multifacetadas presentes nos contextos de sala de aula. Só através de uma reflexão crítica seremos capazes de desafiar o dogmatismo das “práticas de vida” (Habermas, cit. por Woodlinger, 1999: 235). Para além disso, se esse conhecimento prévio e pessoal não for “desafiado”, cairemos no risco de ficar acorrentados a novas perspectivas e novos construtos sobre o ensino e a aprendizagem (Woodlinger, op. cit.). Daí que uma das funções prioritárias da supervisão seja precisamente “articular de forma consciente as teorias práticas do professor tornando-as susceptíveis à mudança” (Handal & Lauvås, op. cit.: 9). Podemos, dessa forma, caminhar num processo contínuo de auto-crescimento e auto-descoberta, essenciais para o desenvolvimento e emancipação profissionais, tal como nos é sugerido por Woodlinger nesta passagem: “With this opportunity to engage in reflective practice, developing teachers are able to free themselves from the shackles of past experiences and to create new and exciting pathways into learning” (op. cit.: 238).

Encontramos em Vieira (1993a: 23) um conjunto de pressupostos de uma orientação reflexiva na formação de professores que nos serviram de enquadramento ao estudo.

1. O pressuposto de que *a prática é geradora de teoria*: contrariamente a um modelo de formação que nega o valor epistemológico da prática e que perspectiva a competência profissional como o resultado da aplicação da teoria, valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática;
2. O pressuposto de que *o bom profissional é um ser reflexivo*: à visão tecnicista do profissional na qual se ignora o carácter problemático e indefinido das situações profissionais, sobrepõe-se a sua imagem como sujeito eminentemente reflexivo, que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas;
3. O pressuposto de que *um profissional autónomo forma seres autónomos*: à legitimação da autonomia epistemológica do profissional corresponde a legitimação da autonomia dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua acção educativa.

A mesma autora sugere a homologia dos processos de formação no seio da cadeia hierárquica de formação que envolve a formação de supervisores, a formação de professores e a formação dos alunos, defendendo uma visão transversal da formação para os diferentes intervenientes desta cadeia: formador de supervisores, supervisores, professores e alunos.

Como princípios de uma formação reflexiva, Vieira destaca (op. cit: 25):

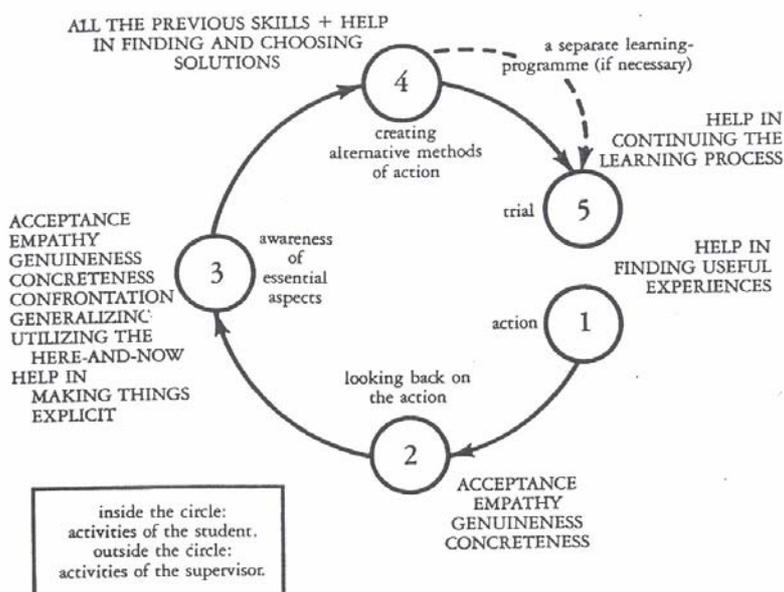
1. O princípio do *enfoque no sujeito*, segundo o qual as acções de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução;
2. O princípio do *enfoque nos processos de formação*, com destaque para processos de natureza reflexiva, conducentes a um questionamento geral do saber e da experiência, nomeadamente nas áreas específicas de formação;
3. O princípio da *problematização do saber*, ou seja, o saber (“saber que” e “saber como”), experimentado pelo sujeito ou a ele descrito por outrem, é uma construção pessoal; confrontado com outros saberes, é reconstruído em relação com eles;
4. O princípio da *integração teoria-prática*, contrário ao da subordinação da segunda à primeira e consagrador de uma epistemologia da prática;
5. O princípio da *introspecção metacognitiva*, segundo o qual a reflexão sobre processos de pensamento pode motivar alterações no seu conteúdo, e como tal no sistema apreciativo do sujeito que reflecte.

Consideramos, assim, que só uma supervisão que se constitua num quadro referencial de teor reflexivo permitirá ao professor lidar com situações novas e problemáticas e com as exigências sempre indeterminadas e imprevisíveis do seu contexto profissional. Para além disso, só uma orientação reflexiva, como afirma Vieira

(1997: 65): “ allows for the development of critical thought and action on the part of teachers in training, by preparing them to confront established discourses or practices. In this sense, only a reflective approach is truly emancipatory.”

O papel do supervisor deverá ser, fundamentalmente, procurar otimizar os meios através dos quais se processam os ciclos reflexivos, percursos de aprendizagens significativas e permanentes. A este propósito é elucidativo o esquema de Korthagen apresentado na Figura 1.2. (1982: 21), ao configurar as actividades do professor e do supervisor em orientações paralelas e simultâneas nas diferentes fases do ciclo reflexivo, tendo este como finalidade a autonomização do professor (op. cit.: 6):

“The goal supervision eventually wants to achieve is making the student teacher capable of going through the spiral development autonomously by continually and consciously learning from his or her own experience he or she will become a better teacher.”



Basic skills: determining the student teacher’s position in the cycle printed above.

Additional skills:

- Keeping silent;
- Emphasizing and taking advantage of strong points;
- Helping with learning to learn (promoting awareness of the model and use it autonomously)

Figura 1.2 – Ajudar a aprender – uma visão de conjunto (Korthagen, 1982)

1.2. Papéis supervisivos e potencialidades da supervisão clínica

As teorias pessoais são igualmente responsáveis e determinantes na percepção que o professor em formação e o supervisor têm do seu papel na relação supervisiva. As nossas vivências e memórias passadas condicionam fortemente a forma como actuamos e nos relacionamos com os outros, e o papel que adoptamos nos contextos profissionais é muitas vezes resultado de ritualizações de comportamentos enraizados nas nossas vivências anteriores. E se isso é verdade para o professor também o é para o aluno e para o supervisor nos elos que se estabelecem, directa ou indirectamente, entre si. Também o supervisor transporta nas suas “bagagens mentais” o seu “iceberg” (Malderez e Bodóczy, 1999), consubstancializado em crenças, valores, atitudes e expectativas sobre a natureza, funções e finalidades da supervisão que subjazem e condicionam as suas práticas supervisivas.

Neste sentido, às perspectivas mais convencionais da supervisão corresponde um supervisor normativo e prescritivo, “treinador” de práticas eficazes, modelo a imitar, especialista e avaliador do que considera ser um bom ou mau ensino. É ele quem controla as finalidades, o conteúdo, o processo e a avaliação da formação. Poder e controlo são traços centrais do seu papel, o qual deixa ao professor estagiário pouco espaço de manobra, autonomia ou liberdade:

“Teacher educators are often viewed as authorities who are expected to prescribe what teachers should do to be effective. The role of the student teacher is to listen, accept, occasionally give an opinion, but ultimately to follow a prescription, or at least give this impression.” (Gebhard et al., 1990:16)

Oliveira (1992) fala de estilos directivos e dominantes/dominadores, por parte do supervisor, responsáveis por atitudes de passividade e de dependência do formando face ao seu processo de formação, pois o supervisor “julga-se investido de uma autoridade científica que se traduz frequentemente numa atitude prescritiva da acção pedagógica e num discurso em que predominam os juízos de valor sobre a actuação do formando” (op.cit.: 15).

Não temos dúvidas de que é esta a imagem de supervisor que predomina ainda hoje, de forma mais ou menos acentuada, em muitos contextos de formação de professores estagiários; é esta a imagem que encontramos nas “bagagens mentais” dos intervenientes e que transparece, desde logo, nas expectativas iniciais que os professores

trazem para o ano de estágio. Se ao supervisor da escola corresponde um “perfil” deste tipo, no caso do supervisor da universidade há ainda a acrescentar a sua imagem como académico e um elemento estranho ao contexto de acção do professor. As visitas ocasionais à escola para fazer esta ou aquela observação de aulas com a única função de avaliar o professor alimentam esta imagem negativa e distante que, frequentemente, se associa ao supervisor da universidade.

“The supervisor may show up unannounced at the teacher’s classroom to observe what is happening. The teacher has no knowledge of what the supervisor might observe or evaluate (...) The supervisor, on the other hand, may not have planned what to observe or evaluate. The result is that classroom evaluation data are likely to be unsystematic, highly subjective and vague.” (Acheson & Gall, 1997: 8)

Num estudo realizado sobre o modelo de estágio integrado na Universidade do Minho (Pacheco, 1995) a partir das perspectivas de professores estagiários e supervisores, fala-se de “submissão estratégica” dos professores estagiários aos supervisores da escola e da universidade, recaindo nestes últimos as maiores críticas, nomeadamente: “observação de um número diminuto de aulas; críticas infundadas na observação de aulas porque desajustadas da realidade escolar; perfil pedagógico inadequado; transporte para a escola da formalidade de tratamento e da relação hierárquica (...)” (op.cit.: 178). Por outro lado, as diferenças de estatuto, tacitamente assumidas pelos intervenientes perante a universidade, são, também, segundo Galvão (1996), responsáveis por atitudes de fraca cooperação entre os mesmos.

Por sua vez, o professor estagiário focaliza a sua acção pedagógica nas aulas observadas pelo supervisor da escola e nas “visitas”/observações do supervisor da universidade, concentrando nesse período de tempo todos os seus esforços, pois deles depende directamente a sua classificação final.

“ Como não há uma relação de aprendizagem profissional intensa entre estagiário e o orientador, na prática o que interessa é a observância do cumprimento das vivências quotidianas e marcantes do estágio: observação de aulas e reuniões para as criticar.” (Pacheco, 1995: 180)

Frequentemente, estas aulas observadas (ou assistidas, como vulgarmente se referem a elas professores e supervisores) acabam por ser aulas isoladas, desligadas e desarticuladas da prática continuada do professor, desprovidas de uma pedagogia concertada e articulada com um quadro referencial que lhes deveria dar substância e consistência.

As consequências deste estado de coisas só podem ser negativas. Em primeiro lugar, estamos perante um desconhecimento e afastamento do supervisor da universidade do contexto do professor (o programa que está a leccionar *naquela* turma, *naquela* escola, a pedagogia que subjaz à sua acção, as suas convicções, expectativas e motivações, os seus problemas e inquietações...), a que se acrescenta um desconhecimento do professor estagiário face ao supervisor e à pedagogia que este valoriza. Em segundo lugar, a concentração da avaliação em aulas isoladas que estão sujeitas a inúmeras condicionantes poderá determinar uma desmotivação pessoal e profissional do professor estagiário com consequências imprevisíveis para a sua vida futura. A este quadro junta-se muitas vezes a

“falta de qualificação profissional de supervisores em função, a generalização de práticas de supervisão díspares e medíocres, o abandono da supervisão por profissionais responsáveis mas frustrados nas suas intenções, ou ainda o descrédito de professores em formação face à (des)orientação da sua prática pedagógica.” (Vieira, 1993b: 69-70)

Práticas supervisivas que favoreçam a criação de relações verdadeiramente comunicativas e potencialmente emancipatórias e democráticas entre supervisores e professores estagiários impõem-se, hoje, como orientações que não podemos mais ignorar (Jones, 2001). Tal como Waite (1995:120), também pensamos que:

“If the goals of supervision and supervisory conferences include teacher reflection, participation and empowerment and change, then we ought to seek alternatives to the traditional supervision pre-conference - observation – post-conference ritual. One alternative, with liberatory potential for teacher and supervisor alike, is ‘dialogic supervision’ (...)”

Numa supervisão dialógica, o Eu e o Outro estabelecem entre si relações de partilha num processo mútuo de auto-conhecimento, descoberta e de desenvolvimento pessoal e profissional (op. cit.). Atitudes de interdependência e de colaboração são aqui fundamentais.

Ao caracterizar diferentes estilos supervisivos, que enquadra em patamares de maior ou menor directividade, Glickmann et al. (2001) reconhecem, no entanto, as dificuldades inerentes à adopção de um determinado estilo ou de nos centrarmos apenas num, dada a complexidade das situações e interacções profissionais. Um supervisor que adopte o estilo colaborativo poderá, por exemplo, deparar-se com atitudes de desconfiança ou descrença por parte dos professores estagiários, em virtude da diferença de estatuto tacitamente assumida por estes últimos. Por outro lado, como afirma Gebhard (1990:160), “Not all teachers are willing to share equally in a symmetrical

collaborative process”. Para além disso, sabemos também como papéis de natureza mais horizontal ou simétrica entre supervisor e professor estagiário num encontro de pré-observação se podem tornar assimétricos num encontro de pós-observação (Waite, 1995). Isso é compreensível, de acordo com este autor, uma vez que “in a pre-conference it is the teacher who generally holds the information and the supervisor who is in the role of learner, answer seeker” (Waite, op. cit.: 118).

Para Glickman et al. (op. cit.), uma supervisão de tipo colaborativo envolve atitudes de aceitação e compromisso de todos os participantes na melhoria da acção, independentemente do grau de envolvimento de cada um: “The test of collaboration in supervision is whether the agreed-on decision to improve instruction was satisfactory to all participants. Therefore although the degree of involvement may vary, the end results are equally determined” (op.cit.: 177).

As atitudes e as capacidades de ordem interpessoal são, para estes autores, determinantes na caracterização do estilo colaborativo, uma vez que estão na base de uma genuína comunicação pedagógica capaz de favorecer e valorizar a construção de sentidos comuns para fins, eles também, comuns. A mesma ênfase é dada por outros autores quando se referem a estilos mais colaborativos da supervisão (Edge,1992; Oliveira, 1992; Simões e Bonito, 1992; Novick, 1996; Tilstone, 1998; Randall e Thornton, 2001; Jonson, 2002; Alarcão & Tavares, 2003); todos privilegiam relações de interdependência positiva favoráveis à comunicação e interacção supervisivas que se caracterizam por atitudes de colegialidade, confiança, apoio, abertura e respeito mútuo:

“ (...) a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos. (Alarcão e Tavares, 2003: 59)

Vieira destaca de forma explícita uma relação de colaboração entre supervisor e professor, em que o primeiro se co-responsabiliza pelas opções do segundo (1993a: 30): “O supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a sua autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção”. A esta ideia de co-responsabilização Waite (1995: 73) acrescenta a *co-construção*: “Supervision can no longer be viewed as a one-way phenomenon, an imposition of supervisory control on a docile teacher (...) both parties

have resources on which they may draw – neither is defenseless and both are responsible for the environment, the context, they co-construct.” Em ambas as perspectivas estamos perante um sentido de colaboração supervisiva que valoriza a partilha de poder, da experiência e do conhecimento, o que para Veenman et al. (2001) constitui uma competência supervisiva. cremos, para além disso, que só uma colaboração alicerçada em pressupostos desta natureza poderá concorrer para um ambiente formativo/supervisivo favorável à investigação e à reflexão, à mudança e inovação pedagógicas.

Para Sá-Chaves (2000), é sobretudo na relação de comunicação que os estilos supervisivos se desenvolvem ou que os indicadores de convergência ou divergência se fazem sentir, se agudizam e cimentam. Tal como no efeito de *zoom* fotográfico, metáfora utilizada pela autora, que requer graus diferenciados de aproximação ou de distanciamento, assim também a supervisão se deve processar através das suas estratégias e sentidos de acção:

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (op. cit.: 127)

É também neste “olhar” ecológico da supervisão que nos revemos; um olhar aberto, abrangente, catalisador, em permanente (re)construção, à procura de sentidos e significados que brotem ou transpareçam dos micro e macro contextos em que nos movemos, sejam eles pedagógicos, sociais ou culturais. É este tipo de olhar que privilegiamos na supervisão clínica de orientação colaborativa que defendemos, sobretudo porque coloca explicitamente em paralelo o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos em formação.

“The spirit of clinical supervision is difficult to capture in words. Clinical supervision is a process, a distinctive style of relating to teachers. For this process to be effective, the clinical supervisor’s mind, emotions and actions must work together to achieve the primary goal of clinical supervision, the professional development of the preservice or in-service teacher.” (Acheson & Gall 1997:3)

Retomando Sá-Chaves (2000) e o efeito regulador de distanciamento fotográfico, que a autora defende por oposição à hierarquia de poderes e de saberes de quem supervisiona, reconhecemos igualmente as dificuldades de gestão inerentes a uma *matriz supervisiva* (op. cit.) desta natureza (a que a falta de formação específica e

especializada em supervisão não é estranha). Ao supervisor são exigidas (op.cit.:126): “capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução de problemas que, colectivamente se enfrentam.” Para além de todas estas competências específicas a autora acrescenta ainda “um tipo de competência supervisiva meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado do sistema e dos seus autores” (ibidem).

A supervisão clínica surge como reacção a modelos mais tradicionais da supervisão que colocavam o professor numa posição clara de dependência perante a figura do supervisor. Embora possamos reconhecer algumas variedades nas abordagens da supervisão clínica que se afastam do modelo inicialmente desenvolvido por Cohan e Goldhammer nos anos setenta, entende-se que uma abordagem desse tipo actua favoravelmente na relação entre o supervisor e o professor, assim como na criação de condições favoráveis para uma prática reflexiva passível de um desenvolvimento profissional mais permanente e a longo prazo (Wallace, 1991). Este tipo de supervisão, segundo Angulo Rasco (1999: 572), “coloca no centro das suas preocupações a crença na importância, dignidade e valor dos docentes e a colaboração com eles”. Colaboração e colegialidade surgem, assim, como princípios essenciais na textura da relação supervisiva. A clínica é a sala de aula onde o professor, em colaboração com o supervisor, diagnostica eventuais áreas problemáticas para as quais procura explorar caminhos conducentes à sua resolução ou superação. Ambos os participantes (supervisor e professor) observam, recolhem informação, analisam-na, interpretam-na e tomam decisões em conjunto. A Figura 1.3, sugerida por Acheson & Gall (1997: 9), é ilustrativa deste tipo de acção conjunta (lado a lado).

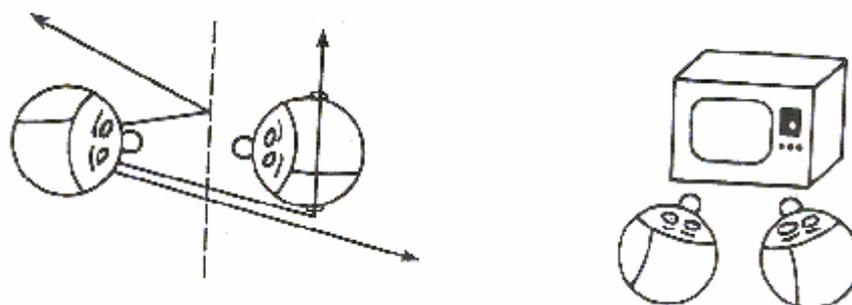


Figura 1.3 –Frente a frente versus lado a lado (Acheson & Gall, 1997)

Angulo Rasco (1999: 580) apresenta um “perfil da supervisão clínica” (Quadro 1.1) que, na sua óptica, poderá servir como resumo conceptual do modelo relativamente

a seis áreas principais: concepção do docente, enfoque da supervisão, concepção/papel do supervisor, tipo de conhecimento teórico, modo de investigação e nível de reflexão.

Muito na linha crítica do pensamento de John Smyth, Angulo Rasco resume em três pressupostos - base os fundamentos da supervisão clínica (ibidem):

- a supervisão clínica é muito mais do que um exercício de treino em relações humanas; é, na realidade, um processo de inter-relação no qual colegialidade e colaboração entre docentes constituem as mais importantes pedras de toque;
- a supervisão clínica não pretende actuar sobre os professores, mas antes trabalhar com eles (...) é uma tarefa deliberada cujo propósito é articular as intenções do docente, observar e recolher informação sobre o ensino, analisá-la, para reconstruir significados e consequências da mesma;
- a supervisão clínica pretende, assim, apoiar os docentes que a partir da sua própria iniciativa, interesses e preocupações desenvolvam processos de indagação reflexiva sobre aspectos da sua prática docente que eles próprios elejam.

**Quadro 1.1 – Perfil da supervisão clínica (trad.)
(Zymphony e Howey, 1987 cit. por Angulo Rasco, 1999: 580)**

Concepção do docente	Selecionador de problemas através da utilização de concepções clínicas da prática; acção reflexiva; indagação.
Enfoque da supervisão	Acção e tomada de decisões reflexivas para solucionar problemas práticos assim como a reconsideração da prática e das intenções na hora de actuar.
Concepção/papel do supervisor	Promove a indagação relacionando a teoria e a prática; promove a reflexão sobre as relações entre as intenções e as práticas e as reconsiderações/modificações daquela relação à luz da avaliação das suas consequências.
Tipo de conhecimento teórico	Sínteses do conhecimento normativo, interpretativo e explicativo para formar juízos práticos intelectual e moralmente defensáveis sobre a actuação em situações particulares.
Modo de investigação	Investigação da acção prática para articular questões, planificar e controlar a acção e reflectir sobre o processo e as consequências, para melhorar a prática docente e a elaboração de compreensões racionais.
Nível de reflexão	Raciocínio prático e juízo relativo ao que deveria ser feito (i.e.: o melhor percurso de acção para cada circunstância).

Embora encontremos perspectivas diversas quanto ao número de fases, encontros (entre supervisores e professores) ou tarefas consideradas necessárias para que o modelo da supervisão clínica se processe, podemos dizer que há três momentos essenciais em torno dos quais a supervisão clínica se desenvolve: o encontro de pré-observação, a

observação e o encontro de pós-observação: “Planning conferences, classroom observation, and feedback conferences are the major activities of clinical supervision” (Acheson & Gall, 1997: 12). Com base na literatura sobre supervisão clínica, Acheson & Gall apresentam uma lista de características e pressupostos essenciais à supervisão clínica. Destacamos, neste passo, apenas os traços com que mais nos identificámos no percurso do nosso estudo e que assumiram, por isso, uma maior relevância (op. cit.: 12):

- Supervisors should take responsibility for helping teachers develop;
- The feedback conference concentrates on constructive analysis and the reinforcement of successful patterns rather than on the condemnation of unsuccessful patterns;
- It is based on observational evidence, not on unsubstantiated value judgement;
- The cycle of planning, observation and analysis is continuous and cumulative;
- Supervision is a dynamic process of give-and-take in which supervisors and teachers are colleagues in search of mutual educational understanding;
- Supervision can be perceived and analysed, and improved in much the same way as teaching can.

Com base nestes pressupostos, o encontro de pré-observação tem como principal objectivo colaborar com o professor na planificação de aulas (objectivos, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais e avaliação). Paralelamente, antecipam-se eventuais problemas e identificam-se possibilidades de resolução. É também este o espaço e o tempo para tomar decisões relativamente aos objectivos, objecto (enfoque) e instrumentos de observação em função dos interesses e/ou necessidades de formação. Ao orientar desta forma a observação, o envolvimento do/s observador/es no momento “durante a observação” tende a ser maior. Eleva-se o grau de confiança do professor e favorece-se um clima de colaboração e de interajuda. A selecção prévia do enfoque de observação contribui ainda, na perspectiva de Vieira, para “desencorajar a concepção do momento de observação como um momento de avaliação global de competências do professor” (1993a: 43). O momento “durante a observação” é o momento de recolha de informação por excelência, por referência às decisões tomadas e aos objectivos traçados no encontro de pré-observação. No encontro de pós-observação discutem-se os dados da observação. É este o momento ideal para que processos de descrição, análise, interpretação, confronto e reconstrução da prática pedagógica tenham lugar: “As suas finalidades são confrontar os dados recolhidos com dados de observação anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos (...)” (Vieira, *ibidem*). Num caminho

de desenvolvimento profissional, a interacção dos intervenientes no momento de pós-observação deve, como afirma Alarcão (1982: 157), “centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, de que o professor é um agente. Deste modo objectiva-se a observação e a avaliação e retira-se ao encontro o carácter destruidor da personalidade que às vezes lhe é atribuído”. Num sentido de continuidade e sistematicidade da acção supervisiva/pedagógica é frequente traçarem-se, neste encontro, novos objectivos e estratégias de ensino/aprendizagem, bem como de observação a desenvolver num ciclo de observação posterior. Neste sentido, pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte. Objecto de análise e avaliação dos participantes neste encontro deve ser também a eficácia do ciclo de observação desenvolvido. Trata-se, no fundo, de desenvolver uma supervisão reflexiva como forma de promover um ensino reflexivo. Encontramos em vários autores esta forma de conceber a prática supervisiva como um processo paralelo e homológico à prática pedagógica (Elliott, 1991; Tomlinson, 1995; Acheson & Gall, 1997).

É essencialmente nas fases do ciclo de observação que o supervisor deve exercer as funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, bem como adoptar atitudes, mobilizar saberes e capacidades capazes de fomentar no professor as mesmas atitudes, saberes e competências num processo contínuo e sistemático de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

As práticas dominantes de observação de aulas no contexto da supervisão de professores em formação inicial afastam-se, ainda hoje, do “perfil” que traçámos relativamente à supervisão clínica. A prática do supervisor em muitos modelos de formação de professores assemelha-se à de um “snoopervisor” de que nos fala Waite (1995: 34). Ao distinguir três papéis dos professores estagiários na relação pedagógica supervisor-professor nos encontros de observação - passivo, colaborativo e adversativo -, Waite advoga que só um papel colaborativo por parte do professor lhe permitirá construir uma imagem positiva de si e do outro capaz de o fazer avançar com a sua própria agenda. Sabemos que práticas colaborativas não são compatíveis com agendas fortes e rígidas por parte do supervisor, que restringem o grau de negociação possível entre o supervisor e o professor estagiário; sabemos, também, que só através de práticas colaborativas poderemos verdadeiramente falar de comunidades de aprendizagem onde todos são responsáveis e dão contributos válidos na construção do conhecimento. Contudo, mudar hábitos e práticas estabelecidas significa romper com convenções e tradições e isso não constitui uma tarefa fácil e instantânea. É necessário passar por

processos de consciencialização de papéis e de práticas profissionais, percursos de formação, informação e divulgação para abrir caminhos à mudança e à inovação. Em última instância, é necessário rejeitar dogmas, transpor barreiras, correr riscos e nessa atitude de algum modo subversiva ir ao encontro dos novos desafios com que nos deparamos todos os dias.

1.3. Supervisão e pedagogia escolar

“Pupil learning is rarely included as an item on teacher education schedules.” (Stones, 1984: 37)

“(…) the power of reflective education/ practice can be strongly enhanced through the articulation with an explicit and intentional focus on learner autonomy, so that teachers and learners can become interdependent partners in the social reconstruction of academic and social knowledge and in bridging the gap between school and life.” (Vieira, 1999a: 25)

“The overall aim of supervision may then be seen as guiding student teachers in their learning how best to optimize pupil learning. The fact that the supervisor’s aim *vis a vis* student teachers is the same as the student teacher’s *vis a vis* the pupils is of profound significance for the way supervision is conceived and operationalized. It holds the potential for providing a common frame of pedagogical reference for the teaching and learning of pupils, student teachers and supervisors (…)” (Stones, 1984: 39)

Se é verdade que não podemos separar a supervisão da pedagogia, uma vez que a forma como conceptualizamos a pedagogia influencia em grande medida o modo como formamos os professores (Freeman, 1989), então é necessário que princípios como a transparência, a integração e a colaboração suportem a relação e a acção supervisivas. Acreditamos que quando supervisores e professores colaboram em tarefas de planificação, observação e feedback da acção pedagógica, a integração teoria - prática é facilitada. Estamos, desse modo, a conferir níveis mais elevados de coerência ao trabalho supervisivo e a afastarmo-nos de práticas puramente transmissivas e aplicacionistas, desgarradas da pedagogia e do contexto em que ela tem lugar.

Importa então perguntar: Que concepção do ensino e da aprendizagem defendemos? No caso da supervisão do ensino de Inglês, que é o caso deste estudo, que concepção do ensino/aprendizagem de Inglês?

A evolução das didácticas das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas teve implicações directas na redacção de novos programas escolares em Portugal a partir de meados da década de 90. Essas mudanças decorreram de vários factores, entre os quais se podem destacar os contributos da psicologia cognitiva e da psicolinguística, que tornaram mais claros os processos e as estratégias mentais de aprendizagem, os contributos de uma abordagem humanista que vieram dar relevo à dimensão relacional e

afectiva da aprendizagem (de que a motivação, por exemplo, se tornou elemento - chave), ou ainda a investigação da sociologia e da sociolinguística que veio dar ênfase aos contextos de aprendizagem. Favorecem-se práticas centradas no aluno e é neste sentido que o desenvolvimento da sua autonomia surge nos programas de línguas, encorajando os professores a ajudar o aluno a *aprender a aprender*, pois entende-se ser esta a melhor forma de nos certificarmos que a aprendizagem tem, de facto, lugar: “To teach the learner to learn, that is to enable him to carry out the various steps which make up the learning process, is considered as the best way of ensuring that learning takes place.” (Holec, 1981: 264)

Ellis & Sinclair (1989) associam também o desenvolvimento da autonomia do aluno a uma pedagogia que ensine o aluno a aprender a aprender, permitindo ao aluno uma atitude de maior responsabilização pela sua própria aprendizagem: “Learner training is (...) related to the concept of learner autonomy in that it aims to provide learners with the ability, that is strategies and confidence, to take on more responsibility for their own learning.” (op. cit.: 3)

Uma pedagogia que procure ajudar os alunos a serem mais responsáveis pela sua própria aprendizagem pressupõe que:

- a aprendizagem pode ser mais eficaz quando os alunos tomam o controlo da sua própria aprendizagem
- os alunos que são responsáveis pela sua própria aprendizagem continuam a aprender fora da sala de aula
- os alunos que sabem como aprender podem transferir as estratégias de aprendizagem para outras áreas de aprendizagem

(Hallgarten & Rostworovska, 1985, citados por Ellis & Sinclair, 1989: 2).

A autonomia do aluno ocupa um lugar importante no trabalho do Conselho da Europa desde o início dos anos setenta, onde são visíveis as novas tendências no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. John Trim, Director do Projecto “Language Learning for European Citizenship”, refere que, paralelamente ao desenvolvimento da competência comunicativa, o Conselho da Europa recomenda que os programas escolares promovam a autodirecção na aprendizagem, a independência ou a autonomia do aluno. Segundo Trim (1997: 15): “learner independence or autonomy (...) is recognized as a valuable education objective in its own right as well as a necessary precondition for the large-scale intercommunication among Europeans which the rapidly changing conditions of the new Century will demand”.

Se atentarmos nas opções que este tipo de projectos contemplam, verificamos, entre outras, as seguintes:

- os alunos são instruídos mais sistematicamente no uso de estratégias de aprendizagem e são-lhes dadas oportunidades para as aplicar;
- procura-se desenvolver a reflexão/consciencialização e a metacognição dos alunos;
- a Língua Estrangeira é usada como instrumento de aprendizagem mais do que objecto de aprendizagem;
- a auto e a heteroavaliação, especialmente numa avaliação formativa e diagnóstica, substituem cada vez mais a avaliação formal;
- o papel do aluno e do professor ganham outras dimensões: os professores tornam-se facilitadores da aprendizagem e da comunicação, ao mesmo tempo que aos alunos é dada uma maior responsabilização pela sua aprendizagem (ibidem).

Uma sala de aula cada vez mais centrada no aluno e cada vez mais assente nos processos de aprendizagem exige a adopção de novos papéis para o aluno e para o professor. Vieira (1999: 19) sintetiza esta nova dinâmica de relações e de funções inerentes ao papel que professores e alunos são chamados a adoptar numa pedagogia para a autonomia (v. Figura 1.4).

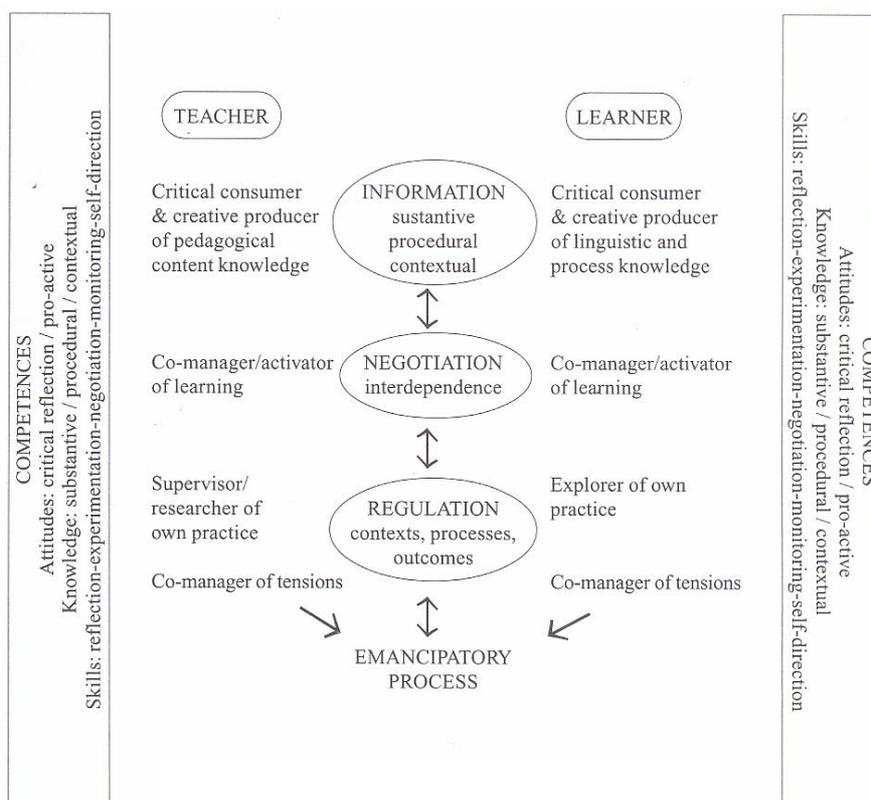


Figura 1.4 – Papéis do professor e do aluno numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 1999)

Estamos claramente perante uma nova concepção da pedagogia; contrária à que ainda hoje prevalece firmemente enraizada na nossa memória de alunos e que nos remete para a tradição de uma sala de aula transmissiva, geradora de atitudes de forte dependência e passividade por parte do aluno face ao saber e ao processo de ensino/aprendizagem:

“Learner-centredness is characterized by a movement away from language teaching as the transmission of a body of knowledge (‘the language’) towards language learning as the active production of knowledge. At the same time, there is tendency to focus on methods of learning rather than methods of teaching.” (Benson & Voller, 1997: 7)

Vieira (1998: 37) apresenta as principais características que distinguem uma pedagogia da dependência e uma pedagogia para a autonomia a três níveis: pressupostos básicos, finalidades prioritárias e traços processuais (v. Quadro 1.2). São características representativas, como afirma a autora, de “dois modos distintos de ensinar e aprender, assentando em realizações distintas dos pressupostos, processos e finalidades do encontro pedagógico” (ibidem). No seu entender:

“(…) a pedagogy for autonomy in the school context essentially seeks to facilitate an approximation of the learner to the learning process and content, by setting conditions which increase motivation to learn, interdependence relationships, discourse power, ability to learn and to manage learning, and a critical attitude towards teaching and learning.” (Vieira, 1999: 17)

Quadro 1.2 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)

	REPRODUÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
	PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA	PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	O aluno é sujeito consumidor passivo do saber; o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; o saber é estático e absoluto	O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber; o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; o saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo	Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender; desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; clima potencialmente autoritário e formal; processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador; forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas; tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica; ênfase na competição e no individualismo; práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras	Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos e experiências anteriores, sistemas apreciativos; clima tendencialmente democrático e informal; participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos; tarefas de tipo reflexivo e experiencial; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem; gestão colaborativa da informação e da palavra; construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem; valorização da função formativa das práticas de (auto) avaliação, tendencialmente integradoras

Integração, transparência, metodologia especializada, negociação, colaboração e progressão são identificadas por Vieira (1998: 94) como condições facilitadoras para a promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar. Para a operacionalização de cada uma dessas condições a autora apresenta uma série de princípios e orientações pedagógicas com implicações para o ensino e a aprendizagem (v. Quadro 1.3).

Quadro 1.3

Condições e princípios facilitadores para uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)

CONDIÇÕES FACILITADORAS	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS ORGANIZADORES
<p>1. INTEGRAÇÃO</p> <p><i>integração do desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno no processo de desenvolvimento da sua competência de comunicação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * inclusão da competência de aprendizagem – intrapessoal, interpessoal e didáctica – nas intenções e acções pedagógicas * alargamento dos conteúdos instrucionais: linguísticos e processuais * acesso do aluno ao saber didáctico/ processual * articulação entre aprender a LE e aprender a aprender a LE ...
<p>2. TRANSPARÊNCIA</p> <p><i>explicitação dos pressupostos, objectivos e formas de desenvolvimento das competências de comunicação e de aprendizagem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * partilha do saber didáctico com o aluno * envolvimento do aluno na descoberta do funcionamento do processo do ensino/ aprendizagem da LE * desenvolvimento de uma postura crítica face ao processo de ensino/ aprendizagem da LE ...
<p>3. METODOLOGIA ESPECIALIZADA</p> <p><i>criação de actividades didácticas incidentes no desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto aluno e enquanto falante</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * actividades didácticas de tipo reflexivo e experimental, sobre as dimensões linguística e processual da aprendizagem da LE (incluindo tarefas de “descondicionamento”) * actividades de conceptualização (compreensão) e de programação (tomada de decisões) que envolvam operações de reflexão, experimentação, monitoração, negociação e auto-direcção * construção/ adaptação de materiais didácticos “autonomizantes” ...
<p>4. NEGOCIAÇÃO</p> <p><i>negociação dos assuntos e dos papéis, conducente à recuperação da autoridade pedagógica e do poder discursivo do aluno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * construção colaborativa de saberes * diversificação dos papéis pedagógicos * redistribuição de direitos e deveres académicos e discursivos * envolvimento do aluno no processo de gestão da informação (conteúdo e locução) e da palavra (distribuição e forma), e na avaliação da aprendizagem ...
<p>5. COLABORAÇÃO</p> <p><i>diversificação das formas de organização do trabalho, com ênfase nas tarefas de tipo colaborativo e no reforço das relações simétricas (entre alunos)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * promoção da independência e da interdependência * encorajamento da colaboração e inter-ajuda * diversificação de recursos de aprendizagem para auto-gestão colaborativa ...
<p>6. PROGRESSÃO</p> <p><i>desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno, definida como capacidade de gestão da aprendizagem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * abordagens adequadas aos contextos em termos de focalização, operacionalização e gestão pedagógicas * adopção de estratégias de ‘descondicionamento’ * preparação – psicológica e metodológica – sistemática

A abordagem supervisiva que privilegiámos no nosso estudo, ao comprometer-se com a pedagogia escolar, caminhou lado a lado com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Os projectos de investigação-acção desenvolvidos pelas professoras estagiárias nas suas turmas de 7º ano de escolaridade incluíram actividades especializadas que serviram propósitos de construção colaborativa de saberes, consciencialização metalinguística e metaprocessual, e desenvolvimento de uma atitude pró-activa e reflexivo-crítica face ao ensino e à aprendizagem por parte dos alunos. Reconceptualizaram-se práticas e papéis, na sala de aula e na relação supervisiva, numa relação de interdependência positiva entre todas as intervenientes e numa visão partilhada da pedagogia e da supervisão.

1.4. A investigação-acção como estratégia de supervisão reflexiva

“In the last two decades the terms ‘teacher research’ and ‘reflective practice’ have become slogans for educational reform all over the world. On the surface this international movement can be seen as a reaction against a view of teachers as technicians who merely carry out what others outside the classroom want them to do, a rejection of top-down forms of reform that involve teachers as merely passive participants. It involves a recognition that teachers must play active roles in formulating the purposes and ends of their work as well as the means. (...) With action-research there is a clear recognition of teachers as knowledge producers and of the need for teaching to be put back into the hands of teachers.” (Gore & Zeichner, 1995: 205)

Esta passagem de Gore e Zeichner ilustra o que encontramos na literatura sobre a relevância da investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores potencialmente favorável à sua emancipação e desenvolvimento profissionais (Nunan, 1990a, 1993; Elliott, 1991; Wallace, 1991, 1998; Carr e Kemmis, 1993; Kemmis, 1996; Stenhouse, 1993 e 1996 Moreira, 2001a; 2001b e 2005). Trata-se de reconhecer o professor como um “autonomously functioning individual” (Nunan, 1990b: 30) capaz de tomar decisões face ao contexto de sala de aula - um meio social complexo, sempre único, idiossincrático e em permanente mutação; por outro lado também, a investigação-acção representa uma metodologia que estreita o fosso da relação teoria – prática. Diríamos, num âmbito mais lato, tratar-se de uma estratégia que permite ao professor uma participação mais directa e pró-activa na definição e adequação do programa e do currículo aos seus alunos. Neste sentido, podemos afirmar estar perante uma estratégia promotora de valores como a igualdade e a justiça social, a democraticidade ou a autonomia profissional.

Uma investigação em educação que não inclua a voz do professor é hoje tida como pouco relevante e adequada ao contexto e às necessidades do professor. Como nos diz Freeman (1998:73):

“Most educational research speaks on behalf of teachers and students. The way it is done, the classroom is a tourist stop and what happens there becomes local life and customs to be viewed and interpreted. Its norms, practices and customs and activities are explained by people who are not natives of the culture.”

O mesmo autor alerta-nos ainda para as limitações de uma investigação deste tipo e como uma investigação realizada pelo próprio professor é genuinamente mais autêntica (op. cit.: 182):

“What you see depends on who you are and where you stand; or, put another way, it is difficult to separate doing from seeing. To grasp the emic perspective, we must either do the work ourselves or hear and see it as the insiders do. If we are outsiders to the classroom, we will not see the same things, in the same ways, as the teacher and the students who learn there. This issue dissolves as teachers research their teaching (...).”

De que falamos, afinal, quando falamos de investigação-acção? Kemmis, citado por Hopkins (1993: 44), define a investigação-acção como:

“A form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice of (a) their own social or educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the situations in which the practices are carried out. It is most rationally empowering when undertaken by participants working collaboratively, though it is often undertaken by individuals, and sometimes in cooperation with ‘outsiders’.”

Elliott (1991: 69), por seu lado, considera a investigação-acção:

“the *Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it*. It aims to feed practical judgements to concrete situations, and the validity of the ‘theories’ or hypotheses it generates depends not so much on ‘scientific’ tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skillfully. In action research ‘theories’ are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice.”

Ao envolver a recolha e análise de informação relacionada com um determinado aspecto da prática pedagógica que se quer melhorar, a investigação-acção processa-se numa espiral reflexiva e pró-activa. O esquema de Hopkins (1993: 48) baseado em Kemmis & McTaggart (1988) ilustra uma espiral de investigação-acção, desenvolvida em ciclos contínuos e reflexivos (“planificação-acção-observação-reflexão”):

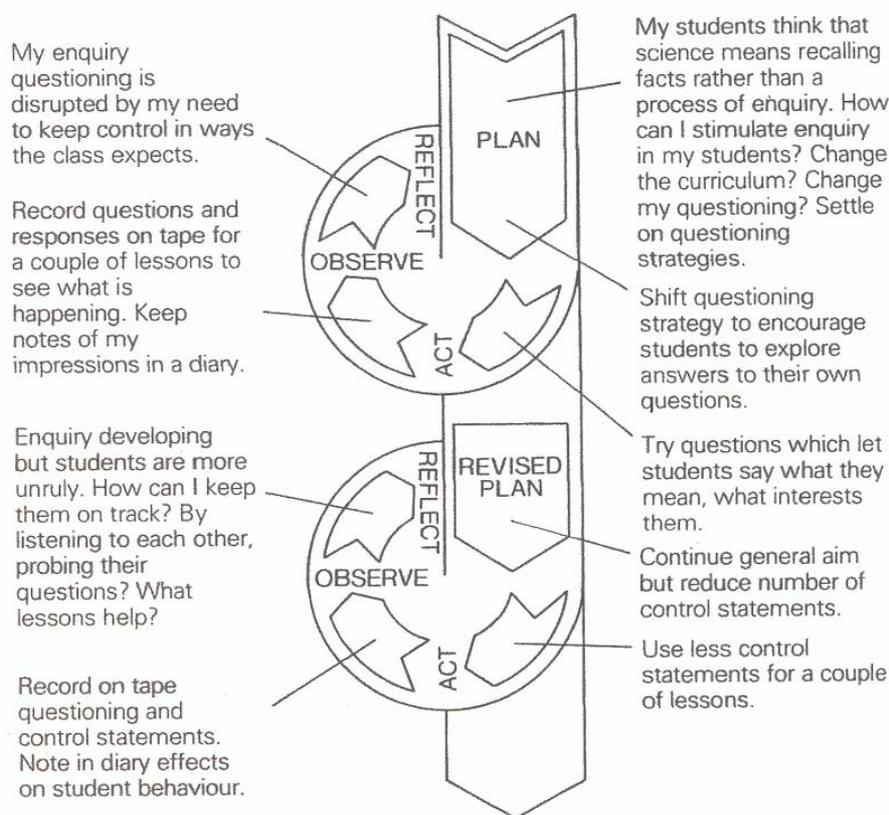


Figura 1.5 – A “espiral da investigação-acção” (Hopkins, 1993)

Mais do que simples observadores, os professores são envolvidos na implementação de mudanças adequadas ao seu contexto particular, reflectindo sobre elas e actuando em concordância. As teorias reformulam-se paulatina e ciclicamente à medida que novas questões e novas respostas informam a prática de sala de aula.

Quando realizada colaborativamente, a investigação-acção potencia as oportunidades de resolução de problemas e “a coragem para criticar e negociar a mudança das estruturas curriculares que enformam as práticas dos professores” (Elliott, 1991: 56). A investigação-acção constitui, afinal, como afirma este autor, uma forma de “resistência criativa”; porque abala e transforma uma velha cultura profissional de professores baseada em fórmulas e preservada em rotinas.

Zuber-Skerritt (1996: 4) apresenta uma síntese de tipos de investigação-acção e das principais características que os distinguem, a três níveis: objetivos, papel do facilitador e relação entre facilitador e participantes (v. Quadro 1.4).

Quadro 1.4

Tipos de investigação-acção e as suas principais características (Zuber-Skerritt, 1996)

<i>Type of action research</i>	<i>Aims</i>	<i>Facilitator's Role</i>	<i>Relationship between facilitator and participants</i>
1. Technical	Effectiveness/ efficiency of educational practice Professional development	Outside 'expert'	Co-option (of practitioners who depend on facilitator)
2. Practical	As (1) above Practitioners' understanding Transformation of their consciousness	Socratic role, encouraging participation and self-reflection	Cooperation (process consultancy)
3. Emancipatory	As (2) above Participants' emancipation from the dictates of tradition, self-deception, coercion Their critique of bureaucratic systematisation Transformation of the organisation and of the educational system	Process moderator (responsibility shared equally by participants)	Collaboration

Uma investigação-acção é de tipo emancipatório quando vai para além da melhoria da acção pedagógica e intervém na transformação do próprio sistema, nos obstáculos burocráticos ou de outra ordem que dificultem a implementação de soluções direccionadas para a melhoria da acção. É precisamente este sentido interventivo e emancipatório da investigação-acção que encontramos em Moreira (2001b) quando a autora afirma: "Inovar significa romper com equilíbrios estabelecidos, criar novas linguagens e, em última análise, desafiar o poder estabelecido quando o professor reivindica a sua autonomia e autodeterminação na acção profissional" (op. cit.: 139).

Como princípios e procedimentos para a operacionalização da investigação-acção, Winter (1996: 13-4) identifica os seguintes:

1. reflective critique, which is the process of becoming aware of our own perceptual biases;
2. dialectic critique, which is a way of understanding the relationships between the elements that make up various phenomena in our context;
3. collaboration, which is intended to mean that everyone's view is taken as a contribution to understanding the situation;
4. risking disturbance, which is an understanding of our own taken-for-granted processes and willingness to submit them to critique;
5. creating plural structures, which involves developing various accounts and critiques, rather than a simple authoritative interpretation;
6. theory and practice internalised, which is seeing theory and practice as two interdependent yet complementary phases of the change process.

Burns (1999: 1) considera, no entanto, que “sabemos ainda muito pouco sobre o que pensam os professores sobre a investigação-acção - a forma como os professores a levam a cabo, que tipo de estruturas de apoio ou de informação requerem à medida que a põem em prática, assim como acerca das condições que facilitam ou restringem a sua acção.” Esta autora considera ainda que, embora muita da literatura sobre a investigação-acção a caracterize como uma actividade colaborativa, não existem muitos exemplos sobre como esse empreendimento é concretizado.

Poderá o projecto supervisivo “A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários”, em curso na Universidade do Minho desde 1995/96, constituir um desses exemplos?

Desde 1999 que a autora integra uma equipa de supervisoras do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, da qual fazem também parte Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Isabel Barbosa e Isabel Sandra Fernandes. Esta equipa coordena e dinamiza um projecto de supervisão do estágio integrado nas disciplinas de Inglês e Alemão, em curso desde 1995/96, intitulado “A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários”. O presente estudo desenvolveu-se no âmbito deste projecto e corporiza os seus pressupostos e princípios de acção. Trata-se de um projecto que visa articular a formação de professores reflexivos com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através do recurso à investigação-acção (Moreira et al., 2002). Parte de princípios de uma abordagem reflexiva, como o enfoque nos sujeitos e processos de formação, a problematização do saber e da

experiência, a problematização dos contextos, a integração teoria-prática, a introspecção metacognitiva e a reflexão como prática individual e social. Articula-os com os princípios de uma pedagogia para a autonomia - integração, transparência, actividades especializadas, negociação, colaboração e progressão. É no contexto da prática pedagógica, em função das suas particularidades e das expectativas e/ou motivações do professor, que este desenvolve capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução das suas teorias pessoais num caminho progressivo de autonomização e emancipação profissionais.

Como objectivos principais de formação que subjazem ao projecto encontramos:

1. Problematizar contextos pedagógicos e de formação;
2. Indagar teorias (e) práticas pedagógicas;
3. Promover uma pedagogia centrada nos alunos e na aprendizagem;
4. Desenvolver práticas de “ensino como investigação”;
5. Valorizar a autodirecção e a colaboração no desenvolvimento pessoal e profissional.

A opção pela investigação-acção, como estratégia de formação de professores estagiários, ajusta-se, assim, a este quadro conceptual que aposta numa formação reflexiva de professores em articulação estreita com a promoção de uma pedagogia centrada no aluno. Na opinião das dinamizadoras (Moreira et al., 1999a) a investigação-acção justifica-se pela sua dinâmica cíclica uma vez que:

“os resultados da reflexão são transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dá origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação, quando ele é envolvido num processo de questionamento sistemático da acção que o impele a mover-se entre a evidência e a interpretação. É precisamente neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial crítico e emancipatório da investigação-acção enquanto estratégia reflexiva.” (op.cit.: 138)

A Figura 1.6 (Moreira et al., 2002:76) apresenta uma visão global do projecto nas suas linhas principais de acção, enformadas por princípios de uma formação reflexiva e de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar.

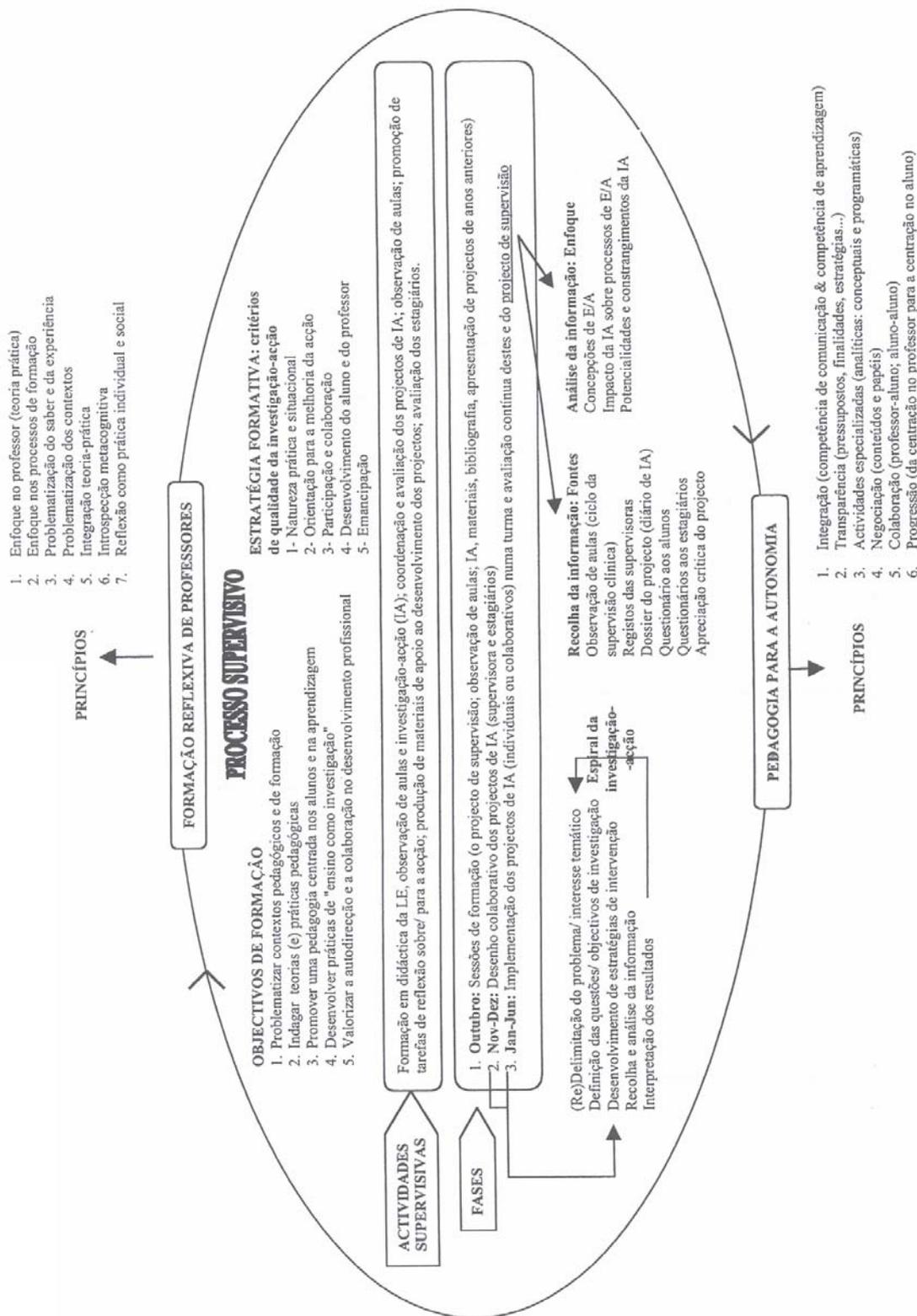


Figura 1.6 – O projecto de supervisão: princípios, objectivos, estratégia, actividades supervisivas e fases (Moreira et al., 2002)

Integrando o modelo da supervisão clínica (v. Figura 1.7), o projecto procura desenvolver condições para “uma abordagem reflexiva que valorize a participação, a colaboração, a reflexão crítica (consciencialização, problematização, confronto, reconceptualização ...), a negociação e a autodirecção, enquanto princípios e processos formativos.” (Moreira et al. 2002: 72).

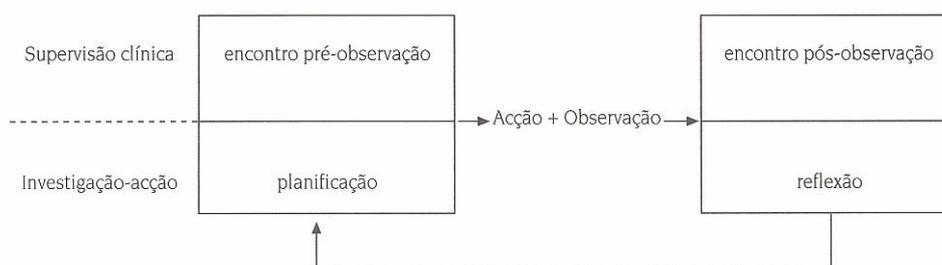


Figura 1.7

Articulação entre supervisão clínica e investigação-acção (Moreira & Alarcão, 1997)

Estes princípios e processos são passíveis de transferência para as práticas de sala de aula, ou seja, ao centrar-se nos sujeitos em formação (professor e aluno), a investigação-acção actua favoravelmente no desenvolvimento de competências de ambos os intervenientes (Moreira et al., 2002).

Os professores estagiários supervisionados por esta equipa de supervisoras desenvolvem, numa das suas turmas, projectos de investigação-acção de pequena escala, cuja temática seleccionam a partir de um problema ou dificuldade diagnosticada na turma (a indisciplina, a desmotivação, a falta de vocabulário, as dificuldades de leitura ou de escrita, ...), ou de um interesse em investigar uma determinada área de ensino/aprendizagem (a comunicação oral, a leitura, estratégias de aprendizagem ...). O desenvolvimento destes projectos é acompanhado pelas supervisoras que, paralelamente ao papel de observadoras e facilitadoras da reflexão, assumem também o de conselheiras críticas e facilitadoras externas da investigação (Moreira et al., 1999a).

“It also means the active collaboration of the trainers, now acting primarily as counsellors or consultants, and ideally of peers too, in designing the teachers’s projects, mainly in helping to clarify their purpose, identifying alternative strategies, chosing, adapting or constructing instruments, and planning evaluation strategies” (Vieira, 2000: 231).

Nos dossiês de investigação-acção relativos aos projectos, os professores estagiários documentam a espiral da investigação-acção em espaços de reflexão pré- e

pós-acção/observação, para além de apresentarem os planos de aula e materiais utilizados.

No final de cada ano lectivo os professores estagiários e os seus alunos respondem a um questionário de avaliação do projecto posicionando-se numa escala de concordância face às suas potencialidades e constrangimentos (secções A e B do questionário). Numa última secção (secção C) é-lhes solicitado que apontam sugestões no sentido de melhorar o projecto. Resultados dessa avaliação confirmam o potencial da estratégia no desenvolvimento do professor e do aluno e reconhecem o valor formativo da articulação entre investigação e pedagogia (Moreira et al.1999b). No que diz respeito aos principais constrangimentos identificados, com um maior ou menor impacto no grau de dificuldade com que desenvolvem os projectos de investigação-acção, os professores estagiários apontam a falta de tempo e a dificuldade de integrar o projecto com o programa ou com outras actividades do estágio. A diversidade de práticas supervisivas (da universidade e da escola) é também sentida pelos professores estagiários como factor de constrangimento (op.cit.). Algumas das sugestões dadas na última secção do questionário apontam para a necessidade de uma maior colaboração entre o supervisor da escola e da universidade.

Este projecto não deixa de evidenciar a fragmentação e variedade de modelos e estratégias de formação/supervisão de professores em Portugal e numa mesma instituição de ensino superior, uma vez que se trata de uma experiência isolada na Universidade do Minho no âmbito das Licenciaturas em Ensino, levada a cabo pela referida equipa de supervisoras.

Após dezassete anos como professora do ensino secundário, dos quais os últimos cinco na função de supervisora numa escola, ingressar numa equipa com um projecto de formação de professores estagiários já com algum passado percorrido e reconhecido, (validado quer pelos professores estagiários, quer pelos seus alunos) constituiu, para a investigadora, uma motivação pessoal e profissional, mas também um desafio. Uma motivação num caminho de formação contínua, onde já tinha dado os primeiros passos, enquanto supervisora da escola, em colaborações pontuais com uma das supervisoras da equipa supra citada. Posteriormente, na frequência de uma Oficina de Formação para supervisores das escolas dinamizada e orientada por um outro elemento da equipa (v. Moreira, 2005). A familiarização com a investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores tornava-se progressivamente mais informada, mas, e aqui deparamo-nos com o desafio: *Can you walk the walk as you talk the talk?* (Munby

& Russell, 1995:172). Como poderíamos, na prática, agora no papel de supervisora da universidade, “cumprir” o projecto, não defraudando expectativas nem comprometendo os objectivos delineados e definidos pelas colegas da equipa? Como poderíamos, efectivamente na prática, integrar os princípios defendidos? Como poderíamos, na prática, construir a teoria?

Subjaz, assim, à génese deste estudo sobre as potencialidades formativas da observação colaborativa, a procura de uma melhor compreensão da estratégia supervisiva em vigor, que é complementada por dois outros estudos de investigação realizados por duas das colegas da equipa no mesmo núcleo de estágio (Barbosa, 2003 e Fernandes, 2005), “olhando” a estratégia supervisiva com outros enfoques: o discurso supervisivo e a reflexão das professoras estagiárias nos seus diários de investigação-acção.

Acreditamos estar, com os três estudos sobre um mesmo caso, a contribuir com elementos que, no cruzar de olhares e perspectivas que por eles sejam suscitados, possam contribuir para uma avaliação mais aprofundada da estratégia supervisiva e, paralelamente, identificar aspectos que nela possam ser corrigidos e/ou melhorados.

1.5. A observação colaborativa no contexto supervisivo

“A observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica.” (Vieira, 1993a: 47)

Constituindo a observação de aulas uma tarefa central da prática supervisiva nos mais diversos modelos e contextos de formação inicial de professores, são, no entanto, escassos os estudos que nela se centram – problematizando a sua natureza, funções e finalidades principais, por um lado, e procurando, por outro, maximizar as suas reais potencialidades numa renovação paralela de práticas formativas/supervisivas e pedagógicas.

Vieira (1993a: 38) considera que “no campo da investigação como no da formação de professores, a crescente valorização da sala de aula como foco de atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação.” Ela surge, de facto, como motor de acção nos momentos pré- e pós-interventivo no modelo da supervisão clínica e na investigação-acção.

É numa perspectiva reflexiva e experimental da formação profissional que as potencialidades associadas à observação de aulas se destacam. Estrela (1994: 62) refere que a observação pode ajudar o professor a:

- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível à reacção dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Wragg (1994: 17) considera que uma boa observação “can lie at the heart of both understanding professional practice and improving its quality.”

Sullivan & Glanz (2000: 104) afirmam, por seu turno: “Observation is a mirror and thus a stimulus for change. Good supervision is about engaging teachers in reflective thinking and discourse based on insightful and useful observation tools and techniques.”

Vieira (1993a: 83) enumera as seguintes vantagens da observação de aulas:

1. Consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às concepções que a determinam;
2. Desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática;
3. Confronto de práticas e concepções alternativas do processo de ensino/aprendizagem;
4. Possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem: diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução (sentido “clínico” da observação);
5. Enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objectivos e necessidades de formação do professor.

Se, por um lado, encontramos na literatura um largo consenso quanto às potencialidades da observação de aulas para o desenvolvimento profissional do professor, desde logo na sua formação inicial (Allwright, 1988; Wallace, 1991; Wajnryb, 1992; Hopkins, 1993; Vieira, 1993a e b; John, 1996, entre outros), importa também estar consciente de alguns factores problemáticos que frequentemente reduzem essas mesmas potencialidades. Vieira (1993a: 83-4) identifica os seguintes:

1. Focalização excessiva no professor;
2. Pessoalização excessiva dos comentários críticos, com efeitos de desencorajamento e desfocalização relativamente aos problemas da prática pedagógica;
3. Descontextualização da observação (sobretudo quando não é antecedida de um encontro prévio ou quando o observador conhece mal o professor e as circunstâncias da observação);
4. Ausência de uma orientação para a observação (indefinição de enfoque e das formas de observação);
5. Passividade do professor observado face aos comentários do observador;
6. Tendência do observador a “impor” o seu ponto de vista;
7. Reacções adversas do professor à presença do observador;
8. Reacções adversas dos alunos à presença do observador.

Enquanto alguns destes problemas, como afirma Vieira, se poderão resolver mais facilmente (como o da reacções dos alunos, por exemplo), outros reportam-se, sobretudo, à falta de uma formação adequada na área da observação por parte do supervisor e/ou do professor aliada ao carácter eminentemente avaliativo que continua a pender sobre a observação de aulas nos mais diversos contextos de formação de professores. Segundo Maingay (1988), as consequências que daqui derivam só podem ser negativas e prejudiciais para o processo de ensino/aprendizagem: “The teacher feels threatened and nervous, and the lesson tends to be a one-off display, an isolated performance, too little related to the lessons surrounding the assessment lesson” (op. cit.: 129). Este tipo de observação isolada e descontextualizada, a par do desconhecimento dos objectivos da observação (enfoque e estratégias de observação), onde o que apenas é tido como certo é a carga avaliativa da observação de aulas, deixa o professor, irremediavelmente, numa situação vulnerável e constrangedora: “teachers feel vulnerable, trying to guess what the observer wants to see (...)” (Opandry, 1999: 103).

A este conjunto de problemas ou constrangimentos que advêm da falta de formação dos observadores, mas sobretudo de uma cultura de supervisão assente em modelos mais prescritivos, juntam-se outros que emergem da própria natureza da observação e se reportam às questões da subjectividade vs. objectividade.

Até que ponto e de que modo interferem as teorias subjectivas do observador na percepção da pedagogia e na sua apreciação? Até que ponto e de que modo determinam o que consideramos ser um bom ou mau professor? Será que nos damos conta da parcialidade do nosso olhar, quer no modo como interpretamos o que vemos quer

mesmo naquilo que “vemos”, e do grau de arbitrariedade na selecção de um ângulo de visão sobre uma realidade, deixando na obscuridade muitos outros factos ou visões possíveis? Ou será que, pelo contrário, acreditamos, ingenuamente, na neutralidade e imparcialidade desse olhar?

Observar é, antes de mais, interpretar e, como tal, a observação reflecte necessariamente a subjectividade do sujeito que observa:

“Gostaria de sugerir a ideia da aula como um texto multissémico, com um contexto situacional e textual particular, sobre o qual o observador constrói uma visão plausível (mas não única ou verdadeira), em função da interacção criada entre o que ele próprio traz para a situação de observação (conhecimento do contexto, atitudes, saberes, capacidades e intenções pessoais) e o “input” que a aula lhe vai fornecendo. Assim perspectivada, a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula.” (Vieira, 1993a: 38-9)

Qualquer interpretação é sempre feita à luz das nossas teorias pessoais: “observations are inevitably filtered through the interpretative lens of the observer” (Foster, 1996: 14). Daí que Postic (1978: 56) questione: “Es posible decir que todo procedimiento de observación se apoya sobre una teoría, explícita o implícita?” Para concluir que: “Si está constituido a partir de una teoría, selecciona desde un principio los hechos a observar; si recoge los hechos empíricamente, destacando de modo directo todo lo que pasa, elabora su propia teoría”.

Numa listagem de factores do observador, Vieira (1993a: 39) identifica: (1) o conhecimento prévio do observador, (2) as concepções prévias do observador e (3) as percepções imediatas do observador, explicitando para cada um deles as diferentes dimensões envolvidas:

1. Conhecimento prévio do observador
 - 1.1. conhecimento do professor observado
 - 1.2. conhecimento do contexto da observação
 - 1.3. conhecimento científico e didáctico relevante à situação de observação
2. Concepções prévias do observador
 - 2.1. concepções sobre o processo de supervisão
 - 2.2. concepções sobre o processo de observação
 - 2.3. concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem (de uma dada disciplina)
3. Percepções imediatas do observador
 - 3.1. percepção do seu papel
 - 3.2. percepção do professor
 - 3.3. percepção da situação de observação

Os *factores do observador* constituem fortes condicionantes na construção de uma visão sobre a aula. A própria selecção do que vai observar, a forma como o faz, os “instrumentos” que utiliza, já para não falar da linguagem com que regista a observação, são decisões influenciadas pelo sistema apreciativo do observador. O perigo, como adverte Sanger (1996), reside em interpretações facciosas, preconceituosas, enviesadas e/ou incorrectas, e na dificuldade de “esvaziar” as nossas mentes numa situação de observação: “We look where we expect to find rather than opening ourselves to any possibility that might turn up” (op. cit.: 5). Uma determinada grelha de observação “carrega” em si mesma “teorias implícitas” que necessitam de ser transparentes para quem observa e é observado: “After all, no observation schedule is neutral, it embodies a set of norms and purposes not at all transparent to either observer or observed” (Allwright, 1988: x).

Já Postic em 1978 se referia à noção de “bom” professor e como ela está fortemente condicionada à experiência e cultura do observador, aos valores que aceita como válidos e que, por sua vez, decorrem das pedagogias em curso adoptadas para aquela disciplina em particular. O mesmo autor sugere que para formar professores é necessário definir com clareza os pontos de referência em que nos alicerçamos, bem como os objectivos a atingir e a forma ou os meios de os alcançar. Ter consciência destes factores pode ser determinante quer na justeza com que abordamos o processo da observação quer na procura de equilíbrio no confronto entre a visão do professor observado e a visão do/s observador/es. Partir destas considerações é valorizar a “co-construção de visões intersubjectivas” (Vieira, 1993a: 40) como forma de contornar a subjectividade da observação e esta é uma das principais justificações da observação colaborativa. Como afirma Sanger (1996: 8), “ We have to work hard to see with new eyes, or with the eyes of others. Otherwise our very familiarity with the environment blinds us to perspicacity”. Esta problemática relaciona-se também com a riqueza do encontro pedagógico: “There are a 1001 stories in any half-hour in the classroom” (Sanger, op cit.: 4). A ambiguidade de sentidos e significados que rodeia os comportamentos e as situações na sala de aula tornam a situação de observação uma actividade extremamente complexa: “So much happens in classrooms that any task or event, even apparently simple ones, could be the subject of pages of notes and hours of discussion. The ecology of the classroom can be extremely rich and full ” (Wragg, 1994: 5).

Como seleccionar então, de entre as “1001 histórias de sala de aula que ocorrem em cada meia hora”, o que observar? Porquê este e não aquele aspecto? Ou será que optamos por nos focalizar no professor e nas suas “capacidades”?

Se não restam dúvidas quanto à impossibilidade do nosso olhar abarcar toda a riqueza dos fenómenos que emergem da sala de aula, então, à definição/selecção do enfoque da observação, bem como do/s instrumento/s de observação, deve presidir um plano mais vasto e integrado de formação que, por sua vez, determinará os objectivos da observação e o seu enfoque. Neste sentido, professor e supervisor devem ajuizar sobre a adequação de uma observação de tipo mais global ou focalizada em aspectos específicos que se procura compreender melhor. Importa ter sobre este assunto uma postura flexível e aberta, ajustada ao contexto e objectivos de formação. Quando os instrumentos de observação obedecem a estas condições, como afirma Postic (1978: 23), “convertem-se em instrumento de formação”.

Todas as questões aqui abordadas nos conduzem a uma questão essencial: quais as finalidades da observação e o papel do observador no contexto supervisivo? Genericamente, concordamos com Maingay quando afirma (1988: 122): “It is one of the duties of an observer on a pre-service training course *to start trainee teachers off on a developmental path*” (destaque nosso).

É numa abordagem reflexiva da supervisão de professores que Vieira (1993b: 34) define como função prioritária da observação:

“a problematização da relação teoria-prática, perspectivada em ambos os sentidos no contexto de uma postura experimental face à experiência. O supervisor deixa de assumir um papel predominantemente normativo, colaborando com o professor na (re)construção do seu saber pedagógico e na renovação das suas práticas educativas.”

As finalidades da observação devem decorrer de um plano global de formação colaborativamente definido e não de decisões pontuais e arbitrárias. Trata-se de considerar as aulas observadas como partes integrantes de um percurso pedagógico que se valoriza e se quer pôr em prática. Assim, a observação deixa de ser associada a uma avaliação pontual e restrita de um produto (aquela aula, aquelas estratégias e aqueles materiais), para se voltar para um processo que tem um ritmo próprio e é objecto de uma regulação cíclica e contínua. Desta forma, o professor não está confinado aos “resultados” daquela aula em particular, mas a resultados mais amplos e abrangentes que se prendem igualmente com o desenvolvimento da sua autonomia profissional. Neste sentido, defendemos que o papel do supervisor/observador deva ser o de

colaborar no desenvolvimento do professor. Quando a observação é configurada no contexto de uma postura experimental face à prática pedagógica, o desenvolvimento profissional do professor constitui a sua justificação e finalidade principal, tendo sempre como meta última a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Fanselow (1990) advoga a observação como prática de “auto-exploração”, que define como “ver o seu próprio ensino de forma diversa”. Segundo este autor, a observação pode ter o efeito de espelho, devolvendo-nos um reflexo de nós próprios. Na sua opinião, “observing teachers or ourselves to see teaching differently is not the same as being told what to do by others” (op. cit.: 183). Esta posição aplica-se ao professor estagiário, mas também ao supervisor enquanto observador.

“Here I am with my lens to look at you and your actions. But as I look at you with my lens, I consider you a mirror; I hope to see myself in you and through your teaching. When I see myself, I find it hard to get distance from my teaching. I hear my voice, I see my face and clothes and fail to see my teaching. Seeing you allows me to see myself differently and to explore variables we both use.” (op. cit.: 184)

O objectivo da observação não é dirigir os professores, mas colaborar com eles ao longo de um processo de descoberta e de possibilidades que se abrem perante nós à medida que vamos observando. Encontramos o mesmo postulado sobre a finalidade da observação em Sanger (1996: 4): “The observer seeking or discovering aspects of the self in the Other. By the Other, I mean that which is outside, novel, strange or unknown.”

Num caminho de desenvolvimento profissional, práticas exploratórias de observação aliam-se e servem de suporte a práticas pedagógicas exploratórias e indagatórias numa orientação “clínica” da supervisão. É nesta perspectiva que Sullivan & Glanz (2000: 81) destacam nove “recomendações” que devem orientar a prática da observação num contexto de supervisão de professores. Pela relevância que assumem no âmbito deste estudo, enumerámo-las aqui:

1. good supervision is about engaging teachers in reflective thinking and discussion based on insightful and useful observation not on evaluation;
2. supervision, relying on the use of observation instruments to provide teachers information about their classrooms, is likely to enhance teacher thought and commitment to instructional improvement;
3. observation is a two-step process: first to describe what has occurred, and then to interpret what it means;

4. too often we jump into what has been termed the interpretation trap. We jump to conclusions about a particular behaviour before describing that behaviour. When we interpret first, we not only lose description of that event, but we create communication difficulties that might result in teacher resistance;
5. the precise observation tool or technique should be chosen collaboratively between teacher and supervisor. However, in most cases the teacher ultimately should determine the instrument to be used;
6. observing a classroom is not necessarily an objective process. Personal bias should be acknowledged and discussed. Although two or more individuals may agree on what has occurred (during the description stage), they might interpret its meaning differently. Personal experience, beliefs, and prejudices can lead to misinterpretations. Awareness of the possibility of personal bias is the first step toward interpreting classroom behaviour effectively and as objectively as possible;
7. observing takes skill and practice. Quite often, we interpret as we observe. If these tools of observation are to be effective, then you must practice separating interpretation from description;
8. be aware of the limitations of observation. No observer can see or notice all interactions. Attempts to do so lead to frustration and confusion. Start observations in a limited setting with a small group and observe one specific behaviour, such as the quality of teacher questions;
9. disclosure is an essential element for successful observation. Prior to entering the classroom, the observer should discuss with the teacher where to sit in the room, how to introduce the observer to students, etc.

Apesar destas e de outras orientações e recomendações que encontramos na literatura, os observadores/supervisores continuam a perpetuar a observação como prática eminentemente avaliativa. Por falta de uma (in)formação adequada nesta área da supervisão, ou por força da persistência de rotinas e rituais de observação, este tipo de orientações continuam a ter um eco difuso e pouco consistente nas práticas de muitos supervisores. É como se falássemos, nas palavras de Lubelska et al. (2000) de um “novo paradigma da observação” que reclama mudanças, a adoção de novos papéis e o desenvolvimento de novas capacidades: “To work in this way requires many changes and new skills: changes in roles and power relationships, changes in definitions of “good teaching”, and corresponding changes in interpersonal relations and discourse”(op. cit.: 15).

Divulgar exemplos da prática supervisiva onde se procura pôr em prática estas orientações poderá constituir um contributo para a sua compreensão e uma forma de “resistência criativa” (Elliott, 1991) às forças históricas e estruturais que condicionam a

acção supervisiva. Esperamos que este estudo constitua um desses exemplos, nomeadamente pelo seu enfoque nas potencialidades da colaboração no âmbito da observação de aulas.

A dimensão da colaboração foi surgindo ao longo deste capítulo como uma mais-valia em modelos de supervisão que se afastam do padrões convencionais e tecnocratas. Falámos de colaboração como princípio ou condição essencial no modelo da supervisão clínica; falámos de colaboração como um critério de qualidade da investigação-acção; falámos de colaboração ainda como condição facilitadora e enriquecedora de relações interpessoais dos intervenientes no processo supervisivo na implementação e desenvolvimento do projecto supervisivo que a equipa de supervisoras do Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho leva a cabo desde 1995/96.

São vários os autores que se referem à colaboração de forma explícita ou implícita, enaltecendo as suas potencialidades. Destacamos, neste passo, alguns exemplos:

“ The loneliness of the innovator can be overcome through mutual support” (Budd & Wright, 1992: 227)

“In a well-functioning cooperative group there is a sense of joint responsibility where learners care about and get committed to each others’ success as well as their own; (...) A team environment where learners celebrate each others’ successes and provide assistance to each other is likely to promote more positive peer relationships, social support, and, partly for that reason, higher self-esteem and academic achievement (...) Professional growth is facilitated in an atmosphere of support and trust whereby teachers see their colleagues as resources for each other (Kohonen, 1992: 34-8)

“Collaboration can provide social support for reflection and opportunities to learn from peers. (...) Defending one’s ideas in a group encourages consideration of the underlying reasons and principles for one’s beliefs.” (Newell, 1996: 568)

“Through cooperation, we have a chance to escape from single, egocentric subjectivity, without chasing after a non-existent objectivity.” (Edge, 1992: 4)

“In the fields of school improvement, staff development, and educational change, a fundamental generic heresy is the heresy of individualism. Teacher individualism, teacher isolation, teacher privatism – the qualities and characteristics that fall under these closely associated labels have come to be widely perceived as significant threats or barriers to professional development, the implementation of change, and the development of shared educational goals.” (Hargreaves, 1993: 53)

“Collaboration can serve as a catalyst and a mirror for exposing, expressing, and examining ideas. It can lead to enriched learning and improved instruction” (Knesevic & Scholl, 1996: 95)

Mais directamente relacionada com a observação, a colaboração também aparece valorizada, sobretudo enquanto condição de co-construção de conhecimento pedagógico:

“Collaborative observation implies a shared responsibility among those involved for the professional welfare of the entire group. Talking about instruction from a nonevaluative perspective inspires teachers to think about what they do and how they might do it differently.” (Peters & March, 1999: 11)

“If done collaboratively, the observer becomes a co-creator of knowledge with the teacher. As reciprocal partners, they both gain from the exchange of feedback, suggestion, and reflection.” (op. cit.: 34)

“Collaborative observation is a partnership in which both partners share equally the responsibility for the outcome.” (op. cit.: 38)

“Creating situations in which they [teachers] can be encouraged to collaborate in the planning and execution of lessons, in the construction of materials and resources and in the process of post-lesson and general reflection may help them to see teaching as a matter of creative teamwork where collaboration is not only a focus for the challenging of existing beliefs but also a process of creating new ones.” (John, 1996: 104)

Creemos que os ganhos de uma *observação colaborativa*, para além da co-construção de conhecimento sobre a prática pedagógica, se repercutem, em última análise, numa redefinição de papéis e práticas supervisivas:

“The role of the teacher educator is no longer simply that of trainer; he or she must guide the student teacher in the process of generating and testing hypotheses and in using the knowledge so acquired as a basis for further development.” (Richards, 1990:15)

“ (...) the collaborator’s role is to trigger change through the teacher’s awareness, rather than to intervene directly as in training (...) the collaborator encourages and supports the teacher in addressing the complex and individual nature of many teaching issues (...). ” (Freeman, 1989: 41)

Se parecem não existir dúvidas quanto às vantagens da colaboração, quer como dimensão enriquecedora das relações interpessoais, quer como factor de produtividade e qualidade do próprio processo supervisivo, não encontramos, no entanto, na literatura muitos exemplos que descrevam como essa colaboração ocorre ou as circunstâncias que a facilitam e promovem (Scott & Burke, 1995). Como afirmam Budd & Wright (1992: 227), “collaboration is not a new phenomenon – talking about it is.”

O estudo que passamos a apresentar explora as potencialidades da observação colaborativa, “falando sobre ela” a partir da experiência vivenciada e procurando iluminar caminhos percorridos e a percorrer.