

© da presente edição

Edições Pedagogo, Lda.

Título: Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas

Colecção: Educação e Formação

Coordenador da Colecção: João M. Paraskeva

Organizadoras: Rosa Bizarro e Maria Alfredo Moreira

Revisão do Texto: Luísa Matos

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento: Tipografia Lousanense

ISBN: 978-972-8980-98-6

Depósito Legal: 317044/10

Outubro de 2010

Apoio: **FCT**
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
GOVERNAMENTO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia do editor. Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Editor

Pedro M. Patacho

Rua do Colégio, 8
3530-184 Mangualde
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12
Serra da Amoreira
2620-379 Ramada
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt

www.edicoespedago.pt

Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas

Rosa Bizarro
Maria Alfredo Moreira
(Org.)

Índice

7 . 9	Prefácio <i>Maria Helena Peralta</i>
11 . 15	1. Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação <i>Maria Alfredo Moreira e Rosa Bizarro</i>
17 . 27	2. A relevância do <i>feedback</i> no processo supervisoivo <i>Isabel Alarcão</i>
29 . 37	3. O ensino das línguas clássicas, matriz da pedagogia humanista <i>Marta Várzeas</i>
39 . 46	4. Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas <i>Rosa Bizarro</i>
47 . 70	5. Formando <i>para</i> a intercompreensão <i>pela</i> intercompreensão: Desafios de uma comunidade de prática plurilingue <i>Maria Helena Araújo e Sá</i>
73 . 90	6. Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? <i>Ana Isabel Andrade</i>
91 . 110	7. A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras <i>Maria Alfredo Moreira</i>

- 111 . 134 **8.** A quadratura do círculo: As práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Nicolas Hurst
- 135 . 148 **9.** Para uma pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento: Elementos para a construção de um referencial na avaliação do desempenho dos professores
Fátima Braga
- 149 . 170 **10.** Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade
Flávia Vieira

Prefácio

Nunca o conceito de ensino de línguas sofreu tantas mudanças de perspectiva como nas últimas décadas. Durante muito tempo, falar de ensino de uma língua (e, claro, no singular) pressupunha, para além do conhecimento das especificidades dessa língua, o seu domínio, bem como o domínio do método considerado como o mais adequado para ensinar a referida língua.

Era esse conhecimento de dupla natureza que moldava a formação de um professor de línguas na sua preparação para a actividade docente. A formação dos professores de línguas centrava-se, assim, na preocupação em apetrechar o professor com o domínio da língua em causa, muitas vezes designado de forma redutora como “conhecimento científico”, e com o conhecimento didáctico, muito colado ao método ou abordagem em uso. Era nessa circunscrição, no domínio da previsão, da pré-construção da acção, que residia a mestria do professor de línguas. Bastava seguir o método.

Hoje educar em línguas é ensinar o mundo. O percurso linear que o método pressupunha transfigurou-se, diferenciou-se, pluralizou-se. Muito à custa da teoria, da investigação e da dinâmica dos grupos de especialistas que deram corpo a um conjunto de documentos seminais, no âmbito do Conselho da Europa e da Comissão Europeia, a visão sobre o papel, a função e a importância das línguas ultrapassa hoje a de meros conteúdos ou de instrumentos de comunicação.

Às línguas é cometida uma missão social, cultural e política de unir povos. Inter-, trans-, pluri- são prefixos que passaram a fazer parte integrante da literatura e da investigação em línguas e bem assim das preocupações e das finalidades do seu ensino e aprendizagem. Plurilinguismo, multilinguismo, diferenciação, transdisciplinaridade, interculturalidade, intercompreensão são hoje conceitos que não se podem separar da formação de um professor de línguas nem do seu desenvolvimento profissional.

É a supervisão que pode dar consistência a esta pluralidade. É pela supervisão que a singularidade da acção didáctica de cada professor se constrói em plural, à luz da reflexão colectiva, contextualizada, observada pelos pares, pela e na escola. É a supervisão que leva à transformação da aplicação da abordagem única, tomada como certa, à decisão reflectida, fundamentada e democrática, tomada na incerteza de cada modo de agir, em contextos cada vez mais complexos. Supervisionar o trabalho do professor é também apoiá-lo na construção da sua abordagem, do seu modo de ser professor de línguas. Já não se trata de seguir o “melhor método”, mas de o construir na acção, de reflectir para decidir.

A obra *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*, que tenho o prazer de prefaciar, é exemplo dessa pluralidade e dessa complexidade. Pluralidade na visão do estatuto das línguas a abordar – língua estrangeira (a língua inglesa no texto de Nicolas Hurst), segunda língua (o Português como L2 no texto de Rosa Bizarro), a abordagem plurilingue (nos textos de Helena Araújo e Sá e de Ana Isabel Andrade) e as línguas clássicas, geralmente tão ausentes e tão necessárias em obras sobre o ensino de línguas (no texto de Marta Várzeas) – pluralidade nas concepções de supervisão, muito pessoais apesar da sua linha orientadora comum, que a leitura dos vários textos deixa transparecer: de uma perspectiva mais sistematizada, orientadora e disciplinadora, em que supervisão e avaliação se aproximam e se completam (no texto de Nicolas Hurst e, de certo modo também, no de Fátima Braga), à imagem da supervisão como espaço de transformação, tanto no plano pessoal como no profissional (no texto de Maria Alfredo Moreira), ou ao desafio da atribuição de uma função mais ampla e mais profunda à supervisão como processo dinâmico de acompanhamento do desenvolvimento de toda a escola, ela também,

como cada professor, reflexiva (no texto de Isabel Alarcão), ou, ainda, à visão emancipatória da supervisão, como forma de subversão libertadora de uma realidade pedagógica “opressiva, irracional e injusta” (no texto de Flávia Vieira). Pluralidade, também, na variedade de estratégias supervisivas apresentadas (*feedback*, observação, narrativas, investigação-acção, análise do discurso) e nos exemplos de instrumentos de suporte sugeridos. Pluralidade, ainda, no modo de olhar para o ensino: um olhar transversal entre a teoria e os aspectos da prática do dia-a-dia do ensino da língua na sala de aula.

O conjunto de textos aqui apresentados, pela sua profundidade teórica, riqueza de relatos de experiências e de exemplos de estratégias de suporte à supervisão, leva a que facilmente o leitor constate que foram atingidos os objectivos que as organizadoras desta colecção (Maria Alfredo Moreira e Rosa Bizarro) tão claramente definem no texto introdutório.

Espero que a leitura desta obra seja um estímulo e um encorajamento para que os leitores, educadores “em línguas”, possam reflectir e construir-se, em autonomia e plenitude, como professores “de línguas”, na comunidade da escola em que o seu projecto de trabalho faz sentido.

Este livro fazia-nos falta.

Maria Helena Peralta
(Universidade de Lisboa)

Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação¹

Maria Alfredo Moreira _ Universidade do Minho

Rosa Bizarro _ Universidade do Porto

Introdução

A formação de professores exige, de pleno direito, uma actividade supervisiiva que, em atitude colaborativa dos diferentes actores envolvidos, leva ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objecto de investigação e de acção e à inovação da educação. As mudanças recentes no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro) veio recuperar e trazer para a esfera pública o debate sobre o lugar da supervisão pedagógica. Na sua génese ancorado na formação inicial de professores, através do trabalho seminal da Professora Isabel Alarcão da Universidade de Aveiro nos anos 80, este debate veio sendo progressivamente alargado a todas as áreas de formação inicial, contínua e especializada de professores e educadores em Portugal, através da publicação de trabalhos académicos, abertura dos cursos de formação de professores nas universidades, e, mais tarde, já nos anos 90, com o arranque dos cursos de pós-graduação em Supervisão. Enquanto actividade central de garante da qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional

1 _ Este texto enquadra-se nas actividades do projecto de investigação *Ensino Superior: imagens e práticas*, inscrito no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

que devem estar presentes em todas as organizações educativas, a Supervisão Pedagógica é hoje colocada ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação, longe da visão de controlo e de subordinação com que ainda é, largamente, identificada na esfera pública.

A educação em línguas, num contexto em que cada vez mais se assume a existência de plurilinguismo e de pluriculturalismo, bem com a formação dos professores que lhe corresponde, tornam-se também objecto de renovada atenção, tendo como alvo a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos possam ter (a sua) voz.

Nestes pressupostos e apostados em reflectir sobre e proporcionar a divulgação de práticas e teorias fundamentadoras da supervisão pedagógica, aplicada ao campo da formação, não só inicial como ao longo da vida, de professores de línguas (materna, estrangeiras e clássicas) e em reflectir sobre a (in)existência de políticas de educação em línguas compatíveis com o lugar que cada um tem no tecido social em que estamos inseridos, o Centro de Investigação em Educação (CIEd) e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) uniram-se na organização da presente obra. Subordinada à temática da Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas, agrupa textos de especialistas nacionais em supervisão pedagógica e educação em línguas, e visa atingir os seguintes objectivos:

1. Proporcionar espaços de reflexão sobre discursos e práticas de formação de professores e de supervisão pedagógica em educação em línguas;
2. Partilhar experiências de formação de professores e de supervisão pedagógica em educação em línguas;
3. Equacionar, definir e caracterizar contextos possíveis de supervisão pedagógica de professores de línguas;
4. Viabilizar a compreensão das funções supervisivas e dos seus constrangimentos, nos diferentes níveis e contextos de intervenção;
5. Divulgar projectos de investigação e de formação nestes contextos.

1. Educação em línguas: Que políticas linguísticas? Que práticas educativas?

Os textos reunidos visibilizam práticas de supervisão pedagógica em educação em línguas que se desenvolvem em torno de três eixos: acção, formação e investigação. Abordam o fenómeno da língua enquanto matriz identitária do indivíduo e sociedade, fenómeno cultural, político e ideológico, estabelecendo pontes com perspectivas, não apenas linguísticas, mas também cognitivas e pragmáticas, sociais e afectivas. A educação em línguas é hoje vista como educação para o plurilinguismo, multiculturalismo e promoção da intercompreensão, no reconhecimento que se deve colocar ao serviço de um ideal de sociedade mais justa, porque mais igual, mais plural – promove e celebra a diversidade: não apenas linguística e cultural, mas também étnica, de classe, de género, de capacidade ou de orientação sexual. Para tal, o papel das escolas consiste em constituir-se enquanto comunidade de prática reflexiva, que activamente promove a inclusão de todos. Os professores, práticos também reflexivos, desenvolvem uma pedagogia holística, de pendor humanista, que favorece as aprendizagens pela descoberta, não apenas do saber, mas ainda do Outro, em todas as suas dimensões.

Os princípios defendidos situam as práticas de educação em línguas como devendo estar centradas no sujeito aprendente, mas também no seu contexto e comunidade de pertença linguística e cultural, ao assumir uma intencionalidade de formação para a identidade, para a autonomia e emancipação, no quadro de uma cidadania democrática. A pluralidade e diversidade são, por conseguinte, princípios inalienáveis, implicando o respeito pela flexibilidade dos percursos pedagógicos e formativos e a diversificação de actividades, conteúdos, processos, registos e modalidades de ensino.

Todavia, estes *desiderata* encontram tensões e obstáculos que, sem deixar de ser realistas, levam a que os autores se interroguem sobre o futuro da educação em línguas no cumprimento da visão que advoga, quando os contextos de aprendizagem se podem apelidar de neo-coloniais e nitidamente hegemónicos – se algumas línguas se encontram assumidamente “mortas” nas escolas portuguesas (caso do Latim e do Grego Clássico), outras pragmaticamente se vêm moribundas

(caso do Alemão, Italiano, quase do Francês...), em resultado das políticas linguísticas nacionais e internacionais. Apesar de progressistas nos discursos, não o são nos normativos e documentação reguladora, que acaba sempre por colocar a aprendizagem e a educação linguística ao serviço de uma economia de mercado e de uma visão empobrecedora de capital humano, não obstante a sua importância para o desenvolvimento do capital cultural e riqueza étnica e linguística das sociedades hodiernas.

2. Supervisão pedagógica: Entre o real e o ideal

A supervisão, nos textos desta colectânea, assume-se como uma actividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação e o supervisor como um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o jogo lhe oferece. A evolução conceptual mostra que a supervisão pedagógica está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspectiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando. Hoje associamos a actividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto-)regulação. As estratégias que servem a actividade da supervisão são variadas, promovendo e mobilizando competências adquiridas e trabalhadas na formação inicial, mas sobretudo ao longo da vida. Nesta colectânea elas vão desde a observação de aulas, à análise do discurso e *feedback* supervisivo, investigação-acção e narrativas profissionais.

Embora colocando-se, tal como a educação em línguas, ao serviço de uma visão da educação que transforma e emancipa os sujeitos e os seus contextos de acção, formação e investigação, a actividade da supervisão não se encontra isenta de tensões. São elencadas, pelos autores, tensões entre uma visão emancipatória da supervisão e os ditames da avaliação; entre um tempo necessário para a reflexão e para a prática e um tempo cada vez mais marcado pelas múltiplas,

prementes e burocráticas exigências profissionais; entre movimentos para a libertação dos sujeitos e as assimetrias estatutárias e discursivas associadas à actividade. A sua presença leva-nos a questionar as políticas actuais para a formação de professores que, não obstante o (aparente) resgate da dimensão do desenvolvimento humano e da reflexividade associados às práticas profissionais, esbarram com tensões no interior dos múltiplos e, não infrequentemente, paradoxais, discursos normativos produzidos, para além de nem sempre se vislumbrarem as necessárias condições de trabalho para a sua devida implementação.

Nos textos desta colectânea...

... o leitor encontra lugares de leitura que umas vezes visibilizam mais a vertente da acção educativa, outras a vertente formativa, outras a vertente investigativa e outras... lugares que as entrecruzam. Todavia, em todos os textos encontramos um lugar-comum: ambas as actividades, da supervisão pedagógica e da educação em línguas, se unem num projecto educativo de construção de comunidades mais justas, mais respeitadoras das paisagens naturais e culturais, das paisagens locais e globais; ambas as actividades procuram resgatar o papel da escola na libertação de práticas educativas e sociais banais, que restringem as possibilidades do real na busca de um ideal que nos torne melhores – no que somos e no que fazemos.

A relevância do *feedback* no processo supervisionado

Isabel Alarcão _ Professora catedrática, aposentada, da Universidade de Aveiro

Introdução

A recente legislação que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) consagra a prática de ensino supervisionada como “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas [de formação referidas no decreto, entenda-se], na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade”. (Preâmbulo).

Esta prática profissional supervisionada, componente da iniciação à prática profissional, é concebida “numa perspectiva de desenvolvimento profissional como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (art.º14, 4 a), quotidiano este que não se confina à sala de aula, mas assume o protagonismo que a escola, como organização educativa, deve ter e a sua interação com a realidade em que se insere.

É importante que a legislação faça uma referência explícita à condição supervisiva, não porque até aqui a iniciação à prática profissional

se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância lhe pode vir a conceder um estatuto maior.

Com efeito, o trabalho de acompanhamento e orientação da prática pedagógica é ainda secundarizado, no seio das instituições do ensino superior português, em relação a actividades de docência, investigação e gestão, não obstante o enorme caminho percorrido nas últimas duas décadas em Portugal que tem vindo a afirmar a supervisão como campo de formação e investigação com reflexos a nível das práticas de supervisão. Foi, aliás, um exemplo desta interacção entre a prática da supervisão e a produção do conhecimento que eu escolhi como núcleo central deste meu texto.

No âmbito do desenvolvimento desta área do conhecimento, várias instituições do ensino superior português têm vindo a ministrar cursos de pós-graduação (mestrados e cursos de especialização) desde o início dos anos 90 e a acolher projectos e teses de doutoramento em Supervisão, evidenciando-se hoje um interesse crescente por esta temática e a gradual consolidação de um corpo de conhecimentos.

O texto introdutório desta obra destaca-me como pioneira neste percurso. Negá-lo seria falsa modéstia. Mas é igualmente justo reconhecer a continuidade da “minha escola de pensamento” em investigadores como Idália Sá-Chaves, Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Deolinda Ribeiro, Álvaro Leitão e o trabalho igualmente meritório desenvolvido por outras pessoas como Luísa Alonso, Júlia Oliveira-Formosinho, Maria do Céu Roldão, Maria de Fátima Chorão Sanches, Teresa Vasconcelos, Gracinda Hamido, entre outras.

1. A minha visão da acção supervisiva

Olhando retrospectivamente, verifico (com agrado) que o meu próprio pensamento tem vindo a sofrer desenvolvimentos, fruto da minha reflexão sobre a realidade, mas também da minha análise dos contributos trazidos por outras pessoas com novos ou renovados olhares. Tem, sobretudo vindo a evidenciar a relação sistémica entre elementos que, no início, nos apareciam como mais desligados. Refiro, por exemplo, a linha de continuidade entre formação

inicial e formação contínua, a relação entre trabalho em sala de aula e trabalho na escola, a dimensão colaborativa e transformadora da supervisão e a articulação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional.

Passei, assim, da definição de supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987:18) para o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003:154). A consagração do período probatório supervisionado, constante das alterações ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro) aproxima-se desta concepção.

Uma leitura atenta desta última definição revela coerência no desenvolvimento do meu pensamento pois a supervisão da formação inicial está nela incluída, apresentando-se, contudo, inserida num contexto mais abrangente que abrange processos de supervisão em formação contínua, ou seja, envolve o colectivo dos docentes e a supervisão da própria escola como organização numa perspectiva do que tenho vindo a designar por “escola reflexiva” (Alarcão, 2001). Numa escola reflexiva, a supervisão enquadra-se numa perspectiva ecológica, assume o carácter integrado de supervisão pedagógica institucional, dinamiza atitudes de auto e hetero-supervisão colegial e vive-se no colectivo dos professores.

Mas a evolução do conceito não se prende só com a amplitude da sua esfera de acção. Os modos de “fazer supervisão” estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários (sobre o assunto, ver Alarcão, 2001; Alarcão e Tavares, 1987, 2003). Se considerarmos a concepção de supervisão que hoje se tem com a que dominava há uns 20 ou 30 anos atrás podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada

no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas.

2. Supervisão e *feedback*

Como penso que ficou patente pelo que acabo de expor, a supervisão pedagógica e institucional é uma actividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade visa a melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional dos agentes educativos. Aliada à observação, ao questionamento e à avaliação formativa, tem uma forte dimensão interpessoal, comunicativo-relacional de tipo dialógico. E se a sua dimensão substantiva (aquilo de que se fala) é importante, não menos importante é o modo como se fala ou a sua dimensão dialógica. Nesta concepção assume particular interesse a presença do *feedback*, elemento constitutivo da acção supervisiva.

Tomemos uma definição lata de *feedback*: “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais e informais” (tradução nossa de Askew & Lodge, 2000:1). Num breve comentário a esta definição, destacamos: a) o carácter dialógico, interactivo, relacional; b) a aprendizagem como o objectivo final.

Como se sabe, o *feedback* pode assumir modalidades variadas consoante as perspectivas do formador sobre o que é a formação e qual o papel do formando no seu processo de desenvolvimento. Todos experienciámos *feedbacks* pouco ou muito informativos, pouco ou muito estimuladores, de maior ou menor relevância, de valor cognitivo ou meramente afectivo, produzidos com ou sem autenticidade, acompanhados por níveis de liberdade na sua aceitação e com diferentes graus de eficácia no nosso desenvolvimento.

No âmbito do que vai seguir-se nesta exposição, referir-me-ei ao *feedback* co-constructivo (Askew & Lodge, 2000). As autoras mencionadas referem, para este tipo de *feedback*, as seguintes características: dialógico, democrático, bi-direccional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens.

3. Acção, formação e investigação em supervisão. Um exemplo de construção do conhecimento

Afirmar acima que a supervisão era um domínio de acção profissional. Mas salientei também que se tem vindo a afirmar como um campo de investigação com ela relacionada. E é exactamente do conhecimento que, sobre o *feedback*, se gerou nesta interacção, que me ocuparei em seguida, ou seja, desvendarei o processo de desenvolvimento de uma tipologia de *feedbacks* (e o resultado a que entretanto se chegou) a partir da análise da actividade de supervisão. (Para maior desenvolvimento, consultar Alarcão, Leitão e Roldão, em publicação). Embora não tenha sido desenvolvida no contexto da formação de professores de línguas, mas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, o potencial de transferabilidade para outros contextos justifica a sua consideração nesta obra.

Referir-me-ei, num primeiro momento, a uma investigação que acompanhou todo o processo de reorientação do currículo de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e que teve o seu início no ano lectivo de 2001-2002 (Roldão, Galveias & Hamido, 2005). No contexto desta exposição referir-me-ei à tipologia de *feedbacks* que resultou da análise dos comentários escritos pelos supervisores-tutores sobre as Reflexões, também elas escritas, que os alunos/futuros professores redigiam, num processo regular de produção de textos analíticos relativos ao progresso do seu conhecimento e saber agir profissional.

Embora não tendo sido explicitamente previsto no planeamento inicial do trabalho, este veio a revelar a existência de formulações diversas nos *feedbacks*, o que levou, num primeiro momento, à aferição de critérios de harmonização desenvolvida pela equipa de supervisores e, num segundo momento, a uma meta-análise dos discursos produzidos, o que permitiu alguns avanços de sistematização de conhecimento que adiante se descrevem.

Com efeito, a equipa de supervisoras-tutoras começou a aperceber-se de regularidades que, não se confinando ao estilo próprio de cada supervisora, valia a pena aprofundar, pois parecia estarem

associadas a um leque de finalidades inerentes à actividade supervisi-va que vinham concebendo e desenvolvendo. Deste aprofundamento resultou o que foi designado por uma tipologia emergente de *feedbacks* co-constitutivos, publicada em Alarcão e Roldão (2008) e que se apresenta no quadro 1.

- *Questionamento* como pedido de esclarecimento (Como concluiu? Em que viu isso? Que quer dizer com...?).
- *Questionamento crítico ou estimulador* (“Como pode melhorar esse aspecto?” “Já procurou informação sobre...?”; Tem a certeza que...?”; “Como?” “Que leu sobre...?”; “ Não concordo muito – explique...”; “onde já falámos sobre isto?”).
- *Apoio/encorajamento* (“Claro! É isso mesmo...”; “Bem observado!...” Vê que é possível?”; “Está a analisar muito bem... mas veja também que...”; “Creio que poderá aprofundar este aspecto...”; “Está no bom caminho...”).
- *Recomendação* (“Precisa de ler mais sobre...”, “Procure analisar mais o que aqui descreve...”; “Retome as leituras da cadeira X”; “Pode pedir ajuda ao professor Y sobre isto...”).
- *Síntese/balanço* (“Revela ter preocupação com ...”; “Manifesta um progresso em...”; “Há ainda muita superficialidade em...”; “Fez leituras pertinentes, mas ...”).
- *Esclarecimento conceptual e teórico* (“O conceito que usa pode também ser lido como...”; “Numa lógica de reflexividade, não basta descrever...”; “Não é esse o sentido da afirmação do autor Z...”).

Quadro 1. Tipologia de *feedbacks* utilizados por supervisores (relativamente a textos de reflexão produzidos pelos alunos)

4. Acção, formação e investigação em supervisão. Um novo passo na construção do conhecimento

A tipologia apresentada em 3. constituía uma primeira base de categorias de análise, mas era susceptível de uma operacionalização

mais fina no interior de cada um dos campos encontrados, podendo proporcionar uma maior elucidação sobre o impacte do *feedback* co-constructivo como estratégia de re-alimentação do processo de pensar, de fazer e de estar na formação de futuros professores. Foi exactamente o que aconteceu neste desenvolvimento que agora comentarei. Na lógica construtiva do desenvolvimento do saber, e na sequência da sua utilização num outro projecto, esta tipologia emergente foi aprofundada conceptualmente e as suas categorias foram mais explicitadas.

Tratava-se de um projecto de formação-investigação-acção que, tal como no estudo anterior, elegeu a escrita de reflexões e o *feedback* co-constructivo como estratégia supervisiva dos alunos/futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra, no ano lectivo de 2005/06. Este projecto de formação enquadrava-se numa perspectiva de supervisão eco-clínica, reflexiva e os *feedbacks* co-constructivos perspectivavam-se como orientadores da acção e do pensamento, ajudando, na sua modalidade dialógica e interactiva, a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas. Para maior aprofundamento veja-se a tese de doutoramento (Leitão, 2009) que visou a compreensão dos processos de desenvolvimento do agir profissional na formação inicial.

Vejamos então a nova versão, mais desenvolvida, mas mantendo a matriz inicial (Quadro 2). (Para mais pormenores e exemplificação, veja-se Alarcão, Leitão e Roldão, em publicação).

1. *Questionamento como pedido de esclarecimento*

Interpelação que induz respostas de natureza:

1.1. descritiva (enumeração, descrição...)

1.2. e/ou explicativa

que visam fornecer aos interlocutores uma caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento narrado

2. *Questionamento crítico ou estimulador*

Interpelação que induz respostas de natureza crítico-reflexiva susceptíveis de fornecer aos interlocutores indicadores:

2.1. da compreensão de relações

2.2. de construção de saberes e de competências profissionais

2.3. de fundamentação teórica de práticas

3. *Apoio/encorajamento*

Uso de expressões que visam:

3.1. a confirmação de representações e de práticas experienciadas

3.2. o incentivo ao aprofundamento de perspectivas teóricas

3.3. o encorajamento, prospectivo, para a recondução dessas práticas

4. *Recomendação*

Envolve:

4.1. sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas

4.2. argumentações e contra-argumentações

5. *Síntese/balanço*

Envolve expressões que compendiam:

5.1. tendências já relativamente estabilizadas de perspectivas teóricas assumidas

5.2. evoluções

5.3. práticas sustentadas

5.4. aspectos a melhorar

6. *Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*

Uso de expressões que visam:

6.1. a clarificação de significado dos conceitos

6.2. a reconfiguração de conceptualizações

6.3. a confrontação de perspectivas teóricas narradas com propostas alternativas

6.4. dar visibilidade teórica às descrições de práticas

6.5. auscultar/detectar a construção de consciencialização da auto-teorização/conceptualização do sentido das próprias práticas

Quadro 2. Tipologia de *feedbacks* co-construtivos

Chegados a este ponto, é natural que tenham curiosidade em saber o que foi possível compreender com a utilização deste instrumento neste projecto. De uma forma muito resumida (para aprofundamento, consultar Leitão, 2009), destacarei os seguintes aspectos:

- a incidência de ocorrências de tipos de *feedback* foi a seguinte (por ordem decrescente): apoio/encorajamento; esclarecimento conceptual/ teórico e metodológico; questionamento crítico ou estimulador; recomendação; síntese/balanço; questionamento como pedido de esclarecimento);
- o número de *feedbacks* diminuiu ao longo do ano de estágio, consequência, muito provavelmente, do desenvolvimento dos formandos no sentido profissionalizante;
- também a incidência do tipo de *feedbacks* dados se foi alterando. Por exemplo, no início do ano, houve um maior número de “questionamento como pedido de esclarecimento”, que gradualmente foi perdendo pertinência e diminuindo à medida que a explicitação dos objectivos e fundamentação da acção desenvolvida passava a acompanhar a descrição da mesma. Também as “recomendações” foram perdendo relevância. Mas, em compensação, as “sínteses/balancos” aumentaram ao longo do ano;
- os alunos passaram a integrar nas suas reflexões dimensões dos *feedbacks* que tinham recebido.

5. Implicações

Para além da sua importância a nível da investigação, esta tipologia tem implicações a nível da formação dos formandos e dos supervisores.

Pensamos que ela

- tem potencialidades para orientar os formandos no seu desenvolvimento;
- concede transparência aos estilos supervisivos, às abordagens que os suportam e às intencionalidades comunicativas, quer face aos formandos quer para os próprios supervisores, enriquecendo o conhecimento pessoal sobre a actividade;
- ao tornar os estilos e as abordagens mais transparentes, torna-os também mais susceptíveis de comparação, negociação ou

assumpção entre os vários supervisores envolvidos no processo, facilitando assim mecanismos de harmonização com eventuais reflexos a nível dos processos e resultados da avaliação;

- pode também ajudar ao auto-conhecimento dos supervisores e possibilitar a correcção de tendências pessoais, o reconhecimento de dimensões mais (ou menos) valorizadas, melhor adequação aos contextos, entre outros aspectos;
- é susceptível de contribuir para o desenvolvimento de um “espírito de escola” de pensamento e acção, concorrendo para um trabalho menos individualista e mais concertado;
- apresenta-se como instrumento para análise dos discursos supervisivos.

Como qualquer tipologia também esta tem os seus riscos de utilização. No caso da investigação, pode ocultar aspectos que seria interessante também considerar e que não estão nela contemplados. Na formação, pode não ter a flexibilidade necessária à intervenção adequada. Mas é por isso que o supervisor é supervisor, isto é, um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o “jogo” lhe oferece.

A concluir

Com este texto pretendi acentuar a intencionalidade formativa e o carácter dialógico da supervisão, mas também dar visibilidade à supervisão como campo de acção, de formação e de investigação e, sobretudo, demonstrar como estes três campos se entrecruzam.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. Em Rangel, M. (org.) **Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, pp. 11-56.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M.C. **Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo**. (Em publicação na Revista Brasileira de Formação de Professores, vol. 1, nº3).

- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). ***Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores***. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/2003). ***Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem***. Coimbra: Almedina (2ª ed. revista e aprofundada)
- Askew, S. & Lodge, C. (eds.) (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking *feedback* and learning. In Askew, S. ***Feedback for Learning***. London: Routledge/Falmer.
- Leitão, A. (2009). ***Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1º CEB***. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada)
- Roldão, M.C., Galveias, F. & Hamido, G. (2005). Relatório do sub-projecto 5, “Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional”, integrado no Projecto (coord. Isabel Alarcão) ***Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional***. Projecto subsidiado pelo Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), acreditado e financiado pela FCT.

Legislação referida:

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro

O ensino das línguas clássicas, matriz da pedagogia humanista

Marta Várzeas _ Universidade do Porto

“... consagrei-me sem hesitação aos estudos das línguas clássicas... E não posso deixar de regalar-me com o intrínseco e quase misterioso nexó entre o interesse pela filologia antiga e uma propensão carinhosamente animada para a beleza e para a dignidade racional do homem – esse nexó que se manifesta logo pelo facto de qualificarmos de “humaniora” o orbe dos estudos das línguas antigas, mas também porque a coordenação espiritual entre a paixão pelas línguas e o amor às humanidades é coroada pela ideia de educação, sendo quase óbvio que a missão de formar a juventude resulte da vocação para a filologia. Quem se devotar às realidades das ciências naturais pode muito bem ser um professor, mas nunca um educador no sentido e na medida de um cultivador das “bonae litterae”.”

Quem diz estas palavras é Serenus Zeitblom, o narrador de *Doutor Fausto*, romance de um dos mais geniais escritores do séc. XX – Thomas Mann¹. Elas servir-me-ão como ponto de partida para as reflexões que se seguem e, desde já, para justificar o título que lhes dei. Com efeito, aquilo que designamos como pedagogia humanista tinha por base, desde a sua origem, o ensino das línguas clássicas que

¹ _ Thomas Mann, *Doutor Fausto*, Lisboa, Dom Quixote, 1999, p.15.

se praticava nos *humanistische Gymnasien* alemães. Aliás, a própria palavra *humanismo* foi cunhada no séc. XIX e supunha essa prática pedagógica do ensino do grego e do latim, defendidos pelo seu valor formativo e como chave para a entrada no mundo da Antiguidade Greco-Latina, cujos valores espirituais e culturais se entendiam permanentes e vitais. É portanto para esse contexto educativo que em primeiro lugar o excerto citado nos remete. Mas ele interessa-me ainda por outra razão: porque retoma uma concepção de educação que tem origem e se desenvolve na Antiguidade Clássica, atestando a sua continuidade milenar. Tal concepção traduz-se nas expressões *studia humaniora* e *bonae litterae*, expressões que encontramos em obras de Cícero², aquele que já tem sido chamado “o pai do Humanismo”. Com a primeira, *studia humaniora* – e repare-se na ênfase dada pelo adjetivo *humaniora*, um comparativo intensivo que propriamente significa ‘mais humano’, ‘muito humano’, ‘humaníssimo’ – Cícero referia-se aos três ramos principais da *paideia* grega: a poesia, a música e a ginástica; a segunda – *bonae litterae* – abarcava aquilo que, na sua perspectiva, constituía o alimento por excelência do espírito e que eram sobretudo as artes da palavra: a poesia, a gramática, a retórica e, além destas, a filosofia.

Nestas expressões estão já presentes os pressupostos em que assenta a ideia de educação, entendida como resultado de um processo de aprendizagem e de um ensino que implica uma escolha com vista a um objectivo essencial: a escolha das matérias que possam tornar o homem mais humano, que o possam libertar da *feritas*, da condição de besta, da barbárie. Isto porque, para os Antigos, e ao contrário da visão romântica, roussauiana, do bom selvagem, o homem não nasce bom, e a educação é, antes de tudo, um esforço de humanização. Por seu lado, o conceito de *bonae litterae*, normalmente traduzido por ‘belas letras’, aponta para a formação do homem integral, baseada na indissolúvel união entre o ético e o estético, porquanto, para os Antigos novamente, a apetência pelo belo é apetência pelo bem e vice-versa.

É na literatura mais antiga, nas primeiríssimas obras que chegaram até nós, que essa ideia de educação começa a ganhar forma. Refiro-me

2 _ Vide e.g. o discurso *Pro Archia poeta*. A tradução portuguesa é de Rebelo Gonçalves, M. I., *Cícero. Em defesa do poeta Arquias*, Lisboa, Inquérito, 1991.

evidentemente aos *Poemas Homéricos* onde a formação do *aristos*, o herói, e, portanto, o caminho para a *arete*, ou seja, para a excelência, física e moral – o conhecido ideal do *kalos te kai agathos* – se faz pela aprendizagem que começa na infância e se concentra em dois aspectos fundamentais: o *logos* e o *ergon*, a palavra e a acção. Na Atenas do séc. V a.C., os Sofistas, professores itinerantes, mestres nas artes do *logos*, afirmavam como objectivo do seu ensino a formação de cidadãos capazes de assumirem as suas responsabilidades na vida da pólis. E numa sociedade democrática, como era a Ateniense, o exercício do poder, a tomada das decisões dependiam do consenso da maioria, e, por consequência, da capacidade de persuasão. Por isso, um grande Sofista como Protágoras de Abdera dizia que a melhor educação residia no domínio do *logos*, do discurso, da palavra; e a melhor maneira de alcançar esse saber e competência era pela aprendizagem da poesia, que se conhecia de cor, e pela crítica dessa mesma poesia.

Esta é, de facto, uma das mais veneráveis heranças que recebemos da Antiguidade, e, quanto mais não fosse, por causa dela deveríamos prestar um ouvido mais atento ao que de lá nos chega. Infelizmente não é esse o caminho da moderna pedagogia que, nas nossas escolas, reduz o Latim à condição de opção, ao lado da Geografia ou da Informática, e que praticamente deixou de ensinar o Grego. Pedagogia que, de uma maneira geral, negligencia a cultura clássica, enquanto paradigma de uma educação baseada na transmissão do saber, que apela ao conhecimento substantivo, a adquirir pela exercitação e pela gradação das dificuldades. Por isso, porventura nunca como hoje, é necessário “voltar aos Gregos”, como dizia Heidegger, ir até às raízes do nosso pensamento e do nosso imaginário, recuperar a memória sem o que nos arriscamos a não deixar de ser crianças, como avisa Cícero³.

3 _ Como esclarece muito oportunamente Goldhill, S. (*Amor, Sexo e Tragédia. A contemporaneidade do Classicismo*, Lisboa, Aletheia, 2004, p. 8), quando Cícero afirma «se ignoras donde vens, serás sempre uma criança», ele «não se refere a um estado de beatitude inocente, como em qualquer sonho romântico de uma época que aconteceu antes de a cultura corrupta conspurcar a condição natural do homem. Significa que desperdiçaremos a vida sem poder, sem autoridade, sem a capacidade de agir com plenitude no mundo ou de compreender de forma adequada como funciona o mundo. Um pai romano podia condenar à morte o próprio filho, sair impune e merecer elogios por causa da sua austera virtude romana. A criança é, quando muito, um adulto despojado de capacidade de decisão e em tempo de espera. Foi esse o tipo de vida com o qual Cícero nos ameaçou.»

Esta é uma das razões pelas quais é importante estudar grego e latim. Trata-se das chaves-mestras que abrem as portas do mundo antigo, mas não apenas dele, já que as mais altas realizações do espírito humano continuaram no Ocidente uma linha de intenso diálogo com a tradição clássica e só se entendem verdadeiramente e se disfrutam plenamente com o conhecimento desse interlocutor original. É este acto de nos voltarmos para o passado, em busca de, pelo menos, uma parte das nossas raízes que constitui a pedagogia verdadeiramente humanista – essa que vê no conhecimento da História uma forma de diálogo fecundo, conducente ao conhecimento de nós próprios e ao respeito pela dignidade dos homens. É assim, de resto, que Edward Said, por exemplo, compreende a História – como um processo contínuo de auto-compreensão, de auto-consciencialização que só pode fazer-se com o estudo dos textos das várias tradições literárias⁴. Ora a consciência de si deriva essencialmente do conhecimento e do diálogo com o Outro, o que está perto de nós e o que está longe, no espaço e no tempo. Trata-se de um instrumento fundamental de cultura que nos permite verificar as afinidades que ligam os homens de vários tempos e lugares, a persistência de questões e de problemas essenciais e até de sentimentos, desviando-nos do erro juvenil e ingénuo de pensar ou que nunca se foi diferente, e, portanto, medir o passado pelo presente, ou que as nossas experiências e as nossas angústias são completamente novas⁵.

Como é óbvio, o diálogo com a Antiguidade é tanto mais rico quanto se conhecerem as línguas que deram expressão às suas ideias e valores. O seu conhecimento – e, evidentemente, isto não se aplica apenas ao grego e ao latim – abre para universos de expressão e de pensamento que enriquecem e alargam o nosso modo de pensar o mundo e de o exprimir. Oferece-nos diferentes ângulos de visão, mostra-nos que não existe uma forma apenas de dizer as ideias abstractas, os sonhos, os afectos, e que aquilo a que chamamos o real é muito mais complexo e fascinante do que o domínio de uma única

4 _ Veja-se o seu último livro (*Humanism and Democratic Criticism*, Columbia University Press, 2004) onde defende o regresso à filologia, ao estudo dos textos, a uma “ciência da leitura”, considerada importantíssima para o conhecimento humanístico (pp. 57- 83).

5 _ Cf. Marrou, H., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, p. 13.

língua pode fazer parecer. “Cada uma das línguas humanas”, afirma George Steiner, “desafia a realidade de uma maneira única e que lhe é própria. ... Cada língua explora e transmite diferentes aspectos, diferentes potencialidades da circunstância humana. ... Daí que haja uma perda irreparável, uma diminuição dos possíveis humanos, quando uma língua morre. ... A verdadeira catástrofe de Babel não é a divisão das línguas: é a redução do discurso humano a meia dúzia de línguas «multinacionais» planetárias.”⁶

No que diz respeito às línguas antigas, conhecê-las é também, no nosso caso, conhecer a história da língua portuguesa e compreender o português actual, perceber quanto a sua gramática – a morfologia, a sintaxe, o léxico – é devedora do latim, aprender, pela etimologia e pela evolução semântica, o significado profundo e próprio das palavras, percebendo os vários estratos de significação que nelas coexistem, entendimento que, por sua vez, permite apreender melhor o sentido de obras importantíssimas do nosso património literário. Trata-se, pois, de um saber transversal, propedêutico, que permite o acesso a muitas áreas do conhecimento, desde as Línguas e as Literaturas, às Artes plásticas e, claro, à História, à Filosofia, ao Direito, já para não falar das próprias Ciências Naturais, da Medicina e da Farmacologia, cujas nomenclaturas são em grande parte conformadas pelo grego e pelo latim.

O seu estudo possui ainda outras virtualidades que os Classicistas, e não só!, vêm repetindo à saciedade e que os próprios alunos que passam por essa experiência reconhecem, com maior ou menor clareza. Refiro-me ao exercício de faculdades intelectuais diversificadas, implicado no processo de aprendizagem, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, analíticas e reflexivas.

Do que acabei de expor, em traços muito largos e nada originais, de resto, decorre que um dos objectivos da supervisão pedagógica que cabe à Universidade, é proporcionar um espaço de reflexão aos futuros professores, enquadrada por este pano de fundo histórico, pois é sobre ele que se desenvolverá o seu trabalho; reflexão que deve começar por incidir sobre a educação e o papel que nela tem a escola e sobre o acto de ensinar; depois mais concretamente sobre o

6 _ Steiner, G., *Os livros que não escrevi*, Lisboa, Gradiva, pp.99-100.

lugar das línguas clássicas nos *curricula* de estudos secundários, a sua especificidade enquanto matérias de ensino e a necessidade de métodos de transmissão adequados. A adequação deve ser, antes de mais, a *res*, à matéria, mas também, obviamente, ao auditório, para utilizar um conceito aristotélico que teve grande fortuna na Nova Retórica de Perelman. É, de resto, neste sentido retórico, comunicativo, que eu entendo a questão da centralidade do aluno. Ensinar é comunicar, é transmitir, é persuadir. Nada disto se realiza plenamente sem ter em conta o destinatário. E é pensando nele que o professor deve escolher as estratégias que possibilitem esse acto de comunicação persuasiva. Também isto não é novo, sobre estas questões se debruçaram os Antigos e, depois deles, todos os que tiveram a seu cargo ou reflectiram sobre a educação na Europa. Sei que não é exactamente esta a ideia que está por detrás da defesa de um ensino centrado no aluno, mas antes a afirmação de que é ele que deve construir o seu próprio conhecimento, preocupando-se a escola mais em ensiná-lo a aprender do que em transmitir-lhe conteúdos. Tal perspectiva construtivista, ao pressupor uma espécie de aprendizagem espontânea, oculta aos jovens, a meu ver, o trabalho de investigação, de reflexão, de sistematização, feito ao longo de séculos até chegarmos aqui, e impede-os de chegar a perceber as dificuldades – avanços, recuos, frustrações, rupturas – inerentes à aventura do conhecimento, ou a entendê-lo como um património, que deve ser acolhido de forma crítica, evidentemente, mas que é preciso primeiro conhecer bem. Como defende Karl Popper, no processo de aquisição do conhecimento, a fase crítica tem de ser necessariamente precedida por uma fase dogmática. Por outro lado, estudos recentes feitos em países como os EUA⁷, têm vindo a demonstrar a ineficácia daquele método de ensino-aprendizagem, sobretudo nas camadas socio-económicas mais baixas, justamente aquelas a quem a escola pública, democrática, tem o dever de dar o que em nenhum outro lugar encontram.

No que respeita a adequação à matéria, o facto de se tratar de línguas flexionais, com uma estrutura e modo de funcionamento

7 _ Vide os resultados da investigação levada a cabo por Jeanne Chall no seu livro *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?*, New York, Guilford Press, 2002, especialmente pp.169-186.

bastante distintos das que fazem parte dos *curricula* dos Ensinos Básico e Secundário; e também o facto de não serem actualmente faladas⁸, exige uma abordagem necessariamente diferente. No ensino das línguas modernas tem preponderado, tanto quanto sei, pelo menos nos primeiros anos, uma insistência na oralidade e nos actos linguísticos que permitam a comunicação. Ora esse não pode ser o objectivo do ensino do latim e do grego, embora se possam fazer algumas experiências interessantes nessa área. O texto escrito é necessariamente o ponto de partida para a aprendizagem da língua, que, do meu ponto de vista, deve ser alcançada pela combinação criteriosa dos métodos indutivo e dedutivo, pela descoberta do aluno, tanto quanto isso seja possível, mas sobretudo pela transmissão dos conteúdos por parte do professor, pela sua sistematização rigorosa, evitando a tendência para a generalização precipitada que advém de os alunos não estarem na posse de todos os dados necessários à análise e à reflexão. De resto é também aqui que as línguas clássicas demonstram as suas qualidades pedagógicas: no apelo à clareza e ao rigor, mostrando as fragilidades da intuição e a importância da exercitação, do conhecimento assimilado, digerido, para a compreensão das matérias. É por isso que a morfologia, a flexão nominal e verbal deve ser memorizada, como se de uma tabuada se tratasse, um instrumento básico de aprendizagem quase mecânica, necessário à progressão para etapas mais complexas do conhecimento da língua. Falei de aprendizagem quase mecânica, porque o incentivo à memorização deve ser acompanhado, no caso do estudo da morfologia, por exemplo, da constante chamada de atenção para as semelhanças, para as analogias que se verificam entre as várias declinações, incluindo a pronominal, e entre os vários temas verbais. Já no caso da sintaxe ou na explicação de assuntos como o do aspecto verbal se deve chamar a atenção para a lógica das construções e a sua adequação à expressão das ideias. No caso das orações condicionais, por exemplo, ou para explicar os usos e os valores do conjuntivo em orações independentes, o apelo à lógica é

8 _ Não significa isto que as devamos designar como “mortas”. Na feliz expressão de J.W.Mackail que serve de epígrafe à introdução da obra *La Enseñanza de las Lenguas Clasicas*, Madrid, 1963 (trad. esp. do original inglês publicado pela Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools), “o latim e o grego não são línguas mortas; apenas deixaram de ser mortais”.

muito importante e produtivo, porque esclarecedor das potencialidades significativas da sintaxe. Seja como for, não se pode dispensar o trabalho da memória, que, além do mais, activa uma importantíssima função cerebral, hoje em dia tão desprezada e, por isso, atrofiada, ao contrário do que pensavam os Antigos para quem a memória, a que chamavam *Mnemosyne*, era a mãe das Musas, inspiradora de poetas e pensadores. É que da memorização não resulta necessariamente um saber passivo, memorizar é saber de cor: a expressão é latina, como sabemos, e significa saber com o coração, a partir de dentro. “A memória é”, e cito de novo Steiner, “o dom humano que possibilita a aprendizagem. ... Quanto mais vigoroso for o músculo da memória, mais bem protegido estará o nosso ser integral.” E conclui, dizendo, “a rejeição da memória no actual sistema escolar é de uma flagrante estupidez.”⁹

É evidente que tudo isto requer uma revalorização do esforço, do trabalho metódico e disciplinado, que anda arredada do nosso sistema de ensino, pelo menos na prática.¹⁰ Confundir a ideal motivação dos alunos com total cedência ao facilitismo, ou pensar que eles são cativados apenas pela via do lúdico é um erro de que devemos tentar afastar os nossos Estagiários, muitas vezes demasiadamente preocupados com a motivação, elevada a categoria pedagógica, quando deveriam concentrar-se mais nos conteúdos que, por vezes, demonstram não dominar. Não se pode ensinar o que não se sabe. É uma verdade de la Palisse, eu sei, mas nem sempre assim tão óbvia. Por isso me parece que o trabalho de supervisão deve igualmente levar os futuros professores à auto-análise, à consciencialização das suas lacunas e debilidades, de modo a que as procurem debelar, na busca do aprofundamento científico exigido pela futura profissão. É portanto necessário que o ano de estágio seja ainda, na Faculdade, um ano de aprofundamento dos conhecimentos, e mais ainda neste momento em que os ECTS exigidos para a entrada no Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas, são manifestamente, para não

9 _ *Op. cit.* p. 35.

10 _ E no entanto ninguém estranha que o mesmo se exija a quem estuda música ou a quem queira ser um razoável praticante de uma qualquer modalidade desportiva.

dizer, escandalosamente, escassos para estudantes que iniciaram este estudo apenas na Faculdade.

Precisamos pois de “remar contra a maré”. Se a educação para os valores humanos é a finalidade última do ensino que um Estado democrático deve proporcionar aos seus jovens, dificilmente ela se alcançará numa escola apostada em ser apenas o prolongamento da vida quotidiana, vulgar; uma escola que aos alunos oferece “mais do mesmo”, quando, afinal, deve ser um espaço que os arranque à vulgaridade, à banalidade, à intoxicação da cultura *light*, veiculada pelos *media*, sobretudo pela televisão, e lhes proporcione um ensino verdadeiramente útil.

Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas¹

Rosa Bizarro _ Universidade do Porto

“A escola tem que ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma ideia motriz capaz de entusiasmar e integrar a energia e as capacidades dos seres humanos (...) ou, dito de forma mais modesta, capaz de colaborar na criação de um modelo social humano onde socialmente todos tenham um lugar” (Torres Santomé, 2000: 89).

Partilhando a convicção de Jurjo Santomé referenciada em epígrafe, mediante a qual urge colaborar na “criação de um modelo social humano onde socialmente todos tenham um lugar”, propomos chamar a atenção para a educação dos surdos portugueses (ao nível do ensino básico), fundamentalmente no que ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) diz respeito. Decorrente do exposto, é, ainda, nosso propósito advogar a urgência de uma formação inicial e não só especializada, pós-graduada e/ou contínua dos docentes de LP que leccionem a alunos surdos, no sentido de os dotar de saberes e competências didáctico-metodológicas, culturais

¹ _ Este texto enquadra-se nas actividades da linha de investigação *Ensino Superior: imagens e práticas* do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

e educacionais específicas que os habilitem a operacionalizar a educação em Língua Portuguesa como Língua Segunda (Robert, 2008).

1. Surdez e escola: que entendimento?

A surdez interpreta a pessoa surda, nos nossos dias, fundamentalmente de duas maneiras: ou como portadora de uma deficiência ou como representante de uma minoria linguístico-cultural (Lane, 1995).

De acordo com a primeira visão (clínica, audiológica ou patológica)

“a pessoa surda é portadora de uma incapacidade, legitimada inicialmente pelos médicos e, posteriormente, pela educação especial. Os seus defensores argumentam que cerca de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, pelo que a sua primeira língua deve ser a dos pais” (Ruela, 2000: 57).

Ao apresentar um deficit nas suas capacidades sensoriais (auditivas), considera-se que, quanto maior for o conhecimento da língua falada (realizado por intermédio da recuperação dos resíduos auditivos), maior será o seu sucesso cognitivo (Gregory e Hartley, 1992).

A segunda perspectiva (a sócio-cultural) apresenta a pessoa surda essencialmente como um elemento de uma minoria linguística e, assim sendo, a sua língua primeira deve ser a gestual e a sua cultura, a da comunidade surda.

Não é nossa intenção discutir, aqui, a razão de ser deste duplo entendimento da pessoa surda nem os seus fundamentos científicos, mas, com base no conhecimento que temos de vários surdos portugueses, optaremos por olhar para o indivíduo surdo e para a surdez numa perspectiva mista que inclui a limitação fisiológica do sentido da audição assim como a pertença a uma determinada comunidade sócio-cultural específica.

Neste sentido, defenderemos que, numa sociedade pluralista como aquela em que vivemos, que aceita (ou deverá aceitar...) os valores, as crenças, as línguas e a diversidade de culturas que a povoam, a escola deve assumir-se “[...] como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica [...] é a

mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.” (Pérez Gómez, 2001: 17), pautando-se pelo desenvolvimento de um currículo multicultural, que associe a defesa dos padrões culturais predominantes com a compreensão dos padrões das minorias, que evite o desrespeito e qualquer forma de preconceito em relação a estas e que vise a construção de uma cidadania intercultural e universalista (Marques, 1999).

Neste contexto, a pessoa (independentemente de ser surda ou ouvinte) deve ocupar o lugar central em qualquer reflexão realizada a propósito do processo educativo que se defende para o nosso tempo, percebendo-se que, só com uma escola que sirva o ser humano, a sua especificidade, mas também a sua pertença aos diferentes colectivos sociais, a socialização avançará pelo caminho da dignificação e dos valores (Patrício, 1990) que urge defender.

E o ensino e a aprendizagem das línguas (materna, segunda, estrangeiras), bem como a educação que nelas é desenvolvida deverão estar ao serviço deste desiderato.

2. A língua: um fenómeno cultural

Ao assumirmos “[...] cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e colectivas dentro de um marco espacial e temporal determinado, [reconhecendo-o como] o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (Pérez Gómez, *ibidem*: 17), facilmente entenderemos a língua como sendo, simultaneamente, resultado e origem de cultura.

Lévi-Strauss (1958) estabelece, claramente, um fio condutor entre língua e cultura, enfatizando que:

- a língua é produto da cultura, dado que o seu uso reflecte as características gerais de uma sociedade, adapta-se a ela e com ela evolui (cf. criação de neologismos);

- a língua é parte integrante da cultura, a par das instituições, das crenças, dos costumes, perspectivando-se como instrumento, mas também como instituição e como produto social;
- a língua é condição de cultura, já que é graças a ela que a cultura se transmite, preferencialmente, através da educação, que ajuda, por exemplo, a caracterizar, equilibrar e desfazer atitudes preconceituosas e representações estereotipadas.

Coartar um indivíduo da aprendizagem da sua língua é, assim, cerceá-lo de um dos aspectos mais marcantes da sua humanidade, percebendo-se que, quanto melhor aprender e souber utilizar a sua língua e a sua cultura, melhor se assumirá e melhor desempenhará o seu papel (crítico e actuante) dentro da sociedade em que cresce e se desenvolve².

Saber se, no caso dos alunos surdos portugueses, essa língua materna (LM) é a Língua Portuguesa ou a Língua Gestual Portuguesa (LGP) depende da perspectiva como se interpreta a surdez (cf. ponto 1), mas não só.

Adaptando à realidade portuguesa as conclusões de estudos desenvolvidos com surdos de outras nacionalidades (Bouvet, 1982; Skliar, 1997), parece ser consensual admitir que um aluno surdo, filho de pais surdos, terá como língua materna a LGP (partindo-se do princípio que os seus pais a ela recorrem e que foi essa que ele aprendeu, cronologicamente, em primeiro lugar), enquanto um aluno surdo de pais ouvintes poderá ter como LM quer a Língua Gestual Portuguesa quer a Língua Portuguesa – tudo dependendo da língua que conheceu no seu contexto mais próximo desde o início da sua existência.

Optaremos, neste estudo, por equacionar o caso dos alunos surdos que supostamente possuem a LGP como Língua Materna³ e que frequentam as nossas escolas de ensino básico e secundário.

2 _ Fala-se, hoje, de modo recorrente, da necessidade de a escola desenvolver nos seus alunos não só uma competência plurilingue, como também uma competência pluricultural. Obviamente, para qualquer aluno, o domínio destas competências, implica o ensino e a aprendizagem da sua própria língua materna.

3 _ Muitas vezes acontece que os alunos surdos que iniciam o ensino básico português não possuem qualquer língua – o que se revela como o maior obstáculo para outras aprendizagens.

Para eles se defende que só o bilinguismo (conhecimento e utilização de ambas as Línguas, no mesmo nível de importância e de estatuto)⁴ assegurará quer o desenvolvimento educativo e a plena integração social, quer o aprofundamento dos laços identitários à sua própria comunidade, um melhor conhecimento de si e – tal como sublinham Cabral e Coelho (2006: 220) – “o respeito mútuo entre surdos e ouvintes através de uma compreensão mais profunda das diferenças e semelhanças das suas vivências, em direcção a uma melhor participação das duas culturas (Mason, 1995)”, base de uma sociedade intercultural.

Como refere M^a da Graça Pinto (2009: 38),

“o bilinguismo revela-se (...) um verdadeiro trunfo. Para o surdo como para o ouvinte, esse trunfo radica na oportunidade que o bilinguismo confere a um e outro de poder transpor a sua comunidade gestual ou linguística e partir para outros contactos que acabarão por enriquecer os seus conhecimentos e fazê-los sair do mero monolinguismo.”

A saída de si mesmo, a procura do Outro, a tentativa de estabelecer comunicação bidireccional, conduz à consolidação de uma sociedade onde o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social se

4 _ Weinreich (1953), sob o ponto de vista linguístico, divide o bilinguismo em: composto (*compound*), coordenado (*coordinate*) e subordinado (*subordinate*). Tais sistemas surgem em função da identificação do signo por parte do sujeito. O *bilinguismo composto* será semelhante ao monolinguismo, residindo a diferença no facto de que o bilingue tem um duplo significante para cada significado, enquanto o monolingue tem apenas um. Trata-se, neste caso, de um sistema linguístico único em que os significantes pertencem às duas línguas (as estruturas sonoras das línguas são mantidas separadamente, porém não os significados). O *bilinguismo coordenado* será o que surge no quotidiano, em situações de interação real e em contacto directo com falantes nativos e onde são actualizados sistemas linguísticos independentes, separados, em que cada significante é associado a um significado em cada língua, sem intersecções. No *bilinguismo subordinado*, o sujeito adquire uma segunda língua em situação de aprendizagem formal, em que o aluno aprende uma nova palavra equacionando o seu significado com uma palavra da sua primeira língua. Neste caso, ele utiliza o sistema linguístico da sua língua materna como meio para aprender a segunda. Trata-se de um único sistema no qual alguns significantes da língua dominante são utilizados como ponte para que a língua subordinada chegue ao seu significado. Por outras palavras, trata-se de um significado com dois significantes. No bilinguismo coordenado, há a manutenção dos sinais linguísticos de ambas as línguas, de forma que existe o domínio de dois sistemas linguísticos.

definem como a base da promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes (Candau, 2002: 40).

Para que tal aconteça e no que aos surdos profundos diz respeito, o ensino da LGP deve acompanhar todas as fases do seu desenvolvimento. Mas o ensino da LP não deve ser esquecido. Não como Língua Materna – que não o é –, mas como Língua Segunda, língua da escolaridade, dos meios de comunicação social, dos tribunais... Com programas definidos em função desta certeza, com metodologias específicas e materiais próprios e, ainda, com tempo curricular consentâneo com este entendimento da educação em LP do aluno surdo e com professores devidamente formados para essas funções.

Reflictamos justamente sobre a formação de professores.

3. E a formação de professores?

Que a LP e a LGP devem conviver, em pleno respeito mútuo, nas nossas escolas, está já previsto na *Constituição da República Portuguesa* que, na alínea h do seu artigo 74.º, consagra, de modo explícito, que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado “proteger e valorizar a língua gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento e acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Neste sentido, como aula de LM, o aluno surdo deverá usufruir de aulas de LGP, absolutamente imprescindíveis para o seu desenvolvimento total, devendo as aulas de LP ser entendidas, como já referimos, como aulas de Língua Segunda.

Aqui surge, no entanto, um pequeno-grande problema para o qual queremos também chamar a atenção: a inexistência de um número suficiente de professores devidamente formados para o efeito.

Na verdade, os primeiros cursos de formação inicial de professores de PLE/PLS que se realizaram em Portugal (caso da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante Língua e Cultura Portuguesa – Ensino de Português Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto) deixaram de existir, força da aplicação do Decreto-Lei 43 de 2007 de 22 de Fevereiro, que enquadra

a formação inicial de professores feita em Portugal para os ensinos básico e secundário e que apenas prevê a existência de Professores de Português (Língua Materna) e de Línguas Estrangeiras ou de Português (Língua Materna) e de Línguas Clássicas.

Deste modo, para colmatar esta falha legislativa, resta a hipótese da formação pós-graduada (ao nível de mestrado e de doutoramento) e isto, contudo, sem que o Ministério da Educação tenha reconhecido a urgência premente da formação de docentes de Português Língua Estrangeira ou Português Língua Segunda.

Resta, ainda, a formação contínua, destinada muitas vezes ao professor de Português Língua Materna, que deseja iniciar-se no caminho do ensino-aprendizagem em PLS/PLE, e que, naturalmente, quanto mais não seja pela exiguidade do tempo consagrado, não dá a preparação necessária e suficiente para o exercício pleno dessas funções.

Será então que estas possibilidades de formação satisfazem as necessidades existentes? Julgamos que não.

Os surdos portugueses (e não falámos aqui de outros potenciais destinatários, que existem, numerosos, como os imigrantes que optaram viver entre nós e os respectivos filhos, entre outros) impõem que se possa/ deva realizar formação inicial de professores de PLS/PLE.

Para quando a legislação que o permita? Para quando uma verdadeira política sobre a Língua Portuguesa – em Portugal e, já agora, no Mundo?

Por aqui terminamos. Com as incertezas próprias de quem não tem poder legislativo, nem sequer consultivo sobre políticas educativas, embora esteja bem acompanhada (cf. autores referenciados) nos propósitos que defende...; mas também com a certeza profunda de que a educação dos surdos portugueses merece que muitas vozes – e muitas mãos – se levantem para perspectivar uma escola onde a utopia passe a realidade.

Referências bibliográficas

Bouvet, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris: PUF.

Cabral, E. e Coelho, O. (2006). Uma língua nas nossas mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos Surdos. In Bizarro, R. e Braga, F. (org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora: 215-221.

- Candau, V. M. (org.) (2000). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes.
- Gregory, S. e Hartley, G. (1992). Educational perspectives: learning to communicate or communicating to learn. In S. Gregory e G. Hartley (eds.), **Constructing deafness**. London: The Open University, pp. 107-109.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. **Disability and Society**, 2, pp. 171-189.
- Lévi-Strauss, C. (1958), **Anthropologie Structurale**. Paris: Plon.
- Marques, R. (1999). **Modelos Pedagógicos Actuais**. Lisboa: Plátano Editora.
- Patrício, M. F. (1990). **A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa**. Lisboa: Texto Editora.
- Pérez Gómez, A. I. (2001). **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. G. (2009). **A linguagem ao vivo**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Robert, J.-P. (2008). **Dictionnaire Pratique de la Didactique du FLE**. Paris: Ophrys.
- Ruela, A. (2000). **O aluno surdo na escola regular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Skliar, C. (ed.) (1997). **Educação e Exclusão – Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Torres Santomé, J. (2000), “O professorado na época do liberalismo – aspectos sociopolíticos do seu trabalho”, in Pacheco, J. A. (org.), **Políticas educativas – o Neoliberalismo em Educação**. Porto: Porto Editora.
- Weinreich, U. (1953). **Languages in contact: Findings and Problems**. New York: Linguistic Circle.

Legislação referida:

Constituição da República Portuguesa: 5ª revisão 2001. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Decreto-Lei nº 43 de 2007 de 22 de Fevereiro, **Diário da República – I Série** – n.º 38

Despacho nº 7520/98 de 06 de Maio, **Diário da República – II Série** – n.º 104.

Formando *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão: Princípios, propostas e desafios

Maria Helena Araújo e Sá _ Universidade de Aveiro

Introdução

Plurifacetado como um cristal valioso, camaleónico, segundo alguns, porque capaz de adoptar múltiplas configurações em função da voz que o fala e do lugar de onde é falado, equivalente à luz branca, segundo outros, porque mescla de todas as cores¹, o conceito de intercompreensão (IC) ocupa actualmente, de modo inquestionável, um lugar central em Didáctica de Línguas (DL), demonstrando mesmo potencialidades de reconfiguração deste espaço disciplinar, numa óptica de Didáctica do Plurilinguismo (Alarcão *et al.*, 2009). Construído a partir do reconhecimento de uma prática verbal comum, a que recorrem os sujeitos, natural e espontaneamente, em situações de contacto de línguas (Capucho, 2008)², o conceito constitui, nas palavras de Peter Doyé, autor do estudo de referência do Conselho da

1 _ Estas acepções foram retiradas de testemunhos recolhidos durante a reunião do projecto Redinter (Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 19 de Março de 2010), tendo em vista a realização de um vídeo plurilingue de disseminação do conceito de intercompreensão.

2 _ Como recorda C. Blanche-Benveniste, “A l’époque des anciens voyageurs (...) l’intercompréhension orale pouvait se faire de proche en proche entre de grands ensembles de parlers dialectaux apparentés” (2008: 35).

Europa a ele dedicado, *“l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue”* (2005: 5). A sublinhá-lo, note-se, por exemplo, que em seu torno se organizam e proliferam números temáticos de revistas³, livros⁴, redes de investigadores (Redinter⁵), projectos europeus⁶, seminários internacionais de formação⁷, colóquios⁸, numa explosão de iniciativas que testemunha a energia do conceito e o seu poder de atracção para múltiplos públicos e em múltiplos espaços.

Neste texto pretendemos, após uma rápida precisão da noção, interrogá-la do ponto de vista da formação de formadores, apresentando a plataforma Galapro⁹, nos seus princípios e objectivos, e descrevendo o cenário de formação proposto, no que diz respeito às suas fases, actividades e instrumentos associados. Para concluir, sugerimos pistas de investigação, no sentido de observar os efeitos da formação nos participantes, formandos e formadores, tendo em vista construir conhecimento em supervisão, nesta situação particular, que permita

3 _ Exemplificando: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104 (1996); *Le Français dans le Monde, recherches et applications* (1997); *Lidil*, 28 (2003); *Les Langues Modernes*, 1 (2008).

4 _ Referindo algumas das obras mais recentes : Araújo e Sá et al. (2009); Capucho et al. (2007); Conti & Grin (2008); Doyé & Meissner (2010); Jamet (2009).

5 _ Redinter - Rede Europeia de Intercompreensão é um projecto LLP, coordenado por Filomena Capucho da Universidade Católica Portuguesa, que teve início em Novembro de 2008. Esta rede abrange 28 instituições parceiras de 12 países europeus e ainda mais 11 com estatuto de associadas, de outros 7 países, incluindo associações e organizações como a União Latina e a AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Mais informações em www.redinter.eu.

6 _ Entre muitos outros, podem ser referidos: *Chain Stories* (www.chainstories.eu); *EU&I* (European Awareness & Intercomprehension) (<http://eu-intercomprehension.eu/>); *Euro-mania* (www.euro-mania.eu); *EUROCOMCENTER* (<http://www.eurocomcenter.com>); *Galanet* (www.galanet.eu); *Galapro* (www.galapro.eu).

7 _ *Séminaire L’intercompréhension: un outil pour le plurilinguisme*, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal, 11-14 novembro 2008; *Séminaire L’intercompréhension dans la Caraïbe: un besoin, un défi*, Université des Antilles et de la Guyane, Martinique, 2-5 Dezembro 2008; *L’intercompréhension: recherche, dispositif de formation, offre curriculaire*, Museu da Língua Portuguesa, S. Paulo, 4-6 Maio 2009.

8 _ Assinalemos apenas o mais recente, no momento em que escrevemos este texto: *Colóquio Internacional Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão*, Viséu, Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março de 2010 (programa, livro de resumos e textos das intervenções orais disponíveis em www.galapro.eu).

9 _ *Galapro – Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas românicas* (2008-2010). Projecto LLP (135470-LLP-2007-1-PT-Ka2-KA2MP), coordenado por Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro). Para mais informação, ver www.galapro.eu.

à equipa encarar reconfigurações das suas propostas, em função das características específicas de cada situação de formação concreta.

1. Intercompreensão: Algumas balizas para contornar a noção

A noção de IC, apesar da sua juventude em DL, tem feito um percurso seguro no campo, no âmbito das transformações que a disciplina actualmente atravessa e que a orientam para um quadro conceptual organizado em torno do plurilinguismo e pluriculturalismo (Zarate, Lévy & Kramsh, 2008), quadro este para cuja definição tem igualmente contribuído, de um ponto de vista epistemológico (Alarcão et al., 2009). Concebendo as línguas como objectos de valor não apenas económico mas também social, cultural, político e identitário, a IC concorre para colocar o seu ensino/aprendizagem ao serviço das grandes finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural, paz), e, nesta medida, *“pourrait bien être la clé qui permette d’ouvrir tous les espaces de rencontre (...) entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et cultures de tous les niveaux de socialisation”* (Tyvaert, 2008: 275). É neste mesmo quadro de valorização dos encontros entre sujeitos e entre as línguas que os falam e nas quais eles se falam que se pode ler, na declaração *L’intercompréhension en langues romanes dans le cadre des Trois Espaces Linguistiques* (Lisboa, 21 de Abril de 2008): *“A intercompreensão em línguas (...) oferece a vantagem de apresentar e tratar todas as línguas em pé de igualdade (...) e abre uma via para a criação de um cidadão plurilingue”* (nossa tradução).

Nesta base comum a todos os autores que reivindicam a sua vinculação à noção, é possível identificar múltiplos timbres, construídos em polifonia (mais ou menos harmoniosa) ao longo do tempo e em função das pertenças epistemológicas de cada escola didáctica. De modo a permitir ao leitor uma breve audição desta polifonia, tracemos rapidamente a trajectória da IC, não ignorando que ela gira essencialmente em torno dos grupos organizados em projectos financiados pela União Europeia, no âmbito das suas medidas e programas de política linguística, e que nenhuma história é uma sucessão de

elementos que decorrem no tempo de modo linear e irreversível (para maior detalhe, ver Andrade & Araújo e Sá, 2008; Capucho, 2008; Santos, 2007).

Utilizada num primeiro momento em ciências da linguagem, a partir dos estudos em dialectologia, a IC refere-se à compreensão intralinguística (variedades e variantes), definindo-se no interior de uma mesma língua e permitindo delimitá-la em relação a outras. Conforme se lê no *Dictionnaire de Linguistique* de J. Dubois et al., trata-se de *“la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à la même communauté. L’intercompréhension définit l’aire d’extension d’une langue, d’un dialecte ou d’un parler”* (1973: 265).

Entrada em força na Didáctica das Línguas Estrangeiras (DLE) no início dos anos 90, numa primeira fase, a noção é abordada no âmbito do parentesco linguístico e no domínio da compreensão. Assim, Andrade & Araújo e Sá (2002) apresentam do seguinte modo o CD-ROM *“Apprendre à lire en Français”*, realizado nesta linha:

“Em termos de pressupostos didácticos, procura-se explorar a proximidade linguística entre as línguas românicas, tendo como base a sua origem comum, o Latim, rentabilizando-se as relações que o aprendente é capaz de estabelecer entre a sua língua materna e a língua-alvo, passando eventualmente por outras línguas da mesma família com as quais já tenha contactado”.

Equipas como a do projecto Galatea¹⁰ pressupõem que um locutor «romanófono», que domina uma ou mais línguas românicas (LR), pode facilmente aceder ao sentido de textos noutras LR, através de processos de mobilização de capacidades de transferência (linguística, comunicativa, cultural), os quais são explorados didacticamente. Nesta mesma perspectiva, lê-se na brochura da DGLF intitulada *L’intercompréhension entre langues apparentées: “dans cette méthode*

10 _ Galatea – Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas (1995-1999), foi um projecto Sócrates/Língua coordenado por Louise Dabène da Université Stendhal de Grenoble 3 (FR). O CD-ROM mencionado foi produzido no âmbito deste projecto. Outros projectos da mesma época e na mesma linha podem ser referidos, tais como *Eurom4* e *Intercommunicabilité Romane*.

(d'apprentissage des langues), l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère (lire, écouter) et met entre parenthèses les compétences de production d'une langue étrangère (parler, écrire)» (2006).

Numa segunda encruzilhada deste percurso, muito marcada pelo desenvolvimento de suportes tecnológicos interactivos, a IC, mesmo que ainda confinada às fronteiras do parentesco entre línguas, estende-se à interacção plurilingue e ao co-agir dos interlocutores, empenhados em projectos comunicativos conjuntos nos quais todos e cada um encontram espaços de palavra próprios onde as suas línguas se vêem presentificadas. É nesta medida que se lê, na apresentação do projecto Galanet¹¹: «*Galanet (...) a pour but de stimuler et de promouvoir les interactions et les besoins plurilingues grâce aux potentialités offertes par la proximité linguistique*». Nesta perspectiva, visa-se o desenvolvimento de competências em várias LE simultaneamente (mesmo que no seio de uma dada família, românica, neste caso), sem excluir nenhuma à partida e colocando-as, por conseguinte, todas elas, em pé de igualdade, ao mesmo tempo que se valoriza a LM, compreendendo-se assim a intercompreensão como uma capacidade indispensável para participar no diálogo intercultural, a partir do alargamento do repertório dos sujeitos, que toma como base a(s) sua(s) língua(s) de referência (Degache, 2003: 6).

Neste alargamento progressivo do escopo da intercompreensão, uma outra geração de projectos¹² rompe as barreiras do parentesco (ou não as toma como referência) e aposta na interacção plurilingue entre línguas, próximas ou afastadas. Neste quadro, a noção de IC surge mais próxima de uma percepção holística da competência plurilingue e dos ideais de diversidade, valorizando os repertórios verbais totais de cada sujeito, e é encarada como «*o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas*

11 _ Galanet – site pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes (2001-2004), projecto Socrates/Lingua, Acção 2, coordenado por Christian Degache da Université Stendhal de Grenoble 3 (FR). Para mais informações, ver www.galanet.eu.

12 _ Por exemplo, ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*) (1998/2001), projecto Socrates/LINGUA coordenado por Ana Isabel Andrade da Universidade de Aveiro; Eu & I (*European Awareness & Intercomprehension*) (2003-2007), coordenado por Filomena Capucho da Universidade Católica Portuguesa (<http://eu-intercomprehension.eu/>).

diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta» (Capucho, 2004: 86). Com efeito, como sublinha E. Castagne, «*Penser au seul cas de l'intercompréhension entre langues apparentées c'est oublier que si les langues portent en elles un héritage familial, elles vivent aussi en contact avec d'autres langues, les influencent et sont influencées par elles*» (2007: 463).

Esta breve viagem em torno das configurações do conceito de IC permite-nos agora, com Degache & Melo (2008), identificar três espaços de circulação da noção, *intrafamiliar*, *interfamiliar* e *transfamiliar*, que permanecem vigorosos e igualmente produtivos e cujos traços mais precisos, delimitações e interacções começam a ser explorados.

Em boa verdade, e muito embora tenha sido possível traçar este percurso não linear e algo grosseiro da noção em DL, tal não significa que se trate de uma noção facilmente apreensível, de contornos bem iluminados, mesmo para os autores que a trabalham em cada um (ou mesmo em vários) destes grandes grupos. Longe disso¹³. A verdade é que a noção tem adquirido no discurso didáctico uma plasticidade que não se dissocia do grau de atracção que demonstra no interior da disciplina e que começámos por evidenciar. Por isso, e na vontade legítima, se não de a domar, pelo menos de lhe introduzir alguma racionalidade tendo em vista a coerência e o aprofundamento da investigação e da formação, vários são aqueles que procuram organizar em campos semânticos mais detalhados as matizes encontradas em diversas manifestações do discurso didáctico, buscando instalar alguma ordem na explosão de sentidos e facilitar o acesso à bibliografia especializada. Assim, por exemplo, Melo & Araújo e Sá (2007) debruçam-se sobre as definições apresentadas na página web dos projectos Sócrates, enquanto Melo & Santos (2008) exploram os textos e as vozes dos participantes em projectos, reunidos no colóquio *Diálogos em intercompreensão*¹⁴, propondo uma meta-análise dos textos publicados nas actas do evento (Capucho *et al.*, 2007), *corpus* ao qual acrescentam

13 _ Os estudos em curso no âmbito do lote de trabalho *Investigação* de Redinter (ver nota 5) são particularmente ilustrativos da pluralidade de acepções do conceito no seio dos investigadores que constituem a Rede.

14 _ Neste colóquio, realizado em Setembro de 2007 na Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa, com o apoio da Comissão Europeia, estiveram reunidos 64 pesquisadores. Para mais informações, ver <http://www.dialintercom.eu/en.html> e Capucho *et al.* (2007).

as respostas a um inquérito passado aos participantes. Num registo mais introspectivo, Gueidão *et al.* (2009) narram as suas próprias caminhadas, revisitando os textos produzidos, e Melo-Pfeifer & Pinho (submetido) observam as comunidades onde trabalham, procurando identificar, num estudo de meta-análise sobre as produções científicas dos investigadores do chamado grupo *Gala*-¹⁵, as “subtilezas” (ou, metaforicamente, nas vozes das autoras, os “impérios dos sentidos” e as “ligações perigosas”) no interior de grupos aparentemente coesos e coerentes e com percursos científicos comuns (para uma ilustração deste percurso particular, ver Araújo e Sá *et al.*, 2010). Estes e outros trabalhos mostram que, para lá de núcleos semânticos hiper-centrais que reenviam para uma voz colectiva (e neste quadro, a IC seria, no campo da DL, e para parafrasear R. Galisson, “*un mot à charge idéologique partagée*”, ou um meta-conceito, como sugerem Melo & Santos, 2008), existe uma real dispersão conceptual e articulações pouco explícitas que fazem ressaltar o “flou” da noção. Dando um sentido de unidade a estas constelações, Melo & Santos (2008) consideram que a base conceptual comum se estruturaria em torno de 3 eixos:

- pluralidade, relacionado com o plurilinguismo e com o interculturalismo, acreditando-se na possibilidade de aproximação entre línguas e seus locutores, em alternativa ao recurso exclusivo a uma língua franca, território neutro, inóspito e desabitado;
- consciencialização, realçando-se o papel, nesta aproximação, da tomada de consciência, pelos sujeitos, dos seus conhecimentos prévios e das estratégias mais úteis para os mobilizar em novas situações verbais;
- desenvolvimento, que remete para a dimensão pedagógica da IC, também realçada por Doyé (2005), através da possibilidade de explorar e investir em competências fundamentais para o envolvimento em práticas de intercompreensão, nomeadamente de tipo meta (linguístico, discursivo, comunicativo, cognitivo), e competências de aprendizagem e de autonomia, bem como em saberes, atitudes e disposições face às línguas e à diversidade.

15 _ Incluem-se neste grupo os investigadores das equipas dos projectos Galatea, Galanet e Galapro (ver Araújo e Sá *et al.*, 2010).

Chegados aqui, duas precisões se impõem. A primeira vai no sentido de sublinhar que a explosão de sentidos encontrada não esvazia, antes pelo contrário, o conceito que nos ocupa. Ela integra-se numa perspectiva de conhecimento que se vai fazendo também pela “prática de errância” (Geraldi, 2004: 604), onde os conceitos se vivificam e transformam, como explica, num outro registo, Mia Couto:

“As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de ideias mortas” (2005: 85).

A segunda precisão que se impõe vem na sequência da provocação lançada por Degache & Melo (2008): há intercompreensão nos autores da intercompreensão? Acreditamos que sim, e que a recente constituição da rede europeia Redinter (ver nota 5) é um sinal inequívoco do reconhecimento de pertença a uma comunidade didáctica que se identifica a partir da noção, que não se perturba com as suas errâncias e que se deixa mesmo encantar nos e pelos processos de encontro e desencontro que nelas vão acontecendo.

2. Intercompreensão, educação e formação

Antes de apresentar a nossa proposta de formação, importa fazer uma breve referência às relações que podem ser estabelecidas entre a IC e a educação, ou melhor, ao sentido pleno dessas relações num contexto de formação profissional (para uma síntese das potencialidades e características mais especificamente didácticas e metodológicas da IC, remete-se para Doyé, 2005; Doyé 2007; Meissner, 2008).

A intercompreensão, quando integrada num paradigma crítico-reflexivo, humanista e accional da DL, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, confrontando-o com a diversidade linguística e cultural, em contextos onde essa mesma diversidade é não simplesmente reconhecida, valorizada e apreendida, mas também reconstruída com o outro através de actividades intersubjectivas de linguagem.

Assim, inserindo-se numa perspectiva que privilegia um agir comunicativo que coloca em dialogia (e mestiçagem) línguas e culturas, o conceito de IC apresenta uma vincada carga ideológica e ética. Quando colocado em contextos de educação/formação, ele reenvia para uma ética da compreensão humana (Morin, 1999), procurando formar sujeitos “*mais capazes de outros modos de (...) vir-a-ser comunicativo*” (Pinho, 2009), com maior autonomia (Meissner, 2008) e maior consciência dos papéis das línguas e do diálogo intercultural na construção do conhecimento e das sociedades (Araújo e Sá & Melo, 2007). Integra-se assim nos grandes desafios que hoje se colocam à educação: constituir-se num espaço de *transformação social*, no qual o uso e a expansão do conhecimento e a prática educativa podem e devem contribuir para se organizar e alcançar um mundo melhor.

Neste quadro, em termos de formação, Pinho & Andrade (2008) afirmam que a IC pode ser considerada um conceito meta-didático e limiar¹⁶, ou um portal para práticas inovadoras e comprometidas, pela sua capacidade para provocar um “choque intelectual” irreversível, que a investigação tem mostrado possuir potencialidades transformadoras (Andrade & Pinho, 2010; Carrington *et al.*, 2010; Pinho *et al.*, em publicação).

3. Galapro - formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas

Galapro é uma plataforma de formação de formadores orientada para uma didática da IC, que se apresenta visualmente conforme se mostra na figura 1.

16 – “A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress. As a consequence of comprehending a threshold concept there may thus be a transformed internal view of subject matter, subject landscape, or even world view” (Meyer & Land, cit. in Pinho & Andrade, 2008).



Figura 1. Plataforma Galapro

A figura seguinte sistematiza a estrutura de uma sessão, bem como as ferramentas e recursos ao dispor dos sujeitos na plataforma. Os meios tecnológicos incorporados são, entre outros, fórum, chat, wiki e correio electrónico.

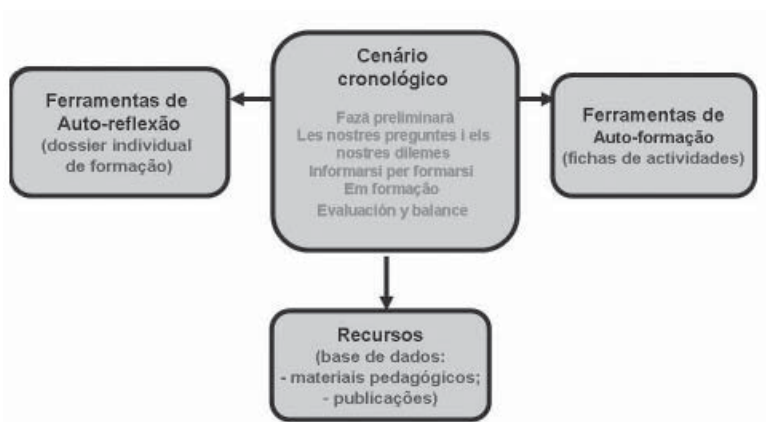


Figura 2. Estrutura de uma Sessão de Formação

O cenário de formação, elemento nuclear da sessão, previsto para uma duração de entre 6 a 12 semanas, é apresentado com maior detalhe na tabela 1.

<i>Fases</i>	<i>Descrição breve</i>	<i>Descrição detalhada</i>
Fase preliminar	Preparação da sessão	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrição na formação (num grupo vinculado a uma instituição ou num grupo à distância); • Tomar conhecimento da inter-compreensão, enquanto discurso e prática; • Descoberta de Galapro (princípios, objectivos, instrumentos, plataforma, ...) e identificação de necessidades e problemáticas de formação; • Preenchimento de perfis (individuais e de grupo) e primeiro contacto com os perfis dos outros grupos.
1. As nossas questões e dilemas	Constituição de Grupos de Trabalho (GT)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão acerca das problemáticas e necessidades formativas identificadas na fase precedente; • Formação de grupos de trabalho (GT) plurilingues, integrando formandos das várias instituições, em torno das temáticas discutidas.
2. Informar-se para se formar	Definição de um plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Definição precisa, por parte de cada GT, da problemática a tratar e do produto final a realizar; • Elaboração de um plano de trabalho incluindo aspectos conceptuais, metodológicos, organizacionais e de avaliação.
3. Em formação	Realização do plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Concretização do plano de trabalho com vista à realização do produto final.
4. Avaliação e balanço	Avaliação e balanço do funcionamento e dos produtos dos GT e da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Validação e publicação dos produtos dos diferentes GT; • Auto, hetero e co-avaliação das dinâmicas de funcionamento e dos produtos de cada GT; • Balanço das actividades realizadas.

Tabela 1. Cenário de formação

Mantendo-se fiel à posição heurística do grupo Gala- (Araújo e Sá et al., 2010) relativamente à abordagem do conceito de IC (*«une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langues romanes qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues»*, página de entrada em www.galanet.eu), Galapro pretende formar para a intercompreensão pela intercompreensão. Assim, a formação, híbrida ou a distância, coloca os sujeitos, provenientes de diversos países “romanófonos”, organizados ou não em grupos vinculados a instituições, em situações plurilíngues e interculturais de trabalho colaborativo (6 línguas previstas – catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno – mas, na verdade, todas as línguas que constituem os repertórios comunicativos dos sujeitos são utilizadas), pedindo-lhes um co-agir em conjunto, tendo em vista a planificação, realização e avaliação de um projecto de trabalho original, negociado no interior de cada grupo (ver atrás, tabela 1). Esta negociação ocorre em interacções e debates (em espaços de fórum ou em chats) durante os quais os sujeitos verbalizam e põem em confronto as suas concepções, crenças e representações relativamente ao papel da IC na educação linguística. Veja-se, para ilustrar, o seguinte exemplo de um fórum inicial de uma das sessões de formação, cujo objectivo era encontrar temáticas de trabalho de interesse comum.



propostas e desafios _ Maria Helena Araújo e Sá . 59

Esta co-acção plurilingue e intercultural articula-se, ao longo de cada sessão de formação, com uma co-reflexão (também plurilingue e intercultural), facilitada por instrumentos incorporados na plataforma: perfis (profissionais e linguísticos) e um caderno de reflexões (com pistas pré-definidas). Por outras palavras, Galapro estimula reflexões individuais e colectivas sobre a identidade profissional dos sujeitos (*quem sou eu, como professor? Em que acredito? O que estou aqui a fazer? De onde vem o meu interesse pela IC?*), pressupondo que esta prática da IC para a formação em IC é, antes de mais, um contexto privilegiado de formação humana. Assim, por exemplo, pede-se aos sujeitos, no início e no fim da sessão, que construam os seus perfis linguísticos e profissionais, a partir de um conjunto de campos que lhes são fornecidos (ver figura 4).

Com a mesma finalidade, os formandos são solicitados a redigir, ao longo da sessão, um caderno de reflexões, acessível aos comentários dos outros, a partir de um conjunto de indutores, ou pistas, articulados com o cenário e suas fases, que lhes são fornecidos (ver exemplo na figura 5, através das palavras de uma das formandas da sessão 1 do projecto, já na fase final da formação).

Antonella Fanara
Équipe toute à distance
 Session Galapro avril-mai 2009

phase 4 :

Mon Regard Rétrospectif Critique:

L'accomplissement de mes objectifs définis préalablement (phase 0): lesquels ont été accomplis et ceux qui n'ont pas été et pourquoi ;

- ③ *J'ai amélioré mes capacités de compréhension de l'espagnol, du portugais...;*
- ③ *Je me suis familiarisée avec les fonctionnalités de la plateforme Galapro et j'ai appris de nouvelles choses;*
- ③ *J'ai bien collaboré avec mes co-équipiers et mon responsable de GI et de GT;*
- ③ *J'ai participé à un véritable travail collaboratif en FAD et en intercompréhension car les équipes étaient mixtes (5 langues);*
- ③ *J'ai travaillé sur un des thèmes que je voulais approfondir: l'IC et l'enseignement des langues;*

malheureusement je n'ai pas approfondi mes connaissances théoriques sur l'IC et la compétence plurilingue pendant la session: trop de choses à faire et peu de temps. Voilà ce que je regrette le plus, il est vrai que, tout de même, je pourrai profiter des travaux des autres groupes (« L'IC che cos'è? », « Intercompréhension et évaluation », « Intercompréhension et interculturalité »)

Bien à vous

☺ **Lella**

Figura 5. Excerto de um Caderno de Reflexões (Sessão 1, Fase 4)

Incita-se ainda à discussão permanente de representações e experiências nos fóruns, que adquirem deste modo uma natureza reflexiva, alimentada pelos formadores, a partir de uma atenção continuada ao desenvolvimento profissional dos sujeitos (ver figura 6, onde se apresenta um excerto de um fórum no qual o formador – intervenção 2 – assume explicitamente o seu papel de estímulo à reflexão partilhada).

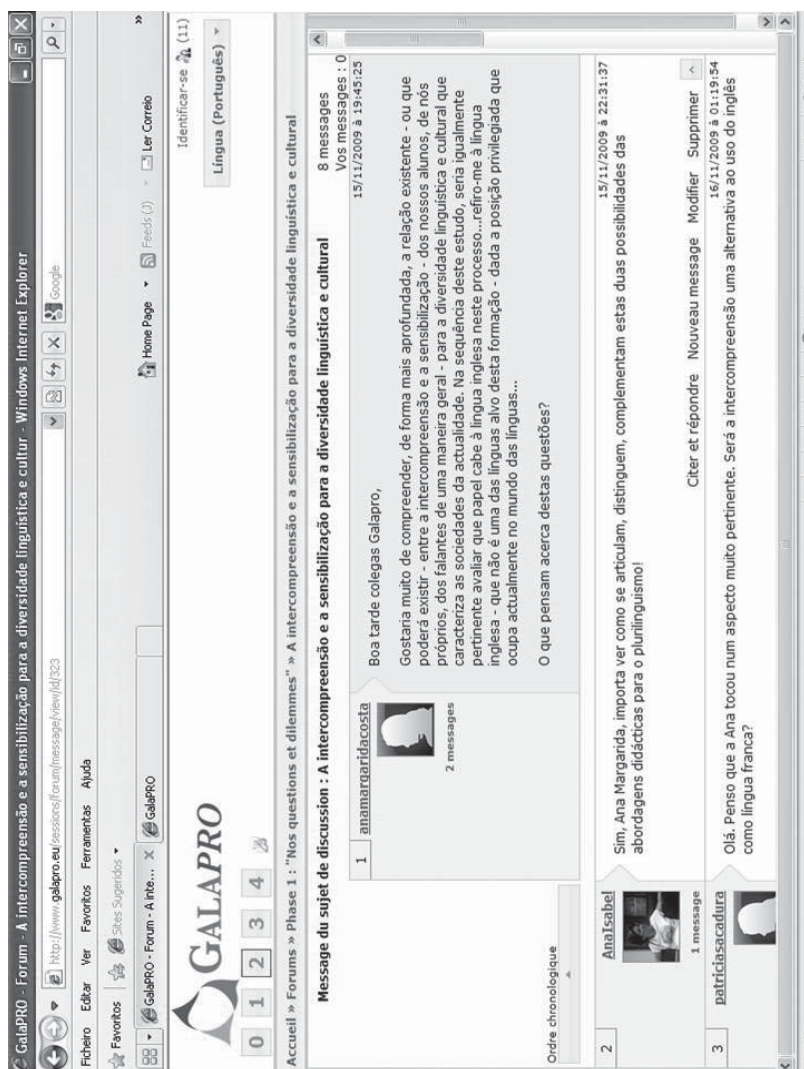


Figura 6. Fórum de discussão (Sessão 2, Fase 1)

Os terrenos de prática profissional são um alvo fundamental na proposta de formação. Assim, os formandos são convidados não apenas a apoiar as reflexões nas suas vivências profissionais, mas ainda a nestas fazer repercutir os ganhos percebidos ao longo da sessão e a discutir com os outros esses ganhos. Alguns dos comentários colocados nos fóruns fazem-nos perceber que este é um caminho que eles seguem voluntária e espontaneamente, procurando fazer coincidir o tempo da formação Galapro com curtas experiências pedagógicas suscitadas pela sessão e provocando discussões em torno delas. Para ilustrar, com intervenções nos fóruns:

Bonjour à tous, (...) avez-vous essayé d'insérer l'intercompréhension (certaines pratiques) en tant que la première étape du cours d'une langue apparentée? Qu'en pensez-vous? Cordialement (AnnaG 19/11/2009 à 14:33:09)

Ou então:

Buna! Sunt Anca din Iasi, Romania! Si eu cred ca IC este folositoare in predarea limbilor straine. In clasa ma ajut des de exemple in engleza ca sa trezesc motivatia si interesul elevilor si ca sa demonstrez elevilor ca exista foarte multe asemanari intre limbi aparent foarte diferite. Eu ma gandesc mai ales la aspectele pozitive de care trebuie sa ne sprijinim cel mai mult in didactica limbilor. (ancagavril 19/11/2009 à 19:40:34).

Em síntese, a formação Galapro desenvolve-se em torno de um conjunto de princípios nucleares:

- *plurilinguismo*: as actividades, os instrumentos, os recursos, a organização dos grupos de trabalho, todas as opções relativas ao cenário de formação visam estimular e sustentar a presença simultânea de várias línguas;
- *flexibilidade*: pela criação de percursos de formação adaptados a cada situação (em função dos públicos, suas expectativas, necessidades e perfis); para isso, a plataforma propõe um gerador de cenários de formação, isto é, o coordenador da sessão, a partir do cenário protótipo pré-definido, pode criar novas propostas, com base na análise das especificidades de cada formação;
- *diversificação*: os instrumentos e recursos de formação incorporados

na plataforma permitem um uso individual segundo os projectos individuais de cada sujeito; para tal, estão organizados numa base de dados que permite pesquisas multi-referenciais a partir de palavras-chave; de referir que os trabalhos realizados por cada grupo, ao longo das sessões, são incorporados automaticamente nesta base de dados (ou no espaço biblioteca da plataforma), ficando acessíveis publicamente;

- *conhecimento profissional*: a abordagem reflexiva da formação tem como ponto de partida e de chegada o conhecimento profissional dos sujeitos e como instrumento sustentador preferencial o caderno de reflexões;
- *difusão*: este eixo relaciona-se com a intenção de facilitar a repercussão, de forma crítica e sustentada, dos princípios e abordagens da IC em contextos de educação linguística diversificados, que serão sempre os contextos de trabalho dos sujeitos.

4. Na senda da formação: para não concluir com um acorde de sétima de sensível

Num ambiente tonal, a resolução de um acorde de sétima de sensível convida a repousar na tónica. No caso da formação Galapro, concebida e operacionalizada no quadro de um projecto ainda em curso no momento em que escrevemos este texto, não obstante a sua real polifonia, tal repouso não nos é possível. Com efeito, só agora os verdadeiros desafios, emergentes das situações autênticas de formação que se avizinham, se começam a colocar. Como adaptar Galapro a outras famílias de línguas, a outros públicos, a formações inscritas num paradigma de aprendizagem ao longo da vida? Quais os impactos desta formação no desenvolvimento profissional dos formandos? Que “choques intelectuais” pode ela provocar? Como conceber cenários e dispositivos de supervisão adequados a uma formação desta natureza? O que se exige do formador Galapro? Que perfis, que comportamentos estão implicados¹⁷? Que acções desenvolver para

17 _ Esta reflexão está a ser levada a cabo no Guia do Formador Galapro, instrumento que ficará disponível na plataforma do projecto (elaboração final em curso; uma versão provisória foi já testada).

validar institucionalmente a formação, nos planos nacional e internacional? Estas são algumas das questões que a equipa se tem vindo a colocar ao longo do projecto e para as quais importa encontrar elementos de resposta mais precisos e consistente, através da investigação e da avaliação da formação.

Contudo, importa referir que, ainda dentro das balizas temporais do período contratual, foram realizadas 2 sessões experimentais, ambas em situações de formação próximas daquelas que são visadas (excepto no que diz respeito à duração, consideravelmente reduzida para cerca metade, por razões relacionadas com o cronograma do projecto), nomeadamente no que diz respeito à origem dos formandos¹⁸. O quadro em anexo apresenta alguns dados numéricos relativos a ambas as sessões, nas quais participaram formandos das 6 línguas consideradas. Estas sessões, cujas interacções e produtos ficam gravados na plataforma (www.galapro.eu/sessions), foram objecto de avaliação interna (para uma descrição dos processos e resultados dessa avaliação, ver Loureiro & Depover, 2010), e deram lugar à produção de relatórios finais, para os quais contribuíram todos os formadores envolvidos. De acordo com estas avaliações, parece ser possível afirmar que o cenário de formação ensaiado cumpre os seus objectivos, sendo claro, motivante e bem estruturado, incluindo instrumentos e recursos de valor e qualidade, equilibrando momentos de acção com momentos de reflexão, levando à criação de produtos pertinentes e relevantes para os quotidianos profissionais dos formandos e desenvolvendo-se em ambientes plurilingues de colaboração, ambientes estes considerados não apenas estimulantes, por permitirem novas e desafiantes experiências de comunicação, mas ainda com impacto significativo na consciência que os sujeitos têm de si e dos seus perfis e repertórios comunicativos e profissionais.

18 _ Exemplificando: os formandos do grupo institucional de Aveiro da primeira sessão eram professores dos ensinos básico e secundário, em situação de formação contínua; os da segunda sessão, eram alunos de uma disciplina do Mestrado em Didáctica da UA; os formandos do grupo a distância da segunda sessão eram, na maior parte, professores de línguas ou alunos de pós-graduação em programas a distância, que se inscreveram na sessão na sequência de um “apelo” lançado pelo site do projecto e ainda através do espaço “Ressources mutualisées” da AUF (http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_galpro_galnet), organização com a qual Galapro assinou um acordo visando divulgar a sessão e criar meios electrónicos de gestão das inscrições, juntos das universidades associadas.

Também alguma investigação, necessariamente recente, de âmbito reduzido e com objectivos e objectos extremamente focalizados, teve já lugar¹⁹. Os estudos têm-se debruçado, fundamentalmente, sobre as funções e papéis do formador Galapro (Martin Kostomarov, 2010), o enquadramento reflexivo da formação (Martins, 2010; Pishva, 2010), as interações supervisivas (Araújo e Sá *et al.*, 2010b; Deprez, 2010; Hidalgo Downing *et al.*, 2010), os indícios de desenvolvimento profissional ao longo da formação (Andrade & Pinho, 2010), as representações dos formandos sobre o conceito de IC (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009a; Pinho, 2009) e a sua negociação e dinâmica no seio da comunidade plurilingue e intercultural (Araújo e Sá *et al.*, 2010), bem como as repercussões percebidas da formação sobre as práticas profissionais (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009b). De referir, por nos parecer muito relevante, que alguma desta investigação adquire tonalidades introspectivas e auto-reflexivas, num narrar de caminhadas realizado pelos formadores (Gueidão *et al.*, 2010), ou em co-autoria entre formadores e formandos, envolvidos intensamente todos eles num processo de formação que procuram compreender de um modo mais aprofundado (Ambrósio *et al.*, 2010; Carrington *et al.*, 2010). As características desta investigação (situada, contextualizada, motivada pelas questões e dilemas que o grupo se vai colocando, realizada de modo colaborativo e plurilingue, partilhada e discutida, crítica e interpelante) permitem, do nosso ponto de vista, que ela possa vir a dar contributos fundamentais para a finalidade que explicitamente assume: contribuir para a caminhada do grupo Gala- e para a qualidade da formação em que tem vindo a investir.

Temos ampla consciência, como escrevíamos, que é agora, no momento em que Galapro se vai tornar uma formação aberta e pública, que os desafios mais prementes se vão colocar. Isto também porque, como não podemos ignorar, a formação, para cumprir os seus objectivos, tem de saber adaptar-se às características (profissionais, institucionais, culturais, linguísticas, ...) das situações e dos públicos, colocando estas características no centro da discussão das suas

19 _ Grande parte desta investigação foi divulgada durante o *Colóquio Internacional Galapro – Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (ver nota 8; programa, livro de resumos e textos da apresentação em www.galapro.eu).

propostas. Numa formação como Galapro, plurilingue e a distância, estas questões são particularmente sensíveis e a equipa não pode deixar de se interrogar sobre as reconfigurações que se impõem ao trabalho efectuado, num contexto de “deslocalização” (Melo-Pfeifer, 2009) (relativamente às línguas, públicos, contextos institucionais, culturais e geográficos) da sessão. Como nos preparar para estas reconfigurações, enquanto comunidade de investigadores e formadores, é o grande repto que teremos agora que enfrentar. Mas também é o que estamos já a tentar fazer, *“andar e fazer caminho, fazer caminho e andar. A jornada será longa, mas não desanimaremos. Em cada dia chegaremos, em cada dia partiremos. Mais além, sempre mais além.”* (José Saramago, *A Viagem do Elefante*).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I.; Andrade, A. I. ; Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. ; Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurations épistémologiques d’une didactique des langues? **ELA (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculorologie)**, 153, 11-24.
- Ambrósio, S.; Castro, S.; Deransart, A. & Melo-Pfeifer, S. (2010). L’éducation d’adultes à l’intercompréhension: présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2002). **Apprendre à lire en Français**. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (Dir.), **S’ entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension**. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 277-298.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2007). Online plurilingual interaction in the development of Language Awareness. **Language Awareness**, 16 (1), 7-20.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009 a). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme: de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe. **Actes des 2e Assises Européennes du Plurilinguisme**. Berlin/Genshagen, 18-19 Junho 2009 (http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc)
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009 b). L’intercompréhension dans les discours des professeurs de langues. **Actes du colloque ACEDLE, Recherches en Didactique des**

- Langues – les langues tout au long de la vie*. Lille: Université de Lille 3, 22-29 (http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php?Actes_du_colloque).
- Araújo e Sá, M. H.; De Carlo, M.; & Melo-Pfeifer, S. (2010 b). Reprendre la parole de l'autre: un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle. *Colloque international «Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé?»* Paris, 17-19.
- Araújo e Sá, M. H.; Degache, C. & Spita, D. (2010). Viagens em Intercompreensão: quelques repères pour une “Galasaga”. *Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Araújo e Sá, M. H.; Ceberio, M. E.; Elstein, S. & Melo-Pfeifer, S. (2010 a). La co-construction de la notion d'intercompréhension en contexte de formation plurilingue à distance. Une étude de cas. *XV SEDIFRALE*. Argentina, Rosario, 19-23 Abril (www.XVsedifrale2010.com.ar).
- Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo Downing, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A. & Vela Delfa, C. (Org.) (2010). *A Intercompreensão em línguas românicas*. Aveiro: Oficina Digital.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Eds.) (1997). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde, recherches et applications*. Paris: Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retourner l'expérience des anciens voyageurs de langues romanes? In V. Conti & F. Grin (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 33-51.
- Capucho, F. (2004). Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In Fábio Lopes da Silva & Kanavillil Rajagopalan (Orgs), *A Linguística que nos faz falhar – investigação crítica*. São Paulo: Parábola Ed, 83-87.
- Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? *Pratiques*, 139-140, 238-250.
- Capucho, F.; Martins, A.; Degache, C. & Tost, M. (Orgs.) (2007). *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica. (disponível em <http://www.dialintercom.eu/en.html>).
- Carrington, M.; Sacadura, P.; Oliveira, S. & Santos, L. (2010). A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro. *Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Castagne, E. (2007). L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Orgs.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica, 461-473.
- Conti, V. & Grin, F. (Dir.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- Couto, M. (2005). *Pensatemplos*. Lisboa: Caminho.
- Dabène, L. & Degache, C. (Coord.) (1996). Comprendre les langues voisines. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Les Langues Modernes. *Dossier: L' Intercompréhension*, 1.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (vol.1), Université Stendhal – Grenoble III (www.galanet.be)

- Degache, C. (Dir.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. Lidil, 28.
- Deprez, S. (2010). Examen d'un scénario de communication/formation à l'Intercompréhension: propositions. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- DGLF - Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006). *L'Intercompréhension entre langues apparentées*. www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf
- Doyé, P. & Meissner, F.-J. (Eds.) (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/ L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives/ Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Doyé, P. (2007). General educational aspects of intercomprehension. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Orgs.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica, 487-496.
- Dubois, J.; Giacomo, M.; Guespin, L.; Marcellesi, C.; Marcellesi, J.-B; Mevel, J.-P (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse.
- Geraldi, J. W. (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, 25/87, 601-610.
- Gueidão, A. M. (2010). L'intercompréhension. Ça se pratique! Mais est-ce que ça s'enseigne? **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu, Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Gueidão, A. M.; Melo-Pfeifer, S. & Pinho, A. S. (2009). Modelages d'intercompréhension – que font les chercheurs du concept d'intercompréhension? Deux études de cas. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Org.), *A Intercompreensão em línguas românicas*. Aveiro: Officina Digital, 59-80.
- Hidalgo Downing, R.; Castro, S. & Dolores Ramiro, M. (2010). La interacción didáctica en la plataforma Galapro: la relación formador/formando (**Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**). Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Jamet, M.-C. (Org.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Università Ca' Foscari Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina srl.
- Loureiro, M. J. & DePover, C. (2010). Avaliação da formação de formadores para a intercompreensão Galapro: um processo interativo. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Martin Kostomarov, E. (2010). Etude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).

- Martins, S. (2010). Galapro – como manter a motivação e engajar o indivíduo em sua formação de maneira responsável e autónoma?. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Meissner, F.-J. (2008). Pourquoi l'intercompréhension fonctionne-t-elle? Tentative de réponse dans une perspective pédagogique. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (Dir.), **Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 233-247.
- Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2007). L'interaction électronique dans le développement de l'intercompréhension – quels apports à la mobilité virtuelle plurilingue?. **Synergies Europe** 2, 117-131.
- Melo, S. & Santos, L. (2008). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Org.), **Diálogos em Intercompreensão**. Lisboa: Universidade Católica (CD-ROM) (disponível em <http://www.dialintercom.eu/> (post-colloque).
- Melo-Pfeifer, S. & Pinho, A. S. (submetido). "Empire des sens" ou "Liaisons dangereuses"? Une étude exploratoire du réseau conceptuel de l'intercompréhension. **Revista Intercompreensão/Redinter**, 1.
- Melo-Pfeifer, S. (2009). Deslocalização da produção e da circulação de saberes em Didáctica de Línguas. In J. Tavares & A. P. Cabral (Org.). **Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação**. Vila Nova de Gaia: ISPGAYA (CD-ROM).
- Morin, E. (1999). **Os sete saberes para a educação**. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2008). Intercompreensão e formação de professores de línguas: implicações e potencialidades curriculares. In M. Silva e Silva & J. Silva (Orgs.) (2008). **Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras**. Braga: Universidade do Minho (edição electrónica).
- Pinho, A. S. (2009). Desafios da intercompreensão à formação de professores: algumas reflexões. **Jornada Intercompreensão: que desafios para a Educação em Línguas?**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 5 de Dezembro (disponível em www.galapro.eu).
- Pinho, A. S.; Gonçalves, L.; Andrade, A. I.; & Araújo e Sá, M. H. (em publicação). Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers' thinking, enacting and transformation. In S. Bredich; D. Elsner & A. Young (eds.), **Language Awareness in teacher education: cultural-political and socio-educational dimensions**.
- Pishva, Y. (2010). Intégration d'une démarche réflexive dans la formation des formateurs à la didactique de l'intercompréhension. **Colóquio Galapro. Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 18 de Março (disponível em www.galapro.eu).
- Santos, L. (2007). **Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo**. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).
- Tyvaert, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Dir.), **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 251-276.
- Zarate, G.; Levy, D.; Kramsch, C. (2008). **Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme**. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Anexo

Dados numéricos relativos às sessões experimentais Galapro

	Sessão 1	Sessão 2
Formandos inscritos (formandos activos*)	78 (67)	104 (77)
Formadores	16	19
Total mensagens nos fóruns	1877	2192
Média das mensagens nos fóruns por participante (formadores e formandos activos)	21	23
Datas	22/04/2009 - 22/05/2009	02/11/2009 - 07/01/2010

* Formandos activos são aqueles que participaram num grupo de trabalho.

Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores?

Ana Isabel Andrade _ Universidade de Aveiro

Introdução

A educação plurilingue tem sido um dos grandes tópicos da educação em línguas nos últimos anos, em contexto europeu, bem patente em textos, recomendações e instrumentos de regulação didáctica (Conselho da Europa, 2001a ou 2001b). Mas para que educação plurilingue se torne uma realidade, importa trabalhá-la em programas de formação por referência a contextos linguístico-comunicativos concretos de modo a permitir a concepção, experienciação e reflexão de práticas mais promotoras do plurilinguismo como valor e como competência (Beacco & Byram, 2007). Neste sentido, uma equipa de investigadores/formadores da Universidade de Aveiro, propôs-se estudar dinâmicas de trabalho colaborativo focalizadas sobre práticas educativas capazes de promover o desenvolvimento profissional dos seus membros – professores, formadores e investigadores – no âmbito da educação em línguas. Dito de outra forma, tratou-se de querer compreender, pela experienciação, como envolver diferentes profissionais no mesmo objectivo – a transformação das práticas de educação em

línguas no sentido de as tornar mais plurais e inclusivas da diversidade, num projecto de formação/investigação¹.

Neste texto, propomo-nos apresentar, ainda que de forma abreviada, o modo como a equipa do projecto lançou a comunidade de desenvolvimento profissional (CDP), procurando explicitar o dispositivo montado e reflectir sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional criadas, nessa mesma comunidade, em função de um comprometimento maior com a educação plurilingue, a partir da análise das percepções (respostas a questionários e reflexões escritas) de um grupo de formandas que participaram nessa mesma comunidade.

1. Princípios e pressupostos de um projecto de formação colaborativa

A equipa proponente do projecto de investigação/formação colaborativa concebeu e concretizou o dispositivo de construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional na área da educação em línguas, com os pressupostos que a seguir explicitamos e organizamos em dois níveis: o nível da formação; e o nível da educação linguística.

Os princípios que guiaram os proponentes do projecto, ao nível da formação, podem ser resumidos em três grandes aspectos: o envolvimento dos sujeitos em dinâmicas de interacção com *os outros* – *diálogos*; a tomada em consideração dos contextos de prática; a (re)construção do objecto de ensino, a(s) língua(s), em novos modos de observação, análise e de tratamento didáctico. Entendeu-se que a formação é tanto mais conseguida quanto mais potenciadora da capacidade reflexiva do sujeito (Alarcão, 1991; 2001a e b; Vieira, 2009a) e que o trabalho colaborativo, assente em relações construídas entre os participantes de um grupo que se constitui com a mesma finalidade, neste caso melhorar as práticas de educação linguística é mobilizador dessa capacidade de reflexão (Canha & Alarcão, 2005;

1 _ Projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT, PTDC/CED/68813/2006 (coordenação Ana Isabel Andrade).

Harpaz, 2005; Formosinho e Machado, 2008; Wenger, 2008; veja-se o trabalho pioneiro em Portugal do GT-PA, in Vieira, 2009b).

Nesta linha, assumiu-se que o desenvolvimento dos actores da educação em línguas pela participação em espaços colaborativos, encarando esse espaço como possibilitador de construção de conhecimento sobre modos de investigação, de formação e de educação, isto é, sobre modos de auto e heterosupervisão do desenvolvimento profissional dos participantes em função do comprometimento com uma educação mais capaz de promover o plurilinguismo (Beacco & Byram, 2007). Numa palavra, podemos dizer que se pressupõe que uma formação pelo diálogo colaborativo em torno do mesmo objecto – a educação em línguas – se torna mais capaz de propiciar abordagens plurais.

Os princípios que guiaram os membros da equipa proponente do projecto ao nível da educação em línguas giram em torno da defesa da diversidade linguística e cultural, traduzida em parte, na promoção do plurilinguismo dos sujeitos, assente na compreensão do valor político e social, formativo, económico e pragmático-utilitário do domínio das línguas (Gonçalves, em construção). Defende-se que o desenvolvimento da competência plurilingue dos cidadãos europeus é uma finalidade maior dos Sistemas Educativos e da construção de uma nova ordem social europeia (Starkey, 2002), ao serviço de comunidades mais justas, porque mais respeitadoras das paisagens naturais e culturais, das paisagens locais e globais, o que implica que a construção dessas sociedades não se fará sem o contributo dos professores de línguas, dos educadores que se disponibilizarem à inserção curricular da diversidade linguística e cultural (Gomes, 2006). Vivendo em sociedades cada vez mais propiciadoras de encontros, de mestiçagens, isto é, de situações de contacto linguístico e cultural, importa que todos, investigadores, formadores e professores, se formem para tal:

“hoje tende-se a pensar [a língua] ao modo de tradução, isto é, a partir da relação e do transporte entre sistemas de signos [...] sendo cada vez mais claro para nós que o próprio sentido não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade do significado [...] A condição babélica da língua

não é só a diferença entre as línguas, mas a invasão da multiplicidade da língua na língua, em qualquer língua” (Larrosa & Skliar, 2001: 19).

Assim, a equipa do projecto deu-se como finalidade construir conhecimento sobre modos de desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos que frequentam os espaços educativos, entendendo-a como uma competência para comunicar e interagir por meio da(s) língua(s), particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguístico-culturais, adquiridos quer em contexto escolar quer em outras situações de contacto com línguas e culturas. Lembremos que esta competência engloba um conjunto de atitudes, saberes, saberes em acção e capacidades que se traduzem numa dimensão sócio-afectiva, numa dimensão linguístico-comunicativa, numa dimensão estratégica de mobilização de processos de aprendizagem e numa dimensão interactiva de querer e poder contactar com o outro linguística e culturalmente diverso (Beacco & Byram, 2007; Coste, Moore & Zarate, 1997; Andrade & Araújo e Sá *et al.*, 2001).

Neste sentido, as abordagens plurais, entendidas como abordagens didácticas que usam actividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua e/ou cultura, podem trazer um contributo importante, na medida em que visam sensibilizar para as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo:

“The term “pluralistic approaches to languages and cultures” refers to didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures. This is to be contrasted with approaches which could be called “singular” in which the didactic approach takes account of only one language or a particular culture, considered in isolation. Singular approaches of this kind were particularly valued when structural and later “communicative” methods were developed and all translation and all resort to the first language was banished from the teaching process” (Candelier *et al.*, 2007:7).

Nesta medida, a educação plurilingue não pode deixar de se situar como uma das preocupações dos professores, educadores, formadores, isto se se pretende contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas e, para tal, não podemos deixar de formar, de nos formar, para colocarmos o plurilinguismo, mesmo que em diferentes graus, nas práticas que actualizamos, numa actividade profissional de reflexão sobre os contextos e os sujeitos com quem trabalhamos, bem como sobre os objectos que nos preocupam, neste caso, o domínio de diferentes línguas (Andrade, 2009; ver Shoamy & Gorter, 2009, sobre paisagem linguística). Trata-se, para avançarmos, de preparar os formadores e os professores para uma atenção redobrada à linguagem verbal, às línguas, ao poder que sobre ela exercem, no modo como convocam ou eliminam certas línguas das suas práticas; ao poder que têm no traçar de caminhos para e pela intercompreensão, num pensar sobre a importância da diversidade na construção de sociedades mais justas, porque mais equilibradas. E esta é uma tarefa que está por fazer, que exige profissionais da educação em línguas mais críticos, mais reflexivos e mais capazes de encontrar modos de auto e heterosupervisão (Vieira, 2009a).

2. O caso do projecto *Línguas e Educação*: O dispositivo de formação

No sentido de podermos compreender melhor como podemos trabalhar colaborativamente a educação em línguas, de modo a criarmos conhecimento mais partilhado e, por isso, mais susceptível de ser reconhecido e reconstruído nos contextos de prática, um conjunto de investigadores na área da didáctica de línguas da Universidade de Aveiro concebeu e apresentou para financiamento um projecto de investigação-formação com os seguintes objectivos: caracterizar profissionais da educação em línguas (professores de línguas, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e investigadores/formadores), relativamente a percepções e motivações sobre formação, investigação e educação em línguas; construir conhecimento sobre comunidades de desenvolvimento profissional em educação em línguas, estudando dinâmicas de trabalho colaborativo (organização,

gestão e papéis) e compreendendo trajectórias de desenvolvimento profissional nesses mesmos contextos. Tratava-se de querer compreender o contributo de uma comunidade para o desenvolvimento profissional dos seus participantes, no sentido da antecipação de cenários de desenvolvimento de redes colaborativas, com a finalidade de contribuir para políticas de formação/investigação na área da educação em línguas.

Definiram-se como grandes tarefas do projecto: a organização do dispositivo de suporte ao desenvolvimento da comunidade; a constituição da comunidade pela construção colaborativa de conhecimento em educação em línguas no quadro de Oficinas de Formação (investigação/intervenção nas práticas); a recolha, tratamento e análise de dados a discutir em conjunto; e a organização de encontros destinados a reflectir partilhadamente sobre o conhecimento construído e a construir.

Relativamente à constituição da comunidade de desenvolvimento profissional na área da educação em línguas, realizaram-se as seguintes actividades: um seminário para apresentação do projecto e para recolher ideias para a concepção do programa de formação contínua; a elaboração de uma brochura contendo os princípios do programa de formação, bem como a arquitectura para o dispositivo de construção da comunidade (em Setembro 2008); o desenvolvimento do projecto de formação contínua (entre Outubro 2008 e Julho de 2009); a organização e disponibilização de um espaço na plataforma Moodle para comunicação entre todos (<http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle/>). Apesar de terem sido propostas três Oficinas de Formação, uma sobre o ensino da leitura, outra sobre o ensino da escrita e outra sobre a sensibilização à diversidade linguística e a educação plurilingue, analisaremos, aqui, apenas o grupo de formandas que participou na oficina *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*, oficina que ficou conhecida por GTA².

Na oficina de formação, realizaram-se as seguintes actividades: caracterização do grupo de trabalho (motivações e expectativas dos

2 _ Foram formadoras desta Oficina de Formação Filomena MARTINS (coord), Ana Isabel ANDRADE, Helena ARAÚJO E SÁ, Mónica BASTOS, Ângela ESPINHA, Sílvia GOMES, Gillian MOREIRA, Ana Sofia PINHO, Susana SÁ e Ana Raquel SIMÕES.

participantes), definição de um plano de trabalho conjunto com identificação de tarefas individuais e de grupo, para construção de conhecimento sobre a promoção de uma cultura de plurilinguismo nos diferentes contextos educativos; reflexão sobre práticas de acção educativa e de investigação apresentadas pelos sujeitos que as viveram/construíram; redefinição do plano inicial de trabalho com indicação de propostas de intervenção para a sala de aula ou para a escola, acompanhadas de uma definição de dados a recolher e da construção de instrumentos previstos para tal; intervenção em situação educativa com recolha e tratamento de dados.

Esta oficina teve como participantes 17 professores/formandos, 7 formadores e um consultor (quase todos membros da equipa proponente do projecto), tendo constituído 4 sub-grupos de trabalho que desenvolveram em contexto escolar projectos de investigação-acção, de que resultaram cinco *posters* e cinco resumos daqueles mesmos projectos (ver Martins & Pinho, 2009). Todos os formandos realizaram e entregaram portefólios individuais com reflexões escritas, no mínimo de três, e com um relatório de desenvolvimento do projecto, bem como materiais didácticos e fichas de leitura. Para além destes dados, os participantes responderam ainda a questionários de caracterização e a questionários de avaliação (QAP) do trabalho desenvolvido em cada uma das sessões plenárias.

Neste texto, pretendemos analisar o grau de satisfação sobre o trabalho colaborativo desenvolvido e a qualidade das reflexões escritas individuais, de modo a reflectirmos sobre o conhecimento profissional que as formandas foram construindo sobre o plurilinguismo, para podermos antecipar modalidades de supervisão sobre a construção desse mesmo conhecimento.

3. Alguns resultados sobre o desenvolvimento profissional e a educação plurilingue

No quadro deste estudo, reflectimos sobre os resultados da análise do QAP³ e duas reflexões escritas de cada uma das formandas,

3 _ Reconhece-se aqui o trabalho de Ângela Espinha, bolsista do projecto, na recolha e tratamento dos dados do questionário de avaliação das sessões plenárias.

em momentos diferentes do percurso desta oficina, num total de 16, dado que, em ambos os momentos, uma das formandas não entregou a sua reflexão.

Em relação à análise do QAP, apresentamos de modo global as percepções dos participantes sobre as aprendizagens realizadas em torno das práticas de educação em línguas, tentando compreender como perceberam o contributo do trabalho colaborativo para essas aprendizagens e ainda para o seu desenvolvimento profissional no tempo deste projecto. O QAP era constituído por quatro grandes partes: uma primeira de identificação; uma segunda sobre a organização dos trabalhos; uma terceira sobre a percepção do grau de consecução dos objectivos; e uma quarta para comentários e sugestões mais livres. O QAP foi aplicado a todos os participantes e em todas as plenárias (com taxas de retorno variáveis) e era anónimo, ainda que permitisse identificar a oficina de formação e o local de trabalho dos respondentes.

Não cabendo, neste texto, um tratamento exaustivo de todos os resultados alcançados com a aplicação deste questionário, veremos apenas o que nos dizem as professoras/formandas do GTA sobre a consecução dos objectivos relativamente ao conhecimento adquirido sobre a educação em línguas.

O grupo de formandas do GTA revelou-se à partida bastante heterogéneo, com diferentes trajectórias (professoras muito experientes com mais de 20 anos de trabalho e professores que tinham iniciado a sua actividade profissional nesse ano de 2008/2009), diferentes qualificações (recém-licenciadas, mestres e uma formanda com doutoramento), diferentes idades (entre 24 e 54 anos), em diferentes contextos de trabalho (da escola do 1º Ciclo ao Ensino Secundário) e com diferentes línguas de referência (português, alemão, francês e inglês).

Todos os respondentes acharam, na última sessão plenária, que a sua participação no projecto foi *muito importante* ou *extremamente importante* para o desenvolvimento do seu conhecimento sobre as práticas de educação em línguas, o que parece concordar com um dos pressupostos de formação deste projecto, o de que a referência às práticas é determinante no desenvolvimento dos professores.

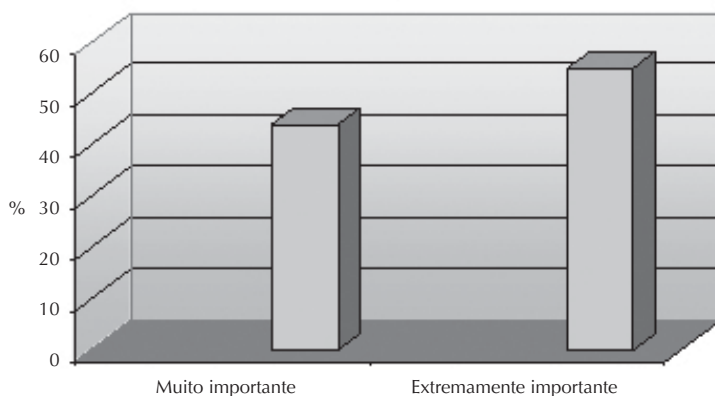


Gráfico 1. Plenária 10 de Julho de 2009

Dito de outra forma, as professoras do GTA disseram que a participação no projecto contribuiu para a reflexão sobre as práticas de educação em línguas, dotando-as de mais conhecimento traduzível em capacidade de intervir sobre essas mesmas práticas, melhorando-as pela inclusão da diversidade, rumo a uma educação mais plurilíngue. Mas se as formandas se dizem satisfeitas com o desenvolvimento profissional percebido, importa compreender de modo mais aprofundado em que é que este se traduziu. Assim, cruzando a análise dos QAP, com uma análise das reflexões escritas individuais (a primeira, em Janeiro de 2009, 3 meses após o início da formação, e a segunda, 6 meses depois, em Julho de 2009), vejamos de modo mais aprofundado as aprendizagens que as formandas realizaram, situando essas mesmas aprendizagens em níveis de compreensão transformadora das suas práticas de educação em línguas. Para tal, realizámos uma análise de conteúdo das reflexões escritas individuais das 16 formandas do GTA, segundo Ward & McCotter (2004)⁴, pretendendo ir ao

4 _ Agradeço aqui a partilha deste instrumento de análise à consultora do projecto Flávia Vieira, instrumento utilizado pelas formadoras da Oficina de Formação – GT-PA, por si coordenada, e intitulada – *Promover uma pedagogia para a autonomia na escola* – M^a C. Melo e M^a A. Moreira (com colaboração de A. Mamede), adaptado e traduzido de Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.

encontro do pressuposto, acima explicitado, de que a reflexão e a sua qualidade são indicadoras de desenvolvimento profissional.

	Rotina	Técnica	Dialógica	Transformadora
Foco da reflexão	Centrada nos problemas específicos do sujeito	Centrada sobre tarefas específicas	Centrada sobre a relação entre o sujeito e os outros.	Centrada sobre as possibilidades de envolvimento do sujeito na transformação dos contextos e dos outros (alunos, colegas,...).
Questionamento	Questionamento crítico em relação aos outros.	Ausência de questionamento quando os problemas são resolvidos.	Levantamento de questões a partir das situações concretas para consideração de novas ideias.	Levantamento de questões para soluções a longo prazo e sobre pressupostos e convicções pessoais.
Mudança	Análise da prática sem identificação de respostas em que o sujeito se compromete pessoalmente.	Identificação de respostas que o sujeito pode dar, mas sem mudança de perspectivas e convicções.	Colocação de ciclos de questões sobre o ensino e a aprendizagem.	Identificação e tomada em consideração de novas ideias e pressupostos.

Tabela 1. Níveis das reflexões (traduzido e adaptado de Ward & McCotter, 2004)

A análise realizada utilizou, assim, quatro grandes tipos de reflexão: a rotineira, em que o eu se descompromete das mudanças que são necessárias para ultrapassar determinados problemas, remetendo as causas desses mesmos problemas para os outros; a técnica, quando os autores das reflexões solicitam respostas específicas ou soluções concretas para determinadas situações sem que a aplicação dessas soluções implique mudança de perspectivas; a dialógica, quando o questionamento é parte de um processo que envolve ciclos de questões situadas e ações concretas, numa consideração da perspectiva dos outros; e a transformadora quando o sujeito coloca questões

fundamentais para a mudança, comprometendo-se com essa mesma mudança, assumindo a sua missão de educador e colocando, neste caso, a educação plurilingue como uma das grandes finalidades da escola (Khortagen, 2009; Ward & McCotter, 2004).

Podemos dizer, de um modo geral, que, na primeira reflexão, três meses após o início do projecto, as formandas se revelam em níveis diferenciados, quanto à qualidade da reflexão que realizam (gráfico 2), distribuindo-se pelos três primeiros níveis de reflexão e não se situando nenhuma no nível mais elevado.

Apesar de, num primeiro momento, cinco das formandas se situarem no nível dialógico, a maior parte das formandas (11) procura receitas, soluções prontas a consumir, soluções essas construídas por outros, percebendo os problemas educativos e profissionais como causados por terceiros. Na última reflexão, em Julho de 2009, assistimos a uma clara mudança na qualidade da reflexão, sendo que, à excepção de uma, todas as formandas evoluem na qualidade da reflexão expressa sobre as suas próprias práticas educativas. No entanto, só três das dezasseis formandas chegam ao patamar mais elevado de reflexão, sendo que todas elas são professoras experientes, duas delas detentoras de cursos de formação pós-graduada (ver Gráfico 2).

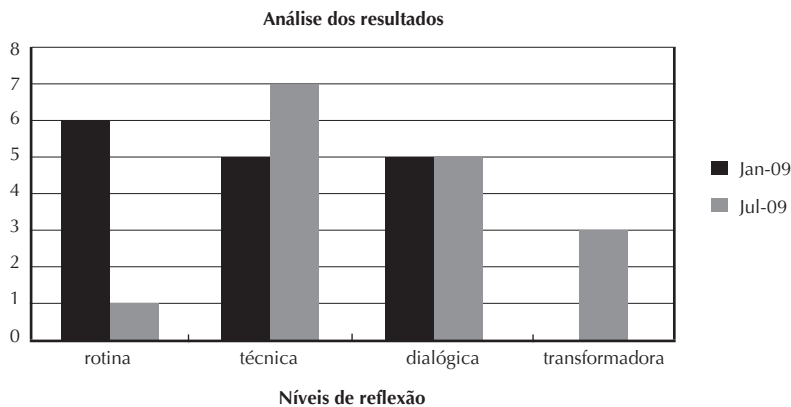


Gráfico 2. Análise dos resultados – níveis das reflexões

Assim, podemos dizer, na globalidade, que todas as formandas aumentam a sua capacidade de reflexão, à excepção de uma que se

mantém no nível rotineiro, o que é explicável pelos problemas pessoais que enfrentou durante a formação e que a impediram de experimentar outras práticas educativas. De notar que, para esta formanda, na última reflexão, o tema da educação plurilingue está ausente do seu discurso, o que indicia um percurso de formação muito pouco consciente das finalidades que o grupo (GTA) se deu – *construir conhecimento sobre modos de promoção de culturas de plurilinguismo*.

As formandas, cujo discurso reflexivo podemos colocar num nível rotineiro e técnico, são as mais jovens com menos experiência e sem formação pós-graduada. Nestes níveis de reflexão, os sujeitos reproduzem frases de textos lidos, como que apenas cumprindo a tarefa proposta pelos formadores: *“esperamos contribuir para uma maior sensibilização à diversidade linguística e cultural, permitindo o alargamento da educação para o plurilinguismo [...]”* (A, 1ª Reflexão- R).

No nível técnico de reflexão, a educação plurilingue e intercultural é compreendida como um problema das sociedades contemporâneas, sendo necessário adquirir conhecimento para o resolver, procurando-se soluções prontas a consumir, não se questionando a complexidade da temática, das suas múltiplas possibilidades de inserção curricular. Como escrevem as formandas, *“inserir a diversidade linguística e cultural nas práticas curriculares é hoje inevitável [...] as minhas expectativas relativamente a esta formação, enquanto professora de línguas, passam por arranjar estratégias que levem a comunidade educativa da minha escola a valorizar e respeitar a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje”* (B, 1ª R) ou *“No que se refere ao meu desenvolvimento profissional enquanto professora no terreno posso afirmar que me sinto mais madura, capaz, confiante e autónoma. Penso que consigo preparar actividades para os meus alunos, no âmbito do inglês do 1º CEB, de forma a contemplar a sensibilização à diversidade linguística e cultural”* (A, 3ª R).

As formandas que se situam à partida numa reflexão de tipo dialógico são as mais qualificadas – com mais diplomas (Mestrado ou Doutoramento) (à excepção de uma jovem professora do 1º Ciclo do Ensino Básico). Vêm a sensibilização à diversidade linguística ou a educação plurilingue como formas de transformar os contextos e os sujeitos, tornando-os mais ricos, mais preparados para os desafios das sociedades presentes e futuras. Não esquecem os alunos e o que

conseguiram fazer, revendo percursos, fazendo balanços dos aspectos positivos e negativos, sempre em relação à especificidade do que realizavam: *“A reflexão sobre as estratégias a implementar para desenvolver o projecto assumiu-se como outro aspecto importante para mim, uma vez que complementou as minhas práticas lectivas. Hoje modificaria algumas estratégias, aprofundava o tema [migrações], explorava mais umas actividades e abreviava outras. No início da intervenção, o mundo das migrações era percepcionado pelos alunos como uma realidade distante do seu quotidiano. Mas, contrapondo os discursos iniciais e finais produzidos pelos alunos, verifico que o tratamento do tema lhes trouxe algumas mais-valias. Primeiro ampliou o seu mundo, diversificou os seus olhares [...] e impeliu-os a questionar os seus próprios valores...”* (C, 3ª R).

No discurso das formandas que situamos no nível dialógico, a educação plurilingue é compreendida como um valor que se constrói com os outros, num processo de atenção aos contextos e de valorização dos sujeitos que neles habitam, *“penso que cabe a cada professor, num trabalho colaborativo, provar que o enfoque de cada acto é o aluno [...] temos inúmeras ideias, estratégias e actividades que gostaríamos de implementar e que iriam enriquecer os nossos alunos [...] qual será o impacto do nosso projecto nos alunos, em nós próprias e nas nossas colegas?”* (D, 1ª R.).

Como dissemos, só três formandas chegam a níveis de reflexão de tipo transformador, comprometendo-se claramente com a mudança das práticas de sala de aula, das actividades de escola, das relações de trabalho dos colegas, no sentido da construção de culturas capazes de valorizar a diversidade e o plurilinguismo, num esforço conjunto e de cooperação com outros actores educativos. Trata-se de definir um plano de trabalho para o cumprimento da missão educativa (Korthagen, 2009), *“O meu primeiro desafio passará por tentar imprimir um funcionamento diferente baseado na partilha e na participação, do departamento de línguas. Se a educação plurilingue implica reconstituir a unidade linguística e cultural dos indivíduos falantes através da diversidade do seu repertório de línguas temos que começar por trabalhar para convergências [...] a minha vontade é ‘pedir emprestadas’ as dinâmicas de trabalho colaborativo da comunidade de formação e tentar adaptá-las à escola, já que os departamentos reúnem praticamente por*

questões organizativas e de cumprimento de calendário. Vai ser difícil mudar, transformar, eu sei! Mas temos que começar por algum lado, percorrendo o caminho devagar...!” (E, 3ª R.).

Para as professoras que se situam no nível transformador, a educação plurilingue é uma das grandes missões da escola, em que o educador em línguas se deve comprometer a diferentes níveis, com os alunos, com os colegas, com a escola, alterando culturas de trabalho. Todas as formandas se referem à aprendizagem da colaboração como a grande mais-valia do projecto, num processo de transformação em que se descobriram em diálogo com os outros (formadores, colegas e alunos), em novas formas de pensar e de fazer nos contextos. A temática da educação plurilingue, timidamente abordada na primeira reflexão, ganha espaço na terceira reflexão, explicitando-se os benefícios para os alunos e contextos educativos, *“Todos os projectos apresentados no grupo acrescentaram novas formas de ver a SDL, dando respostas a realidades diferentes, da escola primária ao ensino Secundário, apelando a um conjunto variado de línguas e de conhecimentos próprios de cada grupo, mas que são uma referência para cada um e para todos” (F, 3ª R.).*

Em jeito de conclusão: Algumas questões

A análise das práticas de educação plurilingue parece ter sido decisiva para chegar a níveis de reflexão de maior qualidade; processo longo e diversificado (tal como acontece com a formação inicial, Ward & McCotter, 2004), mas onde ganha importância a diversidade do grupo e das interações, da colaboração efectiva e do clima de confiança criado. Nesta linha, a análise do discurso reflexivo das formandas que participaram numa rede de trabalho colaborativo, o GTA, mostra que a formação contínua exige tempo para chegarmos a níveis de aprendizagem/reflexão verdadeiramente capazes de transformar as práticas e as culturas de escola (tempo para dedicar à investigação-intervenção, à aprendizagem individual e à colaboração sobre as práticas educativas). Deste modo, julgamos que os formadores (e os programas de formação) têm de aprender a lidar com a diversidade dos formandos (percursos, perspectivas, níveis de reflexão),

numa clara articulação entre o individual e o colectivo (numa procura do significado da colaboração e da sua articulação com os percursos individuais), em função de objectivos e contextos concretos de educação em línguas, neste caso numa (re)construção situada dos objecto-língua(s).

Neste sentido, a educação plurilingue parece implicar e potenciar a experiência que cada um traz e vai reconstruindo, na diversidade dos seus percursos e dos seus encontros, o que inclui a diversidade das suas línguas, dos seus repertórios, dos seus discursos e das suas práticas, em encontros supervisivos necessariamente diversos. É a condição babélica (Larrosa & Skliar, 2001) dos repertórios dos sujeitos, linguístico-comunicativos, didácticos, formativos e investigativos, que importa supervisionar nos encontros entre formadores e formandos, o que só pode fazer-se colaborativamente. Como é que as situações inter-individuais de trabalho partilhado puderem permitir a construção de saberes profissionais, nos professores/formandos, nos formadores e nos investigadores? Como é que o outro se constitui como recurso para o desenvolvimento profissional? (Marcel, 2007).

Como escreve Vieira (2009a, p. 61), as propostas teóricas para a supervisão supõem o desenvolvimento da reflexividade profissional para a melhoria dos sujeitos e dos contextos, neste caso, através da convocação dos objecto-língua(s) e da sua diversidade e multiplicidade. Pudemos, neste estudo, analisar, em parte, o desenvolvimento profissional dos professores/formandos. Mas o que aconteceu com os formadores e/ou com os investigadores? Como se investiram nos encontros formativo-supervisivos? O que aprenderam sobre a formação e a investigação na área da educação em línguas? Como podem aprender mais? Que tempos e espaços têm para se desenvolverem profissionalmente em projectos de supervisão dos seus próprios discursos e práticas? O que ficaram a saber sobre as práticas supervisivas capazes de levar a uma educação para o plurilinguismo?

Dada a diversidade dos sujeitos em formação e dos seus contextos de trabalho, a formação contínua de professores dificilmente pode dispensar modalidades de supervisão mais horizontais e colaborativas onde formandos e formadores negoceiem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, dos seus repertórios.

Para terminar, podemos dizer que conhecemos mal os pontos de chegada deste percurso, sendo necessário aprofundá-los em esquemas de investigação mais poderosos para construção de conhecimento sobre aqueles educadores que se movem nesta área da educação plurilingue (professores, formadores e investigadores), conhecimento esse que seja capaz de ser reinvestido em novas formas de supervisão.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDIne*, nº 1, pp. 5-22.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Paiva Campos, B. (org). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Cadernos de Formação de Professores 1. Porto: Porto Editora. Inafof, pp. 21-30.
- Alarcão, I. (org) (2001b). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, A. I. (2009). **Ensino Precoce de Língua Estrangeira.**, Relatório de disciplina, Aveiro, Universidade de Aveiro (concurso para lugar de associado).
- Andrade, A.I. & Araújo e Sá, M.H. (coord.) & Martins, F., Leite, F., Bartolomeu, I., Gralheiro, C., Simões, A.R., Santos, L., Melo, S. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J.C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes. **Didácticas e Metodologias da Educação. Percursos e Desafios**. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, pp. 489-506.
- Andrade, A. I. (coord) & Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, Canha, M. B., Cardoso I., Espinha, Â., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., Sá, S., Santos, L. (2008). **Línguas & Educação: Orientações para um Projecto Colaborativo**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Pinho, A.S. (2009). Construir e partilhar a formação em Didáctica de Línguas: propostas para projectos de desenvolvimento profissional. In J. Tavares & A. P. Cabral (org). **II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação**. ISPGAYA 29-30 de Janeiro de 2009. Aveiro (CDRom, Actas).
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Pinho, A. S. (2003). “Curricular didactics and professional identity: future language teachers’ representations”. In **International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations** (ICHED). Aveiro: University of Aveiro (CD-ROM).
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). **De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue: Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l’Europe, Strasbourg (www.coe.int/lang/fr, consultado em 04/02/2010).

- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meissner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2007). **Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures**. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Canha, M. & Alarcão, I. (2005). "Connections between Research in Didactics and Professional Practice – Perceptions of Scholars and School Teachers Involved in a Collaborative Project. In Clark, J. & Maguire, M. (Eds.). **Challenges for the Profession: Perspectives and Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education**. Proceedings of the 12th ISATT International Conference, 3-6 July, Sydney, New South Wales: International Study Association on Teachers and Teaching. CD- Rom, pp 104-111.
- Conselho da Europa (2001a). **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2001b). **Portfólio Europeu de Línguas. Educação Básica 10-15anos**. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). **Compétence Plurilingue et Pluriculturelle**. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. In **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.5-16.
- Gomes, S. (2006). **Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos Professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- Gonçalves, M.L. (em construção). **Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- Harpaz, Y. (2005). "Teaching and learning in a community of thinking", **Journal of Curriculum and Supervision**, Vol 20, Nº 2, pp.136-157.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & M. Veiga Simão (org). **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contextos e Perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, pp 39-60.
- Larrosa, G. & Skliar, C. (org) (2001). "Babilónios somos. A modo de apresentação". In G. Larrosa & C. Skliar (org), **Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, pp 7-30.
- Marcel, J.F. (2007). "Nouvelles pratiques enseignantes et développement professionnel», In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnou & M. Tardif (dir). **Coordonner, Collaborer, Coopérer. De Nouvelles Pratiques Enseignantes**. Bruxelles: De Boeck, pp 129-142.
- Martins, F. & Pinho, A. S. (2009). "Sensibilização e educação plurilingue e intercultural". In Andrade, A. I. & Espinha, A. (orgs.) (2009). **Línguas & Educação: uma comunidade de Desenvolvimento Profissional em Construção? Livro de Resumos**. 10 de Julho de 2009. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 17-19.
- Silva, L. (2010). **Desenvolvimento Profissional docente nos Espaços e Tempos do Trabalho Colaborativo**. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

- Shoamy, E. & Gorter, D. (2009). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York: Routledge
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights* [em linha]. Strasbourg: Council of Europe.
- Ward, J. R & McCotter, S. (2004). "Reflection as a visible outcome for preservice teachers", *Teaching and Teacher Education*, Vol 20, Nº 3, pp 243-257.
- Wenger, E. (2008). "A aprendizagem acontece na interacção entre a pessoa e o mundo social", *Aprender*, 8 (<http://www.ewenger.com>).
- Vieira, F. (2009a). "Que direcção para a formação em supervisão pedagógica?". In Costa e Silva, A.M. & Moreira, M. A., *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores, pp. 55-79.
- Vieira, F. (2009b). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making dreams come true?, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3: 3, 269-282.

A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras

Maria Alfredo Moreira _ Universidade do Minho

“Research and theories are not ‘knowledge’ to be ‘learned’, but tools and discourses to be used to realise new human possibilities. No essay you write or examination you take about what you have read (...) can assess what you’ve made of it. Only an account of what you will do with it (...) can do that. Ultimately what is judged is not you, but the value of the ‘dialogue’ we may have had.” (Lemke, 1989: 39)

Introdução

Como diz Jay Lemke, contrariando uma visão aplicacionista do conhecimento produzido, o valor da teoria mede-se na exacta medida do seu potencial na concretização de possibilidades do humano. Deste modo, ao investigador, supervisor/ formador e/ou professor interessado na transformação dos contextos educativos e profissionais, não interessa qualquer teoria, mas sim uma que desoculte possibilidades de transformação do real, que resulte de e estabeleça um diálogo crítico entre o conhecimento e a acção, que seja motor da

concretização de possibilidades humanas; por outras palavras, que transforme os sujeitos e os seus contextos de trabalho e de aprendizagem, em contextos de crescimento e de mudança pessoal e social.

No presente texto, procuro desocultar alguns modos de como a investigação em supervisão pedagógica e(m) educação em línguas pode ser usada para compreender limites e potencialidades de transformação do real educativo, sustentando-me na experiência de uso da investigação-acção como estratégia supervisiva na Universidade do Minho, no âmbito do trabalho da equipa que tenho vindo a integrar. Temos vindo a produzir, ao longo dos 14 anos deste projecto, vários produtos de divulgação e avaliação do mesmo, onde identificámos virtualidades da investigação-acção ao serviço de uma visão da educação como transformação. Contudo, também há tensões e dilemas relevantes, que abordarei neste texto, não obstante de modo selectivo e sucinto.

1. A supervisão pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano

Para efeitos da argumentação que desenvolvo, supervisão pedagógica é entendida enquanto actividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua acção, desenrolando-se em ambientes promotores da construção da autonomia profissional e da aprendizagem (cf. Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005a; Vieira, 2006 e 2009; Alarcão & Roldão, 2008). Qualquer modelo de supervisão pedagógica supõe, explícita ou implicitamente, uma determinada visão da educação e da pedagogia escolar, na medida em que a actividade de supervisão pedagógica é indissociável da actividade de ensino, particularmente nos casos de auto-supervisão: quando um professor regula a sua acção, pedagogia e supervisão passam a fazer parte de *um mesmo projecto* – indagar e melhorar a qualidade da acção educativa – o que torna praticamente indistinguíveis as duas actividades do ponto de vista epistemológico (Vieira, 2009: 201).

Enquanto espaço de *transformação*, a actividade de supervisão pedagógica implica a aquisição/ aprofundamento de competências, aliadas à capacitação para a tomada de decisões e para a acção colectiva e informada por valores éticos e pedagógicos indissociáveis de processos de autonomização pessoal e profissional. No que concerne os alunos, um trabalho supervisivo transformador assume o significado de pedagogia (crítica) para a mudança social, reconhecendo que, apesar de poder nem sempre existir uma focalização intencional do trabalho do professor nas questões de raça, classe ou género e de raramente este trabalho assumir um impacto alargado, a dimensão crítica está presente na realidade quotidiana e no mundo “micro” dos profissionais. Como tão bem notam Zeichner & Diniz-Pereira (2005: 73/4),

“a realidade é que o político e o crítico estão em nossas salas de aula e em outros locais de trabalho, e as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou transformação social. Não podemos ser neutros.”

Assim sendo, entendemos que o trabalho do professor e do formador/ supervisor de professores deve ser informado por valores de uma cidadania democrática, no pressuposto de que não serve qualquer teoria, mas uma teoria que siga critérios derivados de um ideal social de democracia participada: valores como a participação, colaboração, negociação, transparência, reflexividade crítica, emancipação, autonomia e auto-direcção (Vieira *et al.*, 2006; Vieira, 2009a; Moreira, 2005a e 2007).

A *qualidade* dos processos de supervisão pedagógica aparece sobretudo associada à democracia(tização) da pedagogia e da formação, assumindo deste modo, tal como a escolarização, um projecto de *libertação dos sujeitos, não a sua subjugação como no passado* (Waite, 1995: 141). Como diz Vieira (2006 e neste volume), é questionando o mundo como ele é e imaginando o mundo como ele *deve* ser que a supervisão pedagógica se torna uma *prática de transformação* dos sujeitos e dos contextos de desenvolvimento humano, visando a sua emancipação pessoal e profissional.

2. Investigação-acção e autonomia na aprendizagem de línguas

Entender o currículo como transformação significa convidar o aluno (de línguas) a assumir um papel de “construtor de significados” (Beane & Apple, 2000: 41/2), dando-lhe as condições necessárias para se autonomizar na sua aprendizagem, crescer como pessoa e participar activamente na construção de uma cidadania democrática. Os professores que se preocupam com processos de produção de conhecimento de natureza transformadora procuram compreender modo como as relações de poder podem manipular e distorcer as relações sociais, abrindo caminho à criação de relações sociais e ideais éticos baseados no diálogo, respeito, igualdade, justiça, compreensão e aceitação (McLaren, 2003; Greene, 2003). Não negando a existência do poder e a sua influência na qualidade do trabalho que desenvolvemos e no modo como concretizamos possibilidades de acção, importa analisar de que modo esse poder pode ser usado para tornar audíveis vozes muitas vezes silenciadas nas comunidades reflexivas que se pretende construir nas universidades e escolas (Greene, 2003). As práticas de desenvolvimento da autonomia do aprendente e a investigação-acção como estratégia de formação de professores e supervisores colocam-se ao serviço desse desiderato.

2.1. Autonomia na aprendizagem das línguas

Interessa, agora, equacionar a relação entre autonomia do aluno e autonomia do professor *no quadro de uma visão da educação como espaço de emancipação e transformação*, assumindo-se a dimensão ideológica e axiológica da pedagogia escolar. Autonomia do professor e do aluno é entendida, no seguimento de Jiménez Raya *et al.* (2007: 1), enquanto competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social. Sendo uma competência, ela envolve

disposições atitudinais, conhecimentos e capacidades para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica, devendo ser concebida como um *continuum* em que diferentes níveis de autogestão podem ser exercidos em diferentes momentos. Ainda segundo estes autores, a autonomia implica assumir um papel *pró-activo e interactivo*: tem uma *dimensão individual* (por ex., auto-conhecimento, agência responsável, autoregulação, autodirecção) ... e uma *dimensão social* (por ex., voz, respeito pelos outros, negociação, cooperação, interdependência). Comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente, podendo e devendo os espaços educativos formais permitir aos indivíduos exercer o direito de desenvolver a sua autonomia e, por conseguinte, promover a aprendizagem ao longo da vida, tanto dentro como fora das instituições educativas.

O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o “status quo”. Neste sentido, a autonomia é um interesse colectivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios. Todavia, quando aplicado à actividade docente, o conceito de autonomia complexifica-se:

“Se reduzirmos o seu significado a ‘liberdade individual do controlo externo e ensino autodirigido’ (ou seja, ser livre e capaz de ensinar como se quer), então a autonomia do professor pode servir diferentes propósitos, incluindo a reprodução do *status quo*. No entanto, se situarmos a autonomia profissional numa perspectiva social e política mais ampla (...) é necessário colocar uma questão crucial: “Vemos a autonomia como ‘autoria do *mundo do indivíduo*’, ou vemo-la como ‘autoria do *nosso mundo colectivo*?’” (Benson, 2000: 117). A nossa resposta depende sobretudo da nossa visão de educação. Se *valorizarmos a emancipação (inter)pessoal e a transformação social como metas educativas*, então a autonomia torna-se num *interesse colectivo e num ideal democrático*.” (Jiménez Raya et al., 2007: 49/50).

Por conseguinte, a autonomia do professor não se dissocia da visão de educação e ideal de sociedade democrática que se persegue

na educação; a autonomia, do aluno e do professor, deve constituir ainda um interesse colectivo de modo a mudar as escolas e a formação de professores, tal como a supervisão, que deve perseguir um bem comum, um ideal de sociedade assente nos valores da democracia (Glickman *et al.*, 2004). Um professor autónomo sabe o que faz com os seus alunos e consegue justificá-lo junto de outros, assumindo a responsabilidade pelo seu ensino (Jiménez Raya, 2009), mas também implica assumir a autonomia como uma finalidade educativa, um projecto para toda a escola que une alunos e professores num interesse ideológico que envolve resistência e luta colectiva de modo a tornar a educação mais emancipatória (Jiménez Raya *et al.*, 2007; Vieira, 2009b).

No nosso trabalho na Universidade do Minho¹, ela surge como referencial teórico e instrumental essencial à articulação entre os pressupostos e princípios de supervisão/ formação e ensino/aprendizagem das línguas que defendemos. Isto significa que os esforços de promoção da autonomia do aluno (dos ensinios básico e secundário) unem pedagogia, supervisão e investigação num empreendimento comum que envolve professores, alunos e formadores em processos de indagação crítica das condições que limitam/ potenciam a sua acção:

“... when learner autonomy becomes the object and goal of reflective teaching, professional reflection is empowering in some important ways: it entails a continuous mediation between pedagogical goals and situational constraints, thus promoting not only teachers’ awareness of how their action is historically determined, but also their sense of agency in transforming the conditions of teaching and learning; furthermore, it requires teachers to inquire into the implications of their theories and action upon learners, thus validating pedagogy on the basis of negotiation, something that fosters powerful, context-sensitive justifications for pedagogical options, and a strong sense of direction. If transformation is regarded as the goal and the process of teacher education and of school

1 _ Para além da autora, fizeram parte da equipa de supervisão, desde 1995, Flávia Vieira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva e Isabel Sandra Fernandes. Este projecto supervisivo insere-se nas actividades do projecto de investigação sobre práticas de formação, pedagogia e supervisão inscrito no Centro de Investigação em Educação, linha *Ensino Superior: imagens e práticas*.

education, then teacher autonomy and learner autonomy can be seen as two sides of the same coin, the development of the former leading to the development of the latter, and vice versa. Only then, in our view, can education become a space for personal and social reconstruction.” (Vieira & [Barbosa] Marques, 2002: 4/5)

Neste enquadramento, e em particular na nossa experiência de supervisão pedagógica, a investigação-acção articula ensino reflexivo e autonomia do professor, com uma pedagogia centrada no aluno e promoção da sua autonomia como aprendente. Coloca-se ao serviço de uma pedagogia da formação e da aprendizagem de natureza transformadora (v. Vieira, 2009a), emergindo como estratégia privilegiada de construção do conhecimento em supervisão pedagógica e educação em línguas, porque assente em valores de uma democracia participada e dirigida para a emancipação de professores e alunos.

2.2. A investigação-acção na formação/ supervisão

Podendo ser globalmente entendida enquanto forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo feito pelos profissionais (professores) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da sua acção, a investigação-acção surge com o objectivo de levar os professores a sistematizar a reflexão diária, pela identificação e resolução de problemas educativos. Enquanto processo privilegiado de construção de conhecimento, a investigação-acção é uma actividade de grande valor para os professores e para as instituições a que pertencem. Tal acontece quando a (auto-)formação/ supervisão se unem a um projecto de melhoria das situações de trabalho, comprometido com processos de exame crítico, auto-estudo permanente e intervenção informada no ensino. A investigação-acção coloca-se ainda ao serviço de uma cultura de transformação, na medida em que a acção reflexiva participada e colaborativa cumpre uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais (v. Carr & Kemmis, 1986; Kincheloe, 2003).

No contexto de formação inicial de professores de línguas, aparece associada a uma abordagem reflexiva e indagatória, fornecendo um dispositivo analítico e ferramentas teóricas e práticas para a resolução de problemas complexos que os ajuda a integrar evidências empíricas na prática de ensino, encorajando formas autónomas e colaborativas de desenvolvimento profissional (v., a título de exemplo, Moreira, 2001; Araújo e Sá & Andrade, 2002; Abrantes, 2005; Wallace, 1998; Kelly *et al.*, 2004). Também na formação dos supervisores de professores em formação inicial a investigação-acção revela potencialidades na promoção de uma profissionalidade docente de natureza reflexiva, autonomizante e emancipatória (Moreira 2005b; Ribeiro, 2006). Estas potencialidades expandem-se quando a colocamos ao serviço da construção de comunidades de aprendizagem colaborativa na educação em línguas (Vieira, 2009c; Andrade *et al.*, 2008; Andrade, neste volume).

A abordagem supervisiva da equipa valoriza a participação, a colaboração, a reflexão, a negociação e a autodirecção enquanto princípios supervisivos transferíveis para a aula de língua. A focalização da acção pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos e da acção supervisiva nos processos de formação do professor estagiário reforça a percepção de relevância dos princípios defendidos. Através da indagação sistemática dos contextos de formação e de aprendizagem valorizamos processos de reflexão crítica, de promoção da autonomia epistemológica e da criatividade nas práticas educativas, processos esses que são reconhecidos e valorizados quer por estagiários, quer por alunos, quer ainda pelos supervisores das escolas, quando são envolvidos neste processo (v. Moreira, 2005b, 2006; Barbosa, 2003; Paiva, 2005; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006; Fernandes, 2004; Vieira & Moreira, 2008; Vieira *et al.*, 2008).

É crença da equipa que as características do estágio pedagógico, tal como era realizado antes do Processo de Bolonha, sustentam alguns dos critérios de qualidade da investigação-acção, sendo que esta os ajuda a promover uma pedagogia para a autonomia na aprendizagem de línguas. O principal foco de atenção dos estagiários é a sala de aula e os processos didácticos, visando a exploração e a compreensão aprofundada de modos de desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes relativos à aprendizagem da língua, isto é,

promover falantes mais proficientes, melhores alunos e cidadãos mais críticos e autónomos. Estas finalidades da educação em línguas encontram-se alinhadas com as características da investigação-acção, tais como a sua *natureza prática e situacional, a orientação para a melhoria da acção educativa e para o desenvolvimento profissional e emancipação de professores e alunos*. Adicionalmente, e porque os estagiários trabalham em grupo, com apoio supervisoivo na escola e na universidade, também a *colaboração* encontra terreno de desenvolvimento. A desejada articulação entre investigação e pedagogia, supervisão e ensino, teoria e prática, reflexão e acção é potenciada pela espiral auto-avaliativa da investigação-acção, que submete as teorias pessoais dos participantes ao escrutínio colaborativo das evidências encontradas. Esta metodologia de formação cria condições para a *emancipação* do professor e *transformação* das situações de trabalho.

A avaliação que a equipa tem vindo a fazer ao longo dos 14 anos de vida do projecto² releva o potencial desta estratégia de auto-supervisão e de supervisão acompanhada no melhor conhecimento dos alunos e desenvolvimento integrado das competências de comunicação e de aprendizagem; no favorecimento de relações interpessoais de natureza desenvolvimentalista; no desenvolvimento de uma atitude crítica, indagatória e reflexiva face à pedagogia e face à profissão, promotora da autonomia dos alunos e da autonomia profissional; no reconhecimento da natureza situacional e prática da reflexão, que se assume como prática individual e social, bem como o compromisso face a processos de desenvolvimento profissional e crescimento pessoal (v. por exemplo, Moreira *et al.*, 2006; Paiva *et al.*, 2006; Vieira, 2009a; Vieira & Moreira, 2008; Moreira, 2006, 2009). Evidencia a valorização de uma abordagem centrada no aluno, promotora da sua autonomia, defendendo uma visão do professor como intelectual reflexivo, autónomo nas suas decisões porque fundamentadas

2 _ Ao longo do projecto foram envolvidos mais de 300 estagiários e de 5000 alunos de escolas básicas (3º ciclo) e secundárias. Este número é aproximado na medida em que nem todos os alunos e estagiários entregam os questionários de avaliação do projecto. A avaliação é feita recorrendo a questionários (a alunos e estagiários), análise documental (dos portefólios/ relatórios dos projectos de investigação-acção) e observação de aulas.

em processos de investigação das suas práticas. O aluno torna-se um consumidor crítico do conhecimento transmitido pelo professor e dos recursos didácticos, assumindo responsabilidade pelas decisões pedagógicas que são tomadas, em conjunto com o professor. A motivação do aluno pela aprendizagem é incrementada, bem como a sua participação e responsabilização pelos processos de aprendizagem da língua, (re)descobrimo as suas necessidades e interesses, reflectindo sobre o funcionamento da língua e sobre o processo de a aprender, alargando o seu repertório de estratégias de aprendizagem, experimentando e avaliando (re)nova(da)s formas de aprender a língua e que abarcam actividades e papéis diferenciados e formas cooperativas de trabalho. Para além da facilitação da articulação entre uma formação centrada no professor e uma pedagogia centrada no aluno, a investigação-acção, neste contexto de supervisão, potencia a reflexão crítica do professor sobre os papéis e actividades pedagógicos e a organização do trabalho na sala de aula, validando a investigação como estratégia de formação/ inovação das práticas.

Os constrangimentos identificados pelos estagiários são muitos e, sobretudo, de natureza *processual*: dificuldade de gestão do tempo disponível para as diferentes tarefas, organização e sistematização (escrita) da informação, cumprimento do programa, desenvolvimento dos projectos, aquisição de informação sobre a investigação-acção, etc.. São também de natureza *(inter)pessoal e ideológica*: a dissociação entre as visões de educação e prioridades formativas e supervi-sivas entre as culturas das escolas e da universidade, a ausência de experiência de ensino/ investigação, desarticulação entre concepções e expectativas para a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido, aliado ao receio de não corresponder às expectativas dos supervisores, mas também advindas dos próprios supervisores, quando estes interiorizam mecanismos directivos de supervisão, incompatíveis com esta abordagem, ou quando se geram conflitos entre uma prática centrada no professor e a classificação final do professor estagiário.

Não obstante os constrangimentos, os estagiários têm vindo a validar o uso da investigação-acção neste contexto, na clarificação do seu posicionamento (e motivação) face à profissão docente, num modo que desafia crenças e práticas estabelecidas, porque assume uma abordagem supervisiva, também ela, exploratória e

largamente ‘desalinhada’ com práticas de formação prevalecentes. Todavia, há ainda constrangimentos que a equipa identifica e que decorrem exactamente dos dilemas e tensões que ocorrem quando procuramos compreender o impacto deste projecto na transformação dos professores e alunos e das escolas, e que advêm, não apenas do exercício estrito da actividade de supervisão, mas também da sua inserção em determinados contextos educativos e profissionais. Destaco as tensões e dilemas que se geram entre movimentos para a autonomia e emancipação profissional e os movimentos contrários de controlo e dependência, decorrentes das circunstâncias paradoxais e temporais que circundam a actividade supervisiva na formação inicial de professores. Passarei a abordá-los.

3. Tensões e dilemas...

Na nossa experiência de formadoras e supervisoras, a falta de um *tempo público*, como o tempo para a discussão em esfera pública que privilegia o trabalho colaborativo e valores democráticos (Giroux, 2007) surge como principal constrangimento a uma prática de supervisão como espaço de crescimento pessoal e transformação social. O tempo “real” é muito caracterizado pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos (Vieira, 2009a: 209), à custa de reflexão e respostas políticas e éticas para os problemas complexos que caracterizam a actividade docente e a aprendizagem das línguas. Daí que a equipa tenha introduzido, ao longo dos anos, alterações ao funcionamento do projecto, procurando integrar o trabalho, desenvolvendo o mesmo tema do projecto de investigação-acção em ambas as disciplinas de estágio (sempre que possível), embora com estratégias, momentos e características diferentes – projecto de investigação-acção na disciplina de Inglês, trabalho de projecto na outra³, por exemplo, uma vez que os cursos onde trabalhamos têm sido cursos bidisciplinares.

3 _ A partir de 2005, na sequência da publicação da Portaria nº 1097/2005, de 21 de Outubro, a Comissão Coordenadora de Estágios Pedagógicos da UM passou a determinar a realização de um trabalho de projecto como actividade formativa em ano de estágio, para todos os cursos e todos os alunos (Despacho RT-05/2006).

Às limitações impostas pela falta de um tempo público, aliam-se as circunstâncias paradoxais da prática supervisiva (Vieira, 2009a: 209), e que residem no dilema emancipação-sujeição criado pela contradição entre promover a autonomia seguindo um modelo/ visão daquilo que é aceitável ou desejável e a imposição da estratégia formativa da investigação-acção. A este dilema, a equipa tem vindo a responder com o incremento da formação prévia para o ano de estágio, nomeadamente no 4º ano de formação académica (Moreira, 2005a; Barbosa, Fernandes & Paiva, 2008), com a formação dos supervisores em investigação-acção (Moreira, 2005b), bem como com a apresentação e discussão anual dos projectos com estagiários de anos anteriores que incluem a avaliação feita pelos seus alunos. Procuramos, deste modo, fundamentar a abordagem seguida com procedimentos de validação intersubjectiva e alargada que envolvem os alunos das escolas básicas e secundárias, os estagiários e os supervisores das escolas que os acompanham.

Acresce ainda os dilemas trazidos pela assimetria profissional, experiencial e estatutária dos participantes, rotinas e tradição das práticas supervisivas, bem como a tensão entre apoio e avaliação, constrangimentos relevantes e dilemas sempre presentes, limitadores da abordagem que preconizámos, mas das quais somos sempre conscientes. Isto levou-nos a problematizar as nossas práticas discursivas enquanto supervisoras. A investigação que a equipa tem vindo a fazer nesta área revela que, embora os professores em formação reconheçam a importância da fundamentação sustentada, teórica e empiricamente, das decisões pedagógicas, é certo que a dimensão política da autonomia e da reflexão profissional, assim como do discurso e papéis da supervisão e problematização dos macro-contextos da prática ficam aquém da abrangência, profundidade e igualdade desejáveis a uma visão crítica da pedagogia e da supervisão, democratização dos papéis supervisivos e potencial emancipatório das práticas de formação/ supervisão (Barbosa, 2003; Fernandes, 2005; Paiva, 2005; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006).

A posição hierárquica do supervisor confere-lhe poder, autoridade e controlo. O estudo do poder e da democracia(tização) da supervisão, evidencia-se largamente através da análise do discurso supervisivo sendo que, ao supervisor, como profissional do desenvolvimento

humano, coloca-se, como questão ética, saber até que ponto o seu discurso e a sua acção exercem sobre o outro uma função autoritária explícita ou encoberta sob a forma de persuasão (Alarcão, 1999). Para Blase & Blase (1995), o reconhecimento da posição hierárquica do supervisor e as relações desiguais de poder frequentemente constituem ameaças à auto-estima e auto-determinação do professor, o que provoca a ausência de reflexão e de auto-avaliação. Todavia, como salientam estes autores, há pouca investigação sobre o discurso da supervisão, sendo que a existente revela o feedback pouco informativo dado pelo supervisor, a presença do consenso forçado, a ausência de acordo sobre papéis e expectativas pessoais, de sentidos e pressupostos partilhados, e ainda o uso de mecanismos de controlo formal e situacional, largamente inibidores de uma acção reflexiva, colaborativa e autonomizante. Estas estratégias, dizem ainda, são promovidas pela burocracia, políticas, tradições e orientação avaliativa das sessões de supervisão, o que evidencia a necessidade de desenvolvimento de práticas críticas no que se refere às questões do exercício de poder. A autoridade formal do supervisor deve ser posta ao serviço do nivelamento do estatuto dos participantes, estabelecimento de confiança e de abertura e criação de oportunidades não-ameaçadoras para o professor falar e explorar o seu trabalho.

Por seu lado, Rau (2004) baseia-se no pensamento de Foucault para analisar a relação de poder que se estabelece em contextos supervisivos como algo que circula, ou algo como funciona sob a forma de corrente e em rede. Nunca está localizada aqui ou ali, nunca nas mãos de alguém, nunca apropriada como uma comodidade ou riqueza. As posições que os participantes vão assumindo localizam-se num *continuum* entre as polaridades de *autonomia* e *dependência* que se assumem enquanto graus diferentes e interdependentes do mesmo – isto é, *de controlo*. Através do uso de estratégias de resistência (*negociação de autoridade, poder e controlo*), as pessoas adaptam e contestam regras discursivas. As estratégias de resistência situam supervisores, supervisionados e seus contextos educativos em posições variadas e variáveis num contínuo entre autonomia e dependência, que constituem estados ou posições diferentes que advêm das relações de poder, e em que umas vezes maior controlo é exercido pelo supervisionado, outras pelo supervisor. A autora

(op. cit.) identifica três tipos de resistência: *Empurrar* (criticar injustamente, mandar, questionar, rejeitar, ordenar e controlar), *puxar* (evitar, esconder-se atrás de pormenores técnicos, procrastinar, cancelar compromissos, questionar, ficar em silêncio, negligenciar) e *deixar* (ouvir, questionar, deixar ficar, acomodar, colaborar, negociar). Esta é mais um estado de espírito do que uma estratégia: trata-se de uma *ética de tolerância e de abertura* fortemente enraizada na prática quotidiana, marcada por uma intencionalidade que caracteriza a posição de *empatia* subjacente. Trata-se de, não apenas respeitar a diferença, mas explorá-la, sugerindo um estilo supervisoivo não directivo em que o resultado que se procura é um plano de formação e de acção do professor auto-dirigido, conferindo-lhe a máxima escolha possível (Glickman, 2002). Busca-se a abertura ao outro e a colaboração, aliadas ao desenvolvimento de práticas críticas no que se refere às questões do exercício de poder (Blase & Blase, 1995).

Não obstante a investigação sobre o discurso produzido no âmbito deste projecto evidenciar a presença de condições facilitadoras da indagação crítica e da construção colaborativa de saberes (Paiva, Barbosa & Fernandes, 2006), não deixamos de ter consciência, como bem alerta Rau (op. cit.), que mesmo que pareça haver consenso entre as pessoas, bem como entre as pessoas e as regras de conduta institucionais, a resistência existe sempre; o silêncio e a aquiescência nem sempre significam concordância e aceitação, ou seja, não implicam ausência de resistência. Pelo contrário, trata-se apenas e sobretudo de uma questão de qualidade e grau de resistência bem como do modo como ela é revelada. Apesar de termos vindo a procurar desenvolver práticas de análise da supervisão que praticamos, trata-se de uma actividade educativa muito marcada pela influência que o dilema apoio formativo-avaliação classificatória exerce e que parece inultrapassável, sempre fortemente potenciador de estratégias de resistência ao poder e controlo do processo formativo pelo supervisor.

A esta tensão, procuramos responder assumindo claramente a responsabilidade da instituição universitária pelo projecto supervisoivo. A nós cabe apontar caminhos para a supervisão e para a pedagogia, sendo que é na natureza destes caminhos que encontramos a sua qualidade e o seu potencial transformador. Colocar o aluno no centro da pedagogia e trabalhar na direcção da sua autonomização e colocar

o estagiário no centro da supervisão e trabalhar na direcção da sua autonomia e emancipação profissional, implica conferir uma direcção transformadora às práticas formativas, tornando pessoal e socialmente relevantes as finalidades e os meios (estratégias) da supervisão pedagógica. A nós, enquanto supervisoras, cabe assegurar que esta é a direcção que as práticas educativas devem tomar, promovendo a consciencialização, a clarificação, o confronto, a indagação e a reconstrução de teorias e práticas, no sentido da mudança dos contextos pedagógicos e supervisivos. Da minha parte, tenho vindo a assumir estas responsabilidades sem complexos, pois o seu suposto exercício de maior poder é legitimado (sendo ainda, a meu ver, previsivelmente esperado) por parte dos estagiários com quem tenho vindo a trabalhar. A qualidade dos processos de supervisão pedagógica encontra-se, por conseguinte, na *direcção do exercício deste poder, que deve ser legítimo e democrático, quando partilhado e colaborativamente exercido, e não na sua ausência* (cf. Robinson, 1995).

Conclusão...

“I came to theory because I was hurting – the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend – to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory a location for healing. (hooks, 1994: 59)”

Se aceitarmos a actividade de teorização enquanto tentativa de conferir sentido aos acontecimentos, um lugar de imaginação de futuros possíveis e de realização do potencial humano, de experiência vivida de pensamento crítico, de reflexão e análise, mas também de busca de sentido para o que nos angustia (hooks, 1994), então a investigação-acção, o desenvolvimento da autonomia do aluno e do professor e a promoção de uma cidadania democrática, passam a fazer parte do mesmo projecto educativo. Deste modo pensamos estar a conferir uma natureza transformadora à educação em línguas e aos contextos de trabalhos dos professores que formamos.

Como já dizia Kurt Lewin nos anos 40, não há nada tão prático como uma boa teoria. Também para a supervisão, uma boa teoria é essencial para conferir uma direcção significativa às práticas, ajudando a concretizar as potencialidades do humano. Na nossa experiência na formação de professores de línguas (inicial, contínua e especializada), os professores cada vez mais se revelam ‘sedentos’ de teoria – de boas teorias, de teorias que iluminem a sua prática, que confirmem significado à acção, mas, mais ainda, que resgatem o seu profissionalismo e a sua autonomia profissional, fazendo-os recuperar alguma da esperança (muitas vezes perdida) na educação⁴. Tem sido esta a direcção que a equipa de supervisão, agora muito mais reduzida (e essa é outra tensão que aqui não importa explorar...), tem vindo a seguir e a acreditar como válida e merecedora do nosso empenho e do que melhor possamos dar da nossa acção profissional. A formação de professores e educação dos alunos de línguas favorecem, com demasiada frequência, abordagens utilitárias e técnicas, em detrimento da reflexão e do comprometimento crítico e indagatório. Tal como Zeichner e Diniz-Pereira (2005), pensamos que o ensino e a supervisão são empreendimentos morais que não se compadecem com abordagens neutras que, porque não problematizam o trabalho educativo, o tornam mais fácil. Tal como Poduska (1996), também nós, como professoras, formadoras e supervisoras, temos vindo a aprender que o ensino e a supervisão fáceis nem sempre são o ensino e a supervisão mais produtivos para alunos, professores e supervisores. E as nossas histórias e as dos professores com quem trabalhamos são sempre histórias de dificuldade. Não obstante, são também histórias de libertação pessoal e de transformação social.

4 _ Este foi o título do último encontro do GT-PA, (Re)construir a esperança na educação (v. Vieira, Moreira, Melo & Silva, 2009), centrado exactamente em modos de explorar teorias e práticas (re)idealistas na educação, posicionadas entre aquilo que este grupo acredita ser possível e desejável, não obstante os constrangimentos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, M. (2005). **O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisoivo**. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003, 2ª ed.; 1ª ed. 1987). **Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem**. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Moreira, A. et al. (orgs.), **Actas do I Congresso Nacional de Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (neste volume). Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores?
- Andrade, A. I. (coord) & Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, Canha, M. B., Cardoso I., Espinha, Â., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A.S., Sá, C., SÁ, S., Santos, L. (2008). **Línguas & Educação: Orientações para um Projecto Colaborativo**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. & Andrade, A. I. (2002). **Processos de interacção verbal em aula de línguas: observação e formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbosa, I. (2003). **O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários**. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbosa, I.; Fernandes, I. S. & Paiva, M. (2008). Enhancing Professional learning towards teacher and learner autonomy: a challenging venture. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (eds.), **Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education**. Dublin: Authentik, pp. 219-233.
- Beane, J. & Apple, M. (2000). **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora.
- Blase, J. R. & Blase, J. (1995). The micropolitics of successful supervisor-teacher interaction in instructional conferences. In D. Corson (ed.) (1995), **Discourse and power in educational organizations**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 55-70.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press.
- Fernandes, I. S. (2005). **A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso** (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Giroux, H. (2007). **Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens**. Mangualde: Pedago.
- Glickman, C.; Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004, 6ª ed.; 1ª ed. 1985). **Supervision and instructional leadership: a developmental approach**. Boston: Pearson Education.
- Glickman, C. (2002). **Leadership for learning: how to help teachers succeed**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Greene, M. (2003). In search of a critical pedagogy. In A. Darder; M. Baltodano & R. Torres (eds.), *The critical pedagogy reader*. New York & London: RoutledgeFalmer, pp. 97-112.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York & London: Routledge.
- Jiménez Raya, M. (2009). On inquiry, action and identity in professional development towards pedagogy for autonomy. In F. Vieira (ed), *Struggling for Autonomy in Language Education – Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 187-195.
- Jiménez Raya, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Kelly, M.; Grenfell, M.; Allan, R.; Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Final Report to the European Commission - Directorate General for Education and Culture. Available at http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf.
- Kincheloe, J. (2003, 2ª ed.). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- LeMke, J. J. (1989). *Using language in the classroom*. Oxford: O.U.P.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In A. Darder; M. Baltodano & R. Torres (eds.), *The critical pedagogy reader*. New York & London: RoutledgeFalmer, pp. 69-96.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Dissertação de Mestrado defendida em 1996).
- Moreira, M. A. (2005a). “Na sombra das maiorias silenciosas”: por uma educação autêntica e transformadora. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, nº 1, pp. 70-95 (<http://www.curriculosemfronteiras.org>)
- Moreira, M. A. (2005b). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês - processos de (co)-construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2006). (In)Certezas da investigação-acção em ano de estágio: uma análise das suas potencialidades e constrangimentos, in R. Bizarro & F. Braga (orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2007). On democracy and learner autonomy in initial teacher education: guerilla warfare?. In A. Barfield & S. Brown (eds.), *Re-constructing autonomy: international perspectives on transforming learner and teacher autonomy in language education*. Houndmills: Palgrave MacMillan, pp. 56-70.
- Moreira, M. A. (2009). Action research as a tool for critical teacher education towards learner autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 3, nº 3, pp. 255-268.
- Moreira, M. A.; Paiva, M.; Vieira, F. & Marques, I. (2006). Investigação-acção e formação inicial de professores - uma estratégia de supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Paiva, M. (2005). **A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Paiva, M.; Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisoivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (2006). **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago, pp. 77-103.
- Poduska, K. (1996). To give my students wings. In L. E. Beyer (ed.), **Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice**. New York & London: Teachers College Press, pp.106-126.
- Rau, A. (2004). **Supervision: A Foucaultian exploration of institutional and interpersonal power relations between postgraduate supervisors, their students and the university domain**. Rhodes University (tese de doutoramento).
- Ribeiro, D. (2006). **A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: um estudo de caso na educação de infância**. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Robinson, V. M. J. (1995). The identification and evaluation of power in discourse. In D. Corson (ed.), **Discourse and power in educational organizations**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 111-130.
- Sá-Chaves, I. (2002). **A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Vieira, F. (2006a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (2006). **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.
- Vieira, F. (2009a). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação e Sociedade**, vol. 29, nº 105, pp. 197-217.
- Vieira, F. (2009c). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true? **Innovation in Language Learning and Teaching**, vol. 3, nº 3, pp. 269-282.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (eds.), **Pedagogy for autonomy in modern languages education: theory, practice and teacher education**. Dublin: Authentik, pp. 266-282.
- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: what can be learnt from teacher development practices? In T. Lamb & H. Reinders (eds.), **Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins B.V., pp. 217-235.
- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Silva, J. L. & Melo, M. C. (orgs.) (2009). Pedagogia para a autonomia – Reconstruir a esperança na educação. **Actas do 4º Encontro do GT-PA** (Grupo de

Trabalho-Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, CD ROM.

Vieira, F. & Marques, I. (2002). Supervising reflective teacher development practices. *ELTED*, 6 (periódico online).

Vieira, F. (2009b). Pedagogy for autonomy and teacher education – putting teachers centre-stage. In F. Vieira (ed), *Struggling for Autonomy in Language Education – Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 15-35.

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: C.U.P.

Zeichner, K. & Diniz-Pereira (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80.

A quadratura do círculo: As práticas actuais na observação e avaliação dos professores estagiários de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Nicolas Hurst _ Universidade do Porto

No início do seu estágio, os professores estagiários necessitam de um acompanhamento sistemático para observarem e reflectirem sobre o que ocorre nas aulas leccionadas pelos seus orientadores de estágio:

“A aprendizagem da actividade de observação descreve o fenómeno pelo qual os professores estagiários iniciam os seus estágios após terem passado milhares de horas na condição de alunos que observam e avaliam os profissionais do ensino em acção. (...) Uma das consequências deste período de aprendizagem é que, enquanto os indivíduos que se estreiam noutras profissões estão mais cientes das limitações dos seus conhecimentos, os professores estagiários podem não ter consciência de que os aspectos da prática do ensino de que se aperceberam enquanto estudantes representavam apenas uma parte do trabalho do professor.” (Borg, 2004).

Procurando responder ao facto de os nossos professores estagiários necessitarem de operar uma mudança significativa na sua formação

no que respeita à sua experiência de ensino e aprendizagem, a secção de Ensino do Inglês do Departamento de Estudos Anglo-Americanos (DEAA) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) desenvolveu um conjunto de actividades de observação de aulas que procuram alargar a perspectiva profissional dos nossos estagiários, de modo a que estes possam exercer o seu papel de professores de um modo mais fundamentado e sustentado, desde o início do seu ano de estágio. Estas actividades levam em consideração a existência de diversas categorias de observação (cf. Malderez, 2003):

- a) Observação para fins de desenvolvimento: *"Integram-se quase sempre nesta categoria a observação de colegas, em contexto de sala de aula, e a maioria da orientação pré-estágio"*. O foco da observação é geralmente decidido pelo estagiário/a observado/a.
- b) Observação para fins de formação *"(...) observações nas quais o foco da aprendizagem incide sobre o comportamento profissional competente"*. Geralmente o foco é pré-determinado.
- c) Observação para fins de avaliação: *"Normalmente, as observações incidem em múltiplos aspectos e utilizam listas de verificação complexas ou temporizações rigorosas"*. Concebidas para incluir alguma forma de *feedback* oral e/ou escrito.
- d) Observação para fins de investigação: *"(...) com o objectivo principal de criar teorias para divulgação pública. (...) o foco incide, inicialmente, na criação de descrições e explicações plausíveis dos fenómenos educativos."*

Dada a natureza do ano de estágio (conforme descrita em vários documentos jurídico-legais da FLUP) é possível identificar três etapas distintas no processo de observação:

- a) Observação pelo orientador/a do estabelecimento de ensino: com início em Setembro/Outubro;
- b) Observação por colegas estagiários: com início em Outubro/Novembro;
- c) Observação pelo supervisor/a da faculdade: com início em Novembro.

Durante os dois primeiros meses do estágio, caracterizados pela ênfase colocada nas aulas leccionadas pelo orientador/a, é fornecido

aos professores estagiários um conjunto de actividades de observação (correspondendo presentemente a nove actividades separadas que se podem repetir em diferentes níveis e diferentes momentos) que devem ser desenvolvidas conjuntamente com o orientador/a e colegas estagiários. São ainda observados e quantificados dados provenientes destas actividades, acções ou discursos, de modo a fundamentar com rigor as tomadas de decisão. Estas actividades procuram fornecer aos professores estagiários uma visão da prática de sala de aula e dos comportamentos dos alunos, servindo ainda como estímulo inicial ao projecto de investigação-acção, que constitui uma parte crucial da sua formação e avaliação como professores estagiários do “novo” curso profissional de Mestrado pós-Bolonha (MEIB/MEIBS). As actividades foram desenvolvidas a partir de materiais pré-existentes da FLUP [cf. Hurst, 2006] e ainda a partir de adaptações de ideias retiradas da obra “Classroom Observation Tasks” (1993), de Ruth Wajnryb, e de contributos de Richards & Lockhart (1994). No corrente ano obteve-se ainda o contributo de Joanna Nijakowska da Universidade de Lodz (Polónia), no âmbito do programa de mobilidade de docentes Sócrates-Erasmus financiado pela UE e a FLUP.

O Anexo 1 apresenta uma amostragem de três actividades:

– A Folha de exemplo nº 1 (*“Reflexão sobre o Papel do Professor”*) exige aos professores estagiários que registem exemplos reais de discurso ou acções que possam corresponder aos vários papéis desempenhados pelo professor/a, quer numa, quer/ou em várias aulas. São também fornecidos tópicos para discussão posterior, de modo a que a actividade possa ser discutida em seminários na escola antes de regressar à FLUP, onde os professores estagiários poderão comparar as suas conclusões com as de colegas estagiários de diferentes estabelecimentos de ensino.

– A Folha de exemplo nº 2 (*“Objectivos e preparação da aula”*) pede aos professores estagiários que esbocem a sequência de etapas da aula e os objectivos procedimentais de cada etapa, bem como os principais objectivos da aula através de actividades de observação, e isto sem terem acesso ao plano de aula do seu/sua orientador/a. São ainda delineados tópicos de discussão pós-observação, seguindo um conjunto de procedimentos semelhante ao acima enunciado.

– A Folha de exemplo nº 3 (*“Padrões de Interação”*) focaliza-se na recolha de dados quantitativos, pelo que os padrões de interação têm de ser identificados (segundo dez categorias) e registados a cada intervalo de 5 minutos. Um dos elementos-chave desta actividade consiste na elaboração de um registo de eventos de aula em “tempo real”. São também fornecidos tópicos para discussão adicional. Estas actividades contribuem para colocar os métodos da FLUP em linha com a recente definição do que deve ser a actividade de observação: *“A observação diz respeito à análise premeditada de eventos pedagógicos e/ou de aprendizagem por meio de processos sistemáticos de recolha e análise de dados.”* (Bailey, 2001, p.114).

– A segunda fase do processo de observação inclui também um elemento de avaliação, já que se baseia na observação “formal” do desempenho em sala de aula de um professor/a estagiário/a, em três diferentes momentos durante o ano lectivo, pelo supervisor/a de estágio designado pela FLUP. Os resultados verificados no final destes três momentos servirão de base ao feedback fornecido pelo supervisor/a no que respeita à elaboração de uma classificação provisória e definitiva (juntamente com o orientador/a), que constitui a vertente prática da avaliação dos professores estagiários. Na elaboração destas grelhas, a Secção de Ensino do Inglês (sobretudo Maria Ellison e o autor) recorreu a vários materiais publicados, tais como: as listas de verificação fornecidas por Nunan & Lamb (1996: 247/249) e por Brown (2001: 432/434). Para o desenvolvimento destas grelhas foi ainda decisiva a colaboração dos orientadores. O seu *feedback* foi activamente solicitado e usado com o objectivo de procurar assegurar uma estrutura realista e um fluxo “transparente” de informação entre os três agentes envolvidos: o orientador/a, o supervisor/a e o professor/a estagiário/a. Os professores estagiários têm livre acesso a estas grelhas antes do início das suas observações formais. As grelhas também oferecem um meio de obtenção de *feedback* escrito *a posteriori*, que sustenta o que o supervisor/a poderá dizer no *feedback* oral logo após a aula observada.

O conjunto de três grelhas de observação (observação inicial/gramática/competências) a ser utilizado pelos supervisores da FLUP é apresentado no Anexo 2:

Grelha nº 1: *“Observação Inicial”*. O objectivo geral desta grelha é o de abordar a observação dos professores estagiários a partir de um ponto de vista holístico, levando em consideração elementos como o planeamento e a preparação dos materiais a serem utilizados na aula, passando pelas aptidões linguísticas (competência comunicativa) e, sobretudo, pela criação de empatia (qualidades pessoais), ou a capacidade do professor/a estagiário/a, através das suas competências pedagógicas, motivar e relacionar-se com os seus alunos numa sala de aula.

Grelha nº 2: *“Observação de Gramática”* e Grelha nº 3: *“Observação de Competências”*.

Conforme indicado pelos títulos, estas duas grelhas incidem sobre diferentes tipos de experiência pedagógica, cada uma com um foco específico. De facto, as duas grelhas focam-se no mesmo assunto (planeamento e preparação, conteúdo cultural, execução e apresentação), com excepção das secções relacionadas com a “gramática” ou “competências”. Existe ainda uma secção que procura registar os progressos verificados nas áreas da competência comunicativa e qualidades pessoais: as duas secções-chave da primeira grelha de observação. Os professores estagiários são livres de escolher a ordem pela qual as grelhas serão fornecidas nas suas aulas observadas, embora não seja permitido utilizar a mesma grelha para duas aulas: todos os professores estagiários deverão ser observados durante a leccionação de uma aula especialmente dedicada à gramática.

O uso destas grelhas destina-se também a ajudar o professor/a estagiário/a a focar a sua preparação e execução, já que fornece uma estrutura clara e uniformizada para a prática da sua actividade. Uma das maiores diferenças entre o professor/a estagiário e o professor/a experiente reside não só no volume de conhecimento que cada um possui, mas também na forma como esse conhecimento se encontra estruturado. Cada observação deve comportar uma aula completa de 90 minutos, devendo a mesma ser agendada com várias semanas de antecedência conjuntamente entre o professor/a estagiário/a e o orientador/a. Para além das críticas construtivas expostas oralmente imediatamente após o final da aula observada, o supervisor/a tem também a oportunidade de usar a grelha para fornecer algum *feedback* ponderado e distanciado, disponibilizando uma cópia da grelha

ao professor/a estagiário/a e seu orientador/a de estágio. O professor/a estagiário/a possui um registo escrito dos seus pontos fortes e fracos que deverá usar como instrumento para o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal. Neste aspecto, estes procedimentos estão, em grande medida, em conformidade com as directrizes gerais para as boas práticas no exercício da supervisão/observação (cf. Ewens, 2001).

Concluída a observação do professor/a estagiário/a, os seus colegas, orientador/a e supervisor/a têm a oportunidade de contribuir com *feedback* durante a reunião pós-observação normalmente agendada para imediatamente após a aula em questão. A discussão deverá tomar a forma de um diálogo profissional. O supervisor/a e o orientador/a deverão envolver o professor/a estagiário/a numa discussão que promova a reflexão e a auto-avaliação: juntos deverão identificar os pontos fortes do estagiário/a e as áreas que podem ser melhoradas. Estes comentários serão incluídos em actas formais da reunião, acordadas e assinadas pelas partes envolvidas. *“Para que o feedback tenha a maior utilidade possível, as três partes envolvidas deverão concordar que este melhora o desempenho do professor e contribui para um progresso continuado ao longo do ano de estágio.”* (Hurst, 2006). Pede-se ainda ao professor/a estagiário/a e aos seus colegas que forneçam um *feedback* adicional ao seu supervisor/a da FLUP através do preenchimento de formulários de *feedback* (cf. Anexo 3). Desta forma, todos os professores estagiários têm a possibilidade de reflectir sobre as aulas observadas de uma forma estruturada e uniformizada. Numa das folhas de observação de colegas é pedido ao observador/a que tome em consideração três categorias: ‘Materiais’, ‘Apresentação de Conteúdos’ e ‘Os Alunos e a sua Participação na Aula’, sendo que a cada uma destas categorias está associado um conjunto de perguntas a serem respondidas. A folha alternativa de observação de colegas adopta uma visão mais generalizada através de dez afirmações a comentar e seis perguntas de resposta fechada, sendo talvez mais indicada para as fases iniciais do ano de estágio. O elemento de auto-avaliação para o professor/a estagiário/a consiste no preenchimento de um questionário pós-observação que inclui nove questões/tópicos diferentes a considerar, incluindo padrões de interacção, prossecução de objectivos e a linguagem do aluno.

É recomendável manter um alto grau de objectividade ao longo de todo o processo de observação e avaliação. No entanto, tal objectivo fica comprometido pela natureza dual característica do cargo de supervisor/a da FLUP: simultaneamente observador e avaliador. Parte das obrigações associadas ao cargo de supervisor/a da FLUP envolvem, por exemplo, a realização de uma sessão de pré-observação com o professor/a estagiário/a, na qual se discutem os objectivos, plano, materiais e procedimentos, entre outros assuntos. A natureza do *feedback* fornecido pelo supervisor/a nesta sessão pode favorecer, naturalmente, um decréscimo do grau de autoria independente. Quer directa (sugerindo alterações aos materiais, preparação da aula, etc.) ou indirectamente (incitando o professor/a estagiário/a a reflectir novamente sobre um aspecto particular da aula), o supervisor/a torna-se, de um certo ponto de vista, um co-autor. Uma dualidade semelhante existe na função do orientador/a como fornecedor de *feedback* e apoio, por um lado, e na sua condição de indivíduo com maior influência no processo de avaliação, por outro lado. Porém, apesar das desvantagens acima enunciadas, há que reconhecer que os procedimentos de observação e avaliação associados à Secção de Ensino de Língua Inglesa na FLUP ganharam, nos últimos anos, maior peso académico e uma estrutura reforçada, encorajando uma abordagem participativa e reflexiva de todas as partes envolvidas:

“O nosso entendimento do papel da observação de aulas na formação dos professores alterou-se nos últimos anos em resultado de um afastamento em relação a uma visão técnica do ensino focada na identificação de comportamentos e competências características dos professores de sucesso para se focar nos sentidos complexos subjacentes a actos de ensino observáveis. A observação reflexiva, isto é, a observação associada a uma reflexão crítica, é uma estratégia que pode ser utilizada para auxiliar os professores a desenvolver uma melhor compreensão da sua própria função como professores e, deste modo, a estarem mais bem preparados para tomar decisões relacionadas com os seus próprios métodos de ensino.” (Richards, 1997)

Referências bibliográficas

- Bailey, K. M. (2001). Observation in Carter, R. and Nunan, D. ***Teaching English to Speakers of Other Languages***, Cambridge, CUP.
- Borg, M. (2004). ***The Apprenticeship of Observation in ELT Journal***, Vol. 58/3, Oxford, OUP.
- Brown, H.D. (2001). ***Teaching by Principles***, Longman, New York, pp. 432/434.
- Ewens D. (2001). ***Observation of Teaching and Learning in Adult Education: how to prepare for it, how to do it and how to manage it***, from www.qualityACL.org.uk
- Hurst, N. (2006). "Teaching Practice Observations; Purposes, Processes and Products" in ***Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências***, Rosa Bizarro and Fátima Braga (orgs.), Porto, Porto Editora.
- Malderez, A. (2003). ***Observation in ELT Journal***, Vol.57/2, Oxford, OUP.
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). ***The Self Directed Teacher***, CUP, Cambridge, pp. 247/249.
- Richards, J.C. (1997). ***Three Approaches to Observation at The Language Teacher Online***, 21.09 from <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/richards.html>.
- Wajnryb, R. (1993). ***Classroom Observation Tasks***.
- Williams, M. (1989). "A Developmental View of Classroom Observations", ***ELTJ***, Vol. 43/2, Abril.

Anexo 1

FLUP: Estágio e Seminário - Inglês (MEIBS) 2009/2010

Actividade de Observação de Aula: Reflexão sobre o Papel do Professor/a.
Ao longo de várias aulas, registe as acções/linguagem associadas às diferentes interpretações do papel do professor/a.

Papel do Professor/a	O que disse ou fez o professor/a?
Gestor	Organiza e gere o ambiente da aula e o comportamento dos alunos para maximizar o potencial de aprendizagem
Controlador de Qualidade	Preserva a qualidade da linguagem utilizada na sala de aula. Deve encorajar o uso de linguagem correcta e desencorajar o de linguagem incorrecta
Organizador de Grupos	Desenvolve um ambiente no qual os alunos possam trabalhar conjuntamente em actividades de grupo
Facilitador	Ajuda os alunos a descobrir novas formas de aprendizagem e a trabalhar de modo independente
Motivador	Aumenta a confiança dos alunos e o seu interesse pela aprendizagem de línguas, através da criação de actividades motivadoras
Capacitador	Assume o menos possível o controlo. Deixa os alunos tomar as suas próprias decisões sobre as abordagens à aprendizagem e aos objectivos da mesma.
Membro de equipa	É visto como um membro de equipa e encoraja a turma a agir e interagir como equipa

Tópicos de Discussão Pós-Observação

1) O que dizem/fazem os professores para estabelecer rotinas, procedimentos ou regras?

2) De que modo os professores mantêm um nível de desempenho aceitável durante a aula?

3) Existe alguma ligação entre o tipo de actividade desenvolvida e o papel do professor/a?

4) Até que ponto está cada papel limitado pela “cultura” da escola em questão?

5) Existem alguns papéis que não tenham sido enunciados na ficha de trabalho da actividade de observação?

6) Até que ponto estes papéis se adaptam às necessidades básicas de motivação e disciplina?

(adaptado de Richards & Lockhart, 1994, pp.105/106)

FLUP: Estágio e Seminário - Inglês (MEIBS) 2009/2010

Actividade de Observação de Aula: Objectivos e Preparação da Aula.

Instruções: Durante a aula, cada professor/a estagiário/a trabalha individualmente de modo a identificar os principais objectivos da aula, juntamente com as diferentes etapas e seus objectivos secundários ou procedimentais.

Principais Objectivos	
1) _____	
2) _____	
3) _____	

Etapas:	Objectivos procedimentais :
A.	
B.	
C.	
D.	
E.	
F.	
G.	
H.	

Actividades Prévias

- 1) Os professores estagiários pedem autorização ao(s) seu(s) orientador(es) para observar uma aula em particular. Esta actividade será mais bem sucedida se a turma se encontrar num nível pouco avançado e se a aula incluir a apresentação e prática de novo vocabulário.
- 2) Os professores estagiários **NÃO** devem ter acesso ao plano de aula do seu orientador/a.

Tópicos de Discussão Pós-Observação

- a) Os professores estagiários discutem com o orientador/a os principais objectivos que identificaram.
- b) Os professores estagiários revezam-se para identificar cada etapa da aula e o seu objectivo procedimental. Todos os professores estagiários partilham da mesma opinião? Quais as diferenças?
- c) *Feedback* do orientador sobre a lógica de planificação do estagiário
- d) Avaliação da prossecução de objectivos (combinando o plano original com a observação)

FLUP: Estágio e Seminário - Inglês (MEIBS) 2009/2010

Actividade de observação - Padrões de Interação.

Para esta actividade necessitará de um relógio. Procure não perturbar a sequência da aula. Tentará obter “amostras” em cada 5 minutos: use o quadro abaixo para anotar a interação em progresso. Há onze variáveis de padrões de interação e dezoito intervalos temporais. Os padrões de interação são os seguintes:

- a) o professor fala para toda a turma (P-Aa)
- b) um aluno fala para toda a turma (A-Aa)
- c) o professor fala para um aluno, toda a turma ouve (P-A aberto)
- d) o professor fala individualmente para um aluno, pares de colegas ou grupos (A-P fechado)
- e) um aluno fala para o professor, toda a turma ouve (A-P aberto)
- f) um aluno fala individualmente para o professor, pares de colegas ou grupos (A-P fechado)
- g) um aluno fala para outro aluno, toda a turma ouve - pares abertos (A-A aberto)
- h) todos os alunos falam em pares (A-A fechado)

- i) todos os alunos falam em grupos (mais de 2 pessoas) (Aa-Aa fechado)
- j) todos os alunos falam e movimentam-se pela sala (A-A)
- k) silêncio/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) P-Aa																		
b) A-Aa																		
c) P-A aberto																		
d)P-A fechado																		
e) A-P aberto																		
f) A-P fechado																		
g) A-A aberto																		
h)A-A fechado																		
i)Aa-A fechado																		
j) A-A																		
k) silêncio/zero																		

Após a aula: Reconhece alguns padrões? Contabilize quantas vezes o professor/a e os alunos falaram. Discuta as suas observações com o seu orientador/colegas. Considere:

- 1) Se os objectivos da aula passam por apresentar novo vocabulário, qual seria o padrão expectável?
 - 2) Se os objectivos da aula residem na prática de língua, qual será o padrão expectável?
 - 3) De que modo o tipo de material e actividade afecta o padrão?
- (adaptado a partir de materiais fornecidos por Joanna Nijakowska, U.Lodz, Polónia)

Anexo 2

Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Departamento de Estudos Anglo-Americanos

Estagiário/a..... Estabelecimento de Ensino:

Professor Supervisor..... Data.....

A. Competência Comunicativa	Comentários	M. Bom	Bom	Suf.	Insuf.
1. Fluência e à-vontade					
2. Rigor e clareza					
3. Voz: audibilidade e projecção					
B. Qualidades Pessoais					
1. Competências motivacionais e comunicativas					
2. Auto-confiança e presença					
3. Dinamismo e entusiasmo					
C. Competências Pedagógicas					
1. Capacidade de criar e manter um ambiente favorável à aprendizagem.					
2. Capacidade de usar gestos e linguagem corporal					
3. Consciência de necessidades individuais					
4. Flexibilidade de resposta. Tomada de decisões partilhada					

5. Sensibilidade ao desempenho dos alunos						
6. Capacidade de elogiar e encorajar						
7. Capacidade para organizar e gerir os alunos						
8. Minimização do tempo de intervenção oral do professor/a						
9. Uso adequado dos materiais auxiliares						
10. Organização e legibilidade do trabalho no quadro						
D. Planeamento/preparação	Comentários					
1) Revela sinais de planificação e preparação adequadas da aula						
2. A aula foi organizada seguindo uma sequência lógica						
3. As actividades adequavam-se à idade, capacidades e nível de conhecimentos dos alunos						
4. As actividades directamente relacionadas com os objectivos da aula						
5. As actividades adequavam-se a diferentes estilos de aprendizagem						
6. Coerência dentro de uma unidade didáctica						
7. Sensibilidade sociocultural						
E. Comentários adicionais:						

A. Planeamento e Preparação	Comentários	M. Bom	Bom	Suf.	Insuf.
1. Especificação de objectivos					
2. Coerência global dos procedimentos					
3. Actividades adequadas ao nível dos alunos					
4. Equilíbrio entre padrões de interacção					
5. Antecipação de problemas e soluções					
6. Gestão de tempo realista					
7. Materiais/recursos adequados					
B. Conteúdo Cultural					
1. Conhecimento e compreensão da cultura-alvo.					
2. Adequação do tema/tópico					
3. Oportunidades para desenvolver uma consciencialização intercultural					
C. Execução e Apresentação					
1.Instruções claras e eficazes					
2. Técnicas de apresentação adequadas					
3. Gestão de etapas/fases (a) gestão de tempo (b) ligação entre fases					
4. Envolvimento dos alunos e atenção que lhes é dedicada					
5. (Re)formulação e uso de perguntas					
6. Fornecimento de oportunidades adequadas ao desenvolvimento de competências					

D. Gramática					
1. Técnicas de apresentação					
2. Clareza de significado/uso					
6. Verificação de conceitos					
3. Clareza da forma/estrutura					
4. Fornecimento de prática de pronúncia					
5. Contextualização					
E. Competências Comunicativas e Qualidades Pessoais (evolução verificada desde a primeira grelha de observação)					
1. Fluência e à-vontade					
2. Rigor e clareza					
3. Voz: audibilidade e projecção					
4. Competências relacionais motivacionais e comunicativas					
5. Auto-confiança e presença					
6. Dinamismo e entusiasmo					
F. Comentários Adicionais:					

Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Departamento de Estudos Anglo-Americanos (Obs. II/III)

Estagiário/a..... Estabelecimento de Ensino:

Professor Supervisor..... Data.....

A. Planeamento e Preparação	Comentários	M. Bom	Bom	Suf.	Insuf.
1. Especificação de objectivos					
2. Coerência global dos procedimentos					
3. Actividades adequadas ao nível dos alunos					
4. Equilíbrio entre padrões de interacção					
5. Antecipação de problemas e soluções					
6. Gestão de tempo realista					
7. Materiais/recursos adequados					
B. Conteúdo Cultural					
1. Conhecimento e compreensão da cultura-alvo.					
2. Adequação do tema/tópico					
3. Oportunidades para desenvolver uma consciencialização intercultural					
C. Execução e Apresentação					
1.Instruções claras e eficazes					
2. Técnicas de apresentação adequadas					
3. Gestão de etapas/fases (a) gestão de tempo (b) ligação entre fases					
4. Envolvimento dos alunos e atenção que lhes é dedicada.					
5. (Re)formulação e uso de perguntas					
6. Fornecimento de oportunidades adequadas ao desenvolvimento de competências					

D. Competências					
1. Grau de consciência do estagiário para as estratégias necessárias na sala de aula					
2. Abordagem/Estrutura coerente					
3. Materiais adequados às estratégias					
4. Materiais adequados às estratégias					
5. Contextualização					
E. Competências Comunicativas e Qualidades Pessoais (evolução verificada desde a primeira grelha de observação)					
1. Fluência e à-vontade					
2. Rigor e clareza					
3. Voz: audibilidade e projecção					
4. Competências relacionais motivacionais e comunicativas					
5. Auto-confiança e presença					
6. Dinamismo e entusiasmo					
F. Comentários Adicionais:					

Anexo 3

Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Departamento de Estudos Anglo-Americanos

Professor Estagiário..... Estabelecimento de Ensino:

Estagiário/Observador Data.....

Materiais

Existia algum manual da disciplina/caderno de actividades disponível?
Foi usado? Porquê/Porque não?

Existiam outros materiais disponíveis: Cassetes? Vídeos? DVDs? Internet?

Qual o aspecto das fotocópias apresentadas?

Quais as condições da sala de aula?

O equipamento funcionou? O estagiário sentia-se inseguro perante o equipamento? Se sim, porquê?

Algo mais a comentar sobre o espaço da sala de aula?

Apresentação dos conteúdos

Realçaram-se as principais questões linguísticas?

A dicção foi demasiado rápida, lenta ou adequada?

A quantidade de material apresentado foi excessiva, insuficiente ou adequada?

O material adequava-se ao nível dos alunos?

Utilizaram-se questões para verificar conceitos?

Os materiais auxiliares eram visual e conceptualmente claros?

Os alunos e a sua participação na aula

Os alunos mostraram-se empenhados na aula? (atentos, irrequietos, etc.)

Quais foram as competências mais trabalhadas pelos alunos? (leitura, escrita, compreensão e expressão oral.)

Numa turma numerosa utilizaram-se técnicas de pares/grupos para envolver os alunos?

Em actividades de pares/grupos, os alunos usavam o Inglês? Como agia o professor/a estagiário/a?

O professor/a estagiário/a possuía boa competência de formulação de questões, encorajava a participação oral?

O professor/a estagiário/a recorreu a técnicas para aumentar o envolvimento dos alunos? (sobretudo em situações de alunos com necessidades educativas especiais)

[adaptado de um documento da Universidade de Southampton (2003) sobre a política de observação de colegas]

Professores

1) O/A professor/a falou de modo claro e audível para todos.

2) O/A professor/a utilizou uma pronúncia e gramática da língua inglesa correctas pronúncia e gramática da língua inglesa.

3) O/A professor/a mostrou-se consciente das necessidades educativas individuais de cada aluno.

4) Maximizou-se o tempo de participação dos alunos e minimizou-se o do professor/a.

5) O/A professor/a esforçou-se deliberadamente por dedicar o mesmo grau de atenção a todos os alunos.

6) O/A professor/a encorajou e motivou/elogiou activamente os alunos.

7) O/A professor/a usou gestos, linguagem corporal e/ou humor para animar a aula.

8) A escrita no quadro era legível e a informação apresentada estava bem organizada.

9) Os materiais audiovisuais foram usados com sucesso sendo visíveis/ audíveis para todos os alunos.

10) O/A professor/a soube manter na sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem.

A) Revela sinais de planificação e preparação adequadas da aula.	SIM/NÃO
B) A aula foi estruturada seguindo uma sequência lógica.	SIM/NÃO
C) As actividades adequavam-se à idade e nível do grupo.	SIM/NÃO
D) As actividades estavam directamente relacionadas com os objectivos da aula.	SIM/NÃO
E) A aula incluiu actividades adequadas a diferentes estilos de aprendizagem.	SIM/NÃO
F) A prática de diferentes competências linguísticas foi estimulada.	SIM/NÃO

[adaptado de Nunan & Lamb, 1996, pp.247/249]

Tópicos de Discussão Pós-Observação

1. Que sinais existiam de que os alunos estavam/não estavam interessados?

2. Quem não participou? Porquê?

3. As instruções foram claras? Recorreu-se à reformulação? (preparação de actividades)

4. Quais dos seus principais objectivos foram alcançados? Alcançou-se algo para além destes?

5. Houve equilíbrio entre o tempo de intervenção dos alunos e o do professor/a?

6. Em que ocasiões os alunos expressaram as suas ideias/opiniões/ linguagem?

7. Aceitou as ideias dos alunos? Focou-se de igual modo no “conteúdo” e na “forma”?

8. O que aprendeu? O que alteraria no seu plano?

9. Anote alguns exemplos de linguagem usada pelos alunos. A mesma é significativa e/ou correcta?

Nome: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Data: _____

[adaptado de: Williams, 1989]

Para uma pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento: Elementos para a construção de um referencial na avaliação do desempenho dos professores¹

Fátima Braga _ Escola Secundária/3 Henrique Medina/CIEd-UMinho

Introdução: Buscando soluções locais para problemas globais

Em tempo de procura de um novo paradigma para a avaliação do desempenho docente – que Machado (2008) analisa segundo quatro dimensões *i)* económica, *ii)* política, *iii)* epistemológica e *iv)* metodológica –, urge materializar, nas práticas das escolas, um quotidiano marcado pelo desenvolvimento profissional e institucional assente na colaboração e na negociação explícita de papéis e de responsabilidades, com implicações na forma de relacionamento entre pares.

Equacionando a problemática da avaliação docente no contexto organizacional de escola, e situando a supervisão no campo alargado

¹ _ Este texto decorre de investigação desenvolvida no âmbito do projecto colectivo *Diversidade Cultural nos Ensinos Básico, Secundário e Superior: representações e acções* (código PC05-LI-07, com financiamento da FCT), do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

da avaliação educacional, este texto começa por explicitar os pressupostos que o orientam, para discutir os papéis do supervisor, do avaliador e do avaliado, assim como as finalidades da observação de aulas numa perspectiva dialógica² de co-responsabilização e de reconhecimento para, finalmente, defender a necessidade de construção de um referencial que oriente a tomada de decisões nos processos de avaliação e defina um conceito renovado de supervisão. Como conclusão, apresenta-se uma proposta de operacionalização dos princípios enunciados ao longo do texto.

Toda a reflexão apresentada assentará no princípio de que o novo profissionalismo docente exige um desenvolvimento profissional alicerçado em culturas de mosaico (Braga, 2009) e em dinâmicas activas, flexíveis e contextualizadas, caracterizadas pelo apoio mútuo, pelo crescimento profissional e por uma lógica de excelência, justiça e cuidado para com os outros, que capacite os professores para a busca de soluções locais para os problemas globais (Santos, 1995).

1. Pressupostos para a avaliação do desempenho dos professores

Defendemos que a avaliação do desempenho dos professores só tem sentido e justificação social quando corresponde a uma pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento (De Ketele, 2009), o que implica assumir que as práticas de supervisão em que assenta são distintas das que caracterizam a formação inicial, porque marcadas pelos seis pressupostos que a seguir se enunciam: *i)* o avaliado – professor profissional – é portador de um conjunto de rotinas e de representações sobre o seu desempenho e sobre a sua profissionalidade; *ii)* o processo de avaliação de professores profissionais não se realiza num contexto de “indução” e de “choque de realidade”, nem restringe a sua actuação ao espaço da sala de aula, como acontece na formação inicial; *iii)* entre o avaliador e o avaliado – ambos professores profissionais – há um património, formal e/ou informal, de trabalho

2 _ A propósito da noção de dialogia na avaliação de desempenho docente ver Silva (no prelo).

cooperativo, colaborativo e institucional; iv) avaliador e avaliado – ambos professores profissionais – são co-actores no mesmo projecto educativo, no contexto alargado da escola/organização; v) o avaliador está comprometido objectiva e subjectivamente com o “sujeito”, com o “objecto”, com o “processo” e com o “contexto”; vi) todo o processo de avaliação é um *continuum*: começou antes de começar e não termina depois de terminar (Machado, Alves & Gonçalves, 2009).

Deste modo, e desenvolvendo o raciocínio aqui explicitado, a avaliação do desempenho dos professores, porque inserida num contexto organizacional amplo e contextualizado, só adquire os seus sentidos e tem impacto social quando se avalia para gerir, mas também para intervir, isto é, quando a organização avalia para conhecer e decide em função daquilo que conhece:

“A avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola” (Day, 2001: 150).

Dito de outra forma, a avaliação do desempenho dos professores só tem validade quando a escola faz uma gestão integrada do currículo, assente numa relação dialógica entre a avaliação dos alunos, a avaliação dos professores e a avaliação da própria escola; quando a escola faz deste propósito a base do seu projecto de liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007), consolidando uma cultura avaliativa da organização capaz de promover o conhecimento das representações dos actores educativos, a monitorização da relação eficiência/eficácia nas acções desenvolvidas pela escola, a fundamentação dos processos de tomada de decisão, aos diferentes níveis – em termos de estratégias de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar – e a formação dos seus agentes. Neste contexto, a prática supervisiva emerge como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas” (Alarcão & Tavares, 2003: 154), inscrito no campo mais alargado da

avaliação educacional e operacionalizando a função reguladora da avaliação, no diálogo com as diferentes áreas de especialidade.

2. Co-responsabilização e reconhecimento³ na avaliação de desempenho dos professores

Apesar de a literatura especializada mostrar que a avaliação é um processo e que consiste em confrontar um referente com um referencial (Figari, 1996), co-existem, actualmente, duas correntes:

“A primeira afirma que a avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo. A segunda, à qual nos associamos, pressupõe que, se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, [ele] tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente (o que responde à questão: «será que não me engano ao...?»), válida (o que responde à questão: «o que avalio realmente corresponde mesmo ao que declaro avaliar?») e fiável (o que responde à questão: «a decisão tomada é independente do avaliador e das circunstâncias?»)” (De Ketele, 2010: 13-14).

Pressupõe a distinção aqui apresentada, no que ao tema desta obra diz respeito:

- i) a existência de uma perspectiva que se centra nas dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Moreira, 2009) e que remete para a supervisão a finalidade de promover o crescimento individual, deixando para o campo da avaliação apenas a de formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência; esta é uma linha que legitima o campo da supervisão como o reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do acto de ensinar e deixa para a avaliação, apenas, o de assegurar os direitos legítimos do Estado;
- ii) a existência de uma outra perspectiva que assume, para a avaliação educacional, as funções de orientação, regulação e de certificação

3 _ Na acepção que lhe é dada por De Ketele (no prelo).

(De Ketele & Roegiers, 1999), em que a avaliação surge como um processo que “consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e confrontar este conjunto de informações com um conjunto de critérios, o qual deve ser coerente com um referencial pertinente para fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada” (De Ketele, 2010:14).

Assumimos, sem margem para dúvida, a segunda perspectiva aqui apresentada, enquadrando a avaliação no território do desenvolvimento curricular (Alves, 2004) e vendo a supervisão como uma dinâmica de operacionalização, no campo das ciências da especialidade, do processo de acompanhamento que consubstancia a função reguladora da avaliação. Parte integrante do processo de recolha, análise e tomada de decisão, a supervisão, tal como a avaliação, deve desenvolver-se segundo um processo de referencialização⁴, que configura as opções individuais e colectivas.

Dito de outro modo, a supervisão centra-se, necessariamente, na identificação de um conjunto de indícios pertinentes, válidos e fiáveis, recolhidos em função das necessidades individuais e de indicadores emergentes, que sirvam o trabalho formativo e formador de desenvolvimento profissional no âmbito de cada área do saber, mas ela deverá desenvolver-se segundo critérios e dimensões comuns a todo o processo avaliativo, de forma a tornar possível a formalização dos juízos de valor que sustentarão a função certificadora da avaliação. Deste modo, a avaliação do desempenho dos professores pode ser eminentemente reguladora do desenvolvimento profissional, contemplando, também, os propósitos de gestão da carreira e de prestação de contas, fundamentados por referenciais contextualmente construídos.

A referencialização surge assim, na avaliação do desempenho docente, como factor de coerência entre as duas dimensões da avaliação educacional, ao garantir que ambas se desenvolvem a partir da identificação prévia dos elementos enquadradores do processo de avaliação – os referentes externos, isto é, a legislação em vigor e a produção científica sobre o assunto, e os referentes internos, ou seja, os

4 _ Por referencialização entendemos, com Figari (1996), o método de delimitação de um conjunto de referentes.

documentos de autonomia da escola ou agrupamento (Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Anual e Plurianual de Actividades, Relatório Anual de Actividades, Relatório de Auto-avaliação [artigo 9º do Decreto-Lei nº 75 de 2008, de 22 de Abril], Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e de Turma, Critérios de Avaliação⁵) – dos quais emergirão dimensões e critérios, assim como os indicadores que pretendemos definir à priori, sem que tal inviabilize a utilização dos já referidos indicadores emergentes, adequados a cada individualidade em desenvolvimento.

É assim que a prática supervisiva assume um papel fundamental na profissionalidade docente (Braga, no prelo) e no desenvolvimento organizacional da escola, pois *i)* contribui para a promoção do *desenvolvimento profissional* e a consolidação de competências, com base na colaboração paritária e na valorização da investigação-reflexão-acção; *ii)* participa na construção de uma dinâmica de *avaliação* mais reguladora do que controladora, mais reflexiva do que directiva, mais processual do que sequencial; *iii)* corrobora a sustentação da avaliação em modelos abertos, complexos e indutores da construção reflexiva e auto-reguladora da profissionalidade docente (Machado, Alves & Gonçalves, 2009).

Ao assumir este diálogo entre o currículo e a supervisão, estamos a dar ao supervisor condições para se afirmar como «amigo crítico» (De Ketele, 2001), aquele que respeita a pessoa do outro, situando-o no contexto, que valoriza e apoia sem condenar, que faz descobrir e explicitar a fundamentação das escolhas, das acções e dos seus efeitos, que explicita as suas razões e as submete à crítica, que co-responsabiliza, através do reconhecimento do «pólo de excelência» do supervisionado – essa competência ou atitude (muitas vezes pouco conhecida e reconhecida) que serve de eixo dinamizador do desenvolvimento profissional; estamos a dar primazia ao desenvolvimento profissional e à melhoria do ensino, pois a função de certificação da avaliação caberá a uma outra instância de tomada de decisão – as lideranças intermédias. Deste modo se indexa a avaliação do desempenho à avaliação da organização, consolidando a “autonomia” da

5 _ Para desenvolver as questões de construção e avaliação dos documentos de autonomia da escola/agrupamento, ver Reis (2008) e Reis & Alves (2009).

escola e valorizando a diversidade dos contextos educativos (De Ketele, 2010).

3. Um conceito renovado de supervisão

Do papel do supervisor no processo de avaliação, tal como foi apresentado no ponto anterior, emergem, para a supervisão, uma dimensão substantiva e uma dimensão comunicacional.

Na sua dimensão substantiva, o processo supervisivo parte da construção cognitiva de uma contextualização – uma concepção, um modelo e uma representação do que será avaliado, estruturada em torno de um referencial – e à cognição retorna, pela questionação permanente – do eu e do outro – na procura de uma interpretação orientada por um processo de referencialização. No entanto, e como emerge do que acaba de ser apresentado, aquilo “de que se fala” em supervisão consubstancia-se numa outra dimensão: o agir comunicacional. Trata-se do esclarecimento da relação entre as práticas e os efeitos observados e, em suma, da atribuição de significados às mesmas e trata-se da negociação de planos de acção: é a função mediadora e dialógica da palavra, ou “o modo como se fala daquilo que se fala”. E ambas as dimensões se inscrevem no processo alargado de uma avaliação curricularmente inscrita.

Decorre, do enquadramento que ao conceito de supervisão vem sendo delineado neste texto, que a relação supervisiva é uma relação formativa, atenta às diferentes esferas em que se processa: *i)* o lugar de onde se vê; *ii)* o que se pode e o que não se pode ver; *iii)* a forma como se vê. Deste assunto nos ocuparemos de seguida.

Por um lado, e através do processo de referencialização, a avaliação implica uma visão global, uma percepção sistémica assente no princípio da totalidade, consciencializador da necessidade de ampliar o olhar para que cada especificidade ganhe significado; uma certeza de que a parte só tem significado quando compreendida, isto é, quando inscrita no contexto. Por outro lado, a avaliação implica a atribuição de significados, a qual se processa segundo uma matriz de natureza interpretativa do processo, que pressupõe um espaço de compreensão do outro, enquanto pessoa. É a assunção do princípio de proximidade, em que, a partir da experiência do *olhar* (*contemplar*,

na dimensão macro) referido no início do parágrafo – por sucessivas aproximações –, se constrói a experiência de *ver* (*distinguir*, na dimensão micro) e a experiência do *sentir* (*compreender* a pessoa singular, com a sua identidade única) (Sá-Chaves, 2000 e 2002).

E é justamente neste cruzamento de visões que se especifica o campo da supervisão no processo de avaliação: na experiência de ver e de sentir. É assim que se justifica o subponto que se segue.

3.1. O que não se pode ver

Encontramos, então, a supervisão como paradigma da complexidade e: *i*) a certeza de que não se podem ver os processos de pensamento e de formação da pessoa em desenvolvimento, *ii*) a certeza das incertezas do olhar, uma vez que cada um vê com as suas representações.

A primeira constatação traz para a primeira linha da relação supervisiva a reflexão sobre o agir comunicacional e a função mediadora da palavra enquanto expressão do pensar, surgindo o supervisor como um mediador da reconstrução do conhecimento pelo supervisionado. A consciência de que “o essencial é invisível para os olhos”, de que as ocorrências que registamos, quando observamos, mais não são do que indicadores e de que supervisão é relação, uma relação cuidativa assente num processo dialógico de construção de si (Silva, no prelo), segundo quatro palavras-chave: confiar (nas pessoas, nas inteligências, nas capacidades, nas autonomias); apoiar (ideias, iniciativas, projectos); valorizar (as acções transformacionais); reconhecer (a importância dos empreendimentos, dos esforços individuais e colectivos).

A segunda constatação mostra que o supervisor nunca trabalha com “evidências que mostram...”, mas com “os indícios que sugerem...”, porque a visão do supervisor é modelada pelas suas representações; logo, não é a supervisão das práticas que nos pode mover, mas uma supervisão do desenvolvimento, na consciência de que quem supervisiona as práticas é quem as produz e que o supervisor apenas supervisiona o desenvolvimento do supervisionado (Sá-Chaves, 2000 e 2002).

Na verdade, as representações são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, orientado para a prática, isto é, para a construção de uma realidade comum a um grupo social (Jodelet, 1989). Como mostra Braga (2005), enquanto sistemas de interpretação, regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e conduzem as nossas condutas e a forma como comunicamos. Intervêm na difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e colectivo, na definição das identidades pessoal e social, na forma de expressão dos grupos e nas transformações sociais. Enquanto fenómenos cognitivos, vinculam o sentimento de pertença social do indivíduo, com as consequentes implicações afectivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas e modelos de conduta e de pensamento que lhe estão ligados.

Permitem-nos ajustarmo-nos ao mundo, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se nos colocam. Elas circulam no discurso, são transportadas pelas palavras, veiculadas pelas mensagens e cristalizadas pelas condutas. Desse modo, contêm uma componente social e inscrevem-se no quadro dos pensamentos pré-existentes do indivíduo, pelo que, num contexto experiencial e articuladas com as diferentes situações, condicionam o modo como o indivíduo reage (Elbaz, 1983).

Os valores em que se baseiam variam segundo os grupos sociais em que emergem e segundo os saberes anteriores reactivados pela situação. Isto significa que elas estão relacionadas com sistemas de pensamento mais abrangentes, ideológicos e culturais, assim como com o estágio dos conhecimentos científicos, com as condições sociais e com a esfera de experiência privada e afectiva dos indivíduos. As representações formam um sistema e dão lugar a “teorias espontâneas” (Jodelet, 1989), que são versões da realidade, e que encarnam imagens e palavras, ambas carregadas de significado. Através das diferentes significações que atribuem às coisas, as representações são a expressão dos indivíduos e dos grupos que as originam e dão uma definição específica do objecto que representam. As definições partilhadas pelos membros de um grupo mostram-nos a visão que a realidade tem para este mesmo grupo, a qual pode estar em conflito com a visão de outros grupos. No entanto, ela é um guia para as acções do quotidiano.

As representações são fenómenos complexos que agem na vida social; estão sempre activos e integram saberes, ideologias, normas, crenças, valores, atitudes, opiniões. Por vezes designadas como “saber do senso comum”, as representações representam simbolicamente o objecto, pelo que a sua consciencialização constitui um contributo decisivo para a compreensão da vida mental individual e colectiva, porque representar e representar-se corresponde a um acto de pensamento através do qual um sujeito se liga a um objecto.

Conclusão: “Um conhecimento prudente para uma vida decente”⁶

Deste modo se percebe como a prática observada não pode ser confundida com o todo – o desenvolvimento dos processos educativos e formativos – e se percebe a necessidade de construir, nas relações avaliativas, um caminho de síntese que permita ultrapassar os excessos que, como mostra Boaventura Sousa Santos, se jogam em subsínteses de “cidadania sem subjectividade nem emancipação”, “subjectividade sem cidadania nem emancipação”, “emancipação sem subjectividade nem cidadania”, “emancipação com cidadania e sem subjectividade” e “emancipação com subjectividade e sem cidadania” (Santos, 1995).

Se deste autor assumirmos, para a análise das relações que se estabelecem entre avaliação e supervisão, no contexto da avaliação de desempenho dos professores, a operacionalidade dos conceitos de “cidadania”, de “subjectividade” e de “emancipação”, quer isolados, quer combinados de formas simultaneamente excessivas e incompletas, como normalmente surgem na vida das sociedades actuais, percebemos como resultam, de todas elas, regras incompletas para o trabalho nas escolas, as quais originam excessos de normalização, de reformismo, de autoritário e/ou de messianismo: cidadania sem subjectividade nem emancipação resulta num excesso de normalização disciplinar; subjectividade sem cidadania nem emancipação resulta num excesso narcísico e autista; emancipação sem subjectividade

6 _ Santos (1988).

nem cidadania resulta num reformismo autoritário. Mas emancipação com cidadania e sem subjectividade resulta também num excesso reformista, do mesmo modo que emancipação com subjectividade e sem cidadania resulta num excesso de basismo messiânico. A conclusão que, para o campo em análise, podemos retirar deste autor, ainda que ele o use num contexto mais teórico e alargado, é que só uma síntese de cidadania⁷, subjectividade e emancipação conseguirá um efeito de mudança e de transformação social que, também a avaliação – e, concomitantemente, a supervisão –, tem que assumir.

Uma síntese de cidadania com subjectividade e emancipação na avaliação de desempenho dos professores deverá ter, necessariamente, como princípios orientadores: *i)* A complementaridade e articulação entre uma avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e uma avaliação do desempenho para a progressão na carreira; *ii)* O privilégio dos processos formativos e transformativos de desenvolvimento profissional docente; *iii)* A articulação entre os critérios de referencialidade interna, assentes na autonomia das escolas, e um dispositivo de acompanhamento e monitorização externa do processo de ADD, garantindo o princípio da equidade; *iv)* A interligação entre a avaliação individual dos docentes, a avaliação das estruturas intermédias de orientação educativa, a avaliação dos alunos e a avaliação das escolas.

O quadro a seguir transcrito apresenta, esquematicamente, uma proposta de operacionalização destes princípios:

7 _ Para definir o conceito de cidadania para o autor, analisemos as suas próprias palavras: “a sociedade liberal é caracterizada por uma tensão entre a subjectividade individual dos agentes na sociedade civil e a subjectividade monumental do estado. O mecanismo regulador dessa tensão é o princípio da cidadania que, por um lado, limita os poderes do Estado e, por outro, universaliza e igualiza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controlo social das suas actividades e, consequentemente, a regulação social” (Santos, 1995: 207).

Avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional	Avaliação do desempenho para a progressão na carreira
Ponto de partida: processo de referencialização	
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão profissional e ética • Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem • Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade • Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida <p>(Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)</p>	
Obrigatória, com gestão interna de cada escola e calendarização em função das necessidades de cada docente e das condições organizacionais da escola; desenvolvida com base num Projecto de Desenvolvimento Profissional negociado com o docente.	Condição para a progressão de escalão, com formalização a ocorrer no final de cada escalão, através da análise do percurso de desenvolvimento profissional do professor.
Regulação formativa, baseada em registos descritivos, segundo o processo de referencialização construído pela escola, e de acordo com os princípios da supervisão pedagógica.	Carácter sumativo, consistindo num juízo globalizante e numa tomada de decisão curricularmente inscrita e baseada no processo de referencialização construído pela escola.
Da responsabilidade das lideranças intermédias da escola, ao nível da coordenação dos departamentos, sendo delegadas em professores com formação na área disciplinar do avaliado e com especialização ou experiência na área da supervisão, as funções de acompanhamento e monitorização do Projecto de Desenvolvimento Profissional do avaliado.	<p>Da responsabilidade do Director, após apreciação e validação, pela Secção de Avaliação do Desempenho dos Professores, constituída no Âmbito do Conselho Pedagógico, das propostas de avaliação apresentadas pelos Coordenadores de Departamento.</p> <p>O processo é apoiado externamente pela tutela, a ela competindo a avaliação do Director e dos Coordenadores de Departamento.</p>

Nota: Os Supervisores são avaliados pelos respectivos Coordenadores de Departamento, quer em termos de acompanhamento formativo, quer em termos de progressão na carreira, sendo esta da responsabilidade do Director, após apreciação e validação, pela Secção de Avaliação do Desempenho dos Professores, constituída no Âmbito do Conselho Pedagógico, das propostas de avaliação apresentadas pelos Coordenadores de Departamento, tal como para os demais professores.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). **Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem** (2ª edição revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alves, P. (2004). **Currículo e Avaliação – uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2005). **Ramo Educacional FLUP: um projecto reconceptualizado** – tese de doutoramento, área de Desenvolvimento Curricular, apresentada à Universidade do Minho.
- Braga, F. (2009). Avaliação do Desempenho dos Professores: culturas escolares e profissionalidade. **ELO**, nº 16, Maio 2009, pp. 159-166.
- Braga, F. (no prelo). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – contributos para a profissionalidade docente. In E.A. Machado et al. (Coords.), **Observar e Avaliar as Práticas Docentes**. Porto: Areal Editores.
- Day, C. (2001). **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J-M. (2001). Les concepts d’ami critique et de maillage au coeur de l’accompagnement, du suivi et de l’évaluation. **Bulletin Pédagogique**, nº3, Dezembro 2001, pp. 72-82.
- De Ketele, J-M. (2010). A Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Coords.), **O pólo de excelência – caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). **Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos**. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elbaz, F. (1983). **Teacher Thinking: a study of Practical Knowledge**. New York: Nichols Publishing Co.
- Figari, G. (1996). **Avaliar, que referencial?** Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). **Liderança Sustentável – Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.), **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France.
- Machado, E. A. (2008a). O modelo de Avaliação de Desempenho Docente - contributos para um olhar reflexivo (comunicação). Caparide, 30 de Outubro de 2008.
- Machado, E. A. (2008b). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re)interrogação de um actividade. In M. P. Alves & E. A. Machado. **Avaliação com sentido(s) – Contributos e Questionamentos**. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Machado, E. A.; Alves, M. P. & Gonçalves, F. (2009). **Observação de aulas num contexto de supervisão: um roteiro prático-reflexivo para a formação** (comunicação). Lisboa, 11 de Fevereiro de 2009.
- Moreira, M.A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (orgs.), **Pedagogia para a Autonomia – (re)construir a esperança na educação**. Braga: Universidade do Minho.

- Reis, P. (2008). Processo de construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento. In M. P. Alves; E. A. Machado; J.A. Fernandes & S. Correia (Orgs.), **Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas**. Braga: CIEd da Universidade do Minho.
- Reis, P. & Alves, P. (2009). Os documentos de Gestão Pedagógica e a Avaliação do Desempenho Docente. **ELO**, nº 16, Maio 2009, pp. 181-200.
- Sá-Chaves, I. (2000). **Formação, Conhecimento e Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). **A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, A. (2009). Três notas sobre a (auto)avaliação do desempenho docente como prática de subjectivação profissional. **ELO**, nº 16, Maio 2009, pp. 147-157.
- Silva, A. (no prelo). Sob o olhar do outro: desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente. In E. A. Machado *et al.* (Coords.), **Observar e Avaliar as Práticas Docentes**. Porto: Areal Editores.
- Sousa Santos, B. (1988). **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1995). **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento.

Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade¹

Flávia Vieira _ Universidade do Minho

Este texto é dedicado aos professores que viajam pelo espaço da possibilidade.

Introdução

Quando inscrita numa visão democrática de educação, a principal finalidade da supervisão pedagógica é a transformação da pedagogia. Subjacente à metáfora da transformação, associada a ideais de emancipação e libertação, está a crença na agência do sujeito – formador ou professor – como *produtor* (e não reprodutor) de pensamento e acção, capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos em que trabalha.

É nesta perspectiva que autores como Waite (1995) e Glickman *et al.* (2004) plasam na grafia *superVisão* a ideia de que o que realmente interessa nos processos supervisivos é a discussão e exploração de

¹ _ A produção deste texto enquadra-se num projecto de investigação financiado pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, no âmbito da linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*.

uma visão democrática de educação. Assim sendo, a supervisão e a formação em supervisão deverão instituir-se como campos de questionamento de ordens estabelecidas, rejeitando e subvertendo toda e qualquer forma de educação que se revele opressiva, irracional e injusta.

A minha prática enquanto formadora no domínio da supervisão pedagógica tem sido cada vez mais orientada por estes pressupostos, mostrando-me que eles são tão válidos quanto utópicos. A contradição é apenas aparente, na medida em que qualquer acção educativa de orientação democrática se desenha num espaço de transição entre o real e o ideal, *um espaço de possibilidade* onde a prática da transformação está necessariamente inscrita numa cultura instituída, insurgindo-se *contra ela* mas *a partir dela* e portanto, em maior ou menor grau, *comprometida com ela*. Por isso falo em *(re)produção* da pedagogia. Procurarei ilustrar esta ambivalência com exemplos da minha experiência e da experiência dos professores com quem trabalho no contexto da pós-graduação em supervisão².

Neste contexto formativo, a supervisão pedagógica é entendida como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem, sendo exercida pelos professores-formandos através da construção, desenvolvimento e avaliação de experiências colaborativas em contexto pedagógico, sobre as quais produzem uma narrativa profissional, assumindo o papel de auto/co-supervisores. Esta opção de trabalho justifica-se pelo facto de a maioria dos professores não exercerem a função de supervisores no quadro da formação inicial, mas deve-se sobretudo ao pressuposto de que a pedagogia sem supervisão será *menos pedagógica*, o que implica que qualquer professor deva desenvolver competências de supervisão. Promover essas competências é a uma das finalidades da minha prática de formação.

2 _ No caso deste texto, reporto-me à minha experiência na disciplina de Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas Estrangeiras (SPELE), com outra designação desde 2009/2010: Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica. Esta disciplina integra o 1º semestre do plano de estudos do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, ministrado na Universidade do Minho. O curso destina-se a professores de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês, dos ensinos básico e secundário. Os testemunhos apresentados ao longo do texto pertencem a professoras que frequentaram o curso.

1. Entre o real e o ideal: o espaço da possibilidade

“Uma preocupação muito natural de quem termina um curso é querer fazer logo tudo bem. Este mestrado tem-me ensinado que o bem é relativo; que o tudo é vasto demais e que o alcançável são pequenas vitórias e que elas, sim, fazem a diferença.”

[Daniela S., reflexão SPELE 2007]

Qualquer professor ou formador sabe que, por muito que deseje transformar as suas práticas, existe sempre uma distância, maior ou menor, entre o que pode fazer e o que desejaria fazer. Percorrer o espaço *intermédio da possibilidade*, entre o *real*, a pedagogia tal como é, e o *ideal*, a pedagogia tal como *deveria ser...* eis a condição do educador transformador. Esta é uma condição que exige, acima de tudo, esperança, pois como diz van Manen (1990: 123), *ter esperança é acreditar em possibilidades*.

Acreditar na possibilidade e percorrer o espaço da possibilidade será talvez o propósito central da supervisão pedagógica enquanto prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem. É um caminho que nos obriga a questionar o que está estabelecido, nos afasta do pessimismo desmoralizador e do cinismo destrutivo, nos motiva a imaginar e experimentar o que antes nos parecia impossível, nos faz valorizar as pequenas vitórias e nos ajuda a superar as pequenas derrotas, nos torna persistentes na busca dos nossos ideais, e nos reúne solidariamente a outros (em particular os nossos alunos e os nossos colegas, ou também os nossos professores), com quem podemos partilhar desventuras e sonhos. Percorrendo este espaço, vamos reconstruindo a nossa história e as histórias daqueles com quem trabalhamos, e com elas a nossa e a sua identidade.

Como se decide percorrer este espaço?

Shulman (1992) sugere que a pedagogia nasce da frustração, a qual nos obriga a tornar a nossa acção, como diria van Manen (1990), mais pedagógica. Responder à pergunta “o que torna a nossa acção pedagógica?” será então a essência da mudança. Como afirmei acima, a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, porque a supervisão enquanto regulação crítica de processos educativos é o

que nos inquieta e obriga a repensar o que fazemos. Contudo, a inquietação sem esperança dificilmente nos levará a percorrer o espaço de (re)produção situado entre o real e o ideal. E ambas têm uma raiz comum: a nossa visão de educação. Assim, inquietação, esperança e visão serão condições fundamentais à mudança, mas gostava de acrescentar que apenas uma visão crítica da educação poderá ser socialmente relevante: “Any rigorous and socially worthwhile education must not only reflect the complexity of studying the world around us but must also be developed in concordance with an exciting vision of schooling. Such a vision respects the untapped capacities of human beings and the role that education can play in producing a just, inclusive, democratic, and imaginative future” (Kincheloe, 2003: 111).

Vejam os modos como um grupo de professoras de Inglês – a Ana, a Paula, a Elisa, a Carla e a Isabel – descrevem, na narrativa de uma experiência pedagógica realizada no âmbito da leitura em língua estrangeira com alunos do 3º ciclo, a decisão de percorrer o espaço da possibilidade:

“Era uma vez...”

Todas as histórias começam assim. Mas afinal cada história nunca representa uma só vez e cada vez que alguém a lê, é uma nova vez. Cada vez é uma nova voz que se escuta e também uma voz nova que nasce da voz que se escuta.

Porque serão as nossas salas de aula tão silenciosas quando se realizam tarefas de leitura?

Sendo a leitura uma viagem tão maravilhosa, por que razão os nossos alunos a assumem com tanto sacrifício? Porque recusam o desafio de interagir com os textos e se especializam num trabalho maçador de recorte e cópia de palavras sem sentido?

Partimos à procura de respostas, desafiando os alunos para a realização de tarefas capazes de os despertar deste entorpecimento que deles se apodera quando lhes propomos ler, na aula de Inglês. Sacudimos as rotinas; quisemos conhecer as causas destes (des)encontros infelizes com a leitura. Quisemos romper o silêncio dos textos, tornando audível a voz dos alunos. Assim nasceu a história desta experiência: um estudo de caso das dificuldades de leitura dos nossos alunos.” (Ana P., Paula F., Elisa B., Carla V. e Isabel A., narrativa profissional, SPELE 2009)

Quando os professores compreendem que a sala de aula pode silenciar os alunos e acreditam que é possível dar-lhes voz, compreendem que é a sua própria voz que está em causa. “Sacudir as rotinas” e “tornar audível a voz dos alunos” são os movimentos que estas professoras decidem realizar perante as dificuldades de leitura dos seus alunos, o que viria a transformar-se numa experiência de renovação das suas próprias teorias e práticas profissionais.

Nos processos de mudança, a *experiência* adquire um papel central. É nela que reconhecemos o desfazamento entre o que é e o que *deveria ser*, e é nela que testamos hipóteses de aproximação à visão de educação em que acreditamos. Por isso, qualquer formação que queira ser transformadora terá de tomar a experiência como eixo estruturante, abandonando uma focalização nas *carências* profissionais, que ignora os saberes experienciais ou os remete para um papel de segundo plano. Correia (2003) discute esta questão por referência à dicotomia entre uma “lógica cumulativa da substituição onde as certezas vão progressivamente ocupar o lugar das incertezas”, assente na crença de que “o êxito dos projectos de acção depende da pertinência dos saberes científicos ministrados”, e uma “lógica da recomposição”, assente na plurifuncionalidade dos saberes experienciais, que os reconhece e promove a sua exploração e transferência, e que implica a luta da gestão de incertezas contra a acumulação de certezas” (op. cit.: 38). A este propósito, vejamos o que escrevem as mesmas professoras na conclusão da sua narrativa:

“Decorrido o estudo de caso, sentimos que, mais do que encontrar respostas para os dilemas iniciais, ficou-nos uma perspectiva mais complexificada da realidade. Estamos já longe da dicotomia bons/maus leitores; professoras e alunos encontram-se mais capacitados e capazes de pensar por si, de questionar, problematizar, interpretar, decidir... Temos menos certezas, mas mais possibilidades de resposta, pois aprender não é um processo simples, mas antes complexo, ambíguo e crítico. (...)

Sabemos que o caso não pode ficar por aqui. Deve estender-se para além desta fronteira de investigação. A quebra de rotinas implicará ajudar os alunos a dar resposta aos próprios dilemas, num processo de imaginação da *possibilidade* e de desocultação de forças que condicionam o

pensamento e a acção: «A reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como *poderia ser*, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar» (Vieira, 2006a: 17).” (Ana P., Paula F., Elisa B., Carla V. e Isabel A., narrativa profissional, SPELE 2009)

A complexificação da visão da realidade constitui uma das principais dimensões do espaço da possibilidade. Para tal contribui a leitura de textos críticos, mas ela só surtirá efeito se os professores se identificarem com uma visão crítica da educação. Escutemos o que escreve a Carla M., uma professora que na sua dissertação de mestrado realizou uma experiência de desenvolvimento da autodi-reccção dos seus alunos na aprendizagem da língua:

“O meu desinteresse crescente pelas práticas pedagógicas tradicionalistas, transmissoras de conceitos e conhecimentos, reprodutoras de um *status quo* inibidor, levou-me à leitura de textos sobre escolas democráticas, transformação social, agência, regulação, reflexividade e criticidade que, inevitavelmente, tiveram um efeito transformador. Da rejeição do que é para a adopção do que *deveria ser* esteve a distância de uma palavra: vontade.

Da vontade de experimentar o sonho surgiu este trabalho, que também é de auto-supervisão pedagógica: descobrir se a prática se pode alterar levou à construção de um projecto que permitisse iniciar a alteração da minha *persona* profissional num algo mais completo e coeso, mais verdadeiro para com os meus objectivos pessoais para o ensino.” (Menezes, 2009, excerto do Prólogo da sua dissertação de mestrado)

O que se passa neste caso é semelhante ao que se passa em muitos outros: o contacto com teorias críticas que respondem aos anseios profissionais dos professores não só tornam a sua visão da educação mais assertiva, como os motivam a mudar as suas práticas no sentido de as aproximar aos seus ideais. Este processo de integração teoria-prática pode ser representado conforme a Figura 1 (Vieira, 2005 e 2006b).

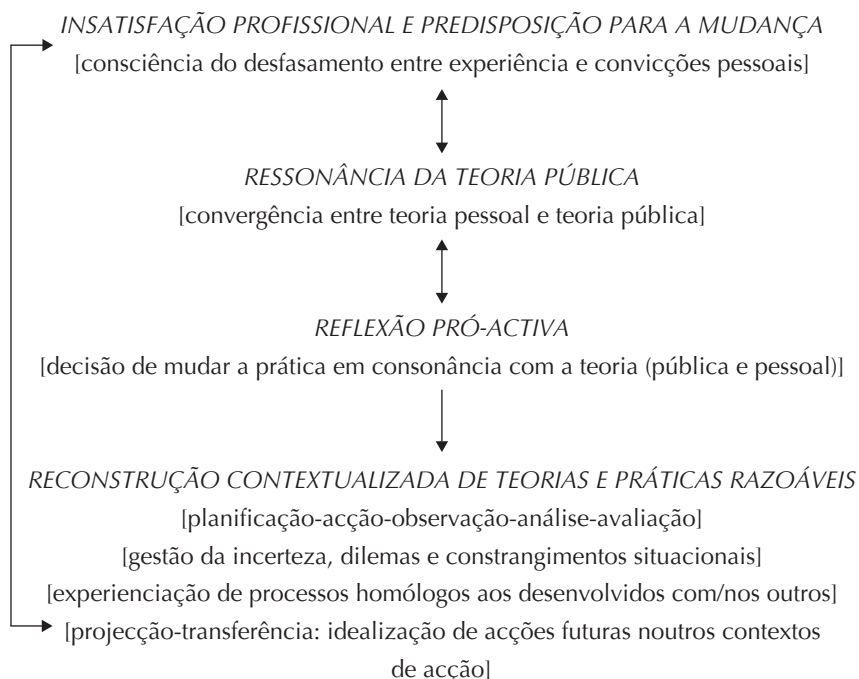


Figura 1. Relação teoria-prática no processo de mudança

Os professores que decidem percorrer o espaço da possibilidade aprendem a construir teorias e práticas *razoáveis*, ou seja, sensíveis aos contextos, socialmente relevantes, consistentes e transitórias.

Reconhecem que as suas escolhas são ideologicamente marcadas e estão situadas entre a reprodução e a transformação do estado de coisas. Sabem que o conhecimento profissional é essencialmente autobiográfico e local, mas também socialmente construído, e por isso compreendem que a sua emancipação profissional dependerá, em grande medida, de serem capazes de identificar as forças que os oprimem e explorar espaços de manobra. Essas forças podem integrar factores de constrangimento que se referem *ao contexto, ao professor e ao aluno* (Quadro 1, Vieira, 2006a: 30):

FACTORES RELATIVOS AO CONTEXTO

- Valores (políticos, sócio-culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...
- Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática.....
- Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...
- Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação...

FACTORES RELATIVOS AO PROFESSOR

- Formação profissional (inicial/ contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva)
- Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento
- Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o professor

FACTORES RELATIVOS AO ALUNO

- Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
 - Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
 - Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento
 - Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
 - Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o aluno.
-

Quadro 1. Factores de constrangimento à transformação da pedagogia

Benson (2000) problematiza a questão da autonomia do professor por referência aos constrangimentos que podem afectar a sua acção, salientando o seu papel como *mediador* entre o direito dos alunos à autonomia e esses constrangimentos. Como afirma Lamb (2000: 127), “As with pupils, teachers need to understand the constraints on their practice but, rather than feeling disempowered, they need to empower themselves by finding the spaces and opportunities for manoeuvre”. Uma das principais dimensões da formação em supervisão reside, assim, na indagação dos contextos e na procura de estratégias de mediação entre constrangimentos situacionais e intenções pedagógicas. Portanto, a supervisão é entendida como *condição de possibilidade*.

Os professores com quem tenho vindo a trabalhar compreendem isto. Mas não no início... Para estes professores, o início da formação é um tempo de *transição epistemológica*. Vejamos o testemunho da Paula, após cerca de dois meses de formação, numa reflexão de balanço da sua experiência:

“Fazendo uma retrospectção, posso concluir que passei por várias fases: numa primeira fase, senti-me uma mera observadora que tentava perceber e *absorver* tudo o que se passava à sua volta (como se estivesse a fazer um percurso de helicóptero tendo uma perspectiva geral sobre o que estava a acontecer – conseguia situar-me, aproximar-me, afastar-me, mas sem nunca aterrar...); depois, veio a fase da confusão, da incerteza, da dúvida, do questionamento, confesso que não foi uma fase fácil, mas que eu assumi como fazendo parte do percurso e necessária para continuar, sentia uma mistura de sentimentos, umas vezes positivos, outras vezes negativos... aquela fase em que eu tentei aterrar algumas vezes, mas nem sempre fui bem sucedida, uns dias queria ficar só, lá em cima a sobrevoar em círculo (pois era bem mais confortável), outras dias aterrava mesmo e entregava-me de corpo e alma à minha missão...; numa terceira fase, e já em solo firme, começou a fase das “cambalhotas mentais”, que no início não identifiquei logo como tal, completamente envolvida a exercitar a minha mente, mesmo sem aquecimento... tem sido das fases mais apaixonantes deste meu percurso.... Agora tenho consciência de que não basta só dar cambalhotas, que são importantes, sem dúvida, mas é necessário recuperar o equilíbrio depois de cada

cambalhota e parar... pensar... reflectir... para poder levantar questões e *construir, desconstruir e reconstruir...*". (Paula G., reflexão SPELE 2008)

Ao longo da formação, os professores desenvolvem experiências colaborativas de supervisão em contexto pedagógico, nas quais rompem com práticas anteriores e estendem os limites da sua acção. No caso desta professora, realizou com as colegas Isabel e Ângela uma experiência de promoção do trabalho colaborativo em sala de aula, uma prática que não fazia parte das suas rotinas e sobre a qual pouco sabiam. Na apreciação final da disciplina, o grupo salienta o modo como a formação alargou os seus horizontes profissionais no sentido de "um ensino mais justo, mais participado e mais democrático":

"Antes de iniciarmos este mestrado não possuíamos o conhecimento especializado sobre novas visões e metodologias da educação, e a nossa postura, apesar de activa, não estava imbuída de muitos momentos de reflexão sobre as nossas práticas, e as experiências eram praticamente inexistentes, o que nos impedia de encontrar novas soluções para velhos problemas, e, em especial, de colocar os alunos no centro das nossas decisões e envolvê-los de forma a promover a qualidade dos processos educativos.

Este estudo de caso, e todas as actividades com ele relacionadas, incluindo as leituras efectuadas, as visões partilhadas e o envolvimento efectivo numa experiência de investigação, promoveram não só o desenvolvimento das nossas capacidades investigativas em educação, mas também o desenvolvimento do espírito crítico e de atitudes reflexivas, que por sua vez conduziram à transformação e melhoria das nossas práticas.

Julgamos pertinente afirmar que esta formação foi um marco essencial nas nossas carreiras e será certamente fundamental para nos tornarmos professoras mais conscientes, cuja actuação será sempre centrada numa pedagogia orientada para a autonomia do aluno, criando sempre momentos de triangulação e reflexão sobre as crenças e as práticas, de forma a promover um ensino mais justo, mais participado e mais democrático.

Estes conceitos-chave que nos foram transmitidos ao longo da formação permitiram-nos crescer como profissionais e melhorar as nossas práticas. A realidade é que, por vezes, no nosso dia-a-dia envolvemo-nos com os nossos problemas, e com as dificuldades que os alunos nos apresentam,

tentando colmatar essas dificuldades com fichas e aulas de apoio quando, por vezes, a solução poderia passar por adoptarmos uma postura mais reflexiva e, juntamente com os alunos, procurarmos as respostas aos problemas. Assim, é necessário saber que o caminho do sucesso do processo de ensino e aprendizagem não pode ser feito de modo isolado, não é uma caminhada solitária, é uma viagem onde todos os “marinheiros” são fundamentais, todos os elementos são necessários, mesmo o vento, mesmo o mar revolto...”. (Ângela V., Isabel C. e Paula G., reflexão SPELE 2008)

Viajar entre o real e o ideal não é fácil, mas como estas professoras dizem, “não é uma caminhada solitária, é uma viagem onde todos os ‘marinheiros’ são fundamentais, todos os elementos são necessários, mesmo o vento, mesmo o mar revolto...”. No caso da disciplina de supervisão que lecciono, esta viagem tem um nome: *pedagogia da experiência*.

2. Uma pedagogia da experiência: viajar entre o real e o ideal na formação em supervisão

Uma pedagogia da experiência aproxima-se do que Barnett & Coate (2005) designam como “pedagogias do envolvimento” (“pedagogies of engagement”), no meu caso assentando em pressupostos e princípios de uma formação reflexiva articulada com a promoção da autonomia em contexto escolar (v. Vieira, 2009a/b). O princípio estruturante desta abordagem é a centralidade da experiência (formativa e escolar) nos programas de formação, enquanto objecto de indagação e renovação, aproximando-se as aprendizagens profissionais dos interesses e necessidades dos professores e valorizando-se o terreno profissional na construção dessas aprendizagens. Contraria-se desse modo a hegemonia do conhecimento académico e criam-se condições para a negociação de decisões sobre *o que* conhecer e *como* conhecer.

Os interesses e necessidades dos professores são transformados em planos de investigação-acção colaborativa, desenhados e desenvolvidos com vista à melhoria das condições de ensino e aprendizagem na

sala de aula, e portanto promotores da sua “liberdade intelectual” como liberdade de observação e avaliação exercida ao serviço de finalidades com valor educativo (Dewey, 1963: 61). De cada experiência realizada em grupo é elaborado um portefólio, cujo elemento central é uma narrativa profissional.

O desenho de cada experiência é apoiado por um guião que procura incentivar a reflexão sobre dimensões éticas conceptuais e práticas da acção pedagógica, por exemplo:

-
- e) Que *interesse, dilema, problema, preocupação...* gostaríamos de explorar? Porquê?
 - f) Qual é o *contexto de experimentação?* (caracterização dos participantes, experiência anterior relevante...)
 - g) Que estratégias de *acção* poderão ser úteis em função da resposta às questões anteriores? Que tipo de materiais/ recursos serão necessários?
 - h) Quem participa na *avaliação* da experiência?
 - i) Que estratégias/ instrumentos de *recolha de informação* para avaliação da experiência poderão ser utilizados?
 - j) Que *impacto* poderá ter esta experiência? (alunos, professor-experimentador, restantes elementos do grupo)
 - k) Que *leituras* será necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?
 - l) Em que medida constitui esta experiência um exemplo de *superVisão em ensino das línguas e que Visão da educação* lhe está associada?
-

(excerto do guião de construção de experiências, SPELE)

No desenho das experiências, são vários os problemas com que os professores se debatem, pois não estão habituados a planear a sua acção desta forma: enquanto *projecto*. Por outro lado, o movimento entre a reprodução e a transformação da pedagogia implica rupturas face às suas práticas anteriores. Vejamos o que escreve um dos grupos em resposta à primeira pergunta do guião:

“Que interesse, dilema, problema, preocupação... gostaríamos de explorar? Porquê?”

Ao longo da nossa prática lectiva apercebemo-nos de que os alunos rejeitam a *leitura em voz alta em Língua Estrangeira* e vêem-na como um momento de constrangimento e angústia, chegando mesmo a rejeitar as propostas apresentadas pelo professor. A nossa própria atitude na sala de aula nem sempre promove uma reflexão e envolvimento dos alunos para compreenderem, aceitarem e adequarem a(s) sua(s) experiência(s) como leitores, levando-os a inibirem-se ou a desistirem com um “stôra não gosto de ler” ou “stôra não sei ler”.

Confrontadas com esta realidade somos assaltadas por diversas dúvidas: (1) Como motivar os alunos para a leitura em voz alta? (2) São criadas condições na sala de aula para que ocorram momentos de leitura expressiva? (3) Como promover a resolução de dificuldades pelos próprios alunos? (4) Como promover a auto-correcção na leitura expressiva?

Sem receio e com espírito emancipatório /*empowerment* (Smyth, 1987), pretendemos fazer uma experiência da leitura em voz alta dividida em três fases de complexidade gradual que vai romper com as nossas rotinas. As fases de leitura realizadas na sala de aula vão ser executadas de forma gradual “invertida”, caminhando no sentido de um grau de dificuldade decrescente. Isto porque acreditamos que só quebrando as regras sem medo do risco e mudando os nossos hábitos mais enraizados é que podemos questionar as nossas práticas e teorias do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, pretendemos promover a colegialidade e a reflexão partilhada de professores, articulando-a com o desenvolvimento da autonomia dos alunos em contexto escolar.”. (Ana Cristina T., Ana Isabel N., Helena S. e Laura M., planificação de uma experiência, SPELE 2009)

Numa fase mais avançada, quando os professores já se encontram a realizar as suas experiências, a sua viagem entre o real e o ideal torna-se mais determinada, mas também mais árdua. Explorar o espaço da possibilidade implica a problematização e a teorização das práticas, assim como o reconhecimento da existência de limitações, constrangimentos e dilemas nem sempre ultrapassáveis, sabendo-se que se poderia fazer melhor. A reflexão da Elsa ilustra esta ideia de modo (auto-)crítico, enfatizando o papel do *tempo* na (re)produção da pedagogia.

“Um incidente crítico de quê?”

Início este incidente crítico sem saber exactamente qual o seu propósito ou qual a reflexão que quero fazer. São cinco e trinta da tarde e o ambiente abafado do consultório médico deixa-me exasperada. Vou folheando o livro que tenho nas mãos, tentando dar sentido à espera: encontrar uma frase para citar, uma receita para as dúvidas, uma supervisão da educação, enfim, situar-me no *caleidoscópio das imagens da pedagogia*³. Observo o primeiro quadro e detenho-me numa palavra: emancipação. Libertação, autonomia. Serei capaz?

Fevereiro vai a meio e isso significa testes e trabalhos para corrigir, reuniões de avaliação intercalares, planos de recuperação, reuniões com encarregados de educação. Inexoravelmente, o tempo vai-se esgotando e os prazos apertam-se. Penso nas solicitações do mestrado, que escolhi realizar tendo consciência das cedências que teria de fazer, e nos dilemas que tenho vivido ao longo do ano. Não estava certamente preparada para estes. As reflexões que as leituras me têm obrigado a efectuar, prolongaram oceanicamente os meus horizontes e levaram-me a pensar na professora que tenho sido, quero ser e, sobretudo, na que estou a ser. Este ano. Nas modificações que fui introduzindo, depois da troca de impressões com colegas, e, sobretudo, no sentimento de frustração por não ter tempo para poder implementar novas ideias. E penso igualmente no texto de Kincheloe⁴, com que abrimos o ano, e nos adjectivos que lhe conferimos⁵, com os quais fomos medindo a ressonância que as suas palavras tiveram em nós. E lembro-me da opção que tomei durante essa leitura, de não me transformar na figura do funcionário público que vai vender as suas aulas, sem reflectir nas suas acções nem no que está por trás delas, e volta para casa no fim do dia, dever cumprido, e continua sem reflectir porque isso é perda de tempo. É este tempo, que tinha e deixei de ter, que me preocupa este ano, porque me deixa insatisfeita.

3 _ Associação com o título do livro referido: *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (Vieira et al., 2006).

4 _ Referência a um dos capítulos do livro de Kincheloe (2003), sobre propósitos da investigação educacional, onde o autor aborda os efeitos perversos do racionalismo instrumental, contrapondo-lhe o construtivismo crítico.

5 _ Referência a uma tarefa de reflexão sobre o texto de Kincheloe, despoletada pela solicitação de adjectivos que o caracterizassem na perspectiva das professoras enquanto leitoras. *O texto é...*

Quero fazer mais e melhor, saber do que sou capaz, aproximar a minha prática aos meus novos ideais, mas não tenho tempo.

Fecho o livro, convencida de que posso fechar também a onda de pensamentos. Distraio-me então com as pinturas de Van Gogh e Kandinsky, tentando encontrar possíveis ilustrações da nossa experiência pedagógica ou do nosso estado de ânimo. Mas a única que me vem à memória são os *Relógios Moles* de Dali, disformes, sem vida, esgotados. *O Tempo a Fugir*. E tanto para fazer!

Decido ficar serena. O consultório está quase vazio e continuo à espera. Revejo-me em V. Ferreira: «Parado à janela, um momento ainda, e que fazer? É preciso que eu tenha razão do tempo para ele a não ter de mim, preenchê-lo a transbordar para eu existir ainda depois». No ano em que não tenho tempo. Entro enfim no consultório, empurro todas as reflexões para uma gaveta e preparo-me para encetar o assunto gripal. Mas antes que o último pensamento esvoace e desapareça, pergunto-me: isto é um incidente de quê?”. (Elsa F., registo reflexivo, SPELE 2006)

A questão do tempo é particularmente relevante quando se pretende instituir práticas de orientação democrática e emancipatória. Como sublinha Giroux (2007), vivemos um “tempo empresarial” condicionado pela relação custo-eficácia, quando precisamos de um “tempo público”, de reflexão e debate acerca das amarras que nos oprimem e de como nos podemos libertar delas. A consciência deste dilema não é fácil de suportar, mas é parte integrante da (re)produção da pedagogia.

A *narrativização da experiência* pode ter um efeito libertador, desacelerando o tempo e apoiando a compreensão e renovação do nosso pensamento e acção, sem pretendermos chegar a uma verdade absoluta ou definitiva (Webster & Mertova, 2007). Como afirma van Manen (1990), a escrita tem o poder de, simultaneamente, nos afastar da realidade e nos reunir a ela de modo mais sustentado e comprometido.

Mas escrever sobre a experiência, como método de (des/re) construção do conhecimento, é mais difícil do que possa parecer. Nem sempre estamos preparados para romper com uma tradição escolar de escrita onde o “eu” é silenciado em nome de uma

suposta “objectividade do conhecer”, uma tradição que nos dá segurança e que seguimos como forma de combater o medo de sermos excluídos (Karlsson, 2008: 46). Paradoxalmente, este medo da exclusão pode domesticar-nos e impedir a auto-descoberta e a problematização da realidade. Potenciar o poder libertador da linguagem significa desaprender a escrita tal como ela nos foi ensinada, afirmando a nossa voz não num sentido confessional ou auto-legitimatório, mas antes num sentido crítico, “pós-pessoal” (Johnson, 2002), de desocultação do que fica aquém e além da experiência pessoal, e de posicionamento dessa experiência no cenário mais vasto onde se jogam as dimensões ética e política da educação. Isto não é fácil, mas é possível. O testemunho da Elsa é um bom exemplo, mas vejamos outro caso.

Na narrativa da experiência sobre a leitura referida acima (“Era uma vez...”), as professoras usavam a imagem do Pinóquio como metáfora para o processo de autonomia que procuraram desenvolver nos seus alunos. Contudo, a metáfora não era explorada no texto. Por outro lado, e embora o título do ponto introdutório fosse “Era uma vez...”, os restantes pontos tinham designações convencionais no discurso académico: “2. Objectivos gerais/ específicos e descrição das tarefas”, 3. Contexto de experimentação, 4. Fases de implementação, 5. Análise das evidências”, etc. Lendo este índice, fiz a seguinte anotação no seu trabalho: “Penso que os títulos podiam ter sido mais trabalhados e tornados mais sugestivos, como acontece com o 1º - Era uma vez... Poderiam partir da metáfora da história, ou das ideias do vosso título [“Quebra de rotinas: ler com olhos de ver? Ver com olhos de ler!”. É um desafio que vos coloco!”] Costumo incentivar um uso criativo da linguagem, procurando contrariar a sujeição dos professores a códigos de expressão que coarctam o seu pensamento ou o expressam de forma estreita. Na revisão posterior da sua narrativa⁶, o grupo aceitou o meu desafio e apresentou um novo índice (Figura 2), inspirado na metáfora do Pinóquio:

6 _ Depois de ler e avaliar as narrativas dos professores, sugiro, como tarefa opcional, que façam a sua revisão e me enviem uma 2ª versão. Costumo usar as narrativas em anos subsequentes com os novos mestrandos, no âmbito da análise de casos.

“Quebra de rotinas: ler com olhos de ver? Ver com olhos de ler!”

1. Era uma vez...
 2. Uma história sobre a arte de transformar bonecos de madeira em meninos de verdade:
 - 2.1. ...com propósitos;
 - 2.2. ...com personagens reais e num cenário autêntico;
 - 2.3. ... em três actos.
 3. O que dizem os meninos de verdade?
 - 3.1. Questionário inicial: «Let’s think about... READING»
 - 3.2. Tarefas de leitura:
 - 3.2.1. «Let’s read... and think!» (Tarefa A)
 - 3.2.2. «Let’s read... and think!» (Tarefa B)
 - 3.3. Questionário final: «Let’s THINK about reading»
 4. Impacto da história
 5. Sobre como as personagens se reviram no enredo...
 6. Um final em aberto
-

(Ana P., Paula F., Elisa B., Carla V. e Isabel A., narrativa profissional, SPELE 2009)

Figura 2. Transformar a linguagem na narrativização do vivido (exemplo)

Esta transformação da linguagem reflecte e induz uma transformação do olhar sobre a experiência, supondo uma re-teorização do vivido. Implica a superação do poder castrador de uma linguagem académica neutra, que nada diz acerca da experiência no que ela tem de *único*. Em superVisão, mais do que o *sentido da visão* interessa a *visão do sentido*, ou seja, da direcção ética e política que as nossas práticas assumem, o que exige uma desaprendizagem e reaprendizagem da linguagem que usamos para falar delas. Ao conceptualizarem a sua experiência como “uma história sobre a arte de transformar bonecos de madeira em meninos de verdade”, as professoras encontram o *sentido* da (sua) acção supervisiva: dar alma à pedagogia, o que significa torná-la mais humana, participada, inclusiva.

Desde 2003 que tenho vindo a explorar e avaliar uma pedagogia da experiência e posso dizer que ela apresenta potencialidades na reconfiguração da profissionalidade docente, minha e dos professores,

mas também limitações. Saliento estas (Quadro 3), pois ajudam-nos a compreender por que razão esta prática se situa no espaço da possibilidade (Vieira, 2009b: 5291).

Os professores-formandos e eu...

Não dispomos do tempo necessário a tudo quanto uma pedagogia da experiência implica, o que nos obriga a apressar processos, deixar “pontas soltas” e assuntos inacabados, adiar intenções, reduzir as possibilidades de acção...

Sentimos dificuldades em encontrar e implementar estratégias de ensino e de investigação que respeitem a complexidade dos fenómenos educativos que queremos estudar, e somos frequentemente tentados a adoptar métodos relativamente convencionais, mais seguros mas menos emancipatórios

Não possuímos, muitas vezes, o conhecimento teórico multifacetado que a análise holística da experiência educativa exige, e ficamos reféns do pouco que sabemos sem sabermos o que nos falta saber

Sentimo-nos, frequentemente, socializados numa prática de escrita de orientação reprodutora, que não se centra na experiência nem dá voz ao “eu” do autor, e que procura uma objectividade e neutralidade ilusórias mas fortemente legitimadas pela cultura académica e escolar

Pensamos e agimos, por vezes, em contra-corrente face a ideias e práticas dominantes nos nossos contextos profissionais, isolando-nos dos pares e temendo da sua parte atitudes que podem ir da incompreensão ao desprezo e à hostilidade

Nem sempre encontramos ou procuramos oportunidades de partilhar e sujeitar ao escrutínio de outros as nossas teorias e práticas, e nem sempre as situações em que o fazemos são propícias ao diálogo crítico.

Quadro 3. Limitações de uma pedagogia da experiência

Concluindo...

A supervisão pode constituir uma prática pedagógica e política de compreensão e gestão da complexidade das situações educativas, recusando processos de simplificação da realidade ou a aplicação tecnicista de soluções pré-definidas aos problemas encontrados, e abrindo caminho à resistência e acção estratégicas face a constrangimentos e dilemas. Situando-nos entre o real e o ideal, dá origem a práticas *re(ide)alistas* (Jiménez Raya *et al.*, 2007). Como diz Paulo Freire (1996), quem estuda e pratica a educação *não pode manter-se neutro*. Assim, sobre supervisão e a formação em supervisão importa saber: em que medida contribuem para a reprodução ou a transformação da pedagogia? Sabendo que estarão num espaço intermédio de possibilidade, o espaço da (re)produção, qual é o ponto onde se encontram e como podem avançar?

Não é fácil responder a estas questões, porque nunca temos consciência plena do significado e impacto da nossa acção, ou uma noção clara do que faz com que ela possa ser *mais* ou *menos* transformadora. Apenas podemos fazer conjecturas, baseadas na avaliação da experiência. Por outro lado, o espaço da possibilidade é sempre fugaz e transitório, e por isso inefável. No final do primeiro semestre de 2007/08, após ter lido as reflexões de balanço intermédio das professoras que nesse ano frequentavam o curso de mestrado, escrevi um texto que partilhei com elas e onde escrevia o seguinte:

“Reconheci nas palavras escritas ecos das palavras ditas ou pressentidas de quem sempre estive aqui, não na aula mas *aqui*, um lugar-tempo onde juntas procurámos derrubar muros e abrir telhados, para que daqui pudéssemos ver mais longe. É esta a melhor imagem que encontro para os nossos diálogos ou para os vossos textos, e para as aprendizagens que nuns e noutros se vislumbram: *a transformação continuada de um estar aqui num ver daqui*. Neste movimento vamos (re)descobrimo o que ficou para atrás e (re)desenhando o que há-de vir, e assim vamos também (re)colocando o nosso eu sem nunca ficar para sempre em lado algum. Imagino que será esta afinal a razão de ser de toda e qualquer formação: *saber onde estamos e para onde queremos ir, sem ficar onde vamos chegando*.”

A transformação continuada de um *estar aqui* num *ver daqui* é o que permite viajar pelo espaço da possibilidade, encarando o futuro como projecto de descoberta. Como também escrevi no mesmo texto, “é na incerteza do porvir que se esboça o desejo de devir”.

Quando a supervisão e a formação em supervisão se situam no espaço da possibilidade, os seus actores assumem um papel de primeiro plano na compreensão dos caminhos percorridos e na imaginação de caminhos a percorrer, confrontando as suas insatisfações com os seus desejos, e lutando com esperança pela sua visão de educação. Embora isto possa parecer simples, não o é. Na verdade, tenho levado toda a minha vida profissional a aprender a colocar estas ideias em prática, sozinha e com colegas, mas sobretudo com os professores, a quem devo grande parte da minha história. Trabalhar com eles e testemunhar as suas vivências tem sido, para mim, a maior prova de que esta *forma de estar* na educação faz sentido e vale a pena. E não há trabalho de investigação que mo mostre de modo tão verdadeiro e tão inspirador. A este propósito, concluo com o testemunho da Isabel. Curiosamente, mas talvez também acertadamente, ela *sente* a superVisão, com um *sentido* que a transporta ao infinito:

“superVisão...

Este foi o sentimento profundo que senti numa das primeiras aulas desta disciplina!

superVisão num sentido confuso, misterioso, inebriante, profundo, que me transportou até ao infinito... da educação... das minhas práticas... do ensino... da aprendizagem... na sua essência: os alunos!” (Isabel B., comentário SPELE 2008)

Referências bibliográficas

- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Glasgow: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners’ and teachers’ right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman (em associação com o British Council), pp. 111-117.

- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho. Contributos para uma transformação dos modos de pensar a sua articulação. In R. Canário (org.), **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- Dewey, J. (1963). **Experience and education**. New York: Collier Books.
- Freire, P. (1996, 21ª ed.). **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. (2007). **Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens**. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Glickman, C.; Gordon, S.; Ross-Gordon, J. (2004, 6ª ed.; 1ª ed. 1985). **SuperVision and instructional leadership – a developmental approach**. Boston: Pearson Education.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). **Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development**. Dublin: Authentik.
- Johnson, G. (2002). Taking up a post-personal position in reflective practice: one teacher's accounts. **Reflective Practice**, vol. 3, nº1, pp. 21-38.
- Karlsson, L. (2008). **Turning the kaleidoscope – (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography**. University of Helsinki: Language Centre Publications 1.
- Kincheloe, J. (2003, 2ª ed.). **Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment**. London & New York: Routledge Falmer.
- Lamb, T. (2000). Finding a voice: learner autonomy and teacher education in an urban context. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.), **Learner autonomy, teacher autonomy: future directions**. London: Longman (em associação com o British Council), pp. 118-127.
- Menezes, C. (2009). **A autodireção na aprendizagem do Inglês – uma história num curso profissional**. Dissertação de Mestrado. Educação: Supervisão Pedagógica no Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (ed.), **Cases methods in teacher education**. New York: Teachers College Press, pp. 1-30.
- Smyth, J. (1987). **A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook**. Victoria: Deakin University.
- Van Manen, M. (1990). **Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy**. New York: The State University of New York.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 5, nº 1, pp. 116-138 (<http://www.curriculosemfronteiras.org>).
- Vieira, F. (2006a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (autoras). **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 15-44.
- Vieira, F. (2006b). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (autoras). **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 151-187.

- Vieira, F. (2009a). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, vol. 1, nº1, pp. 32-75.
- Vieira, F. (2009b). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In B. Silva; L. Almeida; A. Lozano & M. Uzquiano (orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, CIEd - Universidade do Minho*, pp. 5281-5296.
- Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Waite, D. (1995). Teacher resistance in a supervision conference. In D. Corson (ed.), *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press, pp. 1-87.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method – an introduction to using critical event narrative analysis in research on teaching and learning*. London and New York: Routledge.

