

O PAPEL DA SUPERVISÃO NUMA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

Maria Alfredo Moreira
Universidade do Minho

Resumo — O exercício da supervisão numa orientação educativa que privilegia a promoção da autonomia do aluno e um desenvolvimento profissional de natureza reflexiva implica uma redefinição do papel do supervisor. Ao propor um enquadramento comum à supervisão, à formação e ao ensino/aprendizagem assente em ideais de uma sociedade democrática e humanista, com finalidades de desenvolvimento da reflexão crítica, de emancipação dos sujeitos, o papel do supervisor não poderá mais ser perspectivado como transmissivo e aplicacionista. Partindo de um exemplo de como a supervisão pode constituir-se como uma actividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor pela via da investigação-acção, orientada para a promoção da autonomia do aluno e do professor em formação, mostra-se de que modo o papel do supervisor se reconceptualiza, abarcando competências didácticas e supervisivas, mas também investigativas.

Introdução

A ideologia educacional que se defende neste texto radica no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (PA), num enquadramento reflexivo crítico da formação de professores e de supervisores. Sendo o processo de formação de professores (FP) aqui entendido como processo de indagação sistemática sobre os processos de ensino/aprendizagem, conducente à autonomização do aluno, e o processo de formação de supervisores (FS) como *teoria e prática de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor*, conducente à autonomização do aluno e do professor, verifica-se que ambos os processos se orientam por uma concepção de pedagogia escolar dirigida para a promoção da autonomia do aluno.

Os princípios educacionais aplicáveis a todos os participantes nestes três níveis educacionais são transversais e assentes em ideais de uma sociedade democrática, de orientação humanista, que consagram princípios de igualdade, racionalidade e

justiça social, no pressuposto de que a melhor teoria que poderá informar a nossa acção educativa será necessariamente uma *teoria da prática democrática*:

(...) we cannot let our choice be guided by any theory. The theory to guide our basic choices must fill some criteria beyond claiming to be a theory. But what criteria derived from where? It is the view of this author that ultimately these choices are questions of *practice*, not of theory. Our 'first choice' has to pertain to what kind of practices we will pursue in our constructive tasks (...) If our purpose is to build social relationships that can embody a principle of equality for all participants, the choice that offers itself is *democracy*, taken as a set of historically validated practices that we can enter into and make our own. If there is a need for a 'foundation', democracy is, as foundations go, as good as any philosophical or scientific one (Gustavsen, 2001: 24/25, ênfase do autor).

As implicações deste enquadramento para as teorias (modelos) e práticas de pedagogia e de supervisão são óbvias, na medida em que a *intencionalidade, coerência e carácter desenvolvimentalista, experiencial e reflexivo da construção do conhecimento profissional em educação em línguas e em supervisão* têm, necessariamente, de estar alinhadas numa direcção *crítica e emancipatória* para todos os envolvidos (Vieira, 2000; Vieira & Marques, 2002; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2003; Moreira, 2004). A supervisão pedagógica institui-se como instrumento de *transformação* dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da acção pedagógica. Defende-se um processo de educação de todos estes intervenientes assente em processos homológicos de indagação crítica da acção educativa, de natureza participada, colaborativa, negociada e auto-regulada (Figura 1):

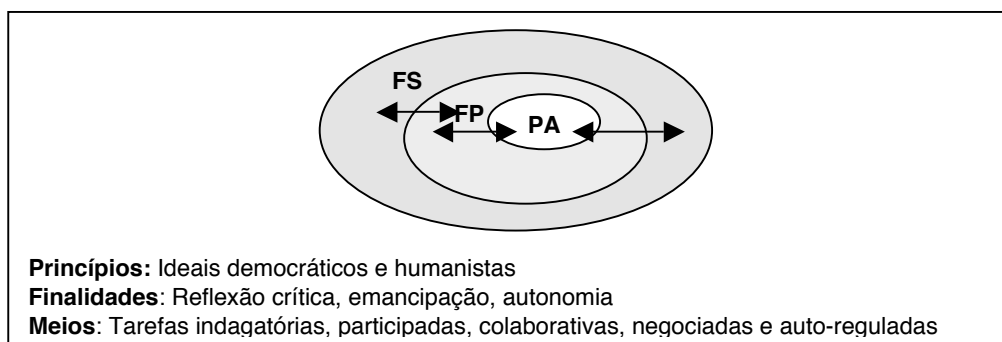


Figura 1 – Princípios, finalidades e meios de uma PA, da FP e de FS

O processo de desenvolvimento profissional do professor e do supervisor numa pedagogia para a autonomia

Para ilustrar o modo como a supervisão se pode desenrolar num enquadramento transformador e emancipatório da educação, promotor da autonomia dos sujeitos aprendentes (aluno, professor estagiário e supervisor), iremos apresentar um projecto de investigação-acção na supervisão, desenvolvido entre a autora, enquanto supervisora da universidade, e um outro elemento do GT-PA, Manuela Malhado, que, à altura, desempenhava funções de supervisora da escola¹. Este projecto enquadrava-se nas actividades de um programa de formação de supervisores do estágio integrado de Inglês da Universidade do Minho², que decorreu no ano lectivo de 1998/99 e que tinha como objectivos:

1. *Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino;*
2. *Analisar/reflectir sobre teorias e práticas de supervisão e ensino;*
3. *Partilhar experiências, conhecimentos, potencialidades e limitações de práticas supervisivas actuais;*
4. *Produzir/adaptar materiais de intervenção supervisiva;*
5. *Estimular, pela investigação-acção, processos de melhoria da actividade supervisiva.*

As estratégias formativas eram variadas, valorizando-se tarefas de consciencialização de teorias, conhecimentos, necessidades, prioridades e dilemas supervisivos, realizadas individual e colaborativamente, a leitura de textos informativos e o desenho de instrumentos de regulação da supervisão. Todavia, a estratégia formativa principal consistia no desenvolvimento de pequenos projectos de investigação-acção individuais ou colaborativos, de enfoque na teoria e/ou prática da supervisão dos participantes, conduzidos em contexto profissional.

O projecto colaborativo desenvolvido entre a autora e Manuela Malhado partiu de preocupações evidenciadas por esta, relativas à potencialização da observação de

¹ Este projecto de investigação-acção enquadra-se no projecto de doutoramento da autora e já foi apresentado em Malhado & Moreira (1999) e em Moreira (2000, 2002, 2004). Contudo, a análise da sua articulação com o projecto dos estagiários, que faremos aqui, constitui informação nova, não apresentada noutros textos.

² O projecto de investigação em que se insere foi financiado pelo Instituto de Inovação Educacional (SIQE, Medida 2, projecto nº 52/98), pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho (actual Centro de Investigação em Educação) (registo nº 511) e pelo PRODEP (Medida 5/Acção 5.3./N/189.007/00).

aulas neste contexto de formação, com destaque para a intervenção sobre os papéis formativos no âmbito de uma formação reflexiva e promotora da autonomia dos professores estagiários. As questões de investigação então traçadas foram as seguintes (v. no Anexo 1 as estratégias desenvolvidas):

1. Como decorre o encontro de pré-observação?
 - 1.1. Que papel assume o professor estagiário? E a supervisora?
2. Como se processa a observação?
 - 2.1. Que e como observam a supervisora e os professores estagiários?
 - 2.2. Que registos fazem?
3. Como decorre o encontro pós-observação?
 - 3.1. Como o preparam a supervisora e os professores estagiários?
 - 3.2. Que papel assumem no decorrer do mesmo?
4. Qual o valor formativo do ciclo de observação?

Embora a escolha da temática da observação tenha sido da responsabilidade da Manuela, ela foi validada pela autora e pelos estagiários, como se poderá verificar pela leitura do registo seguinte, transcrito do diário de investigação da Manuela e então comentado pela autora:

<i>Registo do diário de investigação de Manuela Malhado</i>	<i>Comentário da autora</i>
<p>1- Data de entrada: 26/01/99 (...) Foi para mim claro, desde o início, que me interessava investigar “A Observação de Aulas como Estratégia de Formação” porque:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. considero que, efectivamente, a observação de aulas é a estratégia de formação por excelência; 2. observo de forma ‘ad hoc’ e não estou certa de conseguir otimizar as potencialidades da observação; 3. julgo que o modelo de ‘observação clínica’ pode ser eficaz, mas tenho grande dificuldade em me enquadrar nele, nomeadamente no momento da observação propriamente dita (normalmente não consigo mais do que tirar algumas notas, à mistura com comentários/juízos de valor) e creio que na Pós-observação sou bastante directiva; 4. sei, por experiência, que não é fácil separar a observação da avaliação; aliás, parece-me mais fácil para mim que para os estagiários. <p>(...) Antes de me decidir por este tema, consultei os estagiários, que o consideraram relevante e se mostraram disponíveis para colaborar (...)</p>	<p>Data de entrada: 30/04/99 (...) <i>Aderi, sem reservas, à temática, pois também creio que a formação inicial de professores tem de passar pela auto e hetero-avaliação das práticas de sala de aula. Incluo, na avaliação, a observação de aulas como prática de avaliação formativa.</i></p> <p><i>Penso ser este o “mal” de todos os observadores no contexto da supervisão.</i></p> <p><i>De facto, a observação presta-se à formulação de juízos de valor acerca da actuação do professor; daí a veiculação à avaliação, acentuada pela diferença de estatuto dos observadores.(...)</i></p>

Por seu lado, o grupo de três estagiários com quem trabalhávamos também se encontrava a desenvolver um projecto colaborativo de investigação-acção³, com enfoque no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. No início do ano lectivo, este grupo fundamentou a escolha desta temática do seguinte modo, numa reflexão comum introdutória ao seu dossier de investigação-acção, intitulada “*Aprendizagem para a Autonomia - Porque escolhemos este tema para o nosso projecto?*”:

(...) resolvemo-nos por uma área que trate de responsabilizar os alunos pelo seu processo de ensino/aprendizagem, de os consciencializar sobre as suas dificuldades, de os fazer despertar para as estratégias que auxiliem o seu trabalho escolar. Este projecto passa também por várias fases de auto-avaliação do aluno que pretende ajudá-lo na gestão das suas capacidades. (...) a aprendizagem para a autonomia não é um processo em que o aluno trabalha de forma isolada mas em parceria com os colegas auxiliando-se mutuamente e, ao mesmo tempo, libertando o professor. Este será chamado apenas quando os problemas não encontrarem solução no seio do grupo de trabalho. (...)

Com este projecto pretendemos desenvolver uma atitude de reflexão e introspecção perante a nossa actuação dentro da sala de aula, fugindo assim da imagem de ‘técnico de ensino’.

A fim de ilustrar o modo como o projecto de investigação-acção das supervisoras foi desenvolvido em articulação com o dos estagiários, um exemplo de um ciclo de observação de aulas, referente a um momento final de observação (6ª observação), será aqui brevemente discutido. Dado o volume da informação produzida pelos estagiários no âmbito dos seus projectos, tomar-se-á apenas a evidência recolhida junto de uma estagiária (Estagiária A).

Começamos então pelo momento antecedente, referente ao encontro de pós-observação do 5º ciclo de observação. Neste encontro, as tarefas de reflexão sobre as aulas observadas incidiram na análise das actividades à luz de alguns parâmetros de definição do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem (Anexo 2). Na sequência desta reflexão, a autora solicitou aos estagiários que a planificação da 6ª aula que iria observar integrasse actividades com estas características. No encontro de pré-observação desta 6ª observação, a Estagiária A fundamentou do seguinte modo, no seu diário de investigação-acção, os objectivos e o enfoque de observação da estratégia pedagógico-investigativa seleccionada:

³ O desenvolvimento destes projectos decorre do projecto de supervisão intitulado “*A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários*”, que é dinamizado por Flávia Vieira (coord.), Maria Alfredo Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva e Isabel Sandra Fernandes (colaboração de Júlia Amaro) – v. Moreira, Vieira & Marques (1999a, b); Marques, Moreira & Vieira

Estratégia: fornecimento de material de apoio aos alunos para incentivo de um trabalho autónomo

Objectivos:

1. Desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar valendo-se de material de apoio e não do professor;
2. Levar o aluno a aperceber-se das suas capacidades;
3. Dar ao aluno a hipótese de procurar as estratégias de aprendizagem que a ele melhor se adequam;
4. Despertar no aluno o sentido de autonomia.

Enfoque de observação: penso ser importante observar o sucesso da actividade, a facilidade com que os alunos consultam o material de apoio e com que realizam as tarefas.

Durante a negociação da estratégia de observação para esta aula, foi apresentada e discutida uma ficha de observação de aulas a ser utilizada por todos os observadores, construída a partir da reflexão feita no encontro anterior (Anexo 3). Este instrumento visava caracterizar a aula com base nalguns parâmetros de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, ajustando-se aos objectivos que presidiam ao projecto de investigação-acção dos estagiários. Seguiu-se a observação das aulas de cada um dos estagiários, onde a ficha foi utilizada por todos os observadores (supervisoras e professores estagiários).

No encontro de pós-observação que se seguiu, analisaram-se as actividades desenvolvidas em aula, procurando-se aferir o grau de desenvolvimento da competência de aprendizagem promovido pelas mesmas. No final deste encontro (tal como tinha sido feito para todos os encontros de pós-observação até aí), os estagiários preencheram um questionário de reflexão sobre o ciclo de observação, enquanto que a autora fez uma análise do seu discurso nos dois encontros deste ciclo de observação, recorrendo a uma grelha de análise do discurso, que continha os mesmos itens do questionário dos estagiários (v. formato do questionário e resultados no Anexo 4). A análise comparativa dos resultados do preenchimento destes dois instrumentos revela que as percepções da Estagiária A e da autora relativas ao potencial formativo deste 6º ciclo de observação se aproximam bastante, sendo as da autora mais críticas em relação à presença de alguns factores.

Na avaliação do impacto da estratégia de investigação-acção desenvolvida neste ciclo de observação, esta estagiária fundamenta o grau de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos na sua aula, integrando conceitos

(2001) e Moreira, Vieira, Marques, Paiva & Branco (2002). Está em curso desde 1995 e é financiado pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

presentes na ficha de observação utilizada (registo no seu diário de investigação-acção):

Reflexão: (...) eu só era requisitada para ajudar a esclarecer o sentido de alguma frase ou palavra ou método a corrigir, para dizer se os exercícios estavam a ser bem realizados (...)

Os alunos escolheram o ponto da gramática sistematizada que queriam praticar. Esta estratégia integra assim o carácter de “Autodirecção”, que “implica a aquisição de capacidades operatórias de direcção da aprendizagem” (Holec, 1997). Logicamente o professor tem que se desprender um pouco da sua posição de autoridade e conceder ao aluno o espaço que este necessita para se tornar autónomo.

Por fim eu entreguei aos alunos uma fotocópia com a solução dos exercícios (...) Este carácter de “Auto-avaliação” implica a “identificação de critérios e a sua comparação com desempenhos, estimulando uma abordagem exploratória face a ambos e a adopção de uma estratégia de aprendizagem em profundidade” (Vieira, Marques e Moreira, 1999). (...)

Outra perspectiva que eu tentei dar a esta aula foi a de “Explicitação”. “Uma das condições do desenvolvimento da competência de aprendizagem consiste na transparência das actividades propostas, ou seja, o aluno deve compreender o que faz, como faz e porque faz, para além de fazer” (Vieira, Marques e Moreira, 1999).

Mais tarde, numa reflexão final incidente na apreciação crítica do desenvolvimento global do projecto de investigação-acção (Junho 99), esta estagiária escreve o seguinte:

Os meus objectivos [para o projecto de investigação-acção] eram (...) desenvolver a autonomia dos alunos, de os consciencializar das suas capacidades e dificuldades e de os ajudar a Aprender a Aprender. Pretendia que os alunos adquirissem hábitos de trabalho e de estudo e que aprendessem a resolver os seus problemas sózinhos.

Através deste trabalho, eu pretendia, ainda, tornar-me apenas um guia no Processo de Ensino/Aprendizagem dos meus alunos, tornando-os responsáveis por este mesmo processo e ensinando-os a geri-lo.

Para isso utilizei diversas estratégias [contrato de aprendizagem, atendimento extra-aula, trabalho de grupo/pares em tutoria, questionários de auto-avaliação, actividades sugeridas pelos alunos...] (...)

Este Projecto ajudou-me a reflectir sobre a minha actuação, a consciencializar-me da diversidade de estratégias que existem para tornar as aulas mais interessantes e mais motivadoras para os alunos (...)

(...) acredito que criei hábitos de trabalho nos alunos, ensinei-lhes estratégias para realização de diversas tarefas (...)

(...) tentei formar alunos autónomos e responsáveis e penso que deixei neles pelo menos a semente deste projecto. (...)

(...) gostaria de continuar este Projecto em outros anos, com outras turmas (...) Penso que é bastante produtivo e muito compensador quer para mim, como professora, quer para os alunos.

Num outro questionário, sobre concepções de ensino/aprendizagem dos professores estagiários e representações sobre o seu papel de professores, que é preenchido num momento inicial e num momento final do ano e que se destina a recolher informação avaliativa sobre o projecto de supervisão da universidade, esta estagiária valida a orientação pedagógico-didáctica para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, explicitada do seguinte modo nesses dois momentos:

[Outubro de 1998]

(...) Penso que vivemos numa sociedade que requer dos alunos não só conhecimentos, mas também uma preparação para enfrentar o mundo de uma forma autónoma e responsável. Penso ser indispensável criar na escola a autonomia nos alunos – fazê-los guiar o seu processo de ensino-aprendizagem sempre com o auxílio e acompanhamento do professor. Eu acredito que o papel do professor não deve ser mais de mestre, mas o de guia (...).

[Maio de 1999]

(...) O princípio pedagógico que eu defendo com maior convicção é que os alunos devem ser preparados para gerir o seu processo de ensino/aprendizagem, devem ser autónomos e responsáveis pelo seu trabalho. Penso que este é o principal princípio pedagógico a implementar na sala de aula. É também importante que a opinião do aluno seja tomada em consideração e que este sinta isso (...).

Por seu lado, as supervisoras também reflectiram sobre o processo de autonomização do professor estagiário e sobre o seu próprio desenvolvimento profissional na supervisão, promovido pelo processo de indagação sistemático e cíclico característico da investigação-acção que desenvolveram em colaboração. De acordo com a avaliação realizada, a participação mais activa dos estagiários no seu processo de desenvolvimento profissional evidenciou-se na colaboração no ciclo de observação, particularmente nos momentos de tomada de decisão, de negociação das actividades e instrumentos e de análise e partilha da informação recolhida durante as observações de aula. Os principais constrangimentos localizaram-se nas dificuldades evidenciadas pelos estagiários em reflectir sistematicamente sobre a acção, assim como na percepção de interferência da presença dos observadores no normal decorrer das aulas.

Conclusões

À luz da investigação crítica em educação é incontornável a reflexão sobre a missão política e social e a responsabilidade ética do investigador. As suas

competências, posição académica e prestígio social devem ser utilizados para fazer avançar o grau de autonomia, emancipação, justiça e igualdade social daqueles que participam nos seus estudos. O princípio de fazer investigação *com* as pessoas e não apenas *sobre* elas é então crucial neste enquadramento paradigmático, em particular o desenvolvimento da *investigação-acção participada de tipo emancipatório* que mobilize processos de indagação colaborativa da acção e cujas finalidades, métodos e resultados possam também servir a comunidade, para além do investigador ou grupo de investigação (Carr & Kemmis, 1986; Heron & Reason, 2001).

O processo supervisivo neste enquadramento reflexivo crítico, orientado para a promoção da autonomia do aluno, assume-se como um processo de *supervisão dialógica e democrática* (Waite, 1995, 1999), visando promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários, e entre os estagiários e os seus alunos. O papel do supervisor torna-se assim mais exigente (Figura 2), não se podendo cingir a uma “orientação” tradicional excessivamente centrada em si e na avaliação sumativa do trabalho do estagiário, assente em modelos de mestria ou de racionalidade técnica da formação de professores.

Numa pedagogia para a autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão. Deve ainda possuir algumas competências investigativas que lhe permitam indagar sistematicamente e criticamente os contextos de formação, actuando como promotor de uma pedagogia centrada no aluno e conducente à sua autonomização. A indagação dos contextos deve incluir a indagação do próprio processo de desenvolvimento profissional, enquanto professor e supervisor, visando uma maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de (auto/hetero)formação, de natureza democrática e humanista.

PAPÉIS DO SUPERVISOR	
Tradicionalmente...	Numa Pedagogia para a Autonomia...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientador/perito 'científico e pedagógico-didáctico' ▪ Gestor da formação ▪ Observador principal ▪ Avaliador privilegiado ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 'Perito alargado' em didáctica de... e supervisão (e investigação) ▪ Facilitador do ensino e da investigação para uma PA: negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador... ▪ 'Investigador' em supervisão (e em pedagogia) ▪ (...)

Figura 2 - Os papéis do supervisor numa pedagogia para a autonomia

Referências bibliográficas

- ACHESON, K. A. & GALL, M. D. (1997). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications*. New York: Longman.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- GUSTAVSEN, B. (2001). Theory and practice: the mediating discourse. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications, pp. 17-26.
- HANDAL, G. & LAUVÅS, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- HERON, J. & REASON, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research 'with' rather than 'on' people. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications, pp. 179-188.
- MALHADO, M. & MOREIRA, M. A. (1999). Towards reflective supervision: a collaborative action research project. In B. de Decker & M. Vanderheiden (orgs.), *IATEFL Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven: CLT & IATEFL (CD ROM).
- MARQUES, I.; MOREIRA, M. A. & VIEIRA, F. (2001). A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. In B. Silva & L. Almeida (orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (II vol.)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 619-629.
- MOREIRA, M. A. (1999). Grelhas de observação de aulas. In F. Vieira (org.), *Cadernos 1 (GT-PA)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 83-88.
- MOREIRA, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. C. Roldão & R. Marques (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 137-149.
- MOREIRA, M. A. (2002). A investigação-acção na supervisão em ensino do Inglês: um programa de formação centrado na (re)construção de teorias e práticas. *Inovação*, vol. 15, nºs 1-2-3, pp. 45-60.
- MOREIRA, M. A. (2004). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (Co-)Construção do Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).
- MOREIRA, M. A.; VIEIRA, F. & MARQUES, I. (1999a). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, vol. 23, nº 12, pp. 15-18.
- MOREIRA, M. A.; VIEIRA, F. & MARQUES, I. (1999b). Investigação-acção e formação inicial de professores - uma estratégia de supervisão. In A. Moreira et al. (coords.), *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD ROM).
- MOREIRA, M. A.; VIEIRA, F.; MARQUES, I.; PAIVA, M. & BRANCO, G. (2002). A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In C. Oliveira; J. Amaral & T. Sarmiento (orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-76.
- PAIVA, M.; BARBOSA, I. & FERNANDES, I. S. (2003). Reflection and collaboration in reflective teaching towards learner autonomy: what can be learnt from teacher development practices. *Proceedings of*

the Canarian Conference on Developing Autonomy in the FL Classroom 2003, Universidade de La Laguna, Tenerife (em publicação nas actas da conferência).

VIEIRA, F. (1999). Grelha de análise do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem em manuais escolares: um exemplo de aplicação. In F. Vieira (org.), *Cadernos 2 (GT-PA)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 20-32.

VIEIRA, F. (2000). The role of instructional supervision in the development of language pedagogy. *Mélanges Pédagogiques*, nº 25, pp. 31-40.

VIEIRA, F. & MARQUES, I. (2002). Supervising reflective teacher development practices. *ELTED*, nº 6 (periódico online).

WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.

WAITE, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In A. Moreira et al. (coords.). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD ROM).

Anexo 1- Registo do Projecto de Investigação-Acção das Supervisoras

Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia
Oficina de Formação "A investigação-acção na supervisão em ensino do Inglês"
Ano Lectivo de 1998/99

Registo dos projectos de investigação-acção em supervisão

TEMA: A OBSERVAÇÃO DE AULAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

SUPERVISORAS: Maria Manuela Malhado
Maria Alfredo Moreira

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO/ SUPERVISÃO:

1. Como decorre o encontro de pré-observação?
 - 1.1. Que papel assume o professor estagiário? E a supervisora?
2. Como se processa a observação?
 - 2.1. Que e como observam a supervisora e os professores estagiários?
 - 2.2. Que registos fazem?
3. Como decorre o encontro pós-observação?
 - 3.1. Como o preparam a supervisora e os professores estagiários?
 - 3.2. Que papel assumem no decorrer do mesmo?
4. Qual o valor formativo do ciclo de observação?

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO/SUPERVISÃO:

1. Preenchimento de guias de preparação dos encontros pré/pós-observação (pelo estagiário observado)
2. Observação sistemática das aulas (instrumentação diversificada)
3. Videogravação de aulas dos estagiários, com tarefas autoscópicas
4. Resposta a um questionário de reflexão sobre o ciclo de observação (pelo estagiário observado)
5. Audiogravação de encontros pré e pós-observação
6. Preenchimento de uma grelha de análise do discurso da supervisão
7. Elaboração de um diário de investigação-acção
8. Resposta a um questionário final sobre o impacto do projecto (pelos estagiários)
9. Redacção do relatório final do projecto

Anexo 2 - Tarefas de Reflexão no 5º Encontro Pós-observação

UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
5º Encontro pós-observação - 99.04.20

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE ACTIVIDADES COM POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM (PDCA)

As actividades com PDCA são actividades que, podendo ter um enfoque linguístico, revelam um enfoque explícito no processo de aprendizagem da língua – são actividades de aprender a aprender: por exemplo, actividades que envolvem o aluno em práticas de monitoração/auto-avaliação do desempenho linguístico; actividades de reflexão sobre a aprendizagem; actividades de consciencialização de atitudes relativas à aprendizagem de determinadas "skills"....

Aprender a aprender a língua significa adquirir um saber metaprocessual ou metacognitivo, desenvolver estratégias de aprendizagem e atitudes de iniciativa e responsabilização pelo processo de aprender.

Os critérios de análise das actividades com PDCA seguintes têm sido utilizados na análise de manuais de Inglês (Vieira, 1999):

1. **Enfoque processual:** em que aspectos do processo de aprendizagem da língua incide a actividade?
2. **Explicitação:** em que medida e de que forma se encontra explicitado, no texto da actividade, o seu enfoque processual?
3. **Integração:** em que medida e de que forma se encontra o enfoque processual articulado com o enfoque linguístico?
4. **Autodirecção:** em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno tome iniciativas ou decisões?
5. **Monitoração/ Auto-avaliação:** em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno faça a regulação da sua aprendizagem?
6. **Materiais de consulta:** em que medida e de que forma promovem as actividades propostas o recurso a materiais de consulta?

TAREFAS DE ANÁLISE/REFLEXÃO

1. Retomando as actividades de escrita observadas na tua aula (*Estagiários A e B*), quais os critérios que pensas terem estado presentes?
(Usa a seguinte escala: - Sim; **X** - Não; ? - Não tenho a certeza)

Crítérios/Actividades	Act. _____	Act. _____	Act. _____	Act. _____
1. Enf. Processual				
2. Explicitação				
3. Integração				
4. Autodirecção				
5. Monitor./Aval.				
6. Mater. Consulta				

2. Analisa a próxima unidade do manual que utilizas. Que actividades possuem maior PDCA?

A Supervisora: Maria Alfredo Moreira

**Anexo 3 - Ficha de Observação das Aulas do 6º Ciclo de Observação
(Moreira, 1999)**

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS
Actividades com Potencial de Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem (PDCA)

Núcleo de Estágio: _____ Data: _____
Estagiário/a: _____ Observador/a: _____

Actividades	Act. _____	Act. _____
Critérios		
1. Enfoque Processual		
2. Explicitação		
3. Integração		
4. Auto-direcção		
5. Monitoração/Auto-Avaliação		
6. Materiais de Consulta		

**Anexo 4 - Questionário de Reflexão sobre o Ciclo de Observação de Aulas
(análise comparativa das percepções da Estagiária A e das da
supervisora, para o 6º ciclo de observação)**

REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE OBSERVAÇÃO (Inspirado em Handal & Lauvås, 1987 e Acheson & Gall, 1997)		
DATA: 12/05/99 (Estagiária A)		
O presente questionário visa aferir do cumprimento dos objectivos delineados para o projecto de investigação-acção em supervisão, implementado pelas tuas supervisoras de Inglês, na componente da avaliação do ciclo de observação de aulas. <u>Pedimos-te que sejas o mais honesto/a possível.</u>		
Nos vários momentos do ciclo de observação (pré-observação, acção e pós-observação), quais das seguintes afirmações foram verdadeiras para ti?		
<u>Assinala as tuas respostas de acordo com a seguinte escala:</u>		
√ Sim X Não ? Não sei/Tenho dúvidas/Não Aplicável Ø Não respondeu		
Pré-observação		
1. As minhas preocupações e prioridades na planificação foram tomadas em consideração	√	√
2. Fundamentei as minhas escolhas de ensino/investigação	√	√
3. Foram sugeridos procedimentos para melhorar a minha acção	√	√
4. As minhas preocupações e prioridades foram traduzidas num foco de observação	√	√
5. A estratégia de observação foi determinada colaborativamente	√	√?
Acção		
6. A presença de observadores não interferiu com o normal funcionamento da(s) aula(s)	√	Ø
Pós-observação		
7. Analisei e interpretei a(s) aula(s) observada(s) por referência ao foco estabelecido previamente	√	√?
8. Foi fornecido "feedback" baseado em informação objectiva	√	√
9. Foram-me solicitadas percepções, opiniões e justificações relativas às situações em análise	√	√
10. A discussão esteve centrada na exploração das situações de ensino	√	√
11. Fui encorajado/a a reflectir sobre a minha acção	√	√?
12. Pude considerar hipóteses alternativas de acção	√	√
13. Assumi um papel activo na discussão da(s) aula(s) dos meus colegas	√	?
14. Durante este ciclo, aprendi algo mais sobre a didáctica da disciplina	√	Ø
Durante este ciclo, aprendi algo mais sobre processos de for	√	Ø
15. mação/desenvolvimento profissional	√	Ø

E: Respostas da estagiária A; **S:** Respostas da Supervisora da U.M. (no "Guia de Reflexão sobre o Discurso nos Encontros Pré/Pós-Observação")