



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA ABORDAGEM
REFLEXIVA NO CONTEXTO DE UMA FRANQUIA DE
IDIOMAS**

Londrina

2005

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA ABORDAGEM
REFLEXIVA NO CONTEXTO DE UMA FRANQUIA DE
IDIOMAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Telma Nunes Gimenez

Londrina
2005

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F655p Fogaça, Francisco Carlos.

Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas / Francisco Carlos Fogaça. - Londrina, 2005.
157f.

Orientadora: Telma Nunes Gimenez.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

Inclui bibliografia.

1. Professores de línguas – Formação – Teses. 2. Supervisão escolar – Teses. 3. Linguagem – Estudo e ensino – Teses. 4. Lingüística aplicada – Teses. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 802.0:37.02

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

**POSSIBILIDADES E LIMITES DA ABORDAGEM REFLEXIVA NO
CONTEXTO DE UMA FRANQUIA DE IDIOMAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali
PUC - SP

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Vera L. L. Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de 2005

AGRADECIMENTOS

À Professora Telma, que muito me ajudou em todas as etapas deste trabalho, pelo seu incentivo e dedicação, e pelo muito que me ensinou.

A minha esposa Isabel, pela confiança, motivação e paciência nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos Pablo e Manoela pela compreensão em momentos de ausência e pela motivação que sempre me dão.

Aos professores e colegas de curso, pelas trocas, incentivo e pela caminhada que fizemos juntos.

À rede de ensino idiomas na qual esta pesquisa foi realizada, na figura de seus diretores, que permitiu a realização desta pesquisa em suas unidades franqueadas.

Aos coordenadores pedagógicos e professoras que participaram desta pesquisa, pela contribuição valiosa para a realização deste estudo.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar possibilidades e limites da abordagem reflexiva de supervisão e de formação continuada em uma rede de franquias de ensino de inglês. O estudo traça um panorama do contexto no qual as franquias atuam, envolvendo questões de mercado, globalização e fatores institucionais que agem sobre o trabalho dos supervisores e dos professores das escolas. A fundamentação teórica está centrada no estudo de modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica, com ênfase na abordagem reflexiva, e nas ações da reflexão crítica de Bartlett e Smyth. Apresenta também a supervisão pedagógica como experiência de aprendizagem, numa perspectiva colaborativa e dialógica. Foi realizada em duas escolas pertencentes a uma rede de franquias de ensino de línguas estrangeiras, tendo por sujeitos de pesquisa dois coordenadores pedagógicos e duas professoras de inglês. Foram analisadas oito sessões de *feedback* entre os supervisores e as professoras durante quatro meses. A pesquisa propôs, também, uma intervenção na prática dos coordenadores através de perguntas reflexivas feitas por este pesquisador a respeito das sessões, com base nas ações da reflexão crítica, via correio eletrônico. As sessões foram analisadas por meio de categorias originadas dos próprios dados e foram classificadas em funções e perguntas pré-reflexivas e reflexivas. As sessões foram analisadas com base nos seguintes objetivos: verificar o modelo de supervisão pedagógica que os coordenadores adotavam; analisar a natureza das funções das falas e das perguntas ocorridas nas sessões e verificar se as perguntas feitas pelo supervisor promoviam reflexão. A análise das interações entre pesquisador e coordenadores teve por objetivo verificar se os questionamentos feitos modificaram suas percepções sobre seu papel e sobre a função das sessões de *feedback*. O estudo aponta para a necessidade de contemplarmos fatores institucionais ao propormos a abordagem reflexiva de formação e de supervisão pedagógica no contexto da franquia. No contexto das franquias, a reflexão crítica, desencadeada por uma abordagem reflexiva e colaborativa de supervisão, poderia contribuir para que coordenadores e professores tenham nas sessões de *feedback* uma experiência de aprendizagem.

Palavras-chave: Franquias. Modelos de formação. Modelos de supervisão. Abordagem reflexiva. Ações da reflexão. Colaboração. Sessões de *feedback*.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Possibilities and limitations of the reflective model in a private language school.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

This research aims at investigating some possibilities and limitations of the reflective model of supervision and teacher education in a private franchised language institution. The study researches the economic scenario in which language schools operate and it takes into account issues such as the history of the franchising system in Brazil, globalization and other institutional factors which affect the work of teachers and coordinators. The theoretical concepts which support the research involve the study of models of teacher education and supervision, stressing the importance of critical reflection and the reflective process as proposed by Smyth and Bartlett. It also sees teacher supervision as a collaborative and dialogical process leading to a learning experience. The research was carried out in two language schools which are part of a franchise network and it involved two academic coordinators and two English teachers. The study analyzed eight feedback sessions between the coordinators and the teachers. The research tried to modify the coordinators' views by means of reflective questions proposed by the researcher through e-mail. The sessions were analyzed based on the following objectives: to verify the model of supervision adopted by the coordinators; to analyze the nature of the language functions and the questions used in the sessions and to examine whether or not the questions made by the supervisors produced some kind of reflection. The analysis of the interactions between the researcher and the coordinators aimed at verifying whether or not the reflective process modified their perceptions about their role as supervisors and about the sessions. The results show the need to consider the institutional factors when adopting a reflective approach to teacher education and supervision in this type of institution. In franchise language schools, critical reflection, triggered by a collaborative and reflective model of supervision, could contribute to turn feedback sessions into a rewarding learning experience.

Key-words: Franchising. Models of supervision. Models of teacher education. Reflective approach. Reflective process. Collaboration. Feedback sessions.

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

Convenções utilizadas nas transcrições

@	Risos
@ @ @	Muitos risos
...	Indica pausa breve, hesitação
/	Pausa curta (de 2 a 3 segundos)
//	Pausa longa (mais de 3 segundos)
Negrito	Ênfase para salientar a função analisada
[interrompendo]	Indica que o turno foi interrompido pelo interlocutor
[ao mesmo tempo]	Indica que os turnos ocorreram ao mesmo tempo
[...]	Indica que as falas foram incompreensíveis
MAS	Palavra escrita em letras maiúsculas para indicar ênfase do falante

Convenções utilizadas para referência da origem dos dados

[S2-21/10/2003]	Sessão / o número da sessão de <i>feedback</i> / data
(PR1-16/10/03)	Perguntas reflexivas/ o número da mensagem eletrônica trocada entre pesquisador e supervisor/ data

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Franchising de Negócios Formatados	29
Tabela 2 - Número de Redes e unidades franqueadas	29
Tabela 3 - Faturamento por segmento	30
Tabela 4 - Os resultados da pesquisa	38
Tabela 5 - Abordagem Colaborativa	62
Tabela 6 - Modelos de formação e abordagens de supervisão	69
Tabela 7 - Plano de envio de dados de Artur	103
Tabela 8 - Plano de envio de dados de Marcio	104
Tabela 9 - Categorias de análise – Márcio e Ana.....	136
Tabela 10- Categorias de análise – Artur e Marisa	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O MERCADO DO ENSINO DE LÍNGUAS E O CONTEXTO INSTITUCIONAL	21
2.1 INTRODUÇÃO	21
2.2 O MERCADO DO ENSINO DE LÍNGUAS EM REDES DE FRANQUIAS	22
2.3 O CENÁRIO ATUAL DO SETOR DE ENSINO DE IDIOMAS	24
2.4 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO.....	33
2.4.1 O Coordenador e suas Funções	33
2.4.2 O Papel do Professor	43
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	49
3 ABORDAGENS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	51
3.1 INTRODUÇÃO	51
3.2 O MODELO ARTÍSTICO	54
3.3 A RACIONALIDADE TÉCNICA E O MODELO DIRETIVO.....	56
3.4 O MODELO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	61
3.4.1 A Perspectiva Crítica	74
3.5 O SUPERVISOR E AS AÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA	82
3.5.1 Descrever	83
3.5.2 Informar	85
3.5.3 Confrontar	87
3.5.4 Reconstruir	89
3.6 A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM	90
3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	97
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	100
4.1 INTRODUÇÃO	100
4.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	100
4.3 A NATUREZA DA PESQUISA.....	101
4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	103
4.5 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	105
4.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS SESSÕES DE FEEDBACK.....	108

4.6.1 Funções da Fala.....	110
4.6.1.1 Funções Pré-Reflexivas	110
4.6.1.1.1 Definir o Foco	110
4.6.1.1.2 Prescrever	111
4.6.1.1.3 Sugerir / dar alternativas	113
4.6.1.1.4 Comentar / Avaliar.....	114
4.6.1.1.4.1 Comentar / Avaliar Positivamente	114
4.6.1.1.4.2 Comentar/ Avaliar Negativamente.....	115
4.6.1.1.5 Descrever Atividades.....	116
4.6.1.1.6 Justificar Procedimentos	117
4.6.1.1.6.1 Justificar Procedimentos de Forma Espontânea	117
4.6.1.1.6.2 Justificar Procedimentos de Forma Provocada	118
4.6.1.2 Reflexivas.....	119
4.6.1.2.1 Especular / Formular Hipóteses	119
4.6.1.2.2 Avaliar Resultados/ Conseqüências	120
4.6.1.2.3 Reformular Atividades em Função dos Resultados.....	120
4.6.2 Perguntas	121
4.6.2.1 Pré-Reflexivas	122
4.6.2.1.1 Para Definir o Foco.....	122
4.6.2.1.2 Situar a Atividade, Relembrar ou Esclarecer.....	123
4.6.2.1.3 Para Gerar Direcionamento / Orientações	124
4.6.2.1.4 Para Gerar Descrições	125
4.6.2.1.5 Para Gerar Justificativa (Informar)	126
4.6.2.2 Reflexivas.....	127
4.6.2.2.1 Para Gerar Análise de Resultados/ Conseqüências.....	127
4.6.2.2.2 Para Gerar Especulações (O que poderia ter ocorrido se.....)	128
4.6.2.2.3 Para Gerar Reconstrução.....	129
4.7. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	130
4.7.1 Descrever	130
4.7.2 Informar	131
4.7.3 Confrontar	132
4.7.4 Reconstruir	133

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	134
5.1 Introdução	134
5.2 As Sessões de Ana e Márcio	135
5.2.1 A Função das Falas.....	137
5.2.2 A Função das Perguntas	143
5.3 As Sessões entre Artur e Marisa.....	148
5.3.1 Função das Falas	151
5.3.2 A Função das Perguntas	157
5.4 Os efeitos da pesquisa.....	159
5.4.1 A Interação entre Pesquisador e Márcio	159
5.4.2 A Interação entre Pesquisador e Artur	173
5.5 As perspectivas de Artur e Márcio.....	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	195
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	199

1 INTRODUÇÃO

Por alguns anos exerci a função de Coordenador Pedagógico Regional em uma rede de franquias no setor do ensino de línguas. Minhas funções envolviam consultoria pedagógica, desenvolvimento de coordenadores, por meio de cursos presenciais e virtuais, visitas a escolas franqueadas, apresentação de oficinas, entre outras atividades. Durante as visitas às escolas, procurava observar aulas junto com o coordenador local e comparar pontos de vista, preparando-o para melhor exercer essa função tão importante e fundamental no processo de desenvolvimento dos professores das escolas de idiomas. Daí, a idéia de fazer uma pesquisa voltada para a compreensão da relação entre coordenador pedagógico e professor através da observação de aulas e de sessões de *feedback*¹, e de que forma esses instrumentos poderiam colaborar no desenvolvimento das equipes pedagógicas.

Sempre vi a possibilidade de os professores terem um desenvolvimento continuado na relação com o supervisor, pois, uma vez iniciados na profissão, em muitos casos, contam com poucas oportunidades de seguir estudando e se desenvolvendo. Algumas escolas se localizam em comunidades onde não existem centros de formação de professores, e as escolas franqueadas representam uma importante possibilidade de desenvolvimento profissional.

¹ A sessão *feedback* é o encontro entre professor e coordenador pedagógico que se dá após uma observação de aulas. Nesse encontro, com duração média de 20 a 30 minutos, o coordenador discute com o professor os pontos observados na aula, visando a orientá-lo, desenvolvê-lo e, com isso, melhorar a qualidade das aulas e da aprendizagem. A partir da observação, o coordenador negocia com o professor algumas ações a serem desenvolvidas para o seu crescimento. A sessão *de feedback* é vista como um momento de aprendizagem.

O momento inicial de formação dentro da franquia, chamado de pré-serviço, dá algumas noções básicas ao professor, mas insuficientes ainda para que estabeleça uma relação entre teoria e prática. Essa relação terá maiores possibilidades de ocorrer durante a própria prática, com a orientação do coordenador pedagógico. Entendo que a idéia de formação continuada em um instituto de idiomas faz sentido se ocorrer através da abordagem reflexiva, mas, se uma rede de franquias tende a uma padronização de seus serviços, implicando a utilização dos mesmos materiais didáticos por todas as unidades franqueadas, do mesmo currículo, e da mesma abordagem de ensino, que espaço haveria para a abordagem reflexiva de formação e que benefícios ela traria?

Por vários anos, na função de orientador pedagógico de uma escola de línguas, observava aulas e fazia comentários a respeito de pontos positivos e os que precisavam ser modificados na prática de sala de aula. Minha orientação – de cunho prescritivo – não trazia, no entanto, os efeitos por mim desejados. Em outras palavras, pouca coisa mudava na prática do professor, justamente porque faltava essa relação entre teoria e prática e porque não havia de parte do professor um envolvimento na problematização das questões a serem discutidas nas sessões de *feedback*. A observação de aulas e sessões de *feedback*, sem um propósito reflexivo, podem se tornar apenas instrumentos de controle de qualidade e de poder. Entendo, dessa forma, que mesmo num contexto que tende à padronização, a abordagem reflexiva pode levar os professores a um maior desenvolvimento profissional e maior autonomia. A formação de professores que reflitam sobre a própria prática propicia a evolução do professor rumo à profissionalização, oferece meios para trabalhar sobre si mesmo, aumenta a cooperação entre colegas, permite

enfrentar a crescente complexidade das tarefas, aumenta a capacidade de inovação, favorece o acúmulo de saberes de experiência e prepara o professor para assumir uma responsabilidade política e ética (PERRENOUD, 2002).

A pesquisa se realizou em duas escolas pertencentes a uma rede de franquias, através da coleta e análise de diálogos entre coordenador pedagógico e professor durante as sessões de *feedback*. Embora exista um propósito por parte dessa rede de escolas em propiciar oportunidades de crescimento e de aprendizagem aos professores, conforme documento da instituição², o termo *feedback session*, utilizado nessa rede, me parece remeter à idéia de um retorno pontual (embora orientador) do que foi observado em sala de aula, ao invés de propiciar momentos de reflexão ao professor. Essa foi uma das primeiras questões que pensei investigar: até que ponto esses momentos de conversação eram de fato momentos de reflexão? Isso me levou a pesquisar os modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica. Além disso, uma importante questão se referia ao espaço que havia para um trabalho reflexivo nas escolas dentro desse universo de franquias e do modelo de negócio que representam. Acredito que a observação de aulas possa levar o professor a questionar os mais diversos aspectos de sua prática, desde os mais ligados a questões técnicas e práticas, ao tema da cidadania, da consciência social e política, e formação dos alunos em relação a uma leitura crítica da realidade.

Este trabalho tem por objetivo, portanto, analisar o modelo de supervisão pedagógica que se pode depreender a partir da análise das sessões de

² *Classroom Observation: instructional material for coordinators* (1999). Esse instrumento visa estabelecer uma relação entre os princípios metodológicos preconizados pela instituição e o que acontece em sala de aula, dando parâmetros para o processo de observação de aulas e da sessão

feedback entre orientadores pedagógicos e professores, e as conseqüências da participação dos supervisores nesta pesquisa – a forma como passaram a conduzir as sessões de *feedback*, a percepção de seu papel durante as sessões.

A pesquisa foi realizada com dois coordenadores pedagógicos de duas escolas e duas professoras por eles observadas. Os dados coletados foram de dois tipos: 1) oito transcrições de sessões de *feedback*, a partir de gravações em áudio, entre os coordenadores pedagógicos, Márcio e Artur, e duas professoras, Ana e Marisa, em duas escolas diferentes³; 2) trocas de mensagens entre o pesquisador e os coordenadores pedagógicos, entre uma sessão e outra, através de correio eletrônico. Após transcrever cada uma das oito sessões, algumas perguntas foram feitas e enviadas aos coordenadores, com o objetivo de promover uma reflexão em relação à sessão que conduziram, de forma que fosse possível observar que mudanças esses questionamentos produziram já na sessão seguinte. As perguntas feitas aos coordenadores buscavam fazê-los descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática na condução das seções, seguindo o modelo de Smyth (1992).

Este tema já tem sido pesquisado no Brasil. Alguns trabalhos sobre o papel do coordenador pedagógico incluem as dissertações de mestrado de Abreu (1998), “A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador”, Polifemi (1998) “Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo”, Mateus (1999) “Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês, Melão (2001) “Práticas discursivas em transformação: Aulas e sessões reflexivas”, e as teses de doutorado de Romero (1998) “A interação

de *feedback*.

coordenador e professor: um processo colaborativo” e Liberali (1999) “O Diário como ferramenta para reflexão crítica”.

O trabalho de Abreu (1998) estudou a construção da subjetividade do professor no diálogo entre coordenador e professor, utilizando-se de análises lingüístico-discursivas. A pesquisadora confrontou suas representações com as da coordenadora e desse conflito se originou uma nova subjetividade. O estudo apontou para a responsabilidade dos formadores de professores na construção de um tipo de subjetividade no professor, detentores que são de um poder e de um saber.

Mateus (1999) desenvolveu uma pesquisa sobre o pensamento do professor, que tem por objetivo descrever e analisar a construção do conhecimento prático profissional de duas alunas mestres em uma instituição de ensino superior, através das interações entre elas e suas supervisoras de estágio. A pesquisadora analisou, entre outras coisas, o papel político da tarefa de ensinar e o envolvimento dos formadores de professores com o contexto sócio-educacional no qual se inserem para que a reflexão crítica ocorra e apontou para a necessidade de questionarmos permanentemente o conceito de formação reflexiva.

Alguns dos trabalhos citados, no entanto, procuram fazer análises lingüístico-discursivas, propondo, a seguir, uma intervenção nas práticas dos coordenadores e professores através das ações da reflexão crítica (SMYTH, 1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Liberali (1999), investigou a utilização do diário como ferramenta para a reflexão crítica, buscando entender a relação entre a linguagem usada nos diários de coordenadores e professores e diferentes tipos de

³ Os nomes são fictícios.

reflexão. Melão (2001) investigou as representações das professoras envolvidas na pesquisa a cerca do processo de ensino-aprendizagem e de que forma as sessões reflexivas conduzidas pela pesquisadora contribuíram para modificar essas representações e a prática de sala de aula. Polifemi (1998) analisou modos de participação, dêiticos de pessoas, modalizadores, tempos verbais e estrutura narrativa de gravações em áudio, vídeo, diários reflexivos de leituras e entrevistas e procurou entender os sentidos atribuídos pelo coordenador à sua aprendizagem através da identificação de vozes oriundas de diversas teorias. Buscou a transformação crítica da prática do coordenador num processo de desconstrução na interação com o pesquisador. Romero (1998) procurou elucidar alguns aspectos da prática discursiva entre coordenador e professor, caracterizando lingüisticamente as interações e verificando se continham indícios de colaboração e de reflexão. A pesquisadora valeu-se de estratégias lingüísticas na tentativa de diminuir a assimetria entre ela e a interlocutora. O desenvolvimento de formas de ação reflexiva foi detectado através de marcadores lingüísticos.

Este trabalho também analisa a linguagem nas interações entre supervisor e professor, mas através de categorias de análise oriundas dos próprios dados, tendo como referência às funções das falas e das perguntas durante as sessões de *feedback*, classificadas em pré-reflexivas e reflexivas. Na minha relação com os supervisores, ao propor perguntas reflexivas com base em Smyth (op. cit.), utilizei a linguagem como forma de modificar suas percepções sobre seu papel e sobre o modelo de supervisão adotado, questionando as relações de poder e a construção do conhecimento nessas sessões.

Além das categorias de análise, este estudo diferencia-se dos demais citados por ter considerado alguns limites e possibilidades da abordagem reflexiva nesse contexto institucional. Entendo que ao levarmos em conta esses fatores, teremos mais condições de propor mudanças nas práticas dos coordenadores que tenham suporte institucional que as sustentem a médio e longo prazo. Esta pesquisa se diferencia também pelo fato de ter se desenvolvido totalmente à distância, sendo os dados coletados em gravações (áudio) via correio e as interações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa tendo ocorrido por e-mail.

Este estudo se insere na linha de pesquisa da Lingüística Aplicada que se volta para a formação do coordenador pedagógico, de professores, no papel que o supervisor de um instituto de línguas tem na formação continuada de seu corpo docente.

A pesquisa está estruturada em 5 capítulos. No primeiro capítulo, procuro traçar um breve panorama histórico do universo das franquias no contexto do ensino de línguas no Brasil, contexto no qual esta pesquisa ocorre, desde o surgimento das primeiras escolas línguas nos anos 50 até os dias de hoje. Abordo também o rápido crescimento do número de institutos de línguas e franquias como consequência da expansão do mercado e o processo de comoditização⁴ ocorrido principalmente a partir dos anos 80, juntamente com o acirramento da globalização. Situo o coordenador pedagógico nesse contexto, suas atribuições nas escolas, e seu duplo papel como coordenador acadêmico e uma espécie de gerente

⁴ O termo se refere ao processo pelo qual um produto se transforma em *commodity*, isto é, produzido em massa para o consumo. Os produtos, transformados em *commodity*, passam a não ser mais diferenciados pela marca. Conforme Silva (2000, p.117) *o mercado em geral não percebia grandes diferenças entre CCAA, Fisk, Yázigí e outras franquias menores. Todas essas redes eram rotuladas como "cursinhos de inglês".*

pedagógico-administrativo. Apresento também alguns dados para podermos entender melhor alguns fatores que têm conseqüências no trabalho do coordenador pedagógico. Finalmente, abordo o papel do professor na instituição e sua evolução nos últimos anos.

No segundo capítulo, apresento o arcabouço teórico que serviu como base para a análise dos dados da pesquisa. Abordo três modelos de formação de professores – modelo artístico, de aplicação de ciências e reflexivo – e suas relações com os modelos de supervisão pedagógica no processo de formação de professores. Ao considerar a supervisão pedagógica como experiência de aprendizado, analiso como o processo colaborativo entre supervisor e professor se relaciona com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), retomado por Wells (1999). Pauto-me por teóricos como Pérez Gómez (1992), Wallace (1991), Schön (1992; 2000), Freeman (1982), Gebhard (1984), Pimenta (2002), Zeichner (2003), Brookfield (1995), Bartlett (1990), Smyth (1992), Paulo Freire (2003), entre outros.

O terceiro capítulo traz a metodologia de pesquisa, a descrição dos instrumentos de coleta de dados, os sujeitos de pesquisa, o corpus do trabalho, os momentos de coleta de dados e sua duração, e os procedimentos para análise. A proposta de pesquisa foi de intervenção, buscando contribuir para a formação dos coordenadores pedagógicos, paralelamente à coleta dos dados. A intervenção ocorreu à medida que o processo se desenrolava. Assim, o paradigma desta pesquisa é crítico, já que *coloca o conhecimento dentro de um desenvolvimento histórico e social que aponta potenciais repressivos e/ou emancipatórios do próprio pesquisar* (LIBERALI & LIBERALI 2003, no prelo). Segundo o paradigma crítico, a

relação entre o pesquisador e sujeitos de pesquisa se torna mais estreita, havendo uma influência mútua em relação ao crescimento e desenvolvimento do outro. O meu papel na pesquisa foi, entre outros, o de um agente de mudanças, de promover reflexão no processo de observar aulas e de realizar sessões de *feedback*.

No quarto capítulo, faço a análise dos dois tipos de dados coletados. As sessões tiveram uma duração média de vinte minutos cada, nas quais eram discutidas questões referentes às observações feitas pelos coordenadores e as percepções das professoras. Analiso como ocorreram as sessões de *feedback*, verificando os momentos de reflexão que proporcionaram ao professor e se houve alguma evolução na forma de condução das mesmas durante o processo de pesquisa, como os coordenadores responderam aos meus questionamentos, e que impacto tiveram na compreensão do papel reflexivo das seções e do coordenador na formação continuada do professor.

Finalmente, nas conclusões retomo as perguntas de pesquisa e faço algumas considerações finais. Discuto até que ponto a abordagem utilizada nas escolas se enquadra dentro de um modelo reflexivo, se de fato colabora para a construção do conhecimento do professor, se o coloca como investigador de sua própria prática, e até que ponto promove algum tipo de reflexão sobre seu papel como agente transformador da sociedade, alguém que busca de alguma forma diminuir as desigualdades sociais. Aponto alguns limites e possibilidades da abordagem reflexiva crítica na formação de professores em função do contexto onde atuam e do espaço que existe para essa prática.

2 O MERCADO DO ENSINO DE LÍNGUAS E O CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo abordo o mercado do ensino de línguas no universo das franquias traçando um breve panorama de sua evolução, sobretudo a partir dos anos 50, quando surgiram as primeiras escolas não-vinculadas a governos estrangeiros, com a finalidade de ensinar inglês a brasileiros.

A seguir, comento sobre o surgimento da Associação Brasileira de Franchising nos anos 80, que deu um maior impulso ao surgimento de novas franquias no setor, contribuindo para uma maior formatação do negócio de ensinar idiomas. Abordo também o processo de comoditização pelo qual passou o ensino de línguas, principalmente com a intensificação da globalização. Esse crescimento acelerado de franquias e escolas de idiomas independentes levou a uma saturação do mercado, fazendo com que as empresas no ramo de educação perdessem muitos de seus diferenciais e partissem para uma busca de novas vantagens competitivas.

Essas pressões do mercado trazem conseqüências para o trabalho do coordenador pedagógico, que sai de sua postura mais acadêmica para assumir funções gerenciais, respondendo por resultados de produtividade. Apresento as funções de um coordenador na rede de ensino na qual se realizou a pesquisa, seus desafios frente à necessidade de cuidar do desempenho dos alunos e do desenvolvimento dos professores da escola. Igualmente, comento o papel do

professor de idiomas na instituição, suas funções e a expectativa em relação ao seu desempenho didático e gerencial.

2.2 O MERCADO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO UNIVERSO DAS FRANQUIAS

Até o início dos anos 50, o ensino de inglês e de idiomas em geral se dava no ensino regular fundamental e médio, e nas universidades. Havia também as chamadas escolas binacionais, como a Cultura Inglesa e a União Cultural Brasil-EUA, voltadas fortemente para a difusão da cultura de seus países de origem. Nessas escolas o ensino da habilidade oral não era prioritário, e seus cursos eram orientados para o ensino da leitura e da escrita, com um aprofundamento de regras gramaticais. Quem quisesse aprender a falar o idioma teria que passar uma temporada no exterior ou gastar muito com aulas particulares (SILVA, 2000).

Um dos primeiros institutos de línguas do país foi o Instituto de Idiomas Yázigi, fundado em 1950, que tinha no ensino da habilidade oral seu principal diferencial. Não havia, na época, cursos de formação para professores de línguas, que desenvolvessem técnicas de sala de aula, sobretudo no que se refere ao ensino da língua falada. Algumas das primeiras aulas a serem observadas com o intuito de desenvolver estratégias e técnicas de ensino eficazes foram as ministradas por César Yázigi, muito diferentes do modelo de aulas vigentes na época, que eram mais silenciosas e baseadas em textos literários. O método utilizado por ele era o chamado *método direto*, o qual incorporava muita mímica, efeitos visuais e dramatização.

O sucesso no ensino de línguas com ênfase na habilidade oral foi tanto, que os fundadores do referido instituto tiveram a idéia de padronizar os procedimentos didáticos utilizados em sua escola e sistematizá-lo em um método, que passou a ser conhecido como *método Yázigi*. Pretendiam desenvolver treinamentos de professores para que o instituto crescesse e se expandisse nacionalmente, o que de fato ocorreu.

Na década de 60 surgiram o FISK e o CCAA, dois expoentes nacionais em termos de franquias no setor de idiomas. Nas décadas de 70 e 80 houve uma verdadeira explosão do mercado do ensino de línguas com um número cada vez maior de franquias no setor e de escolas independentes – não filiadas a nenhuma marca – de tal forma que aprender a falar uma língua passou a ser sinônimo de freqüentar um instituto de idiomas, já que a experiência de aprendizagem no ensino regular continuou a ser pautada pelo ensino de gramática, tradução, e das habilidades escritas e de leitura principalmente. Não pretendo aqui discutir as dificuldades do sistema regular de ensino, mas o fato é que sua percebida ineficácia abriu inicialmente um enorme espaço para a proliferação de escolas de línguas. Junte-se a isso o processo de comoditização que atingiu o ensino/aprendizagem de idiomas no mundo todo e temos um cenário no qual o consumidor-aluno não consegue mais distinguir as propostas metodológicas e educacionais dos diferentes institutos.

As franquias que foram surgindo buscaram uma metodologia que as diferenciasse do mercado – método áudio-lingual, áudio-visual, abordagem comunicativa, métodos baseados em tradução de textos orais e escritos, etc. Isso, no entanto, atualmente não é suficiente para estabelecer um diferencial de mercado.

O setor do ensino de idiomas cresceu no mundo todo e hoje as editoras internacionais produzem materiais que são consumidos por diversos institutos concorrentes e praticamente ditam as regras a serem seguidas. As franquias, igualmente, passaram a pautar seus currículos, materiais didáticos e formação de professores segundo os padrões estabelecidos pelas grandes editoras. Afinal, materiais didáticos se baseiam em métodos, que implicam técnicas de sala de aula, que influenciam a formação de professores.

Assim, esta pesquisa tem entre seus objetivos analisar como ocorrem as sessões de *feedback* em uma franquia de ensino de línguas, o modelo de supervisão pedagógica adotado pelos coordenadores e se as sessões promovem ou não reflexão. Além disso, pretende também verificar se a participação na pesquisa por parte dos coordenadores – sujeitos de pesquisa – modificou a sua percepção em relação ao seu papel como supervisores e às próprias sessões de *feedback*.

2.3 O CENÁRIO ATUAL DO SETOR DE ENSINO DE IDIOMAS

O Brasil tem uma longa história de altos índices inflacionários, principalmente na década de 80. Isso tornava inviável o planejamento de longo prazo, dada a instabilidade da moeda brasileira. A inflação galopante praticamente impossibilitava às empresas a tarefa de projetarem seus custos e investimentos na moeda vigente, preferindo fazê-lo muitas vezes em dólar. Junte-se a isso o fato de que os lucros das empresas provinham em grande parte de sua área financeira. A

fictícia renda financeira produzida pela inflação substituía *muitas vezes a busca pelo lucro, nas empresas, e até o próprio salário, como principal fonte de renda dos assalariados de maior poder aquisitivo*, salienta Silva (2000:128).

Em 1986 o governo brasileiro instituiu o Plano Cruzado, acabando com a inflação por decreto. Essa nova situação fez com que as poupanças deixassem de ter a importância anterior na composição da renda familiar e uma grande parcela desse investimento foi transferida para o consumo. Isso criou também a possibilidade de abertura de negócios próprios por uma camada da população com uma vocação empreendedora; muitas pessoas se desligavam de seus empregos e abriam seus próprios negócios. *E isso era a própria terra prometida para a maioria dos brasileiros* (op. cit. :128).

Nos anos que se seguiram ao Plano Cruzado, as escolas de línguas tiveram um grande crescimento no número de alunos. Algumas unidades tinham até mesmo dificuldades para atender a grande demanda de uma camada da população antes acostumada a poupar, e que agora repensava seus hábitos de consumo. Esse enorme aumento da demanda se fez notar em todos os setores da economia. A demanda era tão grande que as escolas de línguas se encontravam despreparadas para atender a busca desenfreada por cursos. Mas, ao mesmo tempo, o sentimento de que aquela era uma situação anormal do mercado era compartilhada pelos membros das comunidades de franqueados. Havia a consciência de que o mercado de ensino de idiomas passaria logo por um processo acelerado de comoditização, e que um número cada vez maior de cursos e mesmo de franquias neste setor iriam surgir da noite para o dia.

De fato, conforme expõe Silva (op. cit.), no final dos anos 80, o segmento de ensino de línguas no Brasil estava em franco processo de comoditização, com um grande aumento de novas empresas no setor. O mercado já não percebia muitas diferenças entre as maiores franquias no ensino de línguas – CCAA, Fisk, Yázigi – e as franquias menores. Isso deu origem a uma “guerra de preços” e a uma difícil missão de diferenciação no mercado. Silva salienta:

Todas essas redes eram rotuladas genericamente como “cursinho de inglês”. Essa percepção trazia um risco enorme, principalmente para o franqueado. Ele não percebia as vantagens adicionais de pertencer a essa ou aquela rede nem compreendia como pertencer a uma rede de franquias poderia torná-lo mais competitivo em relação à escola concorrente. Isso levava invariavelmente a uma guerra de preços e a um varejão sem fim, entrando no círculo vicioso da queda da qualidade e da rentabilidade e, por fim, pondo em risco a própria sobrevivência do negócio. (SILVA, 2000, p. 118).

Em 1987 motivados pelo sucesso do sistema de *franchising* no exterior, sobretudo nos Estados Unidos, um pequeno grupo de empresários de diversos segmentos – vestuário, cosméticos, alimentos – funda a ABF, Associação Brasileira de Franchising em 7 de julho de 1987. Conforme aponta Silva (2000) a nova associação nascia com várias responsabilidades, entre elas a de elevar a condição de parceria a princípios da ética empresarial. A segunda responsabilidade, era a de *andar mais rápido que o governo para impedi-lo de “cartorializar” mais um setor da economia* (op. cit., p. 132), que na época ainda era muito estatizada. A terceira responsabilidade era a de difundir o sistema ao crescente número de novos empresários.

Para adequarem-se ao novo paradigma de negócios que estava surgindo no país, as redes de ensino de línguas teriam que passar por um profundo

processo de formatação e padronização de seus produtos e processos internos, inclusive a unidade visual. Embora muitas redes de escolas de línguas adotassem o sistema de franchising, a maioria delas ainda operava com um sistema de baixa formatação, limitando-se aos produtos e alguns aspectos da identidade visual e da marca. Em muitos casos as unidades franqueadas diferenciavam-se tanto entre si nas instalações, atendimento e prestação de serviços, que pareciam pertencer a redes de ensino diferentes. Essas diferenças precisavam dar lugar a uma padronização ampla em todos os aspectos da franquia.

Na busca por uma formatação que atendesse novos paradigmas de negócios em rede, nos diz Silva, em sua experiência com o Yázigi:

No início da formatação, a contribuição dos franqueados foi fundamental. Havia um interesse em redescobrir a própria identidade da organização a partir daquilo que os franqueados consideravam único no Yázigi. (...) Primeiro surgiu a consciência de rede. Hoje, parece até lugar comum, redundância. No entanto, na época, o franqueado percebia sua relação unicamente com o franqueador. Os demais membros da franquia eram colegas e às vezes até concorrentes. Mas dificilmente o franqueado era percebido como um membro indissociado de uma organização maior. (...) Numa organização que já praticava franquia há mais de vinte anos com baixo nível de formatação, havia enorme espaço para a “criatividade” ilimitada dos franqueados. Para se ter uma idéia da situação, a escola Yázigi era quase uma extensão da casa do franqueado. Em todos os aspectos. Desde os móveis, passando pela administração do caixa até a agregação da família ao negócio. (SILVA, 2000:122).

A formatação dos negócios de franquia ocorreu em todos os segmentos e as redes de ensino de línguas acompanharam simplesmente uma tendência que pressionava e exigia adequação de todos os negócios que operavam por esse sistema. A isso se juntou também o surgimento dos *Shopping Centers*,

sobretudo a partir do final da década de 80. Praticamente todas as cidades de porte médio, de mais de 200 mil habitantes, possuem hoje um *Shopping Center* com basicamente as mesmas lojas e produtos oferecidos em todo o país. O padrão de atendimento, de prestação de serviços e de instalações dos negócios passou a ser ditado pelas lojas dos *shoppings*.

Em outras palavras, podemos afirmar que a expectativa do cliente atualmente é a de encontrar em qualquer segmento de negócios, o mesmo padrão de qualidade encontrado nas lojas dos shoppings e nas franquias em geral. Ou seja, uma escola de línguas que não tenha uma unidade visual e um atendimento ao cliente compatível com esses padrões está praticamente fora do mercado. Assim, se nos anos 60, 70 e início dos anos 80 as escolas de línguas concorriam entre si na captação de novos alunos, a partir do final dos anos 80 a noção de concorrência se modificou, abrangendo qualquer tipo de negócio que possa atrair novos clientes em detrimento do aprendizado de línguas, incluindo-se aí as escolas de dança, de música, natação, academias de ginástica, escolas de informática, e demais cursos livres.

Da década de 80 aos dias de hoje, os números da ABF nos mostram um enorme crescimento das franquias em todos os segmentos. Numa pesquisa de mercado encomendada ao instituto de pesquisas Interscience, os resultados mostram que o quadriênio de 1995-1999 foi de um desempenho excepcional para o *franchising*, ao contrário de outros segmentos da economia, que tiveram uma retração naqueles anos (ABF, Censo 2000)⁵. O Censo constatou uma expansão de 23% no número de redes, sendo que havia 894 empresas franqueadoras. Houve um

crescimento de 96% do total de unidades franqueadas próprias em todo o Brasil, superando a marca de 46 mil unidades locais. Abaixo os principais indicadores da pesquisa:

Tabela 1 - Franchising de Negócios Formatados

INDICADORES	1995	1999	EVOLUÇÃO
Nº Franqueadores	724	894	23%
Total de Unidades	23.765	46.534	96%
Unidades Próprias	3.694	10.055	172%
Unidades Franqueadas	20.071	36.479	82%
Empregos Diretos	179.167	226.334	26%
Faturamento (US\$1.000)	9.968.241	12.083.429	21%

Fonte: ABF

Tabela 2 - Número de Redes e unidades franqueadas

SEGMENTO	NÚMERO DE REDES			UNIDADES FRANQUEADAS		
	1995	1999	Var.	1995	1999	Var.
Alimentação	181	191	6%	3.352	4.945	48%
Decoração, utilidades e construção	57	73	28%	1.098	1.935	76%
Diversos	89	88	(1%)	2.531	9.697	283%
Educação e Treinamento	54	113	109%	4.748	7.401	56%
Esporte, saúde e beleza	60	96	60%	914	6.778	642%
Impressão, Sinalização e Fotografia	21	18	(14%)	1.316	1.919	46%
Informática e Eletrônica	21	29	38%	224	688	207%
Lazer, Turismo e Hotelaria	31	34	10%	370	768	108%
Limpeza e Conservação	19	31	63%	784	1.366	74%
Locação de Veículos	15	12	(20%)	564	727	29%
Perfumaria e Cosméticos	32	37	16%	3.539	5.563	57%
Produtos e Serviços para Veículos	32	35	9%	1.446	1.735	20%
Vestuário	112	137	22%	2.804	3.012	7%
Total	724	894	23%	23.765	46.534	96%

Fonte: ABF

⁵ ABF. Senso 2000. disponível em <<http://www.abf.com.br/abf.com.br/pfModelDetalhes.asp?IDNivel=1&IDConteudo=2&IDArea=1>>.

Em maio de 2003 a ABF divulgou novos dados de pesquisa do *franchising* no Brasil e constatamos uma taxa de crescimento de 13% em 2002, comparada a 2001. Nos anos anteriores (2000 e 2001) a taxa de crescimento foi de 7%. Gerson Keila, presidente da ABF afirma que *o franchising cresceu mais do que o PIB nacional, e já é responsável por cerca de 350 mil empregos em todo o país* (ABF, Crescimento 2001 X 2002)⁶. Abaixo os dados apresentados nessa pesquisa:

Tabela 3 – Faturamento por segmento

SEGMENTOS	FATURAMENTO (R\$ MILHÕES)			REDES			UNIDADES (FRANQUEADAS E PRÓPRIAS)		
	2001	2002	Var.	2001	2002	Var.	2001	2002	Var.
Acessórios Pessoais	411	548	33%	16	23	44%	596	762	28%
Alimentação	3.333	3.634	9%	113	127	12%	3.989	4.665	17%
Educação e Treinamento	2.975	3.377	14%	79	84	6%	7.729	8.828	14%
Esporte, Saúde e Beleza	3.258	3.781	16%	84	106	26%	8.340	9.311	12%
Fotos/ Gráficas & Sinalização	1.262	1.296	3%	8	9	13%	1.907	1.916	0%
Hotelaria e Turismo	296	301	2%	9	9	0%	312	184	(41%)
Informática	247	277	12%	18	22	22%	901	877	(3%)
Limpeza e conservação	399	447	12%	24	22	(8%)	1.367	1.435	5%
Móveis, decoração, Presentes e Materiais	1.116	1.187	6%	41	41	0%	1.169	1.338	14%
Negócios & Serviços	7.967	8.929	12%	77	62	(19%)	17.004	18.741	10%
Outros Varejos & Serviços	1.292	1.538	19%	15	19	27%	1.800	1.975	10%
Veículos	782	839	7%	32	33	3%	3152	3163	0%
Vestuário	1.663	1.847	11%	84	93	11%	2.734	2.805	3%
TOTAIS	25001	28001	12%	600	650	8%	51000	56000	10%

Fonte: ABF

⁶ ABF. Crescimento 2001 X 2002. Disponível em <http://www.abf.com.br/abf.com.br/pfModelDetalhes.asp?IDNivel=1&IDConteudo=83&IDArea=1>>

Os dados acima mostram que o setor de educação e treinamento teve um aumento de 14% no faturamento entre 2001 e 2002, e de 6% no número de redes. O número de unidades aumentou em 14%. Em 1999, o número de redes de educação e treinamento era de 113, 109% a mais do que em 1995. Já em 2002, esse número era de 84 redes, apresentando uma queda de 77% em relação a 1999. Houve uma pequena recuperação em relação a 2001 (14%), mas ainda longe do patamar anterior.

Isso dá indícios de uma possível saturação do mercado de ensino de línguas em escolas de franquias, um mercado extremamente competitivo com uma margem de lucros cada vez mais reduzida. Os altos custos das taxas de franquia, em alguns casos embutidas no preço dos materiais didáticos vendidos aos alunos, fazem com que os clientes busquem alternativas para o aprendizado de línguas, como estudar na própria escola de ensino regular. Isso torna a franquia um negócio menos atraente nos dias de hoje.

Havia uma expectativa no início da década de que houvesse aportes de verbas de investidores no ramo das escolas de idiomas e também no setor da rede privada de ensino, e que isso iria alavancar o setor. Em entrevista a Ramon (2001), Ricardo Young Silva afirmava na época que as redes de idiomas iriam deslanchar mais rápido no Brasil por causa da estrutura administrativa criada para trabalhar no sistema de franquias. Ressaltou ainda:

Hoje, o total de organizações que atuam como franquias no País já chega a 120, enquanto que, em 1996, esse número era de 60. O crescimento ocorreu muito por causa do ingresso de instituições de ensino fundamental e médio no sistema, já que, no passado, as franquias de educação eram concentradas nos segmentos de idiomas, cursinhos e informática. (RAMON, 2001)⁷

⁷ Revista Educação, 2001, consultada na Internet. A matéria, escrita por Jander Ramon, não se encontra mais disponível para consulta on-line.

Essa visão, no entanto não era compartilhada pela diretora executiva da Fundação Victor Civita, Guiomar Namó de Mello, que via as oportunidades de atuação da comunidade financeira na educação privada como sendo pequenas:

O crescimento de alunos do ensino fundamental e médio tem se concentrado basicamente nas mãos do ensino público e, em alguns casos, a participação privada tem até diminuído (RAMON; 2001).

De fato, as maiores oportunidades estão aparecendo através das parcerias entre as escolas de ensino privado – ensino fundamental, médio e universidades – e as franquias de ensino de idiomas. Em um artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, Fábio Bruni comenta sobre uma tendência atual das escolas de línguas e informática atuarem dentro de escolas de ensino regular:

Para quem tem (ou quer abrir) uma franquia de cursos de informática ou de inglês, por exemplo, poder contar com a sala de aula cheia o ano todo e ainda fechar contratos duradouros com instituições bem conhecidas pode parecer um sonho inatingível. No entanto, esse filão existe e é um nicho ainda pouco aproveitado pelo franchising: trata-se das escolas de ensino médio e fundamental, que buscam a experiência das franquias de línguas, de informática e de esportes para obter diferenciais competitivos. O acordo varia conforme a aula a ser terceirizada, mas, em geral, a escola dá o espaço físico, e a franquia, a parte técnica do ensino. (BRUNI, 2003).

Uma outra tendência do mercado é oferecer mais serviços para a mesma base de clientes, já que a expansão no negócio principal está difícil. A Folha de São Paulo (06/07/2003)⁸, traz um artigo que fala da oferta de mais serviços por parte das redes de franquias, buscando aumentar a lucratividade. A reportagem traz alguns exemplos de negócios e tendências do mercado:

⁸ LIMA, Bruno. Ensina-se de tudo vira lema de franquia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 jul. 2003.

O Anglo Vestibulares passou a vender em fevereiro material para concursos públicos e, com isso, busca combater a ociosidade das salas no período noturno. Já o Kumon, que tem como carro-chefe as aulas de reforço de matemática, revelou que prepara material didático para "roubar" uma fatia do mercado de cursos de inglês no ano que vem. Fazendo o caminho inverso, a Wizard, que atua com seis idiomas, aumentará os esforços para que os franqueados tenham em suas unidades o Wizartec, curso de informática profissionalizante. (LIMA, 2003).

Após este panorama do contexto das franquias e do mercado do ensino de idiomas, veremos agora as funções do coordenador pedagógico e do professor na rede de ensino de idiomas onde o estudo foi realizado.

2.4 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO

2.4.1 O coordenador e suas funções

Os fatores econômicos discutidos têm um certo impacto sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos das escolas, uma vez que passaram a ser mais cobrados pelos resultados pedagógicos e financeiros das unidades franqueadas.

Este projeto de pesquisa se realizou em dois institutos de línguas pertencentes a uma rede de franquia de idiomas com mais de 200 estabelecimentos em diversas partes do país. As escolas pesquisadas localizam-se em duas cidades no interior do estado de São Paulo.

As médias de alunos por turma nesta rede de ensino de idiomas que ficavam entre 10 e 13 alunos nos anos 80 e início dos anos 90, hoje em dia lutam para ficar no patamar de 8 alunos por turma, o limite mínimo considerado aceitável pelos padrões desta instituição. Abaixo desse patamar, fica praticamente inviável manter o negócio com uma saúde financeira razoável, e são poucas as praças que podem demonstrar uma boa margem de lucros. A manutenção do cliente é, então, um fator crucial para o sucesso do negócio escolas de línguas.

Todas as escolas da rede devem ter, por contrato, a figura de um coordenador pedagógico treinado de forma centralizada pela sede do franqueador. Esse coordenador é responsável pelo gerenciamento pedagógico da unidade escola, atuando em três eixos principais, conforme especificações das funções do orientador pedagógico em documentos divulgados pelo franqueador.

O primeiro é o eixo do próprio coordenador, e se refere ao seu autodesenvolvimento. O coordenador da escola deve utilizar 10% de seu tempo para leituras de documentos disponibilizados pela franquia, e para leituras de cunho pedagógico. Deve preocupar-se também em participar de cursos oferecidos pela instituição, seminários, e encontros regionais de coordenadores. Faz parte desse eixo também o planejamento pedagógico semestral, que envolve: o recrutamento e seleção de novos professores; planejamento do pré-serviço e em serviço; atividades pedagógicas extraclasse para integração dos alunos; planejamento das prioridades pedagógicas nos três eixos de atuação do coordenador (uma ou duas prioridades por eixo); o preenchimento de relatórios pedagógicos mensais com os dados monitorados pelo coordenador, a ser enviado ao CPR – coordenador pedagógico regional – para análise do desempenho da região; e um relatório de desempenho

semestral, com o mesmo objetivo. Esses relatórios servem primeiramente para a análise do próprio coordenador da escola e também do diretor, para que possam tomar decisões informadas.

O segundo eixo é o representado pela escola e seus alunos. O coordenador é responsável por monitorar o desempenho pedagógico da franquia. Alguns dos índices monitorados e atribuições são: média de alunos por turma; média de alunos encaminhados para atividades e aulas de reforço; acompanhamento dos alunos encaminhados para reforço através de reuniões individuais com os professores e orientação aos mesmos sobre as possíveis atividades a serem desenvolvidas com esses alunos; índice de alunos matriculados versus o número de testes de colocação realizados; média de notas dos alunos por professor, turma, estágio e programa; índice de evasão de alunos da escola; índice de frequência dos alunos às aulas por professor e turmas; faltas dos alunos às aulas; índice de rematrículas de um semestre para o outro; checagem de diários de classe; pesquisas de satisfação dos alunos com a escola e com os serviços em geral; acompanhamento e orientação de projetos interativos feitos pelos alunos na internet; índice de frequência dos alunos ao centro de recursos da escola – uma sala de estudos com livros de leitura, gramáticas, dicionários, CDs, vídeos, e computadores conectados à Internet; e índice de alunos reprovados, também por professor e turma.

O terceiro eixo é o dos professores, no qual o coordenador tem como atribuições os seguintes processos: observação de aulas; *feedback* aos professores das aulas observadas; realização de reuniões individuais com os

professores⁹ e reuniões pedagógicas coletivas; estabelecimento de metas de qualificação lingüística e metodológica para os professores, negociando com eles as ações necessárias para que atinjam seus objetivos; avaliação do desempenho da equipe e implantação do plano de carreira; organização de um *portfolio* para cada professor, com cópias de certificados de proficiência lingüística, de workshops, cursos, CV, trabalhos apresentados em seminários ou mesmo em reuniões na escola, etc, constituindo um histórico do desenvolvimento do professor; aplicação dos programas de em serviço disponibilizados pelo franqueador – como os insumos para reuniões pedagógicas; realizar treinamentos para os professores novos após a contratação dos mesmos.

As tarefas são muitas e uma das maiores dificuldades de um coordenador de escolas nesta franquia é o gerenciamento do tempo e o planejamento de sua rotina de trabalho, pois as solicitações são inúmeras. Além de tudo o que já foi mencionado, o coordenador deve também atender os alunos e seus pais, sempre que tenham algo para conversar com a coordenação da escola.

Por um lado têm, então, uma grande pressão por resultados que se traduzam em ganhos financeiros para a escola, com um foco na satisfação do aluno e sua manutenção. Por outro lado, precisam cuidar também da satisfação do professor e serem co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e educação contínua.

A pressão dos franqueados por resultados muitas vezes é tanta, que não há muito espaço para um foco no desenvolvimento de professores. Alguns chegam a considerar a observação de aulas e reuniões pedagógicas como secundárias. Esse quadro foi se modificando aos poucos nos últimos anos, devido à

⁹ As reuniões individuais diferem das reuniões de *feedback* por tratarem de questões mais gerais de

atuação dos coordenadores pedagógicos regionais – CPRs – responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos coordenadores de escolas. Os CPRs, fazendo a intermediação entre supervisores e diretores de escolas, devolveram à orientação pedagógica a sua importância dentro da rede.

Numa pesquisa interna realizada em 2000, a franquia procurou identificar o perfil do professor de alta manutenção, ou seja, aquele professor que consegue manter mais de 95% dos seus alunos de um semestre para o outro. Num mercado competitivo como o que temos atualmente, essa é uma das principais medidas de qualidade nas escolas de idiomas. Embora os resultados de aprendizagem e outros parâmetros sejam valorizados pela instituição, o índice de manutenção de alunos é o que mais preocupa os franqueados, por estar intimamente relacionado com os resultados financeiros das franquias. As dificuldades de captação de alunos novos, devido à grande competição do mercado por esses alunos, leva a um foco na manutenção dos alunos já conquistados.

Essa manutenção se dá por duas vias principais: a) a atenção aos resultados de aprendizagem e o acompanhamento dos alunos com baixo desempenho; b) a qualificação do trabalho de sala de aula, através do desenvolvimento contínuo dos professores – principalmente através de reuniões pedagógicas, observação de aulas e de reuniões de *feedback*, e de reuniões individuais.

Procurou-se, então, identificar o perfil desse professor que consegue manter os seus alunos satisfeitos, identificando-se para isso algumas das variáveis que a instituição julgava importantes nesse processo, tais como: a) nível lingüístico,

sala de aula, e de problemas específicos de alunos. Não estão relacionadas à aula observada.

tendo como parâmetro os Exames de Londres (Universidade de Londres) nível 4; b) formação acadêmica – formado em Letras, formado em áreas afins, formado em outras áreas, estudante de Letras, e sem formação superior; c) se o professor foi ou não submetido a um treinamento inicial, ou pré-serviço, e se passou ou não pelo curso de metodologia oferecido pela instituição; d) faixa etária – entre 18 e 21 anos, entre 22 e 25 anos, e mais de 25 anos; e) experiência de ensino – até 1 ano, de 1 a 3 anos, mais de 3 anos; f) tempo de casa – até 1 ano, de 1 a 3 anos, mais de 3 anos.

Tabela 4 - Os resultados da pesquisa do professor de alta manutenção
(documentos internos da franquia)

Nº TOTAL DE PROFESSORES	82	
	Percentual	Números de Professores
1.Nível lingüístico		
Nível 4 da UL ou superior	33%	27
Inferior a nível 4 da UL	67%	55
Total	100%	82
2.Formação acadêmica		
Formado em Letras	37%	30
Formado em áreas afins (Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Tradutor e Intérprete, Comunicação e Ciências Sociais e Humanas)	11%	9
Formado em outras áreas	27%	22
Estudante de Letras	11%	9
Sem formação superior	15%	12
Total	100%	82
3.Treinamento		
Treinamento inicial	89%	73
Curso de metodologia	56%	46
Total		
4.Faixa etária		

18 a 21 anos	15%	12
22 a 25 anos	18%	15
Mais de 25 anos	67%	55
Total	100%	82
5.Experiência de ensino		
Até 1 ano	17%	14
De 1 a 3 anos	15%	12
Mais de 3 anos	68%	56
Total	100%	82
6.Tempo de casa		
Até 1 ano	27%	22
De 1 a 3 anos	18%	15
Mais de 3 anos	55%	45
Total	100,00%	82

A pesquisa revelou que apenas 33% dos professores considerados de *alta manutenção* têm nível lingüístico igual ou superior ao nível 4 dos Exames de Londres – mais ou menos equivalente ao *First Certificate* dos Exames de Cambridge. Há de se considerar a dificuldade que algumas praças enfrentam no recrutamento e seleção de professores com o nível lingüístico considerado ideal pela instituição. Nas visitas que realizei nas escolas da região sob minha coordenação muitas vezes ouvi queixas das dificuldades de encontrarem um profissional com um bom nível lingüístico. Mesmo assim, 67% dos professores sem o nível lingüístico desejado são considerados de *alta manutenção*, ou seja, conseguem manter seus alunos motivados o suficiente para não evadirem.

No item *formação acadêmica*, um total de 37% de professores possui o curso de Letras. Esse não é o percentual do total de professores da rede, apenas os que têm bons resultados de manutenção. Se somados aos professores

formados em áreas afins, mais os que estavam cursando Letras, temos 59% desses professores, um número razoável, mas ainda um pouco distante dos 80% considerados como o ideal para os padrões da franquia. Do total desses professores, 15% não tem nenhuma formação superior.

Em relação ao pré-serviço, a grande maioria passou pelo treinamento inicial (89%) sendo que mais da metade teve ainda o curso de metodologia – uma espécie de reciclagem e aprofundamento metodológico. Os números podem ser considerados satisfatórios, se pensarmos que existem permanentemente escolas que passam por um processo de mudança na sua orientação pedagógica.

A faixa etária mostra que professores com uma maior maturidade tendem a fixar mais os alunos, já que 67% dos professores com alta manutenção têm mais de 25 anos, contra apenas 15% de professores entre 18 e 21 anos. Esse é um dado interessante, uma vez que a grande procura pela profissão é de professores mais jovens, mas que também são responsáveis pela maior rotatividade nas equipes das escolas.

No que se refere à experiência de ensino os dados novamente demonstram que professores com mais de 3 anos de experiência na profissão (68%) e professores com mais de 3 anos “de casa” (55%) são responsáveis por uma maior fixação dos alunos na escola.

Os dados provavelmente sejam insuficientes no que diz respeito à possibilidade de traçarmos um perfil do professor de maior manutenção. Possivelmente existam inúmeros outros fatores que respondam por esses resultados, e que não foram considerados na pesquisa, ou, ainda, os números não

nos mostram qual a combinação de fatores responsáveis pelos resultados desejados. O mais importante de tudo, no entanto, é que a pesquisa mostra quais os pontos que podem ser mais considerados num recrutamento e na seleção dos professores nas escolas pesquisadas: um professor que não tenha necessariamente um ótimo nível lingüístico e formação na área, que tenha passado por um pré-serviço – mas que não tenha necessariamente um profundo conhecimento de metodologia – e que tenha uma certa experiência de ensino.

Ainda em relação ao nível lingüístico e ao conhecimento metodológico dos professores da minha região de atuação (interior de São Paulo e parte do Paraná), é importante mencionar o resultado de uma avaliação centralizada¹⁰ a que os professores foram submetidos em 2002, para que fossem levantadas as suas necessidades nesses aspectos. Os professores que tinham algum certificado de proficiência equivalente ao nível 4 dos Exames de Londres foram dispensados da prova de língua inglesa, assim como os que haviam obtido uma nota igual ou superior a 80 pontos (de um total de 100 pontos) na avaliação centralizada anterior, em 2000. As médias obtidas nas provas por 52 professores do interior de São Paulo e Paraná – nem todos a fizeram – foram: 53 pontos (de um total de 100) em língua e 59 pontos (de um total de 100) em metodologia. A média das duas notas foi de 56 pontos. Mesmo que as provas ou os critérios em si possam ser questionados, os resultados mostram uma distância muito grande em relação ao que é considerado o ideal pela instituição (média igual ou superior a 80 pontos) e os resultados obtidos.

¹⁰ Conforme documentos internos da instituição.

Esse é o desafio do coordenador da escola: dar conta de todas as suas atribuições e tentar contribuir para o desenvolvimento metodológico e lingüístico de sua equipe pedagógica. Algumas escolas chegam a ter dois profissionais cuidando da coordenação pedagógica – especialmente em praças com mais de uma unidade da franquia – cada um com um foco distinto: um com foco nos alunos e na satisfação do cliente; outro com foco no desenvolvimento dos professores e na satisfação da equipe. O primeiro foi denominado de *student coordinator* e o segundo de *academic coordinator*. A solução tem também um caráter econômico: o modelo inicial da franquia de ter um coordenador pedagógico para cada escola representava um custo muito alto em relação à margem de lucros cada vez menores.

A maioria das franquias, no entanto, conta com um coordenador que cuida de todos os processos pedagógicos da escola, ou seja, um coordenador não especializado em nenhuma área específica de atuação. Mas, numa análise dos coordenadores do interior de São Paulo e Paraná, mostrou que 63% deles têm maior familiaridade com um trabalho voltado para os alunos, atendimento a clientes e a processos mais ligados ao eixo da escola. Portanto, 37% possui características de um profissional mais focado no eixo dos professores, acompanhando mais de perto o desenvolvimento da equipe. Nas escolas onde existe a figura de um único coordenador, este deve desempenhar todas as funções, no entanto, embora tenha uma tendência a um ou outro foco.

Veremos agora o papel do professor na instituição, suas atribuições, desafios, e o que as franquias em geral esperam dele.

2.4.2 O papel do professor

O papel do professor de inglês numa franquia também sofreu modificações nos últimos anos, a exemplo do que ocorreu com o orientador pedagógico. O uso de novos materiais didáticos, novos conceitos teóricos aplicados à abordagem de ensino, novas tecnologias – como o uso da Internet – e também as exigências do mercado do ensino de línguas moldaram o perfil de um novo profissional.

Ao contrário do orientador da escola, o professor não tem suas funções determinadas pelo franqueador. O que é padrão para as escolas dessa franquia é o pré-serviço, obrigatório para todo o professor que ingressar em uma escola franqueada – 40 horas num curso teórico-prático – e algumas atividades de educação continuada. Ou seja, a formação pedagógica do professor é prescrita pelo franqueador, mas são as escolas que vão regular suas funções e o seu desempenho.

São as próprias unidades, através de regulamentos internos e da orientação pedagógica, que expressam o que esperam do professor. Não há nessa instituição um regulamento interno padrão, mas as escolas franqueadas procuram usar os mesmos critérios utilizados pelas franquias maiores e mais bem sucedidas. O regulamento interno utilizado por muitas escolas da minha área de atuação, enquanto fui coordenador regional (de 1999 a 2003) inclui:

(...) participar das reuniões pedagógicas, reciclagens e treinamentos, workshops e seminários oferecidos por esta instituição; participar das avaliações centralizadas solicitadas pelo franqueador; procurar atingir sempre os parâmetros ideais preestabelecidos pela franquia em relação a aprovação, reprova, metas, e presenças dos alunos –

esses Índices são fornecidos pela direção da escola e tabulados mensal e/ou anualmente; acompanhar e orientar os alunos em seu processo de aprendizagem, mantendo a orientação pedagógica informada, sempre; participar sempre que possível dos eventos e gincanas promovidos pela escola; oferecer disponibilidade para aulas de reposição e reforço quando solicitado.

O regulamento é extenso e inclui diversos itens relativos à ética profissional, atitudes e responsabilidades, que são comuns a escolas em geral. A diferença é que nos últimos anos as escolas passaram a exigir maior compromisso do professor em relação aos resultados pedagógicos e metas de manutenção, que envolvem os índices de evasão e matrícula. Algumas unidades franqueadas procuram negociar esses índices com o seu grupo, mas já faz parte das campanhas de matrícula o envolvimento do professor. Várias escolas franqueadas consideram também ser da responsabilidade do professor telefonar aos alunos faltantes e manter um controle bem atualizado dos motivos das faltas. Outra forma de manter os alunos na escola é através de seu envolvimento nas atividades sociais da franquia – festas, gincanas, e atividades pedagógicas extraclasse.

Observa-se, então, que o professor passou a ser mais cobrado pela coordenação pedagógica para que os resultados pedagógicos se traduzam também em ganhos financeiros ao fazer com que os alunos permaneçam na escola de um semestre para o outro. Alguns estabelecimentos emitem relatórios de desempenho, entregues mensalmente ao professor. O bom professor, assim, não é mais aquele que dá boas aulas e tem bons resultados de aprendizagem em suas turmas, mas aquele que também tem bons índices de manutenção, que fixa o aluno na escola. Minha preocupação ao trazer esses dados para discussão não é a de criticar a forma como as escolas procuram envolver o professor na manutenção dos alunos na

escola, mas a de trazer informações que possam esclarecer o contexto que envolve a atuação do supervisor junto à sua equipe através de observações de aulas, de sessões de *feedback* e de reuniões pedagógicas.

Um outro fator que contribuiu para a intensificação do trabalho do professor, foi a evolução do ensino de línguas. Com o advento da abordagem comunicativa nos anos 80 a preparação de aulas, que antes era mais previsível, passou a ser uma tarefa muito mais complexa. Se no método áudio-visual – adotado anteriormente pela franquia – havia a noção de método, com uma seqüência de atividades pré-estabelecida e poucas possibilidades de escolha por parte do professor, a abordagem comunicativa oferecia maior flexibilidade na condução de uma aula. A noção de abordagem, diferentemente da de método, dava ênfase a alguns pressupostos teóricos, ao invés de técnicas de ensino. Esses princípios teóricos, embora não pudessem ser chamados de uma teoria de aprendizagem, norteavam as atividades de sala de aula. Entre eles, os seguintes pressupostos: atividades que envolvem comunicação real promovem aprendizagem; atividades que envolvem algum tipo de tarefa comunicativa promovem aprendizagem; a linguagem utilizada nas atividades comunicativas precisa ser significativa, relevante para o aluno (RICHARDS & RODGERS, 1986).

A partir de meados dos anos 90 a franquia passou a utilizar a noção de tarefa comunicativa de Nunan (1989), que explicita os componentes de uma atividade comunicativa em *objetivos, insumos, procedimentos, papéis e organização*. Além desses componentes, foi agregada a noção de *accountability* de cada tarefa, que se refere a uma prestação de contas por parte dos alunos dos resultados das atividades realizadas, como forma de avaliar se seus objetivos foram cumpridos, se

houve aprendizagem, e de ajudar o aluno a perceber seu crescimento próprio crescimento.

Juntamente com esses pressupostos teóricos, a franquia passou a adotar uma visão sócio-construtivista de ensino e aprendizagem, enfatizando o papel da interação em sala de aula na construção do conhecimento do aluno. O professor passou a ser visto como um *mediador* nesse processo, alguém que organiza as atividades de sala de aula e propõe oportunidades de interação entre os alunos, estes vistos como participantes ativos na construção de sua aprendizagem e como co-autores dos materiais utilizados por eles. O professor não é o centro do processo, um *expert* na língua, mas alguém que ajuda os alunos a aprender (Teacher's Book, 2002).

Esses elementos passaram a fazer parte de uma preparação de aulas recomendada pelo franqueador, através de um instrumento chamado de *Task Analysis Framework*, que ajuda o professor a pensar sobre os componentes de cada atividade comunicativa a ser trabalhada em sala de aula. Este se tornou também um parâmetro para o coordenador observar aulas e orientar os professores.

O professor passou a ser visto como alguém que deve tomar decisões com base nos resultados de aprendizagem, que deve escolher a melhor forma de implementar uma atividade em sala de aula segundo seus objetivos e interesses de sua turma, que deve fazer escolhas informadas. Essa é uma grande diferença em relação à preparação de aulas ao antecedente método áudio-visual. Além disso, passou-se a cobrar do professor um maior engajamento com problemas sociais, uma vez que os materiais utilizados pela franquia abordam questões de

cidadania, de participação do aluno na construção de uma sociedade mais justa. O professor deve, segundo a missão da empresa, formar *cidadãos do mundo*.

Pela minha experiência como coordenador de escola e coordenador regional, elenco algumas perguntas que são sugeridas aos professores ao prepararem suas aulas:

- Qual o perfil da minha turma, faixa etária, seus interesses e motivações?
- Qual o conjunto de tarefas comunicativas que irei escolher para compor a aula?
- De que forma essas atividades se relacionam entre si? Qual a melhor forma de passar de uma para a outra de uma forma harmônica e fluida?
- Que ritmo à aula como um todo as atividades escolhidas propiciam?
- Que competências e habilidades essas atividades irão desenvolver nos meus alunos?
- Que objetivos gerais e específicos cada atividade tem?
- Quais os insumos e recursos que necessito para poder trabalhar com essas tarefas comunicativas?
- De que forma as atividades se relacionam entre si, e com conjunto de atividades da unidade e do curso?
- Que conjunto de competências eu, como professor, devo ter para dar conta dessas tarefas?

- Qual a contextualização mais adequada de forma que os conhecimentos prévios dos alunos sejam considerados e aproveitados em aula?
- Como essas atividades podem ser implementadas de forma a propiciar uma motivação e um ambiente agradável em sala de aula?
- Como a fase de preparação da atividade deve ser realizada de forma a preparar o aluno adequadamente para a tarefa, desenvolvendo inclusive a sua autoconfiança?
- Qual será o meu papel e o papel dos alunos durante a realização da tarefa?
- Qual o tipo de interação esperado?
- Como poderei avaliar os resultados da atividade, confrontando-os com seus objetivos?
- Que atividades o aluno poderá desenvolver fora de sala de aula, de forma a potencializar o seu aprendizado?
- De que forma essas atividade extraclasse se relacionam com as trabalhadas em sala de aula?
- Como os alunos deverão ser preparados para poderem dar conta dessas atividades?
- Como as atividades trabalhadas em sala de aula propiciam ao meu aluno que desenvolva o conceito de cidadania?

- Que valores e conceitos estão subjacentes às atividades propostas pelo material didático e que reflexão pode ser feita sobre eles?

Dessa forma, o trabalho do professor se tornou muito mais complexo, exigindo entre outras coisas maior capacidade de fazer escolhas e de considerar um número maior de variáveis na preparação de uma aula. O desafio do coordenador é o de prepará-lo para isso.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo procurei apresentar um panorama da evolução do ensino de línguas no universo das franquias. O mercado do ensino de idiomas sofreu transformações com o grande aumento do número de franquias no setor da educação, conseqüência do processo de globalização da economia, e principalmente a partir da criação da Associação Brasileira de Franchising, que levou a maior padronização dos serviços em todos os setores. O coordenador pedagógico, antes somente responsável pela qualidade pedagógica dos serviços prestados, passou também a responder pelos resultados financeiros das escolas e a gerenciar inúmeros índices de desempenho do negócio.

Seus desafios são enormes: cuidar dos resultados pedagógicos da franquia, que se traduzem em ganhos financeiros; fazer o planejamento pedagógico global da escola; cuidar dos resultados de aprendizagem dos alunos; desenvolver a

equipe pedagógica através de pré-serviço e de desenvolvimento continuado; atender pais e alunos; e, finalmente, cuidar de seu próprio desenvolvimento.

Os coordenadores pedagógicos sofrem, por um lado, uma pressão para uma crescente profissionalização para dar conta de todos os desafios e da complexidade da função. Por outro lado, a intensificação de seu trabalho com o acúmulo de responsabilidades, de inovações tecnológicas e metodológicas que precisam conhecer, faz com que tenham pouco tempo para pensar em seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento de suas equipes, levando-os a um despreparo profissional (HARGREAVES, 1994). Além disso, o professor, assim como o coordenador, também teve seu trabalho intensificado, para igualmente dar conta de uma maior complexidade metodológica e também de resultados de manutenção de alunos.

É nesse contexto que um trabalho de desenvolvimento pedagógico vai ocorrer. Questões que exigem respostas rápidas e práticas para o dia-a-dia da escola, que muitas vezes significam a própria sobrevivência do negócio, colidem com objetivos educacionais mais amplos e de longo prazo atingidos através do processo reflexivo na formação do professor, que lhe dê maior autonomia em suas escolhas e o comprometa com os resultados de aprendizagem e com a formação de seus alunos.

No próximo capítulo, abordarei alguns modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica, com especial ênfase nos modelos reflexivos, ao meu ver, essenciais para que a orientação pedagógica das escolas consiga dar conta desses desafios.

3 ABORDAGENS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

3.1 INTRODUÇÃO

Embora as escolas de idiomas atribuam ao coordenador diversos papéis – entre eles o desenvolvimento dos professores da escola, acompanhamento de alunos com baixo rendimento escolar, atendimento a pais de alunos e funções gerenciais com foco na rentabilidade da empresa – neste capítulo abordarei a supervisão com foco no desenvolvimento de professores, ou, conforme Wallace (1991), na supervisão clínica, que se diferencia da supervisão geral por estar diretamente ligada ao desenvolvimento e à formação de professores. Com base em outros estudos (COGAN 1973; SERGIOVANNI E STARRATT 1983; apud WALLACE 1991) Wallace faz uma distinção entre supervisão geral e supervisão clínica¹¹. A supervisão geral, segundo ele, tem um cunho mais administrativo, ligada a problemas não relacionados à sala de aula. Assim, considero que o supervisor tenha um importante papel na formação e desenvolvimento de professores.

Diversos autores utilizam os termos *supervisor* e *coordenador pedagógico* com significados diferentes. Contudo, utilizarei os dois termos indistintamente. Wallace (1991) entende por supervisor aquele profissional que está

¹¹ A expressão *supervisão clínica* tem sido usada com significados diferentes por vários autores, mas a forma como Wallace a utiliza implica a rejeição do modelo de *ciência aplicada* e a aceitação do *modelo reflexivo* como forma de desenvolvimento profissional. É uma abordagem de desenvolvimento profissional e não um método. Gaies e Bowers (1990), por outro lado, vêem a supervisão clínica como uma forma de treinamento e de desenvolvimento profissional, mas com o foco na redução das discrepâncias entre o que os professores fazem em sala de aula e o que deveriam estar fazendo, servindo, assim, como um controle de qualidade. Esta concepção se aproxima mais do modelo de *ciência aplicada*, ao invés do *modelo reflexivo*.

encarregado de monitorar e desenvolver a qualidade do ensino praticado em um determinado contexto educacional. Entre os profissionais com essa incumbência, destaca os inspetores, formadores de professores, educadores, tutores, consultores, conselheiros, especialistas em currículo, regentes, professores supervisores, pedagogos, e também os próprios professores. O sentido atribuído neste capítulo é o que se refere a um profissional especialmente contratado pelos institutos de idiomas, com a função de coordenação pedagógica.

Neste capítulo estabelecerei uma relação entre três modelos de formação de professores e os modelos de supervisão pedagógica correspondentes, dentro de cada um dos paradigmas: o *artístico*, o *diretivo* e o *reflexivo*. Embora seja possível descrever modelos intermediários entre propostas mais diretivas e outras mais reflexivas, considero que a distinção entre os três modelos dê aos coordenadores parâmetros claros que os ajudem a encontrar um posicionamento, a perceber suas características, e buscar formas de desenvolvimento. Gebhard (1984) apresenta cinco modelos de supervisão pedagógica e Freeman (1982) três. Outros autores, como Wallace (1991) apresentam apenas dois: um diretivo e outro colaborativo. Supervisores geralmente apresentam características de mais de um modelo, dependendo muitas vezes de sua equipe pedagógica – maturidade, experiência e grau de desenvolvimento. No entanto, o contraste entre os modelos apresentados tem uma finalidade mais didática.

O primeiro modelo de supervisão apresentado é o *artístico*¹² (Wallace 1991), que tem no supervisor o modelo a ser seguido. O segundo modelo é o *diretivo* (FREEMAN 1982; GEBHARD 1984; WALLACE 1991), que vê no

treinamento e manutenção de aspectos técnicos da prática de sala de aula a principal função do supervisor. Embora os autores usem nomes diferentes para se referirem a este modelo, o nome *diretivo* será usado genericamente. A este modelo de supervisão corresponde o modelo de formação de professores baseado na *racionalidade técnica* (SCHÖN, 2000), que Wallace (1991) chama de *modelo de ciência aplicada*.

O modelo reflexivo na formação de professores e supervisão pedagógica é apresentado através de autores como Perez Gomes (1992), Wallace (1991), e Schön (1992; 2000). Os modelos de supervisão pedagógica correspondente aqui analisados são os propostos por Freeman (1982) e Wallace (1991). Essa perspectiva de reflexão é ampliada através de uma proposta de *reflexão crítica*, sobretudo através de Bartlett (1990), Smyth (1992), Brookfield (1995), Zeichner (2003), Luckesi (1994), Pimenta (2002) e Freire (2003). A perspectiva crítica questiona a ênfase na individualidade do professor como conseqüência da *racionalidade prática* proposta por Schön, em detrimento de um maior envolvimento dos profissionais em ações que busquem o desenvolvimento coletivo.

Em seguida, discuto a supervisão pedagógica como experiência de aprendizagem e desenvolvimento trazendo à tona o conceito de *dialogicidade* de Paulo Freire (2003) – opondo-se à concepção de *educação bancária* – que enfatiza a importância do diálogo no processo educacional. Soma-se a isto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, retomado por Wells (1999), e as

12 Wallace utiliza a expressão *craft model*, referindo-se a um dos modelos de formação de professores.

relações de poder entre supervisor e professor e suas implicações para o processo de desenvolvimento de ambos.

Por fim, apresento a teoria de relações interpessoais desenvolvida por Schön e Argyris (1974, apud SCHÖN, 2000), que analisa a qualidade das relações que se estabelecem entre supervisores e seus colaboradores, na qual contrastam dois modelos de relacionamento denominados de Modelo I e o Modelo II. Esses modelos se baseiam nas relações de poder no trabalho, que podem favorecer ou impedir o crescimento individual e coletivo.

3.2 O MODELO ARTÍSTICO

Este modelo de formação (WALLACE, 1991) reside na figura de um profissional experiente, alguém que domina a arte que pretende ensinar. O professor em formação aprende através da imitação das técnicas do profissional experiente, seguindo suas instruções, orientações e demonstrações. Assim, o papel do supervisor escolar, nesta concepção de formação, é o de servir como modelo, de fazer o papel do mestre experiente, alguém que conhece a arte a fundo, que domina as técnicas de sala de aula e a metodologia adotada.

De fato, em muitas escolas de línguas o coordenador preenche essa figura de um mestre que pode ensinar a arte do ofício através de demonstrações de técnicas de sala de aula. O professor em formação, ou novo na instituição, observa algumas de suas aulas e aprende a utilizar o método adotado pela escola. Muitas vezes essa figura do coordenador é substituída por outros professores mais

experientes que fazem o papel do *mestre modelo*. Todo o aprendizado se dá basicamente na prática, através desse processo de imitação e experimentação.

Wallace (op. cit.) aponta que esse modelo de formação, no entanto, tem como ponto negativo o fato de ser estático, de pressupor que não haja grandes mudanças na arte a ser ensinada, de ser um modelo demasiado conservador. Em educação, no entanto, são enormes as mudanças ocorridas nos últimos anos, e a única coisa certa é que em pouco tempo as coisas serão muito diferentes de hoje em dia, com o surgimento de novas metodologias, novos recursos, novas formas de concebermos o processo de ensinar e de aprender.

A imitação, no entanto, pode ser vista como parte do processo de formação profissional, numa perspectiva também reflexiva. São oportunas as palavras de Alarcão (1996, p. 18), citando Schön:

Quando alguém aprende uma nova profissão, é iniciado nas suas convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes, linguagens específicas, sistemas de valores, conhecimento de casos típicos, esquemas de pensamento e de ação. A iniciação pode assumir formas diferenciadas: pode aprender-se por si só, pode aprender-se junto de um profissional tal como um artífice junto de um artesão, ou pode ingressar-se num estágio orientado por um profissional, situação que Schön designa por *practicum* (...) reservando para o profissional orientador a designação de *coach*, aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar, confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão.

A imitação, conforme Schön, ainda nas palavras de Alarcão (1996, p. 18) é também um processo construtivo visto que, na sua perspectiva, a atuação do formador é interpretada ou conceitualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da imitação da capacidade de reflexão que este exerce sobre a atuação do formador.

3.3 A RACIONALIDADE TÉCNICA E O MODELO DIRETIVO

Duas abordagens de supervisão pedagógica aqui apresentadas, se enquadram claramente dentro do modelo diretivo: a *abordagem prescritiva* de Wallace (1991), a *abordagem supervisória* de Freeman (1982). São basicamente iguais no que se refere à relação de poder que se estabelece entre supervisor e professor, mas abordam aspectos diferentes: Freeman analisa o papel do supervisor como observador de aulas, instrumento que considera importante no processo de supervisão e desenvolvimento profissional, e Wallace a figura de autoridade do supervisor. Uma terceira abordagem, também proposta por Freeman, a *abordagem de alternativas*, é considerada uma etapa intermediária entre o modelo diretivo e o reflexivo.

A *abordagem supervisória* de Freeman (op. cit.) tem no supervisor uma figura de poder e autoridade. Está ligada à observação de aulas com o intuito de verificar os pontos fortes e fracos da aula apresentada e do professor. São feitas sugestões sobre diversos elementos, entre eles o planejamento de aula, seqüência das atividades, disciplina, e técnicas de sala de aula em geral. A idéia é a de que a aula deva ser conduzida de uma determinada forma, seguindo uma certa metodologia, por exemplo, e o observador possa se concentrar nos componentes desse método e comentar com o professor o quão bem foram trabalhados. Os méritos dessa abordagem salientam Freeman, *estão na clareza de seus procedimentos e na ênfase em melhorar técnicas de ensino específicas* (p. 23). Contudo, as relações de poder que se estabelecem nesse tipo de supervisão podem

ser prejudiciais devido à falta de experiência do observador, ou visões diferentes em relação a padrões de avaliação de desempenho. Essa abordagem pode causar animosidade entre ambos, ao invés de promover um crescimento profissional.

A *abordagem de alternativas* apresentada por Freeman (op. cit.) considera que o papel do observador é o de oferecer uma série de alternativas para o que foi observado em sala de aula. Freeman vê esta abordagem como uma espécie de ponte entre a prescrição, baseada na perspectiva de treinamento, e um questionamento aberto, calcado na visão de desenvolvimento continuado. O supervisor deve ter cuidado para não favorecer uma alternativa em detrimento de outra. Deve também se isentar de fazer julgamentos, deixando ao professor a escolha da melhor alternativa. A idéia é a de estimular o professor a buscar novas e melhores alternativas para a sua prática e aumentar seu leque de opções para as situações que se apresentam em sala de aula.

A *abordagem prescritiva* de Wallace (1991) vê no supervisor a figura de autoridade, a única fonte de conhecimento e experiência, alguém que julga o desempenho dos professores utilizando-se de um padrão pré-estabelecido de como uma aula deveria ser. Na relação assimétrica de poder que se estabelece, o supervisor fala e os professores escutam, mantendo sua autoridade e prestígio.

Freeman (1982) e Wallace consideram que o modelo diretivo possa ser utilizado com professores novos e inexperientes, que precisem de maior orientação, enquanto que professores mais experientes possam ser supervisionados através de uma abordagem mais reflexiva. De fato, muitos professores inexperientes buscam uma orientação pontual que lhes instrua com clareza sobre técnicas, procedimentos, postura, e formas de lidarem com problemas específicos. Gebhard

(1984) ao fazer referência à abordagem prescritiva, embora seja muito crítico em relação às suas desvantagens, cita a pesquisa feita por Copeland (1982), que mostra que alguns professores sentem que precisam que lhes digam o que fazer quando se iniciam na profissão, por não terem ainda as competências e habilidades necessárias para lidarem com seus alunos.

A *racionalidade técnica* na formação de professores, que está subjacente ao modelo *diretivo*, é derivada do paradigma positivista, concepção epistemológica prevaleceu ao longo do século XX e serviu como referência para a educação de profissionais e docentes em geral. Segundo este modelo, conforme Pérez Gómez (1992) a atividade do profissional *é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas* (p. 96). Citando Habermas (1971, 1979) Pérez Gómez salienta que a *racionalidade técnica* esquece o caráter moral e político da definição dos fins na prática profissional, e reduz a atividade prática à mera análise dos meios adequados para atingirmos um determinado fim; o profissional é obrigado a aceitar a definição externa em relação às metas de sua atividade profissional.

A racionalidade técnica (PÉREZ GÓMES, 1992), vê a prática de sala de aula como um conjunto de competências, técnicas e estratégias que podem ser aprendidas e dominadas. Nessa concepção, o conhecimento científico básico e aplicado deve anteceder o desenvolvimento de competências profissionais, porque considera que não seja possível aprender as competências e capacidades de aplicação enquanto o conhecimento aplicável não tiver sido aprendido (SCHÖN, 1983, apud PÉREZ GÓMES, 1992). O currículo normativo das escolas profissionais, baseado na racionalidade técnica, *ainda incorpora a idéia de que a competência*

prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000).

Pérez Gómez (1992) aponta que essa concepção epistemológica vê a prática como racionalidade técnica ou instrumental, enfatiza a investigação dentro do paradigma processo-produto, e concebe a formação do professor – um técnico – por competências.

A psicologia, segundo Pérez Gómez, é uma das áreas do conhecimento que mais contribuíram para esta visão técnica na formação do professor. Nos anos 60, por exemplo, a concepção behaviorista combinou-se ao estruturalismo, dando origem ao método áudio-lingual, que ainda é utilizado em alguns institutos de idiomas até os dias atuais. A formação dos professores de línguas, fortemente apoiada nessas concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem, é pautada por uma forte ênfase em aspectos tecnológicos, que exigem muito treinamento por parte dos docentes, sobretudo em técnicas de sala de aula.

Três pressupostos dão suporte ao modelo diretivo na formação de professores (PÉREZ GÓMES, *ibidem*, p.107-108):

1. Em primeiro lugar, a convicção (...) de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis;
2. Em segundo lugar, assume-se que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula;
3. Em terceiro lugar, a ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem.

A realidade contradiz os pressupostos apresentados acima, uma vez que o mundo da investigação e o mundo da prática *parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem* (PÉREZ GÓMES, op. cit., p.107). O conhecimento teórico, desse modo, orienta de forma muito limitada a atuação profissional, não só pelo distanciamento entre teoria e prática, mas também porque as situações surgidas na prática profissional não podem ser totalmente previstas pelo conhecimento científico básico e aplicado, a não ser em situações idealizadas. O professor, ao iniciar-se na vida profissional, se depara com inúmeras situações de seu dia-a-dia que não haviam sido previstas pelo treinamento de técnicas e estratégias de sala de aula. A *prática*, por sua vez, definida como *a aplicação no contexto escolar das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, é considerada o cenário adequado à formação e desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais* (op. cit. p.108), situando-se quase sempre no final do currículo de formação do professor. A *prática* é considerada *um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz* (p.108).

Pérez Gómez (op.cit.) acrescenta que o fato da racionalidade técnica, ou instrumental, não representar por si só uma solução para os problemas educacionais não significa que se deva abandonar sua utilização em qualquer situação da prática educativa. Segundo o autor, existem múltiplas tarefas concretas *em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na*

aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada (p.100).

3.4 O MODELO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O modelo reflexivo de supervisão pedagógica valoriza as experiências dos professores, partindo do princípio que o conhecimento pode ser gerado a partir dessas experiências através de um processo reflexivo. A abordagem colaborativa de Wallace (1991) e a abordagem não-diretiva de Freeman (1982) se enquadram neste modelo.

Wallace (1991), que distingue apenas entre duas abordagens principais de supervisão, que abrangem tendências opostas – a abordagem prescritiva e a abordagem colaborativa – salienta que supervisores podem demonstrar algumas características de ambas, ou utilizar-se mais de uma abordagem com professores menos experientes e mais da outra com professores mais experientes. As principais características desta abordagem são, conforme Wallace (1991, p. 110), com base em Sergiovanni (1977):

Tabela 5 – Abordagem Colaborativa

Abordagem Colaborativa
<ol style="list-style-type: none">1. O supervisor é visto como um colega.2. O supervisor e professores compartilham experiências.3. O supervisor compreende.4. O supervisor não tem um padrão pré-estabelecido em relação às aulas e leva em consideração aquilo que o professor tenta fazer,5. O supervisor considera ouvir tão importante quanto falar.6. O supervisor tenta ajudar o professor a desenvolver autonomia através da reflexão e auto-avaliação.

Na *abordagem colaborativa*¹³, ao contrário da prescritiva apresentada anteriormente, professores e supervisor são vistos como colegas num processo colaborativo, embora com funções, responsabilidades, e conhecimento diferentes. Conforme salientado por Wallace (1991) o objetivo principal é permitir ao professor expressar suas próprias reflexões e auto-avaliar-se, para que possa encaminhar o seu próprio desenvolvimento mais eficazmente.

A *abordagem não-diretiva*, de Freeman (1982) está baseada no trabalho de Carl Rogers (1951, 1961, apud FREEMAN 1982, p. 24) sobre terapia não-diretiva, ou centrada no cliente. Segundo Rogers, a experiência é a fonte principal do aprendizado, a autoridade máxima. Para ele, nas palavras de Freeman, *o aprendizado e o crescimento são um processo de descobrir a ordem, lógica e verdade nas experiências próprias* (p.24). O progresso na terapia depende, segundo a visão de Rogers, dos clientes reconhecerem e compreenderem a sua própria

¹³ Magalhães (2002) vê na colaboração um espaço para que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem seja relacionado às escolhas feitas na prática de sala de aula. Dessa forma, tanto teoria como prática são repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de um

experiência. O terapeuta não se pergunta como pode tratar, curar ou mudar uma pessoa, mas de que forma a relação estabelecida pode ser usada pelo cliente para seu próprio desenvolvimento. Segundo Freeman, essa é a questão central nesta abordagem de supervisão. O pressuposto é o de que as experiências e objetivos do professor devam ser a fonte primária de seu aprendizado. Perguntas do tipo “por que você fez tal coisa?” devem ser evitadas, porque colocam o professor numa posição de justificar seus procedimentos, reforçando a relação de poder entre ambos. Inicialmente, então, o supervisor deve perguntar ao professor sobre seus objetivos gerais e específicos nas atividades apresentadas. Em segundo lugar, a fase que Freeman chama de reflexiva, o observador começa a relacionar os comentários do professor com o que viu em sala, buscando exemplos que dêem suporte ao que o professor contou. Nesse momento não são feitos julgamentos de valor. Finalmente o supervisor muda o foco da conversa e oferece comentários e sugestões de sua própria experiência. Segundo o autor, o supervisor deve ter cuidado para deixar claro ao professor que está oferecendo outras perspectivas e não um conselho ou prescrição. Após esse momento, o supervisor procura questionar algumas inconsistências entre o que o professor diz ter feito, e o que foi observado. Isso deve ser feito de uma forma positiva, sem depreciar o trabalho do professor. Nesta abordagem, o professor tem a escolha de acatar ou refutar as observações do supervisor, mantendo o controle de todo o processo de observação e discussão.

As três abordagens apresentadas por Freeman se situam entre a perspectiva de treinamento – *abordagem prescritiva* – a uma perspectiva de desenvolvimento – *abordagem não-diretiva*. Na sua perspectiva treinamento e

desenvolvimento não são vistos como dois opostos, mas como parte de um processo contínuo.

A *abordagem não-diretiva* de Freeman tem alguns elementos em comum com a *abordagem colaborativa* de Wallace (1991), sobretudo pelo fato de que o ponto de partida é a experiência do professor, a postura reflexiva e colaborativa adotada pelo supervisor, que ouve, ajuda o professor a refletir, mantendo com ele uma relação menos assimétrica.

Ao analisar a *abordagem não-diretiva*, Gebhard (1984) cita Curran (1978), que igualmente baseia seu trabalho nas idéias de Rogers. Para Curran, o supervisor deve ouvir e demonstrar ter compreendido o que o professor disse. Para isso, deve utilizar-se de uma técnica que chama de *resposta compreensiva*¹⁴, e que consiste em dizer com suas palavras a sua compreensão dos comentários do professor. Acredita que, dessa forma, o professor se sinta compreendido e seguro, e que deixe de lado a postura defensiva. Isso possibilitaria uma relação de confiança entre professor e supervisor, que passariam a investigar os problemas de sala de aula de forma colaborativa.

O ponto mais positivo dessa abordagem é o fato de estar calcada nas experiências do professor, na sua prática, e de promover reflexão para que este se descubra e organize seus conhecimentos, ou, em outras palavras, para que produza conhecimento e internalize a sua própria compreensão da teoria. É o que afirma Prabhu (1992) quando diz que os professores devem agir de acordo com suas próprias convicções sobre o valor pedagógico das atividades propostas, com suas próprias noções ou teorias de ensino-aprendizagem. Essas teorias podem ter

sido recebidas, adotadas, absorvidas pelos professores de diversas fontes, com maior ou menor grau de consciência. No entanto, Prabhu afirma que os professores devam ter um sentido de plausibilidade e verdade em relação a elas.

No que se refere a modelos de formação, a crítica generalizada à racionalidade técnica levou à busca de alternativas para a formação do professor. Schön (2000), referindo-se à relação entre competência profissional e conhecimento profissional afirma que a questão precisa ser *virada de cabeça para baixo* (p.22). Para ele, *não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica* (p.22). Inspirado por Dewey, e preocupado com a temática da formação dos profissionais, Schön se debruça sobre a importância da reflexão no processo de aprendizagem e faz uma distinção entre três tipos de reflexão: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Segundo Schön (2000) *reflexão na ação* é uma pausa que fazemos durante a ação para melhor entendermos o que estamos fazendo ou para pensarmos em uma nova forma de realizarmos essa ação, sem, no entanto, interrompê-la. Em suas palavras, *em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos* (SCHÖN, 2000, p. 32). Se essa reflexão, porém, se der

¹⁴ Tradução minha para *understanding response* (CURRAN, 1978, apud GEBHARD 1984)

retrospectivamente, se reconstruirmos mentalmente a situação para podermos analisá-la, faremos uma *reflexão sobre a ação*.

Conforme Alarcão (1996), os dois momentos descritos têm mais um intuito de sistematização, pois o próprio autor reconhece que talvez não sejam tão distintos assim. Ou seja, seja qual for o tempo passado da ação, a reflexão será sempre retrospectivamente. A terceira forma de reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação, é um *processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer* (ALARCÃO, 1996, p. 17). Esse tipo de reflexão contribui para determinarmos ações futuras e para compreendermos problemas que poderão ocorrer e buscar outras soluções.

Schön (1992), fala em dois tipos de saberes: o *saber escolar* – voltado para respostas exatas e feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas mais elaborados, formando um sistema avançado de conhecimento – e o *conhecimento tácito* – intuitivo, espontâneo, experimental e cotidiano. O primeiro tipo de conhecimento é o normalmente exigido nas escolas e não dá espaço ao professor para refletir sobre sua prática, nem sobre o aluno e suas estratégias de aprendizado. O segundo tipo exige do professor uma atitude de curiosidade, atuando como uma espécie de detetive que procura as razões que levam o aluno a dizer ou fazer certas coisas, esforçando-se por ir ao encontro do aluno, *ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar* (SCHÖN, 1992, p. 83). Esse processo exige do professor a capacidade de olhar para cada aluno individualmente e ter uma noção de seu grau de compreensão e dificuldades.

A *reflexão na ação*, conforme Schön (op. cit.) pode ser desenvolvida numa série de momentos combinados: a) inicialmente, precisamos estar abertos ao

que o aluno tem para nos mostrar, deixar-nos surpreender; b) num segundo momento, procuramos entender por que fomos surpreendidos, pensamos sobre o que o aluno disse ou fez; c) reformulamos o problema trazido pela situação e procuramos entender de fato o que possa ter acontecido – por exemplo, talvez o aluno não tenha um problema específico de aprendizagem, mas apresente outros tipos de habilidades; d) finalmente, formulamos uma nova hipótese sobre o modo de pensar do aluno e a testamos.

Schön (op. cit.) chama os exemplos de saberes – o intuitivo e o escolar – de *representações figurativas e formais*. As figurativas são, portanto, decorrentes das relações que se estabelecem na proximidade com as experiências quotidianas. Já as formais implicam referências fixas, o saber escolar. *A reflexão na ação* permite ao professor entender a compreensão figurativa que o aluno traz para a escola, *compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar* (SCHÖN, 1992, p. 85).

Uma outra dimensão da *reflexão na ação* apontada por Schön (op. cit.) tem a ver com confusão e incerteza. Considerando que é impossível aprender sem ficar confuso, o professor reflexivo tem a tarefa de encorajar, reconhecer e dar valor à confusão de seus alunos. Ele próprio se dará o direito de também ficar confuso às vezes. O espaço para a confusão só ocorre se não assumirmos uma resposta como verdade única, a única certa.

Estas questões são muito relevantes se pensarmos na relação entre o coordenador da escola e o professor. Assim como um aluno de escola, o professor também passa pelo processo de acumular saberes, dentro daquela visão do saber formal. Muitas vezes o seu saber intuitivo não é levado em conta pela administração

da escola e pelo supervisor, que espera que ele seja um reflexo da política educacional da instituição. Mas, é importante haver espaço nessa relação para que o coordenador e os professores façam a *reflexão na ação*, e para que os saberes intuitivos possam se integrar aos saberes formais. É papel do coordenador olhar para cada professor individualmente, ver as suas necessidades, dificuldades, perceber o seu conhecimento intuitivo poder surpreender-se com ele. Em outras palavras, espaço à confusão é necessário, pois é a partir desse conflito entre os saberes que se dá a reflexão e as representações figurativas e formais são confrontadas, dando origem a um novo conhecimento.

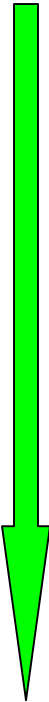
Os responsáveis escolares e coordenadores que queiram encorajar os professores a serem profissionais reflexivos devem dar espaço e liberdade para que isso de fato ocorra. Segundo Schön (1992), os dois lados da questão são inseparáveis: aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um espaço para a reflexão, onde seja possível ouvir os alunos. Ao comentar sobre o que chama de *praticum reflexivo*, Schön aponta a importância do aprender fazendo. Cita como exemplos o aprendizado de um instrumento musical ou de desenhar, em que no processo de imitar, os alunos tentam construir o que entendem como essencial nas ações dos professores e testam sua construção ao desempenharem eles próprios a ação. É através do diálogo das palavras e da ação, da demonstração e da imitação, que os alunos chegam a uma convergência de significados.

A proposta de desenvolvimento reflexivo, apresentada por Schön (op. cit.) a partir da prática, tem como de seus objetivos estreitar a relação entre teoria e prática propondo a produção do conhecimento através da reflexão sobre as nossas ações. O conhecimento cotidiano e inconsciente – o *conhecer na ação* –

seria dessa forma organizado e articulado com o conhecimento científico já existente. A reflexão é assim, uma forma de produzirmos conhecimento a partir de nossas experiências.

A tabela 6, abaixo, traz os modelos de formação de professores e os modelos de supervisão pedagógica apresentados neste capítulo, que se situam entre a prescrição e a reflexão.

Tabela 6 – Modelos de formação e abordagens de supervisão

Modelos de formação	Abordagens de supervisão	Principais características e papel do supervisor	Prescrição  Reflexão
Modelo Artístico	Modelo artístico	O mestre como um modelo a ser imitado.	
Racionalidade-técnica	Abordagem Supervisória (Freeman)	O supervisor é a figura de autoridade, Observa aulas para verificar os pontos a serem melhorados.	
	Abordagem Prescritiva (Wallace)	O supervisor é fonte de conhecimento e experiência, alguém que julga o desempenho dos professores utilizando-se de um padrão pré-estabelecido de como uma aula deveria ser.	
	Abordagem de alternativas (Freeman)	O papel do supervisor é o de oferecer uma série de alternativas para o que foi observado em sala de aula. Procura dar algum espaço ao professor para que escolhas.	
Modelo Reflexivo	Abordagem colaborativa (Wallace)	Professores e supervisor são vistos como colegas num processo colaborativo; o supervisor tenta ajudar o professor a desenvolver autonomia através da reflexão e auto-avaliação.	
	Abordagem não-diretiva (Freeman)	O supervisor tem uma postura colaborativa e dá voz ao professor; é alguém que ouve e compreende; as experiências e objetivos do professor devem ser a fonte primária de seu aprendizado.	

O conceito de reflexão, no entanto, prestou-se a diversas interpretações. A década de 90 foi a “década da reflexão” na formação de

professores e a idéia da reflexão passou a ser conhecida por todos os que trabalham com formação (GIMENEZ, 1999). Contudo, formadores e pesquisadores desenvolveram seus próprios conceitos sobre o tema, com enfoques em dimensões diferentes.

Van Manen (1977), com base em Habermas (1973) (apud LIBERALI 2003) descreveu três tipos de reflexão, que servem como parâmetro para várias formas de definir e compreender a reflexão por diversos autores. Nas palavras de Liberali (2003, no prelo):

(...) os níveis de reflexão podem ser assim explicados: 1) Reflexão técnica, que estaria relacionada ao conhecimento técnico. (...) Sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos; 2) Reflexão prática, que abriria as portas para o exame aberto dos objetivos e suposições que os embasam e de seus resultados. (...) A reflexão prática está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Interessa aqui o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros. 3) Reflexão crítica, que englobaria as duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais. Nesse nível, as questões ponderam sobre que objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas. Além disso, localiza as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. O interesse aqui está centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Grimmett e colaboradores (1990) também propõem três perspectivas da reflexão, que nos ajudam a entender conjuntos de estudos que possuem semelhanças epistemológicas: 1) Reflexão para direcionar a prática; 2) reflexão para informar a prática, fornecendo uma base para a deliberação sobre alternativas; 3) reflexão como forma de reconstruir ou reorganizar a experiência para alcançar um

novo entendimento da situação, de novos entendimentos de si mesmo ou meio cultural, e de novos entendimentos de pressupostos sobre o ensino.

A primeira perspectiva mencionada por Gimmett e colaboradores vê a reflexão como um instrumento para mediar a ação. Deste modo, os professores reproduzem práticas de sala de aula direcionadas pela teoria, cuja fonte é geralmente uma autoridade externa. A segunda perspectiva envolve a consideração de resultados decorrentes de diversas possibilidades de ação. Aqui, a autoridade também vem de uma fonte externa, com a diferença de que essa fonte é normalmente mediada por colegas e pelo contexto de ensino. O propósito não é dirigir a prática, mas informá-la. A terceira perspectiva, crítica e emancipatória permite ao professor identificar as condições sociais, políticas e culturais que impedem e frustram a compreensão de si mesmo. Questiona os fins para os quais o conhecimento é usado e para os interesses de quem. A fonte do conhecimento vem do próprio contexto, e é mediada por colegas ou pelo próprio professor.

A abordagem reflexiva, conforme entendida por Schön, sofreu diversa crítica após seu sucesso inicial. A seguir veremos algumas dessas ponderações em relação ao conceito do professor reflexivo e ao papel da reflexão na formação e no trabalho docente.

O movimento reflexivo, que ocorreu no mundo todo a partir do início dos anos 90 – com base principalmente nas idéias de Schön, a epistemologia da prática – levou a um modismo do termo *professor reflexivo*, que passou a ser usado para todo e qualquer tipo de formação profissional com base na prática. Contudo, Pimenta (2002) pondera que se todo o ser humano reflete, pelo simples fato da reflexão ser um atributo humano, não haveria razão para um modismo em torno da

reflexão. Segundo a autora, o termo *professor reflexivo* passou a ser usado de forma indiscriminada, sendo necessário que se faça uma distinção entre o atributo humano da reflexão e o movimento teórico de compreensão do trabalho docente, uma abordagem de formação.

Pimenta (2002) aponta que as idéias de Schön sobre reflexão foram rapidamente apropriadas em contextos nos quais se questionava a formação de professores sob a perspectiva da racionalidade técnica, buscando-se então formar profissionais capazes de encontrar soluções para situações singulares, incertas, características do *ensino como prática social em contextos historicamente situados* (p.21). Dessa forma, a participação dos professores nas reformas curriculares foi repensada, uma vez que pesquisas vinham apontando a importância de seus conhecimentos, idéias e representações na elaboração de propostas de ensino. Assim, um conceito de *professor reflexivo* mais abrangente foi sendo construído, e os currículos necessários para a sua formação foram repensados. Nas palavras de Pimenta (op.cit.):

Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores pra fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (PIMENTA, 2002, p. 21/22)

A proposta reflexiva de Schön foi criticada por Liston & Zeichner (1993, apud PIMENTA, 2002), que a consideraram reducionista e limitante, uma vez que ignorava o contexto institucional e via a prática reflexiva de forma

individualizada. Zeichner (2003) afirma que *uma das conseqüências disso é que os professores passam a ver os seus problemas como sendo exclusivamente seus, sem nenhuma relação com os problemas de outros professores ou com as estruturas das escolas ou dos sistemas escolares* (p. 10).

Para Pimenta (2002), a reflexão deve incorporar um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. Contudo, alerta, vários autores apontam que uma supervalorização da figura do professor (no indivíduo e sua prática) pode ter como conseqüências um *praticismo*, para o qual a prática docente bastaria para a construção do conhecimento; um individualismo decorrente da reflexão em torno de si próprio; uma hegemonia autoritária da reflexão como sendo suficiente para a solução dos problemas da prática; e uma apropriação indiscriminada e sem críticas da perspectiva da reflexão. Em relação a isso, Smyth (1992) e Zeichner (2003) disseram que o conceito da reflexão se torna sem sentido se as pessoas o utilizarem para descrever toda e qualquer prática de ensino. Zeichner (op. cit.) afirma que *chegamos ao ponto em que todo tipo de crenças sobre o ensino, aprendizagem, escolaridade, e a ordem social, foi incorporado ao discurso sobre prática reflexiva. Todos, não obstante suas orientações ideológicas, embarcaram nessa moda, se comprometendo a expandir alguma versão da prática do ensino reflexivo* (p.8) (tradução minha).

3.4.1 A perspectiva Crítica

Brookfield (1995) define a reflexão crítica como um aspecto particular do processo mais amplo da reflexão. Para entendê-la adequadamente, precisamos conhecer algo sobre o processo de reflexão em geral. A característica mais distintiva desse processo é o seu foco na revelação de pressupostos. Pressupostos, segundo Brookfield, são crenças que assumimos como certas em relação ao mundo, e o nosso lugar nele, que nos parecem tão óbvias que não precisam ser esclarecidas. Esses pressupostos dão significado e sentido para quem somos e o que fazemos. Um dos maiores desafios intelectuais que enfrentamos em nossas vidas é nos tornarmos cientes dos pressupostos que dão forma ao nosso pensamento e nossas ações. Resistimos muito, por medo de descobrirmos que podem não fazer sentido.

Brookfield (op.cit.) faz uma distinção entre três categorias mais amplas de pressupostos: *paradigmáticos*, *prescritivos* e *causais*. *Pressupostos paradigmáticos* são os mais difíceis de serem revelados, porque os usamos para estruturar o mundo em categorias fundamentais. Nós nem mesmo os reconhecemos como pressupostos, mesmo após nos serem revelados. Os *pressupostos paradigmáticos* são examinados criticamente somente após muita resistência em fazê-lo, e é preciso muitas evidências em contrário para mudá-los. *Pressupostos Prescritivos* são aqueles que imaginamos serem coerentes em uma determinada situação. São os pressupostos que vêm à tona quando pensamos como os professores devem se comportar, como devem ser os bons processos educacionais, e as obrigações que os alunos e professores têm uns para com os outros. São

fundamentados nos pressupostos paradigmáticos. Por exemplo, se você acredita que os adultos sejam aprendizes autônomos, então você presume que a melhor forma de ensinar adultos é dando-lhes o controle sobre suas escolhas, a condução e a avaliação do seu próprio aprendizado. *Pressupostos Causais* estão relacionados a como diferentes partes do mundo funcionam, e em que condições elas podem ser modificadas. Um exemplo disso é a crença de que se cometermos um erro na frente dos alunos, isso criará uma atmosfera de confiança para o aprendizado, na qual os alunos se sentirão à vontade para cometerem erros, sem censura ou vergonha. De todos os tipos de pressupostos, estes são os mais fáceis de revelarmos.

Para Brookfield (op.cit.), nem toda a reflexão é crítica. Segundo ele, podemos refletir sobre o horário do café, se é melhor usarmos a lousa ou um *flipchart*, sobre as vantagens do uso de imagens geradas por computador em relação ao retro-projetor, ou a sermos rígidos em relação à data de entrega de trabalhos pelos alunos. Todas essas decisões podem ser questionadas, sem dúvida, e podem ser vistas por diferentes perspectivas, mas não são exemplos de reflexão crítica. Isso não quer dizer que a reflexão não seja importante só porque não é crítica. Diariamente tomamos inúmeras decisões sobre horários e processos. Contudo, uma reflexão sobre a hora do intervalo seria crítica se o direito dos professores e administradores de dividirem o aprendizado em períodos organizados de tempo fosse questionado. Em relação ao uso da lousa, *flipchart*, computador ou retro-projetor, seria crítica, se investigasse as oportunidades desiguais dos alunos em relação ao acesso à tecnologia. Em relação à entrega de trabalhos pelos alunos, uma reflexão crítica investigaria as fontes de autoridade e os critérios de avaliação. Brookfield salienta que a reflexão se torna crítica quando tem dois propósitos

distintos: entender de que forma as considerações de poder dão suporte, constroem e distorcem processos e interações educacionais. O segundo é questionar pressupostos e práticas que parecem tornar a nossa vida como professores mais fácil, mas que na verdade acabam trabalhando contra nossos interesses a longo prazo.

Para Brookfield (op. cit.) sem o hábito de refletirmos sobre a nossa ação, corremos o risco de tomarmos decisões erradas e de fazermos mau julgamento. Agimos com base em pressupostos não analisados e acreditamos sem questionar que os demais estão vendo em nossas ações os significados que queremos dar. Então, caímos no hábito de justificarmos o que fazemos tendo como referência o senso comum, e pensamos que as evidências não confirmadas dos nossos próprios olhos são válidas e sempre certas.

A hegemonia ideológica é um dos responsáveis pela formação do *senso comum*. Luckesi (1994) afirma que o senso comum é a base do dia-a-dia do educador escolar, em geral, e não uma filosofia criticamente construída. O senso comum, adquirido ao longo do tempo, é o acúmulo espontâneo de experiências, ou da introjeção acrítica de conceitos, valores dominantes no seu meio. O senso comum é sustentado por interesses de autoridade, econômicos, políticos, religiosos, do modelo social em que vivemos. Passa a ser tão natural que o professor não vê a necessidade de questioná-lo, como não questiona a respiração, por ser natural. Os fragmentos de criticidade que encontramos no seio do senso comum, chamamos de *bom senso*.

Brookfield (1995) apresenta pontos semelhantes a Luckesi (1994) ao abordar a questão da hegemonia ideológica. Os pressupostos hegemônicos,

segundo ele, que originam o senso comum, são aqueles que julgamos estarem a nosso favor, mas que no longo prazo trabalham contra os nossos interesses. O termo foi desenvolvido pelo político e economista italiano Antonio Gramsci (1978, apud BROOKFIELD, 1995), descrevendo o processo pelo qual idéias, estruturas e ações são vistas como naturais pela maioria das pessoas, que as julgam estarem trabalhando a seu favor, quando de fato são produzidas e transmitidas pelos interesses de minoras poderosas para protegerem seu *status quo*. Brookfield salienta que com o passar do tempo elas se tornam parte da atmosfera cultural que nos rodeia, e não conseguimos identificar quem as produziu. Passam a fazer parte do nosso cotidiano, se incorporando ao senso comum. Os pressupostos hegemônicos em relação ao ensino são rapidamente apreendidos pelos professores, e parecem representar o que existe de bom e verdadeiro nas suas práticas. Contudo, esses pressupostos acabam servindo aos interesses de grupos que não têm uma preocupação pela saúde física e mental dos professores. Professores críticos estão alerta em relação a isso, e conseguem desvendar as idéias que estão subjacentes ao que parece óbvio e até desejável. Um exemplo disso é quando os professores dizem tentar adequar a sua prática às necessidades dos alunos. O pressuposto de que bons professores são aqueles que conseguem atender as necessidades de todos os seus alunos nos deixa com a sensação de incompetência e desmoralizados, por um lado porque é impossível realizarmos tal tarefa, e, por outro lado, porque os alunos muitos alunos nunca expressam suas necessidades além da zona de conforto em relação ao seu aprendizado, ações e pensamentos. Embora um professor não possa forçar os alunos a aprenderem, pode mostrar as conseqüências – especialmente as negativas – de se prenderem às suas próprias

definições de necessidades. Um professor criticamente reflexivo entende que esse pressuposto serve aos interesses daqueles que acreditam que o processo educacional pode ser entendido e praticado como um sistema capitalista. O ensino superior é visto, então, como um mercado no qual diferentes faculdades competem por um número limitado de consumidores. Manter os consumidores satisfeitos, nessas circunstâncias significa impedir que procurem pelo produto em outro lugar, e é isso que passa a definir o sucesso institucional. Essa forma de pensar ignora a realidade pedagógica, e a equação entre o bom ensino e a satisfação do cliente desconsidera a dinâmica do ensino, e impede um aprendizado significativo.

Essa situação não é muito diferente do que ocorre no mercado do ensino de idiomas no Brasil em escolas particulares e de redes de franquias. Muitas vezes os objetivos educacionais colidem com interesses mercadológicos e são desvirtuados em função da competição e da busca por novos alunos. Existe uma máxima nesse mercado que diz que para uma escola de línguas ter sucesso, precisa se tornar um objeto de desejo dos alunos e do mercado consumidor. Isso ocorre muitas vezes em detrimento de uma reflexão crítica em relação aos objetivos educacionais da instituição, que passa a querer atender a modismos da sociedade de consumo.

Ainda conforme Brookfield (1995), ao nos tornarmos conscientes de como a dinâmica de poder permeia todo o processo educacional percebemos que forças presentes na sociedade como um todo sempre interferem na sala de aula. As salas de aula não são separadas da vida política, social e cultural, são redemoinhos que contém as correntes contraditórias das lutas por superioridade material e legitimidade ideológica que existem no mundo externo. Quando nos

conscientizamos das dimensões opressivas de práticas que julgávamos neutras e benevolentes, começamos a explorar como o poder **sobre** os aprendizes pode se tornar poder **com** os aprendizes (KREISBERG, 1992, apud BROOKFIELD, 1995). Esse é freqüentemente o primeiro passo num trabalho mais democrático e cooperativo com os alunos e os colegas.

A percepção de que os professores devem ter um papel ativo e consciente nos processos de mudanças sociais é compartilhada por Bartlett (1990), que considera que professores criticamente reflexivos são ao mesmo tempo produtores e criadores da nossa própria história. Em termos práticos, devem ter questionamentos que examinem as origens e conseqüências de sua prática diária para que possam ver os fatores que impedem as mudanças e o desenvolvimento.

Assim como Bartlett, Smyth (1992) tem uma proposta de reflexão crítica como a base para o desenvolvimento continuado dos professores. Smyth argumenta que as escolas, antes locais de compreensão social, estão sendo substituídas por uma situação na qual o estado abdica de sua posição como fonte de significado e oferece em seu lugar apenas mais um produto do mercado. A mudança ocorreu em relação ao conteúdo da aprendizagem, substituído pelas relações de *commodity* (WHITE, 1990; apud SMYTH, 1992). Assim, houve uma mudança acentuada na missão da escola, que no passado tinha a ver com a formação cultural dos jovens, para uma ênfase muito maior nas relações de mercado de produzir e vender mão-de-obra qualificada. A educação, segundo Smyth, se tornou menos uma relação social e cultural e mais uma relação econômica e de *commodity*. Os professores precisam, então, situar e entender questões como essa no contexto mais amplo nas quais elas existem.

Isso é verdade também para o contexto do ensino de idiomas no Brasil. Com o crescente desenvolvimento das franquias e das escolas particulares de ensino de línguas, a competição acirrada pelo mercado se encarregou de comoditizar o produto *aprendizado de línguas*. Os objetivos educacionais ficam em segundo plano nessa competição por captar e manter alunos, já que o próprio consumidor não consegue fazer uma distinção entre as propostas educacionais das diferentes escolas. Fatores como instalações, marca, localização e *status* parecem ter maior peso na hora de uma escolha. O aprendizado de idiomas nesse contexto tem muito mais um valor utilitário do que educacional, ou seja, a idéia de que o idioma adquirido será um diferencial competitivo na luta por uma vaga no mercado de trabalho.

Essa visão utilitária do aprendizado de um idioma é contrária à perspectiva reflexiva de Smyth (1992), que argumenta que o ensino reflexivo pode se justificar se for construído de forma que permita e exija perguntas mais amplas a serem feitas sobre o que vale a pena no ensino e por quê. Goodman (apud SMYTH, 1992) afirma que desenvolver processos reflexivos em futuros professores tem muito a ver com a necessidade de aprender o que ele chama de a 'política do ensino', ou seja, como propor e iniciar a mudança, como sustentá-la, e como ganhar apoio dos colegas e da comunidade. Nesse sentido, ainda segundo Goodman, precisamos mudar o foco das abordagens reflexivas de ensino, desafiando as finalidades oficiais para as quais o ensino está dirigido. Goodman diz que devemos ser cautelosos em relação ao papel utilitário da reflexão, e que sentimentos, pressupostos e definições do que vem a ser uma boa prática devem ser submetidos à reflexão. Afirma ainda que uma atitude reflexiva em relação ao ensino exige uma 'mente aberta' para ouvir

mais do que dois lados, para considerar fatos de quaisquer que sejam as fontes, para considerar possibilidades alternativas e para considerar a possibilidade de erro mesmo nas crenças nas quais mais nos apoiamos.

A reflexão crítica, portanto, é vista por muitos autores como uma forma de participação política por parte dos professores, desafiando as "finalidades oficiais" da educação, questionando o currículo e sendo co-produtores do mesmo. Essa me parece uma realidade incompatível com a o ensino de línguas nos institutos de idiomas em geral, sejam eles franquias ou não. Contribui para isso o fato do currículo e a metodologia serem praticamente dados pelas editoras internacionais ou pelas franquias, e a baixo nível de profissionalização dos professores de idiomas em geral, muitos oriundos de outras áreas, sem formação pedagógica.

Não há espaço nos institutos de línguas no Brasil para uma discussão em torno do currículo, da visão de língua, e de conceitos de ensino-aprendizagem. As editoras internacionais agora baseiam-se no documento produzido pelo *Council of Europe*, o "Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas : Aprendizagem, Ensino, Avaliação" ¹⁵ (2000), uma espécie de parâmetros curriculares utilizados no mundo todo. Os níveis de proficiência descritos pelo documento servem como base para exames internacionais de proficiência, como os exames de Cambridge, Oxford, Pitman e outros, que por sua vez determinam o conteúdo dos livros didáticos, as competências necessárias para a

¹⁵ O "Quadro europeu comum de referência para as línguas : Aprendizagem, ensino, avaliação" (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*) (2000) é um documento produzido pelo *Council of Europe*, e que procura estabelecer parâmetros curriculares e níveis de proficiência que possam servir como base para a elaboração de materiais didáticos e exames de proficiência na Europa. Estabelece seis níveis de proficiência, descrevendo cada um deles detalhadamente em relação a o que competências e habilidades o aprendiz precisa desenvolver para poder se comunicar eficazmente. Disponível em <http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html> .

comunicação, as habilidades e o conhecimento exigidos para os alunos atingirem cada nível. Há uma tendência à padronização dos materiais didáticos, e dos próprios exames. Por sua vez, os professores devem aprender a usar os materiais, a dominar a metodologia subjacente, e a seguir as normas internacionais impostas pelos padrões de proficiência.

Neste trabalho, então, a reflexão crítica será entendida como uma reflexão sobre os pressupostos teóricos, valores éticos e morais subjacentes à prática educacional. Esses valores, uma vez desvendados e entendidos, podem ser questionados, levando o professor a modificar ou não a sua prática, como veremos a seguir.

3.5 O SUPERVISOR E AS AÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA

O paradigma crítico na formação de professores leva a reflexão para limites que vão além da sala de aula e da experiência do professor. Ao contrário da racionalidade prática, que centra a supervisão na experiência individual em reflexões em torno da própria prática e no desenvolvimento de competências e de um saber construído pelo professor na sala de aula, o paradigma crítico procura desvendar as ideologias subjacentes à sua prática através de questionamentos que confrontam suas escolhas com propósitos educacionais mais amplos. A proposta é a de uma reconstrução individual e coletiva da prática educacional.

Autores como Smyth (1992) e Bartlett (1990) propõem algumas ações no processo reflexivo, que conduzam os professores na difícil tarefa de

entender as ideologias subjacentes à sua prática. Conforme Smyth (1992) primeiramente necessitam focar naquelas manifestações do ensino que os deixam confusos, perplexos ou frustrados. Em outras palavras, devem dar atenção aos aspectos práticos mais imediatos que tanto preocupam os professores. Se os professores forem desvendar a natureza das forças que os inibem e os limitam, e forem tentar mudar essas condições, precisam se engajar em quatro formas de ação em relação à sua prática – cada uma delas tem origem no trabalho de Paulo Freire. Essas ações são relacionadas a uma série de perguntas: 1) Descrever – o que eu faço? 2) Informar – o que isso significa? 3) Confrontar – como me tornei assim? 4) Reconstruir – de que forma posso fazer as coisas de forma diferente?

3.5.1 Descrever

Smyth (1992) afirma que para articular adequadamente os princípios que subjazem à prática, os professores devem começar com uma consideração em relação à sua prática atual como uma forma de chegar ao conhecimento, crenças e princípios que empregam nessa prática e nas decisões que tomam. À medida que os professores refletem e desenvolvem um discurso sobre o seu próprio ensino, eles descrevem fatos concretos. Os professores com os quais Smyth trabalhou utilizaram um diário para seus relatos, como base para análise e discussão com colegas. Essas descrições não precisam ser complexas ou em linguagem acadêmica. Ao contrário, é importante que essas descrições sejam na linguagem do professor. O argumento é de que se os professores podem criar um texto que contenham os

elementos da sua prática antecedendo a sua problematização, existe a probabilidade de que tenham uma base sobre a qual dialogar uns com os outros e de ver como a sua consciência foi formada e como pode ser mudada.

No modelo proposto por Bartlett (1990), esta ação é chamada de “mapear” e envolve a observação e a coleta de evidências sobre a nossa prática. Segundo Bartlett talvez a melhor forma de observação seja registrar a aula por meio de áudio ou vídeo, ou por escrito. Ao escrever, nós começamos não apenas a observar, mas a dar o primeiro passo em direção à reflexão, *na* e *sobre* a prática. A ênfase é sobre as observações individuais.

Uma das formas de se fazer isso é através de um diário reflexivo. Bailey (1990), afirma que diários são muito úteis para professores em formação, porque em muitos casos nós ensinamos da forma como fomos ensinados: os padrões que emergem nos nossos comportamentos de sala de aula podem ter sido formados ou modelados claramente há muito tempo. Nesse caso, o senso comum pode ser questionado e analisado. Além disso, na sala de aula, os eventos que podem causar algum tipo de constrangimento quando ocorrem, perdem essa força após semanas de reflexão, e podem ser discutidos abertamente e objetivamente na análise. O professor deve se sentir livre para refletir, experimentar, criticar, duvidar, expressar frustração e levantar questões, do contrário seus benefícios principais – o desenvolvimento pessoal e percepções sobre a prática – serão negados. Bailey especifica duas fases para a condução de um estudo através de diários: 1) fazer os registros diariamente e 2) analisar a informação qualitativa fornecida por esses registros. Embora o diário por si só traga benefícios ao professor, mesmo sem análise, o documento não constitui um estudo de diário a não ser que uma análise

seja feita. Segundo a autora são três os pontos principais a serem observados. Primeiro, é importante que o escritor do diário reserve um tempo todos os dias após as suas aulas para escrever no seu diário. Em segundo lugar, o tempo reservado deve ser pelo menos igual ao tempo gasto em sala de aula. Por fim, no registro original dos diários, não devemos nos preocupar com estilo, gramática, ou organização, especialmente se estivermos escrevendo em uma língua estrangeira.

Contudo, Bailey (op. cit.) salienta que a ênfase nesta fase da reflexão é na descrição, e, portanto, o diário deve servir mais como registro do que aconteceu e de quem está envolvido. Ao escrever para reflexão, o foco deve ser em um problema específico, que possa ser resolvido e desenvolvido. É importante que as observações sejam focadas em um problema único e que o professor escreva com suas próprias palavras de experiência diária, manifestando livremente suas preocupações e experiências. O registro pode ser longo ou breve dependendo do tempo disponível e da inclinação para escrever, mas é importante começar imediatamente após a aula dada, ou seqüência de aulas. O objetivo é aumentar a consciência em relação à prática através da escrita, o primeiro passo para descobrir o significado subjacente às idéias.

3.5.2 Informar

Conforme Smyth (1992), descrever a prática não é um fim em si mesmo, é um momento que antecede a descoberta de princípios mais amplos que estão embasando conscientemente ou não as suas ações em sala de aula. Quando

os professores se engajam na atividade de analisar as descrições de sua prática, eles recuperam os princípios pedagógicos de suas ações, e os colocam em uma situação em que eles são capazes de ver, através de discussões, a natureza das forças que os fazem operar daquela forma e como podem ir além das questões intelectuais para uma ação concreta de mudança.

Smyth (op. cit.) salienta que a maior parte das pesquisas educacionais presume que as teorias sobre o ensino sejam desenvolvidas por pesquisadores e depois transferidas para as salas de aula para serem aplicadas pelos professores. Tal visão da natureza da pesquisa é altamente problemática, pois não considera o conhecimento prático que a maioria dos professores possui. O problema é de ordem política, de quem tem o direito legítimo de definir o que deve ser considerado como conhecimento no ensino. Kohl (apud SMYTH, 1992) afirma que a menos que os professores assumam a responsabilidade pela produção e testagem de teorias, essas teorias serão feitas por pesquisadores acadêmicos e muitos outros grupos, que estarão simplesmente preenchendo o vácuo que os professores deixaram ao abdicarem de seu poder educacional e de sua responsabilidade como intelectuais.

Segundo Bartlett (1990), uma vez mapeadas as idéias e imagens sobre a nossa prática, sobre nós mesmos, sobre o conteúdo do que ensinamos, e sobre outras pessoas dentro e fora da sala de aula influenciadas pela nossa prática, tentaremos descobrir os significados que estão subjacentes a ela. Esta fase pode ocorrer após uma seqüência de atividades de sala de aula ou após uma lição. Pode ser realizada pelo professor individualmente ou em discussão com outros. As descrições da fase anterior servem como base para uma discussão e um

entendimento de significados compartilhados pelos nossos colegas e alunos, bem como para o próprio indivíduo. A colaboração com colegas oferece a possibilidade de ampliar as nossas percepções sobre nós mesmos como professores e também como um membro de uma comunidade maior.

Nesta fase é possível fazermos uma distinção entre as tarefas que realizamos rotineiramente e uma prática consciente, desvendando os princípios que estão subjacentes. Esta fase no ensino reflexivo inicia a busca pelas razões que formam a base da nossa teoria de ensino. Também damos os primeiros passos para identificarmos nossas incertezas em relação a coisas que pressupomos corretas e idéias que temos em relação à nossa prática e seus propósitos mais amplos. A nossa busca não é pela resposta correta ou as soluções mais acertadas, mas pela melhor solução baseada em uma escolha informada (BARTLETT, op. cit.).

3.5.3 Confrontar

Conforme Smyth (1992), teorizar e descrever a sua própria prática é uma coisa, mas ser capaz de submeter essas teorias a uma forma de questionamento que lhes confira legitimidade é uma outra questão. Se quisermos ser claros sobre o que fazemos como educadores e por que o fazemos, teremos que seguir para este estágio. Teremos que considerar as nossas visões sobre o ensino não como preferências idiossincráticas, mas como o produto de normas culturais das quais talvez nem estejamos conscientes. A reflexão crítica sobre as suposições que subjazem os métodos e práticas de sala de aula situa o ensino num contexto social,

político e cultural mais amplo. Assim, o ensino não é visto como um conjunto de procedimentos técnicos isolados, mas como a expressão histórica de valores sobre o que é importante na natureza da ação educacional. Smyth propõe uma série de perguntas que orientam a abordagem da confrontação das teorias de ensino, que incluem:

- O que a minha prática diz sobre minhas suposições, valores e crenças sobre o ensino?
- De onde vieram essas idéias?
- Que práticas sociais estão expressas nessas idéias?
- Que visão de poder elas representam?
- Ao interesse de quem as minhas práticas servem?
- O que contribui para limitar a minha visão do que é possível no ensino?

No modelo proposto por Bartlett (1990) esta fase, chamada de “contestar”, envolve confrontar nossas idéias e as estruturas que lhes dão suporte, desvendando o senso comum. À medida que nos tornamos professores experientes, desenvolvemos um senso comum, que contém pressupostos sobre a melhor forma de ensinar. Ao questionarmos esse senso, removemos as idéias não questionadas sobre a nossa prática. Ao descrevermos e informarmos, fazemos considerações sobre as teorias que estão subjacentes à nossa prática. Nesta fase, nós confrontamos e talvez revisemos o complexo sistema de razões para as nossas ações. O confronto envolve a busca pelas inconsistências e contradições sobre o que fazemos e pensamos. A contradição existe quando nossas razões para uma ação e suas premissas não podem ocorrer simultaneamente, e uma contradiz a

outra. Essas contradições existem em diversos níveis, alguns mais visíveis do que outros. Muitas vezes nosso desejo de desenvolver nossa capacidade de ensinar é distorcido pelas exigências da instituição. Se um programa de ensino enfatizar o desenvolvimento da competência gramatical e se os nossos alunos não tiverem bom desenvolvimento nessas competências, estaremos demonstrando inadequação profissional perante nossos colegas ou administradores da instituição, cuja visão sobre o ensino pode ser diferente da nossa.

3.5.4 Reconstruir

Para Smyth (1992) professor que consegue entrar no processo reflexivo para agir sobre o mundo a fim de transformá-lo, deve ser capaz de se situar pessoalmente e profissionalmente na história, para entender as forças que determinam a sua existência. Isso significa ser capaz de ver as realidades do ensino não como imutáveis, mas como realidades definidas por outros e que são passíveis de contestação. Tornam-se, assim, autônomos e responsáveis, ao definirem qual o melhor ensino. Tal perspectiva une o pensamento e a ação, a teoria e a prática, trabalho mental e manual, e descarta a falsa e opressiva visão de que pessoas de fora da sala de aula sabem o que é melhor.

Paulo Freire (2003), afirmou que a reflexão sem ação é verbalismo, e ação sem reflexão é ativismo, fazer as coisas por fazer. Para ele, ação e reflexão são duas dimensões indissociáveis da *palavra verdadeira*. A *palavra inautêntica*, por outro lado, é aquela que resulta da dicotomia de seus elementos. Para Bartlett

(1990) a ação é colocada aqui como a última parte do processo que leva à reflexão, mas não é a fase final. Existe uma continuidade dialética entre as fases precedentes e a idéia de ação. Nós reorganizamos a nossa prática após o mapeamento do que fazemos, desvendando suas razões e pressupostos, submetendo essas razões ao escrutínio crítico, considerando ações alternativas, e finalmente agindo.

3.6 A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Considero o supervisor pedagógico um “professor dos professores”, alguém que tem entre outros papéis o de atuar como mediador no desenvolvimento de sua equipe. As observações de aula dão ao supervisor e ao professor os elementos sobre os quais irão refletir, e as sessões de *feedback*, a instância na qual essa reflexão irá ocorrer.

Essa mediação se dá, sobretudo numa perspectiva dialógica (FREIRE, 2003) e não no mero confronto de opiniões no qual o supervisor tenta convencer o professor de suas idéias e percepções, numa concepção que Paulo Freire chama de *bancária*. Na concepção de *educação bancária*, os educandos são vistos como *recipientes de depósitos* (op. cit., p. 69) de conhecimentos derramados pelo educador.¹⁶

¹⁶ Características da educação bancária: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe

Freire (op. cit.) entende que a educação se dá de forma cooperada e dialogada, sendo que o educador não é apenas o que educa, mas alguém que enquanto educa é também educado, e o educando, não apenas o que é educado, mas também alguém que educa. Em suas palavras (op. cit. :68) *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*. O diálogo, nesse processo, é fundamental, tornando possível uma atitude ativa por parte dos educandos, que se tornam também investigadores críticos. Freire vê a ação e a reflexão – elementos constitutivos do diálogo – como inseparáveis. Segundo ele, *não há palavra verdadeira que não seja práxis* (op. cit., p. 77), afirmando que *dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo* (ibidem). Para Freire, *dizer a palavra* não deve ser privilégio de alguns homens, mas o direito de todos, e ninguém pode dizer *a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais* (op. cit., p. 78).

Assim, considero que um dos pontos cruciais no processo de reflexão seja a escolha do objeto de reflexão por parte do professor-educando. Em outras palavras, as questões sobre as quais se vai refletir precisam ser problematizadas pelo próprio professor, num processo colaborativo com o supervisor, concordando com Bartlett (1990) e Freire (2003). Isso deverá garantir que o objeto de reflexão seja significativo para ele. Para Paulo Freire (op. cit., p. 83) *o diálogo começa na busca do conteúdo programático*, ou seja, quando o educador

antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2003, p. 59)

se pergunta em torno do que vai dialogar com seus educandos e abre um espaço para que a educação ocorra não de A para B, mas de A com B.

O diálogo é o meio pelo qual o educador e seus alunos negociam significados a partir dos conceitos científicos e cotidianos. O professor deve, segundo Schön (1992), ajudar o aluno a articular suas representações figurativas com as representações formais, em outras palavras, fazer uma relação entre seu conhecimento tácito e o saber escolar. O professor, salienta Schön, não deve considerar como progresso a substituição dos conhecimentos intuitivos do aluno pelo conhecimento científico simplesmente. É justamente do conflito desse conhecimento intuitivo e cotidiano – fruto do senso comum e das experiências do aluno – com o conhecimento científico que se produzirá um novo conhecimento. Não será um conhecimento imposto, como na concepção bancária da qual nos fala Freire (2003), mas o resultado da produção de um novo conhecimento por parte do aluno, uma nova compreensão da realidade originada de suas experiências e do conhecimento escolar. Trata-se, portanto, de um processo colaborativo de aprendizagem.

Esse novo conhecimento se forma, conforme Vygotsky (1998) *na zona de desenvolvimento proximal*¹⁷, cujo conceito é retomado por Wells (1999), que entende ser importante que o professor esteja atento aos objetivos de seus alunos. Tal conceito pode ser aplicado na relação entre supervisor e professor:

(...) a zona de desenvolvimento proximal é criada na interação entre o estudante e os co-participantes em uma atividade, incluindo as ferramentas disponíveis e as tarefas selecionadas, e depende da

¹⁷ Vygotsky (1998, p. 112) define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

natureza e qualidade daquela interação tanto quanto dos limites das capacidades dos alunos. Um corolário desta visão é que, à medida que seja possível determinar, em termos gerais, a organização da atividade e modos de interação mais propícios para um aprendizado eficaz, e, nesse sentido, propor os objetivos para as atividades de grupo, o professor precisa ser sempre responsivo em relação aos objetivos dos alunos conforme surjam durante a atividade, e, colaborando com eles para que alcancem seus objetivos individuais, possibilitar-lhes ampliar suas habilidades e ao mesmo tempo o seu potencial para um futuro desenvolvimento. Da perspectiva do professor, estamos sempre em busca de um alvo em movimento. (tradução minha).

Embora conforme Vygotsky¹⁸ (op. cit.) a construção do conhecimento seja mediada por diversos instrumentos semióticos, meu foco é na análise da relação face-a-face entre supervisor e professor, e na relação pesquisador e supervisor por correio eletrônico. Concordo com Forman e McPhail (1993) e Tudge (1990), que realizaram diversos estudos sobre trabalho em grupo (apud WELLS, 1999) quando dizem que não é necessário que um dos membros seja mais capaz do que os outros para que ocorra o aprendizado, em parte porque a maioria das atividades envolve diversos componentes e as pessoas possuem habilidades diferentes. Enquanto alguns alunos podem ter mais conhecimentos em algumas partes da tarefa e ajudar os demais, podem também necessitar de assistência em outras tarefas. Além disso, nas palavras de Wells (op. cit.):

(...) pode ocorrer que ao resolver uma tarefa difícil como grupo, embora nenhum dos membros tenha um conhecimento acima dos demais, o grupo como um todo, trabalhando no problema em conjunto, seja capaz de encontrar uma solução que ninguém individualmente poderia ter encontrado sozinho. Acrescenta, em outras palavras, cada um é forçado a ir além de si próprio e, partindo das contribuições de cada um dos membros, o grupo constrói um resultado que nenhum dos membros individualmente poderia ter previsto no princípio do processo colaborativo (tradução minha).

¹⁸ Para Vygotsky toda atividade humana é mediada, ou seja, sua relação com o mundo não é direta, mas se dá através de signos e instrumentos com os quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais, e históricos e sofre a ação deles (DANIELS, H. 2001, p. 24).

Assim, nesta visão, o supervisor não é necessariamente alguém com maior conhecimento que está ali para ajudar o professor a encontrar as respostas que ele já conhece, mas alguém que igualmente vai fazer descobertas nesse processo colaborativo e talvez encontrar respostas que não haviam sequer sido imaginadas.

Por isso, a qualidade das interações entre supervisor e professor é fundamental para que o processo de reflexão ocorra. Nesse sentido, as relações de poder, embora presentes em qualquer relação, devem ser minimizadas. Um processo colaborativo entre supervisor e professor, como o que propõem Schön e Argyris (SCHÖN, 2000) em seu *Modelo II*, com negociação do objeto de reflexão, pode ser o caminho para uma relação sadia e construtiva, que leve ao desenvolvimento.

Pesquisadores na área de formação de professores têm se dedicado a estudar a qualidade das relações entre o supervisor pedagógico e os professores, analisando questões relativas à assimetria, conflito e poder, elementos essenciais dessas relações. Segundo Freeman (1990), Magalhães e Schisler, (1993), nas palavras de Romero (1998), *é difícil para o formador de professores e/ou coordenador incentivar desenvolvimento do professor se a relação assimétrica implicar em coerção e a intervenção for interpretada como invasão nos domínios do outro, havendo, então, possibilidade de atrito improdutivo entre ambas as partes* (p. 25).

Ao comentar sobre a linguagem e as relações de poder, Bourdieu pondera que a competência lingüística dos falantes não é o único fator que determina a assimetria nas relações:

A relação lingüística do poder não é definida somente pela relação entre as competências lingüísticas presentes. Os pesos dos diferentes agentes dependem do seu capital simbólico, ou seja, do reconhecimento, institucionalizado ou não, que eles recebem de um grupo (tradução minha).(Bourdieu, 1991, p. 72)

Dessa forma, esse reconhecimento que o supervisor recebe do grupo advém de vários fatores: de sua posição hierárquica superior dentro da instituição; de suas atribuições, que implicam observação de aulas, avaliação de desempenho e orientação; de sua maior experiência em ensino – normalmente são os professores mais experientes que se tornam supervisores; de um conhecimento técnico e teórico maior do que o do grupo de professores; pelo maior domínio do idioma estrangeiro – o conhecimento lingüístico é muitas vezes um fator determinante na escolha do supervisor para a função; por suas habilidades interpessoais e liderança. Em certos casos, o supervisor tem dificuldades em exercer suas funções justamente por falta do reconhecimento da equipe em suas habilidades gerenciais e conhecimento pedagógico. Nesses casos, a resistência por parte do corpo docente pode ser muito grande, e seu trabalho muito dificultado.

A liderança exercida pelo supervisor, no entanto, pode ser igualmente um fator negativo nas suas relações com os professores, se for opressora. Schön (2000) descreve dois modelos de relações interpessoais – os Modelos I e II – que apresentam características bem distintas quanto à forma de exercer essa liderança. O Modelo I é caracterizado por uma hierarquia de poder bem acentuada, na qual *as interações pessoais são jogos de vitória ou derrota* (SCHÖN, 2000, p. 190), com o controle exercido unilateralmente, gerando universos comportamentais defensivos. Os dilemas pessoais não são revelados e

pressupostos não são testados. Táticas e estratégias são aprendidas e utilizadas para conquistar objetivos próprios, o que Schön e Argyris chamaram de 'circuito único' (*single looping*). Predomina o clima de competição, fazendo com que as atitudes se tornem defensivas, em busca da autopreservação. Nesse modelo, predomina a racionalidade – a emocionalidade é excluída – com baixo nível de liberdade de escolhas por parte do grupo, com os objetivos determinados unilateralmente pelo participante mais poderoso. Assim, não há compromisso por parte da equipe e há pouca disposição de correr riscos, revelar hipóteses, fazer conjecturas. Dessa forma, a eficácia da aprendizagem é diminuída.

No Modelo II, predominam *situações ou encontros nos quais os participantes podem ser originais e experimentar alta relevância pessoal* (SCHÖN, op.cit., p. 191). O controle das tarefas é realizado conjuntamente, ocorrendo dinâmicas de grupo e relações interpessoais abertas e minimamente defensivas. Há um compromisso das pessoas com as escolhas feitas e o monitoramento de sua implementação, fazendo com que a autoproteção ocorra de forma conjunta e em busca do crescimento de todos. Ao contrário do modelo anterior, as teorias são testadas abertamente. Há também um alto nível de liberdade de expressão, gerando disposição para correr riscos e alto compromisso interno.

Conforme Magalhães (1998), esse clima de confiança mútua propicia um relacionamento colaborativo, e maiores oportunidades de reflexão. O processo colaborativo, salienta, *não implica que todos os participantes tenham a mesma agenda ou mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na*

compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos (p. 173).

O desejo pelo desenvolvimento precisa, então, ser compartilhado pela equipe de professores como algo que permitirá a todos um crescimento profissional e pessoal. Não deve ser visto como uma obrigação e como uma forma de exercício de poder por parte da direção da escola. Cristóvão (2002) alerta para essa situação, quando relata os resultados de sua experiência com uma proposta de desenvolvimento de professores, dentro de uma perspectiva reflexiva crítica em um instituto de idiomas.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentei três modelos de formação de professores – o modelo artístico, a racionalidade técnica, e o modelo reflexivo – e como se relacionam a modelos de supervisão pedagógica.

Detive-me mais longamente no modelo reflexivo, em sua perspectiva crítica, porque considero que dá um passo além das propostas iniciais de reflexão na formação de professores, embora também compreenda a reflexão técnica e a prática questionando o papel dos supervisores e formadores de professores no desenvolvimento continuado das equipes pedagógicas das escolas. Apresentei também argumentos em relação à importância da reflexão crítica fazer parte do dia-a-dia dos professores, uma vez que o trabalho docente ocorre num contexto sócio-histórico e tem conseqüências que vão além da sala de aula.

Discuti também as ações da reflexão propostas por Bartlett (1990) e Smyth (1992), com base em Paulo Freire – descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em relação a essas ações, acho importante ponderar que embora possa haver um objetivo didático ao separá-las, entendo que ocorram simultaneamente. Ou seja, ao mesmo tempo em que um professor descreve suas ações, ele possivelmente já inicia o processo de reflexão. Cada indivíduo se encontra em estágios de reflexão e de experiência profissional diferentes, e esse processo não pode ser generalizado. Alguns conseguem informar a sua prática objetivamente em um tempo menor e de forma mais complexa do que outros, ou mesmo pensar em sua reconstrução de forma mais rápida e criativa. Assim, não vejo as ações descritas por Smyth (1992) e Bartlett (1990) como sendo lineares e generalizáveis. Contudo, reconheço a importância de que o supervisor compreenda as diferentes ações do processo reflexivo, para que possa perceber com maior clareza as necessidades de seus orientandos e mediar seu desenvolvimento.

A própria ação de reconstruir, descrita como sendo o momento de transformação da realidade, pode ser entendida como uma transformação interior, que se inicia no instante em que a reflexão começa a se processar. A transformação da ação, no meu entender, não precisa de fato ocorrer objetivamente após a *reflexão sobre a ação* ocorrer. A transformação interior, aquela que dá origem ao novo conhecimento através do conflito entre conhecimento cotidiano e o científico, pode resultar na reconstrução de uma outra ação em um outro momento qualquer. Não vejo, portanto, a relação imediata de causa e efeito no processo de reconstrução. Concordo com Polifemi (2004) quando diz que *a transformação pode ser entendida de forma menos pragmática*. Segundo ele *quando refletimos –*

pensamos deliberada e criticamente a respeito de algo – sobre nossa sala de aula, por mais que a nossa opção seja não mudar nada, nos transformamos enquanto pessoas (...) ganhamos mais familiaridade com nossas ações e aprendemos mais (...) e este aprendizado, muitas vezes imperceptível, acaba servindo de base para futuras ações (p. 95).

Finalmente, abordo a *dialogicidade* como prática educacional em busca da compreensão crítica da realidade, segundo Paulo Freire (2003). A esta concepção educacional, se somam os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de mediação de Vygotsky (1998), retomados por Wells (1999). O supervisor é visto como um dos mediadores do processo de construção do conhecimento, que se dá através do diálogo, do confronto de percepções, do conflito entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, conhecimento que pode ser trazido de fora para dentro da sala de aula, mas que também é produzido a partir das experiências dos professores em sala de aula.

A dialogicidade como prática educacional se opõe à educação bancária (FREIRE, 2003) e pressupõe uma relação colaborativa entre supervisor e professores, conforme o modelo II de Schön (2000), no qual os conflitos gerados pela luta pelo poder dão lugar à cooperação e ao espírito de grupo. A supervisão, dessa forma pode ser uma experiência positiva de aprendizado ou uma relação opressora e conflituosa.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os itens que constituem a metodologia da pesquisa. São apresentadas as perguntas de pesquisa, sua natureza, os instrumentos e procedimentos para coleta de dados, a descrição dos participantes e o contexto no qual se desenvolveu, os procedimentos para análise das sessões de *feedback*, e os procedimentos para análise das interações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

4.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que orientaram os processos de análise dados são as seguintes:

1. Qual o modelo de supervisão que pode ser depreendido das sessões de *feedback*?
 - a. Quais as funções das falas dos interagentes?
 - b. Qual a natureza das perguntas feitas durante as sessões?
 - c. As perguntas feitas pelo supervisor promovem reflexão? De que forma?
2. A participação dos orientadores nesta pesquisa afetou a sua percepção em relação às sessões de *feedback*? A percepção de seu papel como supervisor foi modificada? Em que sentido?

A primeira pergunta tem por objetivo entender de que forma as sessões ocorrem, suas características principais, a que modelos de supervisão pedagógica se relacionam, e que traços de reflexão possuem.

A segunda pergunta tem por objetivo verificar se a participação nesta pesquisa, através da interação entre pesquisador e coordenadores num processo reflexivo, levou-os a modificar a forma de conceber as sessões de feedback com seus professores levando-os a alterar a percepção de seu papel de supervisor.

4.3 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa está norteada pelo paradigma crítico, por ter como objetivo interferir na forma como os sujeitos de pesquisa – coordenadores e professores – participam das sessões de *feedback*, através de uma proposta de reflexão crítica colocando *o conhecimento dentro de um desenvolvimento histórico e social que aponta potenciais repressivos e/ou emancipatórios do próprio pesquisar* (LIBERALI & LIBERALI, 2003, no prelo). Segundo este paradigma, a relação entre o pesquisador e sujeitos de pesquisa se torna mais estreita, havendo uma influência mútua em relação ao crescimento e desenvolvimento do outro. O meu papel nesta pesquisa foi, entre outros, o de um agente de mudanças, de promover reflexão no processo de observar aulas e de realizar sessões de *feedback*. De fato, os itens salientados por Liberali (op. cit.) em relação a este paradigma têm relação com esta pesquisa:

Entendimento e aplicação como um ato único; estabelecimento de comunidade dialógica; pesquisa não sobre, mas em e para; percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social; pesquisador e participante em relação de reciprocidade; pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa; (...) e pesquisa de valor educativo – impulsiona todos para verem o mundo de outra forma (p. 47).

Esta pesquisa teve um cunho participativo, pela interação estabelecida entre o pesquisador e sujeitos, com interesse dos envolvidos no processo e nos resultados da mesma. Os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa tiveram participação na escolha dos professores e nas sessões de *feedback*, bem como as aulas e os momentos de observação. As datas foram negociadas para melhor atender às necessidades de ambos. Alguns procedimentos de coleta de dados também foram modificados por sugestão dos coordenadores envolvidos no processo, que sentiram a necessidade de terem as transcrições de suas sessões de *feedback* para poderem responder as perguntas reflexivas que este pesquisador fazia após cada sessão. Assim, por solicitação deles, as transcrições das sessões passaram a ser enviadas junto com as perguntas para reflexão. As perguntas reflexivas criaram também outras possibilidades de diálogo entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Em um determinado momento, durante o processo, os próprios coordenadores sentiram a necessidade de questionar a sua prática, solicitando um *feedback* do pesquisador.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os dados utilizados na pesquisa foram coletados de duas formas: a) oito transcrições a partir de gravações de sessões de *feedback* em áudio – quatro de cada coordenador com uma professora; b) trocas de e-mails com perguntas reflexivas feitas pelo pesquisador aos coordenadores envolvidos, sobre as sessões de *feedback*.

Após cada sessão gravada em áudio e enviada pelos coordenadores, este pesquisador enviava-lhes algumas perguntas sobre a sessão transcrita, com o intuito de provocar reflexão, num total de 4 e-mails para cada um, com 4 retornos por parte deles. As transcrições das sessões passaram a ser enviadas aos coordenadores a partir da segunda mensagem eletrônica, por sugestão dos próprios coordenadores, que sentiram a necessidade de ler a transcrição para poderem lembrar melhor os eventos e refletirem sobre as perguntas. As questões deveriam ser respondidas por eles no prazo de uma semana, o que nem sempre ocorreu. Além disso, mais algumas mensagens de esclarecimento foram trocadas por e-mail entre o pesquisador e os coordenadores.

Tabela 7 - Plano de envio de dados de Artur

	Envio da sessão de <i>feedback</i>	Retorno das perguntas reflexivas
19/09	Envio da primeira sessão	
26/09		Perguntas reflexivas 1
03/10	Envio da Segunda sessão	
10/10		Perguntas reflexivas 2
17/10	Envio da Terceira sessão	

24/10		Perguntas reflexivas 3
31/10	envio da quarta sessão	
07/11		Perguntas reflexivas 4

Tabela 8 - Plano de envio de dados de Marcio:

	Envio da sessão de <i>feedback</i>	Retorno das perguntas reflexivas
26/09	envio da primeira sessão	
03/10		Perguntas reflexivas 1
10/10	envio da Segunda sessão	
17/10		Perguntas reflexivas 2
24/10	envio da terceira sessão	
31/10		Perguntas reflexivas 3
07/11	envio da quarta sessão	
14/11		Perguntas reflexivas 4

A coleta de dados foi feita pelo correio – envio das fitas e de anotações sobre aulas observadas – e as trocas de mensagens ocorreram por e-mail. Foram feitos dois telefonemas no início da pesquisa para explicar o objetivo e formalizar o convite para a participação dos sujeitos envolvidos. A coleta de dados se deu entre os meses de setembro de 2003 e janeiro de 2004.

As gravações eram de boa qualidade e puderam ser facilmente transcritas, com exceção de alguns poucos trechos. Houve uma preocupação grande por parte dos envolvidos com a qualidade do áudio. A duração de cada sessão era em torno de 20 a 30 minutos.

4.5 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa se realizou em duas escolas de idiomas em cidades diferentes, pertencentes a uma rede de ensino de inglês que possui escolas em todo o país. A rede opera em sistema de franquias, que possuem um padrão tanto na parte física – unidade visual – como na prestação de serviços – método de ensino, materiais didáticos, recursos de sala de aula e de apoio ao aluno, sistema de avaliação, software administrativo-pedagógico, instrumentos de observação de aulas e algumas práticas de desenvolvimento de equipe. O coordenador de uma escola desta rede exerce funções ligadas ao gerenciamento pedagógico – índices de desempenho da franquia como um todo, como as médias de alunos por turma, de turmas por professor, índice de aprovação, índice de evasão de alunos, índice de rematrícula e de manutenção de um semestre para o outro, ect. – e funções ligadas ao desenvolvimento da equipe – observação de aulas, reuniões pedagógicas, sessões de *feedback*, treinamentos e reciclagens.

A escola A tem aproximadamente 500 alunos, com 11 professores, dos quais 91% possuem mais de 3 anos de casa, e apenas um professor com experiência entre 2 a 3 anos. Mais de 70% dos professores da equipe possuem nível de proficiência lingüística igual ou superior ao nível 4 do *London Test* – nível semelhante ao *Certificate of Advanced English* dos exames de Cambridge. O grupo é, portanto, considerado estável, numa realidade na qual a rotatividade de professores é muito grande. A média de permanência de um professor em uma escola desta rede de ensino está em torno de 2,5 anos. Um dos desafios do coordenador desta escola é desenvolver uma equipe estável, que não tem muitas

opções de outros eventos pedagógicos que propiciem esse desenvolvimento fora do contexto da própria escola, uma vez que a comunidade é muito pequena e não oferece essas oportunidades. A escola A atua há cerca de 30 anos na mesma cidade e passou para os filhos por um processo de sucessão administrativa.

O coordenador da escola A, Márcio (nome fictício), 44 anos, é filho da 'fundadora' da escola e veio de outra área: tem formação em engenharia civil. No entanto, se diz apaixonado pela área pedagógica e resolveu aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa e em metodologia de ensino para poder exercer a função de coordenador pedagógico da escola. Atua há cerca de 2,5 anos na supervisão pedagógica, que acumula com algumas funções de direção.

A comunidade onde se encontra a escola A tem aproximadamente 55 mil habitantes, numa região de economia agropecuária, predominantemente. A escola de idiomas tem um papel importante nessa comunidade, oferecendo atividades que vão além do ensino de línguas, e que procuram envolver as famílias dos alunos. A escola está localizada na praça central da cidade, num ponto de grande visibilidade, num prédio próprio de 2 andares, que conta com um grande número de salas de aulas, centro de recursos para os alunos, com 10 computadores conectados à internet, e uma sala de eventos, onde ocorrem reuniões de pais e professores, palestras e dramatizações de alunos.

A escola B tem aproximadamente 650 alunos, com 12 professores dos quais 48,85% possuem mais de 3 anos de casa, 28,5% com experiência entre 2 a 3 anos, e 28,5% com menos de 2 anos. Mais de 40% dos professores da equipe possuem nível de proficiência lingüística igual ou superior ao nível 4 do *London Test* – nível semelhante ao *Certificate of Advanced English* dos exames de Cambridge.

Em relação aos padrões estabelecidos pela franquia como normais para a relação entre professores novos e experientes, essa unidade apresenta uma situação de equilíbrio, o que permite ao coordenador dar seqüência a um trabalho de desenvolvimento da equipe, já que a rotatividade de professores coloca o coordenador na condição de estar permanentemente focado na formação inicial do professor, mais ligada aos materiais, método e preparação de aulas.

Esta escola atua na cidade há cerca de 30 anos, tendo passado de uma geração para a outra por um processo de sucessão da empresa. Está localizada próxima ao centro, num prédio próprio totalmente reconstruído e adaptado para a condição de escola de idiomas, com excelentes instalações e recursos tecnológicos aos alunos – como, por exemplo, um centro de recursos com cerca de 10 computadores conectados à Internet para uso dos alunos.

O coordenador da escola B, Artur (nome fictício), 26 anos, ao contrário do primeiro, é contratado para a função, sendo oriundo da equipe de professores da escola. Atua há cerca de 3,5 anos na função e é formado em Letras, com especialização em Coordenação Pedagógica pela PUC.

Ana tem muita experiência, tendo inclusive exercido a função de coordenadora pedagógica por 2 anos em outra unidade da rede de franquias. Márcio considera boa a relação que tem com Ana, alguém que o vê buscando ajudar e desenvolver a equipe, embora sinta alguma dificuldade em ter a objetividade desejada. Ele assim descreve a sua percepção de como ela e os demais professores o vêem:

Eu acredito que a professora me veja como alguém com a intenção de orientar e assim promover desenvolvimento, embora eu também acredite que eles (professores) percebem que em alguns casos eu não sou tão objetivo quanto deveria ser. [PR3-16/10/2003]

Marisa tem 30 anos e é formada em Letras e Pedagogia. Segundo Artur, seu nível lingüístico é bom, mas a pronúncia precisa ser desenvolvida. Dá aulas para o nível básico. Já trabalhou em várias escolas de inglês menores, e é a primeira vez que está em uma escola grande, onde ingressou há cerca de 1,5 ano. Artur assim descreve Marisa:

(...) bem consciente do que faz em sala e costuma se preparar muito bem para as aulas. Precisa melhorar a pronúncia. (...) não é uma professora com a qual os alunos desenvolvem uma afinidade desde a primeira aula. (...) Ela sabe exatamente o que vai fazer porque prepara a aula com antecedência. Ela é capaz de responder qualquer pergunta sobre o planejamento sem ficar em dúvida. Ela tem problema para pronunciar o -ED no final de palavras, mas já está melhorando porque coloquei isso como foco dela. Também precisa melhorar a pronúncia do TH, que será o próximo foco de pronúncia. Quando os alunos gostam muito de um professor, geralmente eles pedem para ter aula com aquele professor no semestre seguinte. Isso dificilmente acontece com ela. Além disso, alunos que já tiveram aulas com outros professores mais extrovertidos, que fazem piadas, brincam, falam sobre tudo, não gostam de ter aula com ela. [PR1-30/09/2003]

4.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS SESSÕES DE *FEEDBACK*

As categorias de análise surgiram da necessidade de entender como as sessões de *feedback* ocorrem nos contextos estudados, uma das minhas perguntas de pesquisa. A intenção era ver quais os elementos mais comuns e recorrentes que pudessem dar algumas pistas sobre o estilo de supervisão adotado pelo coordenador, conforme referenciais teóricos sobre modelos de supervisão

pedagógica discutidos no capítulo 2, e se nas sessões havia de fato momentos de reflexão ou não.

O foco da análise foi dividido em dois grupos: a) as funções das falas nas interações; b) as perguntas utilizadas tanto pelos coordenadores quanto pelas professoras. Tomei como base categorias originadas da análise das transcrições entre coordenador e professor nas sessões de *feedback*. Meu objetivo aqui era o de entender para que serviam as falas, com que intenções eram utilizadas.

As perguntas foram singularizadas na análise, por serem uma parte importante do processo de reflexão, muitas vezes o ponto de partida de um olhar retrospectivo, da análise dos resultados de aprendizagem e dos objetivos educacionais. Podem dar origem a uma descrição de um evento de sala de aula, que servirá de base para uma reflexão posterior. Por outro lado, as perguntas feitas pelo coordenador podem também ser inibidoras, se em tom de cobrança, se forem usadas para checar procedimentos ou para verificar o que não foi feito. Daí a necessidade de olharmos sua natureza, se levam ou não o professor a refletir, a construir conhecimento com o supervisor.

As categorias refletem apenas o que de fato ocorreu nas interações das sessões de *feedback*, e não o que poderia ter ocorrido. Funções de falas que não se manifestaram nos diálogos não foram incluídas aqui. Não ocorreram, por exemplo, momentos de confronto entre teoria e prática e entre a prática de sala de aula e objetivos educacionais mais amplos, que Smyth (1992) chama de *confrontar*.

4.6.1 Funções das Falas

Dividi as funções das falas em pré-reflexivas e reflexivas. As pré-reflexivas são aquelas que não sendo reflexivas, podem, contudo, servir como ponto de partida para uma reflexão.

As funções reflexivas são aquelas que neste contexto permitem ao professor olhar retrospectivamente a sua prática, que Schön (1992;2000) chama de reflexão sobre a ação, avaliar as conseqüências e resultados dessas ações e reformulá-las. Envolvem também especulações sobre o que o professor poderia ter feito durante as atividades ou a aula em geral, e que conseqüências isso traria para o resultado da aprendizagem.

4.6.1.1 Funções Pré-reflexivas

4.6.1.1.1 Definir o Foco

O objetivo das falas é a definição do foco de análise das observações. Em geral é o coordenador quem decide sobre o que a conversa vai tratar. Em geral o foco é apresentado após uma descrição por parte do coordenador, com ajuda do professor, do que ocorreu em sala de aula. O foco apresentado pelo supervisor pode ser o da aula em questão, ou de uma futura observação, quando o professor deverá levar seus comentários em consideração e procurar modificar a sua prática. Com exceção de uma das oito sessões, os focos de análise e de discussão foram decididos unicamente pelos coordenadores.

No exemplo abaixo, ocorrido na sessão 3 entre o coordenador Artur e a professora Marisa, Artur diz à professora o que ele pretendia observar naquela aula, que eram a falta de estratégias de repetição de frases e palavras por parte da professora, e também a forma como ela controlava uma nota dada aos alunos por uso de português. A escola adota um sistema de atribuir notas aos alunos no início da aula e tirar notas à medida que usam português para se comunicarem. As notas são escritas na lousa.

Artur	Tá, era o <i>repetition</i> e era a coisa da nota no <i>board</i> também. A gente tinha visto essas duas coisas. ¹⁹
Marisa	É.
Artur	E... deixa eu ver. Ok. Então eu entrei, eu entrei na sala pra observar essas duas coisas. O <i>repetition</i> e a nota no <i>board</i>. Aí o que eu percebi foi o seguinte: na questão da da da nota no <i>board</i> , realmente você tá usando mais. O pessoal não falou inglês, já “perai”... [...]
Marisa	Como que fala, não é isso?
Artur	É, como é que fala, etc. Ahn, outra coisa, é a questão do <i>repetition</i> . Igual, por exemplo, esse exercício aqui que você falou pra mim, que era coisa do <i>shouldn't</i> .
Marisa	É... <i>should, they should</i> , parãã <i>they shouldn't</i> . [S3-16/10/3003]

4.6.1.1.2 Prescrever

Esta é uma outra função muito recorrente durante as sessões. Após ter passado por uma fase na qual ocorrem mais descrições, o coordenador geralmente chega ao foco de suas observações e dá a sua versão de como as atividades deveriam ocorrer, ou como a professora deveria ter agido em determinado momento, como deveria ter gerenciado o tempo, a ênfase a ser dada a

¹⁹ O negrito foi usado para identificar as falas correspondentes à função analisada.

determinados aspectos das atividades, postura adequada, uso de inglês em sala de aula, aspectos geralmente técnicos.

Neste trecho da conversa entre Artur e Marisa, sessão 2, o coordenador procura mostrar a importância de modelar a fala do aluno em pares abertos, ampliando as possibilidades de uso da função comunicativa a ser aprendida, para evitar que os diálogos produzidos em sala de aula sejam meras repetições de frases prontas, sem significado para o aluno. Essa forma de entender a prática em pares abertos foi explicada de forma direta e prescritiva, sem questionamentos que levasse a professora a pensar sobre o assunto e chegasse às suas próprias conclusões.

Marisa	Depois eu pensei... nossa, eu não fiz o <i>choral repetition</i> com eles. Depois eu... caiu minha ficha que eu não tinha feito.
Artur	Aí... e aí Marisa, eu vi que... a coisa por exemplo, a questão de colocar na lousa e tal, etc... eu vi que começou a funcionar isso...
Marisa	Aham.
Artur	Agora tem uma outra coisa que... que... eu falo para os professores que é o seguinte: sempre que os alunos precisam fazer um exercício, mesmo que seja um exercício simples assim, é... eles têm que dar um... uma estendida no exercício pra não usar exatamente sempre a mesma função... porque senão eles se habituem a fazer os exercícios usando somente a função pronta, e aí eles perdem a oportunidade de estar podendo usar mais inglês. Então eu percebi que algumas duplas, tavam... é... eles faziam simplesmente [...]: "chegava, o fulano meio com problema, né... ah... "I have a headache", e o outro lia a sugestão: "You should take an aspirin". E acabou. Entendeu? Então, sempre que tiver qualquer coisa, qualquer diálogo entre os alunos, por mais simples que seja, por mais curto que seja, faça ficar grande, e você vai fazer ficar grande através da... na hora que você mostrar pra eles que é o <i>open pair</i> . Tá, se você fizer um <i>open pair, teacher - student</i> , você mostra exatamente o que você quer. Então você faz um modelo.
Marisa	[interrompendo] Mas assim... na verdade eles vão ter outra oportunidade pra falar disso de novo.
Artur	Tá. [S2-01/10/2003]

4.6.1.1.3 Sugerir/ dar alternativas

Esta categoria refere-se à sugestões dadas pelo coordenador como alternativas ao que foi feito em sala, ou a algo que o professor tenha pensado em fazer. Difere da prescrição pela forma mais negociada e flexível de apresentar uma sugestão, que não tem o mesmo tom diretivo daquela.

No exemplo abaixo, o coordenador problematiza uma questão: considera que o fato do professor ir de carteira em carteira para observar os alunos enquanto fazem uma atividade em pares toma muito tempo. A professora pensa em uma alternativa para o trabalho em pares, contrariando a primeira idéia do supervisor, de que o trabalho pudesse ser feito em grupos. O supervisor, então sugere o uso de um questionário para aquela atividade, tornando a prática mais controlada, o que evitaria a necessidade de controle por parte da professora, indo de carteira em carteira para checar o trabalho dos alunos. A professora aceita a sugestão, concorda que talvez possa ser uma boa alternativa.

Marcio	Eu fico aqui pensando como que a gente poderia de certa forma evitar isso... né... foi por isso que eu propus... é... o trabalho de grupo... né, porque... quer queira quer não um vai tá dando um toque, ajudando o outro, né... é... quando ele compara, você dá um tema pro grupinho...
Ana	Poderia ser assim... por exemplo... eles tenham que escrever, um ser responsável pelo trabalho do outro... quer dizer, eu tô fazendo e passo pro meu colega... que você acha... tá certo... o que... [...] fechamos? fechamos... Aí se tiver alguma dúvida... <i>“teacher, come here...”</i> é... assim eu acho que funciona... entendeu... um... um... ajudando o outro... porque eu acho que no grupo já não funciona... não sei, na minha opinião... porque dois vão cuidar da atividade de um e eu acho que aí já não funciona...
Marcio	Ou então se tivesse simplesmente um questionário... é... questionário não... várias perguntas... é... <i>“Why didn’t you go to ... the club yesterday?”</i>
Ana	Uh, uh...
Marcio	Né... <i>Did you go to the party last weekend?...</i> e aí eles falassem o plano não deu certo... explicar por quê... e aí usar os outros conectivos... é... e aí você pedir que eles de cada pergunta eles... porque se eles... é uma prática só controlada, né... pra consolidar aquilo que eles foram apresentados... e aí, enquanto eles é... tariam reportando... um taria aprendendo ou ouvindo o outro, né? Você acha que eles precisariam dessa, dessa atenção individual... é isso?
Ana	É... isso aí é uma boa idéia... é que eu não... na verdade eu não tinha previsto... [S1-30/09/2003]

4.6.1.1.4 Comentar / avaliar

A função destas falas é a de fazer um comentário avaliativo superficial, sem considerar as conseqüências de uma determinada ação. Tem um caráter muitas vezes motivador e tranqüilizador, se o comentário for positivo. Muitas vezes esses comentários positivos são uns prelúdios para uma avaliação mais criteriosa, para apontar os pontos que precisam ser melhorados e modificados de acordo com o que o supervisor considera adequados. Esses comentários ocorrem também por parte do professor, tanto de forma positiva como negativa.

4.6.1.1.4.1 Comentar / avaliar positivamente

No recorte abaixo, Artur avalia de forma positiva o uso de inglês em sala de aula, com o que a professora concorda, e quantifica a utilização da língua alvo em percentuais aproximados. Mesmo que esses percentuais sejam inferidos somente a partir da observação, nota-se uma preocupação em avaliar e quantificar o desempenho da professora e dos alunos.

Marisa	Aham... Eu tenho procurado falar bastante inglês com eles pra ver se eles falam mais inglês...
Artur	[interrompendo] Ta, é na verdade, é... na verdade eu, eu observei isso, e assim, eu achei que tá bem legal, a quantidade de inglês que você tá usando. Tá , sei lá, tá em torno de 85%, 90%, tá por aí, não tá?
Marisa	Uh uhm.
Artur	Ou tá mais um pouco, eu acho... Tá até mais um pouco, tá [...]
Marisa	[interrompendo] acho que tá até mais um pouco, né? De mim pra eles tá mais do que deles pra mim.
Artur	[interrompendo] É, de você pra eles ta bem mais, com certeza. [S1-03/09/2003]

4.6.1.1.4.2 Comentar/ avaliar negativamente

Neste recorte, apesar de Márcio fazer um comentário positivo, Ana diz que não achou sua aula tão boa, porque considera que os conteúdos não ficaram muito claros para os alunos.

Marcio	Então daqui um pouquinho eles tão respondendo pra gente. Ângela é isso. Parabéns, a aula foi muito legal.
Ana	Eu já achei que ela não foi boa. Porque...
Marcio	Mas por que que você tá falando isso?
Ana	Eu acho, por exemplo, eu achei que no final, éh ... não ficou tão claro pra eles que éh ...
Marcio	[interrompendo] O que?
Ana	As instruções, porque eu tive que, alguns alunos, eu tive que mais uma vez explicar o que era ó... lembra que eles dividiram o primeiro parágrafo, aí eu falei "fora isso cinco itens". Então nesse pedaço, nessa parte eu achei que não ficou tão claro pra eles.
Marcio	Mas, quando, eles não ... já haviam feito a cartinha antes?
Ana	Já haviam. Mas só que nenhuma cartinha eu tinha determinado, primeiro parágrafo, segundo e terceiro. isso eu não tinha, escolhiam os tópicos e escreviam.
Marcio	Você não acha é normal da primeira vez... [S2-21/10/2003]

No exemplo abaixo, Marcio comenta que o procedimento adotado pela professora, de passar em cada carteira para observar o desempenho dos alunos na atividade proposta, fez com que eles ficassem dispersos e produzissem menos.

Marcio	Não só aqui, né? Depois na outra atividade Quando você fez uma pergunta pra eles..
Âna	Uh... uh...
Marcio	<i>What did you do last vacation?</i> Aí eles tinham que responder usando os conectivos, né? ... "because, but", e "so". E aí assim que eles acabavam, né, " <i>teacher acabei</i> ". E aí eles chamavam você pra ver. E você também passou acho que nas duas perguntas... e passou carteira por carteira... né... o que eu só fiquei observando, é de que enquanto você faz essa checagem de carteira por carteira, é... eles ficam conversando. Então, não ficou todo o grupo assim, é... atento, né, trabalhando. Vamos dizer assim, se a gente fosse somar o que individualmente cada grupo, cada aluno... é... produziu, vamos dizer assim, oralmente, é... exceto nesse período aqui que eles tiveram ... que eles tiveram que entrevistar, né... De que forma que a gente poderia, de repente, fazer essa verificação sem que você precisasse passar de carteira em carteira, você entendeu?

4.6.1.1.5 Descrever atividades

Estas falas ocorrem geralmente na primeira parte da sessão. Tanto o coordenador quanto o professor relembram como foi a aula, as atividades realizadas, e preparam o terreno para a análise dos eventos. Geralmente o coordenador faz anotações de suas observações, que incluem as atividades realizadas, os procedimentos, a seqüência dos eventos, e outras observações que considere pertinente. Não há ainda uma preocupação explícita de fazer avaliações, apenas de situar o evento. Ambos participam da descrição da aula, de forma alternada. As descrições são muitas vezes entrecortadas por justificativas e comentários avaliativos.

O recorte abaixo é um exemplo de como a professora e o coordenador vão descrevendo os eventos, estabelecendo pontos em comum para os questionamentos que vão ocorrer em seguida. A atividade consistia em pedir aos alunos para entrevistarem uns aos outros, tomarem notas das respostas dos colegas, e finalmente escreverem uma carta tendo como base uma carta modelo contida no livro do aluno. A professora foi narrando os procedimentos que adotou até chegar ao momento dos alunos produzirem a sua carta.

Ana	Tá, eu olhei a tarefa, aí eu fiz um <i>repetition</i> , da da da parte do <i>unscramble</i> né? E depois fiz a <i>question</i> ... é o que eu me lembro. Fiz as <i>questions</i> , pra eles me darem as respostas no, no <i>reading</i> ...
	Houve um corte na fita
Ana	... e a gente já tinha visto a cartinha, e o Marcelinho tava teimando que era Felipe, lembra? Eu perguntei "quem é que assinou"?
Marcio	Isso.
Ana	"MARCIE, MARCIE!..."
Marcio	É verdade. Bom, então vamos tentar dividir a aula... Não dividir a aula, mas levantar as atividades que a gente realizou, que você realizou na aula, né?
Ana	Tá. Daí eu comecei com o <i>working out one</i> ... que era aquela atividade que já tinha feita, eu

	retomei, fiz um <i>repetition</i> e pedi mais uma vez pra eles entrevistarem os amiguinhos, porque pra, acho que cada vez que eles entrevistam eles dão uma resposta diferente [...] escrito ali. Aí eu passei pra <i>working out two</i> , que eles já tinham sublinhado as respostas no ... no... no <i>writing</i> , das perguntinhas anteriores. Aí eu fui fazendo as perguntas ... né?
Marcio	E eles...
Ana	Respondiam. Eu perguntava " <i>Where do you live?</i> " E eles respondiam de acordo com o texto " <i>I live in Ireland</i> " e o [...] não me lembro o nome...
Marcio	Que era a cartinha...
Ana	Isso, as respostas. Aí teve o que você falou.
Marcio	E depois...
Ana	Aí eu passei pro ... pra parte do <i>writing</i> ... que eles tinham que escrever a cartinha deles. [S2-21/10/2003]

4.6.1.1.6 Justificar procedimentos

Estas falas são usadas para justificar e explicar um procedimento didático, por que uma determinada ação foi realizada. Ocorrem da necessidade do professor demonstrar que estava ciente do que fazia, de uma atitude de defesa em relação à postura diretiva do coordenador, e por vezes para responder a perguntas feitas pelo supervisor.

As justificativas não têm por objetivo desvendar a teoria que informa a prática, as representações do professor que se manifestam em suas ações, conforme Smyth (1992) e Bartlett (1990). As justificativas dos professores não são questionadas e confrontadas com a teoria, ficando mais campo da autoproteção por parte do professor.

4.6.1.1.6.1 Justificar procedimentos de forma espontânea

As justificativas sobre intenções e procedimentos ocorrem de forma espontânea, sem que o coordenador tenha pedido ao professor que explique algo.

No exemplo abaixo, a professora Ana estava descrevendo uma atividade e passou a justificar seus procedimentos, o porquê de ter feito a atividade daquela forma, sem que o coordenador lhe tivesse perguntado a respeito.

Âna	Aí eu passei pro ... pra parte do <i>writing</i> ... que eles tinham que escrever a cartinha deles.
Marcio	[interrompendo] Só que antes do <i>writing</i> você preparou eles, antes.
Âna	Sim, eu citei os tópicos e onde eu vi que eles estavam com dificuldade eu ia escrevendo. Só que eu não queria escrever tudo na lousa. Não sei se você percebeu.
Marcio	Percebi.
Âna	Porque se eu fosse escrevendo tudo tá, eles iam, praticamente, alguns iam só copiar. E então eu escrevi alguma coisa e aí citei até mais alguma coisa sobre a escola, sobre família, sobre a casa. E alguns até falavam "Teacher eu posso por os nomes?"... " <i>My brother name, my brother's name, age</i> ", o que vocês quiserem, aqui entra como criatividade"... né? Mas eu achei que eu me perdi um pouquinho no final, eu... [S2-21/10/2003]

4.6.1.1.6.2 Justificar procedimentos de forma provocada

O professor explica por que fez a atividade de uma determinada forma, por solicitação do supervisor. No recorte abaixo a professora responde a pergunta do supervisor, que quer saber por que a professora pediu aos alunos para trabalharem individualmente.

Artur	[interrompendo] Deixa eu ver. Tá. Eles tinham que ligar duas colunas.
Marisa	Sim.
Artur	Então deixa eu ver aqui. " <i>Told them to match sentences... students started working individually</i> ". Você colocou pra trabalhar individualmente por um tipo especial ou não?
Marisa	Era pra eles tentarem lembrar situações e ficar um defendendo o outro. Depois eu pedi pra eles checarem e ... em par.
Artur	Tá.
Marisa	Tá, mas foi por isso. Eu queria ver se eles iam associar isso aqui, que era escrever problema, dar conselho. [S2-01/10/2003]

4.6.1.2 Reflexivas

4.6.1.2.1 Especular / formular hipóteses

Esta categoria engloba suposições do que poderia ter ocorrido se o professor tivesse feito a atividade de outra forma, especulando sobre seus possíveis resultados, analisando suas prováveis conseqüências para o aprendizado do aluno ou para o processo de interação. Refere-se também a formulação de hipóteses sobre o que poderá ocorrer se uma ação for tomada.

No exemplo abaixo, Márcio especula sobre se o número de alunos teria interferido na atividade, pelo fato da professora ter que dar atenção para cada aluno, e passar em cada carteira. A professora, ao considerar a hipótese levantada, concluiu que se a atividade tivesse sido feita em grupo o resultado não seria bom, pelas diferenças de necessidades dos alunos.

Ana	[interrompendo] Não... na verdade esse conteúdo não é objetivo.. do...do... do material ainda... é... nós apresentamos porque ele aparece no <i>resource book</i> e eles têm que trabalhar isso... então nós achamos legal tá praticando... e nem, nem era esperado levar uma aula pra trabalhar isso... era uma atividade rápida... a turma do sábado Marcio teve essa atividade... eles pegaram rápido e ainda usaram com <i>I was going to I wanted to...</i> usando super bem... é um grupo menor mas deu pra trabalhar super bem e não, não precisou levar tanto tempo assim...
Marcio	Eu acho que o número de alunos então que interferiu, né...
Ana	Eu acho... Não... não sei.... eu acho que não teria comoé... é.. mesmo se colocasse em grupos eu acho que cada um tinha uma necessidade diferente da do outro... entendeu... E eu acho que eles ainda eles deram uma travada um pouquinho assim na minha opinião... eles não são daquele jeito... tinha aluno que me perguntava... " <i>teacher how can I say aula de natação...</i> " entendeu... eles " <i>swimming</i> " ai tá... começava depressa... " <i>teacher... teacher...</i> " então eu percebi que eles estavam meio gelados assim... essa impressão que eu tive... assim que você saiu... "ah.. <i>teacher</i> ele vai voltar?" Eu falei, olha [...] Aí eles deram uma relaxada... aí você entrou e eles já estavam meio bagunçando e viram que a aula tinha acabado mesmo... não aí assim se expor de novo...
Marcio	Eu falo com quase todos eles, assim, em tudo quanto é lugar... [S1-30/09/2003]

4.6.1.2.2 Avaliar resultados/ conseqüências

Esta categoria refere-se a uma avaliação dos resultados de aprendizagem, de como a atividade se desenvolveu, das dificuldades que os alunos tiveram ou não.

Marcio	Mas eles chegaram a reportar ...
Ana	Reportaram, mas não fizeram aberto pra mim... se não ia fazer e depois abrir... achei muita coisa. Então eu fiz ... Já no grupo do sábado eu já fiz aberto, porque o grupo é pequenininho. Então não tinha graça.
Marcio	Mas você achou ruim de fazer...
Ana	NÃO ... eu achei que funcionou. Achei que funcionou legal. Entendeu? Mas, éh ... fui num grupo, ouvi um pouquinho, né? Mas de repente seria legal também ter aberto e, e ter contado.
Marcio	E como que foi a produção deles? Eles reportaram legal, usando os tempos certinhos?
Ana	Alguns reportaram, éh ... sem dificuldade, alguns tiveram bastante dificuldade. Então às vezes o colega do grupo tava ... ajudava. Às vezes eu passava “ô teacher, how can I say...?” na hora do, do report. Então eu pedi pra eles fazer com bastante atenção, né? Tava tudo anotado, na verdade, eles iam contar, né? Éh, éh ... porque eles iam entrevistando e marcando, quer dizer, é uma atividade que levou mais tempo mesmo. Então eu tive alunos que fizeram com bastante, éh ... até com certo grau de facilidade, mas teve alunos que tiveram um pouco mais de dificuldade também.
Marcio	A dificuldade foi pela atividade ou porque é uma dificuldade que eles têm normalmente?
Ana	//Ah, eu acho que é dificuldade que eles têm normalmente, de usar o presente perfeito, depois o passado, reportar, né? Éh... usando o passado simples. É uma dificuldade, Marcos, que eu acho que eles não deveriam tá tendo mais. Mas infelizmente tem alguns alunos que ...
Marcio	[interrompendo] apresentam ... [S3-18/11/2003]

4.6.1.2.3 Reformular atividades em função dos resultados

Após os questionamentos, observações e avaliações de resultados, o professor reconstrói a atividade, repensa o que pode ser feito na próxima aula, ou como teria feito a atividade para que tivesse os resultados esperados. A reconstrução por parte do professor ocorreu uma única vez, na primeira sessão entre Marcio e Ana. A expectativa era de que com o decorrer das sessões houvesse

mais momentos de reconstrução por parte do professor, mas, curiosamente, só ocorreu uma única vez.

No recorte abaixo, a professora Ana não ficou satisfeita com a forma como apresentou o uso de algumas funções comunicativas. Os alunos, segundo a professora, não tiveram tempo de praticar a atividade de forma comunicativa, e, como resultado, a atividade foi passada aos alunos como tarefa de casa. Em função disso, pretende retomar a atividade de forma a dar oportunidades aos alunos de interagirem e usarem os itens apresentados.

Âna	Não. Eu posso pôr assim... [...] “plans”... né? é... “plans”... é... eles vão saber que, né, vão tá retomando aquilo que eles queriam fazer: “plans”, aqueles que eles tinham planejado né? “Reason: because blá blá...” “Problem: but blá blá”... é... “Consequence”... aí eles vão criar blá, blá, blá... Vão criar de uma, uma coisa. Aí eles podem criar o deles, aí eles vão entrevistar, e ali eles vão escrever sobre o amigo, e aí eles conseguem reportar. Pode ser [...]
Marcio	Como que foi apresentando esse aqui na aula passada, Ângela? Esses conectivos?
Âna	Eu apresentei...
Marcio	[interrompendo] Ah... foi só completando a sentença... é isso que você falou?
Âna	Eu apresentei com duas frases... né? “ <i>I want to but</i> ”... é... “ <i>because but and so</i> ”... Aí eu dei os tópicos prontos, e eles tinham que fazer o link usando... Então depois que eu trabalhei, eu falei isso ficou muito ... não gostei... ficou muito pronto. E aí nós não tivemos tempo pra praticar. Por isso que eu dei o “ <i>homework</i> ”. De repente... não eu acho que nem de repente... achei que o “<i>presentation</i>” não foi eficaz, por isso que eu alterei, da forma que nós todos programamos. Porque na verdade seria só dar uma pincelada, mas não adianta dar só uma pincelada no assunto e eles ficam no ar .
Marcio	Bom, eu não tenho mais nada pra falar. Você tem alguma coisa pra falar?
Âna	Não, eu acho que... o ideal...o ideal seria isso... seria de repente na próxima aula ver como vamos fechar isso, né? Então...
Marcio	Tá... [S1-30/11/2003]

4.6.2 Perguntas

São divididas em perguntas pré-reflexivas e reflexivas. As pré-reflexivas são aquelas que podem desencadear um processo de reflexão, mas não tem por objetivo fazer com que o professor confronte sua prática com objetivos educacionais, ou teoria e prática, que o leve a reconstruir suas ações. As perguntas

reflexivas levam o professor a repensar o que poderia ter sido feito, analisar conseqüências de suas ações para além dos limites da sala de aula e para os resultados de aprendizagem dos alunos, gerando uma possível reconstrução de sua prática.

4.6.2.1 Pré-Reflexivas

4.6.2.1.1 Para definir o foco

São perguntas que podem ser objetivas em relação ao foco das observações de aula, ou não, mas que conduzem o diálogo para os pontos observados pelo coordenador.

No recorte abaixo, Artur retoma o foco de suas observações, que havia sido explicitado em uma outra conversa que tiveram: o uso de repetição na apresentação de novos itens lingüísticos e a forma de estimular o aluno a falar inglês em sala de aula através de atribuições de notas escritas na lousa.

Artur	Éh, Marisa, você lembra qual que foi a última coisa que a gente conversou na <i>Talk Session</i>, você lembra o que eu tinha pedido pra você observar?
Marisa	Ah, do <i>repetition</i> , aquela coisa e tal.
Artur	Tá, é o <i>repetition</i> ...
Marisa	[interrompendo] Isso aqui eu não fiz porque era o <i>shouldn't</i> que eles tinham que usar, eles tavam batendo muito na unidade três.
Artur	Tá.
Marisa	Porque aqui era, tinha que usar o <i>shouldn't</i> , não tinha nada novo pra eles.
Artur	Éh...
Marisa	<i>I agree... I don't think so...</i>
Artur	Tá, era o <i>repetition</i> e era a coisa da nota no <i>board</i> também. A gente tinha visto essas duas coisas. {S3-20/10/2003}

No exemplo abaixo, Artur quer falar à professora que ela precisa entender a importância de um observador externo em sala de aula, e que ela precisa estar mais aberta a ouvir o que ele tem a dizer, já que considera a sua posição de observador privilegiada por estar concentrado apenas em ver o que acontece na sala de aula, diferentemente do professor, envolvido na condução da aula. Artur começa a fazer questionamentos que, na verdade, têm como objetivo chegar ao foco da sessão. O coordenador parte do pressuposto de que as observações são diferentes e que ele tem uma percepção mais abrangente que a dela, que consegue ver mais coisas. São perguntas para as quais ele já tem uma resposta, quer apenas que a professora entenda seu ponto de vista.

Artur	Éh ... e uma outra coisa que eu queria perguntar hoje, que eu tava pensando depois é: como que você vê a percepção que eu tenho da aula, quando eu tô assistindo, e a percepção que você tem?// Você acha que é igual, diferente? Por que?
Marisa	// ah, não sei ... @ // Então, às vezes eu posso tá achando que eu tô fazendo a coisa certa, e você tá ali de fora vendo e pode achar que não. Às vezes eu acho que o negócio não tá legal e você vê de fora que tá legal. Então ...
Artur	Então, mas você ...
Marisa	[interrompendo] Não sei dizer ...
Artur	... você acha que a percepção que você tem da aula é diferente da minha? Assim ... ah... o que eu observo é diferente do que você observa?
Marisa	... eu não sei, ah, quer dizer, aquele dia eu achei que você tava ali pra observar mais a parte de ... de motivação de aluno
Artur	Uhm, uhm...
Marisa	Né, então, eu não sei que que ...
Artur	Não, não, tudo bem. O que eu quero saber é o seguinte: você acha que eu vejo a aula da mesma maneira que você vê? Assim, você consegue observar as mesmas coisas que eu, em sala?
Marisa	Ah, acho que não, que você tá sentado ali, você tá vendo todo mundo de modo geral. Então se eu to, tô atendendo uma aluna aqui, tem uma outra [...] fazendo alguma coisa... às vezes eu não, não pego tudo, porque se eu tô aqui às vezes eu fico de costas pro outro pessoal que tá pra cá... [S4-20/11/2003]

4.6.2.1.2 Situar a atividade, lembrar ou esclarecer

São perguntas feitas para assegurar-se de que coordenador e professor estão falando da mesma coisa, para estabelecer uma sintonia na

conversa. Muitas vezes a sessão de feedback não ocorre no mesmo dia da observação, e o coordenador sente a necessidade de retomar as seqüências das atividades na aula, os procedimentos utilizados, através de perguntas de confirmação.

No recorte abaixo, Marcio e Ana estão relembando o que ocorreu naquela aula, a forma como as atividades se ligaram umas nas outras, e a forma como foram organizadas.

Marcio	Então três atividades bem claras né? Uma, éh ... lincando com a outra né? A transição de uma pra outra foi super legal. E aí, assim que iam acabando, eles iam faziam aquele <i>Memory game – questions and answers</i>. Né? Éh ... aí depois que todo mundo acabou, você fez mais uma vez com o grupo todo, né?
Âna	Isso. Mas nesse momento, lembra que eles tinham feito? Aí quando eu pedi pra eles juntarem, tinha um, um outro game separado, que juntou. Aí quando eu esparramei, não sei se você percebeu que eles não faziam par... Porque tinha acabado o horário, lembra? [S2-21/10/2003]

4.6.2.1.3 Para gerar direcionamento / orientações

São perguntas feitas pelo professor para pedir uma orientação em relação à sua aula, alunos, objetivos. Podem ser feitas pelo coordenador com o intuito de introduzir uma orientação.

No recorte abaixo, Marisa pede orientações ao supervisor sobre como funciona o sistema de notas que aquela escola utiliza, para o uso de inglês em sala de aula.

Artur	Não, eu sei. Mas assim, o que acontece é assim. Por exemplo, o aluno, eles têm que tá ciente que aqui assim... falou uma frase em português, você vai reduzir. Então, falou uma frase em português, fala AH... e chama atenção dos outros alunos pra eles verem o que aconteceu, é...
Marisa	Aí na hora já coloca o resultado em vez de colocar só no final da aula?
Artur	É, justamente. Você tem que mexer naquilo na hora que a coisa acontece. Porque, por quê que aquilo tem que ser toda aula? Pro aluno sentir, imediatamente, o resultado do que ele tá fazendo [...]. Porque se você deixa pro final, eles têm que sentir na hora o resultado daqui que eles tão ãh... que eles tão fazendo. Então se você deixa pra colocar

	no final só, já acabou a aula, então... Na próxima aula ele já esqueceu o que aconteceu na aula anterior. Porque adolescente é muito imediatista, então tem que ser na hora, assim... falou a frase em português, vai lá e reduz aquela nota.
Marisa	Quanto você sugere na hora assim por ponto? Falou uma frase, tá com noventa, ponho...
Artur	Diminui de 5 em cinco.
Marisa	[interrompendo] [...] [S2-10/09/2003]

Neste recorte, o coordenador quer introduzir um comentário prescritivo. Ele já tem as respostas para as suas perguntas, que não têm o propósito de gerar reflexão, de construir conhecimento. O supervisor quer levar a professora a chegar às mesmas conclusões que ele. Servem apenas como forma de introduzir o assunto e gerar uma orientação: a professora deveria ter sido mais explícita em relação ao uso de um determinado item por parte dos alunos, escrevendo na lousa. Para ele, isso fez com que os alunos não tivessem usado o item de forma adequada.

Artur	Uh, uh. Éh ... ahm ... , apesar desses ... desse vocabulário assim, eu mostrei pra você como tava a lousa, pra te mostrar o seguinte: se o adjetivo principal era o <i>shouldn't</i>, primeiro o que que você acha que daria pra você fazer na lousa?
Marisa	Colocar a frase inteira, de repente?
Artur	Tá...
Marisa	É que eu não coloquei porque isso foi tão batido pra eles, usar <i>shouldn't</i> e <i>should</i> , na, na outra lição. Porque daí eu coloquei só o novo que poderia ser o <i>can</i> , né, o <i>can't</i> .
Artur	Tá, mas aí na hora da <i>accountability</i>, você sentiu que tava batido ou não? O pessoal conseguiu produzir eficazmente ou não? [S3-20/10/2003]

4.6.2.1.4 Para gerar descrições

São perguntas feitas com o objetivo de gerar a descrição dos eventos de sala de aula. No recorte abaixo, Artur pede à professora que fale um pouco da sua aula, de como foi a interação dos alunos. Foi a primeira vez que uma

pergunta assim foi feita no início de uma sessão. Denota uma intenção de ouvir a professora, de dar-lhe voz, oportunidade de se expressar.

Ana	Uhm, uhm.
Marcio	Né? Ah... Dan..., dando é... essa noção geral, dando essa noção geral da aula, como você, eh, viu esta aula? // Assim, considerando, como é que foi a interação dos alunos?
Ana	Interação?
Marcio	Como é que foi a prática, o uso do idioma? Nas, nessas três atividades que você deu? [S4-18/12/2003]

4.6.2.1.5 Para gerar justificativa (informar)

São perguntas feitas pelo coordenador, que pedem ao professor que justifiquem suas ações, ou explique o que ocorreu na sala de aula.

Neste recorte o coordenador se mostra preocupado pelo fato dos alunos terem falado pouco, terem se mostrado muito quietos. Ele tem a sua forma de compreender o que ocorre, mas pede à professora que explique.

Marisa	Uh uh.
Artur	Éh ... eu achei que a questão do uso de inglês, o controle de você tá melhor, parece que o pessoal tá usando mais. E, e uma outra coisa que eu tinha marcado na aula anterior aqui, mas eu não perguntei pra você, é em relação à maneira como eles se portam na aula. Assim, eu achei eles muito quietos. O que que você tem a me dizer em relação a isso?
Marisa	Não, aqueles dias, aquele dia eles tavam mesmo.
Artur	Você faz idéia por quê?
Marisa	Depois que você saiu eles ainda tavam... Que daí a gente fez um <i>listening</i> e tal e ... daí a gente fez o <i>listening</i> , fiz isso aqui, mas aí eles não tavam muito... aquele dia eles tavam excepcionalmente quietos. Não sei porque eles não tavam bem e tal. Não sei se era porque eu tinha chamado atenção deles, porque a maioria não tinha feito <i>House</i> ... Porque eu dei prazo, falei que ia ligar pra pai, e tudo, e já liguei pra alguns pais, porque tem alunos que não tão [...], não sei. [S3-20/10/2003]

No recorte abaixo, o supervisor Marcio pede à Ana que justifique o fato de ter passado de carteira em carteira para checar os resultados das atividades dos alunos.

Marcio	Por que que, por que que você fez isso depois?
Ana	Ah, porque aí eu ia ter certeza de que eles chegaram ao obj..., aí eu tive certeza que eles chegaram ao objetivo que eu queria, que era contar a história e até diminuir aquela 'ah, eu não consigo, será que eu tenho dúvida, ou não?' Então eles viram 'ah, é fácil'. Então, quer dizer, aquele que levantasse a mão pra ir contando os pedacinhos, né? Tava mostrando, ó, eu consigo fazer. Então eu fiz isso no sábado, e funcionou super legal. Um ajudava o outro, e olha que no sábado são bem menos alunos e vários alunos tiveram que falar várias vezes, eles tiveram que falar. Então, isso eu fiz na outra turma, porque... Mas mesmo assim, eu achei que nesse grupo eu alcancei meu objetivo.
Marcio	É, porque você foi de carteira em carteira pra ouvir eles contando, né?
Ana	[interrompendo] Exatamente, eles tavam contando mesmo. Eles chegaram, deu, deu pra acompanhar legal. Aí a segunda atividade, foi aquela que eu listei na lousa, as...
Marcio	[interrompendo] Os itens...
Ana	Os itens. Já trabalhei diferente na outra sala. [S3-18/11/2003]

4.6.2.2 Reflexivas

4.6.2.2.1 Para gerar análise de resultados/ conseqüências

Estas perguntas têm como objetivo fazer com que o professor analise os resultados das atividades de sala de aula e as conseqüências de suas ações.

No recorte abaixo o supervisor pede à professora que avalie se a atividade foi cumprida com sucesso pelos alunos, suas dificuldades se conseguiram atingir seus objetivos. Esse tipo de análise exige do professor um olhar retrospectivo, analisando as conseqüências de suas ações.

Marcio	E depois do vídeo, como que você avalia, é... <i>How successful students were?</i>
Ana	Bom, na primeira atividade de contar, éh ... Era esperado que houvesse alguma dificuldade, até mesmo, pra é... porque é a primeira atividade que eu, que eu trabalho, onde eles têm que VER o que acontece e como, e pôr nas palavras deles, né?
Marcio	E você achou que eles tiveram dificuldades?
Ana	Não achei que foi grande a dificuldade. Porque no momento da dificuldade eles perguntavam: <i>Teacher, how can I say ...</i> , e ou um ajudava o outro, né? Então eu não, não senti grande dificuldade. Pra criar as perguntas...
Marcio	[interrompendo] Não, não, mas aí. Nesse primeiro <i>task</i>, você achou que eles fizeram com sucesso?
Ana	Eu achei que fizeram com sucesso, na minha opinião. Eu achei que eu, eu alcancei meu objetivo. O que eu devia ter feito, que eu não fiz e depois eu fiz na outra turma ... quando eles terminaram, aí eu fiz um <i>open group</i> , eles contarem. Então cada um, ia contando. Como eles conseguiram contar tudo, aí eu fiz um <i>open group</i> , cada um, 'quem quer começar?'. Então, éh, dei, éh ... [S3- 18/11/2003]

4.6.2.2 Para gerar especulações (o que poderia ter ocorrido se ...)

Esse tipo de pergunta exige igualmente um olhar retrospectivo, analisando possíveis conseqüências de determinadas ações. É um ensaio para a reconstrução, uma tentativa de entender as possibilidades e limitações das práticas de sala de aula.

Marcio	Será que se eles trabalhassem em grupos... ah... e eles depois comparassem ... as respostas que eles deram às perguntas, usando os conectivos, eles de repente estariam mais... um ajudando o outro... ?
Âna	Não sei, Marcos, acho que aí [...] a dificuldade. Pode ser que ajude, mas ... é... eu achei que era assim... é... cada um... tinha dado uma resposta totalmente diferente do outro. Poucos disseram a mesma coisa. Teve gente que disse que foi prum casamento, depois do casamento queria ir prum aniversário, aí aconteceu o problema. Então, não tinha nada a ver um com o outro.
Marcio	Uh uh
Âna	Entendeu? É... já nesse grupo grande a gente faz isso, põe junto... mas como eles tavam criando naquele momento é [...] individual deles... Não sei se faria diferença... A questão é ... que como são muitos ... é... é impossível dar ... acudir todo mundo rapidão... Se é com um grupo, por exemplo, de 8 alunos, é rápido, não né...? Aí dá pra você acudir rapidão ... não dá tempo pra que eles conversam... mas nesse caso... Por isso que eu pedi depois prá eles começarem a pensar... nesse momento que eu falei que eles comesçassem a pensar sobre três... é ... dias diferentes, né, três momentos diferentes, aí acalmou... não sei se você percebeu [S1-30/09/2003]

4.6.2.2.3 Para gerar reconstrução

São perguntas que propõem a reconstrução da atividade, o que o professor faria diferente se pudesse refazer a atividade. É uma pergunta reflexiva porque envolve a análise da atividade, resultados, conseqüências, e o que poderia ter sido feito de outra forma para que a mesma tivesse mais sucesso.

No recorte abaixo, Marcio pergunta diretamente à Ana o que faria de diferente na sua aula, em função do que já foi conversado.

Ana	Eles entrevistaram, isso. Só que pra eles fazerem entrevista completa, eles teriam que perguntar. É, primeiro criar as perguntas: <i>have you ever, have you ever</i> , depois eram sete itens, não sei se contaram. Depois, antes de fazer a entrevista, todo mundo fez as perguntas. OK. Então, po primeiro assunto: <i>Have you ever been in a hotel, stay in a hotel, stayed?</i> Aí eles tinham que criar mais duas perguntas, elicitare com eles os <i>WH-questions: where, when, how far, how long, who with ...</i> todas as interessantes, <i>how</i> . Ou <i>did</i> , né, usando <i>yes or no</i> . <i>Did you</i> , né, <i>check</i> . Aí eles criariam duas perguntas a mais, pra esse tópico, que foi o que a outra classe fez. Aí, eu checaria, aí eles partiriam pra entrevistas.
Marcio	E aí fez isso na aula seguinte?
Ana	Fiz na aula seguinte, que levei um pouquinho mais de tempo, porque eu retomei o <i>Have you ever</i> , novamente com eles, aí eles foram, mas aí, eles trabalharam em dupla, na de montar essas perguntinhas. Entendeu? Não individual. Porque pra cada tópico eles criariam duas perguntas diferentes.
Marcio	Adicionais.
Ana	Adicionais. Com <i>did you</i> , ou poderia ser, <i>when did you ...</i>
Marcio	Perguntando quando foi...
Ana	[interrompendo] Isso.
Marcio	Como foi...
Ana	Isso.
Marcio	Quanto tempo ficou...
Ana	Uhm, uhm. Exatamente. Então essa foi a finalização da aula, na verdade.
Marcio	E aí você falou que fez diferente, né?
Ana	É.
Marcio	O que que você faria diferente na aula?
Ana	Não, eu, eu fiz diferente na, com outro grupo. Já fiz assim, a, contar aberto, e na hora que eu elicitei...
Marcio	[interrompendo] O que que você acha que ganha contando aberto? Além de você checar se eles pegaram todos os momentos...
Ana	[interrompendo] Ah, Marcio, é, é, eles perceberem que eles, mos, provaram pra mim primeiro assim, que eles conseguiram contar a história, eles ficaram super felizes. Eles ganham de, eu acho que de segurança, é, é, é, fluência porque eles tão falando, eles tão produzindo, né? Então eu acho que só tem ganho aí. Eu que eu não sei, não sei te dizer...
	[S3- 18/11/2004]

4.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

As perguntas para reflexão enviadas por este pesquisador tiveram como base as ações de reflexão de Bartlett (1990) e Smyth (1992) – descrever, informar, confrontar e reconstruir – e as perguntas reflexivas pospostas por Liberali (2003). O objetivo das perguntas era o de provocar reflexão e interferir na forma como as sessões de *feedback* eram conduzidas. A idéia não era a de fragmentar a reflexão, num processo linear, mas a de proporcionar ao supervisor a possibilidade de partir de um olhar distanciado que permitisse compreender os princípios teóricos que embasam suas práticas (informar) – conscientes ou não – confrontá-los com a teoria formal na busca de inconsistências entre as preferências pessoais e modos de agir, entendendo sua prática num contexto sócio-histórico amplo, e suas conseqüências para a transformação do mundo. Assim, o coordenador teria a possibilidade de repensar a sua prática e reconstruí-la. A separação em perguntas que atendessem a essas ações teve o objetivo de dar-lhes uma possibilidade mais abrangente de reflexão.

4.7.1 Descrever

A pergunta feita por este pesquisador tinha por objetivo permitir ao professor uma descrição distanciada de sua sessão de *feedback*.

Pesquisador: Na sua opinião, quais as características dessa sessão? Como você a percebeu?

Artur: Procurei dar mais abertura para a professora falar porque após ter recebido as perguntas sobre a primeira sessão, percebi que não tinha dado chances para ela se expressar. A primeira foi muito centrada em mim.

[PR2-21/10/2003]

4.7.2 Informar

Este tipo de pergunta tem por objetivo propiciar ao supervisor a possibilidade de desvendar os pressupostos teóricos e representações que embasam sua prática.

Neste recorte temos uma pergunta cujo objetivo é fazer com que o supervisor perceba seu papel na sessão e o relacione a uma visão de supervisão pedagógica. A resposta do supervisor demonstra sua visão diretiva da supervisão pedagógica, muito embora fale em reflexão.

Pesquisador: Qual foi o seu papel nessa sessão? Quais as implicações do seu papel para o professor? Que visão de supervisão pedagógica você relaciona com o seu papel na sessão?

Artur: Tentei mostrar para a professora o que ela precisava mudar. Embora o que eu havia observado como foco após ter assistido a primeira aula não apareceu na segunda, ou seja, a maneira da professora trabalhar o FOCUS ON LANGUAGE. Em relação à visão, acredito que o professor só muda de verdade se consegue entender e assimilar o que precisa mudar. Para isso, preciso ajudá-lo a refletir. Por outro lado, a reflexão demanda um certo tempo que não podemos esperar para certas mudanças, como o uso de inglês em sala. Se vejo o professor usando português com um grupo que deveria usar só inglês, converso com o professor mas já deixo claro que aquilo deve estar diferente a partir da próxima aula.

[PR2-04/11/2003]

4.7.3 Confrontar

A pergunta abaixo tinha por objetivo fazer com que o coordenador analisasse a sessão como um todo e confrontasse a forma como a conduzia com uma proposta reflexiva, já que o coordenador tem como um de seus objetivos fazer o professor refletir sobre sua prática.

Pesquisador: Que momentos da sessão você identifica como sendo reflexivos -- que tenham causado reflexão por parte da professora ?

Marcio: Ela acredita não ter alcançado seus objetivos apesar de a maioria dos alunos terem produzido os e-mails contemplando tudo o que ela havia solicitado. Ela focou nestes alunos que não produziram tudo o que ela esperava e necessitaram explicações adicionais. Acredito ter levado a professora a concluir que isto é absolutamente normal.

[PR2-17/11/2003]

No trecho abaixo, uma pergunta sobre os objetivos educacionais da prática de sala de aula observada. A instituição tem como um de seus objetivos, missão pedagógica, formar cidadãos conscientes e participativos, que possam transformar o mundo. A pergunta tem por objetivo confrontar esses objetivos com o que foi observado.

Pesquisador : A forma como a aula como um todo foi conduzida contribui para a formação do conceito de cidadania dos alunos -- conforme a filosofia da instituição ?

Marcio: Assim que li esta pergunta associei diretamente aos temas que a professora abordou / extraiu do vídeo, tais como: abrir o presente de outro, retirar algo de um hotel, ir a uma festa sem ser convidado. Sobre este aspecto, o professor não promoveu nenhuma discussão que contribuísse para a formação dos alunos e que ao mesmo tempo poderia ser utilizado para verificação da atividade realizada.

[PR3-01/12/2003]

4.7.4 Reconstruir

O objetivo de perguntas deste tipo é o de possibilitar ao supervisor a reconstrução de sua prática, repensá-la a partir dos questionamentos propostos. O ato de reconstruir não é um fim em si mesmo, já que no próprio reconstruir algumas incoerências também se tornam perceptíveis e são passíveis de novos questionamentos. No recorte abaixo, o supervisor diz que se pudesse perguntaria mais e falaria menos, percebendo o caráter mais diretivo de sua prática. No entanto, não se sente seguro ainda em relação a uma prática reflexiva, por entender que existem momentos em que precisa ser mais explícito em relação ao que acha que a professora deve fazer em sala.

Pesquisador: Com base no que você escreveu aqui, você conduziria a sessão de outra forma?

Artur: Acho que não. Se mudasse alguma coisa, faria mais perguntas ao invés de falar tanto. Por outro lado, acho que preciso ser objetivo quanto ao que quero que ela faça e o que ela realmente está fazendo.

[PR3-10/11/2003]

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 INTRODUÇÃO

A seguir apresentarei a análise das 4 sessões de feedback entre Ana e Márcio, Marisa e Artur, e as interações por correio eletrônico entre este pesquisador e os coordenadores Márcio e Artur.

Inicialmente analisarei as sessões de *feedback* entre os coordenadores e as professoras, considerando as categorias explicitadas no capítulo 3 – a funções das falas e das perguntas – e o modelo de supervisão pedagógica adotado pelos supervisores, verificando as principais características dessas sessões. No plano longitudinal, procurarei verificar se ocorreram algumas modificações na condução das mesmas, procurando relacionar essas mudanças com a participação dos coordenadores na pesquisa.

Conforme apresentado no capítulo 3, as interações entre pesquisador e supervisores tiveram como objetivo verificar como a participação nesta pesquisa poderia modificar a percepção de seu papel nas sessões de *feedback*, e a própria função dessas sessões na construção do conhecimento por parte dos professores, contribuindo para o seu desenvolvimento. Analisarei as interações – que ocorreram por correio eletrônico – e como as perguntas feitas por este pesquisador os levaram a refletir e a modificar sua prática. Analisarei também, possibilidades e limites de uma proposta reflexiva na formação continuada de coordenadores e professores em uma instituição privada de ensino de línguas.

5.2 AS SESSÕES DE ANA E MÁRCIO

As sessões entre Ana e Márcio foram caracterizadas por um estilo diretivo de supervisão pedagógica, conforme discutido no capítulo 2, no qual o supervisor estabelece previamente o foco de observação e entra em sala de aula para verificar determinados pontos, para ver se encaixam ou não na metodologia estabelecida pela instituição, materiais didáticos e sua concepção pedagógica. Em muitos momentos das sessões o coordenador emitiu comentários prescritivos, apresentando a solução para os problemas observados, sem que o ponto de vista da professora tivesse sido ouvido.

Durante o processo de pesquisa, no entanto, traços de um modelo de supervisão mais colaborativa foram aparecendo, abrindo espaço à professora para que ela também pudesse problematizar algumas questões e encontrar soluções por si própria. As sessões passaram a ter mais características reflexivas, com o supervisor fazendo mais perguntas que pudessem levar a professora a construir conhecimentos de forma colaborativa, conforme o Modelo II de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000), discutido no capítulo 2.

A seguir analisarei as funções das falas e das perguntas nas interações entre Márcio e Ana. A tabela 9 mostra as categorias analisadas e sua ocorrência em cada uma das sessões de *feedback*.

Tabela 9 – Sessões de *feedback* entre Márcio e Ana

Categorias de análise			S 1		S 2		S 3		S 4		
1. Funções das Falas			OP	P	OP	P	OP	P	OP	P	
Pré-reflexivas	Definir o foco	da sessão de feedback da próxima sessão	x		x		x		x	x	
	Prescrever		x		x		x		x		
	Sugerir/ dar alternativas		x	x					x		
	Comentar / avaliar	Positivamente			x	x	x	x	x	x	x
		Negativamente		x	x		x	x	x	x	x
	Descrever atividades		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Justificar procedimentos de forma	Espontânea			x		x		x		x	
	Provocada			x				x		x	
Reflexivas	Especular em relação ao que poderia ter sido feito/ formular hipóteses			x						x	
	Avaliar resultados/ conseqüências /		x	x			x	x	x	x	
	Reformula atividades em função dos resultados			x							
2. Perguntas			OP	P	OP	P	OP	P	OP	P	
Pré-reflexivas	Para definir foco		x				x		x		
	Situar a atividade / lembrar / esclarecer		x	x	x	x	x		x		
	para checar objetivos do professor		x								
	Para gerar direcionamento / orientações		x							x	
	Para gerar descrições		x				x		x		
Para gerar justificativa (informar)		x				x					
Reflexivas	Para gerar análise de resultados/ conseqüências						x		x		
	Para gerar especulações (o que poderia ter ocorrido se ...)		x						x		
	Para gerar reconstrução						x		x		

5.2.1 As funções das Falas

As falas das interações entre Marcio e Ana são predominantemente pré-reflexivas, mas com algumas falas com características reflexivas, sobretudo na terceira e na quarta sessões.

O foco das sessões de *feedback* foi definido por Marcio nas três primeiras das quatro sessões, sendo que na quarta houve uma mudança na postura do coordenador. O ponto observado era exposto objetivamente e problematizado pelo supervisor, que então propunha sua solução. Na sessão de número 4, ele propõe que a escolha do foco seja feita em conjunto.

No recorte abaixo, sessão 1, o coordenador entende que a forma como a prática foi conduzida fez com que o tempo da aula fosse mal aproveitado, pelo fato da professora ter ido de carteira em carteira para checar as atividades dos alunos. Isso é problematizado pelo supervisor, que, em seguida, propõe uma discussão sobre como isso poderia ser modificado. Há no diálogo uma negociação sobre qual a melhor ação a ser adotada para a solução do problema. Há a contribuição da professora, que olha retrospectivamente sobre sua prática e especula sobre o que poderia ter sido feito para solucionar a questão, embora não tenha sido ela a problematizá-la. Nesse sentido, observamos que há algum espaço para reflexão e negociação, abrindo novas zonas de desenvolvimento proximal, conforme Vygostsky (1998) e Wells (1999), discutidos no capítulo 2. No entanto, é a solução proposta pelo coordenador que parece ter prevalecido, terminando com sua aceitação por parte da professora.

Marcio	É... o que me chamou mais atenção mesmo .. foi o fato de tá indo de carteira em carteira né...
Ana	Uh, uh...
Marcio	Corrigindo... é... enquanto eles... é... conversavam... né... e, e conversavam em português... esse foi o único ponto...
Ana	Uh, uh...
Marcio	Eu fico aqui pensando como que a gente poderia de certa forma evitar isso... né... foi por isso que eu propus... é... o trabalho de grupo... né, porque... quer queira quer não um vai tá dando um toque, ajudando o outro, né... é... Quando ele compara, você dá um tema pro grupinho...
Ana	Poderia ser assim... por exemplo... eles tenham que escrever, um ser responsável pelo trabalho do outro... quer dizer, eu tô fazendo e passo pro meu colega... que você acha... tá certo... o que... [...] fechamos? Fechamos... Aí se tiver alguma dúvida... "teacher, come here..." é... assim eu acho que funciona... entendeu... um... um... ajudando o outro... porque eu acho que no grupo já não funciona... não sei, na minha opinião... porque dois vão cuidar da atividade de um e eu acho que aí já não funciona...
Marcio	Ou então se tivesse simplesmente um questionário... é... questionário não... várias perguntas... é... <i>Why didn't you go to ... the club yesterday?</i>
Ana	Uh, uh...
Marcio	Né... <i>Did you go to the party last weekend?</i> ... e aí eles falassem o plano não deu certo... explicar por quê... e aí usar os outros conectivos... é... e aí você pedir que eles de cada pergunta eles... porque se eles... é uma prática só controlada, né... pra consolidar aquilo que eles foram apresentados... e aí, enquanto eles é... tariam reportando... um taria aprendendo ou ouvindo o outro, né? Você acha que eles precisariam dessa, dessa atenção individual... é isso?
Ana	É... isso aí é uma boa idéia... é que eu não... na verdade eu não tinha previsto...
Marcio	Que ia dar isso...
Ana	É... que iria levar a isso... né? não tinha previsto isso...
Marcio	É, o único ponto que eu vi é, de repente se for ver na ponta do lápis, eles ficam quase uns 10 minutos assim de braços cruzados, esperando você passar por todos e assim... e eles acabam... a primeira coisa que eles falam... " <i>teacher, finished</i> ". [S1-30/09/2003]

Na sessão 4, o coordenador propõe diretamente à professora que escolham um ponto para discussão e dá a ela um espaço para isso. É a primeira vez que a professora participa da escolha do foco da sessão e escolhe falarem sobre uma atividade de revisão proposta pelo material didático, chamada de *recycling*.

Márcio	Legal. Bom, então vamos agora, eh, eleger algum aspecto que a gente poderia estar conversando pra... pra que de alguma forma possa contribuir pras outras, pras outras aulas. //O que que você acha que a gente poderia tá pegando como um ponto pra tá discutindo, e aí, eh, né, através dessa discussão poder contribuir de alguma forma.
Ana	[interrompendo] Éh... a questão do <i>recycling</i> , por exemplo. Eu tive sorte das duas alunas que tiveram dificuldade me procurar pra ver. Isso não é sempre que acontece. A gente não tem esse caso de aluno que vem "ah, eu não entendi, não lembro". "Não entendi, no caso, eu não me lembrava mais, como é que eu faço isso?". Eu tive essa sorte. Mas, éh...
Márcio	[interrompendo] se não viessem perguntar...
Ana	[interrompendo] então, exatamente. E iriam, acabaria passando. E ra eu parar aquele momento que era uma atividade de... essa atividade ela é na verdade como uma brincadeira, eles tão revisando e brincando com a situação. [S4-18/12/2003]

Durante as sessões, houve comentários avaliativos positivos e negativos tanto por parte do supervisor quanto do professor. Os comentários avaliativos positivos servem como uma forma de suavizar possíveis correções em relação aos procedimentos didáticos adotados. O supervisor parece ter muito cuidado para não diminuir a auto-estima da professora, reforçando os pontos positivos do que observou, numa tentativa de diminuir a assimetria na relação de poder. É interessante observar, no entanto, que a própria professora faz comentários avaliativos negativos sobre a própria aula, conforme podemos observar no recorte a seguir.

Márcio	Então daqui um pouquinho eles tão respondendo pra gente. Ana é isso. Parabéns, a aula foi muito legal.
Ana	Eu já achei que ela não foi boa. Porque...
Márcio	Mas por que que você tá falando isso?
Ana	Eu acho, por exemplo, eu achei que no final, éh ... não ficou tão claro pra eles que éh ...
Márcio	[interrompendo] O que?
Ana	As instruções, porque eu tive que, alguns alunos, eu tive que mais uma vez explicar o que era ó... lembra que eles dividiram o primeiro parágrafo, aí eu falei "fora isso cinco itens". Então nesse pedaço, nessa parte eu achei que não ficou tão claro pra eles.
Márcio	Mas, quando, eles não já haviam feito a cartinha antes?
Ana	Já haviam. Mas só que nenhuma cartinha eu tinha determinado, primeiro parágrafo, segundo e terceiro. isso eu não tinha, escolhiam os tópicos e escreviam.
Márcio	Você não acha é normal da primeira vez...
Ana	[interrompendo] eu acho, eu acho, né. Tive problema de comportamento, você viu né? com os meninos ...
Márcio	Mas não muito.
Ana	Não muito, mas eu acabei mandando os dois sentarem. Mas isso é uma coisa esperada com criança.
Márcio	É normal, eu achei super normal. E mesmo assim, o Rodrigo levantou e começou a cutucar os meninos por trás. [S2-21/10/2003]

As sessões foram marcadas por momentos de descrição dos eventos, numa tentativa de reconstituir os fatos e estabelecer pontos em comum para o diálogo. Ambos, coordenador e professora contribuíram para as descrições, sendo que o coordenador iniciava as sessões lendo seus relatos do que havia visto, ainda sem julgamentos explícitos de valor. No recorte abaixo, sessão 4, Márcio inicia a sessão descrevendo o que observou, apontando que os alunos tiveram

dificuldades em usar uma determinada estrutura e que os alunos também fizeram um desenho, que tomou 15 minutos da aula. O tempo alocado para a atividade, o desenho, foi objeto de discussão mais adiante, na sessão. O coordenador encerra o seu relato propondo à professora que escolham pontos para conversarem e refletirem a respeito, demonstrando uma postura mais colaborativa que nas sessões anteriores.

Márcio	Eu vou ler então pra você as minhas anotações. Eh ... Basicamente foram três <i>tasks</i> . O primeiro foi um <i>Focus On Language 3</i> . Eh ... <i>I arrived in the class while students were interviewing each other. Ah ... some students were asking "do you never ... blablabla"? Eh, after the interview teacher asks students to report their findings. Some students make use of "even if" appropriately, but some others don't. // Depois desse task, vem um Recycling, the Magic Lamp. Students, eh ... often has problems in use of the correct structure, which was the "second conditional". Ah, teacher tells students that some statements doesn't have to make sense, really. Não sei se [...] de que ele, ele tava preocupado em ser uma coisa verdadeira. Talvez o make sense não é o... o... o... o verdade, a verdade aqui. Eh, podia ser brincadeira, tipo eh...</i>
Ana	Tinha que ser verdadeiro.
Márcio	[interrompendo] Não tinha que ser verdadeiro
Ana	[ao mesmo tempo] que ser real ...
Márcio	Tinha que ser real, exato.
Ana	[ao mesmo tempo] É ...
Márcio	Exato. Eh... e depois disso veio um <i>Conversation Scenes</i> . Eh, <i>teacher asks students not to do task 1 and go straight to task 2. Eh, the students read the dialogue and answer the questions. And the que ... the answers were : "they, they're made in Brazil", "they are made of clay" and "she makes them herself". Next, the teacher gives each student a piece of paper with a word they are supposed to draw. Next, the teacher asks them to color the picture they've just eh ... drawn. // Students complain they don't know how to draw. It takes about 15 minutes for them to,</i>
Ana	[...]
Márcio	<i>... to finish the drawing. Teacher also did hers. She shows it to the students and says "I drew this clock myself". Next she asks students to show the pictures the, they drew themselves. And now teacher asks students to say what they themselves drew and what his or her friend drew himself or herself. And that's, eh, was the end of the class.// Ah, então o, o objetivo é o seguinte: eu queria negociar com você, eh, que aspectos, eh, dessa aula nós podemos estar conversando pra que ele promova algum tipo de reflexão, eh, e desenvolvimento pra você.</i>
	[S4-18/12/2003]

Outro ponto constante nessas sessões de *feedback* foram as justificativas da professora em relação à forma como conduziu as atividades de sala de aula, o que se deu tanto de forma espontânea como de forma provocada. As justificativas espontâneas são uma forma de autodefesa, e são características do

Modelo I de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000). O professor procura se defender de uma possível ameaça, um julgamento de valor por parte do supervisor. As justificativas são consequência de uma assimetria nas relações de poder e são resultados da forma como o professor percebe o papel do coordenador, alguém que está observando sua aula para avaliar seu desempenho e corrigir eventuais problemas. Contribui para esse comportamento outros fatores, não analisados neste trabalho, como características de personalidade, auto-estima, e crenças da professora em relação ao ensino. De qualquer forma, a postura defensiva que adota em alguns momentos é evidente, como no recorte abaixo. O coordenador pergunta à professora o que achou de sua aula, para iniciar a sessão de *feedback*, dando-lhe a oportunidade de expressar suas impressões. Mas, tão logo começa a descrever os eventos, explica que achou o grupo um pouco “travado” pela presença do coordenador na sala, e que, portanto, as coisas não fluíram com naturalidade.

Márcio	O que você achou da aula, Ana, como é que foi?
Âna	É... na verdade eu tava retomando o conteúdo que eu havia apenas iniciado na aula passada...fizemos alguns exemplos... e eu passei algumas atividades de tarefa. Aí... eu fui conferir o que eles haviam feito. O grupo ficou um pouco... na minha opinião o grupo ficou um pouco travado... pela sua presença... mas eles apresentaram uma dificuldade. O grupo é bem heterogêneo: algumas pessoas tinham feito legal a atividade, outras pessoas não... tavam com dificuldade de usar o “ <i>wanted to</i> ” com o “ <i>because that</i> ” . Então, eu decidi não fazer o que tinha planejado pra hoje e trabalhar nesse conteúdo.
	[S1-30/09/2003]

Essas sessões tiveram alguns momentos de reflexão, sobretudo nas sessões de número 3 e 4, quando a postura diretiva do coordenador deu lugar a uma postura mais colaborativa e menos avaliativa. Ambos passaram a especular sobre possibilidades em relação a como as atividades poderia ter sido conduzidas para que os resultados de aprendizagem fossem melhores. No recorte abaixo ambos discutem como a atividade realizada naquela aula – fazer um desenho que serviria

como preparação para uma atividade de produção oral – poderia ser feita de forma a otimizar o tempo. Na percepção do supervisor, a atividade foi demorada e um pouco dispersiva, não tendo atingido os resultados esperados por ele. A professora não concorda que a atividade não tenha sido produtiva e reflete sobre a possibilidade de ter pedido aos alunos trazerem a atividade pronta como tarefa de casa, ao invés de fazê-la em sala, e as possíveis conseqüências disso. Não encontram uma solução para a questão, mas o diálogo que se desenvolve mostra uma tentativa de ambos de encontrarem uma resposta para a questão problematizada. Esse tipo de negociação ocorreu na sessão 1 e depois na sessão 4.

Márcio	... do desenho, mas tipo usar esses quinze minutos pra que a gente pudesse, eh, ter promovido mais práticas tanto pra essa atividade, que você falou que eventualmente faltou um pouco de tempo?
Ana	Ah, eu poderia ter dado como tarefa pra eles desenharem, por exemplo, fazer um desenho. Só que eu acho que não iria surgir o mesmo efeito, que eles estavam, você viu que eles estavam radiantes com os desenhos, um tirando sarro do outro... no dia seguinte teve a seqüência, na aula seguinte. Foi muito engraçado... Porque aí eles iriam fazer um desenho perfeito, num sei o..., eu a... sabe? Seria pedir pra eles fazerem antecipadamente. Levar um desenho pronto não era o meu objetivo, porque aí eles iam dizer que eles pintaram, eles não fizeram e não era bem isso. Então eu, na verdade eu contei que esse quinze minutos tavam dentro da aula, pra eles fazerem o desenho. Eh... seria momento assim, eles tariam relaxando, desenhando, curtindo, eu, o que eu pedi foi pra trazer lápis de cor, canetinha, que a maioria não levou, você viu, né, tavam nem aí. Mas, eu num, não achei que esses quinze minutos, eles tariam perdendo com prática, porque depois o que nós praticamos, perdendo assim uns minutos, né, o que nós praticamos, éh... valeu a pena. A, o, a questão foi que na aula anterior numa atividade eu levei mais tempo do que eu deveria, que foi uma atividade de... oral. Então eu acabei me estendendo mais, e... a... isso acabou acontecendo. Mas eu não vi isso como um problema, essa questão, dos quinze minutos de eles desenharem... [...]
Márcio	Não, a, a pergunta assim: como que a gente poderia manter...
Ana	[interrompendo] o desenho
Márcio	... esse espírito, né, de eles estarem desenhando, né, pra justificar que foi feito por eles mesmos, né, eh, e, esse clima todo que o desenho criou...
Ana	Uh, uhm...
Márcio	...né? Mas de que forma que a gente poderia otimizar esse tempo... Também concordo com você que fazer em casa, né, ou trazer alguma coisa pronta não é a mesma coisa. Como que a gente poderia otimizar esse tempo, né, e ganhar pra fazer com que as, as práticas fossem mais, eh...
Ana	@@@ (risos) Não sei... @@@ como? Não tem jeito...
Márcio	[...] isso que eu perguntei.
Ana	Então, eu, eu... Porque quinze minutos é o tempo de você criar um... né, um desenho, pintar, tal, eu queria colorido, bonitinho. Você viu que eu não falei só desenha, desenha e pinte. Tem que tá caprichado... né? Na verdade eu não sei como... eu não tenho essa resposta @@@ (risos)
Márcio	@@@
Ana	@@@
Márcio	E se eles fizessem em cinco minutos?

Ana	O que estivesse pronto, estivesse pronto?
Márcio	É, eles teriam cinco minutos pra fazer aquele desenho. E eles tinham que, eh, tá acompanhando no relógio...
Ana	Uh, uhm...
Márcio	...pra fazer no tempo, eh, eh, demarcado. E de repente não poderia ser só o desenho, poderia ser qualquer outra coisa que eles confeccionassem ali rapidinho, né, mas a idéia do desenho foi, foi muito legal. Inclusive eu que outras salas... vocês planejaram juntas né?
Ana	[interrompendo] eles fizeram, é. Eles fizeram.
Márcio	...fizeram, e foi muito divertido, né? Eu só, na verdade, tô colocando a questão...
Ana	[...]
Márcio	...de que a gente levou um tempo eh... grande, vamos dizer assim, pra fazer o desenho...
Ana	Uh, uhm...
Márcio	é que a gente dá aula de uma hora e quinze, tem escolas que dão aula de uma hora, então isso diminuiria em menos ainda o tempo
Ana	Uh, uhm...
Márcio	E de repente a, o task anterior, por questões de tempo, né, eh, você não fez de um jeito que poderia tá proporcionando mais resultado pros alunos, né.
Ana	É, eu poderia, é, de fato, eu poderia ter dito “você têm cinco minutos pra desenhar isso. // E vou ficar de olho. Trabalham cinco minutos e acabou o tempo...” ou oito minutos, não sei, porque cinco minutos já é...
	[S4-18/12/2003]

As sessões entre Márcio e Ana tiveram também momentos de avaliação de resultados nas sessões 3 e 4, a partir de perguntas feitas pelo coordenador. A seguir, analisarei o papel das perguntas nas sessões entre Márcio e Ana.

5.2.2 A Função das Perguntas

As perguntas foram feitas principalmente pelo supervisor e foram na sua maioria de natureza pré-reflexiva.

As perguntas que questionavam a professora em relação à sua prática não a levavam a entender os princípios teóricos que estavam subjacentes, os pressupostos que as embasavam e as informavam. Assim, sem entender as razões que a faziam tomar determinadas decisões, não foi possível confrontar esses princípios com a teoria. As perguntas usadas para gerar justificativas (informar)

ficaram apenas na explicação da ação em si, das intenções da professora, mas sem fazer relação com suas representações sobre ensinar e aprender. O recorte abaixo ilustra esse tipo de questionamento e as explicações que gerou: a professora explica como fez a atividade, a seqüência de seus procedimentos. O coordenador pede, então, para que ela justifique por que fez a atividade daquela forma. A conversa gira em torno dos procedimentos, sem, contudo desvendar os pressupostos que informam a prática da professora (BROOKFIELD, 1995), nem os pressupostos que fizeram com que o supervisor questionasse esses procedimentos. Houve por parte da professora uma breve avaliação dos resultados da atividade, e nesse sentido houve reflexão. Contudo, sem entender a teoria que informou aquela prática, a própria avaliação foi feita de forma superficial. O conhecimento cotidiano da professora (senso comum) não parece ter sido alterado.

Ana	Eu achei que fizeram com sucesso, na minha opinião. Eu achei que eu, eu alcancei meu objetivo. O que eu devia ter feito, que eu não fiz e depois eu fiz na outra turma ... quando eles Terminaram, aí eu fiz um <i>open group</i> , eles contarem. Então cada um, ia contando. Como eles conseguiram contar tudo, aí eu fiz um <i>open group</i> , cada um, 'quem quer começar?'. Então, éh, dei, éh ...
Márcio	Por que que, por que que você fez isso depois?
Ana	Ah, porque aí eu ia ter certeza de que eles chegaram ao obj..., aí eu tive certeza que eles chegaram ao objetivo que eu queria, que era contar a história e até diminuir aquela 'ah, eu não consigo, será que eu tenho dúvida, ou não?' Então eles viram 'ah, é fácil'. Então, quer dizer, aquele que levantasse a mão pra ir contando os pedacinhos, né? Tava mostrando, ó, eu consigo fazer. Então eu fiz isso no sábado, e funcionou super legal. Um ajudava o outro, e olha que no sábado são bem menos alunos e vários alunos tiveram que falar várias vezes, eles tiveram que falar. Então, isso eu fiz na outra turma, porque... Mas mesmo assim, eu achei que nesse grupo eu alcancei meu objetivo.
Márcio	É, porque você foi de carteira pra ouvir eles contando, né?
Ana	[interrompendo] Exatamente, eles tavam contando mesmo. Eles chegaram, deu, deu pra acompanhar legal. Aí a segunda atividade, foi aquela que eu listei na lousa, as...
	[S3-18/11/2003]

Outras perguntas pré-reflexivas recorrentes em todas as sessões são as utilizadas para situar a atividade, lembrar o que de fato ocorreu na aula dada. Como as sessões algumas vezes ocorrem alguns dias após a aula observada, coordenador e professor sentem a necessidade de lembrar o que ocorreu. São

perguntas que situam o evento, esclarecem dúvidas em relação ao que foi trabalhado em sala de aula, mas que não conduzem a uma reflexão.

Em alguns momentos desses diálogos nos quais o evento é situado, a partir da sessão 3 o coordenador faz algumas perguntas que geram descrição. Até então, isso não havia ocorrido. Na sessão de número 4, especificamente, o coordenador pede à professora que descreva o que achou da sessão, como ela a tinha percebido. Até então, essas descrições eram feitas principalmente pelo próprio coordenador, com ajuda da professora. No recorte abaixo, o supervisor estava descrevendo os eventos, no início da sessão, e interrompe sua descrição para abrir um espaço à professora para que ela exponha suas impressões. Nas sessões anteriores ele relia seus relatos antes de iniciarem o diálogo.

Márcio	É. Então, olhando a aula como um todo, né, nós temos aqui três <i>tasks</i> : o primeiro <i>task Focus on Language 3</i> e o <i>Recycling</i> , que era o <i>Focus on Language 3</i> com objetivo do uso do <i>even if</i> , <i>Recycling</i> que era o <i>2nd conditional</i> , e o <i>Conversation Scenes</i> , que apresentou algumas funções, mas que você já “linkou” com a prática dos refl... <i>reflexive pronouns</i> .
Ana	Uhm, uhm.
Márcio	Né? Ah... Dan..., dando é... essa noção geral, dando essa noção geral da aula, como você, eh, viu esta aula? // Assim, considerando, como é que foi a interação dos alunos?
Ana	Interação?
Márcio	Como é que foi a prática, o uso do idioma? Nas, nessas três atividades que você deu?
Ana	Vamos começar na primeira ati... na primeira atividade, né, que foi o <i>Focus on Language</i> . Quando você entrou [...] nós começamos, primeiro nós, eles... eh, eles leram ... o que eles tinham que fazer, conferiram pala... conferiram se tinha alguma coisa nova. Tinha nada, tava tudo certinho. [...] apareceu [...] <i>by telling the truth</i> alguma coisa assim. Ta? Aí, eles, eles fizeram a entrevista e reportaram. Houve alguns erros nesse momento, mas eh, eu ... Lembra? Tem aquela questão: não dá pra você, pra ficar corrigindo o tempo todo. Por isso que eu achei por, por melhor, pro bem, não tá corrigindo nesse momento.
	[S4-18/12/2003]

Na sessão de número 4, a professora pede orientações pela primeira vez ao coordenador. No recorte abaixo Márcio solicita à professora que descreva a atividade. Ao descrevê-la, a professora pede ao supervisor uma orientação sobre como poderia ter preparado os alunos para a atividade. Nessa sessão, a postura do supervisor foi mais colaborativa e aberta para ouvir a

professora, que parece ter sentido mais liberdade para perguntar. O supervisor, então, faz alguns comentários prescritivos sobre o que pensa que deveria ser feito.

Márcio	Como que foi feito?
Ana	// Porque eu me lembro que eu, eh, eles leram na situação, tal, aí dei um exemplo e falei “If I ...” não me lembro do exemplo, do exemplo que eu dei... “I’d buy a new car”, não sei. Eh... aí eh, alguns falaram “I ... I não-sei-o-que”. Então eu dei alguns exemplos “Ah, então tá, nós já entendemos”. Eles, eh, o que eu senti, é que eles tinham dificuldade de, de ter uma idéia, muito mais do que de fazer, a, a maioria da classe. Você acha que eu deveria preparar mais, dar mais exemplos?
Márcio	//É porque o preparar na verdade não vai ficar só focado na estrutura que eu ia utilizar. Também preparar pode ser elicitar ...
Ana	Uh, uh ...
Márcio	... eles, o que que a gente pode dizer? Até assunto, vamos dizer assim. Então, ãh ... de repente esse é um ponto: o que que você acha isso, de quando a gente for prepará-los para a atividade, também não só considerar o nível estrutural
	[S4-18/12/2003]

A diferença, no exemplo dado, é que a prescrição foi dada por uma solicitação do professor, ao contrário das sessões anteriores, nas quais o supervisor, em vários momentos, fez comentários prescritivos espontâneos.

Nas sessões de número 3 e 4, o supervisor fez algumas perguntas reflexivas, para gerar análise de resultados e conseqüências de determinados procedimentos e também para gerar reconstrução. No exemplo abaixo, o supervisor pede à professora que avalie os resultados da atividade, se os alunos conseguiram ou não realizá-la com sucesso. Esse tipo de pergunta faz com que a professora repense a atividade e relacione seus resultados com a forma com que foi pensada e realizada.

Márcio	E depois do vídeo, como que você avalia, é... How successful students were?
Ana	Bom, na primeira atividade de contar, éh ... Era esperado que houvesse alguma dificuldade, até mesmo, pra é... porque é a primeira atividade que eu, que eu trabalho, onde eles têm que VER o que acontece e como, e pôr nas palavras deles, né?
Márcio	E você achou que eles tiveram dificuldades?
Ana	Não achei que foi grande a dificuldade. Porque no momento da dificuldade eles perguntavam: “ <i>Teacher, how can I say</i> ” ..., e ou um ajudava o outro, né? Então eu não, não senti grande dificuldade. Pra criar as perguntas...
Márcio	[interrompendo] Não, não, mas aí. Nesse primeiro task, você achou que eles fizeram com sucesso?
	[S3-18/11/2003]

Na sessão 4, o supervisor faz uma pergunta que tem como objetivo especular sobre o que teria ocorrido se a professora tivesse feito uma atividade em menos tempo – uma atividade de preparação para uma prática oral – para que sobrasse mais tempo para os alunos interagirem oralmente usando inglês. A pergunta tem um pressuposto embutido, a idéia de que aquela atividade não gerou o tipo de prática que ele considerava ideal, e que, portanto, deveria ter sido feita de forma mais rápida para otimizar o tempo. De qualquer forma, essa pergunta gerou por parte da professora uma reflexão sobre o que teria ocorrido se a atividade não tivesse sido feita em sala de aula. Para isso, teve que analisar os objetivos da atividade, e as conseqüências de adotar determinado procedimento. Essa função de fala não ocorreu nas sessões de número 2 e 3.

Márcio	Eh, como que você agora, eh, analisa o fato do desenho, embora tenha sido uma atividade super interessante, como você poderia otimizar o tempo que levou pra eles fazerem o desenho, eh, pra ganhar tempo de prática oral? Não abrir mão...
Ana	Do desenho
Márcio	... do desenho, mas tipo usar esses quinze minutos pra que a gente pudesse, eh, ter promovido mais práticas tanto pra essa atividade, que você falou que eventualmente faltou um pouco de tempo?
Ana	Ah, eu poderia Ter dado como tarefa pra eles desenharem, por exemplo, fazer um desenho. Só que eu acho que não iria surgir o mesmo efeito, que eles estavam, você viu que eles estavam radiantes com os desenhos, um tirando sarro do outro... no dia seguinte teve a seqüência, na aula seguinte. Foi muito engraçado... Porque aí eles iriam fazer um desenho perfeitoinho, num sei o..., eu a... sabe? Seria pedir pra eles fazerem antecipadamente. Levar um desenho pronto não era o meu objetivo, porque aí eles iam dizer que eles pintaram, eles não fizeram e não era bem isso. Então eu, na verdade eu contei que esse quinze minutos tavam dentro da aula, pra eles fazerem o desenho. Eh... seria momento assim, eles tariam relaxando, desenhando, curtindo, eu, o que eu pedi foi pra trazer lápis de cor, canetinha, que a maioria não levou, você viu, né, tavam nem aí. Mas, eu num, não achei que esses quinze minutos, eles tariam perdendo com prática, porque depois o que nós praticamos, perdendo assim uns minutos, né, o que nós praticamos, éh... valeu a pena. A, o, a questão foi que na aula anterior numa atividade eu levei mais tempo do que eu deveria, que foi uma atividade de... oral. Então eu acabei me estendendo mais, e... a... isso acabou acontecendo. Mas eu não vi isso como um problema, essa questão, dos quinze minutos de eles desenharem... [...]
	[S4-18/12/2003]

Finalmente, nas duas últimas sessões o supervisor fez perguntas que geraram reconstrução da prática, o que não ocorreu nas primeiras duas sessões. No recorte abaixo, Márcio pergunta à professora o que ela faria na

atividade para que o desempenho dos alunos fosse melhor, e dá a ela a oportunidade de repensar sua prática. Ela pondera em relação a como poderia ter organizado a atividade oral (discussão, escrever perguntas, entrevistar) e em relação ao tempo que teria para fazer a atividade dessa forma.

Márcio	De que forma você poderia conduzir isso, que, eh... eles tivessem um, um melhor desempenho?
Ana	Se eu tivesse um tempo maior, eu acho que eu poderia primeiro colocá-los de dois em dois pra eles criarem as perguntas, entendeu?
Márcio	Excelente idéia...
Ana	Eles criarem as perguntas...
Márcio	[interrompendo] como assim?
Ana	... de dois em dois. Eles poderiam ou discutir oralmente, ou até escrever as perguntas, pra depois a gente tá conferindo. Aí eles fazerem a entrevista. Né? Funcionaria. Mas na verdade, como eu, você viu, eu tinha atrasado o conteúdo. Que na ver... essa aula tinha sido a aula do, do [...] não... ela acabou não terminando. Eu fui terminar num outro dia. Então, como eu tava... a questão foi essa mesma, né? Mas eu não preparei assim, preparei da forma que eu, que eu trabalhei. Eu não preparei de por de dois em dois...
	[S4-18/12/2003]

5.3 AS SESSÕES ENTRE ARTUR E MARISA

As sessões de feedback entre Artur e Marisa foram caracterizadas por uma abordagem diretiva de supervisão pedagógica, conforme discutido no capítulo 2 (FREEMAN, 1982; GEBHARD, 1984; WALLACE, 1991). A assimetria nas relações de poder entre supervisor e professora ficou nítida nos diversos momentos em que o supervisor foi prescritivo, e na pouca participação da professora durante as sessões, como veremos a seguir. Os diálogos ocorreram de forma muito amistosa, sem nenhum conflito aparente, com o supervisor procurando expressar-se de forma gentil, procurando compensar comentários negativos com outros positivos.

O padrão interacional das sessões de *feedback* não se alterou da primeira para a quarta sessão, ao contrário do que ocorreu entre Márcio e Ana. Não houve momentos durante as sessões que pudessem ser identificados como

reflexivos por parte da professora, que tampouco problematizou qualquer questão para ser discutida nas sessões. As sessões conduzidas por Artur com a professora Marisa não tiveram nenhum momento no qual a professora olhasse para a sua prática retrospectivamente e analisasse as conseqüências de suas decisões ou, ainda, especulasse sobre o que poderia ter ocorrido se tivesse agido de outra forma. Em nenhum momento reavaliou e reconstruiu a sua prática.

A tabela 10 mostra as funções das falas e das perguntas ocorrentes nas sessões de *feedback* entre Artur e Marisa. Percebe-se ao olhar para a tabela que o mesmo padrão interacional se repetiu durante as quatro sessões.

5.3.1 Função das Falas

O foco das observações de aula e das sessões de *feedback* era escolhido por Artur em todas as sessões. Inicialmente o supervisor lia suas anotações para a professora, na tentativa de relembrar o que ocorreu na aula. Essa fase inicial da sessão servia como uma forma de conduzi-la ao foco estabelecido pelo supervisor. Neste recorte, Artur e Marisa conversavam sobre o que havia acontecido em aula, quando o supervisor decide que o foco da conversa será sobre uma atividade chamada de *Focus on Language*.

Marisa	Foi o <i>Focus On Language</i> , que era esse aqui.
Artur	Tá.
Marisa	Eles tinham que aqui reconhecer...
Artur	[interrompendo] Tá, o...
Marisa	...que eles tavam falando de passado...
Artur	OK.
Marisa	E aqui eles tinham... na hora eu esqueci de falar ... eu, eu não contextualizei direito, porque eu ia falar " <i>let's think about entertainment....</i> "
Artur	Ok.
Marisa	" <i>What tananá...</i> " e as perguntinhas eles tinham que fazer.
Artur	Tá, então vamos trabalhar em cima desse <i>Focus On Language</i> , porque o anterior, assim, pela cara que ele tem aqui, eu a..., eu achei que era, que era um <i>Focus On Language</i> .
Marisa	Não...
Artur	Assim, pelo que eu vi em sala, eu achei que era, inclusive eu coloquei aqui " <i>What about accountability?</i> ".
Marisa	Ah, tá, mas é que eu ficava ouvindo entre eles ali, por isso que eu tava ali bem pertinho, pra ver o que que eles tavam falando.
	Ok. Bom, então vamos lá. <i>Focus On Language 01, page twent- five....</i> Aí você deu as instruções em inglês...
Artur	
	[S1-10/09/2003]

Em seguida, ao conversarem sobre a atividade escolhida, Artur é mais específico ainda sobre o ponto da atividade que gostaria de conversar: uma técnica de repetição e o uso da lousa para enfatizar ao aluno o que ele vai praticar em pares, para que o aluno saiba exatamente o que está sendo trabalhado naquele momento.

Artur	... de por as perguntas na lousa, fazer <i>open pair</i> , etc lalala... também, assim, os passos estão claros pra você.
Marisa	Uh, uhm...
Artur	O que eu gostaria que você investisse, é o seguinte: ah... quando você coloca alguma coisa na lousa e pede pro pessoal repetir aquilo, ou o pessoal comete algum erro na hora de repetir aquilo...
Marisa	Uh, uhm... ...você faça com que o pessoal repita... entendeu, não deixa que... não sim... ah, não simplesmente diga o correto e deixa por isso mesmo, que é o que eu percebi que aconteceu ontem algumas vezes. Por exemplo... ah... os alunos tavam falando <i>lis...lis.. /listeNED/...</i>
Artur	
	[S1-10/09/2003]

A professora não participou da escolha dos focos de análise nas sessões de *feedback* e manteve uma postura bastante passiva, limitando-se a concordar com os comentários prescritivos do coordenador.

Ao chegar no foco pretendido, o supervisor fazia comentários prescritivos sobre qual a melhor forma da professora realizar a atividade. As questões abordadas eram de natureza técnica e lingüística na maioria das vezes: o uso de técnicas de repetição; o uso da lousa para enfatizar um determinado ponto lingüístico; o fechamento das atividades para certificar-se de que os alunos aprenderam a usar um determinado item lingüístico; o uso de inglês em sala de aula; técnicas para levar o aluno a usar menos português em sala de aula; e pronúncia de determinadas palavras. Segundo Artur, a professora precisa melhorar sua pronúncia e esse é um ponto observado em suas aulas.

Os comentários avaliativos feitos por Artur são de natureza positiva e negativa em alguns momentos. Os positivos, muitas vezes preparam o professor para alguma restrição. Artur comenta que o relacionamento da professora com a turma está bastante bom, e que a presença do supervisor em sala não parece ter interferido no andamento da mesma. Artur parece pouco à vontade para falar o que pretende, possivelmente por temer ferir a auto-estima da professora.

Artur	Tá. // Bom, Marisa... seguinte. A minha, assim, a minha... éh... a minha visão da aula é a seguinte: éh... eu gostei da, de como tá o envolvimento com a turma, assim, a... o relacionamento com a turma tá bem legal, o pessoal tá bem descontraído, isso é muito bom.
Marisa	Ainda principalmente porque eles não queriam que eu, que eu desse aula pra eles, né?
Artur	Ah, é?
Marisa	Aquela turma da Marina.
Artur	Ah, é verdade.
Marisa	Chegaram "ah, porque eu queria a Marina, porque eu queria a Marina...". É verdade. Então, assim, o relacionamento tá muito bom, o pessoal tá bem à vontade, conversando, tá tranquilo... inclusive a minha presença na sala...
Artur	
	[S1-10/09/2003]

Ambos supervisor e professora participam da descrição das atividades ocorridas em sala de aula, na reconstituição dos eventos. No recorte abaixo, Artur relê suas anotações e descreve os procedimentos adotados por Marisa para introduzir uma determinada atividade com o uso de figuras e perguntas. Segundo sua avaliação, os procedimentos estão corretos, exceto em relação ao uso da lousa como recurso para deixar claro aos alunos o que precisa ser feito.

Artur	Tá. Ó, <i>asked student about their holiday</i> , legal pra, éh ... quebrar o gelo.
Marisa	É, eu sempre pergunto pra eles, na aula de terça, e aí, como é que foi o final de semana, tal, não sei o que... O que que vocês fizeram, quem que jogou, ou não teve jogo. Perguntei pra eles, por que ele não tinha jogado, porque ele tava no time e não jogou.
Artur	E aí, você, falou sobre a aula anterior, [...] falando. Fez algumas perguntas sobre as ... as ... <i>pictures</i> , não lembro se era duas fotos, duas <i>pictures</i> pra saber, pra introduzir o pessoal num assunto.
Marisa	Uh, uh ...
Artur	Aí depois você pediu pra que, que os alunos comesçassem a ler as perguntas, colocou-os em duplas...
Marisa	É, nesse aqui né?
Artur	Pra eles trabalharem. Isso tá tudo tranquilo.
Marisa	É...
Artur	Entendeu, Marisa, tudo tranquilo, tá... Éh ... questão do, cadê, ah, coloquei depois... do <i>listening</i> [lê as anotações na folha de observação de aulas]// Bom, o resto tá tudo tranquilo.
Marisa	Aham.
Artur	Bom, ähm ...então só essa questão de uso da lousa mesmo ...
Marisa	Tá.
Artur	Colocou, coloca na lousa, pede pra fazer ... Pede, sei lá, três pessoas diferentes pra fazer ... a hora que você tiver certeza que tá usando, ähm, apropriadamente, aí tudo bem.
	[S3-20/10/2003]

No entanto as descrições são entrecortadas por várias falas da professora que busca justificar seus procedimentos, tanto de forma espontânea como de forma provocada. No exemplo acima, a professora explica, de forma espontânea, como faz para “quebrar o gelo” no início da aula após o final de semana. Em alguns momentos, no entanto, o supervisor pede à professora que explique por que faz determinadas escolhas, ou por que os alunos se comportam de determinada maneira. No exemplo abaixo, o coordenador diz que acha os alunos muito quietos e questiona a professora sobre isso. Para o coordenador isso pode ser um sinal de falta de motivação dos alunos. A professora se defende, atribuindo a apatia dos alunos ao fato de eles não terem feito suas tarefas, ou se porque naquele dia excepcionalmente eles não estavam bem. Em nenhum momento fez uma relação do comportamento dos alunos com a aula em si, as atividades propostas, a postura dela como professora. Essa relação seria feita pelo próprio coordenador, mas adiante, durante a sessão.

Artur	Éh ... eu achei que a questão do uso de inglês, o controle de você tá melhor, parece que o pessoal tá usando mais. E, e uma outra coisa que eu tinha marcado na aula anterior aqui, mas eu não perguntei pra você, é em relação à maneira como eles se portam na aula. Assim, eu achei eles muito quietos. O que que você tem a me dizer em relação a isso?
Marisa	Não, aqueles dias, aquele dia eles tavam mesmo.
Artur	Você faz idéia por quê?
Marisa	Depois que você saiu eles ainda tavam ... Que daí a gente fez um <i>listening</i> e tal e ... daí a gente fez o <i>listening</i> , fiz isso aqui, mas aí eles não tavam muito... aquele dia eles tavam excepcionalmente quietos. Não sei porque eles não tavam bem e tal. Não sei se era porque eu tinha chamado atenção deles, porque a maioria não tinha feito <i>House</i> ²⁰ ... Porque eu dei prazo, falei que ia ligar pra pai, e tudo, e já liguei pra alguns pais, porque tem alunos que não tão [...], não sei.
	[S3-20/10/2003]

Aqui o supervisor finalmente dá o seu diagnóstico: o problema de uma turma ser quieta pode estar relacionado ao professor, seu perfil e sua forma de

²⁰ A palavra *House* se refere a um portal na Internet chamado de *House of English* <www.houseofenglish.com.br> que traz exercícios lingüísticos – percepção oral, gramática,

conduzir a aula. Disso resulta uma apatia dos alunos e uma falta de dinamismo. O coordenador menciona a possibilidade do problema estar relacionado ao perfil dos alunos, mas ele acredita na verdade que seja por causa da professora. Novamente, o diagnóstico do coordenador pode estar correto, mas não houve a participação da professora em sua construção; o problema foi percebido e diagnosticado pelo coordenador.

Artur	E ... e não sei, assim, eu já tinha visto uma aula em outro semestre, não lembro qual turma, não vou lembrar pra te dizer... Na verdade, no início eu tinha marcado o CEP 2 porque eu queria ver como tava acontecendo uma coisa [...]
Marisa	Uh Uh ...
Artur	Èh ... que é o seguinte, éh ... eu não s... Nas aulas que eu assisti aqui no CEP 3, eu percebi que o pessoal, mesmo nas outras duas, porque essa aqui é a terceira, mesmo nas outras duas eu percebi o pessoal muito quieto. E, a questão do pessoal tá muito Quietto, pode ser duas coisas.
Marisa	Na primeira eles tavam bem.
Artur	Tavam falando mais ou menos, assim, de vez em quando eles falavam alguma coisa, se soltavam. Não sei, a questão pessoal tá muito quieto pode ser duas coisas. Pode ser porque o perfil da turma, é o perfil de turma que é quieta, o pessoal não gosta de fazer bagunça, não gosta de brincar ...
Marisa	Não, de bagunçar eles não tavam mesmo. São normal, entendeu. Não é aquela que eu tenho que ficar chamando atenção a toda hora pra, pra falar.
Artur	E uma outra coisa é o que tem a ver com o perfil do professor.
Marisa	Uh, Uh...
Artur	Então por exemplo, segunda que eu assisto aula direto, eu percebo que, quando o professor é mais quietinho, a turma tende a seguir o modelo do professor, é uma turma mais quieta.
Marisa	Uh, uh ... Se é um professor mais animado, a coisa fica muito mais animada.
	[S3-20/10/2003]

À professora coube ouvir e aceitar as observações do coordenador.

A seguir, Artur encaminha a solução do problema: a professora assistirá aulas de outros professores, os quais o coordenador considera animados, procurando verificar o que ocorre nessas aulas que as torna dinâmicas. Esse é um ponto preocupante em uma escola de línguas; as turmas são pequenas se comparadas com as turmas de uma escola de ensino fundamental e médio, e a rentabilidade das

mesmas fica muito comprometida se alguns alunos saírem da escola por falta de motivação ou baixo desempenho. Nesse sentido, a orientação pedagógica, como apontado no capítulo 1, é co-responsável pelos resultados financeiros da escola. No recorte abaixo, Artur explica à professora como ela deverá observar aulas de seus colegas.

Artur	Uh ... Né, e... então talvez, esse agora, talvez seja um foco legal pra você prestar atenção. Eu acho que é uma maneira de, de, de você observar isso, né, comparar o que você faz em sala, é assistir aula de outros professores.
Marisa	Uh uh ...
Artur	Eu queria saber se você pode assistir, eu queria que você assistisse pelo menos umas duas ou três aulas. Aí eu vou marcar, com a turma que, que assim, o pessoal tá mais à vontade.
Marisa	Uh, Uh ...
Artur	Porque assim, porque eu fiquei tentando pensar como é que eu ia definir isso pra você.
Marisa	Uh, uh ...
Artur	E, talvez seja justamente isso, parece que os alunos não tão muito à vontade pra se mexer. Entendeu? Porque, eu quero pegar uma turma de um pessoal que é mais solto, pra você observar como que o professor trabalha isso, porque que a turma se sente mais solta, é perfil da turma ou não é, é do professor ou não é. Aí você observando isso, aí você me diz. Quando você acha que é melhor você fazer isso? Semana que vem ...?
Marisa	É, semana que vem [...]
Artur	Tá, perfeito. All right ...
Marisa	Às três e meia, né?
Artur	OK. Aí, bom, isso, então isso é o que a, isso eu quero, isso é o que você mantenha o foco, nessa questão de movimentar os alunos, pra ver se eles tão à vontade ou não, é o principal. Essa questão de pôr na lousa, coloca sempre...
Marisa	[interrompendo] Mas assim, ó, fora o que eu faço de mudar de dupla, um pra cá outra pra lá? Fora isso?
Artur	É, é. Fora isso, entendeu? Fora isso, o que que o professor faz pro aluno ficar à vontade na sala? É o tipo, é o tipo de brincadeira que o professor faz com o aluno, é o tipo de comentário, é o tipo de pergunta sobre ãhm ... coisa pessoal do aluno, "o que você fez no fim de semana?", "onde é que você foi?", "ah, legal!" ... Que tipo de coisa que o professor faz pra que a turma fique assim. Aí eu vou escolher as turmas pra você assistir aula. Então esse é o principal. O segundo, é essa questão do uso da lousa porque, por exemplo, ãhm ... sempre, mesmo que pra você seja <i>crystal clear</i> ...
	[S3-20/10/2003]

Como nas prescrições anteriores, é perceptível a falta de envolvimento da professora tanto na problematização dos pontos a serem melhorados, como na busca de solução dos mesmos. Não se trata de

questionarmos a simpatia ou a cordialidade do coordenador para com a professora, já que percebe-se um cuidado da parte dele no sentido de não soar rude ou indelicado. Isso fica evidente na sua preocupação em reforçar os pontos positivos da aula antes de entrar nas questões que elegeram como foco de discussão. Mas, o modelo de supervisão pedagógica é diretivo e reforça a assimetria nas relações de poder, conforme o Modelo I de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000).

5.3.2 A Função das Perguntas

As perguntas das sessões de *feedback* analisadas foram de natureza pré-reflexiva; não houve nenhuma pergunta feita para gerar reflexão, avaliar resultados, olhar retrospectivamente para a prática e especular o que poderia ter ocorrido se uma determinada decisão tivesse sido tomada.

As perguntas foram feitas em sua grande maioria pelo coordenador, sobretudo com o intuito de encaminhar a conversa ao foco de suas observações. As perguntas foram usadas também – tanto da parte da professora quanto do coordenador – com o intuito de situar o evento, lembrar fatos e esclarecer como as atividades se desenvolveram.

No início da pesquisa, eu tinha a expectativa de que fossem feitas muitas perguntas tanto de parte do professor quanto do coordenador. Mas, no decorrer das sessões ficou evidente que o modelo de supervisão adotado não dava muito espaço à professora para que isso ocorresse: no modelo diretivo o supervisor é prescritivo e é visto como a fonte do saber, a autoridade. A professora quase não fez perguntas ao supervisor, a não ser perguntas de confirmação, para situar o

evento. Nas sessões de número 2 e 3, no entanto, a professora pediu orientações ao coordenador. No trecho abaixo, sessão 2, a professora e o supervisor conversam sobre uma forma de reduzir o uso de português em sala de aula. A professora faz perguntas para confirmar sua compreensão em relação aos procedimentos a serem usados.

Artur	Não, eu sei. Mas assim, o que acontece é assim. Por exemplo, o aluno, eles têm que tá ciente que aqui assim... falou uma frase em português, você vai reduzir. Então, falou uma frase em português, fala AH... e chama atenção dos outros alunos pra eles verem o que aconteceu, é...
Marisa	Aí na hora já coloca o resultado em vez de colocar só no final da aula?
Artur	É, justamente. Você tem que mexer naquilo na hora que a coisa acontece. Porque, por quê que aquilo tem que ser toda aula? Pro aluno sentir, imediatamente, o resultado do que ele tá fazendo [...]. Porque se você deixa pro final, eles têm que sentir na hora o resultado daqui que eles tão ãh... que eles tão fazendo. Então se você deixa pra colocar no final só, já acabou a aula, então... Na próxima aula ele já esqueceu o que aconteceu na aula anterior. Porque adolescente é muito imediatista, então tem que ser na hora, assim... falou a frase em português, vai lá e reduz aquela nota.
Marisa	Quanto você sugere na hora assim por ponto? Falou uma frase, tá com noventa, ponho...
Artur	Diminui de 5 em cinco.
Marisa	[interrompendo] [...]
	[S2-21/10/2003]

Na sessão de número 3, o supervisor fez um número maior de perguntas. Essa parece ter sido a mudança mais perceptível no padrão interacional dessas sessões. Como veremos, mais adiante, na análise da interação entre pesquisador e Artur, sua intenção foi deliberada, provocada pelas perguntas reflexivas feitas por este pesquisador. O coordenador fez algumas perguntas para gerar orientações, após o foco ter sido definido. Eram perguntas, contudo, cujas respostas ele já sabia; queria verificar se a professora chegava à mesma resposta que ele tinha. No recorte abaixo, o supervisor entende que a professora deveria ter escrito algo na lousa para ajudar os alunos na atividade e pergunta à professora o que ela acha que poderia ter feito. A pergunta traz a resposta embutida, e à professora caba a constatação de que deveria ter colocado na lousa o item a ser

praticado pelos alunos. Em seguida, quando a professora justifica por que não havia colocado o item lingüístico na lousa, o coordenador pergunta se ela acha que os alunos já conseguiam produzir os diálogos usando o novo item. É evidente que ele acha que não, e à professora novamente cabe a constatação de que os alunos não haviam compreendido bem o uso do *should* / *shouldn't*.

Artur	Uh, uh. Éh ... ahm ... , apesar desses ... desse vocabulário assim, eu mostrei pra você como tava a lousa, pra te mostrar o seguinte: se o objetivo principal era o <i>shouldn't</i> , primeiro o que você acha que daria pra você fazer na lousa?
Marisa	Colocar a frase inteira, de repente?
Artur	Tá...
Marisa	É que eu não coloquei porque isso foi tão batido pra eles, usar <i>shouldn't</i> e <i>should</i> , na, na outra lição. Porque daí eu coloquei só o novo que poderia ser o <i>can</i> , né, o <i>can't</i> .
Artur	Tá, mas aí na hora da <i>accountability</i> , você sentiu que tava batido ou não? O pessoal conseguiu produzir eficazmente ou não?
Marisa	Não. Na hora do <i>accountability</i> não. Mas, na hora que eu tava passando ali eles não tavam usando o <i>shouldn't</i> , <i>should</i> . Por isso que eu falei: Vocês estão falando diferente do que eu ouvi vocês falarem. Você viu que eu falei isso pra eles?
[S3-18/11/2003]	

5.4 OS EFEITOS DA PESQUISA

5.4.1 A interação entre pesquisador e Márcio

Passarei a analisar, agora, as trocas ocorridas por correio eletrônico entre este pesquisador e o supervisor Márcio. Foram 4 mensagens eletrônicas com *perguntas reflexivas* enviadas a Márcio, respondidas após a realização de cada sessão de *feedback*.

Durante a pesquisa, tive a preocupação com a artificialidade da situação, com o fato das sessões estarem sendo gravadas. Em dois momentos da sessão de *feedback* 4 a professora dirige-se ao pesquisador, demonstrando estar consciente de que a conversa seria ouvida e analisada por uma terceira pessoa.

Perguntei ao Márcio a interferência que isto teve no desenrolar das sessões, no seu ponto de vista, tanto para ele como para a professora. Segundo Márcio:

A professora sabe que este material será analisado. Acredito que nas primeiras 2 sessões, tanto a professora quanto eu, ficamos um pouco apreensivos e de certa forma medimos as palavras que estaríamos usando. Isto pode ter interferido um pouco na forma como eu conduzi as primeiras sessões como na participação da professora. Mas já nas últimas sessões nos sentimos muito confortáveis em falar próximos a um microfone. (PR4-19/03/04)

Minha preocupação justifica-se pelo fato de eu ter exercido durante alguns anos a função de coordenador pedagógico regional e de ter sido o coordenador de Márcio e de Ana na época em que ela também exerceu a função de coordenadora de escola. É difícil determinar o grau de interferência na pesquisa, mas sabemos que ocorreu.

Conforme discutido no capítulo 3, as perguntas reflexivas tiveram como base as ações da reflexão propostas por Smyth (1992) e Bartlett (1990), com base em Paulo Freire: descrever, informar, confrontar e reconstruir. As perguntas tiveram por objetivo permitir ao coordenador refletir sobre sua prática em relação a aspectos técnicos, práticos e críticos em relação às sessões de *feedback*, mas sem uma preocupação linear – um tipo de pergunta não era pré-requisito para que o coordenador respondesse os demais – ou com aspectos lingüísticos. Não tive a intenção de ensinar ao coordenador a linguagem que deveria usar para descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em outras palavras, os 4 tipos de perguntas foram usados em todas as interações mas não houve a intenção de ensinar a linguagem a ser utilizada pelo supervisor para descrever sua prática, ou informá-la, conforme trabalhos sobre sessões e diários reflexivos feitos por Liberali (2000; 2002; 2003, no prelo) nos quais discute os processos argumentativos envolvidos nas ações da

reflexão e os relaciona com as capacidades de linguagem propostas pelo interacionismo sócio-discursivo²¹.

Uma das primeiras questões propostas para reflexão foi quanto ao papel das observações de aulas e as sessões de *feedback* numa escola de línguas. Para Márcio, essas ações têm um duplo papel: a) verificar se os professores vêm trabalhando dentro da proposta pedagógica da escola; b) levar o professor a refletir sobre a sua prática e promover o seu desenvolvimento.

O primeiro papel mencionado por Márcio está ligado ao modelo de supervisão diretivo (FREEMAN 1982; GEBHARD 1984; WALLACE 1991), no qual o supervisor exerce uma figura de autoridade e de conhecimento. Nesse modelo o coordenador procura verificar os pontos fortes e fracos da aula observada, dando sugestões em relação ao planejamento, técnicas de sala de aula, seqüência de atividades, que visam orientar o professor em relação à condução da aula em geral. O segundo papel mencionado por Márcio, revela um propósito que está relacionado ao modelo *não-diretivo* (FREEMAN, 1982) e *colaborativo* (WALLACE, 1991), que buscam promover reflexão por parte do professor num processo colaborativo com o coordenador. Contudo, como veremos, existe uma distância entre o desejo da reflexão e o que acontece de fato nas sessões.

Márcio entende que os professores o vêem como alguém que tem a intenção de orientá-los e promover seu desenvolvimento, mas acredita que eles não o percebem como sendo objetivo em seus propósitos. Márcio diz ainda:

Quando eu informo os fatos observados e confronto a prática do professor com os conceitos da nossa proposta pedagógica, eles (os professores) geralmente contra-argumentam justificando por que adotaram aqueles procedimentos. Eu normalmente dou continuidade ao *feedback* mesmo não convencido dos argumentos. Eu deveria continuar questionando o porquê dos procedimentos adotados. (PR3-01/12/2003)

²¹ Segundo Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), apud Machado (2000), a produção de textos envolve três grandes tipos de capacidades: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades lingüístico-discursivas*. Essas capacidades estão em constante interação durante o processo de produção.

A contra-argumentação mencionada por Márcio está relacionada a uma postura defensiva adotada pelo professor conforme o Modelo I de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000), e não simplesmente ao fato do coordenador não conseguir ser objetivo na condução das sessões. O modelo reflexivo de formação de professores e de supervisão pedagógica desloca para o professor e para a construção do conhecimento o foco das interações, tirando do supervisor o controle de tudo o que ocorre. Talvez isso provoque em Márcio a sensação de não estar sendo objetivo e de não conseguir insistir num determinado foco de análise na sessão de *feedback*, especialmente porque na condução das mesmas, oscila entre um modelo prescritivo de supervisão, baseado na racionalidade técnica, e o desejo de provocar reflexão de forma colaborativa.

Nas perguntas reflexivas de número 3, ao analisar a postura defensiva de Ana, Márcio expõe que isso possa estar ocorrendo devido aos questionamentos que faz em relação à sua prática:

A Ana tem conhecimento dos conceitos que dão base à nossa proposta pedagógica. Eu vejo que os comentários que faço questionando os procedimentos que ela adota podem contribuir para desenvolver a habilidade de colocar esses conceitos em prática, Talvez isso contribua para a postura defensiva que ela às vezes adota. (PR3-01/12/2003)

Sem dúvida, os questionamentos feitos pelo supervisor – implícitos ou explícitos – disparam as atitudes defensivas da professora, que quer mostrar que sabe o que faz, que tem conhecimento de causa. Márcio entende que por não ter uma postura de fiscalizador dos serviços que são prestados, durante as observações de aula e sessões de *feedback*, Ana não deveria ter uma atitude defensiva. Mas, a figura de autoridade do supervisor é inerente ao cargo que ocupa, principalmente porque no caso de Márcio, ele ainda acumula a função de diretor da escola. Se por

um lado, então, a assimetria nas relações de poder esta presente em qualquer relação, por outro lado pode ser atenuada através de um trabalho colaborativo, que dê mais espaço ao professor para expor suas idéias, impressões, e construir conhecimento.

Grande parte das sessões era utilizada para: a) descrever a sessão; b) lembrar fatos ocorridos em sala de aula e procedimentos didáticos utilizados; c) explicações e justificativas por parte do professor; d) comentários positivos ou negativos feitos por ambos; e) comentários prescritivos feitos pelo coordenador. Houve de fato poucos momentos utilizados para reflexão e construção de conhecimento de forma colaborativa. Conforme Márcio constatou, a professora teve um papel bastante passivo, embora tenha dado muitas explicações sobre sua prática, com muitas interrupções de ambas as partes. Nas perguntas reflexivas 3, expus um trecho de uma sessão de *feedback*, que mostrava a professora tendo uma postura defensiva, e perguntei ao Márcio se ele concordava que isso acontecia, e por quê. O trecho mostra uma conversa (sessão 2) na qual Márcio fazia uma descrição do que havia visto em sala. Ana explica que já havia dado essa aula duas vezes, e que na segunda vez já havia feito de uma outra forma. É interessante observar que o comentário de Ana foi feito antes mesmo que Márcio tivesse feito algum comentário avaliativo, como se estivesse se protegendo de alguma interpretação negativa por parte do coordenador. Em seguida, quando começam a falar sobre o que aconteceu na atividade, Ana explica que não considera errada a forma como trabalhou o item lingüístico – falar sobre experiências passadas utilizando-se do *present perfect tense*. Mas, Márcio não havia dito que considerava errada ou inadequada a forma como Ana havia conduzido a atividade. Foi uma atitude defensiva espontânea de parte da professora, só explicada pela assimetria

nas relações de poder entre supervisor e professora, conforme o Modelo I de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000).

Ana	[interrompendo] Contassem o que eles viram.
Márcio	[interrompendo] O que eles viram usando verbo no passado. E depois você deu alguns tópicos, relacionados ao vídeo, tipo: ficar num hotel, perder uma coisa importante.
Ana	[interrompendo] Eu já dei essa aula duas vezes, então eles, na segunda vez eu já, eu já mudei essa aula.
Márcio	Ah é?
Ana	É.
Márcio	Essa foi a primeira?
Ana	Essa foi a primeira.
Márcio	Bom, ah, eu anotei aqui umas perguntinhas éh ... O objetivo da aula era aquele, né? Falar sobre é, <i>past experiences</i> ...
Ana	[interrompendo] Usar o <i>have you ever</i> e depois <i>When ... éh ... have you ever traveled ...</i> Éh, qual foi a primeira pergunta? <i>First, have you ever lost an important thing? What did you lose?</i>
Márcio	Éh, <i>Have you ever stayed in a hotel?</i>
Ana	Isso, <i>Where did you stay?</i> Então eles podiam, aí eles podiam acrescentar <i>Where did you stay? Who did you stay with?</i> Entendeu? Então usava <i>Have you ever...</i> Ou, alguns ainda perguntaram: <i>Where have you been? Who have you been with?</i> Aí eles usaram algumas, alguns fizeram nesta, desta forma também a pergunta. Eu, eu, não, não considero esse fato como errado, porque eles, se eles começaram <i>Where have you, have you ever?, Where have you stayed?</i>
Márcio	[interrompendo] É, então vamos só retomar. O objetivo da aula era o, falar sobre <i>past experiences</i> .
Ana	[interrompendo] Isso, <i>past experiences</i> . MAS...
Márcio	[interrompendo] Usando...
Ana	Éh, mas eles falam, aprendem <i>past experiences</i> tanto o <i>present perfect</i> como o <i>simple past</i> porque isso é <i>past experiences</i> . Por isso que a gente mixa. Tá? então, as as duas formas.
	[S3- 18/11/2003]

A origem dessa postura pode estar na forma como o foco de observação de aulas e das sessões é definido. Nas 4 respostas às perguntas reflexivas enviadas por Márcio – e também na análise das transcrições das sessões entre ele e Ana– fica evidente que a escolha do foco de observação é feita pelo coordenador. Em outras palavras, a professora não foi envolvida na problematização das questões discutidas nas sessões, ficando com o papel de justificar procedimentos ou de ouvir o que o coordenador tinha a dizer. Conforme Márcio revela, *eu relatei os fatos, apontei os pontos que necessitam atenção, porém eu mesmo apresentei uma proposta para a professora* (PR1-16/10/0). Márcio percebe o papel passivo da professora, ao relatar que *a ela coube concordar, discordar, e/ou*

justificar seus procedimentos. Na suas respostas reflexivas de números 3 (PR3-15/12/2003), Márcio mais uma vez relaciona sua postura à forma como a professora participou na sessão, ao dizer que :

Relendo a transcrição da sessão anterior (de número 2) pude observar que em vários momentos eu é quem concluí para o professor os questionamentos que eu mesmo fiz sobre sua prática. Observo que nessa sessão eu já permiti que o professor se colocasse mais, embora eu tenha interrompido muito. (PR3-15/12/03).

É interessante observar que Márcio percebe uma mudança na sua postura durante as sessões, ao comentar que havia permitido à professora que “se colocasse mais”, muito embora ainda a tivesse interrompido muito. As interrupções de turnos foram uma marca constante durante boa parte das sessões, em parte pela necessidade do coordenador de chegar ao foco que havia planejado, e em parte pelas constantes justificativas da professora.

Quando perguntado sobre como o foco de observação e discussão nas sessões é decidido (perguntas reflexivas 3), Márcio diz que no início do semestre negocia com o professor o foco com base nas observações feitas no semestre anterior. Contudo, durante as sessões de *feedback* não é perceptível a participação da professora nessas escolhas. Além disso, as aulas apresentam aspectos imprevisíveis não contemplados em um planejamento de observação de aulas. Isso fica evidente quando Márcio diz (perguntas reflexivas 1) que:

As observações de aula desta professora têm como objetivo: a comunicação com os alunos, a preparação dos alunos para atividades de praticas oral e escrita e *accountability* (verificar o resultado do trabalho dos alunos). Nenhum destes aspectos foi mencionado na sessão. Isto devido a falta de um planejamento da *feedback session* que considere os objetivos de desenvolvimento desta professora. (PR1-16/10/03)

É provável que os aspectos planejados e negociados previamente não tenham sido tratados na sessão de *feedback* porque outros pontos foram considerados mais relevantes. Assim, o fato de ter havido alguma negociação em relação ao desenvolvimento da professora e ao foco de observações do semestre não contribuiu necessariamente para uma relação colaborativa entre coordenador e professor e nem para um maior envolvimento da professora nas sessões. Considero fundamental o envolvimento do professor na problematização das questões a serem discutidas nas sessões, para que o mesmo tenha um interesse legítimo na busca de soluções para questões relacionadas à sua prática, para haja de fato um conhecimento construído, mediado pelo supervisor, conforme discutido no capítulo 2.

As sessões de *feedback* parecem estar mais relacionadas com o que Schön (1992; 2000) chama de *reflexão sobre a ação*, por tratar-se de um olhar retrospectivo sobre a prática recém ocorrida, examinando-se as conseqüências de determinados procedimentos e decisões para o resultado de aprendizagem dos alunos. O planejamento semestral a que Márcio se referiu parece ter maior relação com o que Schön denomina *de reflexão sobre a ação na ação* por contemplar um projeto de desenvolvimento dos professores a longo prazo. As sessões de *feedback*, no entanto, tratam de questões mais imediatas, originadas das circunstâncias imprevisíveis de uma aula. O planejamento de longo prazo, nesses casos, pode orientar a escolha das aulas a serem observadas, dos professores, da freqüência das observações, mas não deve impedir o supervisor de olhar para as imprevisibilidades da prática do dia-a-dia. Seria contraditório negociar com o professor o seu desenvolvimento a médio e longo prazo, e não ter a mesma postura colaborativa numa sessão de *feedback*.

A abordagem centralizada nas observações do coordenador, no entanto, cedeu lugar a uma abordagem mais colaborativa durante o processo da pesquisa. Nas primeiras sessões a postura do coordenador era a de alguém que havia observado a aula e que tinha mais coisas a dizer do que a ouvir. Nas sessões de número 3 e 4, no entanto, sua postura foi mais colaborativa, como veremos. Para ilustrar como as questões trazidas pelo professor não eram problematizadas e tornadas objeto de discussão, coloquei um trecho da sessão de número 2, no qual a professora dizia estar insatisfeita com sua aula, e perguntei ao Márcio o que a professora dizia aquilo. O comentário da professora ficou perdido na conversa e não foi utilizado como ponto de partida para uma reflexão. Teria sido uma boa oportunidade de partir de uma preocupação verdadeira da professora para discutir algo que fosse realmente de seu interesse. Neste trecho a professora diz que acha que “se perdeu um pouco no final da atividade”. O comentário do supervisor, que segue essa fala, é uma avaliação positiva da atividade, e que desconsidera as impressões da professora. Ou seja, para ele a atividade foi positiva, e isso é o que vale, mesmo que a professora tenha tido outra impressão.

Ana	Porque se eu fosse escrevendo tudo tá, eles iam, praticamente, alguns iam só copiar. E então eu escrevi alguma coisa e aí citei até mais alguma coisa sobre a escola, sobre família, sobre a casa. E alguns até falavam “ <i>Teacher</i> eu posso por os <i>names</i> ?”... “ <i>My brother name, my brother’s name, age</i> , o que vocês quiserem, aqui entra como criatividade”... né? Mas eu achei que eu me perdi um pouquinho no final, eu...
Márcio	É, ainda antes de eles começarem a escrever a carta, você fez uma coisa muito legal, porque você pediu pra eles verem o layout daquele e-mail, pra eles ... e perguntou pra eles “O que que é isso?” Antes de falar que eles iam ter que escrever.
Ana	É. Você viu que eles falaram: “É um <i>e-mail, teacher</i> ”.
Márcio	É, eles: “é um computador”. É... nem falou “UM computador”... “computador!” que eles associaram ... a cara do computador. Depois, éh... você perguntou [lendo as anotações] <i>Teacher asked students what they have to do</i> . “O que vocês acham que tem que fazer aqui, né?” Aí eles responderam também “Escrever um e-mail”. Então você explorou perguntando isso pra eles, éh... aí depois que você foi elicitá-los o que que eles vão escrever neste e-mail. [S2-21/10/2003]

Neste outro trecho vemos novamente a professora dizendo que sua aula não foi muito boa porque segundo ela o que foi praticado não ficou muito claro

para os alunos. O coordenador, no entanto, faz um comentário avaliativo positivo em relação à aula, e minimiza os comentários negativos da professora em relação ao comportamento dos alunos. Para Márcio, o comportamento foi normal. Ana, mostra sua preocupação com uma possível avaliação negativa por parte do supervisor ao dizer que pensou que ele não tivesse gostado da aula.

Márcio	Então daqui um pouquinho eles tão respondendo pra gente. Ana, é isso. Parabéns, a aula foi muito legal.
Ana	Eu já achei que ela não foi boa. Porque...
Márcio	Mas por que que você tá falando isso?
Ana	Eu acho, por exemplo, eu achei que no final, éh ... não ficou tão claro pra eles que éh ...
Márcio	[interrompendo] O que?
Ana	As instruções, porque eu tive que, alguns alunos, eu tive que mais uma vez explicar o que era ó... lembra que eles dividiram o primeiro parágrafo, aí eu falei "fora isso cinco itens". Então nesse pedaço, nessa parte eu achei que não ficou tão claro pra eles.
Márcio	Mas, quando, ele não já haviam de cartinha antes?
Ana	Já haviam. Mas só que nenhuma cartinha eu tinha determinado, primeiro parágrafo, segundo e terceiro. isso eu não tinha, escolhiam os tópicos e escreviam.
Márcio	Você não acha é normal da primeira vez...
Ana	[interrompendo] eu acho, eu acho, né. Tive problema de comportamento, você viu né? com os meninos ...
Márcio	Mas não muito.
Ana	Não muito, mas eu acabei mandando os dois sentarem. Mas isso é uma coisa esperada com criança.
Márcio	É normal, eu achei super normal. E mesmo assim, o Rodrigo levantou e começou a cutucar os meninos por trás.
Ana	[...] e foi isso, então tá bom. Primeiro eu pensei, falei ai, acho que o Márcio não pode ter gostado hoje da aula. Eu pensei que você não tivesse gostado muito. [S2-21/10/2003]

Conforme a análise das transcrições das sessões entre Márcio e Ana, as funções das falas e das perguntas foram predominantemente pré-reflexivas. Nesse sentido, houve pouco espaço para a construção de conhecimento de forma colaborativa através de um processo de reflexão da professora. Nas perguntas reflexivas 1, Márcio diz que acredita ter levado a professora a refletir sobre a administração do tempo em sala de aula, mas não percebe que não houve de fato um processo de reflexão construído pela professora, ou seja, as questões relativas à administração do tempo gasto nas atividades foram problematizadas pelo próprio supervisor. A professora teve uma reação de defesa novamente, explicando suas intenções durante a execução da atividade. Como a professora não via de fato um

problema na questão levantada pelo supervisor, não houve uma busca de ambos para a solução do problema. Márcio assim expressa sua compreensão do que ocorreu:

Acredito que tenha sido capaz de levar o professor a refletir sobre o tempo gasto com correções individuais em um grupo grande como este, porém não buscou-se uma solução de como este trabalho poderia ser realizado de forma que o grupo todo pudesse ser beneficiado, ganhando tempo para atividades de interação oral. A professora, por sua vez, procurou buscar argumentos para defender a postura tomada. (PR1-16/10/03)

Nas perguntas reflexivas de número 2, perguntei a Márcio de que forma seus comentários, observações e intervenções contribuíram para a construção de conhecimento por parte da professora. Sua resposta revela uma percepção diferente do seu papel nas sessões: Pouco. “Eu de certa forma concluía para a professora ao invés de questionar para levá-la a reflexão”. (PR2-12/11/03)

Considero essa uma mudança importante na sua percepção sobre como a reflexão nas sessões de *feedback* contribui para a construção do conhecimento. Mas, ainda entendia que o papel da reflexão era o de levar a professora a chegar a conclusões semelhantes àquelas que ele havia chegado nas suas observações, como se a reflexão servisse para atender aos propósitos do coordenador. Márcio diz que seu objetivo na sessão era o de mostrar para a professora *que ela havia preparado bem os alunos para a atividade escrita e que houve uma transição interessante entre as atividades até a produção final* (PR2-12/11/03). Acrescenta ainda, *de alguma forma, não acredito que isto ficou claro no feedback.*

Márcio revela que procurou ser mais reflexivo nas últimas sessões. Segundo ele, a professora teve uma postura menos defensiva e procurou refletir mais sobre sua prática, o que vai ao encontro da análise das sessões de

feedback, embora na prática ainda não consiga ter uma atitude colaborativa – percebe que interrompe muito a professora “enquanto ela está respondendo perguntas e fazendo considerações”. Outro ponto importante nesse processo de conscientização é que Márcio percebe que é ele quem aponta soluções, e que ao fazer isso não está contribuindo muito para o desenvolvimento da professora. Ao tecer considerações em relação à forma como conduz as sessões, Marcio diz:

Acredito que esta sessão proporcionou mais momentos de reflexão que a anterior porque eu permiti que isto acontecesse, quero dizer, apesar das interrupções, o professor teve oportunidades de se posicionar frente aos meus comentários e questionamentos (PR3-15/12/03).

O numero de interrupções que cometo (um pouco menor mas ainda não deixo a professora concluir suas idéias), a postura de defesa que a professora assume quando busca diversas justificativas para os procedimentos adotados, mas apesar disto consegui focar um pouco mais nos meus objetivos. (PR4-19/03/04)

Isso demonstra um grau de consciência maior em relação ao seu papel como coordenador, alguém que deve ouvir mais e dar mais espaço ao professor para que possa problematizar questões e refletir. Ainda assim, parece entender que os objetivos são dele, e não da professora.

As sessões não tiveram momentos de reflexão crítica sobre os objetivos educacionais das atividades propostas aos alunos, questões referentes à consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar (PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2003; BARTLETT, 1990; SMYTH, 1992). Não houve também a busca pela revelação de pressupostos teóricos e ideológicos que dão sustentação à prática de sala de aula (BROOKFIELD, 1995); as sessões giraram em torno de questões técnicas e práticas.

Nas perguntas reflexivas de número 3, questioneei o supervisor sobre a aula que ele havia observado, se a forma como havia sido conduzida havia contribuído para a formação do conceito de cidadania dos alunos, conforme a filosofia da instituição (a franquia na qual a pesquisa foi realizada). Márcio assim respondeu:

Assim que li esta pergunta associei diretamente aos temas que a professora abordou / extraiu do vídeo, tais como: abrir o presente de outro, retirar algo de um hotel, ir a uma festa sem ser convidado. Sobre este aspecto, o professor não promoveu nenhuma discussão que contribuisse para a formação dos alunos e que ao mesmo tempo poderia ser utilizado para verificação da atividade realizada (PR3-15/12/03).

Essa foi uma constatação feita pelo supervisor provocada pela pergunta feita por este pesquisador. Os materiais didáticos utilizados pela franquia abordam questões sociais, que envolvem a formação do conceito de cidadania por parte dos alunos, que os fazem pensar na sua participação na sociedade, em questões de justiça, e democracia. Durante as sessões de *feedback* das aulas observadas, no entanto, valores éticos ligados à formação do conceito de cidadania dos alunos não foram discutidos.

Houve também uma mudança ao longo da pesquisa no que diz respeito à avaliação feita pelo supervisor dos resultados alcançados em cada uma das sessões de *feedback*. Nas perguntas reflexivas de número 1, ao ser perguntado se conduziria a sessão de outra forma, qual e por que, Márcio reforça seu papel diretivo ao dizer:

Antes de solicitar que os alunos entrevistassem seus colegas, eu deveria levar a professora a concluir que (a atividade) mereceria uma nova preparação, elicitando idéias e exemplificando para os alunos como a atividade deveria ser realizada. Deveria levar a professora a concluir que, após a entrevista, os alunos deveriam reportar as informações que eles conseguiram, como uma forma de verificar (o professor e os alunos) se eles já dominam o assunto. Desta forma eu estaria colocando foco nos aspectos que o professor necessita desenvolver utilizando a própria aula como referencia. (PR1-16/10/03)

Não está em discussão a pertinência das observações feitas, tampouco a relevância das mesmas para a condução da aula, conforme comenta Márcio; o que fica evidente, porém, é o objetivo do supervisor de levar a professora a determinadas conclusões, como se o que ela tivesse a dizer ou a problematizar não fosse tão relevante. Já nas perguntas reflexivas de número 2, Márcio conclui que *deveria aprender a ouvir mais e fazer mais perguntas para levar a professora à reflexão, e assim contribuir para o seu desenvolvimento* (PR2-12/11/03).

Nas últimas sessões, conforme discutido na análise das sessões de *feedback* entre Márcio e Ana, a postura do supervisor foi mais colaborativa, procurando ouvir mais a professora: na sessão de número 4, Márcio propõe à professora que escolham em conjunto um tópico para discussão. É a primeira vez que isso ocorre nas sessões analisadas. No recorte abaixo a professora não chega a expor objetivamente que gostaria de falar de um problema específico, mas tem a oportunidade de iniciar a discussão em torno de um problema de seu interesse.

Márcio	Legal. Bom, então vamos agora, eh, eleger algum aspecto que a gente poderia estar conversando pra... pra que de alguma forma possa contribuir pras outras, pras outras aulas. //O que que você acha que a gente poderia tá pegando como um ponto pra tá discutindo, e aí, eh, né, através dessa discussão poder contribuir de alguma forma.
Ana	[interrompendo] Éh... a questão do <i>recycling</i> , por exemplo. Eu tive sorte das duas alunas que tiveram dificuldade me procurar pra ver. Isso não é sempre que acontece. A gente não tem esse caso de aluno que vem “ah, eu não entendi, não lembro”. “Não entendi, no caso, eu não me lembrava mais, como é que eu faço isso?”. Eu tive essa sorte. Mas, éh...
Márcio	[interrompendo] se não viessem perguntar...
Ana	[interrompendo] então, exatamente. E iriam, acabaria passando. E para eu parar aquele momento que era uma atividade de... essa atividade ela é na verdade como uma brincadeira, eles tão revisando e brincando com a situação.
Márcio	Uh, uh...
Ana	Eh, ficaria chato de eu parar “gente vamos revisar... <i>If I</i> mais o passado, <i>if I [...]</i> <i>if I had, if I were</i> ” isso não ficaria legal. Que que eu faria nesse momento? Na minha opinião ficaria chato se eu fosse parar pra revisar isso com eles.
Márcio	Tá, mas aí, não vejo que seria nesse formato de revisar. Eh, de repente poderia ser um momento de prepará-los pra fazer a atividade, na verdade.
Ana	Mas eu preparei.
Márcio	Como que foi feito?
Ana	// Porque eu me recordo que eu, eh, eles leram na situação, tal, aí dei um exemplo e falei “ <i>If I ...</i> ” não me lembro do exemplo, do exemplo que eu dei... “ <i>I’d buy a new car</i> ”,

	não sei. Eh... aí eh, alguns falaram “I ... I não-sei-o-que”. Então eu dei alguns exemplos “Ah, então tá, nós já entendemos”. Eles, eh, o que eu senti, é que eles tinham dificuldade de, de ter uma idéia, muito mais do que de fazer, a, a maioria da classe. Você acha que eu deveria preparar mais, dar mais exemplos?
Márcio	//É porque o preparar na verdade não vai ficar só focado na estrutura que eu ia utilizar. Também preparar pode ser elicitar ...
Ana	Uh, uh ...
Márcio	... eles, o que que a gente pode dizer? Até assunto, vamos dizer assim. Então, ãh ... de repente esse é um ponto: o que que você acha isso, de quando a gente for prepará-los para a atividade, também não só considerar o nível estrutural
Ana	Uh, uh
Márcio	... mas também, eh, considerar que idéias, sugestões ...
	[S4-18/12/2003]

Segundo Márcio (PR4-19/03/04), as perguntas reflexivas feitas pelo pesquisador o fizeram refletir sobre as posturas que tanto ele quanto a professora adotaram durante as sessões, sobre seus objetivos e a forma de conduzi-las.

5.4.2 A Interação entre pesquisador e Artur

Conforme a análise das sessões de *feedback* entre Artur e Marisa, o padrão interacional das mesmas não foi alterado ao longo da pesquisa. Artur utiliza uma abordagem de supervisão pedagógica diretiva em todas as sessões, embora tenha tentado modificar seu estilo de supervisão na sessão de número 3 ao propor-se a fazer mais perguntas, o que ele mesmo confirma em suas respostas às perguntas reflexivas feitas pelo pesquisador.

Ao comentar sobre o papel da observação de aulas e das sessões de *feedback* em uma escola de línguas, Artur disse que serviam para *melhorar a qualidade das aulas para que elas sejam dinâmicas e com resultados rápidos. Assim, teremos sempre clientes trazendo clientes* (PR1-30/09/2003). Seus comentários mostram uma postura pragmática, voltada para resultados imediatos

em relação ao processo de observação e de *feedback*, contrária a uma proposta reflexiva, mais demorada e que pressupõe espaço ao professor para problematizar questões que considere relevantes – que nem sempre vão ao encontro das expectativas do supervisor. Sua postura como observador é a de alguém que avalia resultados e deve fazer as correções necessárias. Esse modelo de supervisão pedagógica gera, como já vimos, uma atitude de defesa do professor, em busca da autopreservação, típica do Modelo I de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000). Dessa forma, para evitar um possível conflito gerado pela assimetria de poder, o coordenador precisa ter muito cuidado ao expor suas impressões sobre a aula. Segundo Artur, *é preciso muito cuidado para falar com o professor e não deixá-lo se sentindo um fracassado* (PR1-30/09/2003). De fato, a análise das transcrições mostrou essa preocupação por parte do supervisor, nas várias vezes em que procurou salientar os pontos positivos da aula observada antes de falar sobre o que precisava ser modificado. No recorte abaixo, podemos ver esse comportamento e a preocupação do coordenador em não interferir no andamento da aula.

Artur	... não, não... peraí. [desligou e ligou o gravador]. Vamos lá. Ah... então, eu tava de como eu percebi a aula. Então, assim, o envolvimento dos alunos tá, tá muito bom... eu tô vendo que eles tão à vontade, a minha presença na sala não mudou a maneira deles se comportarem, isso tá ótimo...
Marisa	Uh, uhm...
Artur	Ah... o uso de inglês que você tá fazendo com eles, também na minha opinião tá excelente. É dali pra cima mesmo...
Marisa	Uh, uhm..
Artur	... tem que cobrar o pessoal pra usar mais, igual a você tala cobrando, que eu achei bem legal também, de... ah... Tinha uma aluna lá, a Isabela, que insistia em perguntar “como é que fala tal coisa...”.
Marisa	Uh, uhm...
Artur	“... como é que fala tal coisa não-sei-o-que-tem...” eh... e aí você sempre insistindo “ah, como é que é mesmo? <i>How do you say parara in English?</i> ” Então, tá bem legal isso também. Ah... a maneira de trabalhar o <i>Focus On Language</i> , que é aquilo que a gente falou, daquelas etapas, né...
	[S1-10/09/2003]

Ainda em relação ao seu papel como coordenador, Artur entende que a posição de um observador externo é privilegiada, por estar preocupado em

somente observar, ao contrário do professor, que tem muitas preocupações durante a aula. Ou seja, entende que quem observa tem mais condições de ver o que precisa ser modificado e melhorado. Conforme aponta Artur:

Acredito que durante uma aula o professor está preocupado com uma série de fatores. Sendo assim, ele age muitas vezes de acordo com aquilo que está no seu subconsciente, aquilo que é feito no automático. Por isso, por mais que ele saiba que algumas coisas não podem ser feitas durante a aula, acaba fazendo (PR1-30/09/2003).

Referindo-se à forma como a professora vê o seu papel de coordenador durante as observações de aula e as sessões de *feedback* afirma que *às vezes acho que ela ainda não percebeu que quando estou em sala posso dizer mais sobre a performance dela do que ela mesma* (PR3-20/11/2003). Como existe esse pressuposto de que um observador externo tem uma compreensão privilegiada do que ocorre em sala de aula, a predisposição para ouvir o professor é menor, e as possibilidades de um trabalho colaborativo também diminuem.

Contudo, já a partir dos primeiros questionamentos percebeu que a professora não teve oportunidade de dizer o que achava em relação ao que ocorria em sala. Segundo ele, *eu disse o que aconteceu e o que ela deveria fazer (...) acho que não houve participação do professor* (PR1-30/09/2003). Nas perguntas reflexivas 2, Artur faz um comentário semelhante:

Procurei dar mais abertura para a professora falar porque após ter percebido as perguntas sobre minha primeira sessão, percebi que não tinha dado chances para ela se expressar. A primeira foi muito centrada em mim. Acho que ela foi diferente da primeira porque dei mais abertura para a professora se colocar (PR2-04/11/2003).

Mas, depois acrescenta, como se a maior liberdade de expressão da professora pudesse estar relacionada ao que entende ser uma falta de foco de sua sessão:

Mas foi igual no sentido de que o foco do que quero que ela mude não está muito claro. Não está claro de uma aula para outra, assim como não ficou claro durante a sessão. Percebi isso ao ler a transcrição (PR2-04/11/2003).

Parece haver um conflito entre uma maior liberdade de expressão da professora com uma necessidade de manter a objetividade pretendida. Para Artur, a reflexão deve estar a serviço dos objetivos do coordenador, que assim consegue controlar as mudanças necessárias. Segundo ele:

Em relação à visão, acredito que o professor só muda de verdade se entender e assimilar o que precisa mudar. Para isso, preciso ajudá-la a refletir. Por outro lado, a reflexão demanda um certo tempo que não podemos esperar para certas mudanças, como o uso de inglês em sala. Se vejo o professor usando português com um grupo que deveria usar só inglês, converso com o professor, mas já deixo claro que aquilo deve estar diferente a partir da próxima aula (PR2-04/11/2003).

A questão que parece clara em seu discurso, é que o coordenador é quem define o que precisa ser mudado, e não o professor. Artur não consegue ver o processo reflexivo como sendo colaborativo, com a problematização de questões a serem discutidas e estudadas decidida por ambos. Na forma como Artur vê a reflexão, ela é demorada e pode não dar resultados, se o professor não entender o que precisa ser modificado em sua prática.

Em um determinado momento, ao ser questionado sobre a postura defensiva da professora, observada em um determinado trecho das conversas, Artur entende que o que faltava à professora era uma atitude de abertura às suas observações, e não questionou a sua própria postura durante a sessão. Na sessão de número 4, a última delas, Artur disse à professora explicitamente que ela deveria ter uma postura mais aberta, e que o próprio pesquisador havia observado isso.

Comentou que a posição de quem observa era privilegiada, e que ela deveria ouvir mais. Este trecho de seu relato ilustra bem isto:

Eu já tinha notado que ela tinha uma certa resistência para ouvir o que eu colocava. Sempre tentava se justificar dando a impressão que estava com medo se tivesse feito algo diferente do que havia planejado ou do que havíamos combinado. Quando você me disse o mesmo em um e-mail, eu notei que não era apenas uma impressão minha. Sendo assim, eu quis mostrar que se havia realmente uma resistência, ela poderia estar atrapalhando na reflexão sobre minhas colocações e, conseqüentemente, não haveria mudança, que era o que eu percebia em sala de aula. A participação da professora foi pouca, porque eu queria que ela chegasse a essa conclusão. Quanto às reações, tive que parar a gravação porque ela começou a chorar. Acho que é difícil para ela lidar com imperfeições (PR4-24/03/2004).

Artur não percebeu que o que estava causando a postura defensiva da professora era a relação de poder que se estabelecia por conta do modelo de supervisão adotado. Para ele, as reflexões são do supervisor e não do professor, as mudanças ocorrem de fora para dentro. Numa perspectiva colaborativa da aprendizagem (SCHÖN, 1992; VYGOTSKY, 1998) o conhecimento mais elaborado (científico) do supervisor poderia agir sobre o conhecimento prático do professor para a construção de um novo conhecimento. No entanto, o conhecimento cotidiano do professor é desconsiderado, uma vez que o observador externo é tido por ele como alguém que vê melhor e que sabe o que deve ser modificado. Para ele, o professor precisa saber ouvir o que ele tem a dizer. No recorte abaixo, Artur questiona a professora sobre o papel da observação de aula. Seu objetivo é mostrar à professora que precisa estar mais aberta para ouvir.

Artur	Éh ... e uma outra coisa que eu queria perguntar hoje, que eu tava pensando depois é: como que você vê a percepção que eu tenho da aula, quando eu tô assistindo, e a percepção que você tem?// Você acha que é igual, diferente? Por que?
Marisa	// ah, não sei ... @ // Então, às vezes eu posso tá achando que eu tô fazendo a coisa certa, e você tá ali de fora vendo e pode achar que não. Às vezes eu acho que o negócio não tá legal e você vê de fora que tá legal. Então ...
Artur	Então, mas você ...
Marisa	[interrompendo] Não sei dizer ...
Artur	... você acha que a percepção que você tem da aula é diferente da minha? Assim ... ah... o que eu observo é diferente do que você observa?

Marisa	... eu não sei, ah, quer dizer, aquele dia eu achei que você tava ali pra observar mais a parte de ... de motivação de aluno
Artur	Uhm, uhm...
Marisa	Né, então, eu não sei que que ...
Artur	Não, não, tudo bem. O que eu quero saber é o seguinte: você acha que eu vejo a aula da mesma maneira que você vê? Assim, você consegue observar as mesmas coisas que eu, em sala?
Marisa	Ah, acho que não, que você tá sentado ali, você tá vendo todo mundo de modo geral. Então se eu to, tô atendendo uma aluna aqui, tem uma outra [...] fazendo alguma coisa... às vezes eu não, não pego tudo, porque se eu tô aqui às vezes eu fico de costas pro outro pessoal que tá pra cá...
	[S4-20/11/2003]

Em seguida, Artur diz à professora que sua atitude é defensiva e que isso foi constatado não só por ele, mas também uma coordenadora assistente e também pelo pesquisador. Minha intenção ao perguntar a Artur sobre a postura defensiva da professora, como pesquisador, era fazer uma reflexão entre o modelo de supervisão adotado por ele e a postura da professora. Para tanto, enviei um texto extraído da tese de doutorado de Romero (1998) sobre os Modelos I e II de Schön e Argyris e pedi que ele procurasse identificar na sua prática de supervisor pontos em comum aos dois modelos, tentando estabelecer uma relação entre a supervisão pedagógica e a reação da professora. Mas, Artur entendeu que a professora tinha uma postura defensiva e fechada e que ela precisava mudar e ser mais aberta às suas observações. Abaixo, Artur explica que percebe muita resistência de parte dela. Inclusive lê a ela parte do comentário feito por este pesquisador.

Marisa	É ...
Artur	Mesmo em relação à sua própria prática.
Marisa	Uh, uh ...
Artur	Porque tudo o que a gente faz enquanto, não tudo, mas talvez 90% do que a gente faz enquanto você tá dando aula, você faz meio automático ...
Marisa	Uh, uh...
Artur	Você não fica pensando em fazer isso porque a teoria não-sei-das-quantas, papapa ... É no automático. É daquilo que você tá treinada a fazer, você tá habituada a fazer. // Bom, eu tô dizendo isso então pelo seguinte: éh ... eu percebo ... Eu já tinha percebido isso em duas <i>feedback sessions</i> , depois a Carol falou pra mim que sentiu a mesma coisa ... e aí pra concluir, no e-mail que o Chico mandou, ele falou que tava com a mesma percepção. E a percepção é a seguinte: éh ... existe uma resistência muito grande sua em ouvir o que a gente tá dizendo. E o que eu quero te dizer é: eh... quando a gente coloca alguma coisa, a sua postura é de tentar explicar porque que você fez aquilo...
Marisa	Uh, uh ...
Artur	... não de ouvir.

Marisa	Uh, uh..
Artur	Então, assim, várias, em várias vezes na, na, na gravação, você me interrompe pra justificar aquilo que você tá fazendo. Então, assim, eu tinha percebido isso duas vezes, depois a Carol falou, e aí agora por fim o Chico, e na verdade em nenhum momento eu tinha falado isso com ele. Porque, assim, depois que a gente começou a, depois que eu, que a gente começou a gravar, talvez tenha falado com ele uma vez só, mas nem foi sobre isso.
Marisa	Uh, uh ...
Artur	Entendeu? E ... então ele mandou, e ... baseado no que ele ouviu. Então, olha aqui // [procurando] ah ... [...] número 3 ... [lendo] "Artur, em alguns momentos a professora parece ter uma atitude defensiva, que se faz notar através de várias falas que procuram justificar alguma prática de sala de aula, procurando até mesmo a sua aprovação como coordenador. Você tem a mesma impressão? Por que você acha que isso acontece? Coloquei o trecho abaixo como exemplo". [...] o trecho.
Marisa	Uh, uh ...
Artur	E eu queria que você me falasse sobre isso.
Marisa	// Ah [...]
[S4-20/11/2003]	

Artur questiona a professora se ela tem a mesma percepção que ele.

Pretende fazê-la entender que o objetivo da observação de aulas e da sessão de *feedback* é o de mostrar à professora o que precisa ser mudado, quando diz a ela que se *não se abrir pra ouvir e pensar naquilo que precisa ser mudado, não adianta fazer feedback session*. A professora explica que sua atitude defensiva decorre do fato de estar sendo observada.

Artur	Você sente isso também, ou não?
Marisa	// Ah, pode ser, sim.
Artur	E por que que você, por que que você acha que isso acontece? Você faz alguma idéia? // Tem alguma coisa a ver com, assim, éh ... com // deixa eu só parar aqui um pouquinho. Peraí. [desliga o gravador] Bom, então, eu queria saber se você percebe essa atitude defensiva, ou se já parou pra pensar nisso, nunca parou ...
Marisa	Não, eu acho que... que desde, do o momento que a gente tá sendo observada, acho que a gente já fica numa atitude defensiva, né, porque você quer // não sei se o termo é 'explicar' ou é, assim, você fala tal coisa, então eu quero mostrar o que que eu tinha pensado. Então, assim, eu acho que isso é uma atitude ... de repente pode ser até normal de quem tá sendo observado. Né, se você fala uma coisa, eu quero explicar porque que eu fiz aquilo.
Artur	Uh ... É, porque na verdade, éh ... assim você, você pode com certeza explicar porque você tá fazendo, porque ...
Marisa	[interrompendo] uh, uh ...
Artur	É ... extremamente, éh ... não é 'interessante' a palavra que eu queria [...] isso é fundamental pra gente entender por que que você tá fazendo determinadas coisas. Então, a gente quer ouvir.
Marisa	É ...
Artur	Agora, por outro lado, você tem que tomar cuidado também, pra não deixar que essa justificativa impeça você de mudar a prática quando precisa.
Marisa	É ...
Artur	[...] às vezes o que dá a impressão é: você tá justificando, assim, você tá justificando

	porque você acredita que aquilo que você tá fazendo é o certo, e você não vai mudar.
Marisa	Uh, uh ...
Artur	Entendeu? Então isso que a gente tem que tomar cuidado.
Marisa	É ...
Artur	Porque ... você precisa, você pode justificar com certeza, diz porque você pensou, aquilo ... A gente des... discute, porque pode ser que também o que eu esteja dizendo não faça sentido, a gente discute ...
Marisa	Uh ... uh ...
Artur	E aí, se eu ver que você tá certa, tudo bem, se não, aí você precisa, éh ... éh ... modificar. // Tá?
Marisa	Tá ...
Artur	Bom, então, assim, eu coloquei isso em primeiro lugar justamente porque é a base de tudo. Porque se você não se abrir pra ouvir e pensar naquilo que precisa ser mudado, não adianta fazer <i>feedback session</i> , sobre as aulas que eu, que ... que eu assisto.
	[S4-20/11/2003]

Nas perguntas reflexivas 4, Artur diz que a postura defensiva da professora tem a ver com a personalidade dela, porque entende que seu relacionamento com os professores seja muito próximo, e que a maneira como o coordenador é visto na escola não tem influência nas sessões de *feedback*. Porém, admite que o comportamento defensivo da professora possa estar relacionado com sua postura:

No entanto, tenho certeza que tem a ver com a maneira com a qual lido com a situação também porque quando acho que algo não está da maneira como eu gostaria que fosse, me torno resistente. Não tenho muita paciência para esperar o tempo do professor para a mudança, se considero uma prioridade (PR4-24/03/2004).

Dessa forma, as sessões de *feedback* não promoveram a construção de conhecimento por parte da professora, já que o que precisava ser mudado, no ponto de vista do coordenador, era dito a ela de forma explícita, sem um processo reflexivo. Artur reconhece isso, ao refletir sobre a construção de conhecimento em uma determinada parte da sessão de número 4. Segundo Artur:

Acho que não houve construção de conhecimento. Eu havia dito na sessão de *feedback* anterior que ela estava sempre encostada na lousa e não andava pela sala. Então, quis dizer que nessa aula ela fez diferente, de acordo com o que havíamos combinado. No entanto, não houve espaço para reflexão (PR4-24/03/2004).

Assim como nas sessões analisadas entre Márcio e Ana, estas sessões não tiveram nenhum momento de reflexão crítica. Nas perguntas reflexivas de número 2, questionei Artur sobre um procedimento adotado pela escola com o intuito de coibir o uso de português em sala de aula. O procedimento consistia em atribuir 100 pontos a cada aluno no início de cada aula – as notas eram escritas na lousa – e à medida que usassem português, esses pontos iam diminuindo. As notas ficavam visíveis a todos os alunos, que assim se sentiriam pressionados a usarem a língua alvo para a comunicação em sala de aula.

Esses procedimentos adotados pela escola são contrários à filosofia da franquia, que estimula uma educação voltada para a formação do conceito de cidadania por parte dos alunos. Nesse caso, a conscientização da importância do uso da língua alvo passaria por um processo reflexivo e democrático, baseado na motivação para o uso de inglês em sala de aula, e não por um processo repressivo como o que foi adotado. Se houvesse uma preocupação em relacionar os resultados de aprendizagem com objetivos educacionais mais amplos, esse procedimento repressivo seria questionado pela orientação pedagógica da escola. Para Artur, no entanto os fins justificam os meios. Artur assim explica sua posição:

Depois de muito tempo insistindo para que os professores usassem mais inglês com os alunos, percebi que havia atingido o objetivo. No entanto, os alunos ADOLESCENTES (ênfase do supervisor) continuavam a usar português entre si por mais que o professor pedisse ou estimulasse. Eles (alunos adolescentes) pensam em muitas coisas ao mesmo tempo, são ansiosos e querem trocar idéias e contar acontecimentos na velocidade da luz. Como não conseguem fazê-lo nessa velocidade em inglês, não hesitam em usar o português. (...) Assim, durante uma reunião eu sugeri que os professores colocassem os nomes dos alunos na lousa e uma nota de participação oral na aula anterior. Uma professora disse que estava usando a nota da aula em questão. Concluímos que a idéia dela seria mais eficaz por causa do imediatismo dos adolescentes. (...) O retorno tem sido positivo porque em algumas turmas os próprios alunos cuidam da nota. Eles chegam a brigar com os que falam em português (PR2-04/11/2003).

Novamente vemos uma abordagem pragmática e voltada para resultados rápidos. Essas questões, no entanto, precisam ser pensadas à luz de objetivos educacionais que contemplem conceitos morais e éticos na formação dos alunos. Que tipo de aluno será formado através de práticas como a que foi descrita? Será um aluno consciente de seu papel social? Será um aluno que verá nos processos democráticos a forma de abordar os problemas sociais? Ou será alguém que verá na repressão a solução de problemas?

As trocas reflexivas por correio eletrônico não tiveram um resultado concreto nas sessões de *feedback*, mas são perceptíveis algumas mudanças na forma de entender o papel da orientação pedagógica e da reflexão. Ao ser questionado sobre que contribuição as perguntas reflexivas feitas pelo pesquisador tiveram sobre sua prática, admite que ele também tem muito a aprender, como podemos constatar no trecho abaixo:

As perguntas me ajudaram a me perceber enquanto OP (orientador pedagógico), principalmente as perguntas referentes a essa última sessão, que envolviam o fato da professora estar sempre se justificando, mas também a minha postura de não dar muita abertura para a construção de conhecimento e reflexão da professora. Foi bom para que eu possa, antes de fazer um *feedback session* pensar em como darei espaço para o professor (PR4-24/03/2004).

Ficou evidente também para o coordenador que a construção do conhecimento se dá quando o professor tem espaço para refletir. Talvez o que não tenha ficado claro ainda para o supervisor é como esse espaço pode ser aproveitado para a reflexão, e como o modelo colaborativo de supervisão pedagógica (Wallace 1991) e um modelo baseado nas ações da reflexão (SMYTH, 1992) podem contribuir para a construção de um relacionamento de confiança mútua, onde tanto professor como supervisor se envolvam na busca por respostas às questões técnicas, práticas e críticas.

A seguir apresento a leitura que Artur e Márcio fizeram de minha análise de suas interações com as professoras. Suas considerações e reações dão margem a novas reflexões sobre a pesquisa e seus resultados.

5.5 AS PERSPECTIVAS DE ARTUR E MÁRCIO

Mais uma vez gostei de me ver sob outro ângulo, por alguém que está de fora. Pude perceber que o modelo de *feedback sessions* que uso é realmente diretivo. Acho que um processo reflexivo leva a mudanças mais profundas, mas aí vejo outro problema: se preciso deixar que o professor defina qual é o foco das observações, para que lado vai caminhar uma escola quando 12 professores definirem coisas diferentes para serem observadas? Se eu for definir isso juntamente com cada um deles mas tentando conduzi-los para onde quero, também não estarei dando oportunidade para os professores já que sei de início onde quero chegar. Enquanto franquia, existe uma preocupação que as aulas sigam o mesmo modelo, que o nível e a maneira de ensinar sejam pelo menos parecidas. Eu sei que quando dou um norte para o professor seguir, posso estar completamente equivocado, mas pelo menos todos estarão alinhados. Eles podem e devem se expressar, mas as decisões de como conduzir a aula devem fazer parte de um consenso. Um aluno que transfere de uma turma para outra não pode achar que a aula é completamente diferente, principalmente se for para pior. Não pode, por exemplo, achar que um professor faz com que os alunos falem inglês e outro, do mesmo estágio, não faça da mesma maneira. O processo reflexivo é colaborativo, mas a decisão final precisa ser para todos. A questão da qualidade/aprendizado é o que mais me preocupa quando assisto a uma aula. Quando percebo que uma aula não está sendo tão eficaz quanto poderia, não posso esperar que o professor amadureça a idéia sozinho e chegue às suas conclusões em detrimento da qualidade. Quando faço alguma colocação, o professor pode discordar mas ele precisa ser convincente e ter embasamento. Assim, aquilo pode ser passado para os outros.

O mesmo se aplica para a questão das notas colocadas na lousa para forçar alunos adolescentes a usar inglês. Existe sempre um trabalho de conscientização do uso da língua alvo em sala de aula, da importância para o aprendizado, de que quem arrisca mais, desenvolve mais. No entanto, se mesmo assim os alunos continuam não usando a

língua alvo, o que se pode fazer? Deixar que usem português até que se conscientizem? Pela prática, eu sei que alunos que não usam inglês nos estágios iniciais do curso têm mais problemas para usá-lo e para conseguir usá-lo posteriormente. Acredito que é como educar um filho. Se você pede para que ele não faça algo e explica o porquê mas mesmo assim ele faz, não pode ficar por isso mesmo. Existem conseqüências negativas de um aluno chegar no Intermediário 2, por exemplo, e não falar inglês. Essas conseqüências depõem contra a escola e, indiretamente, contra quem é responsável pelo processo.

No entanto, como digo para os professores, se você tiver uma outra resposta para os problemas acima e que tragam mais qualidade e resultado e mais rapidamente, serei todo ouvidos. Por isso, concordo com seu parágrafo abaixo:

Ficou evidente também para o coordenador que a construção do conhecimento se dá quando o professor tem espaço para refletir. Talvez o que não tenha ficado claro ainda para o supervisor é como esse espaço pode ser aproveitado para a reflexão, e como o modelo colaborativo de supervisão pedagógica (WALLACE 1991) e um modelo baseado nas ações da reflexão (SMYTH, 1992) podem contribuir para a construção de um relacionamento de confiança mútua, onde tanto professor como supervisor se envolvam na busca por respostas às questões técnicas, práticas e críticas.

Artur

Após a leitura do seu trabalho ficou mais claro a postura que adotei na orientação da professora após as observações das aulas. Foram mencionados fatos que eu não havia percebido quando respondi as perguntas reflexivas.

Embora eu não esteja familiarizado com estes termos, eu realmente percebi que houve uma pequena mudança no meu estilo de orientação durante esta pesquisa. De uma postura mais *diretiva* (estabelecendo o foco da observação, emitindo comentários prescritivos, apresentando soluções para os problemas sem ouvir o ponto de vista da professora) para uma supervisão mais *colaborativa* (com mais momentos que promoveram reflexão por parte da professora). Aqui estão alguns fatos que considere relevantes e vão de sobremaneira me fazer refletir sobre a minha prática.

O fato de pouco envolver o professor na problematização das questões durante as sessões de *feedback*, criando conseqüentemente poucos momentos para reflexão e construção do conhecimento. Coube à mim a escolha do foco de observação e conseqüentemente à professora se defender justificando seus procedimentos.

Um outro ponto bastante importante e que foi possível perceber claramente nas transcrições é o grande número de interrupções tanto da minha parte para chegar ao foco que **eu** queria, quanto da professora na ânsia de justificar seus procedimentos. À medida que eu ia percebendo este fato (através dos questionamentos que você fez) eu percebi que pude me policiar mais e assim promover melhores momentos de reflexão. Eu tinha clara noção de que havia levado a professora à reflexão em vários momentos, porém, após a leitura do seu trabalho, percebi que eu é quem problematizei varias das questões, não dando espaço para a professora construir um processo reflexivo.

Não trazer para as sessões de *feedback* os conceitos pedagógicos que embasam nossa prática e os ideológicos que dão sustentação a nossa identidade foram outros fatores que não ocorrem durante a minha prática.

O fato de eu ter levado a professora a determinadas conclusões não implica no fato de que o que ela teria a dizer não fosse importante. E sim no fato de que eu não tinha a consciência e/ou experiência de como promover a construção do conhecimento da professora através de reflexões em uma sessão de *feedback*.

A leitura do seu trabalho me proporcionou muita reflexão e certamente vai contribuir na construção do meu conhecimento. Este conhecimento somado a uma postura mais consciente e reflexiva pode transformar minha prática e contribuir para um melhor desenvolvimento dos professores.

Márcio

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das sessões de *feedback* e das interações entre pesquisador e coordenadores, é necessário voltarmos novamente os olhos para as perguntas de pesquisa, sintetizando os resultados. Faço também algumas considerações a respeito de limites e possibilidades da abordagem reflexiva de supervisão pedagógica no contexto da franquia. Se por um lado a reflexão representa uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do professor, não podemos desconsiderar fatores institucionais e de mercado que correm na direção contrária, tornando a adoção da abordagem reflexiva um grande desafio.

Estas foram as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho:

- Qual o modelo de supervisão que pode ser apreendido das sessões de *feedback*?

O modelo de supervisão observado nas sessões de *feedback* analisadas foi o modelo diretivo (WALLACE, 1991; FREEMAN, 1982; GEBHARD, 1984). Esse modelo se caracteriza por uma postura diretiva e prescritiva do supervisor pedagógico, que observa aulas com o sentido de sugerir ações, corrigir problemas detectados, e verificar se a prática está de acordo com a metodologia proposta pela franquia. Tanto Artur como Márcio tiveram essa postura durante as sessões.

O supervisor é visto como uma figura de autoridade, que tem o poder de fazer julgamentos e de determinar o foco da discussão nas sessões de *feedback*. A pretensa *condição privilegiada do observador*, no entanto, não contempla o que acontece no pensamento do professor, não o ajuda a desvendar os

pressupostos que embasam sua prática. Dessa forma, os conhecimentos intuitivos do professor, baseados na prática do dia-a-dia, não são confrontados com o conhecimento organizado (científico). O que ocorre, como consequência, é a simples prescrição de receitas de como as atividades devem ser feitas e a desconsideração das percepções do professor.

Existe certamente a intenção de ajudar o professor a melhorar suas aulas e com isso fazer com que os alunos aprendam mais, mas o observador dirige seu olhar para algumas coisas em detrimento de outras. Nenhuma observação pode ser considerada totalmente neutra e desprovida de julgamento de valor, já que esse olhar focado em alguns pontos determina a análise e as discussões na sessão de *feedback*. O modelo diretivo tem um foco na prescrição de soluções para os problemas detectados pelo supervisor, ao invés de partir de necessidades observadas pelos próprios professores.

A assimetria nas relações de poder evidenciou uma postura defensiva por parte das professoras, característica do Modelo I de Schön e Argyris (SCHÖN, 2000), que procuravam justificar suas decisões e procedimentos didáticos, embora não tenham sido observados conflitos e animosidades durante as sessões. Tanto Ana como Marisa mostraram atitudes defensivas.

O modelo diretivo de supervisão não é propício à construção de conhecimento. O professor não participa ativamente do processo de descoberta e de construção do conhecimento a partir de suas próprias observações, não havendo confronto de sentidos. O professor não tem muita voz nesse processo, limitando-se a concordar, ou a justificar-se.

- Quais as funções das falas dos interagentes?

As falas são de natureza pré-reflexiva, em sua maioria. Em todas as oito sessões os supervisores definiram o foco da análise, prescreveram, fizeram comentários positivos e negativos em relação às aulas (exceto em uma sessão) e descreveram atividades. Ana e Marisa igualmente fizeram comentários avaliativos positivos e negativos em relação às suas aulas (exceto em duas sessões), descreveram as atividades realizadas e justificaram suas ações tanto de forma espontânea quanto de forma provocada.

Na quarta sessão entre Ana e Márcio, no entanto, a professora participou da definição do foco da análise, por solicitação do supervisor. A análise das interações entre este pesquisador e o supervisor Márcio, mostrou que o processo reflexivo desencadeado a partir dos questionamentos feitos pelo pesquisador por meio de perguntas reflexivas levou-o a mudar um pouco sua postura durante as sessões.

Nas sessões entre Artur e Marisa não foram observadas falas com função reflexiva, enquanto que nas sessões entre Márcio e Ana algumas falas tinham essa função. Em duas sessões Ana especulou sobre possibilidades de ações na sala de aula, em três sessões tanto a professora quanto o supervisor avaliaram resultados e conseqüências das decisões tomadas, e em uma das sessões Ana reformulou a atividade em função dos resultados.

- Qual a natureza das perguntas feitas durante as sessões? As perguntas feitas pelo supervisor promovem reflexão? De que forma?

Nas sessões entre Artur e Marisa as perguntas foram de natureza pré-reflexiva. Artur fez perguntas para definir o foco da sessão, para situar as atividades e lembrar o que ocorreu na aula, para pedir à professora que descrevesse as atividades e para gerar justificativas. Marisa fez perguntas para

situar e lembrar o que ocorreu em sala de aula e em duas sessões pediu orientações a Artur.

As sessões entre Márcio e Ana tiveram características semelhantes, com predomínio de perguntas pré-reflexivas. Porém, nas sessões três e quatro Márcio faz perguntas para gerar análise de resultados e reconstrução da prática. Essas perguntas, segundo o que pude constatar pelas respostas de Márcio aos meus questionamentos, foram fruto de uma tentativa de mudança na forma de conduzir as sessões, procurando um maior envolvimento da professora.

- A participação dos orientadores nesta pesquisa afetou a sua percepção em relação às sessões de *feedback*? A percepção de seu papel como supervisor foi modificada? Em que sentido?

A pesquisa aponta que o processo reflexivo desencadeado provocou algumas mudanças na forma como os coordenadores entendem as sessões de *feedback* e em seus papéis no desenvolvimento dos professores. Ambos perceberam que adotavam uma postura que não favorecia a colaboração no processo de construção do conhecimento. Contudo, as mudanças não foram muito observadas na prática e não alteraram significativamente o padrão interacional das sessões.

Artur procurou fazer mais perguntas, mas elas foram de natureza pré-reflexiva. Em algumas respostas às minhas questões reflexivas, conforme discutido na análise dos dados, disse perceber que a professora participava pouco. No entanto, isso foi atribuído à insegurança e à personalidade da professora ao invés de relacionar sua postura defensiva ao modelo de supervisão adotado. Reconheceu, também, que não deu espaço para a reflexão e construção de

conhecimento e que seria importante para ele pensar em formas de que isso acontecesse nas próximas sessões.

Márcio apresentou algumas mudanças na forma de conduzir suas sessões. Conforme seus relatos, percebeu que em muitos momentos não dava espaço para a professora responder seus questionamentos e que, por isso, procurou permitir à professora que expressasse mais suas idéias e percepções. Isso se fez notar especialmente nas sessões três e quatro, quando fez perguntas de características reflexivas.

As mudanças observadas na prática foram pequenas e insuficientes para que o modelo de supervisão observado passasse a ser colaborativo e reflexivo. Não houve tempo para que mudanças mais profundas fossem observadas, e muito menos para verificar se essas mudanças se refletiram na prática de sala de aula e nos resultados de aprendizado dos alunos.

Limites da abordagem reflexiva no contexto da franquia de idiomas

Entendo que alguns fatores limitantes provenientes da própria natureza do negócio escola num sistema de franquias favorecem que a reflexão nas equipes pedagógicas se dê mais no âmbito técnico e prático do que no crítico. Na instituição onde esta pesquisa ocorreu, é mais comum supervisores e professores refletirem sobre questões relativas a procedimentos didáticos, os objetivos lingüísticos das tarefas comunicativas, competências que devem ou não desenvolver nos seus alunos, ou mesmo se conceitos teóricos subjacentes à sua prática estão de acordo com a metodologia utilizada pela instituição. Alguns fatores, listados abaixo, podem ter contribuído para isso:

1. Alta rotatividade dos professores, que permanecem entre 2,5 e 3 anos nas escolas, centrando a supervisão num constante *treinamento*. O foco passa a ser na capacitação técnica e prática dos professores.
2. Professores com pouca formação na área, apenas com conhecimento lingüístico, levando a supervisão a concentrar-se na capacitação técnica e prática.
3. Professores que dão aulas em várias escolas, com muitas turmas, em decorrência da necessidade de aumentar sua renda. A orientação pedagógica das escolas tem dificuldades de organizar reuniões com os professores e um trabalho sistemático de desenvolvimento da equipe.
4. Conhecimento lingüístico abaixo do desejável, o que leva o supervisor muitas vezes a voltar-se para um esforço conjunto para a superação dessas limitações, em detrimento de um trabalho reflexivo.
5. Currículo, metodologia, materiais didáticos, programa e formatação dos cursos pré-estabelecidos pela instituição, deixando aos professores a tarefa de cumprir o programa e aprender a dar aulas dentro de parâmetros aceitáveis.
6. A natureza competitiva do mercado do ensino de idiomas, que privilegia a captação de alunos novos e manutenção dos mesmos, vitais para a existência da empresa. A supervisão pedagógica, com isso, volta-se muito para aspectos motivacionais e resolução de problemas pontuais do dia-a-dia, ao invés da busca do desenvolvimento continuado da equipe de professores numa perspectiva reflexiva, que leva mais tempo para dar resultados.
7. As relações de poder: o supervisor é visto muitas vezes pela direção da escola como o responsável pelo controle da qualidade pedagógica, e também

pela padronização dos serviços. O supervisor observa aulas em muitos casos com o intuito de corrigir problemas técnicos, de compreensão metodológica.

8. Natureza prática das sessões de *feedback*. É possível que não sejam o melhor fórum para uma reflexão crítica, uma vez que as preocupações giram mais em torno de questões técnicas e práticas, e também devido às condições de produção das mesmas: ocorrem geralmente logo após as observações de aulas, com um tempo de duração médio de 20 minutos, insuficiente para considerações muito amplas; são individuais e centradas na prática do professor; envolvem questões sobre a dinâmica da sala de aula e as interações entre alunos e professor, e questões didáticas em geral. Em outras palavras, as sessões de *feedback* são muito voltadas para a solução de problemas práticos do dia-a-dia da sala de aula.
9. O supervisor se vê como um observador privilegiado.
10. Intensificação do trabalho do professor e do supervisor, fruto da competição acirrada e das mudanças do mundo globalizado. No caso específico do coordenador pedagógico, suas funções se ampliaram muito nos últimos anos, fazendo com que o desenvolvimento da equipe pedagógica seja apenas uma de suas muitas tarefas. Coordenadores e professores são cobrados por resultados de manutenção de alunos, que se traduzem em ganhos financeiros para a empresa, conforme apontado no capítulo 1. Além de tudo, existe uma grande cobrança para que se profissionalizem e possam permanecer competitivos no mercado de trabalho, que se atualizem permanentemente.

Assim, a dimensão crítica da reflexão é a menos enfatizada pelos supervisores pedagógicos em um instituto de línguas. Na instituição pesquisada, por

exemplo, não há de fato uma cultura voltada para a reflexão crítica, embora seus materiais didáticos tenham uma proposta de questionar valores sociais e pretendam promover o sentido de cidadania global.

A questão que se coloca é: qual o espaço que existe de fato num contexto assim para a prática reflexiva? É preciso também que diretores e administradores de escolas entendam o papel reflexivo do coordenador pedagógico, e os benefícios que essa prática pode trazer para a instituição, num trabalho de médio e longo prazo. Afinal não seria um contra-senso propor um modelo de ensino-aprendizagem para o ensino de idiomas na franquia com base no sócio-interacionismo e não adotar a mesma prática na formação dos professores?

Reflexão: algumas possibilidades

No entanto, quando tudo parece indicar que o modelo reflexivo anda na contramão da história, e que não produz os resultados rápidos e eficientes que Artur quer na sua escola, penso que o papel da educação seja justamente o de repensar o mundo, rever conceitos, apontar caminhos, formar cidadãos críticos que possam agir sobre a realidade e transformá-la. Acredito no modelo reflexivo, porque, apesar de mais demorado, constrói relações interpessoais mais sadias e coloca supervisor e professor como agentes de mudança, como verdadeiros atores na construção do mundo. Os coordenadores se beneficiariam muito se:

1. Conhecessem os modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica.
2. Entendessem e incorporassem o conceito da colaboração em seu trabalho e considerassem a supervisão pedagógica uma experiência de aprendizagem.

Nesse sentido, a análise dos Modelos I e II de Schön (2000) seria especialmente interessante.

3. Ao adotarem uma postura colaborativa, negociassem com seus professores os objetivos das observações de aula e das sessões de *feedback*. Assim, tanto coordenadores quanto professores participariam da problematização das questões a serem discutidas.
4. Conhecessem as ações da reflexão de Smyth (1992) e Bartlett (1990) como forma de instrumentalizá-los na condução das sessões de *feedback*.
5. Pudessem gravar em vídeo ou em áudio suas sessões de *feedback* com seus professores e as analisassem por si próprios ou com a mediação do coordenador regional. As categorias de análise utilizadas nesta pesquisa poderiam ser bastante úteis nesse sentido.
6. Planejassem outras instâncias nas quais seus professores pudessem refletir sobre os propósitos educacionais das atividades de sala de aula, e sobre a proposta pedagógica da instituição como um todo, para que conceitos subjacentes aos materiais – o de cidadania, por exemplo – pudessem ser de fato trabalhados com os alunos. Dessa forma, a reflexão iria além das perspectivas instrumental e de deliberação, conforme Grimmett (1990) para abranger também a perspectiva crítica e emancipatória. A participação em seminários, congressos, e encontros de professores nos quais questões educacionais mais amplas sejam discutidas seria uma forma de propiciar tais oportunidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. **A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALARCÃO, I. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In: ALARCÃO, I. (Org) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Franchising. **Mercado amadurecido**. Disponível em <<http://www.abf.com.br/abf.com.br/pfModelDetalhes2.asp?IDNivel=2&IDArea=1&IDConteudo=84>>. Acesso em: 17 out. 2004.
- _____. **Franchising de negócios formatados**. Disponível em: <<http://www.abf.com.br/abf.com.br/pfModelDetalhes2.asp?IDNivel=2&IDArea=1&IDConteudo=1>>. Acesso em: 17 out. 2004.
- _____. **Evolução do faturamento**. Disponível em: <<http://www.abf.com.br/abf.com.br/pfModelDetalhes2.asp?IDNivel=2&IDArea=1&IDConteudo=2>>. Acesso em: 17 out. 2004.
- _____. **Crescimento 2001 X 2002**. Disponível em: <<http://www.abf.com.br/abf.com.br/pfModelDetalhes.asp?IDNivel=1&IDConteudo=83&IDArea=1>>. Acesso em: 17 out. 2004.
- BAILEY, Kathleen. The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. In: _____. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. ;NUNAN, D. (Orgs.) **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BROOKFIELD, S. (1995) **The getting of wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important**. National Louis University . Disponível em: <http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm>. Acesso em: 30 mai 2003.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity, 1991.
- BRUNI, Fábio. Redes lucram mais dentro de escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 mar. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u64128.shtml>>. Acesso em: 2 mar. 2003.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (2000)**. Disponível em

<http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html>
Acesso em 15 set. 2003.

FREEMAN, D. Observing teachers: Three approaches to in-service training and developments. **TESOL Quarterly**, v.16, n.1, p. 21-28, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GAIES, S. ; BOWERS, R. Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator. In: RICHARDS, J. & NUNAN, D. (Orgs.) **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

GEBHARD, J. C. Models of supervision: Choices. **TESOL Quarterly**, v.18, n.3, p. 501-14, 1984.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GRIMMETT, P. et al. Reflective practice in teacher education. In: R. Clift, W. Houston, e M. Pugach, (Eds.), **Encouraging reflective practice in education, an analysis of issues and programs**. New York: Teachers College Press, 1990.

HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age (Professional Development and Practice)**. London: Teachers College , 1994.

LIBERALI, A. ; LIBERALI, F. **Metodologia de pesquisa** . No prelo, 2003.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M.C.M. (Org.) A Formação dos professor como um profissional reflexivo. São Paulo, EDUC. Coleção Faces da Lingüística Aplicada, 2003. (no prelo)

_____. Argumentative Process in Critical Reflection. **The specialist**, São Paulo, v.21, n. 1, p. 69-85, 2000.

_____. Preparing Questions to Conduct a reflective Session with a Colleague. IN: 5th ISCRAT (international Society for Cultural research and Activity Theory), Amsterdã, 2000.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - PUC-SP, São Paulo.

LIMA, B. Ensina-se de tudo vira lema de franquia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 jul. 2003. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/negocios/cn0607200304.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez. 1994.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, v.16, n, 1, p. 1-26, 2000.

MAGALHÃES, M. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MATEUS, E. **Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês**. Londrina, 1999. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MELÃO, C. C. C. **Práticas Discursivas em transformação**: aulas e sessões reflexivas. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NUNAN, D. **Designing tasks for the Communicative Classroom**. New York: Cambridge University Press, 1989.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. e GHEDIN (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POLIFEMI, M. C. **Desenvolvimento de Coordenadores**: aprender a trabalhar aprendendo. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - PUC-SP, São Paulo.

_____. Transformar a experiência de aprendizagem? Não é muita pretensão? In: POLIFEMI, M. C. (Org.). **VI YILTS 2003 Proceedings**. São Paulo: Instituto de Idiomas Yázigi, 2004.

PRAHBU, N. S. The Dynamics of the language Lesson. **TESOL Quarterly**, v. 26, n. 2, 1992.

RAMON, Jander. **Revista Educação**. 2001.

RICHARDS, J. ; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**: a description and analysis. New York: Cambridge University Press, 1986.

ROMERO, T. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo?. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), São Paulo PUC-SP.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. et al. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, R. Y. **Do Yáziqi ao Internexus**: Uma viagem pelos 50 anos de uma franquia brasileira que se tornou global. São Paulo: Nobel, 2000.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflexion. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2 p. 276-300, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: Dialogic inquiry: **Towards a sociocultural practice and theory of education**. New York: Cambridge University Press, 1999. Disponível em <<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/ZPD.html>> Acesso em 26 abr. 2004.

ZEICHNER, K. M. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: Ed. UEL, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CANALE, M. and SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, p. 1-47, 1980.

CHEVALLARD, Y. **Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-91**. Montréal: Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, 1991.

CORACINI, M. J. A Abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. J. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (Língua Materna e Línguas Estrangeiras)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DOURADO, M. e OBERMARK, G. Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL Quarterly**, v.23, p.27-45, 1989.

MACHADO, A. R. Conferência Pronunciada no dia 17/06/1997, no Seminário *Critérios de avaliação de livros didáticos 6ª e 8ª séries*, Ministério de Educação e de Desporto, como palestrante convidada.

MELLO, G. N. *Afinal, o que é competência?* *Nova Escola on-line*, ed. 160, março de 2003. Disponível em <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/com_palavra> Acesso em 20 mai. 2003.

_____. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização: rede ensinar**, Sala Guiomar, 2002. Disponível em: <<http://www.redeensinar.com.br/guiomar/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf>> Acesso em: 20 maio 2003.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: NUNAN, D., RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 1990.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Pátio. Revista pedagógica** n. 11, p. 15-19, nov. de 1999. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/perrenoud2.htm>> Acesso em: 20 mai. 2003.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.

_____.; _____. Teacher development through peer observation. **TESOL Journal**, 1991-1992.

SAVIGNON, Sandra Communicative Language Teaching: State of the Art. **TESOL QUARTERLY**, v. 25, n.2, Alexandria, 1991.

STOLLER, Fredricka L. Teacher Supervision Moving Towards an Interactive Approach. **Forum**, V.34 N.2, abr./jun. 1996.

TENJOH-OKWEN ,Thomas Lesson Observation: The Key to Teacher Development **Forum**, V.34 N.2, abr./jun. 1996.

MCLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia critica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.