

## DEEP INTO THE HIDDEN SELF – UMA EXPERIÊNCIA EM SUPERVISÃO<sup>1</sup>

Isabel Maria Ferreira Araújo Costa

ES D. Sancho I – V. N. de Famalicão  
isabelm.costa@sapo.pt

### Resumo

Com esta comunicação procura-se apresentar um percurso de formação contínua, no âmbito da supervisão pedagógica, do qual derivou o desenho, a planificação e a implementação de uma experiência incidente em reflexões críticas das estagiárias, com comentário dialógico e tarefas de autoscopia.

A experiência decorreu no ano lectivo de 2008/2009, numa escola secundária, com um núcleo de estágio da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês. Nela participaram duas alunas estagiárias e a supervisora da escola.

As estratégias de acção contextualizaram-se num paradigma reflexivo e crítico de supervisão, no âmbito do modelo da supervisão clínica. Ao orientar as alunas estagiárias através de processos de indagação individual e colaborativa, proporcionando diversos momentos de (des)construção das suas teorias subjectivas, procurou-se criar condições favoráveis à promoção de uma aprendizagem emancipatória, através de uma orientação reflexiva das práticas de formação tendentes à transformação do pensamento e da acção.

Tudo isto foi possível com uma abordagem metodológica que dá ênfase à transparência, à integração teoria-prática, à reflexividade, à intersubjectividade, à negociação e à regulação.

O fomento desta experiência e o envolvimento pró-activo das alunas estagiárias proporcionaram momentos conducentes a uma renovação conceptual.

### Introdução – *Deep into the Hidden Self*

Fazer superVisão<sup>2</sup> é informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar, entendendo-se supervisão como a monitorização da prática pedagógica, com o objectivo de desenvolver atitudes de crítica e de investigação (Vieira, 1993: 15) através da acção reflexiva e da introspecção. Ainda em Vieira (ibidem: 51) se alerta para a impossibilidade de se falar em educação actualmente sem se implicar a referência aos conceitos de *auto-direcção* e *autonomia*.

O presente artigo é o resultado de um percurso de formação contínua, do qual derivou o desenho, a planificação e a implementação de uma experiência de supervisão pedagógica com duas alunas estagiárias, na disciplina de Inglês, na Escola Secundária D. Sancho I. Pressupõe um trabalho colaborativo incidente em reflexões críticas das estagiárias, com comentário dialógico e tarefas de autoscopia. A supervisão do estágio era partilhada com a supervisora da Universidade do Minho, Maria Alfredo Moreira.

Associada à escolha da problemática em estudo está a crença numa orientação reflexiva das práticas de formação como condição ideal para a promoção de uma aprendizagem emancipatória conducente à transformação do pensamento e da acção do professor em formação. Esta experiência pedagógica foi estruturada partindo de uma inquietação das alunas estagiárias relativamente à dificuldade que sentiam no registo escrito das suas reflexões. Perante

a necessidade de transporem para a escrita as suas reflexões relativas não só às aulas que leccionam, mas também referentes a todo o tipo de assunto relacionado com a sua experiência actual de estágio que suscite reflexão, as alunas estagiárias revelaram ter alguma dificuldade em aprofundar o nível de reflexividade das suas reflexões, limitando-se a um comentário descritivo e interpretativo do que sucedeu durante as aulas por si leccionadas.

Intitulou-se esta experiência *Deep into the Hidden Self*, visto que o seu plano de acção se centra na prática de uma supervisão que procura fazer emergir/consciencializar a teorias práticas<sup>3</sup> de cada estagiária, que muitas vezes não estão conscientes. Torna-se, então, essencial ajudá-las a consciencializá-las tornando-as acessíveis à sua elaboração consciente, através de registos reflexivos em diários dialógicos comentados pela supervisora e o recurso à autoscopia, como estratégias de promoção de competências de reflexividade crítica. Criam-se, assim, condições fundamentais que propiciam momentos de análise intimista da prática profissional e de acesso à *interioridade do professor* (Gonçalves, 2006) de onde emergiu o título da experiência, igualmente baseado na Janela Johari, criada por Joseph Luft e Harry Ingram (1969, cit. por Bailey, 2006: 38).

A Janela Johari mostra-nos que, como indivíduos, há determinados aspectos que conhecemos e outros que desconhecemos acerca de nós próprios. Por sua vez, estes também são conhecidos ou desconhecidos para os outros. Quando tomamos consciência de alguma coisa, significa que algo que era anteriormente desconhecido para nós torna-se agora conhecido, tal como se encontra representado na figura 1 de Bailey (2006: 39).

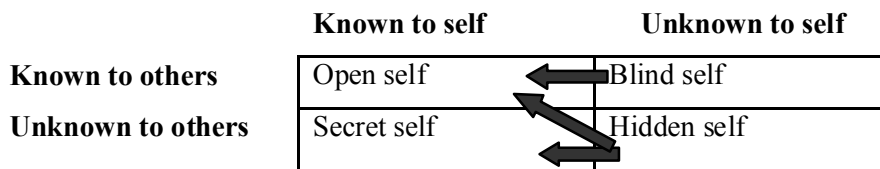


Figura 1 - A Janela Johari (Luft & Ingram, 1969; in Bailey, 2006)

Os objectivos que orientaram a consecução desta experiência foram: a) Ajudar as alunas estagiárias a aprofundar as suas reflexões escritas, de modo a atingirem níveis de reflexão crítica ou emancipatória, ultrapassando os níveis de reflexão meramente técnica (van Manen, 1977, cit. por Amaral et al, 1996); b) Contribuir para uma maior consciencialização das suas teorias pessoais; c) Ajudá-las a melhorar as suas competências de escrita; d) Reflectir acerca do contributo/impacto de uma metodologia supervisiva de observação autoscópica e escrita dialógica na promoção de competências de reflexividade crítica.

Numa caracterização muito genérica, a experiência contemplou as seguintes estratégias de acção: a) breve abordagem teórica, em seminário, sobre o que é reflectir e os diferentes níveis de reflexão; b) com base nesses pressupostos teóricos, construção de um “guião” de orientação

para a realização das reflexões escritas; c) o recurso à autoscopia como forma de maior consciencialização da sua acção e, conseqüentemente, maior profundidade a nível da reflexão; d) escrita de um diário dialógico onde, através dos seus comentários e questionamento, a supervisora orienta as alunas estagiárias nas suas reflexões escritas.

Tudo isto foi possível com uma abordagem metodológica que dá ênfase à transparência, à integração teoria-prática, à reflexividade, à intersubjectividade, à negociação e à regulação.

## 1. A SuperVisão e o Modelo Reflexivo de Formação

*Só um trabalho reflexivo, de natureza indagatória, crítica e emancipatória, pode recuperar o sentido da educação e da formação de professores.*

*(Moreira et al, 2006a: 67)*

Segundo Alarcão (1996b: 175) ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. A reflexão é o resultado da vontade, do pensamento, do questionamento e da procura, contrapondo-se ao impulso, ao hábito, à tradição e à rotina.

Para Zeichner (1993: 22), o termo *ensino reflexivo* implica que os professores critiquem e desenvolvam as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. Então, a adopção de um modelo reflexivo de formação profissional assenta nos pressupostos de que a prática é geradora de teoria, valorizando a construção do saber pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática e ainda de que um bom profissional é um ser reflexivo e autónomo, que forma seres autónomos (Vieira: 1993: 23; Zeichner, 1993: 17-23).

O conceito de reflexividade baseia-se no professor enquanto prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), tornando-se a base teórica seminal de todas as linhas de investigação educacional (Alarcão, 1996a; Zeichner & Liston, 1996), cujas noções assentam no conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção.

Reflectimos sobre o quê? O que significa, então, ser um professor reflexivo? Segundo Alarcão (1996b: 180), o objecto da reflexão abarca tudo o que se relaciona com a actividade do professor no decorrer do acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades, objectivos, conhecimentos, competências, constrangimentos; dificuldades de aprendizagem, avaliação, o papel do professor, etc.

Num contexto de ensino, a reflexão pressupõe que o professor *problematize as justificações e implicações das suas opções* (Vieira, 2006b: 17), tais como a relação entre a prática e as aceções pessoais, valores e crenças acerca do ensino, as suas origens, que tipo de práticas sociais essas ideias exprimem, etc. Assim, ao ser o ponto de partida e de chegada, a experiência

educativa assume-se como um lugar fulcral na (re)construção do conhecimento e da acção do professor.

Nesta linha de pensamento, o trabalho de Alarcão e Tavares (2003: 34-37) põe a tónica não apenas na natureza construtivista da abordagem reflexiva, assente na consciência da natureza imprevisível dos contextos da acção profissional, mas também na compreensão dessa acção como actividade flexível, inteligente, contextualizada e reactiva. Então, numa orientação reflexiva, o programa de formação vai sendo construído gradualmente através de um constante processo de índole reflexiva, cujas principais componentes são: planificação-acção-avaliação. Este cenário ocorre num contexto real, pressupondo uma relação dialógica entre os intervenientes, que contemple a construção colaborativa de saberes, encorajando a criticidade e onde se evidencie uma negociação de papéis e decisões.

## **2. Escrita Reflexiva: Diário Dialógico**

*In reworking, rethinking the diary entries, teachers can gain powerful insights into their own classroom behaviour and motivation.*

*(Bailey, 1990, cit. por Gebhard: 78)*

A necessidade de aprofundar a reflexão escrita e explorar o seu potencial emancipatório na promoção de uma supervisão crítica de professores motivaram o recurso ao diário<sup>4</sup>, na medida em que a reflexão escrita se constitui como uma ferramenta essencial à autonomização do professor ao promover a descrição, interpretação, reflexão e avaliação por parte de quem escreve (McKernan, 1996: 84).

Contudo, tendo em linha de conta os objectivos deste estudo, optou-se pelo uso de diários dialógicos, pois estes aliam a componente individual e intimista de acesso ao pensamento, numa primeira fase, mas permitem posteriormente a partilha das ideias e práticas, assumindo-se como instrumentos facilitadores do processo de construção de conhecimento pela reflexão sobre /indagação das práticas.

Ao associar este procedimento à escrita de cartas pessoais, vários autores (Brinton, Holten, Goodwin, 1993; cit. por Gebhard, 1993) consideram que este processo de interacção escrita vai aprofundar e personalizar de forma positiva e confiante a relação entre os intervenientes, visto que, se o processo estiver a funcionar adequadamente, se poderá assumir como um porto seguro para colocar questões, preocupações, falhas e sucessos, dando ênfase a um processo construtivo e colaborativo de saberes.

Na sequência da questão colocada na secção anterior (*Reflectimos sobre o quê?*), poder-se-á questionar agora, “Escrevemos sobre o quê?”. Escreve-se sobre uma extensa variedade de

tópicos. Contudo, professores menos experientes e em início de carreira tendencialmente escrevem sobre técnicas de ensino e formas de resolver problemas, assim como também tendem a centrar a atenção em si próprios, nos seus sentimentos acerca do seu ensino (McKernan, *ibid*). O uso de um diário dialógico funciona como um espelho onde o professor vê e revê as suas ideias, práticas, sentimentos ou atitudes de forma mais clara; ajuda a construir auto-confiança; pode dar resposta a modos de explorar o ensino; promove a consciencialização crítica acerca de práticas e crenças sobre o ensino; pode ter um efeito catalisador e originar novas indagações e questionamentos, tendo em vista a reconstrução da sua acção profissional. Tal como é referido em Moreira (2006: 73) e Moreira et al. (2006b: 131-132), ao ser desenvolvido entre dois ou mais autores, o diário colaborativo vai associar uma multiplicidade de perspectivas em relação ao processo de construção do conhecimento profissional, estabelecendo-se uma relação dialógica entre quem escreve e quem lê: “expande as potencialidades do diálogo interior que a escrita individual suscita, ao adicionar as vantagens do diálogo com o outro” (Moreira et al., *ibidem*).

No entanto, desenvolver um diário dialógico também pode ser constrangedor para alguns, devido ao elevado grau de exposição pessoal. Dificuldades a nível de gestão de tempo e ausência de práticas de reflexão escrita são frequentemente mencionadas como factores constrangedores.

### **3. Autoscopia e o Modelo Reflexivo de Supervisão**

*A autoscopia determina uma tomada de consciência, quase visceral, do que é uma comunicação autêntica no seio de um grupo (...) A tomada de consciência de si, através da autoscopia, é a melhor das motivações para o “saber” dos formandos. No processo de formação é uma etapa fundamental que suscita a reflexão sobre si, em situação, no sentido de melhorar o seu desempenho.*

(Silva, 1998: 40)

A autoscopia<sup>5</sup>, segundo Bourron & Denneville (1995: 13) e Bourron, Chaduc & Chauvin (1998: 5) consiste em filmar indivíduos em situações de expressão e comunicação, com a finalidade de se poderem observar e melhorar o seu comportamento.

No contexto de formação inicial a autoscopia prevê a execução de uma determinada actividade pedagógica, normalmente a leccionação de uma aula, para ser observada e analisada, com vista à melhoria do desempenho do estagiário. Pelas palavras de Silva mencionadas supra, facilmente se compreende o potencial que tal técnica pode assumir num contexto de formação, na medida em que permite ao formando verificar “o efeito que produz sobre os outros, sobre o que parece. Tem efeito apreciável na modificação qualitativa do formando” (Silva, *ibidem*). Além disso,

proporciona ao estagiário uma análise introspectiva, de consciencialização de papéis e comportamentos e vai-lhe possibilitar o confronto com a própria imagem, propondo-lhe ver-se como os outros o vêem, evidenciando um elevado potencial auto-formativo e potencializador de níveis de reflexão de índole mais crítica e emancipatória.

O recurso à autoscopia assume-se ainda como um adjuvante do trabalho do supervisor, visto que os processos de auto-consciencialização, introspecção, aceitação da responsabilidade e motivação interna para a mudança são factores do comportamento do estagiário pouco passíveis de ser controlados pelo supervisor. A figura 2 faz uma breve compilação das vantagens e desvantagens da autoscopia.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- as aulas ou segmentos de aulas podem ser visualizados repetidas vezes conforme a necessidade do professor e/ou observador;</li> <li>- possibilita a revisão da aula, com acesso a informação pura, sem a análise e o olhar interpretativo de alguém;</li> <li>- fornece registos imparciais e objectivos;</li> <li>- dá informação acerca da organização e das actividades da aula;</li> <li>- pode aumentar o grau de consciencialização do formando. Em termos da Janela Johari pode ajudar os professores a passar do “blind self” para o quadrante “open self”;</li> <li>- permite ao professor e observador distanciar-se emocionalmente da aula leccionada para a discutir mais “a frio”;</li> <li>- este distanciamento pode diminuir a tendência para comportamentos de resistência e defensivos;</li> <li>- presta-se ao uso colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- necessidade de equipamento técnico específico e custos mais elevados;</li> <li>- pode ser intimidatório e influenciar o comportamento dos participantes de forma imprevisível, apesar de haver alguma evidência de que os alunos se acostumam ao equipamento;</li> <li>- a câmara só regista a informação para a qual está direccionada e às vezes o som não é de qualidade. Perante o acontecimento que se desenrola, a câmara pode não registar o “todo” da relação ou da comunicação.</li> </ul>

Figura 2 – Vantagens e desvantagens da autoscopia (Bailey, 2006)

Bourron & Denneville (1995) acrescentam que, numa fase inicial, as reflexões que advêm da autoscopia poderão ter um cariz mais superficial, incidindo sobre os comportamentos. Alertam ainda para o facto que é preciso haver “feedback” para ter verdadeiro valor formativo. Daí que a figura de terceiros seja importante, no caso da supervisão pedagógica o supervisor e os colegas de estágio (Amado, 1994: 355; Estrela, 1994: 59).

Num estudo realizado por Costa (2007) conclui-se que estratégias de auto e heteroscopia se assumem como promotoras de processos de (auto)formação reflexiva, proporcionadoras de uma consciencialização da própria acção e da sua organização, *não susceptível de ser observada directamente por outrem*, assentes em práticas supervisivas de cooperação e tendencialmente emancipatórias. Afirma, ainda que estas possuem um elevado potencial formativo, pois, ao propiciar momentos de análise intimista, reflexividade, (auto)consciencialização, reconstrução, colaboração, intersubjectividade, partilha e aprendizagem mútua são potencializadoras de

desenvolvimento e autonomia, enquanto profissionais de ensino e professoras de língua estrangeira.

#### **4. Desenvolvimento da Experiência – *From the Hidden to the Open Self***

Ao acreditar num paradigma de supervisão reflexivo, crítico e de colegialidade, no âmbito da supervisão clínica e através de um estilo colaborativo, procurou-se com esta experiência, recorrendo a estratégias de escrita dialógica e de autoscopia, proporcionar momentos de reflexão crítica e emancipatória às alunas estagiárias, na sequência das dificuldades verbalizadas por estas alunas a nível da produção de reflexões escritas.

Para dar cumprimento aos objectivos inicialmente propostos foi desenhado um plano de acção, cujas estratégias serão seguidamente explicitadas.

**Primeira Fase** – Fez-se uma abordagem mais teórica do conceito de reflexão, no sentido de partilhar opiniões, (des)reconstruir concepções acerca do conceito – o que é reflectir, sobre o que se reflecte. Recorreu-se à literatura especializada, de onde se destaca a referência e discussão sobre os três níveis de reflexividade apresentados por Amaral et al (1996, definidos segundo van Manen, 1977), que pretendem mostrar que o potencial crítico e emancipatório decorrente do exercício da reflexão varia em função da amplitude e profundidade desta. De acordo com estas autoras os níveis são os seguintes:

- Nível 1: Reflexão técnica – Corresponde a uma reflexão na e para a acção acerca do seu próprio ensino, a uma análise das acções explícitas - o que fazemos e é passível de ser observado. Centra-se essencialmente na consecução eficiente e eficaz de objectivos a curto prazo, tais como problemas de indisciplina, motivar os alunos, etc., com o intuito de melhorar o desempenho do formando – O que faço? Como posso melhorar a minha acção?

- Nível 2: Reflexão prática – Situa-se um nível acima do anterior na escala da reflexividade, por isso, pressupõe uma maior abrangência, que vai para além do seu próprio ensino e dos aspectos técnicos desse ensino – Que implicações tem a minha acção sobre os outros? Assim, o formando vai mais longe ao teorizar sobre as suas práticas, a disciplina que lecciona, os seus alunos, etc. – Como explico a minha acção ou a das minhas colegas? Que teorias retiro da minha prática e das práticas que observo? No entanto, poderá demonstrar tendência a centrar-se apenas numa perspectiva, falhando no reconhecimento de múltiplos factores responsáveis pelos resultados.

- Nível 3: Reflexão crítica ou emancipatória – Este será o nível de reflexividade desejado no final do período de formação inicial. O seu âmbito é ainda mais alargado, estendendo-se às dimensões ética, social e política das práticas do formando. Subentende uma compreensão mais complexa em função dos contextos que o envolvem e os processos de formação, numa

perspectiva indagatória e avaliativa. Aqui o formando já é capaz de perspectivar as situações de diferentes ângulos – professor, alunos, investigadores, pais, etc. Encontra-se implícito neste nível uma capacidade de crítica construtiva.

Tal como Zeichner & Liston (1999) também consideramos que o professor reflexivo é aquele que julga as origens, objectivos e consequências do seu trabalho nos três níveis, sem deixar, contudo, de atribuir maior ênfase e estímulo a um nível de reflexão que empregue critérios educativos e morais (ibid.: 508).

**Segunda fase:** Na sequência do que foi abordado em seminário, foi produzido um “guião” de orientação para a realização das reflexões escritas (quadro 1). Este guião tinha como finalidade orientar as alunas estagiárias na escrita das reflexões, mas também pretendia ser uma orientação à análise e comentário das aulas que leccionavam.

Características da Reflexão	Conteúdo da Reflexão
<b>I. Descrição / Informação</b>	- Introduce o tópico/contextualiza - Descreve o que aconteceu (na aula) / a situação
<b>II. Interpretação</b>	- Exprime opinião acerca do que aconteceu (na aula) e justifica (com ou sem exemplos)
<b>III. Problematização</b>	- Questiona-se/interroga-se acerca da (sua) prática e suas implicações - Consciencializa-se acerca de (in)congruências/dilemas (relação objectivos/ resultados) e/ou aspectos a reformular e/ou bem sucedidos (acção retrospectiva)
<b>IV. Reconstrução</b>	- Define rumos alternativos de acção, planos de acção (acção prospectiva)
<b>V. (Inter)Subjectividade</b> <b>5.1. Personalização</b>	- Refere as suas teorias e/ou práticas em relação ao processo de ensino/aprendizagem; - Relaciona as suas teorias e/ou práticas com experiências anteriores em relação ao processo de ensino/ aprendizagem;
<b>V. (Inter)Subjectividade</b> <b>5.2. Confronto</b>	- Relaciona as suas teorias e/ou práticas com as de outros (colegas, supervisores) - Aplica saber documental (literatura especializada)
<b>V. (Inter)Subjectividade</b> <b>5.3. Comprometimento</b>	- Demonstra atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos - Demonstra atitudes de desânimo, apreensão, desilusão face aos acontecimentos/constrangimentos.

Quadro 1 – Guião de Orientação à Realização de Reflexões Escritas (baseado em Costa, 2007)

Segue-se uma breve descrição de cada uma das características apresentadas no quadro:

**I - Descrição/Informação:** Refere-se à explicação factual dos acontecimentos da aula, não se emitindo juízos de valor. Segundo Smyth (1989: 6) este é o ponto de partida para os passos seguintes, tais como a interpretação e a problematização: “*When teachers describe their teaching, it is not an end in itself, it is a precursor to uncovering the broader principles that are informing (consciously or otherwise) their classroom action*”. Deste modo, esta fase da reflexão é relevante ao constituir-se como o motor para o desenvolvimento das restantes dentro de um



paradigma reflexivo, permitindo a passagem do “*hidden self*” (o eu oculto) para o “*open self*” (o eu consciente) (Luft & Ingram, 1969, in Bailey, 2006).

**II – Interpretação:** Contrariamente à anterior, a “interpretação” surge associada a uma expressão de opinião, à emissão de juízos de valor de uma interpretação, por parte de quem faz a reflexão. Expressar opinião, em termos de reflexividade, já implica maior profundidade. Aqui distingue-se se o comentador apenas faz uma apreciação (identificação de aspectos bem sucedidos e/ou problemáticos), ou se para além disso também justifica e/ou recorre a exemplos elucidativos de tal situação, evidenciando assim maior reflexividade.

**III – Problematização:** Considerando que a reflexividade vem estreitamente associada, no contexto de ensino, a uma constante problematização das justificações e implicações pedagógicas tomadas pelo professor, a “problematização” assume uma relevância fulcral como evidência do nível de reflexividade. Contempla o questionamento de teorias e práticas - interrogação/ atitude de questionamento acerca da acção e das teorias pessoais em função do observado. Também pressupõe uma tomada de consciência acerca dessas teorias e práticas. Evidencia uma análise retrospectiva da aula/ das práticas por referência às intenções e objetivos delineados, onde se torna evidente uma consciencialização por parte do comentador acerca dos aspectos bem sucedidos e daqueles a reformular.

**IV – Reconstrução:** Encontra-se intimamente associada a uma consciencialização visto que na sequência desta pode vir uma definição de rumos alternativos de acção. Em termos gerais, distingue-se da anterior da seguinte forma: enquanto que na problematização nos podemos reportar a uma análise retrospectiva da acção, frequentemente associada aos objetivos e às intenções, a reconstrução caracteriza-se por uma análise prospectiva da situação de ensino/aprendizagem em geral. Ou seja, depois de se consciencializar acerca de determinado aspecto, a estagiária aponta rumos de acção para o futuro.

**V - (Inter)Subjectividade:** A (inter)subjectividade assume-se como uma condição fundamental à formação reflexiva de professores: “O desenvolvimento da reflexividade integra a valorização da (inter)subjectividade, pela personalização dos assuntos e das tarefas relativamente a teorias e práticas pessoais, e pelo seu confronto com as de outros. Requer ainda um elevado grau de comprometimento dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzido em atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções... no sentido de promover *valores de uma educação democrática*.” (Vieira, 2006b: 22, sublinhado nosso).

Deste modo, pretende-se identificar nas reflexões das estagiárias marcas de reflexividade que se insiram nas seguintes variantes: 5.1. Personalização - refere as suas teorias e/ou práticas em

relação ao processo de ensino/aprendizagem e relaciona as suas teorias e/ou práticas com experiências anteriores em relação ao processo de ensino/ aprendizagem; 5.2. Confronto - relaciona as suas teorias e/ou práticas com as de outros (colegas, supervisores) e aplica saber documental (literatura especializada); 5.3. Comprometimento - demonstra atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e/ou demonstra atitudes de desânimo, apreensão, desilusão face aos acontecimentos/ constrangimentos.

Estas três variantes (personalização, confronto e comprometimento) pressupõem níveis de reflexividade diferentes entre si: a personalização restringe-se a processos de teorização derivados da acção do próprio (a minha acção) ou das acções observadas, e por isso se situa num nível de abrangência mais restrito; o confronto já pressupõe níveis de reflexividade mais alargados, o formando inter-relaciona a sua actividade com a de outros, numa perspectiva de comparação, indagação e de avaliação dos processos de formação; o comprometimento subentende uma atitude pessoal de abertura e pró-activa face aos processos formativos, no sentido de produzir transformações a esse nível.

**Terceira fase:** Esta fase corresponde à videogravação de aulas de cada uma das alunas estagiárias para posterior auto-visualização (autoscopia). Decorrente dos preceitos conceptuais veiculados ao longo deste relato, emerge, nesta fase, o modelo de supervisão clínica, evidenciada pelo modelo de Korthagen (cit. por Moreira, 2005: 51): planificação – acção – observação – reflexão – onde se desenrolou todo o processo de videogravação desde a preparação até à reflexão sobre as aulas. Pressupõe, ainda, uma reflexão pré-autoscopia, i.e., antes de visualizar a sua aula, a aluna estagiária faz uma reflexão sobre a aula leccionada e depois de proceder à tarefa de autoscopia, completa a reflexão anteriormente iniciada, caso tenha necessidade.

A videogravação e análise pré e pós-videoscopia ocorreram em três aulas leccionadas por cada uma das estagiárias.

**Quarta fase:** No seguimento da fase anterior, as alunas estagiárias registam as suas reflexões sobre as aulas leccionadas, deixando uma coluna para a supervisora registar os seus comentários, levantar questões, pedir esclarecimentos, etc. Esse procedimento tem como objectivo principal orientar as estagiárias para níveis de reflexão mais profundos através da problematização, da reconstrução, da comparação entre as suas teorias pessoais e as teorias públicas, etc.

### **Conclusões – *One Step Ahead to the Open Self...***

Pretende-se, com esta secção, apresentar uma síntese das principais conclusões desta experiência supervisiva, por referência aos objectivos inicialmente traçados. Far-se-á igualmente alusão a algumas das implicações mais relevantes decorrentes da análise, bem como das limitações e constrangimentos detectados.

Em termos globais esta experiência evidencia resultados formativos no aprofundamento de aprendizagens no campo da reflexão. Há indícios que apontam para um conjunto de relações entre as estratégias desenvolvidas e os níveis de reflexividade evidenciados.

O caminho percorrido implicou a produção de aprendizagens relevantes para os intervenientes, pois as estagiárias demonstram uma postura reflexiva mais consciente, crítica e fundamentada e, portanto, pode-se considerar que foi dado um passo em frente na escalada até ao *Open Self*. Contudo, esta escalada foi feita a diferentes velocidades, visto que assumiu um diferente relevo em cada uma das estagiárias. Tal situação advém de factores externos à implementação das estratégias, tal como a natureza e personalidade de cada estagiária, bem como a factores situacionais inerentes à condição de estágio a decorrer em simultâneo com factores profissionais e conseqüente maior limitação em termos de disponibilidade temporal.

Que respostas se obtiveram, então, relativamente aos objectivos inicialmente propostos?

*Ajudar as alunas estagiárias a aprofundar as suas reflexões escritas, com o intuito de atingirem níveis de reflexão crítica ou emancipatória, ultrapassando os níveis de reflexão meramente técnica;*

*Contribuir para uma maior consciencialização das suas teorias pessoais;*

*Ajudá-las a melhorar as suas competências de escrita;*

Tanto o “guião de orientação para a realização de reflexões escritas” como a implementação de diários dialógicos e o uso de tarefas autoscópicas tinham como objectivo principal apoiar as alunas estagiárias no aprofundamento das suas reflexões, daí se constituírem como as principais respostas aos três primeiros objectivos delineados, dado a forte interdependência entre eles. Relativamente às estratégias mencionadas, a tarefa de escrita dialógica enfrentou alguns constrangimentos relacionados com *timing*. Por um lado, não se incutem hábitos de escrita em tão breve espaço de tempo e é necessário despender tempo para realizar tarefas de escrita, que é sempre tão escasso num ano de estágio. Além disso, não era intenção da supervisora pressionar a realização de tal actividade, dado que de acordo com as palavras de Moreira et al (2006:129): “Os espaços de diálogo inter-pares não podem ser espaços de normalização ou de imposição”.

Contudo, com a estratégia de escrita dialógica foi possível aceder ao “mundo interior do sujeito e [à] natureza das suas percepções que são, por definição, idiossincráticas, caleidoscópicas e ricas” (ibidem).

Relativamente ao “guião de orientação para a realização de reflexões escritas” parece ter sido entendido como uma mais valia para a orientação da escrita reflexiva ao ser avaliado por uma aluna estagiária do seguinte modo:

Num seminário anterior à videogravação e à autoscopia, a Dra. Isabel Costa dedicou os nossos noventa minutos à questão da reflexão (já que era uma área que tanto eu como a P. dizíamos ter dificuldades). As minhas dúvidas foram sendo esclarecidas e foram-se dissipando, mas nada me garantia que essa clarificação fosse permanente (até porque a minha resistência à escrita é assumida). (...) O “livro de instruções” para todas as minhas reflexões! Se a autoscopia foi para mim tão vantajosa, muito se deve à ferramenta que a Dra. Isabel tinha construído para nos ajudar/orientar. Agora, para além de me sentir mais capaz de passar para a escrita as minhas reflexões, sinto-me mais “competente” para reflectir sobre as questões mais importantes relacionadas com as minhas práticas de ensino-aprendizagem, de conduzir uma viagem de autoconhecimento até às profundezas do meu *self*, que tanto teima em permanecer escondido.

(Reflexão Estagiária PF, 22/02/09)

No que concerne a estratégias de autoscopia, e na sequência de vários estudos já efectuados - Gebhard & Oprandy (1999), Simão (2001), Amado (1994), Afonso (1995), Fernades (2004), Costa (2007) ... - mais uma vez se confirma e afirma o seu potencial no estímulo de uma atitude reflexiva, activa e construtiva ao promover processos de auto-consciencialização, introspecção, aceitação da responsabilidade e motivação interna para a mudança. Esta estratégia é igualmente validada pelas estagiárias ao tecerem os seguintes comentários sobre este assunto:

Presentemente, já posso asseverar que a autoscopia foi um momento muito importante na minha formação enquanto futura professora. A oportunidade de me observar a mim própria em acção (em vez de só ouvir as percepções das minhas orientadoras e da minha colega de estágio) permitiu-me a distanciação emocional do acto de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a utilização de um outro “olho”, um “olho” muito mais atento, mais rigoroso, mais crítico e mais reflexivo, que me possibilita uma postura de maior curiosidade e maior questionamento face àquilo que faço – ser professora.

O impacto da autoscopia não poderia ter sido melhor! Agora pude compreender melhor aquilo que a Dra. Maria Alfredo e a Dra. Isabel sempre me disseram e concretizar com exemplos reais e visionáveis, como, por exemplo, a inconstância dos tempos dados às actividades e a aversão ao silêncio dos alunos com a conseqüente propensão para responder em vez dos mesmos. De facto, “supervisionarmos” a nossa pessoa em acção é algo extremamente vantajoso e, se hoje algum colega me questionasse sobre o assunto, não hesitaria um segundo em encorajá-lo.

(Reflexão Estagiária PF, 22/02/09)

Contudo, esta revelou-se bastante útil numa pós-observação, uma vez que além das orientadoras, foram captados pormenores, dos quais geralmente nem nos apercebemos. A tarefa de auto-observação não é fácil, mas é um método sem dúvida eficaz na captação do pormenor, uma vez que a câmara não olha para o lado, não escreve apontamentos no caderno, ou seja, não se distraí com a mínima coisa. Assim, a videogravação é mais um dos passos imprescindíveis na nossa formação porque através desta podemos analisar inclusive pormenores que por vezes nos escapam tanto ao observador como ao observado. Através da videogravação e após os comentários efectuados no seminário são perceptíveis alguns detalhes que anteriormente não foram alvo de atenção.

Na minha opinião, a videogravação é um aspecto positivo no que diz respeito à nossa auto-avaliação (...)

(Reflexão Estagiária PC, 01/03/09)

*Reflectir acerca do contributo/impacto de uma metodologia supervisiva de observação autoscópica e escrita dialógica na promoção de competências de reflexividade crítica.*

Relativamente a uma metodologia supervisiva de escrita dialógica pode-se aferir que, mesmo não tendo ocorrido com a frequência desejada, pode-se afirmar que esta estratégia se reveste de importância fundamental na tomada de consciência e análise das situações observadas, pelo que se institui com um alto valor auto-formativo e de enriquecimento pessoal e crescimento profissional: “O relato de factos e subsequentes interpretações com a ajuda de um observador externo induz à tomada de consciência da objectividade dos factos e da subjectividade das suas interpretações, o que ajuda a destriçar entre factos e interpretações. Para além disso, o discurso escrito permite a leitura posterior que possibilita uma reflexão mais profunda, porque é perspectivada pelo tempo e pela inerente sucessão de factos, interpretações e subsequentes reapreciações (Moreira et al., 2006: 136).

Em relação à autoscopia, este estudo veio confirmar que estratégias deste tipo surgem como coadjuvantes e facilitadoras do papel desempenhado pelo supervisor, pois permitem uma análise emocionalmente mais distanciada da situação, e uma maior objectividade e rigor na recolha dos dados e na sua interpretação. São, portanto, estratégias instigadoras de momentos de auto-consciencialização permitindo fazer a transição do *blind self* e do *hidden self* para o *open self*. (Luft & Ingram, 1969, cit. por Bailey, 2006), propiciando autênticos momentos de auto-transformação.

Além disso, tanto o recurso ao diário dialógico, como o uso da autoscopia contribuem grandemente para a partilha e a análise colaborativa entre todos os elementos que constituem o núcleo, no caso da supervisão pedagógica. Deste modo, o estagiário beneficia de uma análise e reflexão alargada, intersubjectiva e multifacetada sobre a sua prática.

O principal constrangimento associado à implementação de tais estratégias relaciona-se com o tempo que se necessita para a escrita de diários dialógicos e para a análise das aulas videogravadas, tal como já se mencionou previamente.

Em termos de perspectivas futuras, este estudo permite-nos reforçar a crença de que práticas de colaboração profissional, com momentos de autoscopia e escrita dialógica, são promotoras de verdadeiros momentos de reconstrução profissional e de intersubjectividade, não só em contexto de formação inicial, mas também em contexto de formação ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, P. (1995). *O Vídeo como Recurso Didáctico para a Identificação e Desenvolvimento de Processos Metacognitivos em Futuros Professores de Matemática durante a Resolução de Problemas*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado não publicada).

**Alarcão, I.** (1996a). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.

**Alarcão, I.** (1996b). “Ser professor reflexivo”. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.

**Amado, M. A.** (1994). “A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva”. In J.Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 341-358.

**Amaral, M.J.; Moreira, M.A. & Ribeiro, D.** (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo estratégias de supervisão”. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (Edições CIDInE), pp.89-122.

**Bailey, M. K.** (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-Based Approach*. New York: Cambridge University Press.

**Bourron, Y. & Denneville, J.** (1995, 2ª ed.,). *Se voir en Vidéo. Pédagogie de l’Autoscopie*. Paris: Les Éditions d’Organisation, 1ª ed. 1991

**Bourron, Y.; Chaduc, J-P. & Chauvin, M.** (1998). *L’image de soi par la Vidéo. Pratique de l’Autoscopie*. Paris: Top Éditions.

**Costa, Isabel** (2007). *A Auto e a Heteroscopia como Suporte de Práticas de Formação Reflexiva – Um estudo de Caso*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado não publicada)

**Estrela, A.** (1994, 4ª ed.). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1ª ed. 1984

**Fanselow, J. F.** (1990). ““Let’s see”: contrasting conversations about teaching”. In J. C. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, pp.182-197.

**Fernandes, S. D. S.** (2004). *Vídeo-Formação: uma Experiência de Videoscopia com Professores Estagiários*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado não publicada).

**Gebhard, J. G.** (1999). “Reflecting through a teaching journal”. In J. G. Gebhard & R. Oprandy (eds.), *Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: C.U.P.

**Gonçalves, F. R.** (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.

**Handal, G. & Lauvås, P.** (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.

**Malderez, A, & Bodóczy, C.** (1999). *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: CUP.

**Mckernan, J.** (1996). *Curriculum Action Research: a Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.

**Moreira, M. A.** (2005). *A Investigação-acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

**Moreira, M. A.** (2006). “Diários e construção colaborativa da autonomia profissional”. In F. Vieira (Org.), *Cadernos GT-PA 4*, Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 73-77.

**Moreira, M. A.; Paiva, M.; Vieira, F.; Barbosa, I. & Fernandes, I. S.** (2006a). “A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão”. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.45-76.

**Moreira, M. A.; Durães, A. C. & Silva, E.** (2006b). “Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação”. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.129-150.

**Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

**Schön, D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

**Simão, A.** (2001). “O vídeo como meio de estimular a prática reflexiva dos professores”. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (org.), *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*. Actas do X Colóquio. Lisboa: AFIRSE, pp. 455-461.

**Smyth, J.** (1989). “Developing and sustaining critical reflection in teacher education”. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2): pp.2-9.

**Vieira, F.** (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

**Vieira, F.** (2006a). “No caleidoscópico da supervisão”. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 7-14.

**Vieira, F.** (2006b). “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica”. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 15-44.

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

**Zeichner, K. M. & Liston, D. P.** (1999). “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes”. In A. P. Gómez; J. B. Ruiz & J. F. A. Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 506-552.

---

<sup>1</sup> Texto inserido no projecto de investigação “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais” financiado pelo CIED da Universidade do Minho.

<sup>2</sup> Adota-se a grafia proposta por Waite (1995, cit. por Vieira, 2006a: 8) e Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004, cit. por Vieira, ibid.) – *superVision e SuperVision* - por se perfilhar de uma perspectiva colegial, indagatória e transformadora do conceito.

<sup>3</sup> Handal & Lauvås (ibidem: 9) definem *teoria prática* como sendo um construto pessoal de conhecimento, experiência e valores, que cada um possui e que é relevante para a prática lectiva. Este é continuamente estabelecido através de uma série de acontecimentos – tais como a experiência prática, leituras, audição, observação da prática de outros – que são misturados ou integrados com a nova perspectiva, onde se incluem as ideias e valores do indivíduo.

<sup>4</sup> No contexto desta experiência, o recurso ao termo *diário* pretende significar o registo escrito, mais ou menos frequente de ocorrências no contexto de estágio pedagógico, e não um registo de frequência diária. A opção pelo uso deste termo também está associada ao seu carácter individual e intimista de acesso ao pensamento.

<sup>5</sup> Também poderá ser designada por videoscopia, ou vídeo feedback (Bourron & Denneville, 1995 13).