

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS: ESPAÇOS DE REFLEXÃO?

Francisco Carlos FOGAÇA– UFPR
Telma Nunes GIMENEZ - UEL

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo investigar possibilidades e limites da abordagem reflexiva de supervisão e de formação continuada em uma rede de franquias de ensino de inglês. A fundamentação teórica está centrada no estudo de modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica e na abordagem reflexiva de formação docente. A pesquisa envolveu dois coordenadores pedagógicos e duas professoras, sendo analisadas oito sessões de *feedback* durante quatro meses. O modelo de supervisão predominante nas sessões teve características diretivas, com pouco espaço para reflexão. O estudo aponta para a necessidade de se considerar fatores institucionais na adoção da abordagem reflexiva de formação e de supervisão, para que esta não perca sua natureza transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: modelos de supervisão; formação continuada; coordenador pedagógico; abordagem reflexiva; franquia de idiomas.

ABSTRACT: This research aimed at investigating some possibilities and constraints of the reflective model of teacher supervision in a private language school, according to the literature on teacher education and supervision models. The research involved two academic coordinators and four teachers in eight feedback sessions during four months. The prevailing model of supervision showed characteristics of the *directive model*, and allowed little room for reflection, suggesting the need to consider institutional factors when adopting a reflective approach to teacher education, otherwise it runs the risk of losing its transformative potential.

KEYWORDS: teacher supervision; reflective teaching; language schools.

INTRODUÇÃO

A compreensão de que a abordagem reflexiva de formação de professores de línguas estrangeiras representa um avanço sobre os modelos tecnicistas ganhou terreno na década de 1990 e início da primeira década do século XXI (e.g. .g. WALLACE, 1991; RICHARDS & LOCKHART, 1994; ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 2002; CELANI, 2002, MAGALHÃES, 2004). Isto não significou, contudo, que esta abordagem não pudesse ser questionada em alguns de seus pressupostos ou interpretações, por não levar em conta as

dificuldades enfrentadas pelos profissionais em seus ambientes de trabalho (e.g. ZEICHNER, 1994; PIMENTA & GHEDIN, 2002; FENDLER, 2003; CORACINI, 2003).

Parece-nos que à medida que essa abordagem vai sendo encampada em diversos contextos de formação (inicial e continuada), seus limites vão sendo expostos, assim como as possibilidades trazidas por esse modo de conceber a construção do conhecimento sobre ensino/aprendizagem por parte dos profissionais. Conforme Pimenta (2002), vários autores apontam que uma supervalorização do professor enquanto indivíduo isolado de seu contexto sociohistórico pode ter como consequências: 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.

Considerando questões educacionais se vinculam às formas de produção, organização e distribuição do conhecimento nas sociedades contemporâneas, é preciso levar em conta que diferentes contextos educacionais podem requerer diferentes soluções de encaminhamento. Embora não esteja restrita ao setor educacional público, a maioria das propostas sobre a abordagem reflexiva tem sido advogada principalmente para professores nas escolas financiadas pelo Estado (ZEICHNER, 2003). A pesquisa aqui relatada, no entanto, teve como foco as atividades de desenvolvimento profissional em uma escola franqueada de uma rede privada de ensino de idiomas. Procurou entendimentos de quais modelos de supervisão predominaram em sessões de *feedback* – uma reunião entre o coordenador pedagógico e o professor, após este ter sua aula observada pelo coordenador – e se estas proporcionaram espaço para reflexão. Havia nessa rede de escolas o pressuposto de que tais sessões seriam instâncias de reflexão e que, portanto, a instituição estaria utilizando uma abordagem reflexiva de supervisão pedagógica e de desenvolvimento de professores. Buscamos responder de que modo a abordagem reflexiva estava sendo interpretada no contexto de uma franquia de idiomas.

Neste texto primeiramente contextualizamos as franquias no ensino de idiomas enquanto “negócios” e a seguir abordaremos alguns modelos de formação de professores e de supervisão pedagógica, para depois explicitar os procedimentos metodológicos, apresentar a análise e discussão dos dados, finalizando com as conclusões.

1. O CONTEXTO DAS FRANQUIAS E O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE IDIOMA

De acordo com Silva (2000), até o início dos anos 1950, o ensino de inglês (e de idiomas em geral no Brasil) se dava dentro do ensino regular fundamental e médio e nas universidades. Além disso, havia também escolas como a Cultura Inglesa e a União Cultural Brasil-EUA, voltadas para a difusão da cultura dos países aos quais se vinculavam. Na década de 1950 surgiu a primeira escola no Brasil operando em sistema de licenciamento, um precursor do sistema de franquias. Na década de 1960 surgiram outros expoentes nacionais no mercado do ensino de idiomas, e nas décadas de 1970 e 80 houve uma verdadeira explosão do setor, com um número cada vez maior de franquias e de escolas independentes – não filiadas a nenhuma marca. Aprender a falar uma língua passou a ser sinônimo de frequentar um instituto de idiomas, já que a experiência de aprendizagem no ensino regular continuou a ser pautada pelo ensino gramatical ou centrada na leitura (BRASIL, 1998).

No final dos anos 1980, o segmento de ensino de línguas no Brasil estava em franco processo de comoditização¹, com um grande aumento de novas empresas no setor. O mercado já não percebia muitas diferenças entre as maiores franquias no ensino de línguas. Isso deu origem a uma “guerra de preços” e a uma difícil missão de diferenciação no mercado (SILVA, 2000).

Operando, portanto, a partir da lógica empresarial de mercado, as franquias adotaram modelos gerenciais típicos das empresas comerciais, modelos esses visíveis inclusive nos esquemas de publicidade adotados (CARMAGNANI, 2001). A padronização de serviços e a necessidade de garantia de “qualidade” iriam, naturalmente, exigir novas funções do coordenador pedagógico e dos professores dessas redes, que passaram a assumir mais responsabilidades pelos resultados das franquias como um todo: médias de alunos por turma, índices de manutenção dos alunos na escola (evasão e rematrícula), e qualidade pedagógica em geral.

Algumas das principais tarefas do coordenador pedagógico da franquia na qual se deu a pesquisa e que eram relacionadas à qualificação dos professores eram: reuniões pedagógicas quinzenais (recomendadas pelo franqueador), observações de aulas e sessões de *feedback*. A qualificação do grupo de professores, no entanto, envolvia questões que exigiam respostas

¹ 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, Yázigi e outras franquias menores. Todas essas redes eram rotuladas como “cursinhos de inglês”.

rápidas e práticas para o dia-a-dia da escola – que muitas vezes significavam a própria sobrevivência do negócio – e que poderiam colidir com objetivos educacionais mais amplos e de longo prazo atingidos através do processo reflexivo na formação do professor. Se um professor não conseguisse ter bons índices de manutenção de seus alunos, por exemplo, talvez não houvesse tempo suficiente para que ele se desenvolvesse e obtivesse melhores resultados, uma vez que a evasão de alguns alunos insatisfeitos poderia ter impacto nos resultados financeiros do negócio. É nesse panorama, portanto, que investigamos a formação de professores.

2. MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Diversos autores (GEBHARD, 1984; FREEMAN 1982; WALLACE 1991; SCHÖN, 1992, 2000, entre outros), abordam a questão da supervisão pedagógica e da formação docente (tanto inicial como continuada). Esses autores explicitam alguns modelos de supervisão que vão de uma abordagem mais diretiva a modelos mais reflexivos.

O modelo *diretivo* (GEBHARD, 1984) vê no treinamento e manutenção de aspectos técnicos da prática de sala de aula a principal função do supervisor. A este modelo de supervisão corresponde o modelo de formação de professores baseado na *racionalidade técnica* (SCHÖN, 2000), *modelo de ciência aplicada* (WALLACE, 1991) e *modelo prescritivo* (FREEMAN, 1982). Neste modelo de supervisão, uma das principais funções de um coordenador pedagógico seria a de garantir a qualidade de prestação de serviços na instituição (uma escola de línguas, por exemplo), por meio de observações de aulas que serviriam para detectar possíveis problemas a serem resolvidos. O coordenador apontaria diretamente ao professor o que este deveria fazer para melhorar suas aulas, ao invés de possibilitar que ele próprio identificasse problemas e encontrasse soluções.

De acordo com Gebhard (op.cit) o modelo diretivo poderia ser utilizado com professores novatos e inexperientes, que precisassem de maior orientação, enquanto que professores mais experientes poderiam ser supervisionados por meio de uma abordagem reflexiva (GEBAHRD, 1984). 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.

Já o modelo reflexivo de formação surgiu quando a crítica generalizada à racionalidade técnica levou pesquisadores à busca de alternativas para a formação do professor. Inspirado em Dewey e preocupado com a temática da formação dos profissionais, Schön (1992, 2000) se debruçou sobre a importância da reflexão no processo de aprendizagem e fez 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 (op. cit.) *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-daação, 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 retrospectivamente, se reconstruirmos mentalmente a situação para poder analisá-la, então faremos uma *reflexão sobre a ação*.

Para Alarcão (1996), os dois momentos descritos têm mais um intuito de sistematização, pois o próprio autor reconhece que talvez não seja possível distingui-los. Em outras palavras, seja qual for o tempo passado da ação, a reflexão será sempre retrospectiva. 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” (ALARÇAO, 1996, p. 17). Esse tipo de reflexão contribui para determinarmos ações futuras e para compreendermos problemas que poderão ocorrer e buscar outras soluções. O modelo reflexivo de supervisão pedagógica valoriza, portanto, as experiências dos professores, partindo do princípio que o conhecimento pode ser gerado a partir dessas experiências por meio de um processo reflexivo.

Wallace (1991) distingue apenas duas abordagens opostas de supervisão: a prescritiva e a colaborativa. O autor salienta que interações de supervisores com supervisionados podem demonstrar características de ambas. Assim, supervisores podem utilizar-se mais de uma abordagem com professores menos experientes e mais da outra com professores mais experientes. Professores e supervisor são vistos como colegas num processo colaborativo, embora com funções, responsabilidades, e conhecimento diferentes. O objetivo principal é permitir ao professor expressar suas próprias reflexões e se auto-avaliar, para que possa encaminhar o seu próprio desenvolvimento mais eficazmente. Essa abordagem não tem caráter normativo e não

determina o que o professor deveria ou não realizar em sala de aula; propõe apenas levar em consideração as intencionalidades do professor.

Com base nesses autores, a pesquisa procurou verificar qual era o modelo de supervisão adotado durante as sessões de *feedback*, buscando principalmente identificar indícios de encorajamento à reflexão (um olhar retrospectivo em relação à prática) mediante a análise dos diálogos durante essas sessões.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada em 2003 em dois institutos de línguas em duas cidades do interior do estado de São Paulo, pertencentes a uma rede de franquias que atua em todo o país. A escola “A”, com cerca de 500 alunos e 11 professores, localizava-se em uma cidade de 55 mil habitantes. A escola “B”, com cerca de 650 alunos e 12 professores, estava em uma comunidade ao redor de 200 mil habitantes. Os sujeitos de pesquisa foram dois coordenadores pedagógicos e duas professoras. Os nomes aqui mencionados são fictícios.

O coordenador da escola “A”, Márcio, acumulava funções de direção e coordenação. Tinha dois anos e meio de experiência na coordenação da escola, mas muita experiência como diretor e administrador. É formado em engenharia civil, mas não exercia a profissão desde que começara a se dedicar à escola. Tinha muito interesse na área pedagógica e na formação dos professores. Ana, professora dessa escola, era bastante experiente no ensino de inglês tanto em institutos de idiomas quanto no ensino regular.

O coordenador da escola “B”, Artur, tinha formação em Letras e atuava na coordenação da escola havia cerca de três anos e meio. Marisa, a professora, é formada em Letras e Pedagogia, e fazia um ano e meio que trabalhava na escola, embora tivesse outras experiências em escolas menores.

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 feitas por um dos pesquisadores aos coordenadores envolvidos sobre as sessões de *feedback*. Após cada sessão gravada em áudio e enviada pelos coordenadores, esse 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 deles mesmos, que sentiram a necessidade de ler a transcrição para poderem lembrar melhor os eventos e refletirem sobre as perguntas. As questões deveriam ser respondidas no prazo de uma semana, o que nem sempre ocorreu. Além disso, mais algumas mensagens de esclarecimento foram trocadas por e-mail entre um dos pesquisadores e os coordenadores.

Por questões relacionadas à limitação de espaço neste artigo, apresentamos apenas a análise de parte dos dados obtidos: as funções dos enunciados produzidos pelos professores e orientadores pedagógicos em suas interações verbais nas sessões de *feedback*. As categorias de análise surgiram da necessidade de entender como tais sessões ocorriam nos contextos estudados, o modelo de supervisão pedagógica que se pode depreender a partir delas, e se propiciavam momentos de reflexão aos professores. Para isso realizamos uma análise interpretativa, gerando categorias a partir dos dados. Os enunciados foram classificados de acordo com o papel que desempenhavam nas interações.

É importante ressaltar que as sessões de *feedback* foram analisadas no seu contexto global, ou seja, procurando entender as funções que os enunciados tinham durante toda a sessão, em uma perspectiva abrangente. Podemos dizer, de forma geral, que as sessões seguiam um “script” com as seguintes partes: a) um preâmbulo, no qual o coordenador perguntava ao professor como tinha visto a sua própria aula, numa forma de iniciar a sessão, de possibilitar maior interação entre ambos e de dar oportunidade ao professor de descrever brevemente sua prática; b) uma avaliação de pontos positivos da aula assistida; c) uma parte mais diretiva e prescritiva, na qual o coordenador apontava questões a serem consideradas na sessão e possíveis soluções; d) um plano de ação ou acordo entre ambos, que desse um direcionamento para a solução dos problemas apontados. Essa visão geral das sessões norteou a análise dos enunciados; em outras palavras, identificados esses momentos distintos das sessões, buscamos verificar que funções dos enunciados estavam relacionadas a tais momentos.

A seguir então, apresentamos a análise das funções da linguagem utilizada nas sessões de *feedback* pelos professores e coordenadores, sujeitos da pesquisa.

3.1 Funções dos enunciados

As funções dos enunciados foram divididas em diretivas e reflexivas. As diretivas são aquelas que têm como função prescrever procedimentos e dirigir a prática do professor (embora possam servir como ponto de partida para uma reflexão). As funções reflexivas são aquelas que neste contexto permitiriam ao professor olhar retrospectivamente a sua prática, que Schön (1992; 2000) chama de *reflexão sobre a ação*, ou seja, avaliar as consequências e resultados dessas ações para então reformulá-las. Envolve também especulações sobre o que o professor poderia ter feito durante as atividades ou a aula em geral, e que consequências isso traria para o resultado da aprendizagem.

Funções diretivas

a) **Definir o Foco** - O objetivo dos enunciados é a definição do foco de análise das observações. Em geral é o coordenador quem decide sobre o que a conversa vai tratar.

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 adotava um sistema de atribuir notas aos alunos no início da aula e tirar notas à medida que usassem português para se comunicar. As notas eram 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.
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 “peraí”... [...]
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</i> , <i>they should</i> , parára <i>they shouldn't</i> .
	[S3-16/10/3003]

b) **Prescrever** - Após ter passado por uma fase na qual ocorrem mais descrições, o coordenador geralmente chegava ao foco de suas observações e dava 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 determinados aspectos das atividades, postura adequada, uso de inglês em sala de aula, aspectos geralmente categorizados como 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 fossem 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	Ahã.
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 habituam 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	Ta.
	[S2-01/10/2003]

C) **Sugerir/ dar alternativas** - Esta categoria refere-se a 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... Ái 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... "Why didn't you go to ... the club yesterday?"
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]

d) **Comentar / avaliar** - A função destes enunciados é a de fazer um comentário avaliativo superficial, sem considerar as consequências de uma determinada ação. Tem um caráter muitas vezes motivador e tranquilizador, se o comentário for positivo.

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	Ah... 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, euachei 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 tá bem mais, com certeza. [S1-03/09/2003]

e) **Descrever atividades** - 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 fazia anotações de suas observações, que incluiam as atividades realizadas, os procedimentos, a sequência dos eventos, e outras observações que considerava pertinentes.

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 ocorrerão 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
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	Ái eu passei pro ... pra parte do <i>writing</i> ... que eles tinham que escrever a cartinha deles. [S2-21/10/2003]

f) **Justificar procedimentos** – Estes enunciados são usados para justificar e explicar um procedimento didático, por que uma determinada ação foi realizada. Decorrem da necessidade do professor demonstrar que estava ciente do que fazia, de uma atitude defensiva em relação à postura diretiva do coordenador, e, por vezes, para responder a perguntas feitas pelo supervisor. Podem ocorrer de forma espontânea ou provocada.

Neste exemplo, o professor explica porque fez a atividade de uma determinada forma, por solicitação do supervisor. No recorte abaixo a professora responde à pergunta do supervisor, que quer saber por que ela pedira 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	Ta.
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]

Funções reflexivas

a) **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 consequências para o aprendizado do aluno ou para o processo de interação. Refere-se também a formulação de hipóteses sobre o que poderia ocorrer se outra ação fosse seguida.

No exemplo abaixo, Márcio especula 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... “teacher how can I say aula de natação...” entendeu... eles “swimming” ai tá... começava depressa... “teacher... teacher...” então eu percebi que eles estavam meio gelados assim... essa impressão que eu tive... assim que você saiu... “ah.. teacher 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]

b) **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. No exemplo abaixo, a professora Ana comenta o resultado de um procedimento didático adotado em turmas diferentes, olhando retrospectivamente para sua prática, tendo como referência as diferentes respostas às suas orientações em sala de aula.

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]

c) Reformular atividades em função dos resultados - Após os questionamentos, observações e avaliações de resultados, o professor reconstruiu a atividade, repensou o que poderia ser feito na aula seguinte ou como teria conduzido a atividade para ter os resultados esperados.

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, esta foi passada 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 want to but”... é... “because but and so”... 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 “homework”. De repente... não eu acho que nem de repente... achei que o “presentation” 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 ficarem 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]

No quadro constante do Apêndice, podemos visualizar as funções e suas ocorrências durante as sessões investigadas (S1, S2, S3 e S4) O quadro mostra também quem as produziu: o professor (P) ou o orientador pedagógico (OP).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O modelo de supervisão observado nas sessões de feedback analisadas foi predominantemente o modelo diretivo (ou prescritivo) (WALLACE, 1991; FREEMAN, 1982; GEBHARD, 1984). Esse modelo se caracteriza por uma postura 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, embora Márcio tenha sido o único a apresentar enunciados caracterizados como reflexivos.

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 Marissa 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.

A participação na pesquisa, no entanto, provocou algumas mudanças na forma como os coordenadores entendiam as sessões de *feedback* e em seus papéis no desenvolvimento dos professores, conforme discutido em Fogaça (2005). Ambos perceberam que adotavam uma postura que não favorecia a colaboração no processo de construção do conhecimento. Contudo, não houve tempo suficiente de acompanhamento dos participantes para notar mudanças no padrão interacional das sessões e tampouco para verificar se essas mudanças se refletiram na prática de sala de aula e nos resultados de aprendizado dos alunos.

5. CONCLUSÕES

Alguns fatores limitantes provenientes da própria natureza do negócio escola num sistema de franquias podem favorecer um modelo diretivo de supervisão. Na instituição onde esta pesquisa ocorreu, era mais comum supervisor e professor 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.

A questão que se coloca é: qual o espaço para a prática reflexiva nesse contexto? Seria a mesma compatível com a padronização característica do modelo desse negócio? Se a resposta for sim, o espaço teria que ser criado a partir da conscientização de diretores e administradores de escolas sobre o papel do coordenador pedagógico reflexivo e os benefícios que essa prática poderia trazer para a instituição, num trabalho de médio e longo prazo. Para isso seria necessário que os benefícios do profissional reflexivo fossem traduzidos para a linguagem empresarial e que fossem dadas condições para que o coordenador pedagógico adotasse uma postura mais reflexiva nas sessões de *feedback*.

Se, por outro lado, a resposta fosse não, diríamos que a natureza do processo reflexivo implica o desenvolvimento de uma postura crítica, questionando o currículo e diferentes formas se trabalhar em sala de aula, de se organizar o próprio trabalho do coordenador e do professor. Fica evidente que o negócio franquia tende à padronização dos serviços prestados -- inerentes ao próprio negócio, e que vai garantir seu sucesso. A reflexão, num sistema assim, tende a ser assimilada como parte do padrão de qualidade exigido pela natureza do sistema. Em outras palavras, nesses contextos o processo reflexivo corre o risco de ser domesticado e incorporado como mais um produto, perdendo a sua natureza transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, 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 Editora, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- CARMAGNANI, A.M. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A.M.; GRIGOLETTO, M. (orgs) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001, p. 111-133.

CELANI, M.A. (ORG) *Professores e formadores em mudança* – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CORACINI, M. J. A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Língua. IN: M. J. CORACINI, & E. J. BERTOLDO (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e línguas estrangeiras)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FENDLER, L. Teacher reflection in a Hall of Mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, v.32, n.3, p. 16-25, 2003.

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, Londrina, 2005.

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

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 training. In: *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

_____. (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2002.

LIBERALI, F. C. Preparing Questions to Conduct a reflective Session with a Colleague. In: 5th ISCRAT (International Society for Cultural research and Activity Theory), Amsterdã, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. 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, p. 39-58.

_____, A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

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.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCHÖN, D. (1998) *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, A. et al. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, R. Y. *Do Yázigi 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.

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

ZEICHNER, K. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. (eds) *Teachers' minds and actions – research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.

_____. 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.

APÊNDICE

Sessões de *feedback* entre Márcio e Ana

Categorias de análise			S 1		S 2		S 3		S 4	
1. Funções dos enunciados			OP	P	OP	P	OP	P	OP	P
Diretivas	Definir o foco	da sessão de feedback	X		X		X		X	X
		da próxima sessão								
	Prescrever		X		X		X		X	
	Sugerir/ dar alternativas		X	X					X	
	Comentar / avaliar	positivamente			X	X	X	X	X	X
		negativamente	X	X		X	X	X	X	X
	Descrever atividades		X	X	X	X	X	X	X	X
	Justificar procedimentos de forma	espontânea			X				X	
		provocada			X				X	X
Reflexivas	Especular em relação ao que poderia ter sido feito/ formular hipóteses				X					X
	Avaliar resultados/ consequências /		X	X			X	X	X	X
	Reformula atividades em função dos resultados			X						

Sessões de *feedback* entre Artur e Marisa

Categorias de análise			S 1		S 2		S 3		S 4	
1. Funções dos enunciados			OP	P	OP	P	OP	P	OP	P
Diretivas	Definir o foco	da sessão de feedback	X		X		X		X	
		da próxima sessão								
	Prescrever		X		X		X		X	
	Sugerir/ dar alternativas		X							
	Comentar / avaliar	positivamente	X	X	X	X	X		X	
		negativamente	X	X	X	X	X		X	
	Descrever atividades		X	X	X	X	X	X	X	X
	Justificar procedimentos de forma	espontânea			X				X	
		provocada			X		X		X	X
Reflexivas	Especular em relação ao que poderia ter sido feito/ formular hipóteses									
	Avaliar resultados/ consequências /									
	Reformula atividades em função dos resultados									

S1, S2, S3, S4 – Sessão 1, sessão 2, sessão 3 e sessão 4

OP – Orientador pedagógico; P – professor