

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM PROJECTO DE SUPERVISÃO DO ESTÁGIO INTEGRADO E UM PERCURSO DE FORMAÇÃO

Isabel MARQUES
Maria Alfredo MOREIRA
Flávia VIEIRA

Universidade do Minho
Universidade do Minho
Universidade do Minho

Introdução

O presente texto decorre de um projecto de supervisão em curso na Universidade do Minho desde 1995/96, no seio do qual se procura articular uma formação reflexiva dos professores estagiários com uma pedagogia centrada no aluno, através do recurso à investigação-ação¹.

Depois de uma breve referência a alguns pontos de convergência entre uma orientação reflexiva da formação, a investigação-ação e uma pedagogia para a autonomia, procuraremos mostrar como estas três componentes podem ser articuladas no ano de estágio, sobretudo por referência ao projecto acima referido e, no seu âmbito, ao caso de uma professora estagiária através do seu dossier do projecto. A selecção deste caso decorre do critério da exemplaridade, embora ele ilustre dimensões de mudança no desenvolvimento profissional dos professores estagiários em geral.

1. Formação reflexiva, investigação-ação e pedagogia para a autonomia

Reconhecendo que ser professor implica ter de enfrentar diversas situações de incerteza, únicas e problemáticas, não é possível conceber um modelo de formação que apresente as fórmulas que garantam agir de forma adequada nessas "áreas indeterminadas da prática" (Schön, 1987). É pois necessário que os professores desenvolvam uma actuação crítica face à profissão, sobretudo através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam.

¹ Este projecto envolve professores estagiários das Licenciaturas em Ensino de Português-Inglês e Inglês-Alemão (a disciplina de Português foi incluída apenas numa fase inicial) e envolve cinco docentes do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho -Flávia Vieira (coord.), Maria Alfredo Moreira, Isabel Marques, Graça Branco e Madalena Paiva -, na qualidade de supervisoras do Estágio Integrado, abrangendo apenas os professores que anualmente são atribuídos a esta equipa (cerca de 40 por ano). Este projecto constitui, tanto quanto sabemos, uma experiência isolada de recurso à investigação-ação no âmbito do estágio das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. A existência de um Regulamento Interno procura uniformizar algumas dimensões do funcionamento do Estágio Integrado, mas não fornece qualquer indicação sobre estratégias de supervisão a adoptar. A ideia de desenvolver este projecto surgiu da investigação conduzida em 1994/95 por uma das docentes da equipa com um núcleo de estágio, para a sua dissertação de Mestrado (Moreira, 1996, publicada em 2001).

É esta a finalidade principal de uma orientação reflexiva na formação de professores, a qual pressupõe uma perspectiva *interpretativa* da educação escolar, uma concepção do ensino como *questionamento sistemático da prática*, uma visão *construtivista* da aprendizagem e uma relação *dinâmica* entre a escola e a sociedade. Destes pressupostos decorrem princípios gerais de formação de professores, que podemos enunciar do seguinte modo (Vieira, 1993): *enfoque no sujeito e nos processos de formação, diversificação das áreas de reflexão, integração teoria-prática, problematização do saber e da experiência, introspecção e interacção*.

A investigação-acção, aqui entendida como *questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de contextos educativos mais latos, e de intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação* (Carr & Kemmis, 1986), parece facilitar a operacionalização dos pressupostos e princípios acima referidos. Ela envolve os professores em processos de *emancipação profissional* que os ajudarão a enfrentar os factores de constrangimento ao desenvolvimento de uma acção educativa que tome os alunos como centro do processo de ensino/aprendizagem, com oportunidades para assumirem, eles próprios, uma atitude crítica e responsável na construção do saber. É nosso pressuposto que a emancipação profissional do professor deverá implicar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, aqui definida como *capacidade de gerir a própria aprendizagem* (Holec, 1981).

O funcionamento do ano de estágio integrado na Universidade do Minho apresenta algumas condições propícias ao recurso à investigação-acção como estratégia formativa. O facto de os estagiários trabalharem em grupo, com apoio supervisão na escola e na universidade, tomando como objecto principal de atenção a sala de aula, pode facilitar a operacionalização de alguns dos critérios de qualidade deste tipo de investigação (Cohen & Marion, 1989; Somekh, 1991) - o seu *carácter participado e colaborativo* (o professor é directamente envolvido na investigação, que realiza com outros) e a *sua natureza prática e situacional* (a investigação toma como conteúdo a prática educativa nos contextos de actuação do professor, com aplicação, imediata ou a curto prazo, dos seus resultados). No nosso caso particular, e porque desde sempre nos posicionámos favoravelmente face a uma orientação clínica da supervisão, a adopção do ciclo auto-avaliativo de planificação, acção, observação e reflexão constitui sobretudo uma optimização dos momentos pré-activo, interactivo e pós-activo da acção, pela adição de uma vertente investigativa ao processo de observação de aulas. Esta vertente vem, em nosso entender, intensificar as finalidades do estágio pedagógico, na medida em que, pela reflexão sistemática, apoiada num processo constante de recolha e análise de informação, se alarga uma prática reflexiva de auto e hetero-avaliação, própria do estágio, em favor de uma maior consciencialização e responsabilização do professor face à acção e de promoção da sua autonomia profissional.

Contudo, a investigação-acção caracteriza-se também por uma *orientação democrática e emancipatória*, entendendo-se que a reflexão, enquanto acto político que ocorre num contexto em que diferentes interesses de diferentes pessoas são diferentemente servidos, deve promover a liberdade, a justiça, a racionalidade, a realização pessoal, a responsabilização social e a autonomia de todos os envolvidos (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1989). Relativamente a este ideal, são diversos os constrangimentos do ano de estágio que é necessário reconhecer e enfrentar no desenvolvimento deste projecto. Os professores são os primeiros a assinalá-los na avaliação que fazem dos seus projectos: a urgência do cumprimento dos programas, as dificuldades de gestão do tempo, a falta de preparação prévia

dos professores para uma prática investigativa, a diversidade de estilos supervisivos no âmbito das instituições formadoras, a falta de preparação dos supervisores das escolas, a ausência de colaboração nas escolas e o espectro da classificação final do estágio são áreas frequentemente referidas como problemáticas. Acrescentaríamos ainda o facto de a investigação-acção resultar de uma proposta que é externa aos professores e não fruto da sua decisão, assim como o potencial conflito entre os pressupostos de uma formação reflexiva centrada no aluno e a cultura escolar dominante nos contextos em que estes professores iniciam a sua carreira profissional (Vieira, 1999).

Apesar destes constrangimentos, a avaliação continuada da experiência em curso tem vindo a demonstrar que os professores estagiários validam a estratégia seguida e realizam progressos em 4 áreas de indagação: *a sua teoria prática, a aprendizagem dos alunos, os contextos de ensino e aprendizagem e o próprio processo formativo*. Estas são as principais áreas de mudança dos professores estagiários no âmbito deste projecto de supervisão, nas quais se tornam visíveis sinais de desenvolvimento profissional aos níveis atitudinal e valorativo, conceptual e metodológico².

Nas duas secções que se seguem iremos descrever as principais linhas de desenvolvimento deste projecto de supervisão, ilustrado com o caso de uma professora estagiária.

2. O projecto de supervisão

A Figura 1 sintetiza as principais linhas de orientação do projecto de supervisão em curso onde, como se disse, a investigação-acção constitui uma estratégia de formação no sentido da articulação entre uma orientação reflexiva da formação e o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nos alunos. No centro da Figura, transcreve-se o plano de investigação-acção da professora que constitui o caso aqui tomado como ilustração, a que passaremos após uma breve descrição das fases de implementação geral do projecto.

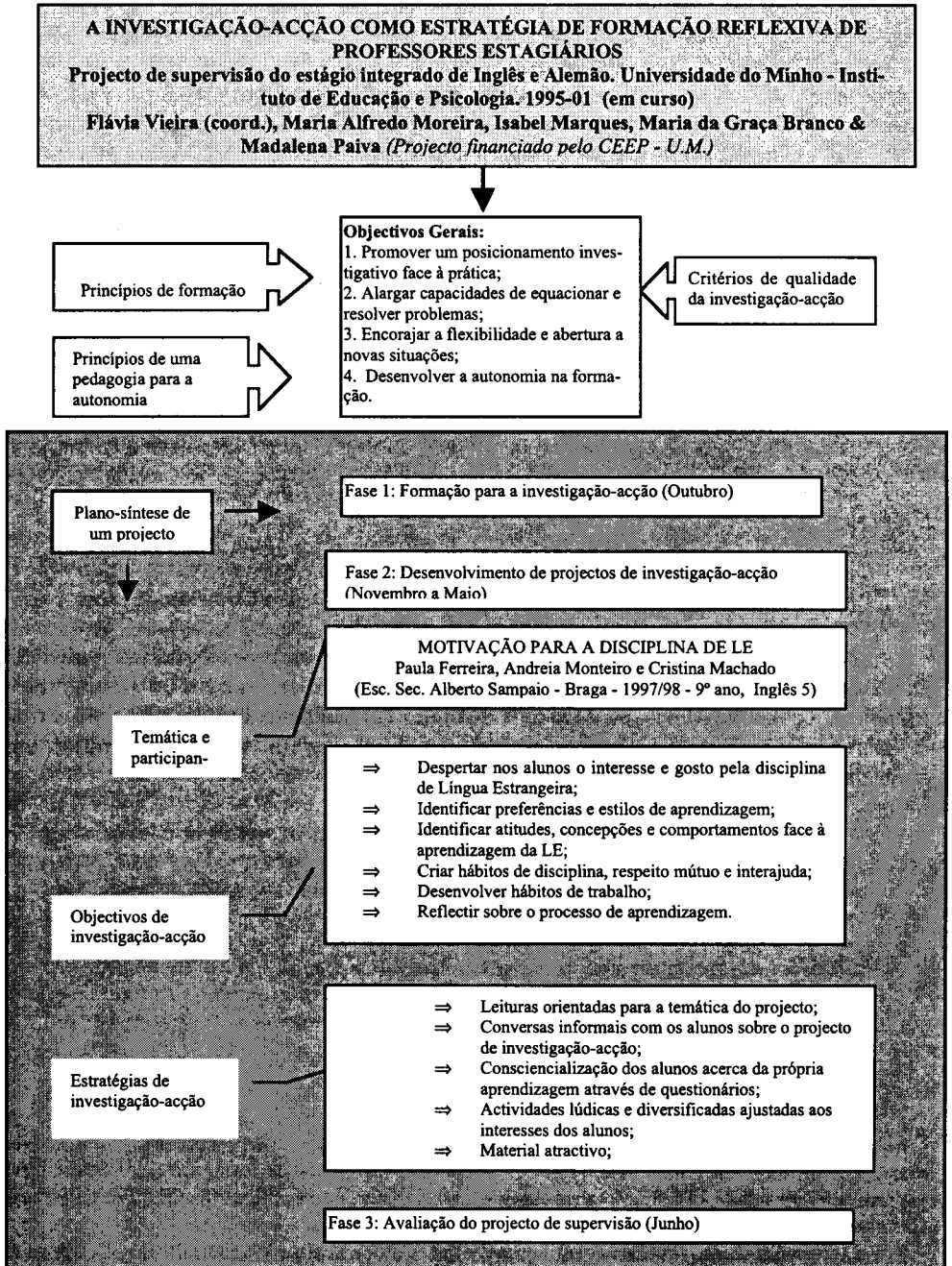
Depois duma fase inicial de preparação para o desenvolvimento dos seus projectos de investigação-acção (apresentação do projecto; formação na investigação-acção e na observação de aulas; contacto com experiências anteriores; distribuição de um caderno de apoio ao desenvolvimento dos projectos), os professores estagiários procuram identificar uma problemática cuja investigação considerem prioritária, sobretudo a partir de actividades de diagnóstico de dificuldades de uma das suas turmas. Cabe sempre aos professores estagiários, individual ou colaborativamente, a escolha do seu tema de investigação, de acordo com as suas situações concretas de trabalho, o que os torna principais *autores e actores* da sua formação, em consonância com o conceito de *epistemologia da prática* inerente à abordagem reflexiva. Nesta opção reside uma das principais condições para que os professores se impliquem de forma comprometida nos projectos que desenvolvem, procurando-se contrariar a adopção de uma estratégia camaleónica (Handal & Lauvås, 1987), na qual o professor age sobretudo em função de directivas externas como forma de sobrevivência.

² Para mais informação sobre a avaliação deste projecto de supervisão, v. Moreira (1999); Moreira, Vieira e Marques (1999a e b) e Vieira (1999).

São muito variados os temas que têm sido trabalhados ao longo dos anos, com destaque para o desenvolvimento de capacidades linguísticas (leitura, escrita, oralidade, vocabulário, gramática,...), de atitudes (motivação, disciplina, interesse, participação,...), e de competências de gestão da aprendizagem (hábitos de estudo, estratégias de aprendizagem, auto-avaliação,...). Identificado o objecto de investigação, os professores formulam questões de investigação e seleccionam um conjunto de estratégias exploratórias de investigação-acção, através das quais irão tentando encontrar uma resposta para as questões formuladas, traduzida numa melhoria do processo de ensino/aprendizagem. O nosso papel de supervisoras ao longo do ano lectivo é determinante, como fonte de orientação e encorajamento na planificação e apreciação crítica de um caminho que vai sendo (re)definido à medida que se avança, mas que não pode ser totalmente previsto à partida. Esse papel, cujas características apontam inicialmente para um estilo directivo informativo progressivamente tendente a um estilo colaborativo (Glickman, 1985), traduz-se essencialmente em suporte teórico e metodológico nas áreas de acção seleccionadas, na observação de aulas e na realização de actividades de reflexão para e sobre a acção nas sessões de pré e pós-observação. É privilegiada a negociação de metas comuns, traduzidas no crescimento profissional dos professores e no desenvolvimento das competências académica e de aprendizagem dos alunos, assim como no nosso aperfeiçoamento profissional enquanto facilitadoras da mudança educativa. A indagação das teorias e práticas subjectivas, assim como dos contextos de actuação profissional, representa uma dimensão essencial ao desenvolvimento dos projectos de investigação-acção e encontra-se fortemente presente nos dossiers desses projectos, nomeadamente no diário de investigação, constituído pelas reflexões para e sobre a acção, acompanhadas dos documentos da prática, com um enfoque principal na planificação, desenvolvimento e avaliação das estratégias de investigação-acção.

Na avaliação final do projecto de supervisão participam todos os intervenientes, procedendo a equipa formadora à recolha e análise da informação fornecida pelos estagiários e pelos seus alunos. É com base nalgumas reflexões escritas de uma professora estagiária que procedemos de seguida à ilustração do processo formativo, tomando como fonte de evidência o seu dossier do projecto, do qual seleccionamos passagens que documentam alguns aspectos do seu desenvolvimento profissional. Não se pretende fazer uma análise exaustiva do seu percurso, mas sim relevar momentos significativos que exemplificam também outros percursos daqui ausentes, pelas semelhanças que com eles este mantém, sobretudo no que diz respeito a processos de questionamento *da sua teoria prática, da aprendizagem dos alunos, dos contextos de ensino e aprendizagem e do próprio processo formativo.*

Figura 1 - Esquema-síntese do projecto de supervisão



3. Um percurso de formação

O caso reporta-se a uma professora estagiária do Curso de Licenciatura em Ensino de Português-Inglês, a Paula Ferreira, que realizou o seu estágio no ano lectivo de 1997/98, sob a supervisão de uma das formadoras da equipa, integrando assim o projecto de supervisão que temos vindo a apresentar. O seu projecto foi desenvolvido no contexto do ensino de Inglês, numa turma de 9º ano de uma escola secundária de Braga, parcialmente em colaboração com outras duas colegas do mesmo núcleo de estágio³. O esquema central da figura apresentada indica a temática, questões e estratégias de intervenção definidas.

Desde o início do ano lectivo que esta estagiária revelava um posicionamento favorável ao desenvolvimento da autonomia do aluno, como se pode ver no seguinte o excerto da sua resposta ao questionário "Que professor/a queres ser?", administrado no início do ano⁴.

O provérbio de Confúcio "Se deres um peixe a um homem alimentá-lo-ás por um dia. Mas se o ensinares a pescar, alimentá-lo-ás para a vida inteira" resume inteiramente a essência da minha postura profissional, pois considero que todos os alunos devem ser empreendedores e participativos na sua própria aprendizagem, de modo a se tornarem cidadãos cónscios e responsáveis. Para isso, o professor deve promover um tipo de educação centrada nos alunos e nas suas necessidades e que enfatize a importância da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo a uma maior responsabilização dos alunos quanto à própria aprendizagem.

(Questionário: "Que professor/a queres ser?")

No entanto, esta estagiária viu-se confrontada com condições de trabalho adversas à implementação dos princípios que defendia, uma vez que estava perante um grupo de alunos para a maioria dos quais cada aula de Inglês era mais uma hora de sacrifício. Perante tal situação, que era comum às colegas do grupo de estágio, foi facilmente identificado um problema a resolver: *a desmotivação dos alunos.*

Muito antes de ter surgido a hipótese de levar a cabo um projecto de investigação-acção com vista a equacionar e solucionar problemas específicos dos alunos, identificámos áreas-problema nas nossas turmas. (...). Apesar da heterogeneidade dos alunos, havia problemas coincidentes: alunos com sérias dificuldades de aprendizagem da LE [Língua Estrangeira], com aversão à sua aprendizagem e com grande falta de interesse pela escola em geral. A par disso, detectámos falta de hábitos de trabalho, de disciplina e de cooperação e inter-ajuda. Surgiu, então, a grande questão: como motivar os alunos para a aprendizagem da LE? Achámos, pois, necessário tornar as aulas mais interessantes e do agrado dos alunos, prendendo a sua atenção com assuntos da disciplina. (...) Esta visão sobre as turmas foi-se tornando mais clara ao longo do

³ Os projectos podem ser individuais ou colaborativos, incentivando-se os do segundo tipo. Neste caso, tratava-se de um projecto colaborativo, embora os percursos de formação das três estagiárias fossem diferenciados, sobretudo em função das características específicas das turmas e da evolução dos alunos ao longo do ano.

⁴ Este questionário é um dos instrumentos de recolha de informação no âmbito do projecto. Preenchido pelos professores estagiários no início e no final do ano lectivo, visa avaliar concepções dos professores relativamente a princípios pedagógicos que rejeitam e defendem com especial convicção.

contacto diário com os alunos e através de conversas informais, levando-nos a reflectir sobre as possíveis formas de conduzir os discentes a uma consciencialização sobre as próprias atitudes e comportamentos face à disciplina de LE.

(Reflexão introdutória ao projecto)

O problema da desmotivação dos alunos para a disciplina é frequentemente sentido pelos professores estagiários, e esta estagiária identifica alguns indicadores comportamentais e atitudinais que caracterizam a face visível do problema. As estratégias desde cedo identificadas, “tornar as aulas mais interessantes e do agrado dos alunos” e “conduzir os discentes a uma consciencialização sobre as próprias atitudes e comportamentos”, seriam duas linhas de acção deste grupo de estágio, operacionalizadas em tarefas de aprendizagem linguística e de avaliação processual. A sensibilização dos professores para a importância da avaliação processual constitui uma das principais intenções da equipa de supervisoras, dado ser um requisito para o desenvolvimento de capacidades de regulação da acção pelo professor e pelos alunos, essenciais a uma prática pedagógica reflexiva e a uma aprendizagem para a autonomia. O seguinte excerto, escrito a propósito da preparação de uma ficha de reflexão metaprocessual, é exemplo de como estes projectos envolvem uma planificação que toma em consideração os resultados da interpretação da informação recolhida durante a acção.

Assim, após esta diagnose inicial que me levou a formular hipóteses acerca das causas destes problemas, pretendi aprofundar a compreensão do contexto situacional de ensino/aprendizagem, de modo a definir estratégias de intervenção futuras, adequadas às necessidades e especificidades dos alunos. Deste modo, esta ficha visa não só identificar atitudes, concepções e comportamentos face à aprendizagem da LE, como também preferências e estilos de aprendizagem, tendo também como objectivo levar os alunos a reflectir sobre a própria aprendizagem (...) envolvendo-os num processo de consciencialização do seu papel como aprendentes, através da auto-avaliação, desenvolvendo, assim, um sentido crítico fundamental à autonomização crescente.

(Diário de Investigação, 08/12/97)

Com a formulação de hipóteses que serviram de base à elaboração e aplicação dum instrumento de recolha de informação, posteriormente analisada e interpretada, a estagiária deu o primeiro passo como investigadora na sala de aula. A sua reflexão revela já alguma consciência da possibilidade de articulação entre um ensino reflexivo e a formação de alunos autónomos, o que é consistente com os pressupostos deste projecto supervisorivo.

Ao longo do tempo, torna-se progressivamente mais difícil isolar as dimensões da reflexão, da investigação-acção e da pedagogia para a autonomia, nas concretizações pedagógico-didácticas que o seu dossier do projecto documenta. Para além do reforço da dimensão lúdica da aprendizagem e do recurso a materiais autênticos, vai sendo cada vez mais valorizada a integração da competência de aprendizagem dos alunos como objecto de intervenção, com vista a um envolvimento mais activo daqueles no processo de aprendizagem, entendido como factor principal da sua motivação. É neste sentido que a estagiária realiza actividades que visam a reflexão sobre atitudes, concepções e comportamentos face à aprendizagem da LE, a consciencialização sobre preferências e estilos de aprendizagem, a identificação de dificuldades e a monitoração da aprendizagem e a utilização de pistas

orientadoras de estudo e auto-correcção, com o reforço do trabalho colaborativo. A diversidade de tarefas mobiliza as competências intrapessoal, interpessoal e didáctica. Para os alunos, o que revela que o desenvolvimento da sua autonomia constitui uma das prioridades da professora, expressa nas suas reflexões, nos momentos de preparação e avaliação das estratégias de investigação-acção.

A leitura do seu diário permite-nos acompanhar um processo evolutivo, tanto no que respeita ao conteúdo da reflexão, como ao seu grau de profundidade. Esta evolução demonstra não só uma crescente capacidade crítica face às práticas, como também um progressivo sentido de auto-direcção.

Os alunos, na sua generalidade, não gostam de ter iniciativa, sendo bastante passivos em relação ao processo de ensino/aprendizagem.

(Diário de Investigação, 27/12/97)

É de salientar, no entanto, que alguns alunos se revelaram bastante dependentes da ajuda da professora (...). É-lhes difícil assumir um comportamento autónomo na aprendizagem (...)

(Diário de Investigação, 07/02/98)

(...) as actividades que vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos, contribuindo, ao mesmo tempo, para desenvolver competências académicas, estimulam e motivam os alunos para aprender mais activamente.

(Diário de Investigação, 07/03/98)

Tendo como ponto de partida o pressuposto da auto-avaliação como componente indispensável ao exercício da autonomia, resolvemos elaborar uma ficha de auto-avaliação (...). O envolvimento dos alunos na prática de auto-avaliação promove a reflexão e consciencialização de áreas-problema, conduzindo a perspectivarem formas de progredirem, tornando-os, conseqüentemente, mais empreendedores e responsáveis.

(Diário de Investigação, 23/03/98)

Penso que é importante dotar as aulas de constante novidade, surpreendendo os alunos para que a sua motivação pela disciplina não esmoreça.

(Diário de Investigação, 29/04/98)

(...) pensei em fazer um tipo de correcção, afastada cada vez mais de uma pedagogia tradicional, que os levasse a reflectir sobre os erros que cometem com mais frequência para compreenderem melhor os resultados obtidos.

(Diário de Investigação, 18/05/98)

(...) a reflexão levou-me, não só a pensar nos modos de aprendizagem dos alunos, como também na minha própria prática educativa. Considero que poderia ter elevado o grau de autonomia dos alunos na aprendizagem (...). Tenho consciência de certas falhas, o que é proveitoso para elevar o produto das reflexões acerca do processo de ensino/aprendizagem às práticas futuras, mediante as características situacionais de ensino/aprendizagem. (...) Tendo sido uma área em que devia ter investido mais [avaliação formativa], estou agora mais consciente e alerta para a importância de envolver os alunos num processo de avaliação do que aprendem com estas actividades e do

modo como o fazem, para viabilizar formas de progressão e de avaliação desses progressos.

(Diário de Investigação, 05/06/98)

Fazendo uma reflexão final sobre a relevância do projecto para a aprendizagem dos alunos e para o seu próprio desenvolvimento profissional, a professora manifesta a sua satisfação com os resultados obtidos.

A tentativa de corresponder às preferências e necessidades dos alunos desenvolveu o gosto pela disciplina, elevando o envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. A aproximação da aula aos gostos e estilos de aprendizagem dos alunos leva-os, por sua vez, a tentarem corresponder às expectativas do professor, contribuindo para uma participação e empenho mais activos, numa progressão contínua.

(Apreciação crítica do projecto)

É neste momento que a reflexão sobre o próprio processo de formação é mais o explícita, e a este respeito podemos ler:

O projecto de investigação-acção teve uma importância fulcral na minha formação como agente de ensino. Foi uma experiência enriquecedora, que me abriu perspectivas para uma melhor compreensão de teorias e práticas educativas. Proporcionando um questionamento sistemático, ajudou-me a reflectir criticamente e a adoptar uma postura investigativa (...) permitindo, ao mesmo tempo, o alargamento de capacidades de equacionar e resolver problemas no seio do contexto de ensino/aprendizagem. Esta dinâmica cíclica de acção-reflexão foi muito importante para a reconceptualização de teorias e de práticas, que conduziu a uma adaptação aos interesses e necessidades dos alunos. Penso que o questionamento sistemático desenvolveu a autonomia na minha formação de aprender a ensinar, pois ajudou-me a melhorar as minhas capacidades de auto-crítica, promovendo uma tomada de consciência de lacunas e falhas nas minhas práticas de ensino. (...) Ao longo de toda uma carreira terei oportunidades para me questionar acerca dos modos como posso ajudar os meus alunos a aprender melhor, numa perspectiva de aprendizagem autonomizante, pois a formação reflexiva forneceu-me as bases para poder continuar um percurso profissional cada vez mais autónomo, sendo o ano de estágio apenas uma etapa de aprendizagem em toda uma vida.

(Apreciação crítica do projecto)

Estas afirmações vêm reforçar aspectos já presentes noutros momentos de reflexão, e deixam perceber que, a par dum crescimento profissional em termos atitudinais, conceptuais e metodológicos, a que corresponde a validação dos pressupostos de uma prática reflexiva centrada nos alunos e a aquisição duma linguagem especializada, a professora, à semelhança do que acontece com a maioria dos estagiários que desenvolvem este tipo de projectos, cresceu também em termos pessoais, adquirindo uma auto-confiança e uma auto-estima que lhe permitem encarar o futuro com optimismo e entusiasmo.

Conclusão

Se conseguirmos que os professores queiram tornar-se consumidores críticos e produtores criativos de saber educacional (Zeichner, 1993), poderemos afirmar que o nosso principal objectivo enquanto supervisoras vai sendo atingido – *formar profissionais capazes de, com progressiva autonomia, compreender os contextos em que actuam e aí intervir para melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos*. O percurso de desenvolvimento profissional do professor só adquire sentido quando acompanhado pelo desenvolvimento dos alunos, tornando-se também estes consumidores críticos e produtores criativos do saber.

O recurso à investigação-acção, no enquadramento de uma orientação reflexiva da formação profissional em articulação com uma pedagogia para autonomia, tem constituído uma estratégia produtiva na prossecução desse objectivo. Enquanto estratégia de formação centrada numa compreensão aprofundada dos contextos de actuação do professor e numa intervenção informada sobre os mesmos, a investigação-acção adquire *um potencial emancipatório*, não apenas para o professor, mas também para os próprios alunos. Ao construir um conhecimento sobre/ para a prática profissional que integra a perspectiva e as aprendizagens dos alunos, principais parceiros pedagógicos e colaboradores da investigação do professor, este torna-se mais capacitado para desenvolver práticas educativas ajustadas à promoção da autonomia dos primeiros.

Tendo, posteriormente ao seu estágio, desempenhado o cargo de supervisora de uma escola no âmbito do estágio integrado da mesma licenciatura, a Paula Ferreira trabalhou com as suas estagiárias em projectos de investigação-acção direccionados para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. Recriando na sua prática supervisiva os pressupostos, princípios e estratégias de formação que temos vindo a discutir, revelou, indiscutivelmente, um elevado grau de autonomia profissional, não certamente explicado apenas pela sua experiência de estágio, mas que remonta a essa experiência enquanto momento significativo da sua genese.

Referências

- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- COHEN, L. & MANION, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.
- GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- HANDAL, G. & LAUVÁS, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KEMMIS, S. (1989). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- MOREIRA, M.A. (1999). A investigação-acção na supervisão de professores de língua: potencialidades e constrangimentos. In F. Vieira et al. (Orgs.). *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 289-302.

- MOREIRA, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado, 1996). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MOREIRA, M.A., VIEIRA, F. e MARQUES, I. (1999a). Investigação-acção e formação inicial de professores: uma experiência de supervisão. In A. Moreira et al. (Coords.). *Supervisão na formação: contributos inovadores* (Actas do I Congresso Nacional de Supervisão). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (CD ROM).
- MOREIRA, M.A., VIEIRA, F. e MARQUES, I. (1999b). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, 23 (12), 15-18.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- SOMEKH, B. (1991). Collaborative action research: working together towards professional development. In C. Biott (Ed.). *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London: The Falmer Press.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VIEIRA, F. (1999). A investigação-acção na formação reflexiva de professores para o desenvolvimento da autonomia dos alunos: alguns dilemas. In F. Vieira et al. (Orgs.). *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação e ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 523-532.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.