

FORMAR FORMADORES PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO¹

Maria Alfredo MOREIRA

Universidade do Minho

Introdução

O ano de estágio pedagógico dos futuros professores da Universidade do Minho (U.M.) constitui-se como o culminar de um trajecto formativo integrado, de aproximação entre a escola e a universidade. Neste ano, os supervisores constituem peças fulcrais enquanto facilitadores do percurso de desenvolvimento profissional e de construção de atitudes, conhecimentos e capacidades do futuro professor.

No entanto, podemos identificar a presença de alguns constrangimentos que contribuem para que o estágio nem sempre seja percebido como um processo formativo. A ausência de um projecto uno de formação no seio da instituição, graves lacunas na formação dos supervisores e a falta de uma cultura de colaboração sistemática entre a universidade e as escolas vêm-se acumular as outras tensões sentidas no processo supervisivo e ao estatuto já precário do estágio pedagógico, percebido genericamente como o "parente pobre de todas as disciplinas" (Alarcão, 1991). A formação dos supervisores das escolas tem vindo então a revelar-se uma área prioritária de investimento, a fim de reduzir os conflitos inerentes ao estágio e aumentar a qualidade da formação oferecida aos professores estagiários (Alarcão, 1991; Pacheco, 1995; Lima et al., 1996).

Na formação de alguns professores estagiários da U.M., tem vindo a ser utilizada a investigação-ação como principal estratégia formativa². Os resultados obtidos validam as potencialidades desta na facilitação de uma formação reflexiva, ao promover nos professores estagiários um posicionamento investigativo face à prática, numa direcção potencialmente emancipatória (v. Moreira e Alarcão, 1997; Moreira, Vieira e Marques, 1999a e b; Moreira, 2001; Marques, Vieira e Moreira, neste volume). Contudo, os resultados deste projecto também evidenciam as lacunas na formação dos supervisores das escolas, reforçando os constrangimentos já apontados.

A experiência entretanto acumulada remeteu-nos assim, no ano lectivo de 1998/99, para a exploração do potencial da investigação-ação na formação dos supervisores, com a finalidade de investigar formas de estudo e resolução dos problemas apontados, nomeadamente na procura de alternativas às práticas supervisivas em vigor. Foi então desenvolvido

¹ O programa aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do projecto de investigação "*A investigação-ação na supervisão em ensino do Inglês: para a (re)construção das teorias e práticas na formação de supervisores e professores estagiários*". Este projecto, conducente a provas de doutoramento, é financiado pelo PRODEP (Concurso n.º 4/5.3/PRODEP/2000). O programa de formação dos supervisores foi financiado pelo Instituto de Inovação Educacional (Projecto n.º 52/98).

² O projecto de investigação "*A investigação-ação como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários*" é dinamizado por Flávia Vieira (coord.), Maria Alfredo Moreira, Isabel Marques, Graça Branco e Madalena Paiva. Está em curso desde 1995 e é financiado pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia da U.M.

um programa de formação em investigação-acção, dirigido aos professores das escolas que colaboram com a U.M. na supervisão do estágio integrado de Inglês.

A investigação-acção na formação de professores

O recurso à investigação-acção no desenvolvimento profissional dos professores tem vindo a ser amplamente defendido, por contribuir para a promoção da autonomia profissional, maior profissionalismo docente e desenvolvimento de competências investigativas. Enquanto estratégia de formação de professores, a investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa (v. Zeichner, 1993; McKernan, 1996; McNiff, Lomax e Whitehead, 1996; Wallace, 1998; Burns, 1999, entre outros). O envolvimento directo dos professores na investigação das suas práticas educativas é um ideal político e social (Carr e Kemmis, 1986): enquanto profissional, o professor procura compreender os indivíduos, os contextos, as acções, as políticas, de modo a poder melhor formular os seus juízos profissionais, com vista a uma melhoria das práticas, num processo de tomada de decisões que é continuamente avaliado. A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vai-vém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Tanto na formação inicial como na formação contínua, abundam estudos que atestam a validade da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, na formação de professores em geral (Zeichner, 1987; Liston e Zeichner, 1990; Sá-Chaves, 1994, entre outros) e na formação de professores de língua em particular (Nunan, 1990; Vieira e Moreira, 1993-96; Oliveira, 1996; Burns, 1999; Moreira, Vieira e Marques, 1999a e b; Moreira, 2001). À medida que nos aproximamos da formação de formadores e, mais particularmente, da formação de supervisores, os estudos já são, contudo, mais escassos (v. Kwo, 1996), embora se continue a recomendar a investigação-acção enquanto estratégia de supervisão, a ser utilizada pelos formadores na formação dos professores e na sua auto-formação (Marcelo Garcia, 1989; Glickman, 1990; Vieira, 1993; Amaral, Ribeiro e Moreira, 1996).

Em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países, começam a surgir cada vez mais estudos onde se utiliza a investigação-acção como estratégia de formação de professores, particularmente no âmbito dos cursos de pós-graduação. No entanto, faltam estudos de utilização desta metodologia como estratégia de formação de supervisores que permitam comparar o impacto desta estratégia em diversos contextos de formação contínua.

No estudo que serve de base a este texto, propusemo-nos descrever e avaliar o impacto da estratégia formativa/ investigativa seleccionada, através do envolvimento dos

supervisores em projectos de investigação-acção que visavam a melhoria/ inovação das suas práticas supervisivas³.

2. O desenvolvimento do programa de formação-investigação-acção

Foram delineados os seguintes objectivos para o programa “*A investigação-acção na supervisão em ensino do Inglês*”, que assumiu a modalidade de Oficina de Formação:

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

O programa teve início em Outubro de 1998 e finalizou em Maio de 1999. Incluiu a realização de 10 sessões presenciais conjuntas e o desenvolvimento de projectos de investigação-acção, individuais ou colaborativos. Estes projectos implicaram os supervisores num processo cíclico e auto-avaliativo de reflexão-acção sobre as suas teorias e práticas supervisivas, que sujeitavam à análise crítica e ao confronto com as de outros. A implementação dos projectos envolveu o desenho/ adaptação, experimentação e avaliação de materiais de regulação da supervisão, que foram sendo apresentados e discutidos no seio do grupo de formação.

Foram desenvolvidos 15 projectos (8 individuais e 7 colaborativos) que envolveram, para além dos 20 supervisores, a autora (como formadora e participante no desenvolvimento de 2 projectos em colaboração) e 56 professores estagiários⁴.

Foram ainda realizadas reuniões individuais com os participantes, onde se discutia o desenho e formas de implementação dos projectos: definição dos objectivos ou questões de investigação, desenho de estratégias de intervenção, antecipação/ resolução de problemas, modos de análise da informação, etc.

³ Embora o projecto de formação se dirigisse a todos os supervisores de Inglês que, em regime de voluntariado, quisessem participar, foram seleccionados 3 casos de supervisão para estudo posterior (elaboração da dissertação de doutoramento) – v. Malhado & Moreira (1999) e Moreira (2000).

⁴ Participaram neste programa os seguintes supervisores: Ana Cristina Moita, Ana Maria Precioso, Anabela Pimenta, Eduardo Silva, Elisa Silva, Etelvina Silva, Isabel Marques, Isabel Costa, Leonilda Santana, Manuel Sousa, Maria da Graça Branco, Maria de Fátima Poças, Maria Estela Amorim, Maria Gabriela Vaz, Maria José Ramos, Maria Leonor Castro, Maria Lucinda Matos, Maria Madalena Paiva, Maria Manuela Malhado e Marília Figueiredo.

3. A avaliação do programa de formação-investigação-acção

Na Figura 1 apresenta-se uma síntese dos procedimentos de recolha de informação para avaliação dos trabalhos desenvolvidos, em função dos objectivos do programa.

Objectivos do programa de formação	Formas de recolha de informação
1. Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino;	<input type="checkbox"/> Ficha de avaliação das sessões presenciais conjuntas
2. Analisar/ reflectir sobre teorias e práticas de supervisão e ensino;	
3. Partilhar experiências, conhecimentos, potencialidades e limitações de práticas supervisivas em uso;	
4. Produzir/ adaptar materiais de intervenção supervisiva;	<input type="checkbox"/> Materiais produzidos/ adaptados pelo grupo de formação
5. Estimular, pela investigação-acção, processos de melhoria da actividade supervisiva.	<input type="checkbox"/> Questionário sobre potencialidades e constrangimentos da investigação-acção na supervisão <input type="checkbox"/> Relatórios dos projectos de investigação-acção em supervisão

Figura 1 – Procedimentos de avaliação do programa de formação

Este programa foi sujeito a uma avaliação contínua e a uma avaliação final. A avaliação contínua consistiu no preenchimento de uma ficha de avaliação no final de cada sessão presencial conjunta. Esta ficha tinha como finalidade a identificação de dificuldades que iam surgindo e propostas de resolução das mesmas, bem como a introdução de reajustes à realização do programa. No global, as sessões foram percebidas como tendo sido muito positivas, em todas as dimensões avaliadas: *relevância da temática, adequação da metodologia de trabalho, interesse dos materiais, qualidade da interacção formadora-formandos e qualidade da interacção entre formandos*.

Os materiais que foram produzidos/ adaptados e experimentados pela formadora e pelos participantes (num total de 55 instrumentos) possuem algumas características que os enquadram numa *abordagem reflexiva/ investigativa da formação*: 1) envolvem os participantes (supervisores e estagiários) em tarefas de consciencialização, análise, confronto e reconstrução da acção; 2) centram-se no sujeito em formação, promovendo a (re)apreciação das suas teorias práticas de ensino/ aprendizagem/ supervisão; 3) desenvolvem a negociação e colaboração entre supervisores-supervisores e supervisores-estagiários; 4) desenvolvem o saber pedagógico-didáctico de supervisores e estagiários; e 5) promovem um posicionamento crítico face à acção, incrementando a autonomia profissional.

A avaliação final foi feita através da resposta a um questionário sobre as potencialidades e limitações da estratégia formativa principal e pela análise dos relatórios dos projectos, que continha uma secção destinada à apreciação crítica da estratégia formativa, que deveria estar centrada na análise dos ganhos profissionais e no cumprimento das expectativas iniciais.

3.1 O questionário de opinião

Este questionário centrava-se nas *potencialidades e constrangimentos da investigação-acção como estratégia formativa*, e foi elaborado a partir da literatura especializada e das dificuldades identificadas pelos participantes numa das sessões de formação (em Anexo).

Os participantes concordam genericamente com as potencialidades da investigação-acção neste contexto (secção A do questionário), pois todos os itens apresentam uma percentagem de concordância bastante acima dos 50%. Destacam-se alguns itens que se reportam à relevância do objecto de investigação (item 2), à articulação da investigação com as práticas profissionais (item 3), à promoção de atitudes e capacidades investigativas (item 20) e à validação da investigação-acção como estratégia formativa (item 21), pela posição unânime de concordância.

No que respeita aos constrangimentos sentidos (secção B do questionário), a análise das respostas indica que metade dos factores identificados pelos participantes numa das sessões não foram sentidos. Destacam-se dois factores, com percentagens acima dos 50%, que dificultaram muito o desenvolvimento do projecto: a *falta de tempo*, para a sistematização da reflexão (item 24) e para as leituras necessárias (item 25), assume-se como o constrangimento mais relevante. Seguem-se a *falta de experiência* na realização de projectos deste tipo (item 8) e, ainda relacionada com o factor tempo, a dificuldade sentida na elaboração do diário de investigação (item 23).

Embora reconheçam que este tipo de projectos se articula com as actividades profissionais, os participantes revelam alguma dificuldade em consegui-lo (item 28), novamente devido ao factor tempo que, nas respostas à última secção do questionário (secção C), volta a ser referido como tendo sido o maior constrangimento ao desenvolvimento dos projectos.

As respostas a esta última secção reforçam a relevância do envolvimento dos participantes neste programa, que sustentam ter sido muito útil para a sua formação para a supervisão.

3.2 Os relatórios dos projectos

Foi pedido aos formandos que elaborassem um relatório do projecto desenvolvido. Dado que o programa de formação foi acreditado, a avaliação dos formandos incidiu então na análise destes relatórios. Para tal, foram dados a conhecer alguns critérios de avaliação da investigação-acção que foram utilizados na apreciação dos mesmos (McNiff et al., 1996: 117-119).

Os 16 relatórios apresentados (redigidos individualmente ou em colaboração) foram avaliados positivamente, na medida em que cumpriram a maioria dos critérios estabelecidos. Na análise quantitativa dos relatórios verifica-se um cumprimento total de todos os critérios em 60,5% e um cumprimento parcial em 16,8%. Verificou-se, no entanto, alguma dificuldade na análise da informação recolhida e seu enquadramento numa perspectiva mais alargada. Também se verificou bastante dificuldade em situar os projectos relativamente a outras fontes de informação, devida, sobretudo, às limitações de tempo para leituras e estudos mais aprofundados.

A análise de conteúdo destes relatórios vem reforçar os resultados da avaliação contínua e do questionário, na medida em que neles pudemos confirmar o cumprimento dos objectivos estabelecidos para o programa de formação. Esta análise incidiu na procura da presença dos seguintes *critérios de qualidade da investigação-acção* (Vieira et al., 1998): *centração dos processos formativos no sujeito; relevância do projecto; integração teoria-prática; colaboração entre os participantes e desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos*.

O programa de formação é percebido como tendo dado a oportunidade de *aprofundar conhecimentos, analisar, confrontar e (re)construir representações e práticas, desenvolver linguagens e partilhar experiências e dilemas profissionais*:

"Nas sessões presenciais conjuntas, a troca de experiências com outros supervisores e as noções teóricas foram essenciais para consolidar conhecimentos e até para ir adquirindo alguma metalinguagem relacionada com a supervisão e com a investigação-acção em supervisão." (L.C.)

"Foi um trabalho em que se deu lugar à análise, à busca nas fontes mais autorizadas na matéria, ao intercâmbio, à discussão nas sessões presenciais e à acção, à reflexão "in loco", à reformulação tendo em vista alcançar a optimização de resultados no local escola." (Ed.S.)

A investigação-acção como estratégia formativa principal assumiu uma *relevância inequívoca, tanto para o próprio desenvolvimento profissional, como para o dos professores estagiários com quem os participantes trabalharam, tendo tido impacto sobre as suas teorias e práticas formativas/ pedagógico-didácticas ao fomentar a reflexão sobre a acção*:

"O meu projecto de investigação-acção obrigou-me a uma reflexão mais aprofundada sobre a minha actuação como supervisora e modificou a minha visão sobre o que é a supervisão, as suas teorias e práticas (...) e como se pode com esta metodologia contribuir para a formação de professores mais reflexivos, mais preocupados, mais competentes e com o espírito de se colocar permanentemente em causa e se aperfeiçoarem quotidianamente" (A.P.)

"... a adopção da investigação-acção como estratégia formativa revelou-se de grande relevância, pois é essencial passar pelo confronto com as próprias práticas, para poder melhorá-las. Foi para mim extremamente positivo ter observado aspectos positivos e negativos da minha actuação, pois, enquanto aqueles contribuem para um reforço da minha auto-confiança, estes são motivo de reflexão indispensáveis ao aperfeiçoamento." (I.M.)

Como alguns estagiários também se encontravam a desenvolver projectos de investigação-acção incidentes sobre as suas práticas de ensino/ aprendizagem, como parte do projecto de supervisão implementado pelas supervisoras da U.M.⁵, os supervisores das escolas que os acompanhavam constataram que a articulação do seu projecto com o dos estagiários constituiu uma *prática motivadora e desejável, com benefícios formativos para ambos*:

"O que constituiu surpresa foi a implementação de um projecto de investigação-acção. Desconhecia a sua existência nos moldes em que é actualmente praticado pelos professores estagiários como componente da sua formação e a sua descoberta foi muito gratificante pela possibilidade que faculta de repensar e reajustar a prática pedagógica. Foi muito interessante e produtivo desenvolver um projecto semelhante

⁵ v. Introdução deste texto e nota 2.

como supervisora e, simultaneamente, ajudar as professoras estagiárias a implementarem o seu projecto." (A.M.)

"... se o desenvolvimento profissional dos professores depende, em grande medida, do seu próprio envolvimento em projectos de investigação-ação, por ser uma estratégia de formação essencialmente *enquiry-oriented*, é também inevitável que a mesma estratégia conduza a resultados igualmente positivos para os supervisores." (I.M.)

A natureza democrática e a finalidade emancipatória da investigação-ação estiveram também presentes. O ponto de partida dos projectos (temáticas identificadas pelos próprios participantes) facilitou a reapreciação das suas teorias práticas no campo da supervisão o que conduziu, inevitavelmente, à análise, confronto e reconstrução das mesmas. Os supervisores foram desenvolvendo, ao longo do processo formativo, capacidades de produção de conhecimento educacional relevante, ao conceber instrumentos de regulação da supervisão, decidir sobre as estratégias a pôr em prática e recolher e analisar informação relevante, ou seja, foram demonstrando que *desenvolveram a sua autonomia profissional no campo da supervisão.*

"O projecto centrou-se no nosso interesse em nos tornarmos supervisoras mais pró-activas e decorreu com bastante integração com as tarefas supervisivas. Tentámos, ao longo de quase um ano, compreender a nossa acção e orientá-la no sentido de a mudarmos ou transformarmos para um desenvolvimento mais efectivo, nosso e das professoras estagiárias." (M.P. e L.M.)

"Uma certeza eu tenho, ao tornar-me consciente das minhas práticas e representações supervisivas, este projecto fez de mim uma melhor profissional. Alguém capaz de investigar a sua actuação e capaz de planificar estratégias conducentes a mudanças pretendidas." (F.P.)

Finalmente, não se pode deixar de referir o impacto alargado que este programa teve/ terá nos contextos mais abrangentes de actuação. Com este programa de formação *pretendia-se um efeito multiplicador, a fim de garantir alguma continuidade da mudança operada, e, eventualmente, alargá-la à comunidade educativa.* E, nas palavras dos participantes, esse efeito poderá vir a ser alcançado:

"... achamos que este conhecimento deve ir mais longe, e como tal, propômo-nos dinamizar, nas nossas Escolas Secundárias, uma Acção de Formação que vise a divulgação deste e de outros projectos levados a cabo nesta Oficina. Trata-se de uma responsabilidade que não podemos deixar de assumir, nesta fase, dando continuidade à validade desta formação." (M.P. e L.M.)

"Quem sabe não poderei envolver vários elementos do meu grupo disciplinar e alargar este tipo de projectos a todas as turmas de Inglês da escola? Isso seria aliciante e quebraria igualmente um certo marasmo e convencionalismo em que está a cair o ensino da língua inglesa. Resta-me a perspectiva e uma vontade muito grande de continuar com este tipo de trabalho." (E.I.S.)

4. Constrangimentos e limitações do programa

Na avaliação dos trabalhos realizados constataram-se alguns constrangimentos e limitações que importa agora mencionar. Como foi referido anteriormente (cf. 3.1), a *falta de tempo* para a planificação, implementação e avaliação das actividades de investigação/supervisão é o constrangimento mais apontado pelos participantes. Há, no entanto, outros constrangimentos que se prendem com as práticas estabelecidas e teorias tacitamente aceites. Embora a reflexão tenha constituído motor da mudança, os participantes revelam ter consciência que a interiorização de mecanismos directivos e alguma resistência dos estagiários a algumas estratégias supervisivas afectam a natureza e qualidade da reflexão. O sistema apreciativo dos participantes é percebido enquanto factor inibidor da mudança, quando estes revelam, inicialmente, algum cepticismo ou mesmo resistência ao desenvolvimento de práticas mais inovadoras. Também os conflitos decorrentes da conciliação entre uma prática centrada no professor em formação e no desenvolvimento profissional do supervisor e o imperativo da classificação final do professor estagiário estiveram presentes. Este é solicitado a colaborar no desenvolvimento dos projectos, mas como não existe uma simetria de papéis, os participantes reconhecem não existir uma relação de colaboração efectiva. Finalmente, a ausência de um projecto formativo integrado, entre escolas e universidade, restringe o impacto que este programa poderia ter na consolidação de um projecto institucional de formação de professores.

Conclusões

O desenvolvimento deste programa de formação permite-nos retirar algumas conclusões relativas, sobretudo, à natureza dos programas de formação de formadores, formas de participação dos formandos e condições de produção da inovação.

Uma primeira conclusão prende-se com a *relevância que este tipo de programas pode ter para a formação de formadores de professores*. A oferta de formação especializada, para além dos cursos de pós-graduação, centrada nas situações da prática, revela-se essencial à melhoria da qualidade dos processos formativos. Muitas das acções de formação existentes no mercado, baseadas em modelos de tipo académico, demasiado teóricas e globalmente afastadas dos contextos da prática profissional, não oferecem oportunidades para prosseguir uma formação de qualidade que seja relevante para os participantes.

Uma segunda conclusão reporta-se ao *potencial emancipatório da colaboração* que se estabelece nos contextos de actuação profissional: colaboração inter/ intra-institucional; colaboração entre supervisores e colaboração entre supervisores e professores estagiários. Embora de operacionalização porventura difícil, os ganhos decorrentes de projectos formativos de tipo colaborativo são reconhecidos por todos os envolvidos. Para os professores estagiários, os benefícios residem sobretudo na natureza das actividades de formação que, na maioria dos projectos, se centraram na promoção de um posicionamento pró-activo destes no seu desenvolvimento profissional e no seu envolvimento no processo de tomada de decisões.

Para os supervisores, as suas motivações ao aderirem a este projecto, embora de natureza variada, foram cumpridas e, em alguns casos, superadas. Tornar-se um supervisor-investigador abalou crenças tacitamente aceites e práticas estabelecidas, permitiu o desen-

volvimento de uma linguagem profissional mais rigorosa, fez transparecer atitudes e valores relativos ao processo de ensino/ aprendizagem/ formação, mas, acima de tudo, promoveu o sentido de auto-controlo na determinação do rumo profissional.

O estabelecimento de um grupo de apoio à formação, constituído por todos os participantes, constituiu o elo mais forte da cadeia que se estabeleceu entre universidade e escolas. Para as instituições envolvidas, com destaque para a U.M., as vantagens da colaboração são por demais evidentes: o desenvolvimento de um projecto coerente de formação inicial de professores só ganha sentido com a integração dos supervisores das escolas e o seu envolvimento em projectos de (auto-)formação centrados na compreensão e intervenção informada sobre as suas práticas e promotores da sua autonomia profissional.

Uma terceira e última conclusão diz respeito à *necessidade de estabelecer condições para a promoção da inovação no seio da U.M.*, através de projectos de inovação na formação e de formação para a inovação. As condições para a mudança instituem-se nos espaços de convergência das valências dos diferentes participantes, com particular destaque para os professores das escolas que supervisionam o estágio integrado. A universidade tem um papel a desempenhar, nomeadamente no incentivo ao desenvolvimento de projectos de investigação-acção, dirigidos e apoiados pelos docentes universitários, que ajudem a promover e cimentar o diálogo e a colaboração entre os vários níveis de ensino.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE 1*, 5-22.
- Amaral, M.J., Ribeiro, D. e Moreira, M.A. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Glickman, C.D. (1990). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon (2ª Ed.).
- Kwo, O.W.Y. (1996). Reflective classroom practice: case studies of student teachers at work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2 (2), 273-298.
- Lima, L.C., Castro, R.V., Magalhães, J. e Pacheco, J.A. (1996). *O modelo integrado, 20 anos depois. Contributos para uma avaliação do projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia (Policopiado)
- Liston, D. P. e Zeichner, K. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16 (3), 235-254.
- Malhado, M. & Moreira, M. A. (1999). Towards reflective supervision: a collaborative action research project. In De Decker, Bart & Vanderheiden, Marleen (Orgs.). *Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven: IATEFL (CD ROM).
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Editorial Universidad de Sevilla.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: a handbook of methods for the reflective practitioner*. London: Kogan Page (2ª Ed.)
- McNiff, J., Lomax, P. e Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge e Hyde Publications.

- Moreira, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In Roldão, M.C. e Marques, R. (orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Dissertação de Mestrado, defendida na Universidade de Aveiro em 1996).
- Moreira, M.A. e Alarcão, I. (1997) A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M.A., Vieira, F. e Marques, I. (1999a). Investigação-acção e formação inicial de professores - uma estratégia de supervisão. In Moreira, A. et. al (Coords.). *Supervisão na formação: contributos inovadores* (Actas I Encontro Nacional de Supervisão na Formação). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. (CD Rom)
- Moreira, M.A., Vieira, F. & Marques, I. (1999b). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, 23 (12), pp. 15-18.
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. In Richards, J. e Nunan, D. (Eds.) *Second language teacher education*. Cambridge: C.U.P.
- Oliveira, M.L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J.A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Edições Asa.
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993-96). *Pedagogia para a autonomia - um projecto de formação profissional e experimentação pedagógica*. Relatório de Projecto de Investigação apresentado à J.N.I.C.T., não publicado (coord. Fátima Sequeira). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., Moreira, M.A., Marques, I., Mamede, M.A. e Fernandes, I. (1998). Investigar na formação e formar na investigação: para a construção colaborativa do saber educacional. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, II (1), 155-171.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-575.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação

ANEXO: Questionário de opinião sobre potencialidades e factores de constrangimento

SECÇÃO A – POTENCIALIDADES

O desenvolvimento do meu projecto de investigação-acção na supervisão...	CT	C	I	D	DT	NA
1. decorreu de uma necessidade/ interesse por mim sentida/o	1	1	1	1	1	1
2. centrou-se na resolução de um problema/ na exploração de um interesse	1	1	1	1	1	1
3. decorreu em estreita integração com as tarefas supervisivas	1	1	1	1	1	1
4. esteve orientado para a compreensão/ explicação da minha acção supervisiva	1	1	1	1	1	1
5. esteve orientado para a mudança/ transformação da minha acção supervisiva	1	1	1	1	1	1
6. esteve orientado para o desenvolvimento profissional dos professores estagiários	1	1	1	1	1	1
7. esteve orientado para o desenvolvimento de atitudes e capacidades facilitadoras de uma pedagogia centrada no aluno nas práticas dos professores estagiários	1	1	1	1	1	1
8. ajudou-me a desenvolver atitudes e capacidades facilitadoras de uma formação reflexiva de professores	1	1	1	1	1	1
9. promoveu o trabalho colaborativo com os professores estagiários	1	1	1	1	1	1
10. promoveu o trabalho colaborativo com outros supervisores	1	1	1	1	1	1
11. promoveu a negociação no grupo de estágio (sentidos pessoais, acção ...)	1	1	1	1	1	1
12. possibilitou a consciencialização do meu estilo supervisivo e do papel dos estagiários	1	1	1	1	1	1
13. envolveu uma reflexão sobre o discurso da supervisão	1	1	1	1	1	1
14. favoreceu o desenvolvimento de uma metalinguagem profissional	1	1	1	1	1	1
15. ajudou-me a incorporar um conhecimento teórico na minha prática profissional	1	1	1	1	1	1
16. levou-me a uma teorização da minha prática profissional	1	1	1	1	1	1
17. envolveu uma (re)apreciação das minhas representações e práticas de supervisão	1	1	1	1	1	1
18. envolveu uma (re)apreciação das minhas representações e práticas de ensino/ aprendizagem	1	1	1	1	1	1
19. levou-me a melhor explicitar o meu pensamento e acção junto de outros actores educativos	1	1	1	1	1	1
20. promoveu um posicionamento investigativo face à minha acção supervisiva	1	1	1	1	1	1
21. sensibilizou-me para a importância da investigação-acção como estratégia de formação e inovação das práticas	1	1	1	1	1	1
22. ajudou-me a clarificar o rumo da minha acção profissional	1	1	1	1	1	1

SECÇÃO B - FACTORES DE CONSTRANGIMENTO

Áreas	Constrangimentos	DMDP	NV
O contexto da formação-investigação-acção	1. Falta de apoio da minha instituição à supervisão	1	1
	2. Dificuldade em conciliar horários (dos estagiários com o meu e dos estagiários entre si)	1	1
	3. Falta de espaços adequados para trabalhar (escola/ U.M.)	1	1
	4. Problemas no apoio dado pela formadora (sessões conjuntas e reuniões individuais)	1	1
	5. Falta de um clima adequado de trabalho nas sessões conjuntas	1	1
	6. Dificuldade em conciliar concepções e práticas de supervisão distintas (escola-escola; escola-U.M.; U.M.-U.M.)	1	1
Eu e os outros participantes no meu projecto	7. Falta de experiência de supervisão	1	1
	8. Falta de experiência na investigação-acção	1	1
	9. Falta de perfil adequado para um trabalho de investigação (dispersão, cepticismo, falta ou excesso de energia...)	1	1
	10. Dificuldade com as minhas competências interpessoais (saber escutar, conversar, elogiar, apoiar...)	1	1
	11. Tendência, enquanto supervisor/a, a adoptar um estilo directivo de controlo	1	1
	12. Tendência dos estagiários a adoptar um papel passivo	1	1
	13. Resistência dos estagiários às estratégias supervisivas-investigativas	1	1

Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação

O desenvolvimento do meu projecto de investigação-acção supervisionado	14. Dificuldade na selecção de uma temática para o projecto	1 1	1
	15. Dificuldade na definição de objectivos/ questões de investigação-acção-supervisão	1 1	1
	16. Dificuldade na concepção e implementação das estratégias de investigação-acção-supervisão	1 1	1
	17. Dificuldade na organização/ calendarização do projecto	1 1	1
	18. Dificuldade na elaboração/ adaptação de instrumentos	1 1	1
	19. Dificuldade no acesso a materiais de apoio (fotocópias, livros, video/ audiogravador...)	1 1	1
	20. Dificuldade na recolha da informação	1 1	1
	21. Dificuldade na organização da informação recolhida	1 1	1
	22. Dificuldade na análise e interpretação da informação	1 1	1
	23. Dificuldade na redacção do diário de investigação-acção (sistematicidade dos registos/ conteúdo/ estrutura)	1 1	1
	24. Falta de tempo para uma reflexão sistemática	1 1	1
	25. Falta de tempo para leituras de suporte	1 1	1
	26. <i>Dificuldade em trabalhar sem a colaboração de outros colegas (projectos individuais)</i>	1 1	1
	27. Dificuldade em articular o trabalho com o/a colega (projectos colaborativos)	1 1	1
	28. Dificuldade em articular o projecto com outras actividades docentes e supervisivas	1 1	1
29. Dificuldade em articular o projecto de I-A dos estagiários com o meu	1 1	1	
30. <i>Dificuldade em articular este tipo de trabalho com a avaliação dos estagiários</i>	1 1	1	
Outros:	1 1 1 1 1 1		

SECÇÃO C - JUSTIFICAÇÕES E COMENTÁRIOS

