

SUPERVISÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

LUIZA CORTESÃO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO PORTO

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho contribuir para reforçar a ideia de que diversos enquadramentos ideológicos informam significativamente os diferentes processos de formação de professores e, dentro destes, os diferentes tipos de supervisão que se adoptam. Procura-se sobretudo contribuir para que se aceite que a supervisão não se situe obrigatoriamente numa linha reprodutora de finalidades e, portanto, de práticas escolares conservadoras, podendo ser, ao contrário um instrumento de formação numa perspectiva crítica e de intervenção do professor. Neste sentido, começa-se por se desenvolver um articulado de afirmações com que se procura atingir rapidamente o cerne do problema que irá discutir.

· Para além dos currículos estabelecidos mais ou menos adequados, das condições de ensinolaprendizagem e das diferentes qualidades e níveis de vida dos alunos, se admitimos que a actuação do professor pode marcar a quantidade e, sobretudo, a qualidade de aprendizagens adquiridas pelos alunos, então terá de se tomar em linha de conta que essa actuação é, pelo menos, significativa no conjunto de determinantes que se cruzam no Sistema Educativo.

· Se a actuação do professor assume uma importância significativa nos processos que se desenvolvem em Educação, então, a formação de professores que pretende influenciar com certa perenidade, as actuações dos docentes, podendo ter, além disso, efeitos multiplicadores no espaço e no tempo, a formação, dizia-se, poderá ser considerada, um ponto crítico do Sistema Educativo.

· Reconhecendo também que, em educação, nenhuma decisão pode ser tomada sem que isso implique fazer uma opção ideológica mais ou menos funda, mais ou menos consciencializada e explícita, então a formação de professores, sendo um ponto crítico do sistema será também, como afirma Lynch⁽¹⁾ o ponto de maior concentração ideológica do Sistema Educativo.

· Se a formação do professor é o ponto de maior concentração ideológica do sistema, então no interior do processo formativo, a fase de supervisão (em que os problemas de poder se manifestam mais fortemente, na relação a dois que ali se estabelece), a fase de

supervisão, repete-se, representará o local onde se encontrarão ainda mais concentradas as características ideológicas que informam a educação.

Justifica-se assim a importância que assume a análise dos paradigmas que suportam diferentes orientações dadas à formação de professores e em particular a fase de supervisão, tal como seria importante, mas impossível, dados os limites deste trabalho, relacionar a adopção desses paradigmas com as condições económicas, ideológicas e culturais que enquadram e condicionam essas orientações⁽²⁾. E uma rápida reflexão sobre estes problemas permite ver, não só, o longo caminho que já se percorreu, como também que se pressente para um futuro próximo um começo de aceitação, concretização e desenvolvimento de novos rumos.

IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como se acaba de referir, os diferentes processos de formação de professores concretizam-se de tal modo que traduzem de forma evidente as preocupações axiológicas e praxiológicas que informam toda a estrutura e funcionamento do sistema educativo em que se inserem.

Assim, num sistema predominantemente construído sobre um paradigma funcionalista, em que se admite que as propostas educativas naturalmente tendem a fornecer respostas harmoniosas às necessidades dos sistemas económico e cultural, será lógico que a formação seja concebida com características que lhe sejam correspondentes. Ela será interpretada e desejada com um processo que tende a contribuir para que por influência, se obtenham «professores competentes» «bem preparados». Em consequência o formando é encarado como um objecto/receptor de formação que adquirirá saberes e técnicas que lhe são fornecidas teoricamente e que ele irá aplicar na prática. O professor deverá vir a ser um transmissor dos saberes, da cultura considerada como válida e necessária pela classe dominante. Ao obtê-la o professor deverá melhorar a sua actuação profissional e, em consequência obterá uma certificação que lhe faculta o acesso e progresso na carreira.

As leituras de significado e características do papel do professor e portanto da sua formação serão, no entanto, como se sabe, diferentes se realizadas numa orientação decorrente de um paradigma de conflito. Do mesmo modo terão preocupações diferentes as propostas de formação elaboradas nesta linha. É que, ao admitir que os diferentes sistemas mantêm entre si relações conflituais e que, no Sistema Educativo se reflectem, ou dele fazem parte integrante esses conflitos, então, ao construir um projecto de formação, o professor já não poderá ser considerado como um executor neutro de directrizes estabelecidas pelo Centro do Sistema.

Terá neste caso de se ter presente que tais directrizes correspondem só a uma parte das forças em presença — as forças dominantes do tecido social. A formação de professores terá então de ser negociada pelo que o formando passa a ser também encarado como sujeito da sua própria formação. Deseja-se ainda que ele inclua nas suas preocupações o facto de vir a actuar, na sua prática quotidiana como um dinamizador de aprendizagens dos alunos, como um agente do seu desenvolvimento global. E indo um pouco mais longe poderá até explicitar-se que se deseja que ele se assuma como actor que intervém no processo educativo e até nos acontecimentos que ocorrem a nível social.

Como se pode ver, de acordo com estas diferentes orientações a formação de professores vai assumindo formas diversas, vai-se constituindo em diferentes modelos através de alterações todas elas ideologicamente significativas. Poderá assim ser diferente o conjunto de disciplinas que integram o currículo da formação, a relação temporal e funcional da teoria e da prática, e também os papéis atribuídos ao formando e ao formador no período de formação. Tudo isto tem significado sob o ponto de vista ideológico a nível dos efeitos que produzem. É deste modo que se podem observar situações em que ora se tem vindo sobretudo a valorizar no currículo, ora a formação-base científica, ora as Didácticas das diferentes disciplinas, ora a Psicologia, a Filosofia, a História da Educação, ora as diferentes áreas da Sociologia. Em certas condições, na construção desse currículo prevê-se ainda que se deverá atender de modo mais ou menos cabal as chamadas necessidades de formação. Nesta última linha, é pois dada uma certa autonomia aos formandos na escolha das áreas que serão contempladas no currículo, facto que os transformara de objectos em sujeitos do seu processo de formação.

Do mesmo modo também acontece que a relação teoria/prática se tem vindo a alterar. Da prática que se realiza a seguir à formação teórica e que será portanto encarada como um momento de aplicação desta, foi-se passando até a modelos mais ou menos integrados em que a prática e a teoria interagem dando lugar a importantes momentos de reflexão. Foi atendendo às diferentes características possíveis de assumir por estes processos que Lesne estabeleceu a sua Tipologia de Processos de Formação, identificando três «modos de trabalho pedagógico» em formação de adultos⁽³⁾: o tipo *transmissivo* que corresponde a uma orientação funcionalista e em que a formação visa responder a exigências de funcionamento das organizações; o do tipo *incitativo* mais orientado por preocupações humanistas em que se procura contribuir para a auto-realização dos formandos, para responder às suas «aspirações, desejos, e expectativas»⁽⁴⁾; o tipo *apropriativo* que oferece um papel mais activo ao formando, que está relacionado com a problemática da inserção social e em que se deseja favorecer nos professores comportamentos críticos de intervenção. Este último processo vai ao encontro, como se pode ver, das preocupações de uma pedagogia crítica.

Poderá ilustrar-se o que atrás se afirmou analisando rapidamente dois dos processos de formação adoptados em Portugal e que são claramente atravessados, um por

uma filosofia funcionalista, outro informado por preocupações decorrentes de uma pedagogia crítica: Estágios Clássicos 1ª fase e a Profissionalização em Exercício (v. quadro 1). Repare-se nas diferenças que apresentam no que respeita às instituições responsáveis pela formação, relação entre teoria e prática, estatuto sujeito/objecto do professor em formação, etc.

SUPERVISÃO, ORIENTAÇÕES POSSÍVEIS

Poderá agora centrar-se a atenção numa fase da formação que como atrás se disse é particularmente sensível ao longo deste processo — a supervisão. Também aqui se tem vindo a assistir a uma série de alterações intimamente relacionadas com os conceitos que presidem à estruturação geral da formação e da própria educação.

Isabel Alarcão e José Tavares⁽⁵⁾ (atendendo às características que estas actividades assumem na prática) organizam em «cenários» os principais tipos de supervisão que têm vindo a ser praticados:

- a orientação *artesã* em que o supervisor constitui um modelo a imitar.
- a *descoberta guiada*, estruturado na linha de trabalhos propostos por Dewey, que confere já uma certa margem de liberdade ao professor na análise e experiência do processo de ensino/aprendizagem
- o *behaviourista* orientado por uma definição clara de objectivos de formação visando o desenvolvimento de capacidades eleitas como necessárias ao bom professor.
- o *clínico*, em que se visa construir um espírito de colaboração entre orientador e orientado, bem como entre os próprios formandos.
- o *psico-pedagógico* em que, valorizando a componente teórica da formação, se procura estimular o aparecimento de professores capazes de resolver problemas, através de análise crítica de situações diferentes de ensino aprendizagem.
- o *peçoalista* que abrange os modelos influenciados pela fenomenologia e antropologia cultural, que valorizam sobretudo a análise de necessidades pessoais de formação e o auto conhecimento

Se analisarmos estes «cenários» à luz da grelha proposta por Lesne a que atrás se fez referência poderá com facilidade relacionar-se os cenários de orientação «artesã» e «behaviourista» com os modos de trabalho pedagógico do tipo «transmissivo». O cenário «peçoalista» estará em relação com o tipo «incitativo». Quanto aos cenários da «descoberta guiada» «psico-pedagógico» e o «clínico», a orientação ideológica que os informa não é tão fácil de estabelecer. E isto acontece, uma vez que actividades de supervisão cobertas por cada uma destas designações podem assumir características diversificadas.

QUADRO 1^(*)
GRELHA DE ANÁLISE DE PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ENSINOS PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO

CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DOS PROCESSOS								CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROCESSOS								
	Inst. de formação (para além da formação científica)	Componentes (para além da formação científica)	Situação	Organização das componentes	Estatuto do formando	Estatuto dos formadores	Acesso à formação	Duração da formação em C. da Educação pedagógica e prática	Conceito de prof. subjacente	Funções da formação	Efeitos esperados da formação no formando	Posição do formando no processo	Relação teoria/prática	Ênfase da formação	Arranque da formação	
ESTÁGIOS CLÁSSICO	1.ª Fase até 1968	• Faculdade de Letras (Curso C. Pedag.) • Liceus Normais	• Psicopedagogia • Prática Pedagógica	Imediatamente depois ou após alguns anos de prática como professor eventual	Sequencial (formação psicopedagógica e prática em duas instituições diferentes)	Estagiário	Prof. Fac. Letras (C. Pedagógico) Prof. E. Sec.: Prof. Metodólogos (Liceus Normais)	Exame de admissão	2 anos	Transmissor de conhecimento	Respostas às necessidades do sistema e sociedade (Reprodução)	Certificação para acesso à carreira Aquisição de saberes Melhoria de actuação	Estagiário objecto da formação	Aplicação	Turma	Necessidades do sistema
	2.ª Fase 1968 a 1974	• Faculdade de Letras (Curso C. Pedag.) • Liceus Normais e outras escolas do E. Básico e Secundário	• Psicopedagogia • Prática Pedagógica ⁽¹⁾	Imediatamente depois ou após alguns anos de prática como professor eventual	Sequencial (formação psicopedagógica e prática em duas instituições diferentes)	Estagiário + Prof. Eventual Prof. Provisório (no ciclo Preparat.)	Prof. Fac. Letras (C. Pedagógico) Prof. E. Sec. e Básico • Assist. metodologia • Metodólogos itinerantes	Concurso documental	1 ano	• Transmissor de conhecimentos • Agente de desenvolvimento dos alunos	Respostas às necessidades do sistema e sociedade	Certificação para acesso à carreira Aquisição de saberes Desenvolvimento das capacidades Melhoria de actuação	Estagiário objecto de formação	Aplicação	Turma	Necessidades do sistema
	3.ª Fase 1974 a 1981	Escolas do Ensino Básico e Secundário	Prática Pedagógica + Formação Pedagógico-didáctica ⁽²⁾	Imediatamente depois ou após alguns anos como professor eventual	Sequencial (formação prática com esboço de integração com formação psicopedagógica)	Estagiário + Prof. Eventual Prof. Provisório (no ciclo Preparat.)	Prof. do Ensino Secundário: • Orientadores de Estágio	Concurso documental	1 ano	• Dinamizador da aprendizagem • Agente de desenvolvimento dos alunos	Respostas às necessidades do sistema e da sociedade	Certificação para acesso à carreira Aquisição de saberes Desenvolvimento das capacidades Melhoria de actuação	Estagiário objecto de formação	Transferência	Turma ⁽³⁾	Necessidades do sistema
Licenciatura em Ensino do Ramo Educacional	• Universidades clássicas • Escolas do Ensino Básico e Secundário	Formação Psicopedagógica, posteriormente Sociologia da Educação ⁽¹⁾ Prática	Durante o curso, no 4.º e 5.º anos ⁽³⁾	Sequencial ⁽³⁾ (esboço de integração em certos casos)	Aluno	Prof. Universitário + Prof. do Ensino Básico e Secundário: • Orientadores de estágio	Inscrição s/ limitação ⁽⁴⁾	2 anos ⁽³⁾	• Dinamizador de aprendizagens • Agente de desenvolvimento dos alunos	Resposta às necessidades do sistema e da sociedade	Certificação de: • Grau universitário • Acesso à carreira • Aquisição de saberes • Desenvolvimento de capacidades • Aprendizagem de actuação	Aluno objecto da formação	Aplicação	Turma ⁽⁶⁾	Necessidades do sistema	
Licenciatura em ensino das Universidades Novas e Institutos Universitários	Universidades Novas ou Inst. Universitário Escolas	Formação Sociopsicopedagógica e Prática	Ao longo de todo o curso	Integrada (formação sociopsicopedagógica e prática)	Aluno	Prof. Univers. + Prof. Ensino Básico e Secundário: • Orientadores de estágio	Inscrição s/ limitação ⁽⁴⁾	Ao longo do curso com incidência crescente	• Dinamizador de aprendizagens • Agente de desenvolvimento dos alunos	Resposta às necessidades do sistema e sociedade	Certificação de: • Grau universitário • Acesso à carreira • Aquisição de saberes • Desenvolvimento de capacidades • Aprendizagem de actuação	Aluno objecto da formação	Aplicação e Transferência	Turma ⁽⁶⁾	Necessidades do sistema	
Projecto de Formação de Formadores (Proposta de Currículo)	• ESES, CIFOPS • D. Gerais • Escolas do Ensino Básico e Secundário	Formação Sociopsicopedagógica e Prática	Imediatamente depois ou após alguns anos de prática e p.ª acesso a cargos de formação	• Após a formação científica (formação sociopsicopedagógica integrada com a prática)	• Prof. provisório • Prof. efectivo	• Especialistas nas diferentes áreas professores ou não	• Inscrição	• Duração variável dos diferentes tipos de formação propostos e escolhidos	• Dinamizador da aprendizagem • Agente de desenvolvimento • Dinamizador da escola e comunidade	• Resposta às necessidades do sistema • Interv. no sistema e na sociedade	• Certificação para acesso a lugares de formador • Aquisição de saberes • Desenv. de capac. • Melhoria de actuação • Motivação p.ª formação contínua • Intervenção	Formando sujeito/objecto da formação	Transferência e Regulação	Turma Escola Meio	Análise de necessidades do formando Necessidades do sistema	
Profissionalização em Exercício	Escolas do Ensino Básico e Secundário	Prática Pedagógica e Formação Sociopsicopedagógica	Após alguns anos de trabalho como professor provisório	Após a formação científica (formação psicopedagógica e prática, integração ocorrendo na mesma inst.)	Professor provisório	Prof. do Ens. Básico e Secundário: • Orientadores de estágio • Del. de disciplina • Corpo docente da Escola • Outros	Concurso documental	2 anos	• Dinamizador da aprendizagem • Agente de desenvolvimento dos alunos • Dinamizador da escola e comunidade	• Resposta às necessidades do sistema e sociedade • Interv. no sistema e na sociedade (Reprodução/produção)	• Certificação para acesso a carreira • Aquisição de saberes • Desenv. de capac. • Melhoria de actuação • Motivação p.ª formação contínua • Intervenção	Formando sujeito da formação	Transferência e Regulação	Turma Escola Meio	Análise de necessidades: • do formando • da escola • do sistema	

De facto, por exemplo, se estiver presente a preocupação de contribuir para a formação de professores críticos, que se assumam como actores sociais intervenientes no processo, poderá admitir-se que a supervisão deste tipo clínico, tal como foi apresentado por Cogan⁽⁶⁾ e Goldhamer⁽⁷⁾ parece oferecer numa base filosófica aceitável para este tipo de preocupações. De facto, como explica Smith⁽⁸⁾, a perspectiva clínica da Supervisão «é um processo *emancipatório* através do qual os professores são capazes de se apoiar mutuamente e ganhar controlo sobre as suas próprias vidas e destinos profissionais, não sendo «meros distribuidores de serviços»⁽⁸⁾. Nesta perspectiva os professores estarão implicados na exploração das suas próprias práticas de ensino e as práticas dos outros professores e poderão partilhar colectivamente as suas reflexões e aprendizagens sobre *o que é possível...*»⁽⁸⁾. Repare-se nas expressões «emancipatório» e «o que é possível», que são termos-chave de uma pedagogia crítica. Porém, por um lado, a prática da Supervisão clínica, com frequência, resvala para uma orientação com preocupações de feição bastante técnica. Por outro lado apresenta uma perspectiva de mudança que se limita ao interior da escola, sem pôr em causa os próprios fins da educação nem o papel do professor, em todo o processo de que participa. Tais características contribuem para conferir geralmente à supervisão clínica uma feição de certo modo conservadora.

Quadro 2
Situações, em correntes sociológicas, de orientações conferidas à formação

«Cenários» de I. Alarcão e J. Tav.	Modos de trabalho Pedagógico (Lesne)	Correntes de Sociologia da Educação
O. artesã Behaviourista Descoberta guiada P. Clínica Psico-pedagógico Pessoalista	Modo transmissivo Modo iniciativo	Funcionalismo
P. Clínica / P. Crítica	Modo apropriativo	Teoria Crítica

Se porém a supervisão clínica for informada por preocupações que se orientam segundo as perspectivas críticas de educação, as metas desta fase de formação podem ser muito mais ambiciosas e profundas. A Supervisão passará a preocupar-se em consciencializar também professores em formação do seu poder de intervenção a diferentes níveis. De facto já não é julgado o suficiente despertar nele uma atitude crítica e de colaboração dentro da própria escola. Pensa-se ser necessário despertá-lo para uma compreensão global, histórica e contextualizada dos acontecimentos que rodeiam e informam a situação de aula e os alunos

com este tipo de formação eles poderão eventualmente vir a ter possibilidade de assumir atitudes de intervenção e contribuir para que aconteçam, mesmo que timidamente, situações de mudança. Este tipo de experiência de supervisão, rejeita portanto formas de racionalidade tecnocrática que habitualmente atravessam este processo, procurando consciencializar o professor de relações de poder existentes, dos conflitos que se atravessam a todos os níveis, das possibilidades de participar com e através da educação na mudança social, ou pelo menos não permitir que a mudança educativa se mantenha à parte ou até contrarie contrariando a mudança social.

FORMAÇÃO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA — ALGUNS EXEMPLOS

A perspectiva crítica pode ser identificada como tendo informado alguns processos de formação de professores em Portugal. É o caso já anteriormente referido, de extinta Profissionalização em Exercício⁽⁹⁾. Mas este tipo de preocupações continua a estar presente actualmente noutros processos de formação, por exemplo no caso de alguns aspectos da formação inicial oferecida pela ESE do Porto a Educadores de Infância e a professores do Ensino Básico. De facto pode ver-se que, entre outras situações de aprendizagem, é oferecido aos alunos, ao longo do seu currículo escolar a nível da área das Ciências da Educação: *no primeiro* ano: um Trabalho de Projecto que leva o aluno a mergulhar nos problemas da envolvente Social, tentando compreender e enumerar respostas para um problema que respeita a escola e à Sociedade em que ela se situa; *no segundo* ano: uma cadeira de Análise Social de Educação em que, entre outros temas, se analisa criticamente a relação escola sociedade. *No terceiro* ano: uma cadeira de Intervenção Comunitária que assume algumas características do Trabalho do Projecto, já anteriormente referido, mas agora, neste caso, constituindo uma incursão mais funda na problemática social; e para finalizar, um trabalho de Prática Pedagógica, que aliás se vinha a desenvolver desde o primeiro ano, e que é acompanhado de uma análise crítica interdisciplinar dos problemas identificados no quotidiano da Escola.

Como se pode ver, não se procura com esta formação que os alunos apliquem na prática os conhecimentos adquiridos teoricamente. Criam situações de busca, de interrogação, com que se procura inquietar os futuros professores, despertando neles uma atitude crítica relativamente ao seu papel e as funções da educação. E tenta-se que eles não se situem passivamente face aos problemas identificados.

E assim é que quando interrogados através de um inquérito aplicado a alunos sobre a importância deste tipo de formação, todos salientaram a descoberta que fizeram de uma dura realidade social de cuja existência que não suspeitavam, e face à qual não desejam permanecer passivos. Frases como as que se seguem, escritas nesse inquérito, são bem demonstrativas do efeito do trabalho realizado: «Tornamo-nos agentes activos»; «Compreender, de facto como a Escola pode contribuir para a reprodução social e como podemos

tentar travar um pouco a máquina da reprodução»; «Aprendi a ter uma reflexão crítica sobre este tipo de problemas»; «Apercebi-me do que um professor pode fazer»; ... etc. etc.⁽¹⁰⁾

O mesmo tipo de preocupação poderá estar presente na orientação a dar às actividades de supervisão, quando se pretende que os professores na sua prática pedagógica não se limitem a copiar a actuação de um modelo, ou a adoptar um tipo de comportamento cujos efeitos não analisa. Esse tipo de preocupação continuará a estar presente quando se pretende, que ele se interrogue sobre a que tipo de educação quer dar a sua colaboração. Portanto podemos ver que também nas actividades de supervisão, teremos de decidir se, numa linha funcionalista, queremos exclusivamente ajudar o professor em formação a servir o sistema, numa atitude aparentemente neutra, transmitindo os saberes e valores que já lhe foram transmitidos ou se, numa perspectiva crítica, o estimulamos a olhar o seu quotidiano de trabalho através de uma análise constante que põe uma interrogação antes de cada acto e que desperta para a possibilidade de intervenção na marcha dos acontecimentos educativos e até sociais. Em síntese, pretendemos contribuir para ajudar o professor a assumir-se como *sujeito* e não como simples peça de um sistema mais vasto.

Assim é que, por exemplo, tendo sido convidada a estruturar e orientar em Cabo Verde, numa acção sobre supervisão e formadores do Ensino Básico, pensei que teria de ter presente este tipo de preocupação. De facto, considerando que se trata de um País que se está a bater pelo seu desenvolvimento, não seria adequado oferecer aos professores uma simples formação técnica que os tornasse mais hábeis na transmissão de um corpo de conhecimentos. Não seria sequer de eleger como única meta a atingir, o desenvolvimento de capacidades de interajuda, da actuação julgada correcta dentro das escolas. Seria antes de adoptar uma proposta de trabalho que os levasse a interrogarem-se sobre as «origens e consequências do seu comportamento quotidiano»⁽¹¹⁾ e a desvendar um pouco a possibilidade de intervir na marcha dos acontecimentos.

Tendo presente este tipo de preocupações inicie a oficina (não foi por acaso que lhe chamei «Oficina de Supervisão») com o visionamento do filme «École Buissonnière» que apesar de descontextualizado no espaço e no tempo foi pretexto para uma funda discussão sobre limites da responsabilidade dos professores no sucesso e insucesso dos alunos e sobre a importância e tipo de relacionamento da escola com a sociedade envolvente. Procurei depois disso que todos os trabalhos que se seguiram fossem social e culturalmente contextualizados. Por exemplo, a análise de actividades relativas a prática do ensino/aprendizagem com carácter activo fossem feitas a partir de dados estatísticos fornecidos pelo Gabinete de Estudo local sobre insucesso escolar. Assim, por exemplo um «Exercício de Inquérito»⁽¹²⁾ elaborado com estes dados foi pretexto para uma discussão intensa sobre causas de situações locais de handicap sócio-económico, sobre a importância de valorização de culturas, sobre a análise de situação reais de ensino, sobre o que já foi feito, e o que é possível fazer se se não adoptar uma passividade cúmplice das causas dos problemas.

Nesta mesma linha, e respondendo no Porto a um pedido de organizar a parte pedagógica de uma série de acções de formação de formadores de médicos clínicos gerais que

segundo o referido pedido, incidiria essencialmente sobre problemas de supervisão, se imprimiu esta mesma preocupação. Assim por exemplo num trabalho que acaba de realizar, fez-se preceder a formação técnica da supervisão de uma semana de Trabalho de Projecto. A intenção foi proporcionar aos participantes uma «viagem ao lado de lá»⁽¹³⁾. Esta «viagem» permitiu aos médicos entrarem na pele de utentes dos Centros de Saúde, sentirem problemas que estes experimentam face aos serviços que lhes são oferecidos. Em trabalho de campo, sentaram-se na sala de espera, conversaram com quem esperava (e desesperava) por uma consulta, solicitaram eles próprios serem atendidos, e atendidos apressadamente por colegas seus. Ouviram queixas, interrogaram e observaram. E sobretudo discutiram o significado de tudo o que tinham visto e experimentado. Ao abordar os problemas relativos à parte formal de como se iria estabelecer uma relação de ajuda, de ensino/aprendizagem com os seus colegas, fizeram-no de uma forma enriquecida pelos dados colhidos na «viagem ao lado de lá». Sentiram que muitas coisas não funcionavam, sentiram na própria pele a dor, a angustia e ansiedade dos que vêm buscar ajuda junto dos médicos. Sofreram e analisaram as relações de poder não explícitas, mas fortes, que se desenvolvem entre utentes, funcionários e médicos, e sentiram finalmente que dispõem de uma (talvez pequena) margem de intervenção na marcha dos acontecimentos que ocorrem na área da saúde.

Note-se como há algo de diferente nesta perspectiva e aquela que decorreria de uma acção de formação que só se preocupasse em ensinar a médicos como analisar (com auxílio de grelhas) o modo como o seu colega de formação realiza uma consulta, ajudando-o a encontrar processos de melhorar a sua actual formal a relação com o doente; ou como seria diferente fornecer a estes médicos-formadores, técnicas que facilitam uma melhor comunicação verbal, e não verbal, que melhorem a sua relação com o médico em formação.

Esta seria a tal perspectiva técnica a que atrás se fez referência, e que isolada assumiria um carácter conservador. Associado a uma fase de trabalho em que se procura desenvolver no médico formador uma consciência crítica da sua actuação, o estímulo da sua capacidade de intervenção, este trabalho vai bem mais fundo.

É esta perspectiva crítica da supervisão clínica que se tem tentado implementar e que, no nosso entender, abre horizontes significativos para desenvolvimentos futuros.

NOTAS

1. LYNCH, J., PLUNKER, H. D. *Teacher Educational and Cultural Change*, London, Unwin Educational Books, Ed. George Alien and Unwin, 1973.

2. CORTESÃO, L. *Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação — O Caso da Formação de Professores*, Dissertação de Doutoramento (não publicada), Porto, Fac. de Psicologia e de Ciências de Educação, U.P., 1988.

3. LESNE, M. *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Elementos de Análise*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984

4. Barbier, J. M., LESNE, M. Une Recherche sur les Pratiques d'Analyse des Besoins, *Revue Pour*, nº 46, Jan. Fev. 1976.

5. ALARCÃO, J., TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica, uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina, 1987.

6. COGAN, M. I. *Clinical Supervision*, Boston, Houghton Mifflin, 1973.

7. GOLDHAMMER, R. *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*, New York, Rinehart & Winston, 1969.

8. SMITH, J., *A Critical Perspective for Clinical Supervision*, Journal of Curriculum and Supervision, Winter, 1988, vol. 3, nº 2, 136-156.

9. CORTESÃO, L. *Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação — o Caso da Formação de Professores*, Dissertação de Doutoramento (não publicada) Porto, Fac. de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, 1988.

10. CORTESÃO, L. *Algumas Ambições e Limites da Formação de Professores — Papel da Análise Social da Educação no Processo de Formação de Professores*, Stoer, S., Esteves, A., *Educação e Ciências Sociais. Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, 1991.

11. SMITH, J. *A Critical Perspective for Clinical Supervision*, Journal curriculum and Supervision, Winter 1988, vol 3, nº 2, 136-154.

12. Trabalho de índole investigativa em que são proporcionadas aos participantes actividades que simulam situações de pesquisa.

13. Trabalho realizado por Manuela Sampaio e Luíza Cortesão a convite do Instituto de Clínica Geral do Norte.

13. Frase dita por um dos participantes e que foi escolhida para caracterizar o espírito do curso.