

**OBSERVAÇÕES DE AULA: AS RELAÇÕES DE PODER
ENTRE COORDENADOR E PROFESSOR NAS SESSÕES DE
FEEDBACK**

**Classroom Observations and the Power Relations between
Academic Coordinators and Teachers in Feedback Sessions**

Francisco Carlos FOGAÇA (Universidade Estadual de Londrina)

Abstract

This article aims at discussing the power relations between academic coordinators of language schools and their teachers through the analysis of transcriptions of feedback sessions between coordinators and teachers after classroom observations, as part of a research project. Although power relations are often ignored by coordinators and school administrators, they may interfere with the professional development of language teachers. Instead of fostering reflection, feedback sessions may cause frustration and animosity if not properly conducted. This article will analyze how the understanding of power relations can help create better conditions for professional development.

Key-words: *power relations; discourse; coordinator; feedback sessions.*

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir as relações de poder entre coordenadores pedagógicos de escolas de línguas e seus professores, através da análise de transcrições de sessões de feedback após observações de aula, como parte de um projeto de pesquisa. Embora essas relações de poder não recebam muita atenção por parte de coordenadores e administradores de escolas, podem interferir no desenvolvimento da equipe pedagógica. Ao invés de promover reflexão, as sessões de feedback podem causar frustração e desentendimento se não forem conduzidas adequadamente. Analisarei como o entendimento dessas relações de poder pode criar melhores condições para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: *relações de poder; discurso; coordenador; sessões de feedback.*

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é tecer algumas considerações sobre as relações de poder entre o coordenador pedagógico de uma escola de idiomas e seus professores, através da análise de transcrições de sessões de *feedback*¹ entre coordenador e professor como resultado de observações de aulas. Os dados são parte de um projeto de pesquisa mais amplo sobre a abordagem reflexiva de supervisão pedagógica e de formação de professores em uma franquia de idiomas.

Os dados, coletados entre agosto e dezembro de 2003, foram obtidos de duas formas: (a) oito transcrições a partir de gravações de sessões de *feedback* em áudio – quatro de cada coordenador com uma professora; (b) trocas de e-mails com perguntas reflexivas feitas pelo pesquisador aos coordenadores envolvidos, sobre as sessões de *feedback*. Assim, paralelamente ao envio das gravações, trocávamos mensagens eletrônicas com o fim de promover reflexão a respeito das sessões. Neste trabalho, no entanto, o foco será voltado para as relações de poder entre coordenador e professor durante as referidas sessões. Será, portanto, um recorte de um trabalho maior, em que serão analisados apenas 2 trechos de 2 sessões, um de cada coordenador com uma professora.

A pesquisa teve um cunho participativo, dada a interação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos, com interesse dos envolvidos no processo e nos resultados. Os coordenadores pedagógicos tiveram participação na escolha dos professores e nas sessões de *feedback*, bem como nas aulas e nos momentos de observação. As datas foram negociadas para melhor atender às necessidades dos envolvidos. Alguns procedimentos de coleta de dados também foram modificados por sugestão dos coordenadores, que sentiram a necessidade de terem

¹ A sessão de *feedback* é o encontro entre professor e coordenador pedagógico que se dá após uma observação de aulas. Nesse encontro, com duração média de 20 a 30 minutos, o coordenador discute com o professor os pontos observados na aula, visando a orientá-lo, desenvolvê-lo e, com isso, melhorar a qualidade das aulas e da aprendizagem dos alunos. A partir da observação, o coordenador negocia com o professor algumas ações a serem desenvolvidas para o seu crescimento. A sessão de *feedback* é vista também como um momento de aprendizagem e de desenvolvimento para o professor.

em mãos as transcrições de suas sessões de *feedback* para poderem responder as perguntas que este pesquisador fazia após cada sessão.

As relações de poder, foco específico deste trabalho, são normalmente negligenciadas por parte da supervisão e da direção dos institutos de línguas, que se concentram mais nos aspectos técnicos e práticos da sala de aula, com ênfase na correção pontual de problemas didáticos ou lingüísticos apresentados pelo professor. Contudo, os fatores envolvidos nessas relações de poder são fundamentais no que concerne a um trabalho de desenvolvimento de equipe através de observação de aulas e reflexão crítica. Considero que a assimetria percebida durante as sessões coloca o professor em uma posição defensiva e reduz – em alguns casos, impede – as possibilidades de reflexão sobre sua própria prática.

2. Linguagem e poder

Ao analisar as transcrições de sessões de *feedback*, percebi que os diálogos continham elementos que indicavam um jogo de poder, cujas regras implicam quem tem o direito de falar e a quem cabe ouvir, quem sabe e quem precisa aprender, quem pergunta e quem responde. Como o momento do *feedback* da aula observada é uma situação de aprendizagem, valorizada nessa instituição de ensino de idiomas como parte do processo de educação continuada da equipe docente, entendo que essas relações de poder precisam ser analisadas.

Pesquisadores na área de formação de professores têm se dedicado a estudar a qualidade das relações entre o coordenador pedagógico e os professores, analisando questões relativas à assimetria, conflito e poder, elementos essenciais dessas relações. Segundo Freeman (1990), Magalhães e Schisler (1993), nas palavras de Romero (1998), “é difícil para o formador de professores e/ou coordenador incentivar o desenvolvimento do professor se a relação assimétrica implicar em coerção e a intervenção for interpretada como invasão nos domínios do outro, havendo, então, possibilidade de atrito improdutivo entre ambas as partes” (:26).

Ao comentar sobre a linguagem e as relações de poder, Bourdieu (1991:72) pondera que a competência lingüística dos falantes não é o único fator que determina a assimetria nas relações:

A relação lingüística do poder não é definida somente pela relação entre as competências lingüísticas presentes. Os pesos dos diferentes agentes dependem do seu capital simbólico, ou seja, do reconhecimento, institucionalizado ou não, que eles recebem de um grupo² (tradução nossa).

Assim, esse reconhecimento que o coordenador recebe do grupo advém de vários fatores: de sua posição hierárquica superior dentro da instituição; de suas atribuições, que implicam observação de aulas, avaliação de desempenho e orientação; de sua maior experiência em ensino – normalmente são os professores mais experientes que se tornam coordenadores; de um conhecimento técnico e teórico reconhecido institucionalmente como maior do que o do grupo de professores; e por suas habilidades interpessoais e liderança. Certamente os fatores lingüísticos também colaboram para o reconhecimento por parte da equipe, já que muitas vezes o coordenador é escolhido para a função pelo maior domínio do idioma estrangeiro.

Com base em práticas de consultoria organizacional e aconselhamento pessoal – na dimensão interpessoal de profissionais como gerentes, administradores escolares, advogados e pesquisadores acadêmicos – Schön e Argyris (1974, citado em Schön, 1998/2000:189), elaboraram uma teoria da prática interpessoal competente. Essa teoria é composta de, fundamentalmente, dois modelos, que descrevem comportamentos distintos e opostos em muitos casos, ligados a noções de poder: o Modelo I e o Modelo II.

O Modelo I é caracterizado por uma hierarquia de poder bem acentuada, na qual “as interações interpessoais são jogos de vitória ou derrota” (Schön, 1998/2000:190), com o controle exercido unilateralmente, gerando universos comportamentais defensivos. Os

² The linguistic relation of power is never defined solely by the relation between the linguistic competences present. And the weight of different agents depends on their symbolic capital, i.e. on the recognition, institutionalized or not, that they receive from a group.

dilemas pessoais não são revelados e pressupostos não são testados. Táticas e estratégias são aprendidas e utilizadas para conquistar objetivos próprios, o que Schön e Argyris (1974, citado em Schön, 1998/2000) chamaram de ‘circuito único’ (*single looping*). Predomina o clima de competição, fazendo com que as atitudes se tornem defensivas, em busca da autopreservação. Nesse modelo, predomina a racionalidade – a emocionalidade é minimizada – com baixo nível de liberdade de escolhas por parte do grupo, com os objetivos determinados unilateralmente pelo participante hierarquicamente superior. Assim, há baixo compromisso por parte da equipe e pouca disposição de correr riscos, revelar hipóteses, fazer conjecturas. Dessa forma, a eficácia da aprendizagem é diminuída.

No Modelo II, predominam “situações ou encontros nos quais os participantes podem ser originais e experimentar alta relevância pessoal” (Schön, 1998/2000:191). O controle das tarefas é realizado conjuntamente, ocorrendo dinâmicas de grupo e relações interpessoais abertas e minimamente defensivas. Há um compromisso das pessoas com as escolhas feitas e o monitoramento de sua implementação, fazendo com que a autoproteção ocorra de forma conjunta e em busca do crescimento de todos. Ao contrário do modelo anterior, as teorias são testadas abertamente. Há também um alto nível de liberdade de expressão, gerando disposição para correr riscos e alto compromisso interno.

Conforme Magalhães (1998), esse clima de confiança mútua propicia um relacionamento colaborativo, e maiores oportunidades de reflexão. O processo colaborativo, salienta, “não implica que todos os participantes tenham a mesma agenda ou mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos” (:173).

Esse processo colaborativo de negociação de que nos fala Magalhães (1998) não ocorre naturalmente, uma vez que o discurso é o lugar de disputa pelo poder. Foucault (1979) concebe o discurso como jogo estratégico de ação e reação, de dominação e de resistência, o espaço no qual o poder se articula com o saber tomado como verdadeiro. Quem fala, o faz de um determinado lugar – o lugar ocupado pelo sujeito

no discurso – veiculando um saber reconhecido institucionalmente, que gera poder. Conforme aponta Orlandi (1999/2003), “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são as relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação” (:39). Nesse sentido, as palavras de um sujeito que fala a partir do lugar de coordenador adquirem uma autoridade maior do que se estivesse falando no lugar do professor.

Fairclough (1989) faz uma distinção entre o ‘poder no discurso’ e o ‘poder subjacente ao discurso’. O primeiro vê o discurso como o local onde as relações de poder se exercem e se realizam. O segundo analisa a forma como as ordens de discurso – as dimensões de ordens sociais de instituições ou sociedades – são constituídas e formadas pelas relações de poder. O ‘poder no discurso’ tem a ver com participantes mais poderosos – reconhecidos institucionalmente – controlando e restringindo as contribuições de participantes menos poderosos. Essas restrições se dão em três formas diferentes: *conteúdo* – o que é dito ou feito; *relações* – as relações sociais nas quais as pessoas entram durante o discurso; *sujeitos* – as posições do sujeito ocupadas pelos participantes. Essas restrições ocorrem tanto nas questões de ‘poder no discurso’ como no ‘poder subjacente ao discurso’, de forma relativamente estrutural e de longo prazo.

Num discurso face a face, segundo Fairclough (1989), os participantes dão suas contribuições considerando as pessoas com quem estão interagindo, isto é, adaptam a linguagem utilizada durante todo o encontro, conforme o *feedback* recebido de seus co-participantes. Já no discurso de mídia para uma audiência de massa – como exemplo de ‘poder subjacente à linguagem’ – isso não ocorre. Os produtores do discurso têm um sujeito ideal em mente, seja este um ouvinte, um leitor ou um espectador. Ocorre, então, uma negociação entre a audiência real e esse sujeito ideal projetado. O poder, no entanto, é exercido pela ideologia dominante, que o faz de forma oculta e implícita nas práticas da mídia, ao invés de forma explícita como nos encontros face a face.

Fairclough (1989) afirma que tanto no caso do ‘poder no discurso’ como no ‘poder subjacente ao discurso’, o poder é vencido, mantido e perdido em lutas sociais. Aponta que algumas das restrições

não são impostas diretamente pelo superior, mas advém da relação de autoridade e subordinação, e das convenções do tipo de discurso. O controle é exercido pelo participante mais poderoso, que determina o tipo de discurso a ser utilizado e o legítima. No entanto, ao fazer isso, o próprio interlocutor mais poderoso se auto-restringe, pois as convenções do discurso escolhido se aplicam a todos os participantes. Nas palavras de Fairclough (1989:74):

Podemos dizer que, em termos de 'poder no discurso', o discurso é o local da luta pelo poder, e em termos de 'poder subjacente ao discurso', este é o alvo da luta pelo poder – o controle sobre as ordens de discurso é um mecanismo poderoso na manutenção do poder (tradução nossa).³

3. Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de idiomas em cidades diferentes, pertencentes a uma rede de ensino de inglês que possui escolas em todo o país. A rede opera em sistema de franquias, que possuem um padrão tanto na parte física – unidade visual – como na prestação de serviços – método de ensino, materiais didáticos, recursos de sala de aula e de apoio ao aluno, sistema de avaliação, instrumentos de observação de aulas e algumas práticas de desenvolvimento de equipe. O coordenador de uma escola desta rede exerce funções ligadas ao gerenciamento pedagógico – índices de desempenho da franquia como um todo, como as médias de alunos por turma, de turmas por professor, índice de aprovação, índice de evasão de alunos, índice de rematrícula e de manutenção de um semestre para o outro, etc. – e funções ligadas ao desenvolvimento da equipe – observação de aulas, reuniões pedagógicas, sessões de *feedback* e programas de pré-serviço e de formação continuada.

³ *We might say that, in terms of 'power in discourse', discourse is the site of power struggles, and, in terms of 'power behind discourse', it is the stake in power struggles – for control over orders of discourse is a powerful mechanism for sustaining power.*

A escola A tem aproximadamente 500 alunos, com 11 professores, dos quais 91% trabalham na instituição há mais de 3 anos, e apenas um professor com experiência entre 2 e 3 anos. Mais de 70% dos professores da equipe possui nível de proficiência lingüística igual ou superior ao nível 4 do *London Test* – nível semelhante ao *Certificate of Advanced English* dos exames de Cambridge. O grupo é, portanto, considerado estável, numa realidade na qual a rotatividade de professores é muito grande. A média de permanência de um professor em uma escola dessa rede de ensino está em torno de 2,5 anos. Um dos desafios do coordenador desta escola é o de desenvolver uma equipe que não tem muitas opções de outros eventos pedagógicos que propiciem esse desenvolvimento fora do contexto da própria escola, uma vez que a comunidade é muito pequena e não oferece essas oportunidades. A escola A atua há cerca de 30 anos na mesma cidade.

O coordenador da escola A, Márcio (nome fictício), 44 anos, veio de outra área: tem formação em engenharia civil. No entanto, se diz apaixonado pela área pedagógica e resolveu aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa e em metodologia de ensino para poder exercer a função de coordenador pedagógico. Atua há cerca de 2,5 anos na supervisão pedagógica, que acumula com algumas funções de direção.

A comunidade onde se encontra a escola A tem aproximadamente 55 mil habitantes, numa região de economia agropecuária, predominantemente. A escola de idiomas tem um papel importante nessa comunidade, oferecendo atividades que vão além do ensino de línguas, e que procuram envolver as famílias dos alunos. A escola está localizada na praça central da cidade, num ponto de grande visibilidade, num prédio próprio de 2 andares, conta com um grande número de salas de aulas, centro de recursos para os alunos, computadores conectados à internet, e uma sala de eventos, onde ocorrem reuniões de pais e professores, palestras e apresentações de alunos.

A escola B tem aproximadamente 650 alunos, com 12 professores dos quais 48,85% trabalham na instituição há mais de 3 anos, 28,5% com experiência entre 2 e 3 anos, e 28,5% com menos de 2 anos. Mais de 40% dos professores da equipe possui nível de proficiência lingüística igual ou superior ao nível 4 do *London Test*. Em

relação aos padrões estabelecidos pelo franqueador, a unidade apresenta uma situação de equilíbrio entre professores novos e experientes, o que permite ao coordenador dar seqüência a um trabalho de desenvolvimento da equipe. A alta rotatividade de professores coloca o coordenador na condição de manter permanentemente o foco na formação inicial, mais ligada aos materiais, método e preparação de aulas.

Essa escola atua na cidade há cerca de 30 anos, tendo passado de uma geração de administradores para a outra por um processo de sucessão. Está localizada próxima ao centro, num prédio próprio totalmente reconstruído e adaptado para a condição de escola de idiomas, com excelentes instalações e recursos tecnológicos aos alunos.

O coordenador da escola B, Artur (nome fictício), 26 anos, ao contrário do primeiro, é contratado para a função, sendo oriundo da equipe de professores da escola. Atua há cerca de 3,5 anos na função e é formado em Letras, com especialização em Coordenação Pedagógica. Ao comentar sobre o papel da observação de aulas e das sessões de *feedback* em uma escola de línguas, disse que serviam para “melhorar a qualidade das aulas para que elas sejam dinâmicas e com resultados rápidos. Assim, teremos sempre clientes trazendo clientes”. Seus comentários mostram uma expectativa por resultados mais imediatos em relação a esse processo, opondo-se a proposta reflexiva, mais demorada, que pressupõe espaço ao professor para problematizar questões que ele próprio considere relevantes. Sua postura como observador é a de alguém que avalia resultados e deve fazer as correções necessárias. Artur entende que a posição de um observador externo é privilegiada, por estar focado em somente observar, ao contrário do professor, que tem muitas preocupações durante a aula. Ou seja, entende que quem observa tem mais condições de ver o que precisa ser modificado e melhorado.

Márcio, por outro lado, considera que o seu papel nas observações de aula e durante as sessões de *feedback* seja o de levar o professor a refletir sobre sua prática e promover o seu desenvolvimento, embora entenda que também tenha o papel de verificar se o professor está ou não trabalhando de acordo com a metodologia da escola.

As professoras participantes das sessões de *feedback* – os nomes são fictícios – são Ana (escola A) e Marisa (escola B). Ana, 39 anos, tem muita experiência como professora, tendo inclusive exercido a função de coordenadora pedagógica por 2 anos em outra unidade da rede de franquias. É formada em Letras e começou a lecionar na instituição há 8 anos. Há 6 anos trabalha também como professora do ensino fundamental em uma escola particular. Márcio considera boa a relação que tem com Ana, alguém que o vê buscando ajudar e desenvolver a equipe. Ele assim descreve a sua percepção de como ela e os demais professores o vêem:

Eu acredito que a professora me veja como alguém com a intenção de orientar e assim promover desenvolvimento, embora eu também acredite que eles (professores) percebem que em alguns casos eu não sou tão objetivo quanto deveria ser.

Marisa tem 30 anos e é formada em Letras e Pedagogia. Segundo Artur, seu nível lingüístico é bom, mas precisa aprimorar sua pronúncia. Dá aulas para o nível básico. Já trabalhou em várias escolas de inglês menores, e é a primeira vez que está em uma escola grande, onde ingressou há cerca de 1,5 ano. Artur assim descreve Marisa:

(...) bem consciente do que faz em sala e costuma se preparar muito bem para as aulas. Precisa melhorar a pronúncia. (...) não é uma professora com a qual os alunos desenvolvem uma afinidade desde a primeira aula. (...) Ela sabe exatamente o que vai fazer porque prepara a aula com antecedência. Ela é capaz de responder qualquer pergunta sobre o planejamento sem ficar em dúvida. Ela tem problema para pronunciar o “ED” no final de palavras, mas já está melhorando porque coloquei isso como foco dela. Também precisa melhorar a pronúncia do “TH”, que será o próximo foco de pronúncia. Quando os alunos gostam muito de um professor, geralmente eles pedem para ter aula com aquele professor no semestre seguinte. Isso dificilmente acontece com ela. Além disso, alunos que já tiveram aulas com outros professores mais extrovertidos, que fazem piadas, brincam, falam sobre tudo, não gostam de ter aula com ela.

4. Análise dos dados

A seguir analisarei a relação de poder em dois trechos de diálogos entre as professoras e os dois coordenadores pedagógicos que, após terem observado aulas, dão um *feedback* sobre o que viram, o que consideraram importante nas aulas, procedimentos pedagógicos, postura dos professores, questões relativas à disciplina dos alunos e uso de inglês em sala de aula. O foco da análise centra-se nas relações de poder ‘no discurso’, em situações discursivas face a face, cuja assimetria entre os participantes pode ser observada. As categorias utilizadas foram inspiradas em Fairclough (1989) e desenvolvidas a partir da análise das transcrições dos diálogos. Os trechos foram selecionados por serem ilustrativos em relação à assimetria nas relações de poder.

O Quadro 1, abaixo, sintetiza os itens analisados nos trechos de conversas selecionados: (1) tentativas de obter o controle do discurso; (2) aceitação da relação assimétrica por parte das professoras; (3) atitudes defensivas que podem ser vistas como tentativas de resistência à relação assimétrica; (4) tentativas de atenuar a assimetria por ambos interlocutores. Algumas falas poderiam pertencer a mais de uma categoria, mas considerei a impressão geral das conversas, aqui reproduzidas em apenas dois fragmentos. O quadro não pretende esgotar todas as possibilidades de “disputas pelo poder” no discurso, apenas os itens que foram observados nos trechos analisados.

[1] Tentativas de controle	[1.1] Determinação do tópico [1.2] Interrupção para retomar o tópico [1.3] Desconsideração em relação às contribuições do interlocutor [1.4] Perguntas cujas respostas já são conhecidas (<i>display questions</i>) [1.5] Perguntas do tipo “x” ou “y” [1.6] Comentários avaliativos
[2] Aceitação da assimetria	[2.1] Expressões de concordância (ex: uhm, uhm...) [2.2] Perguntas que buscam aprovação
[3] Tentativas de resistência (isto é, atitudes defensivas)	[3.1] Interrupção do turno [3.2] Justificativas [3.3] Respostas a perguntas inferenciais (que não foram feitas de fato)
[4] Tentativas de diminuir a assimetria	[4.1] Uso de diminutivos [4.2] Demonstração de conhecimento de causa

Quadro 1: Relações de poder nas sessões de *feedback*

4.1 Sessão entre Ana e Márcio

O diálogo abaixo é parte da transcrição de uma sessão de *feedback* entre Márcio e Ana ocorrida no dia 18 de novembro de 2003. A aula foi observada em 06 de novembro. O nível lingüístico da turma, composta de 15 adolescentes na faixa de 15 a 18 anos, é de pré-intermediário.

1. Ana *[interrompendo] Contassem o que eles viram.*
2. Márcio *[interrompendo] O que eles viram usando verbo no passado. E depois você deu alguns tópicos, relacionados ao vídeo, tipo: ficar num hotel, perder uma coisa importante. [1.1]*
3. Ana *[interrompendo] [3.1] Eu já dei essa aula duas vezes, então eles, na segunda vez eu já, eu já mudei essa aula. [3.3]*
4. Márcio *Ah é?*
5. Ana *É.*
6. Márcio *Essa foi a primeira?*
7. Ana *Essa foi a primeira.*
8. Márcio *Bom, ah, eu anotei aqui umas perguntinhas [4.1], eh ... O objetivo da aula era aquele, né? Falar sobre eh ...past experiences ... [1.1]*

Márcio, o coordenador, está reconstituindo uma parte da aula, verificando com a professora qual seria o objetivo da aula, ou da lição. A professora, no entanto, o interrompe sempre que este começa a tentar dizer o que observou. Mesmo antes que ele possa explicar o que havia visto, a professora lhe diz que já havia modificado essa aula (turno 3) e que, subentende-se, as coisas já haviam melhorado na segunda aula. Ou seja, Ana estava se protegendo de uma possível observação ou pergunta inferencial.

Há uma tentativa por parte do coordenador em diminuir a assimetria (turno 8) utilizando-se de um diminutivo (*perguntinhas*) ao referir-se sobre suas anotações. Sua hesitação ao iniciar a pergunta e a forma indireta utilizada para fazê-lo indicam um possível constrangimento.

O diálogo segue com constantes interrupções dos turnos: o coordenador tentando trazer a discussão para um determinado tópico, conduzindo a conversa, e a professora buscando mostrar ao coordenador que tinha suas razões para agir daquela forma, e, ao mesmo tempo, receber sua aprovação.

9. Ana [interrompendo] [3.1] Usar o *have you ever* e depois *When ... éh ... have you ever traveled ... Éh ... qual foi a primeira pergunta? First, have you ever lost an important thing? What did you lose?* [4.2]
10. Márcio Éh ... *Have you ever stayed in a hotel?*
11. Ana Isso, *Where did you stay? Então ... eles podiam, aí eles podiam acrescentar Where did you stay? Who did you stay with? Entendeu? Então ... usava Have you ever.... Ou, alguns ainda perguntaram: Where have you been? Who have you been with? Aí eles usaram algumas, alguns fizeram nesta, desta forma também a pergunta. [4.2] Eu, eu, não, não considero esse fato como errado, porque eles, se eles começaram *Where have you, have you ever?, Where have you stayed?* [3.3]*
12. Márcio [interrompendo] É, então vamos só retomar. O objetivo da aula era o, falar sobre *past experiences*. [1.2]
13. Ana [interrompendo] [3.1] Isso, *past experiences*. MAS... [3.2]
14. Márcio [interrompendo] Usando... [1.2]
15. Ana Éh, mas ... eles falam, aprendem *past experiences* tanto o *present perfect* como o *simple past* porque isso é *past experiences*. [3.2] Por isso que a gente mixa [3.2]. Tá?[2.2] ... então, as, as duas formas.

Ana interrompe o coordenador e retoma o turno. Em seguida demonstra saber o conteúdo da aula e como fez para os alunos relacionarem o tempo “presente perfeito” com o “passado simples” em inglês (turno 9). Ela procura mostrar que sabe do que está falando (turnos 9 e 11), muito embora o coordenador não tenha dito o contrário. Trata-se de uma antecipação da professora em relação ao que o coordenador poderia estar pensando, e procura proteger-se de uma possível crítica. No turno 11, mesmo que o coordenador não tenha observado alguma incoerência em relação ao uso dos tempos verbais e dos verbos ensinados, a professora se justifica dizendo que não considera errado o que ela fez, inferindo um questionamento não feito de fato. Em seguida (turno 12) quando o coordenador tenta mais uma vez retomar o controle da conversa a professora o interrompe para justificar suas ações através de uma objeção (*mas...*) que introduz seus motivos. O turno 15 igualmente introduz explicações através de “mas” e “é por isso que”. A professora busca a aprovação do coordenador através de uma pergunta no meio da frase (*Tá?*), que tem o sentido de “você concorda com o que estou dizendo?” (turno 15).

Lembro que o coordenador pedagógico é também diretor da escola e investido de poder pela sua própria condição de empregador. É dele, por exemplo, o poder de contratar e demitir funcionários. Assim,

mesmo que não tenha adotado uma postura meramente avaliativa ou prescritiva, a relação de poder precede o diálogo entre eles. A professora oscila entre aceitar a condição de assimetria, quando busca a aprovação do coordenador, e de resistir.

Questionei o coordenador se ele havia percebido uma postura defensiva por parte da professora, conforme analisei no trecho acima, e por que ele achava que isso acontecia, caso concordasse comigo. Abaixo suas considerações:

A professora Ana é consciente sobre os conceitos que envolvem a nossa prática de ensino. Acredito que quando ela é questionada, ela sabe o que está por traz da pergunta, onde eu quero chegar. Eu procuro não adotar uma postura de fiscalizador dos serviços que são prestados durante as minhas observações e feedbacks que justifique os vários argumentos que a professora utiliza para a sua prática.

Márcio parece não perceber relação entre sua postura ou comportamento durante as sessões de *feedback* e a postura defensiva da professora. Mas, ao ser questionado sobre em que medida a sessão contribuiu para o desenvolvimento do professor, sua resposta revela a percepção de uma possível relação de poder que justifique a defensividade da professora:

Relendo a transcrição da sessão anterior, pude observar que em vários momentos eu sou quem conclui para o professor os questionamentos que eu mesmo fiz sobre a sua prática. Observo que nesta sessão eu já permiti que o professor se colocasse mais, embora eu tenha interrompido muito. A Ana tem o conhecimento dos conceitos que dão base a nossa proposta pedagógica. Eu vejo que os comentários que faço questionando os procedimentos que ela adota pode contribuir para desenvolver a habilidade de colocar estes conceitos em prática. Talvez isto contribua para a postura defensiva que ela às vezes adota.

4.2 Sessão entre Marisa e Arthur

No diálogo abaixo, ocorrido no dia 16 de outubro de 2003, o coordenador Artur conversa com a professora Marisa sobre suas impressões da aula que acabou de assistir. A turma é formada por adolescentes na faixa de 15 anos, de nível lingüístico pré-intermediário.

1. Artur Então você tinha assim, oh: *he's swimming* e aí outra frase... *he can't swim in this area because it's not allowed.* [1.1]
2. Marisa Uh, uh... [2.1]
3. Artur E tinha *it's dangerous* [1.1]
4. Marisa É ... porque eles podiam falar que eles foram, que eles foram [...], né? [3.2]
5. Artur Ok. [1.3] Aí tinha um *shouldn't* separado, aí tinha... [1.1]
6. Marisa [interrompendo] [3.1] daí eu falei as frases, daí eu só marquei o *shouldn't* ... [3.2]
7. Artur Uh uh.
8. Marisa Porque eles podiam usar o negativo, né? [2.2]
9. Artur Aí tinha *I think so too, I agree*, e embaixo, assim, eu só copieei da mesma disposição que tava ... *I don't think so* e *I don't agree.* [1.1]
Tá. Aí, o objetivo principal é o *shoudn't*, né? Como você disse.
10. Marisa É eles tinham que dizer o que que não era ... *what people shouldn't do*.... Que poderiam, deveriam dizer, não deveriam dizer. Isso eu vejo só um pouco difícil pra eles, porque eles não têm muito vocabulário pra usar. [3.2]
11. Artur Pra dizer o que pensa.
12. Marisa É, igual aqui, éh ... que não pode jogar o papelzinho no chão, que aqui tava usando o protetor número quatro, aqui era fácil porque *swimming* eles sabem aqui o [...] *ride a jet ski* que eles não sabiam falar. [3.2]

Nessa conversa, vemos o coordenador preocupado em mostrar à professora que os alunos não tiveram uma boa produção na atividade oral, e que alguns procedimentos didáticos poderiam ter ajudado nesse sentido. Inicialmente ele lê suas anotações, dirigindo o foco da discussão (turnos 1, 3, 5 e 9). Ele sabe sobre o que quer conversar, e faz uma reconstituição de uma parte da aula para chegar ao foco de suas observações. Concentrado em suas anotações, “não escuta” o que a professora lhe diz (turno 5), e segue lendo seus apontamentos. A professora justifica suas ações (turnos 4, 6, 10 e 12) mesmo que o coordenador não lhe tenha perguntado sobre os motivos que a fizeram agir desta ou daquela forma. Nos turnos 4 e 8 a professora parece querer

a aprovação do coordenador através de perguntas que esperam uma resposta positiva.

Novamente vemos uma situação que é caracterizada por uma postura defensiva por parte da professora. Temos um coordenador preocupado em comentar a respeito de suas observações, e uma professora justificando sua prática, protegendo-se de possíveis críticas. Situações como essas são típicas do Modelo I de Schön e Argyris (1974, citado em Schön, 1998/2000). Os objetivos são traçados unilateralmente pelo coordenador; a professora tem atitudes defensivas buscando a autopreservação; e há pouca disposição por parte da professora de correr riscos. Não há de fato momentos de reflexão por parte da professora, a busca de suas próprias respostas para questões problematizadas por ela. Em outras palavras, o problema foi definido pelo observador, que quer

13. Artur Uh, uh. Éh ... ahm ... , apesar desses ... desse vocabulário assim, eu mostrei pra você como tava a lousa, pra te mostrar o seguinte: se o objetivo principal era o *shouldn't*, primeiro o que que você acha que daria pra você fazer na lousa? [1.4]
14. Marisa Colocar a frase inteira, de repente? [2.2]
15. Artur Tá...
16. Marisa É que eu não coloquei porque isso foi tão batido pra eles, usar *shouldn't e should*, na, na outra lição. Porque daí eu coloquei só o novo que poderia ser o *can*, né, o *can't*. [3.2]
17. Artur Tá, mas aí na hora da *accountability*⁴, você sentiu que tava batido ou não? [1.5] O pessoal conseguiu produzir eficazmente ou não? [1.5]
18. Marisa Não. Na hora do *accountability* não. Mas, na hora que eu tava passando ali eles não tavam usando o *shouldn't, should*. Por isso que eu falei: Vocês estão falando diferente do que eu ouvi vocês falarem. [3.2] Você viu que eu falei isso pra eles? [2.2]
19. Artur Uh uh. Então talvez, então assim, que eu percebi que talvez tivesse batido pra você, mas não pra eles. Porque ... o pessoal, que eu marquei isso daqui ó: o par que tava do meu lado não tava conseguindo fazer. Quer vê ah ... [1.6]
20. Marisa Que era o Guilherme e o Cleiton.
21. Artur Acho que era o Guilherme e o Cleiton.
22. Marisa É. Que o Guilherme fazia, o Cleiton não, né? [2.2]

⁴ Termo utilizado na franquia, referindo-se a uma prestação de contas por parte dos alunos dos resultados das atividades realizadas, como forma de avaliar se seus objetivos foram cumpridos, se houve aprendizagem, e de ajudar o aluno a perceber seu próprio crescimento, motivando-o a seguir aprendendo.

mostrar à professora coisas que deveriam ter sido feitas e não foram. No momento em que a professora explica que os alunos não tinham vocabulário suficiente para realizar a tarefa (turno 12), o coordenador poderia ter pedido a ela que expusesse por que pensou isso, por que isso é um problema, ou o que ela acha que causou essa falta de vocabulário, tentando fazer com que ela revelasse os pressupostos subjacentes à sua prática e se tornasse consciente deles. Ao invés disso, como veremos a seguir, o coordenador segue conduzindo a conversa para seu foco de observação.

O coordenador tem pontos que gostaria de esclarecer com a professora, e o faz através de perguntas cujas respostas ele já conhece (turnos 13 e 17) – *display questions* –, duas delas apresentando alternativas (turno 17). São perguntas que limitam as possibilidades de resposta, e que trazem na verdade uma determinada resposta embutida. O Modelo II proposto Schön e Argyris (1974, citado em Schön, 1998/2000), de cunho colaborativo, propõe que o compromisso com a solução dos problemas seja de ambos. Num processo colaborativo tanto professora como coordenador estariam envolvidos na problematização das questões a serem discutidas e na busca de suas respostas.

Em um determinado momento o coordenador faz uma avaliação do desempenho dos alunos e da percepção da professora em relação às suas dificuldades (turno 19). Avaliações desse tipo são freqüentes em sessões de *feedback*. Na fase inicial da sessão, coordenadores que adotam um modelo de supervisão pedagógica semelhante ao Modelo I de Schön e Argyris (1974, citado em Schön, 1998/2000) procuram fazer comentários avaliativos positivos, para tentar tranquilizar o professor, para então fazer suas observações e comentários mais pontuais sobre os problemas detectados. Contudo, se a professora não participar da problematização do ponto a ser discutido, terá menor compromisso na busca de sua solução. A professora precisa ver o ponto a ser discutido como um problema seu, e não como uma questão trazida por um observador externo.

A professora parece aceitar a assimetria na relação de poder com o coordenador, ao buscar sua aprovação (turnos 14, 18 e 22). No turno 18, a professora quer assegurar-se de que o coordenador a viu agindo corretamente, mostrando que não havia feito nada de errado.

Na conversa entre Artur e Marisa podemos ver as restrições de conteúdo e posição do sujeito de que nos fala Fairclough (1989). O coordenador é aquele que determina o foco de observação e análise, que conduz a conversa, que questiona, que avalia; a professora compete ouvir e responder as perguntas do coordenador. Fica evidente a diferença hierárquica entre ambos.

5. Considerações finais

Como vimos, existe uma assimetria nas relações entre coordenador e professor, que se fez notar pelos inúmeros indícios detalhados acima. Ignorar a sua existência, simplesmente por que ela é parte de qualquer relacionamento, principalmente onde existam diferenças hierárquicas, seria desprezar uma ótima oportunidade de tentar entender como funciona, que fatores a causam, e, principalmente, suas conseqüências para o desenvolvimento profissional.

O coordenador tem, entre outras tarefas, a co-responsabilidade pelo desenvolvimento da equipe pedagógica. Para tanto observa aulas, analisa pontos que precisam ser desenvolvidos pelo professor, faz reuniões pedagógicas com a equipe, conduz sessões de *feedback*, e promove cursos – em serviço e pré-serviço. Entre suas expectativas está a de provocar reflexões nos professores a partir de seus comentários sobre suas observações de aulas. Espera, também, que essas reflexões os façam desenvolver seus conhecimentos e sua autonomia, uma vontade de buscar novas respostas.

Mas, eu entendo que exista uma incompatibilidade entre essa pretensa possibilidade de autonomia – o desejo de que os professores reflitam – e as relações de poder, que, como vimos, causam uma postura defensiva e insegura por parte do professor. Além disso, não há espaço para o desenvolvimento da autonomia, condição básica se pensarmos na educação continuada de profissionais. Coracini (2003:324) faz uma crítica à postura prescritiva de alguns formadores de professores que se dizem reflexivos, mas que na verdade não dão espaço para o professor tomar suas próprias decisões:

(...) pelo simples fato de se preocupar tanto com o que fornecer ao professor como reflexão, estabelecendo, muitas vezes (...) um quadro, uma listagem de prioridades, constitui por si só um lugar privilegiado de relações de poder: afinal, uns sabem o que os demais precisam e devem refletir, como, quando, que atividades ou exercícios devem realizar para melhor se prepararem para a tarefa de ensinar, enquanto os outros são apenas capazes de fazê-lo e, ainda assim (...) não sozinhos.

O que poderia ser feito então? Retomo aqui a proposta de Schön e Argyris (1974, citado em Schön 1998/2000), o Modelo II nas relações interpessoais. Quando existe uma negociação prévia de objetivos a serem alcançados, quando o professor se sente igualmente responsável pelo seu desenvolvimento, quando as questões a serem observadas e analisadas são problematizadas pelo próprio professor num processo colaborativo, o compromisso com as escolhas feitas e com o seu monitoramento e implementação é de ambos, coordenador e professor. A postura defensiva dá lugar à busca do crescimento de todos e a um alto nível de liberdade de expressão. Como vimos anteriormente, o medo de correr riscos diminui e o compromisso interno da equipe com os resultados a serem alcançados, aumenta. Isso não significa que o coordenador não tenha sua agenda – pontos que pretende observar e discutir com o professor – nem que as sessões ocorram sem nenhum tipo de conflito. O conflito é também condição para que o conhecimento cotidiano do professor seja confrontado com o saber elaborado, científico, trazido pelo coordenador. Mas, se a assimetria nas relações de poder for muito grande, não haverá espaço para o professor de fato construir conhecimento durante as sessões, que serão apenas palco para uma luta de poder.

Recebido em: 05/2004; Aceito em: 09/2004.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. 1991 *Language and symbolic power*. Polity.
CORACINI, M.J. 2003 A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. IN: M.J. CORACINI, & E.J. BERTOLDO (orgs.) *O desejo da*

- teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e línguas estrangeiras)*. Mercado de Letras.
- FAIRCLOUGH, N. 1989 *Language and power*. Longman.
- FOUCAULT, M. 1979 *Microfísica do poder*. Edições Graal.
- FREEMAN, D. 1990 Intervening in practice teaching. IN: J.C. RICHARDS & D. NUNAN (eds). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.. Cambridge University Press.
- MAGALHÃES, M.C. 1998 Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *the ESpecialist*, **19. 2**: 169-184.
- MAGALHÃES, T.R.R. e SCHISLER, D.J. 1993 Implementação de novas metodologias no primeiro grau. *Intercâmbio*, **3**: 139-147.
- ROMERO, T. 1998 *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?*. Tese de Doutorado, LAEL, PUC/SP.
- ORLANDI, E. 1999/2003 *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Pontes.
- SCHÖN, D.A. 1998/2000 *Educando o profissional reflexivo*. Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- _____ e ARGYRIS, C. 1974 *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Francisco Carlos Fogaça is a former academic coordinator and language school director, having also worked with the education of academic coordinators at Yázigi Internexus. He graduated in Letras at the UFRGS and holds a master's degree in Estudos da Linguagem from the Universidade Estadual de Londrina where he is now a doctoral student. He is currently writing books and materials for ELT. fcfogaca@sercomtel.com.br