



Cecília Monteiro

**Práticas de colaboração e reflexão em contexto de
formação inicial de professores – Um estudo de caso**

Tese de Doutoramento em Educação

UNIVERSIDADE
PORTUGALENSE

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Eusébio Machado

Julho, 2014

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, desejo agradecer a todos aqueles que, com o seu saber, a sua colaboração, e o seu apoio crítico, dispuseram todo o seu tempo para me orientar, incentivar e apoiar no decorrer de todo esse processo.

Estou especialmente grata ao meu Orientador, o Professor Doutor Eusébio Machado, pelo acompanhamento em momentos-chave.

Agradeço, ainda, à supervisora e à estagiária que participaram nesta investigação, pela disponibilidade e colaboração.

Por último, não posso deixar de manifestar o meu apreço pelo constante apoio e incentivo da minha família e amigos.

Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – Um estudo de caso

RESUMO

Esta tese consiste num estudo de caso sobre práticas de colaboração e reflexão desenvolvidas num núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês, constituído por uma supervisora e uma estagiária, no contexto da formação inicial de professores.

Partindo do princípio de que a supervisão pode constituir-se como uma atividade colaborativa e reflexiva, pretendemos com este estudo, dentro de um referencial teórico, observar, analisar e interpretar práticas de colaboração e reflexão, assim como verificar o modo como estas poderão contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores estagiários.

No atual quadro das políticas educativas, esta temática reveste-se de elevada pertinência, na medida em que as práticas de colaboração e reflexão poderão ser instrumentos valiosos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos seus alunos, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e da inovação pedagógica.

As questões levantadas, os objetivos desta investigação bem como o objeto de estudo implicam a opção por uma metodologia de tipo qualitativo e interpretativo com base num *estudo de caso*. Os dados foram recolhidos através da observação não-participante, da entrevista semiestruturada e da análise de documentos. Para tratamento dos dados recorreremos à análise de conteúdo.

Os resultados permitem evidenciar que o seminário de orientação pedagógica na escola aparece como um potencial espaço para a prática colaborativa e reflexiva e conseqüentemente para o desenvolvimento pessoal e profissional da futura professora. Os dados obtidos ainda sugerem que os encontros da pré-observação e da pós-observação, do ciclo da supervisão, criam oportunidades de práticas de colaboração e reflexão entre a supervisora e a estagiária, através da problematização emergente da planificação das aulas assistidas, das atividades extracurriculares e da análise da prática pedagógica.

Palavras-chave: Supervisão, colaboração, reflexão, formação inicial de professores, desenvolvimento pessoal e profissional.

Collaborative and reflective practices in the context of initial teacher training – a case study

ABSTRACT

This thesis consists of a case study about collaborative and reflective practices developed in a teacher education group of French subject, constituted by one supervisor and one trainee teacher, in the context of initial teacher training.

Based on the paradigm that supervision can establish itself as a collaborative and reflective activity, we aim with this study, within a theoretical framework, to observe, analyze and interpret collaborative and reflective practices, as well as verifying how these may contribute to trainee teachers' personal and professional development.

In the current context of educational policies, this issue is of high relevance to the extent that collaborative and reflective practices can be valuable tools for teachers' personal and professional development and, consequently, for their students' development, contributing, thus, to the improvement of the quality of teaching and pedagogical innovation.

Regarding the methodology employed, the aims of this study correspond to the definition of qualitative and interpretative research and the data were collected through non-participant observation, semi-structured interview and document analysis. For data processing we used the content analysis.

The results have highlighted that the school seminar tutoring appears as a potential space for collaborative and reflective practices and consequently for the future teacher's personal and professional development. The data also suggest that the pre-observation and post-observation meetings, of the supervision cycle, create opportunities for collaborative and reflective practices between the supervisor and the trainee teacher, through the problematization emergent of the planning assisted classes, extracurricular activities and the analysis of pedagogical practice.

Key-words: Supervision, collaboration, reflection, initial teacher training, personal and professional development.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice geral	v
Lista de siglas e abreviaturas	ix
Índice de figuras	x
Índice de quadros	xi
Índice de gráficos	xii

INTRODUÇÃO	13
Objetivos do estudo.....	16
Objetivo geral	16
Objetivos específicos	16
Estrutura da tese	16

1º PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....19

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
1.1. A relevância da formação enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional	20
1.2. Formação de professores em contexto de mudança.....	22
1.3. Que conceções e competências para uma formação de professores de qualidade no contexto actual?.....	24

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	31
2.1. A importância da formação inicial de professores.....	31
2.2. Formar professores para aprender a refletir sobre a sua prática.....	32
2.3. Mudanças recentes na formação inicial de professores em Portugal desde 2007: Normas legislativas em vigor.....	36

2.3.1. Os estágios pedagógicos.....	38
CAPÍTULO 3 - CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO.....	40
3.1. Conceitos de supervisão: novos trilhos para o contexto escolar.....	40
3.2. Perspetivas e modelos no contexto supervisiivo português.....	45
3.3 Competências e funções do supervisor na supervisão	49
3.4. O ciclo da supervisão: fases e tarefas	54
CAPÍTULO 4- A COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
4.1. Cultura docente: individualismo versus colaboração.....	60
4.1.1. A cultura do individualismo.....	60
4.1.2. A cultura da colaboração.....	61
4.2. Colaboração: estratégia promotora do desenvolvimento pessoal e profissional.....	64
4.3. O processo da colaboração.....	65
4.4. Formas de colaboração.....	69
4.5. Problemas e dificuldades na investigação colaborativa.....	70
CAPÍTULO 5- A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	73
5.1. A reflexão como estratégia de construção do conhecimento profissional: conceitos.....	73
5.2. Schön e a “competência artística”: três níveis do pensamento prático reflexivo.....	77
5.3. Pedagogia para a autonomia.....	79
5.4. Os benefícios da formação reflexiva.....	81
5.5. Dewey e as atitudes para uma ação reflexiva.....	83
5.6. Estratégias promotoras de reflexão.....	84
5.7. A emergência da reflexão como modelo de formação.....	88
CAPÍTULO 6 – OS “PORTFOLIOS” REFLEXIVOS.....	91
6.1. O portefólio de ensino como estratégia formativa e de desenvolvimento pessoal e profissional.....	91
6.2. As narrativas profissionais	93
6.2.1. Os diários reflexivos.....	94
6.2.2. Os benefícios dos diários reflexivos.....	96
6.3. Os obstáculos ao processo da reflexão escrita.....	97

2ª PARTE – O ESTUDO EMPÍRICO	99
CAPÍTULO 7 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	100
7.1. Metodologia de investigação: abordagem qualitativa e interpretativa.....	100
7.2. O estudo de caso como estratégia de investigação.....	102
8.2.1. A tipologia dos estudos de caso	104
7.3. Validade e fiabilidade do estudo de caso	105
7.4. Técnicas de recolha de dados.....	108
7.4.1. A observação não-participante	109
7.4.2. A entrevista semiestruturada.....	110
7.4.2.1. Validação das entrevistas	113
7.4.3. A análise de documentos	114
7.5. Técnicas de tratamento e análise de dados	116
7.6. Caracterização dos participantes.....	118
7.7. Caracterização da escola	119
CAPÍTULO 8 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	120
8.1. Os seminários de orientação pedagógica	120
8.2. Identificação das categorias e subcategorias.....	121
8.3. Interpretação das categorias e subcategorias.....	122
8.4. Codificação das técnicas de recolha de dados e dos participantes do estudo... ..	124
8.5. Apresentação dos resultados.....	126
8.5.1. Conceção da supervisão.....	126
8.5.2. Relações em contexto de supervisão	131
8.5.3. Colaboração entre a supervisora e a estagiária	134
8.5.4. Estratégias de reflexão	141
8.5.5. Pedagogia da autonomia	151
CAPÍTULO 9 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	156
9.1. Discussão dos resultados	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181

ANEXOS	185
Anexo 1: Notas de campo de 28/11/12	186
Anexo 2: Notas de campo de 23/01/13.....	193
Anexo 3: Notas de campo de 20/02/13.....	200
Anexo 4: Notas de campo de 27/02/13.....	209
Anexo 5: Notas de campo de 24/04/13.....	217
Anexo 6: Notas de campo de 08/05/13.....	224
Anexo 7: Pré-guião para a entrevista semiestruturada da supervisora de francês	232
Anexo 8: Pré-guião para a entrevista semiestruturada da estagiária de francês	235
Anexo 9: Transcrição da entrevista semiestruturada com a supervisora de francês.....	238
Anexo 10: Transcrição da entrevista semiestruturada com a estagiária de francês.....	246
Anexo 11: Diário reflexivo.....	261
Anexo 12: Formulários de validação de entrevista em investigação científica.....	272
Anexo 13: Grelha do diário reflexivo.....	276
Anexo 14: Reflexão sobre a ação.....	278

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APM – Associação de Professores de Matemática
- Art.º - artigo
- CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Coord. – coordenação
- CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
- ed. – edição
- et al. – e outros
- fig. - figura
- Org. – organização
- p. - página
- pp. – páginas
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Vol. - volume

ÍNDICES DE FIGURAS

Fig. 1 – Conceção e práticas de supervisão, segundo Alarcão e Roldão (2008).....	42
Fig. 2 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985)	53
Fig. 3 – Fases do ciclo da supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003)	59
Fig. 4- O processo reflexivo segundo Boud; Keogh; Walker (1985)	75
Fig. 5 – Percursos para a autonomia.....	81
Fig. 6 – Técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo.....	108
Fig. 7 – Conceção da supervisão.....	130
Fig. 8 – Relação entre a SF e a EF no processo supervisivo	131
Fig. 9 – Relações no contexto de supervisão.....	134
Fig. 10 – Reflexão sobre a ação no encontro pós-observação.....	144
Fig. 11 – O diário reflexivo como estratégia importante para a melhoria da prática pedagógica da EF.....	146
Fig. 12 – Percurso para a promoção da autonomia da EF	155

ÍNDICES DE QUADROS

Quadro 1 – Definição de categorias e subcategorias.....	121
Quadro 2 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados.....	124
Quadro 3 – Codificação dos participantes do estudo.....	125
Quadro 4 – Estilo de supervisão da SF	128
Quadro 5 – Fatores que potenciam o trabalho colaborativo	139
Quadro 6 – Manipulação da SF.....	140
Quadro 7 – Perguntas pedagógicas	143
Quadro 8 – Reflexão na ação	150
Quadro 9 – Dependência da EF	152
Quadro 10 – Responsabilização da EF	154

ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalho colaborativo entre a SF e a EF relacionado com a fase da pré-observação nos seminários.....	137
Gráfico 2 – Dependência e autonomia da EF na tomada de decisões.....	153

INTRODUÇÃO

“The rules of the world are changing. It is time for the rules of teaching and teachers’ work to change with them” (Hargreaves, 1994, p.3).

O século XXI trouxe grandes mudanças nos setores da sociedade democrática, originadas principalmente pela globalização e pelos meios de comunicação. Essas mudanças refletiram-se na educação, exigindo assim que os sistemas educativos procurem respostas as mais eficazes possíveis “(...) to improve performance in basic skills, and to restore traditional academic standards on a par with or superior to those of competing economies”(Hargreaves, 1994, p.5).

Atualmente, em Portugal, as políticas educativas implementaram mudanças educativas “(...) que requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais”¹, no sentido de promover a eficácia, a inovação pedagógica e o melhoramento da qualidade do ensino e das aprendizagens. Como refere Perrenoud, “il est de bon ton, aujourd’hui, de se soucier de l’efficacité, de l’efficience, de la qualité de l’éducation scolaire” (1999, p. 4).

O conceito de qualidade do ensino é polissémico e envolve um conjunto de fatores. Para Ponte, Januário, Ferreira e Cruz:

Um professor que não acompanha o progresso do saber nos seus domínios de ensino, que não procura conhecer os meios didáticos à sua disposição, que não desenvolve as suas competências profissionais, organizacionais e pessoais, dificilmente pode realizar um ensino de qualidade ou dar um contributo positivo à comunidade educativa onde se insere (2000, p.6).

Efetivamente, é visível a influência que as atuais mudanças sociais estão a ter na sociedade, na educação e nas escolas. Neste contexto, passou a exigir-se mais aos atores educativos, nomeadamente aos professores. Como sublinha Day, “continuing calls for raising standards of student learning and achievement have now focused national policies upon the quality of teachers and their teaching in classrooms”(1999, p.62).

De facto, é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação de professores, questões que estão intimamente ligadas.

¹ (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, 1997, p.2)

É nesta perspetiva que a formação de professores e mais especificamente a supervisão constitui uma questão prioritária e de grande pertinência em toda a problemática educativa.

Segundo Alarcão e Roldão, “a relevância do processo supervisivo é muito grande e quase unanimemente **reconhecida**. A Supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação” (2008, p.56). A sua importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no âmbito da formação inicial de professores, é realçada no documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas sobre a formação de professores no Portugal de Hoje:

A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior. Tal só será possível se a formação inicial do professor for suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000, p.13).

De facto, como afirma Nóvoa, não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (1992, p.9). Neste contexto, a mais recente legislação do Ministério da Educação, o Decreto-Lei n°220/2009 de 8 de Setembro vai no sentido de dar resposta a estes desafios:

O desafio da qualificação dos Portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

Deste modo, a supervisão, no âmbito da formação inicial, tem um papel relevante na formação profissional dos futuros professores. Torna-se, então, evidente a necessidade de desenvolver novas competências nos professores para responderem aos novos desafios da escola e à complexidade das suas funções.

Perante este cenário questiona-se: que tipo de professores deverá a formação inicial de professores formar para fazer face à complexidade e às alterações sentidas pela sociedade atual? Perrenoud sublinha que a formação de professores tem de acentuar três aspetos fundamentais: a prática reflexiva, a inovação e a cooperação: “Quelles leçons faut-il en tirer pour la formation des enseignants ? Il convient certainement d’accentuer leur préparation à une pratique réflexive, à l’innovation, à la coopération” (1999, p.1).

A formação deverá, então, inculcar aos futuros professores “ferramentas”, como saberes-fazer, a autoanálise e a experimentação, que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e profissional “(...) de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (Delors, 1996, p.162). Como defende Perrenoud:

(...) il importe que la formation développe les capacités d'autosocioconstruction de l'*habitus*, des savoir-faire, des représentations, des savoirs professionnels. C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto-observation, d'autoanalyse, de mise en question, d'expérimentation (1998, p.13).

Também o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (1989) indica que a formação inicial de professores tem como um dos principais objetivos “a formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação (...) (art.7º).

Nesta perspectiva, torna-se imperativo uma formação inicial de professores que promova o trabalho colaborativo e a reflexão, não só para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, como para a melhoria das suas aprendizagens e da qualidade do ensino. Como referem Alarcão e Roldão, “ (...) tal como a docência, também a actividade supervisiva não pode ser uma ‘ilha isolada’” (2008, p.60).

Em suma, os paradigmas da colaboração e da reflexão implicam uma nova forma de perspetivar o processo supervisivo, assim como a redefinição do papel do supervisor.

De facto, este processo pressupõe um trabalho colaborativo e reflexivo entre os supervisores e os professores estagiários, num esforço conjunto de compreender e encontrar soluções e estratégias para situações complexas do ensino e para a melhoria da sua qualidade.

Objetivos do estudo

Objetivo geral:

Das constatações anteriormente referidas nasceu o problema que se propõe investigar: **“De que modo a formação inicial de professores desenvolve competências para a colaboração e reflexão?”**

Para dar uma resposta a esta problemática selecionámos um determinado contexto educativo, estudámos os seus atores e recolhemos dados no seu meio natural.

Durante a nossa presença no terreno, que decorreu no ano letivo 2012/2013, participaram na investigação uma supervisora e uma estagiária de um núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês.

Objetivos específicos

Neste contexto, formulámos três objetivos principais que são no fundo as questões de pesquisa deste estudo de caso:

- Em primeiro lugar, pretendemos analisar e interpretar práticas de colaboração e de reflexão e o modo como estas se concretizam e evoluem dentro de um núcleo de estágio pedagógico;

- Em segundo lugar, queremos verificar em que medida o trabalho colaborativo e a reflexão, entre todos os atores do núcleo do estágio pedagógico, poderão tornar-se recursos importantes no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e das suas práticas pedagógicas;

- Em terceiro lugar, e por último, temos como objetivo compreender em que medida os diários reflexivos, em contexto de estágio pedagógico, promovem a prática reflexiva, a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Estrutura da tese

Estruturámos a tese em duas partes distintas, mas ambas indissociáveis uma da outra, e de acordo com uma sequência que considerámos lógica e coerente.

Na – **Introdução** - apresentamos o âmbito do trabalho, delineamos os objetivos deste estudo e a estrutura da tese.

Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico compreendido por seis capítulos. Estes capítulos incidem na fundamentação e contextualização teórica-epistemológica fundamentais para a compreensão da parte interpretativa correspondente à terceira parte do estudo.

Nos primeiro e segundo capítulos - **Formação de professores** e **Formação inicial de professores**- partimos do pressuposto que é imprescindível uma formação de professores que promova a eficiência, a inovação pedagógica e o melhoramento da qualidade do ensino e das aprendizagens.

No terceiro capítulo – **Conceções e práticas de supervisão** – tentamos compreender os vários conceitos, práticas e novas tendências de supervisão numa análise aos vários modelos supervisivos possíveis. Apresentamos, igualmente, neste capítulo as competências e funções do supervisor no processo supervisivo, assim como os ciclos da supervisão.

No quarto capítulo – **A colaboração na formação de professores** – tentamos entender o conceito e o processo da colaboração e como este pode ser uma estratégia poderosa para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Identificamos também as várias formas de colaboração e os eventuais problemas e dificuldades numa investigação colaborativa.

No quinto capítulo – **A reflexão na formação de professores** – procuramos aprofundar conceitos e métodos de reflexão e evidenciar a emergência da reflexão como modelo de formação.

No sexto capítulo – **“Portfolios” reflexivos** – procuramos compreender o “portfolio” reflexivo, e mais concretamente, o diário reflexivo, como estratégia pedagógica significativa no desenvolvimento do processo da reflexividade, assim como no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

Na segunda parte expomos o nosso estudo empírico, compreendido por três capítulos. Assim, no sétimo capítulo – **O enquadramento metodológico** - enunciamos a metodologia de investigação utilizada no nosso estudo e a justificação que nos levou a empreendê-la. De

seguida explicamos as razões da adoção do estudo de caso como estratégia de investigação, identificando a tipologia utilizada, e indicamos as nossas preocupações relativamente às questões da validade e fiabilidade e às suas implicações no estudo. Prossegue-se uma descrição pormenorizada das técnicas que foram usadas para a recolha de dados, assim como do tratamento da informação da respetiva recolha de dados. Por fim, segue-se a caracterização dos participantes deste estudo e da respetiva escola.

No oitavo capítulo – **Apresentação e análise dos resultados** – procedemos à parte interpretativa do estudo, a partir do qual, num primeiro momento, é feita uma breve referência aos seminários de orientação pedagógica, assim como a identificação e interpretação das categorias e subcategorias do estudo. Posteriormente apresentam-se e analisam-se os dados, organizando-os em cinco categorias previamente definidas para a análise de conteúdo. A apresentação dos resultados é acompanhada por excertos das notas de campo, das entrevistas e do diário reflexivo da estagiária que procuram exemplificar, explicar e articular a análise dos dados.

No nono capítulo - **Discussão dos resultados** – procedemos à discussão dos resultados. Esta é acompanhada por diferentes referências teóricas, de modo a que possam contribuir para a interpretação da problemática em estudo.

Por fim, nas **considerações finais** tecemos algumas conclusões e reflexões, com base na análise interpretativa anterior, de modo a responder aos objetivos e às questões do estudo. O capítulo termina com uma breve síntese dos condicionalismos da investigação que devem ser encarados no contexto das limitações próprias de um estudo desta natureza, mas que poderão servir como ponto de partida para futuros estudos.

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1. A relevância da formação enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional

Garcia define formação de professores como:

A área do conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p.26).

Medina e Domínguez consideram a formação de professores como:

A preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento–acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum (cit. por Garcia, 1999, p. 23).

Neste sentido, a formação de professores representa uma área importante da investigação educacional, através da qual “a Didáctica intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (Garcia, 1999, p.23).

Nesta ordem de ideias, também Gimeno defende que a formação de professores representa “*uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo*” (cit. por Garcia, 1999, p.23).

Flores e Simão defendem igualmente que a importância da formação e do desenvolvimento profissional é reconhecida “(...) como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva” (2009, p.8).

Atualmente, a aposta na formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional é, no quadro das políticas educativas, de grande pertinência e tem um papel decisivo.

Efetivamente, no âmbito da educação, o conceito de desenvolvimento pessoal e profissional assume uma especial relevância uma vez que “ (...) procura promover a mudança

junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas” (Marcelo, 2009, p.15).

Nesta perspetiva, Marcelo refere que o conceito de desenvolvimento profissional:

tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras (2009, p.7).

Também Alarcão e Roldão sublinham que os estudos realizados sobre o desenvolvimento profissional definem o mesmo como “processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (2008, p. 25).

Neste sentido, poder-se-á dizer que “ (...) está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente (...)” na qual se baseia “no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (Marcelo, 2009, p.10).

Ora, nesta ordem de ideias, poder-se-á dizer também que a construção do conhecimento profissional e a do conhecimento pessoal são ambas indissociáveis, uma vez que o professor ao crescer e desenvolver-se como profissional, também o está a fazer como pessoa.

Assim, a evolução enquanto professor vai muito além da aquisição de conhecimentos e de saberes técnicos. Pressupõe também um crescimento cognitivo, emocional e pessoal.

Como defende Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (1992, p.13).

Poderemos, então, definir desenvolvimento pessoal como a temática que abrange os diversos conhecimentos, conceitos e técnicas relacionados ao desenvolvimento do potencial humano.

Em suma, o desenvolvimento pessoal é, hoje em dia, cada vez mais valorizado e o próprio Ministério da Educação considera que é fundamental na formação integral do professor.

Nesta ordem de ideias, Nóvoa sustenta que:

(...) a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (1992, p.12).

1.2. Formação de professores em contexto de mudança

Durante o século XIX, e principalmente no século XX, tornou-se “(...) cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo” (Garcia, 1999, p.72).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), introduzida em 1986, assume um papel disciplinador no que respeita à formação de professores, na medida em que exige uma qualificação profissional superior para o exercício da docência no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Tanto a qualificação como a profissionalização dos docentes vieram trazer uma consolidação da sua identidade profissional.

Neste sentido, como argumenta Ponte:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção (1998, p.8).

Efetivamente, tem-se assistido nas últimas décadas a alterações de fundo nos modelos de formação. O modelo de educação profissionalizante, baseado no racionalismo técnico (termo denominado por Schön em 1987), foi abrindo espaço a uma epistemologia da prática que tem como ponto de referência a competência subjacente à boa prática profissional: a racionalidade crítica. Consideramos, no entanto, que estes modelos não são incompatíveis,

diferindo na sua racionalidade, mas antes apresentam aspetos comuns e completam-se. Como sublinham Alarcão e Tavares, “ (...) nenhum paradigma de formação de professores pode por si só constituir *a resposta*, pois o processo de supervisão é algo de mais lato” (cit. por Alarcão, 1996, p.92).

De facto, a literatura sobre modelos de formação profissional confronta-nos com algumas abordagens. A este respeito, Wallace apresenta três grandes modelos (cit. por Alarcão, 1996, p.94):

1. O modelo de “mestria”:

Neste modelo, o formando aprende “imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções e conselhos. A mestria no ofício é passada de geração em geração” (Alarcão, 1996, p.95). Esta perspetiva de formação, em que o mestre detém o saber que transmite aos futuros professores, “parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, sem considerar a efemeridade do conhecimento e o desenvolvimento nas áreas de saber das profissões” (Alarcão, 1996, p.95);

2. O modelo da ciência – lógica de racionalidade científica e técnica. Neste modelo:

preconiza-se a resolução dos problemas de ensino através da aplicação directa da investigação. O conhecimento prático de algo é, segundo este modelo, a aplicação dos meios adequados aos objetivos propostos. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática (Alarcão, 1996, p.95);

3. O modelo reflexivo – epistemologia da prática, assumindo uma vertente investigativa e que se rege pelos pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentalista. Schön chega ao conceito de *artistry*, “competência artística”, que:

(...) consiste na capacidade de lidar com as situações indeterminadas da prática, como se manifesta na actuação dos bons profissionais. Esta competência é um exercício da inteligência, uma espécie de saber, a arte de implementar, de improvisar, de estruturar um problema, de ensinar. Ela não pode ser ensinada, mas pode ser “treinada”, na acepção de treinador usada anteriormente (Alarcão, 1996, p.96).

Ora, Schön sustenta que o modelo da ciência “ (...) está na base da atual crise das profissões” (cit. por Alarcão, 1996, p.96). Ele defende que a universidade coloca a tónica no racionalismo técnico e que por isso existe um grande desfasamento entre o que procura ensinar e as situações que se deparam aos formandos na prática.

Nesta ordem de ideias, também Alarcão sublinha que, “o que acontece é que a universidade se demite da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu poder para com ele resolver problemas práticos e, nessa actividade,

aprofundar e consciencializar o seu saber” (1996, p.26). A mesma autora sublinha ainda que “outra parte das dúvidas sobre a capacidade das universidades formarem bons profissionais poderá residir em abordagens de ensino que privilegiam o racionalismo técnico e coloquem demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada” (1996, p.26). O tal “choque com a realidade” como é muitas vezes referido nos estágios pedagógicos, “ (...) não resulta, segundo alguns estudos, de carências no domínio do conhecimento profissional, mas sobretudo do confronto entre duas culturas profundamente diversas e, em muitos casos, conflituantes: a da instituição formadora e a dos contextos de trabalho” (Alarcão & Roldão, 2008, p.38).

Nesta perspetiva, Ponte refere igualmente que:

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem (1998, p.3).

Sendo assim, Schön defende que “ (...) ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (cit. por Alarcão, 1996, p.26).

Ora, como podemos constatar, reequacionar a formação de professores passa igualmente pelo redimensionamento cooperativo entre as universidades e as escolas. A consolidação de um novo paradigma que contrarie uma visão tecnicista do ensino passa também pela formação inicial de professores assente numa supervisão reflexiva. Nóvoa denuncia que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva” (1992, p.16).

Nesta linha de pensamento, a emergência de uma abordagem crítico-reflexiva, na formação de professores, torna-se imprescindível.

1.3. Que conceções e competências para uma formação de professores de qualidade no contexto atual?

Segundo Day, “teaching is a complex process, teaching takes place in a world dominated by change, uncertainty and increasing complexity” (1999, p.21), e por isso “as

instituições vêm-se confrontadas com a necessidade de enfrentar novos desafios na formação de professores” (Ponte, 2000, p.4).

De facto, numa sociedade em constante mudança e que, por isso, se mostra insegura e instável, urge perspetivar uma formação de professores que promova a eficácia, a inovação pedagógica e o melhoramento da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Ponte, Januário, Ferreira e Cruz consideram que:

o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente (2000, p.8).

Ora, para melhorar a qualidade da educação, segundo o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors sublinha que:

(...) é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (1996, p.153).

Assim, em face dos aspetos referidos, coloca-se a questão: que tipo de formação implementar? Delors refere que “ (...) tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (1996, p.159).

Deste modo, a formação de professores deve:

(...) inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles (Delors, 1996, p.162).

Na opinião de Nóvoa,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (1992, p.13).

A este respeito também Garcia chama a atenção para a necessidade de incluir nos programas de formação de professores “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino”

(1999, p.91), isto é, desenvolver neles atitudes de abertura, tolerância, aceitação e respeito pelas diferenças individuais e de grupo.

Nesta linha de pensamento e em função da complexidade do processo de aprendizagem, da crescente heterogeneidade dos públicos escolares e da multiplicidade das funções e tarefas que o professor tem hoje em dia, este deve estar munido de novas competências para um adequado desempenho profissional. Como é referido no documento da UNESCO,

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 1996, p.89).

Nesta ordem de ideias Ponte defende que:

Estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como pessoa que “sabe umas coisas” e que domina umas três ou quatro técnicas para as transmitir a uma classe. Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional (1998, p.11).

Uma posição idêntica é assumida por Alarcão e Roldão ao afirmarem que:

A concepção de ensino como actividade profundamente situada e contextualizada tem implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora. Reclama um professor que se afaste da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática e corporize a noção de teoria prática. A teoria prática, como epistemologia que deriva da prática reflexiva (Schön, 1983), integra e recria os múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores, pelas interações que, no acto de ensinar, bem como nos momentos de *peri* e *pós*-execução se estabelecem entre o saber, as pessoas e o contexto educativo (2008, p.16).

Além disso, Ponte sublinha igualmente que:

(...) a preparação profissional não se reduz a um somatório de conhecimentos de diversos domínios. Na sua prática educativa, o professor tem de ser capaz de agir e, muitas vezes, de agir em situações de grande pressão. Podemos dizer *a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver — em tempo oportuno — problemas da prática profissional*. Isso exige não só competências teóricas e competências práticas mas também competências na relação teoria-prática (1998, p.4).

Ora, este processo de mudança na formação de professores, exige a reconceptualização do professor, dos seus saberes e das suas funções, para que ele construa saberes-fazer que o ajude a enfrentar novas situações. Como sustenta Perrenoud, “il importe donc que la formation prépare, d’une certaine manière, à devenir “ son propre superviseur ”, interlocuteur à la fois bienveillant et exigeant ” (1998, p.11).

Neste sentido, Freire refere alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Para este autor “é preciso, sobretudo, “ (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1997, p.12).

Esse facto é também mencionado por Delors no documento da UNESCO:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (1996, p.155).

Além disso, Nóvoa considera que :

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1992, p.13).

Esta posição é corroborada por Edmund ao sublinhar a necessidade de que a formação de professores “(...) contribua para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino” (cit. por Garcia, 1999, p.80).

No dizer de Ponte:

(...) o ensino é mais do que uma actividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. Trata-se, simultaneamente, de uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos. Torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação (Ponte, 2002, pp.1-2).

Neste conjunto de conteúdos ou princípios, que devem estar presentes em qualquer programa de formação de professores, destaca-se também a importância atribuída ao professor enquanto pessoa/protagonista. Como defende Ponte:

(...) os professores devem assumir-se como os principais protagonistas do seu processo de formação e desenvolvimento profissional é dizer que eles assumem iniciativas, desenvolvem os seus projectos, avaliam o seu trabalho, ligam a prática com a teoria. Trata-se de uma transformação que envolve novas aprendizagens e novas práticas profissionais, mas sobretudo uma nova atitude profissional (1998, p.13).

Também Nóvoa partilha a mesma opinião afirmando que “os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (1992, p.30).

Juntamente com o conteúdo ou princípio anterior, o professor surge também como um investigador, aquele que investiga a sua prática. Alarcão sustenta que “ (...) todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor” (cit. por Ponte, 2002, p.2). Pelas suas palavras:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (cit. por Ponte, 2002, p.2).

De facto, o processo de investigação assume um papel de grande importância na formação de professores. Como sublinha Ponte,

A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos (2002, p.3).

Neste contexto, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores, o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro:

(...) dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

Para além de todo o vasto leque de saberes já referidos, a ter em conta na formação de professores, é que esta deve ser concebida como um *continuum*.

De facto, para responder aos desafios que são constantemente colocados à escola, pela mudança social e pela evolução tecnológica, a formação de professores deve ser entendida como um processo que não se esgota na formação inicial, mas um processo permanente ao longo da carreira do professor. Assim, como afirma Ponte “ (...) o professor tem de estar sempre a aprender. *O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente*” (1998, p.2).

Efetivamente, um ensino de qualidade exige professores de qualidade para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também, que se comprometam com o ensino e a aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, Delors salienta que:

actualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida; precisam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida (1996, p.139).

Também Flores e Simão corroboram a ideia de continuidade no processo de aprendizagem durante toda a carreira: “a necessidade de conceptualizar a formação de professores como um continuum em que a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, que prepara apenas para a entrada na profissão, é consensualmente aceite” (2009, p.8).

A noção de continuidade é igualmente frisada por Ponte: “a formação tem por detrás a ideia de *desenvolvimento profissional*, ou seja, a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto” (1998, p.2).

Nesta ordem de ideias, é importante reconhecer que “continuing, career-long professional development is necessary for all teachers in order to keep pace with change and to review and renew their own knowledge, skills and visions for good teaching” (Day, 1999, p.16).

Antes de terminar, a propósito dos conteúdos ou princípios que devem estar presentes em qualquer programa de formação de professores, Garcia (1999), reportando-se a Marcelo (1989, pp.27-29), apresenta os seguintes:

1. O de conceber a formação de professores como um contínuo;
2. Consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação de professores deve ter como objetivo a melhoria do ensino;
3. Os processos de formação de professores devem ligar o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento organizacional da escola;
4. Os processos de formação de professores devem articular os conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica;
5. A formação de professores deve integrar aspetos teóricos e práticos. Tanto a formação inicial como permanente deve ter em conta a reflexão sobre a prática;

6. A necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Na formação de professores é importante haver coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de ensino que se espera que ele desenvolva;
7. Por fim, o princípio da individualização como elemento integrante da formação de professores. A formação de professores deve ter em conta as características, a personalidade, os interesses, as necessidades e o contexto em que cada professor ou grupo de professores se insere e fomentar a reflexão.

Podemos, então, concluir, como defende Nóvoa, que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (1992, p.16).

Em suma, importa valorizar paradigmas de formação “ (...) que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p.16).

Nesta perspetiva, torna-se imperativo fomentar o trabalho em equipa na atividade docente, no sentido de valorizar as aprendizagens e descobertas individuais de cada um através da sua partilha com os colegas.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

2.1. A importância da formação inicial de professores

A formação inicial de professores, que tem sofrido várias alterações nos últimos anos, é uma função que “progressivamente ao longo da história vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação” (Garcia, 1999, p.77).

Ora, “depois de um período de forte crescimento quantitativo que, claramente, já se esgotou, (...) é natural que as instituições de formação procurem dar início a uma nova etapa, dedicada agora ao objectivo prioritário da promoção da qualidade dos cursos de formação inicial de professores” (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000, p.4).

Nesta perspectiva, a formação inicial de professores passou a exigir uma formação científica na área de docência respetiva complementada por uma formação pedagógica adequada. Assim, como é referido no Decreto-Lei nº220/2009 de 8 de Setembro:

(...) é de salientar a valorização da componente científica e da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Para Garcia, a formação inicial de professores, como instituição, cumpre basicamente três funções (1999, p.77):

1. Formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar;
2. Controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente;
3. Agente de mudança do sistema educativo.

Em face dos aspetos referidos, a formação inicial de professores é, sem sombra de dúvidas, uma componente formativa necessária e de grande importância na preparação dos futuros professores, para a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes para, assim, fazer face à complexidade da escola e à diversidade cultural. Como assinala Perrenoud:

L'enseignement n'est plus ce qu'il était. Les programmes se renouvellent plus rapidement, les réformes se succèdent sans interruption, les technologies deviennent incontournables, les élèves sont de moins en moins dociles et préparés, les parents deviennent des consommateurs d'école ou se désintéressent de ce qui s'y passe, les structures se complexifient (cycles, modules, parcours diversifiés) (1998, p.8).

Para além disso, a formação inicial de professores é uma das principais etapas do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como é referido no documento de trabalho da comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores: “A formação *inicial constitui a componente base da formação do professor*” (Ponte et al., 2000, p.13).

No documento de trabalho do CRUP sobre a formação de professores no Portugal de Hoje, também se reafirma a importância do estágio, denominado também por prática pedagógica supervisionada, como componente da formação inicial:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997, p.8).

Neste sentido, o estágio surge como um momento fundamental, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, nomeadamente o contato com a realidade de ensino, tendo como fator central a ação educativa do estagiário e a mediação de todo o processo da supervisão.

2.2. Formar professores para aprender a refletir sobre a sua prática

As políticas educativas e o complexo mundo do ensino fizeram com que houvesse uma reorientação da formação inicial. De facto, antigamente teve:

(...) implícito o pressuposto de que o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula com os seus alunos, mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais dentro de uma organização complexa (Formosinho, 2002, p.11).

Nesta perspetiva, a formação passa a centrar-se na escola e não somente na sala de aula, uma vez que o contexto da escola é considerado fulcral para o bom desempenho profissional do professor.

No entanto, como defende Garcia, o currículo da formação inicial de professores “(...) tem vindo a caracterizar-se por se centrar quase exclusivamente na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação” (1999, p.91).

Garcia defende ainda que, a tendência geral na formação inicial de professores “(...) consiste em apresentar aos professores em formação o conhecimento como algo já dado, objectivo, absoluto, indiscutível, por oposição a uma concepção do conhecimento como problemático: construído, provisório, por tentativas”(1999, p.96).

Por essa razão,

cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações do ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de género, raça, classe social, ideologia, etc (Garcia, 1999, p.91).

Em idêntica linha de pensamento Perrenoud sublinha que:

Former de bons débutants, c'est justement former des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, ce qu'ils ont fait, ce que ça donne. Pour cela, la formation doit préparer à réfléchir sur sa pratique, thématiser, modéliser, exercer une capacité d'auto-observation, d'autoanalyse, de métacognition et de métacommunication (1996, p.6).

Neste âmbito, também Adler refere que é necessário,

implicar os estudantes num processo de reflexão crítica consistente que os estimule a questionarem o que se assume como natural, a desvelar as suposições ocultas, a observar sob novas perspetivas . Significa questionar os estudantes não só através de perguntas de “como”, mas “o quê” e “para quê”. Significa ajudá-los a desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem que permitam tomar consciência das consequências éticas e políticas e das possibilidades alternativas (cit. por Garcia, 1999, p.92).

Além disso, o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro) também define que a componente de prática pedagógica deve ser concebida “(...) numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (art.º 14ª alínea d).

No mesmo sentido se pronunciam alguns autores como, Formosinho (2002), Ponte (2000), Schön (1987) e Zeichner (1996) ao considerarem que essa componente de investigação deve centrar-se no envolvimento do professor em formação no questionamento da sua própria prática. Este questionamento deve ser orientado pelo supervisor, que acompanha as práticas do núcleo de estágio, sendo assim valorizado pela partilha no grupo.

Após as situações enunciadas, entendemos que a formação inicial de professores ficaria limitada se resultasse apenas de observações e repetições por parte dos professores estagiários. Deve, sim, constituir um espaço de participação ativa, de colaboração e reflexão, criticando construtivamente ações da prática pedagógica, de forma a ser possível promover

um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Só assim será possível obter uma educação de qualidade.

Ora, nesta ordem de ideias, para Joyce e Clift o objetivo da formação inicial é:

preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe.... A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores (cit. por Garcia, 1999, p.81).

Relativamente à natureza e propósitos da formação inicial de professores, Korthagen apresenta três modelos: o tradicional ou dedutivo, o prático e o realista. No entanto, o autor defende uma abordagem realista na formação de professores que,

(...) articula teoria e prática (que tem sido considerada como uma das questões críticas na formação inicial de professores), construída a partir das experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e das suas preocupações, e relaciona-a com “novas visões das fontes intrapessoais do comportamento do professor, incluindo as partes não racionais e inconscientes do seu funcionamento (cit. por Flores & Simão, 2009, p.10).

Na opinião de Palmer, “o bom ensino não pode ser reduzido à dimensão técnica; o bom ensino provém da identidade e integridade do professor” (cit. por Flores & Simão, 2009, p.11).

Nesta linha de pensamento, Ponte et al. defendem que a formação inicial tem de garantir o desenvolvimento de competências em diversas áreas que consideram fundamentais para um adequado desempenho profissional do futuro professor, nomeadamente:

1. A formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes:

Esta formação pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea. Pode-se argumentar que se trata de capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão (2000, p.10).

2. A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade:

“Sem dominar, com um elevado grau de competência, os conteúdos que se é suposto ensinar, não é possível exercer de modo adequado a sua função profissional” (2000, p.10).

3. A formação no domínio educacional:

A herança da pedagogia, os contributos das ciências da educação, a reflexão sobre os problemas educacionais do mundo de hoje, as problemáticas e os contributos da investigação realizada pela

didáctica e pelas outras áreas das ciências da educação, são, naturalmente, elementos essenciais na constituição da profissionalidade docente (2000, p.10).

4. O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica:

Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas (2000, p.10).

5. O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica:

O professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua actividade, procurando construir soluções adequadas, pelo que tem, ele próprio, de possuir competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento visando a sua transformação (2000, p.10).

Em jeito de balanço final, Ponte et al. deixam algumas recomendações relativamente à formação inicial de professores (2000, pp.12-15):

1. A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental porque perspectiva e orienta muito do percurso posterior. (Tal só será possível se a formação inicial do professor for suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social);

2. Deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;

3. Tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;

4. Tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;

5. Deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando. (...) de modo a desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores. Esta exposição a diferentes métodos também funciona como um mecanismo de aprendizagem.

Em suma, com base nos postulados destes autores, convém realçar, no entanto, que “uma formação inicial de qualidade é compatível com a diversidade de modelos de formação, por oposição à uniformidade da formação de professores (Ponte et al., 2000, p.15).

De facto, “só assim será realmente possível proporcionar aos futuros professores uma formação inicial de qualidade e propiciadora de atitudes de aprendizagem e valorização profissional ao longo da vida” (Ponte et al., 2000, p.20).

2.3. Mudanças recentes na formação inicial de professores em Portugal desde 2007: Normas legislativas em vigor

O Decreto-Lei nº43/2007 surge na sequência da alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo e visa aprovar o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário no contexto do Processo de Bolonha. Este decreto vem trazer a obrigatoriedade da habilitação profissional para a docência num determinado domínio e esta será a nível de mestrado na especialidade correspondente.

Os mestrados em ensino têm bem definido legalmente toda a sua estrutura, referindo-se às diferentes componentes da formação e aos pesos que cada uma delas tem na totalidade de créditos atribuídos ao mestrado.

Na estrutura dos ciclos de estudos conducentes a essa habilitação, é obrigatória além da formação educacional geral; a formação cultural, social e ética; a formação em metodologias de investigação educacional e na área da docência bem como as componentes de formação de didáticas específicas e a iniciação à prática profissional. (art. 14º, ponto 1, alínea a, b, c, d, e, f)

Ora, dentro dessa estrutura, a formação cultural, social e ética abrange, “a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo; o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência; a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente” (art. 14º, ponto 5 alíneas a, b, c). Sendo assim, esta formação pretende responder às novas exigências da profissão de professor.

Por outro lado, a obrigatoriedade de formação em metodologias de investigação em educação aponta para um novo perfil de professor: o professor que adota uma atitude investigativa e análise crítica no seu desempenho profissional, no sentido de o melhorar e simultaneamente ajudar cada vez mais os seus alunos e as suas aprendizagens. (art. 14º, ponto 6)

De facto, o novo perfil necessário ao professor é completamente assumido pelo Decreto-Lei 43/2007 ao referir-se à promoção, junto dos futuros professores, de uma “postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (art. 14º, ponto 4 alínea d). Essa postura está, portanto, não só implícita no plano curricular destes mestrados, mas também explícita na conceção das atividades integradas de iniciação à prática profissional.

Relativamente à iniciação à prática profissional, esta inclui a observação e a colaboração em situações de educação e ensino e prática de ensino supervisionada (o estágio pedagógico) proporcionando aos futuros professores experiências de planificação, ensino e avaliação e realizando-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino em relação aos quais se pretende a habilitação. (art. 14º, ponto 4 alíneas a, b, c)

O objetivo fundamental desta componente de iniciação à prática profissional, que inclui a prática de ensino supervisionada, prende-se com “(...) o desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (art. 14º, ponto 4 alínea d).

De forma a garantir a componente de iniciação à prática profissional dos futuros professores, está previsto no referido decreto-lei a celebração de protocolos entre os estabelecimentos do ensino superior que disponibilizam os mestrados em ensino e as escolas de ensinos básico e secundário que passam a denominar-se escolas cooperantes. Nessas escolas cooperantes, os mestrados desenvolvem “(...) a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação”. (art. 18º, ponto 1)

Os docentes das escolas cooperantes do ensino básico e secundário que supervisionam a prática pedagógica dos futuros professores são denominados de orientadores cooperantes. (art. 19º, ponto1)

Além da estrutura curricular da formação para a habilitação para o ensino, as próprias tarefas a realizar pelos candidatos a professores estão bem definidas neste decreto-lei e refere-se, no caso da prática pedagógica supervisionada, especificamente, as tarefas de planificação, ensino e avaliação.

Por fim, a concessão do grau de mestre é conferida através da “aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado” e também “da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada” (art. 17º, ponto 1 alínea a, b).

2.3.1. Os estágios pedagógicos

De acordo com o Decreto-Lei 43/2007, os estágios em ensino passam a integrar os mestrados profissionais.

Assim, a formação inicial dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário integra, no seu último ano, um estágio pedagógico que decorre nas escolas básicas e/ou secundárias sob a supervisão da universidade em que os futuros professores estão inscritos. Estes estágios pedagógicos regem-se pela Portaria 1097/2005 de 21 de Outubro, que regula o estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esta portaria surgiu, em parte, devido ao desajustamento das normas dos estágios pedagógicos perante a realidade. Esta portaria regulamenta algumas especificidades dos estágios, como o facto da formação para docência do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário dever incluir a realização de estágio em turmas atribuídas ao orientador de escola, um professor do grupo disciplinar em que o estagiário está a profissionalizar-se, normalmente com alguns anos de experiência de leccionação; e que compreende as atividades que o estagiário desenvolve nessas turmas, sendo que a responsabilidade é do orientador de escola que supervisiona todas as atividades. (art. 2º, ponto 1, 2)

As atividades previstas, em portaria, para os estagiários, abrangem:

a) “A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar”;

b) “A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas”;

c) “O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola”
(art. 2º, ponto 3 alíneas a, b, c).

CAPÍTULO 3 – CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO

3.1. Conceitos de supervisão: novos trilhos para o contexto escolar

“A relevância do processo supervisivo é muito grande e quase unanimemente reconhecida. A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação”(Alarcão & Roldão, 2008, p.56).

O conceito de supervisão tem vindo a constituir-se nas últimas décadas como um conceito chave no contexto da formação de professores e, mais recentemente na avaliação de desempenho.

Atualmente, a prática da supervisão encontra-se orientada para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Assim, pretende-se que a supervisão conduza não apenas a um desenvolvimento profissional, mas também a um desenvolvimento pessoal do professor em formação.

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Roldão referem que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (2008, p. 54).

Alarcão entende supervisão como o processo de “ (...) dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (2009, p.120).

Já para Alarcão e Tavares, a supervisão de professores é “ o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003, p.16).

Na opinião de Vieira, “ (...) a supervisão, no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (cit. por Alarcão, 1996, p.92).

Segundo Formosinho, “a supervisão como função colaborativa parece estar agora a emergir mais claramente, consagrando-se como uma visão persistente e guiando mudanças na sua prática” (2002b, p.140).

Sendo assim, supervisionar deverá por isso,

ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos – deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade (Alarcão, 1996, p.94).

Segundo Sá-Chaves o conceito de “supervisionar” não prevê uma hierarquia de poderes e de saberes, por parte do supervisor, mas sim “o conceito de distanciamento entre observador e observado” (2007, p.50).

Pode-se concluir que estas novas concepções de supervisão, segundo Alarcão e Tavares implicaram:

mudanças nas representações das competências de ensino, em vez de seguir as normas da ciência aplicada, valoriza a inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica. Também a tendência para eliminar a dicotomia entre teoria e prática, ao nível de escola passou-se a assumir como local onde os professores exercem a sua influencia e não apenas como local que influencia o professor. Deixando para trás a impessoalidade descaracterizadora, o trajecto encaminha-se no sentido da pessoalidade e da valorização da aprendizagem experiencial, da reflexão sobre a prática e para a prática. Assiste-se um movimento de formação profissional que, ao invés de uma perspectiva meramente funcionalista se aproxima de uma perspectiva crítica, interveniente, emancipatória, baseada na concepção dos professores como intelectuais e como parte de um coletivo social e profissionalmente responsável (2003, p.153).

Quanto à finalidade da supervisão, Formosinho refere que é influenciar o “crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos” (2002b, p.24).

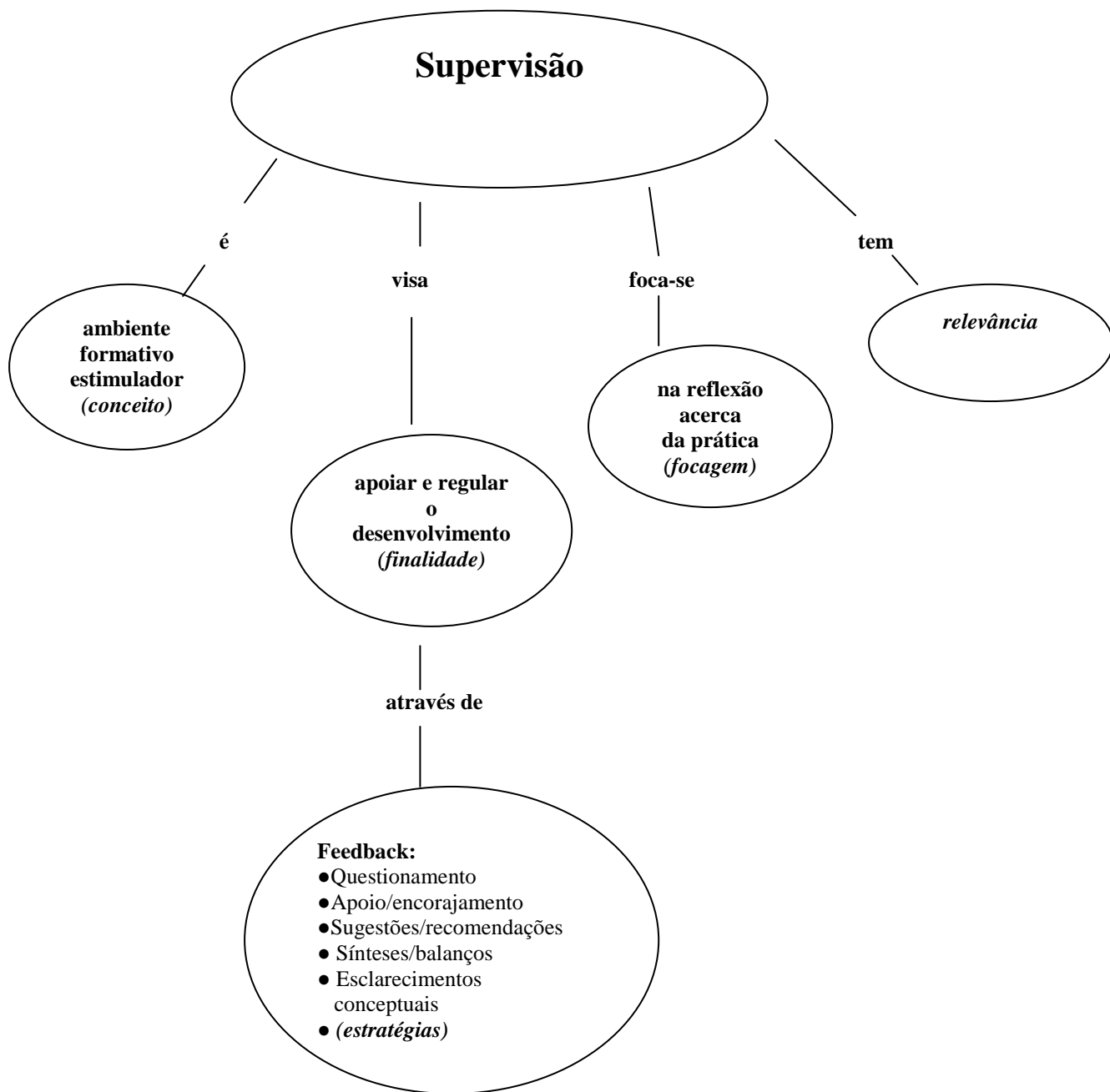
Corroborando esta ideia, Alarcão e Roldão sustentam que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo” (2008, p.54).

Ao nível das estratégias, destaca-se a importância do *feedback*, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões e recomendações, sínteses e balanços e esclarecimentos concretuais.

Quanto ao foco da supervisão, este recai na reflexão acerca da prática pedagógica.

Genericamente, no modelo de Alarcão e Roldão (2008) sublinha-se a importância das estratégias no processo supervisivo (fig.1).

Fig.1- Conceção e práticas de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008)

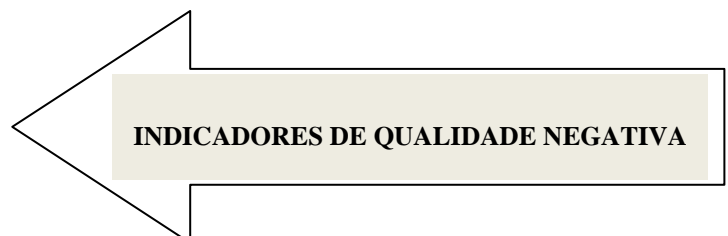


Relativamente à qualidade da supervisão, Alarcão e Roldão (2008) expõem no seu estudo indicadores de qualidade positiva e negativa:



INDICADORES DE QUALIDADE POSITIVA

- Saber
- Capacidade de aceitar e reformular em conjunto
- Capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para a ação
- Desconstrução conjunta
- Promoção de trabalho colaborativo
- Disponibilidade
- Pesquisa de informação científica
- Capacidade de introduzir mudanças na prática docente
- Crítica construtiva
- Estímulo ao pensamento
- Partilha de experiências e comunicação entre colegas
- Abertura a novas perspetivas
- Bom relacionamento
- *Feedback*
- Apoio



INDICADORES DE QUALIDADE NEGATIVA

- Observações de aulas (também de sinal positivo)

- Qualidade (sobretudo relacional) dos orientadores (também de sinal positivo)
- Obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas, gravações de aulas)
- Falta de flexibilidade
- Deficiente avaliação
- Abordagens prescritivas ou pouco profundas
- Fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar
- Pouco apoio dos supervisores
- Ausência de trabalho colaborativo

As autoras mencionam ainda alguns constrangimentos de ordem temporal:

(...) trabalho excessivo e, sobretudo, pouco tempo para realizar as tarefas, falta de tempo para supervisionar correctamente, para observar e exercer a tutoria, dificuldades organizativas e à falta de articulação interinstitucional (...) e constrangimentos inerentes à dificuldade de avaliar aspectos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, como, por exemplo, espírito crítico, autoconsciencialização, empenhamento(...) (Alarcão & Roldão, 2008, p.66).

Além disso, importa ainda enfatizar que o processo supervisivo deverá também desenvolver-se dentro de um clima afetivo, empático, aberto e de ajuda mútua. Como advogam Alarcão e Tavares “para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de ajuda mútua, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (2003, p.61).

Ora, para tal, o supervisor e o estagiário deverão colocar à disposição os recursos necessários (conhecimentos, estratégias alternativas, entre outros) para que os problemas que vão surgindo no decorrer do processo supervisivo sejam identificados, analisados e resolvidos.

Desta forma, deverão manifestar um espírito de abertura e diálogo, em que o *feedback* por parte do supervisor, sobre as várias situações, não se revista de posturas hierarquizantes que empobrecem o ensino e a relação.

Assim, a supervisão deve entender-se como um processo de crescimento, dinâmico, reflexivo, gerador de conhecimento e de melhoria das práticas.

Ora, esta visão sobre o processo de supervisão implica que cada ator que intervém no processo trabalhe colaborativamente, e não de forma isolada. Como defende Formosinho:

poderá ser um tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (2002b, pp.12-13).

3.2. Perspetivas e modelos no contexto supervísivo português

A supervisão teve, nos últimos anos, uma evolução considerável. O conceito de supervisão até aos anos 90 era utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio e nas escolas onde se desenvolviam as práticas de orientação pedagógica. Ora, as políticas educativas do século XXI originaram uma mudança nas medidas regulamentadas no seio da escola. Como sublinha Alarcão,

quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica (2009, p.120).

A supervisão passou, então, “ (...) a focalizar-se fundamentalmente em dois níveis: a) a formação (inicial e contínua) e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.144).

Neste âmbito, Alarcão e Roldão argumentam que a supervisão:

Foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação e dinamizou processos heurístico-reflexivos de aproximação à vida profissional. Ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social (2008, p.15).

Nesta linha de pensamento, será importante, então, analisar a evolução dos paradigmas que sustentam as orientações da supervisão. A literatura sobre supervisão confronta-nos com

uma multiplicidade de abordagens, as quais partem de pressupostos distintos teóricos relativamente à formação e conceitos de supervisão.

Num sistema educativo fortemente centralizado e que tradicionalmente se construiu sobre um paradigma funcionalista, a supervisão orientava-se sobretudo para a transmissão de conhecimentos e conseqüentemente dos saberes-fazer, onde o futuro professor era objeto passivo das orientações que recebia. Este modelo é apelidado por Alarcão e Tavares (2003) de “cenário da imitação artesanal”.

De facto, antigamente, no processo da formação de professores, “ (...) consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17). Nesta perspetiva, o supervisor era tido sobretudo como um modelo a seguir, como se a prática pedagógica não dependesse dos seus contextos ecológicos, sociológicos e culturais. “Subjacentes a este modelo artesanal estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17).

A supervisão era muitas das vezes vista como um processo de controlo e inspeção dolorosa das práticas pedagógicas do futuro professor. Ora, esta orientação “ (...) transformou a supervisão numa actividade altamente burocratizada e rígida” (Alarcão & Tavares, 2003, p.116).

Desta forma, o modelo de ligar a supervisão a um modelo de controlo ganhou força e “ (...) os professores continuam a sentir a supervisão como um processo hierárquico e impessoal de inspecção, domínio e controlo de qualidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p.117).

Nesta ordem de ideias, a emergência de uma abordagem crítico-reflexiva ou de um paradigma interpretativo-crítico tem vindo a revelar-se gradualmente nas atividades de formação e de supervisão, deslocando o enfoque do supervisor para o estagiário para que este se assuma como sujeito ativo da sua formação. Como refere Formosinho “o desenvolvimento do professor é o enfoque dominante destes novos modelos emergentes” (2002b, p. 62).

Neste sentido, Alarcão e Tavares também sustentam que:

(...) durante um tempo a supervisão punha a tónica no factor eficácia de ensino sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida (2003, p.116).

Ora, a abordagem reflexiva, de natureza construtivista, “ (...) assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). Este “cenário” reflexivo tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, pois desenvolve nele a capacidade de refletir sobre a sua própria prática letiva. A reflexão individual e conjunta levará o professor a questionar as suas próprias ações e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. Como Alarcão e Tavares sublinham:

O processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. (...) No cenário reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento (2003, p.35).

Neste campo, a supervisão, enquanto palco de reflexão e colaboração, impede o isolamento do professor em formação que necessita de partilhar em grupo os seus problemas, práticas, atitudes e saberes para se autoconhecer, autoavaliar e se reposicionar quanto ao ensino e à aprendizagem, inovando as suas práticas.

Como antecedentes de uma abordagem reflexiva em supervisão encontramos o modelo da supervisão clínica, desenvolvida por Goldhammer (1980) e Cogan (1973) e que é um dos modelos dominantes no atual processo de orientação pedagógica: “a prática de ensino na sala de aula, a chamada “clínica”, era tomada como o ponto de partida sobre o qual procedia a uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 24). A sala de aula constitui-se, assim, como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se opera a formação.

Por outro lado, este modelo introduz-nos também o ciclo da supervisão que comporta as fases do encontro pré-observação, da observação propriamente dita, da análise dos dados e do encontro pós-observação. Estas fases podem ser subdivididas nas diversas tarefas que o supervisor deve desenvolver com o estagiário.

Em jeito de resumo, este modelo caracteriza-se pela:

colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento chave neste modelo. A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude activa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão (Alarcão & Tavares, 2007, pp.25-26).

Ora, nos anos 90, as práticas dominantes no domínio da supervisão basearam-se neste modelo. Contudo, os esforços feitos no sentido do melhoramento do ensino e da renovação das escolas produziram vários modelos e configurações que incluem aspetos do modelo clínico, embora dele se diferenciasssem.

Outro dos modelos que parece, de um certo modo, ser de referência, é o denominado “cenário da aprendizagem pela descoberta guiada” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18) que pretende levar os futuros professores a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a observar outros professores, analisar a observação realizada aos outros e, a partir da teoria, desenvolver instrumentos essenciais à sua futura prática. Este modelo, que esteve na base dos estágios pedagógicos integrados desenvolvidos em Portugal nas décadas de 60 e 70, é ainda hoje uma base estruturante dos atuais estágios pedagógicos.

Outro cenário que tem vindo a ganhar força é o “cenário ecológico”. Aqui “ (...) tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37).

Assim, a supervisão deixa de estar restringida à prática pedagógica para assumir igualmente a função de permitir experiências de interação dos estagiários com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio. Este modelo parece ser aquele que mais facilita a adaptação do professor em formação ao meio onde irá desempenhar o seu papel profissional ao longo da sua carreira. Neste cenário, a supervisão:

como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (Alarcão & Tavares, 2003, p.37).

Além disso, com as novas exigências que são feitas aos professores e os novos papéis que eles têm de assumir dentro da escola, este modelo é aquele que deixa, definitivamente de lado a ideia do professor visto apenas como instrutor e que abraça as suas novas tarefas profissionais e envolve os estagiários nas mesmas.

Realmente, a supervisão, como era praticada antigamente, punha em relevo a interação na sala de aula com vista à eficácia em termos de aprendizagem do futuro professor. Hoje em dia:

(...) a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula”, e normalmente a formação inicial era muito centrada na sala de aula, “mas num contexto mais abrangente da escola,

como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, si própria, a escola, “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, cit. por Alarcão, 2009, p.120).

Ora, como podemos constatar, hoje em dia, a supervisão é pensada “não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131).

Outro cenário que também tem traços evidentes em algumas das práticas atuais de orientação pedagógica é o “cenário psicopedagógico”, em que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.28).

É importante enfatizar, como defendem Alarcão e Tavares que “os vários cenários não se excluem mutuamente, pelo contrário, interpenetram-se”, isto é, cada um aborda a supervisão dando ênfase a diferentes aspetos, mas todos remetem para a supervisão enquanto “processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (2003, p.41).

De facto, independentemente das diversas teorias e estudos sobre a supervisão e dos vários modelos de práticas, o que parece consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo supervisivo no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo.

3.3. Competências e funções do supervisor na supervisão

Como vimos anteriormente, os paradigmas da colaboração e da reflexão implicam uma nova forma de perspetivar o processo supervisivo, assim como a redefinição do papel/funções do supervisor.

Efetivamente, Blumberg ao falar de supervisor real e supervisor ideal, defende que antigamente os supervisores reais “apareciam como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores” (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.73).

Ora, na opinião de Formosinho “ (...) a reconceptualização das funções do supervisor como membro do corpo docente da escola poderia trazer uma mais-valia aos contextos de desenvolvimento profissional dos professores” (2002a, p.218).

Será, então, importante questionar: qual o papel/função do supervisor nesta nova conceção? Ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade e requer por isso competências cada vez mais exigentes. Na opinião de Alarcão (1996), o supervisor tem um papel importantíssimo e é a peça fundamental do processo supervisorio, sendo por isso necessário que ele tenha uma formação adequada/especializada. Desta forma, o supervisor, que investe na formação como processo de investigação e de inovação, tem um papel de bastante influência. Nesta linha de pensamento, como sublinham Alarcão e Tavares:

Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas (2003, p.151).

Sendo assim, o supervisor “ (...) surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta” (Alarcão, 1996, p.93).

Ora, para Alarcão subjacente a esta nova conceção, a função dos supervisores:

é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora. O que é que está em causa nesta concepção? O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Não têm que ser, costume eu dizer, investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação (2009, p.120).

Esta perspetiva implica que o supervisor “se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p.45). De facto, segundo Alarcão, “o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (1996, p.92).

Para Alarcão, o supervisor surge como “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (2001, p.233). Neste contexto, a ideia de supervisor como líder, não deve ser entendida no sentido restrito, mas sim numa liderança colegial, partilhada e democrática.

Desta forma, o papel do supervisor será o de facilitar a aprendizagem, encorajar, promover estratégias que desenvolvam nos estagiários o gosto pela reflexão, que os conduzirá para o seu contínuo desenvolvimento profissional.

Ora, nesta ordem de ideias, para Alarcão e Tavares os objetivos do supervisor “ (...) devem apontar para desenvolver nos estagiários as seguintes capacidades e atitudes” (2003, p.72):

1. Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
2. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
3. Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
4. Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
5. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
6. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Importa referir que o desenvolvimento dessas novas competências nos futuros professores têm uma grande relevância, uma vez que segundo Flores e Simão muitos estagiários entram nos programas de formação de professores na “ (...) expectativa de aprender “o guião” do ensino e podem ser bastante renitentes em relação a perspectivas alternativas sobre o ensino e a aprendizagem” (2009, p.18).

Efetivamente, o clima de insegurança, as crenças e valores pré-concebidos dos futuros professores quando entram para o estágio, podem levar a situações problemáticas que necessitam de ser desconstruídas para que se desfaçam. Entende-se crenças:

(...) como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (Richardson, 1996, cit. por Marcelo, 2009, p.15).

Como sustentam Alarcão e Roldão, “o passado escolar, sobretudo o modo como foram ensinados, exerce uma força muito grande sobre as práticas pessoais dos formandos” (2008, p.33).

Uma posição idêntica é assumida por Marcelo ao afirmar que:

os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. (...) Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças” (2009, p.13).

Nesta ordem de ideias, Kagan afirma igualmente que:

Candidates come to programs of teacher education with personal beliefs about classrooms and pupils and images of themselves as teachers. (...) Candidates often extrapolate from their own experiences as learners, assuming that the pupils they will teach will possess aptitudes, problems, and learning styles similar to their own.” (...) In general, candidates approach practice and student teaching with inadequate knowledge of pupils and classroom procedures. They come instead with idealized views of pupils and an optimistic, oversimplified picture of classroom practice. They are usually unprepared to deal with problems of class control and discipline (1992, p.154).

Como podemos constatar, aqui o papel do supervisor é deveras importante, uma vez que, segundo algumas descobertas, as crenças “afectam directamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores” (Marcelo, 2009, p.15).

Do ponto de vista de Clarke e Hollinsworth, os estagiários mudam as suas crenças “através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal, (...) o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo” (cit. por Marcelo, 2009, p.16).

Nesta perspetiva, os supervisores deverão não só realçar a natureza problemática do ensino, como:

(...) deverão desenvolver em si próprio atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspetivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico. Estas atitudes de reflexão serão observadas pelos professores que apoiam na sua actividade de supervisão e deverão ser promovidas neles como forma de desenvolvimento desses professores em início de carreira (Alarcão, 1996, p.94).

Em face dos aspetos referidos, importa realçar que esta redefinição do papel do supervisor, pressupõe um trabalho colaborativo e reflexivo entre os supervisores e os professores estagiários, num esforço conjunto de compreender e encontrar soluções e estratégias para situações complexas do ensino e para a melhoria da sua qualidade. Como defende Formosinho, “a supervisora cooperante e a(s) estagiária(s) formam uma equipa educacional, uma díade ou uma tríade, que trabalhará colaborativamente com a equipa universitária no projecto de aprendizagem profissional da estagiária” (2002a, p.114).

De facto, é neste processo dialogante e colaborativo que se torna fundamental que o estagiário, em colaboração com o supervisor, tome consciência da sua atuação e construa o seu saber.

Para além disso, convém ainda mencionar que Glickman distingue três atitudes que determinam o estilo de supervisão do supervisor (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, pp.75-78):

1. Não-diretivo: “é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas”;
2. De colaboração: o supervisor “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los”;
3. Diretivo: tem conotação com autoritário/adversário: “concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor”.

No sentido de sistematizar estes estilos de supervisão, mostramos na figura 3 a sua apresentação gráfica:

Fig.2 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985)

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não diretivo										
Colaborativo										
Diretivo										

Um último aspeto que não podemos deixar de realçar reporta-se às interações pedagógicas entre supervisores e futuros professores. A este respeito Blumberg distingue fundamentalmente quatro tipos de relação (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.76):

- a) Uma *relação muito direta e muito indireta* “em que o supervisor tanto se socorre de afirmações e críticas suas como faz perguntas e escuta o que o professor lhe diz”;
- b) Uma *relação muito direta e pouco indireta* “em que o supervisor faz afirmações e críticas sem quase fazer perguntas ou prestar atenção às poucas respostas possíveis”;

- c) Uma *relação pouco direta e muito indireta* “em que o supervisor presta atenção ao que o professor lhe diz, deixa-o falar, faz-lhe muitas perguntas, aproveita as ideias que ele lhe apresenta e não passa em claro os sentimentos que lhe manifesta”;
- d) Uma *relação pouco direta e pouco indireta* “em que o supervisor assume um papel passivo, muitas vezes pseudo-democrata”.

Nesta perspetiva, também Christiansen, Goulet, Krentz e Macers distinguem três tipos de relações que se estabelecem entre os supervisores e os estagiários:

1. *master - apprentice*: o supervisor é o “expert” e o estagiário limita-se apenas a imitá-lo: “(...) the intern perceiving the cooperating teacher as the expert and attempting to emulate his/her teaching behavior” (1997, p.5);

2. *idiosyncratic*: o supervisor encoraja e dá pouco assistência ao estagiário: “ (...) based on the belief that teachers are born, not made, and that each intern would develop his/her own teaching style if given freedom to do so” (1997, p.5);

3. *interdependent*: o supervisor e o estagiário trabalham em equipa, explorando estratégias: “(...) in which both intern and cooperating teacher contributed” (1997, p.5).

Em jeito de balanço final, poder-se-á, então, afirmar que nesta nova conceção, os supervisores atuais estão mais próximos dos supervisores do tipo colaborativo de Glickman (1985) e dos supervisores ideais de Blumberg (1976), na qual surgem:

como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes a atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver (Alarcão & Tavares, 2003, p.73).

3.4. O ciclo da supervisão: fases e tarefas

A supervisão, no contexto da formação inicial de professores, comporta diversas fases, pois é um processo que tem a duração de nove meses. Como referem Alarcão e Tavares, a supervisão “ (...) é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica. Digamos que o processo de crescimento profissional se desenrola em movimentos helicoidais” (2003, p.80).

Assim, de acordo com os mesmos autores, a supervisão, independentemente do modelo que segue, comporta quatro fases distintas, sendo conveniente “ (...) proceder-se, de tempos a tempos, à análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos, podendo, portanto,

considerar-se ainda uma quinta fase, de balanço ou avaliação do próprio processo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.80).

1. A primeira fase é o encontro pré-observação:

A pré-observação constitui um momento fundamental neste processo formativo, pois a qualidade da pós-observação depende em grande parte do sucesso da pré-observação.

Este encontro tem muito a ver com “a planificação da aula, com as questões de indisciplina, com a estrutura da disciplina a ensinar” (Alarcão & Tavares, 2003, p.82), onde são tomadas as decisões e definidos os objetivos a atingir na fase seguinte. Desta forma, esta fase representa uma ocasião de intercâmbio entre o supervisor e o estagiário que tem lugar antes da observação da ação do estagiário. É um momento de reflexão conjunta em que o estagiário é levado a declarar os seus pontos de vista quanto a questões de carácter curricular e analisa a adequação do ensino às características pessoais dos alunos e às características contextuais da escola onde desenvolve a prática pedagógica.

Este encontro tem como objetivos “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido; e decidir que aspecto(s) vai (ou vão) ser observado(s) (Alarcão & Tavares, 2003, p.81).

Por outro lado, ao supervisor “ (...) cabe identificar os problemas e manifestar as inquietações, devendo o supervisor escolher e utilizar as estratégias que melhor ajudem o professor a consegui-lo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.81). Neste sentido, o supervisor deverá encorajar o estagiário a analisar as diferentes componentes da sua planificação, levando-o a prever e a seleccionar determinadas tomadas de decisão com vista à resolução de problemas. Aqui é fundamental que “ (...) o supervisor seja bem claro relativamente à sua concepção de supervisão, aos seus objetivos e à sua atitude para com o formando. Imperioso se torna também que as funções de cada um no processo de supervisão sejam inequivocamente definidas. Há como que um contrato a estabelecer, a negociar entre ambas as partes” (Alarcão & Tavares, 2003, p.81).

Além disso, é também importante que as interações afetivo-relacionais se conjugam, no sentido de criar um clima que favoreça a colaboração, a entreaajuda entre os atores do núcleo de estágio, de modo a facilitar e a tornar mais eficaz este processo de formação. Como sublinham Alarcão e Tavares o trabalho de colaboração “ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal

espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta de que fala Schön” (2003, p.83).

Não podemos deixar de referir, que é importante que este encontro se perspetive como uma atividade de resolução de problemas. Primeiro, porque a atividade docente é essencialmente uma atividade de resolução de problemas. Segundo, porque o estagiário tem de “aprender fazendo”, compreendendo o que faz e agindo de forma a ultrapassar situações que se apresentem mais problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele. Terceiro e por último, porque só assim o estagiário terá um papel ativo e poderá libertar-se progressivamente do supervisor e dar garantias de que no futuro continuará o seu desenvolvimento pessoal e profissional sem a presença e ajuda do supervisor.

2. A segunda fase é a observação propriamente dita:

A observação é uma estratégia que se relaciona com o campo educativo, ou seja, é elaborada uma ação estruturada baseada no processo de ensino e aprendizagem, de forma a alcançar os objetivos do ensino.

Na formação inicial de professores, a observação tem sido uma estratégia de formação muito utilizada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos do futuro professor. Observar o estagiário surge com a intenção de o ajudar a construir as suas práticas como docente e a modificar algumas atitudes com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo os mesmos autores, o objeto da observação “pode recair num ou noutro aspecto: no aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc” (Alarcão & Tavares, 2003, p.86).

Ainda para os mesmos autores, a observação compreende duas fases: “registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu” (Alarcão & Tavares, 2003, p.86).

Além disso, a observação e a avaliação são dois conceitos que aparecem muito associados na supervisão: “observar para avaliar é realmente um dos grandes objectivos da supervisão que praticamos na formação inicial” (Alarcão & Tavares, 2003, p.92).

Ora, para Alarcão e Tavares, um dos problemas que se coloca ao supervisor “é saber como deve observar, que estratégias de observação deve utilizar” (2003, p.86). Por isso nas

décadas de 60 e 70 “houve a preocupação de construir instrumentos de observação que permitissem uma observação mais objectiva, válida e fiel” (Alarcão & Tavares, 2003, p.86).

Nesta linha de pensamento, uma das características de um bom observador é proceder a uma avaliação adequada e objetiva da realidade observada e posteriormente realizar uma interpretação e controlo dos resultados encontrados.

3. A terceira fase é a análise dos dados:

Como defendem Alarcão e Tavares, “quando o observador acaba a sua tarefa de observação, tem consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar. A análise depende do tipo de abordagem utilizada e pode ser mais ou menos morosa” (2003, p.92).

Nesta fase o objetivo da análise dos dados é sempre o mesmo, independentemente do tipo de observação e dos dados recolhidos: “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.97).

4. A quarta e última fase é o encontro pós-observação:

Aqui o objetivo do encontro é diferente. Nesta fase, o supervisor e o estagiário, separadamente, analisam os dados recolhidos durante a aula face aos objetivos definidos e procedem a uma sistematização que torne possível a análise e interpretação desses dados, em conjunto, destacando-se as causas ou fatores que originaram a eficácia ou ineficácia da ação.

Como sublinha Alarcão este encontro tem a ver com “a discussão da congruência entre intenções e realizações, focalização no processo de ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes” (1996, p.97). Em idêntica linha de pensamento, para Alarcão e Tavares, nesta fase o professor:

deve reflectir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem. Ao fazê-lo, está a ser não apenas agente, mas também sujeito activo (2003, p.98).

Aqui o papel do supervisor consiste em “ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições” (Alarcão & Tavares, 2003, p.98). O supervisor terá que fazer um esforço para descrever os factos observados de modo objetivo e deverá incutir no estagiário o mesmo espírito. Para isso o supervisor:

utilizará dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar de esclarecimento por parte do professor, das hipóteses levantadas a discutir também com o

professor e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003, p.98).

Ora, no encontro pós-observação o supervisor e o estagiário entram numa reflexão interativa sobre a ação realizada pelo estagiário. O objetivo da reflexão conjunta “ (...) visa um programa de acção a levar a cabo fundamentalmente pelo formando, que só resultará se este se sentir comprometido com ele, pelo que esse plano de acção deve brotar, sempre que possível, do próprio formando” (Alarcão & Tavares, 2003, p.99).

Além disso, o questionamento possibilita ao estagiário justificar algumas tomadas de decisão assumidas durante a sua prática pedagógica e a oportunidade de ampliar um leque de conhecimentos e perceções, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. O questionamento e a dúvida é a forma mais formativa para refletir sobre a ação do estagiário, pois o diálogo possibilita aprofundar as áreas onde o futuro professor manifesta mais dificuldades e que constituem problemas a serem ultrapassados.

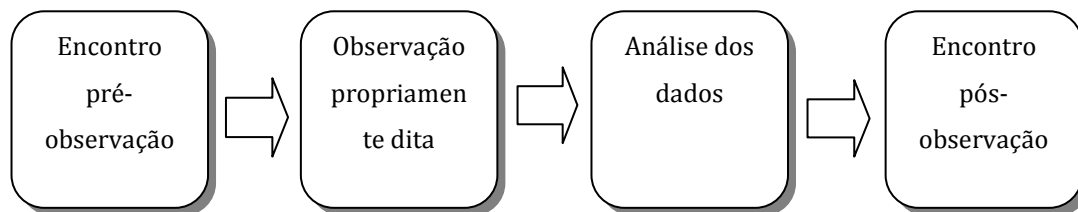
Por outro lado, o uso do "feedback", que surge após a aula do estagiário, quer pelo supervisor, em situações de análise conjunta, quer por autoanálise, quer, ainda, por colegas estagiários, constitui uma das técnicas de formação mais tradicionais e é utilizado de modo sistemático. Convém referir que este “feedback” deverá assumir sempre um aspeto de carácter construtivo e formativo. Segundo Alarcão e Roldão,

O feedback sobressai como essencial ao apoio e à regulação. Já foram feitas referências à importância atribuída pelos alunos ao feedback sobre as suas reflexões escritas e à tentativa de identificar tipos de feedback utilizados: questionamento como pedido de esclarecimento, questionamento crítico ou estimulador, apoio/encorajamento, recomendação, síntese/balanço, esclarecimento conceptual e teórico (2008, p.55).

É ainda importante referir que tal como no encontro pós-observação, para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que o estagiário tenha um papel ativo, que se estabeleça entre o supervisor e o futuro professor uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor preocupações e dificuldades. É preciso também desmistificar a avaliação sumativa como o aspeto mais importante do processo superviso.

Em suma, é importante enfatizar que em todas estas fases do ciclo da supervisão “deverá estar presente uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.81).

Fig.3 – Fases do ciclo da supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003)



CAPÍTULO 4 – A COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1. Cultura docente: individualismo versus colaboração

4.1.1. A cultura do individualismo

“Teaching is not the oldest profession. But it is certainly among the loneliest” (Fullan & Hargreaves, 1991, p.52).

De acordo com Fullan e Hargreaves, alguns estudos de investigação continuam a mostrar que o individualismo, a privacidade e o isolamento persistem a ser os fatores generalizados do ensino: “they limit growth and improvement quite fundamentally, because they limit access to ideas and practices that might offer better ways of doing things. They institutionalize conservatism” (1991, p.54).

De facto, o individualismo não é apenas uma atitude dos professores, mas “it is rooted in the very conditions under which the teacher's role has evolved” (Fullan & Hargreaves, 1991, p.57).

Neste sentido, o isolamento, a incerteza e o individualismo são uma combinação potente. Como Fullan e Hargreaves argumentam:

The most common state for the teacher is not a collegial one. It is a state of professional isolation; of working alone, aside from one's colleagues. This isolation gives teachers a certain degree of protection to exercise their discretion and judgement in the interests of the children they know best. But it also cuts teachers off from clear and meaningful feedback about the worth and effectiveness of what they do (1991, p.52).

Nesta linha de pensamento, Rosenholtz fala sobre “stuck” and “moving” schools²: “(...) in “stuck” schools, which were not supportive of change and improvement, uncertainty and isolation went hand in hand” (cit. por Fullan & Hargreaves, 1991, p.53).

Por isso, Fullan e Hargreaves defendem:

The need to “crack the walls of privatism” in our schools if we are to bring about successful and lasting change. When teachers are afraid to share their ideas and successes for fear of being perceived as blowing their own horns; when teachers are reluctant to tell others of a new idea on the grounds that

² “Stuck” schools were schools with lower levels of student achievement where teachers usually worked alone and rarely asked for help. What of the “moving” schools then? Rosenholtz showed that in the “moving” schools, teachers worked together more” (Fullan & Hargreaves, 1991, p.59).

others might steal it or take credit for it (or on the assumption that others should go through the same painful discovery process that they did); when teachers, young or old, are afraid to ask for help because they might be perceived as less than competent; when a teacher uses the same approach year after year even though it is not working all these tendencies shore up the walls of privatism (1991, pp.53-54).

Por outro lado, entendemos que a individualidade, ou seja, o pensamento próprio que caracteriza os indivíduos, a sua criatividade e imaginação, por oposição ao individualismo, é necessária e importante. Como sublinham Fullan e Hargreaves:

as we seek to eliminate individualism (habitual patterns of working alone), we should not eradicate individuality (voicing of dissent, opportunity for solitude, and experiences of personal meaning) with it. Individuality is still the key to personal renewal, which in turn is the foundation for collective renewal. Individuality also generates creative disagreement and risk that is a source of dynamic group learning (1991, p.57).

Ora, se queremos combater a cultura do individualismo, é importante percebermos as razões que levam à mesma. Fullan e Hargreaves apontam várias razões, entre elas, “individual buildings, separated egg-crate classrooms, and isolated portables are all architectural features which can induce individualism and make it hard for teachers to work together” (1991, p.54).

Para além disso,

Teaching is a profession that when you go home you always have stuff that you think about. You think "I should be doing this." I feel guilty sitting down half the time. These unrealistically high expectations, many of them self-imposed seem to us to have two consequences that reinforce individualism. First, teachers do not have time for collaboration. Since there is so much to be done, time to collaborate is taken away from time to meet pressing needs with one's own class. So teachers retreat to the classroom and close the door to meet their obligations even during break time when they prefer to prepare and work alone rather than plan with colleagues (Fullan & Hargreaves, 1991, pp.56-57).

4.1.2. A cultura da colaboração

“Schools are hurting. Working together has never been more needed. Collaboration is an automatically attractive concept” (Fullan & Hargreaves, 1991, p.66).

A cultura da colaboração coloca-se em oposição à cultura do individualismo. Apesar das suas inúmeras vantagens, a colaboração aberta e colegial, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não fazem parte integrante do trabalho da maioria dos professores. Como constatam Fullan e Hargreaves, “the changes involved in moving toward effective collaboration are deep and complex” (1991, p.66).

Nesta linha de pensamento, os mesmos autores sublinham que, “teachers open to new ideas are attracted to "moving" schools. Teachers reluctant to learn may find "stuck" schools safer (but, we venture to say, not more satisfying in the long run)” (Fullan & Hargreaves, 1991, p.60).

Sendo assim, a colaboração representa uma mudança epistemológica. Como defendem Hookey, Neal e Donoahue:

(...) collaborative relationships are relatively new to the educational landscape where formal learning relationships have traditionally been of a very different sort. Developing collaborative relationships calls for a monumental shift in the traditional version of epistemology which is implicitly lived within present social contexts of educational institutions (1997, p.13).

Antes de mais, julgamos ser importante definir o conceito de colaboração. Em educação, o termo colaboração é usado em diferentes contextos e sentidos nem sempre coincidentes. De facto, a literatura não é consensual sobre o seu significado preciso.

No entanto, de uma forma geral, associa-se colaboração à ideia de trabalho conjunto, cooperação e apoio mútuo.

Neste sentido, Boavida e Ponte advogam que:

(...) o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. (...) a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem (2002, p.45).

Também Hookey et al. defendem que “those who are unfamiliar with collaborative research practices sometimes engage in collaborative undertakings oblivious of the assumptions they bring to such endeavors” (1997, p.3).

Para Wagner, “ (...) a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os actores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento”(cit. por Boavida & Ponte, 2002, p.4).

Por outro lado, Day sustenta que:

enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional (cit. por Boavida & Ponte, 2002, p.4).

Clift e Say definem colaboração “(...) as the joint efforts of university faculty members and public school personnel to design and provide opportunities to improve teaching and teacher education” (cit. por Hookey et al., 1997, p.31).

De uma forma geral, o trabalho colaborativo, segundo resultados de diversos estudos, tem-se revelado uma estratégia importante para a produção de práticas educativas eficazes, para a qualidade do ensino e conseqüentemente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Podem-se citar, como exemplo, os resultados preliminares de um projeto de

investigação em curso, entre as Universidades de Lisboa, Minho e Nova de Lisboa, no âmbito da formação de professores em contextos colaborativos, que sugerem:

(...) que os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças. Por outro lado, estas mudanças parecem traduzir-se numa maior valorização das oportunidades profissionais e numa maior confiança para enfrentar novas situações (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p.70).

Também os resultados de outra investigação realizada durante um ano letivo, onde treze professores do primeiro ciclo foram observados enquanto tentavam implementar um programa complexo de ciências/matемática, revelaram “ (...) an association between the frequency of teachers’ collaboration and the quality of their implementation only when collaborative meetings were structured” (Ellis, 1990, p.267).

Segundo Hargreaves, “(...) collaboration and collegiality are pivotal to orthodoxies of change” (1994, p.186). De facto, para este autor, a colaboração e a colegialidade são estratégias frutíferas para o desenvolvimento, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros, partilhando saberes e experiências diferentes:

Collaboration and collegiality have been presented as having many virtues. They have, for instance, been advanced as particularly fruitful strategies for fostering *teacher development*. Collaboration and collegiality, it is argued, take teacher development beyond personal, idiosyncratic reflection, or dependence on outside experts, to a point where teachers can learn from each other, sharing and developing their expertise together (Hargreaves, 1994, p.186).

Nesta perspetiva, também Ellis afirma que “teacher collaboration has been applauded as a strategy for bringing about educational improvement and reform. (...) has also been associated with positive effects on students’ learning conditions and outcomes” (1990, p.267).

Para Boavida e Ponte,

(...) a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais. É o caso da investigação sobre a prática, que coloca dificuldades suficientemente sérias para justificar a adopção de estratégias de trabalho colaborativo (2002, p.43).

Ora, como defendem Hookey et al.,

Collaboration involves much more than “getting an education.” Here, diverse knowledge is shared which takes into account individuals’ experiential knowing of situations. As new views are shared, each participant in the collaborative endeavor is provided with new ways to reconstruct past knowledge and imagine future possibilities. New knowledge communities can lead to new communal and individual stories (1997, p.24).

4.2. Colaboração: estratégia promotora do desenvolvimento pessoal e profissional

A colaboração oferece, assim, inúmeras vantagens que a tornam num recurso valioso. De facto, são várias as razões para que isso se verifique. Segundo Hookey et al. (1997, p.36):

1. Collaboration implies interdependence and ongoing give and take;
2. Solutions emerge through participants' dealing constructively with differences;
3. Partners must work beyond stereotypes to rethink their views about each other;
4. Collaboration involves joint ownership of decisions;
5. Collaboration is an emergent process; through negotiations and interactions, rules for governing future interactions are actually restructured.

Sendo assim, podemos afirmar que as culturas colaborativas criam ambientes de trabalho mais satisfatórias e produtivas, pois elevam o desempenho dos professores, reduzem as incertezas do trabalho, quando este é feito em isolamento, e facilitam o compromisso com a mudança e melhoria.

Para Rosenholtz, “the most important effect of teacher collaboration is its impact on the uncertainty of the job, which, when faced alone, can otherwise so undermine a teacher's sense of confidence” (cit. por Fullan & Hargreaves, 1991, p.59).

Para Fullan e Hargreaves, nas culturas colaborativas, “the individual and the group are inherently and simultaneously valued. Individuals are valued, and so is interdependence” (1991, pp.63-64).

Neste âmbito, Fullan e Hargreaves sustentam que:

(...) involving teachers in their schools, supporting and valuing what they do, and helping them to work more closely together as colleagues are not just worthwhile humanitarian things to do for their own sake. They also have an impact on the quality of teaching and learning in our classrooms (1991, p.16).

Para Alarcão e Tavares, a resolução cooperativa dos problemas:

evidenciou-se como factor de aprendizagem e de coesão organizacional e reconheceu-se que a linguagem, como expressão do pensamento crítico e factor de consciencialização, aumenta o nível de conhecimento e de empenhamento e dá visibilidade à acção educativa (2003, p.154).

Em suma, como sublinham Hookey et al.:

Through interaction, meaning is continually reconstructed as new interactions lead to further understanding. Encountering the unexpected opens up new opportunities for adding to or reconstructing

what we already know. It is this surprise that can awaken us to reconstructing meaning from our experience (1997, p.19).

4.3. O processo da colaboração

Apesar dos benefícios da colaboração, esta não é um processo fácil. Efetivamente, segundo Boavida e Ponte, “a fase de arranque de um trabalho colaborativo é particularmente crítica. Se as pessoas não se conhecem muito bem, têm de aprender a lidar umas com as outras. (...) Por isso, num grupo cooperativo, as formas de trabalho têm de ser negociadas e re-inventadas em cada momento” (2002, p.9).

Também Hookey et al. sustentam que:

Collaboration is not easy. The tensions which emerge in collaborative relationships are what keep the relationships alive and dynamic. There are no easy and sure answers. In collaboration, questions become the focus rather than only answers. In this version, what is problematic to us provides the impetus for future learning as we try to understand ourselves and others, including the students in our care (1997, p.25).

Nesta perspetiva, segundo alguns autores para que o processo da colaboração decorra nas melhores condições é necessário que se estabeleça entre o supervisor e o estagiário um ambiente onde exista *mutualidade* (objetivos comuns, onde todos os atores beneficiam com o trabalho conjunto), *confiança* (empatia, respeito e apoio), *diálogo* (respeito pelas opiniões e ideias diferentes) e *negociação* (de objetivos, métodos de trabalho, prioridades).

Como é referido por Day, “ (...) a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (cit. por Boavida & Ponte, 2002, p. 46).

Ora, num trabalho de colaboração, a mutualidade torna-se, de facto, um fator muito importante, na medida em que todos os atores da relação pedagógica devem ter objetivos comuns e beneficiar com o trabalho conjunto, numa relação de igualdade. Neste sentido, quanto ao problema da oportunidade de estratégias de colaboração, Glickman sublinha que “(...) só serão possíveis quando existe uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder do mais forte” (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.79).

Hookey et al. realçam igualmente que:

In an equitable collaborative project teachers and researchers work with parity and assume equal responsibility to identify, investigate and resolve the problems and concerns of classrooms teachers. Such collaboration recognizes and utilizes the insights and skills provided by each participant and, at the same time, demands that no set of responsibilities be assigned a superior status (1997, p.10).

Por outro lado, os mesmos autores referem que numa relação colaborativa, é importante “to make the existence of the hierarchy explicit. If an equitable collaboration is to occur, the relationship between researcher and teacher must be examined in order to unpack complexities, including differences in goals, expectations and social status” (Hookey et al., 1997, p.10).

Por conseguinte, Boavida e Ponte alertam para o problema de “quanto mais diversificada for a equipa maior esforço e mais tempo são necessários para que funcione com êxito, dada a variedade de linguagens, quadros de referência e estilos de trabalho dos seus membros” (2002, p.6). No entanto, estes autores alertam também para o facto de essa mesma diversidade ter “a vantagem de possibilitar olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade” (Boavida & Ponte, 2002, p.7).

Nesta ordem de ideias, Flores e Simão sublinham igualmente que é importante haver conflito para haver crescimento: “ (...) as comunidades colegiais fechadas das escolas podem bloquear as oportunidades de crescimento e de desenvolvimento se excluírem a questão do conflito” (2009, p.77).

Além disso, num trabalho colaborativo a confiança é também fundamental. De facto, o bom relacionamento, a empatia, o respeito e o apoio entre todos os atores do núcleo de estágio farão com que estes se sintam à vontade para desenvolverem um bom trabalho, facilitarão a troca de ideias e irão permitir a entreajuda.

Neste contexto, a intervenção do supervisor não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos, mas de ajuda mútua onde todos os atores da supervisão aprendem.

Nesta perspetiva, Hookey et al. assinalam que:

Collaboration implies a “working with” which is mutually beneficial to each participant. This does not mean each participant will leave the collaborative endeavor with the same knowledge. Rather, each will come with his/her own goals, purposes, needs, understandings and through the process of sharing, each will leave having learned from the other. Each will learn more about self, more about other, and more about the topic at hand. Collaborative transactions enable the understanding of different views – each informs and transforms the other (1997, p.25).

Contudo, como defendem Alarcão e Tavares, “todos os que desempenham funções de supervisão ou orientação pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou o

método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo” (2003, p.113).

De facto, a avaliação poderá dificultar o estabelecimento de uma relação espontânea entre o supervisor e o estagiário e dificultar a prossecução do objetivo do desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, para melhor intervir no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Ainda, segundo Alarcão e Tavares, “é certo que a sua presença pode ser esbatida pelo estilo, pelas atitudes, pelo método, pela maneira de ser do supervisor e do professor-estagiário, mas nem por isso deixa de pesar ou comprometer, em maior ou menor grau, todo o processo” (2003, p.113).

Neste âmbito, também Fullan e Hargreaves defendem que,

Most teachers' first experiences of having other adults in their classrooms are ones of being evaluated while feeling intensely vulnerable in the learning of their craft. However benevolent the supervisor is in these early days of teaching, it is still a formative period when help gets confused with and sometimes obscured by judgement. (...) It is, therefore, not at all surprising that teachers often associate help with evaluation, or collaboration with control (1991, p.55).

Por outro lado, todo esse processo também “não é viável enquanto o supervisor não deixar de ser visto como o classificador e o formando o classificado” (Alarcão & Tavares, 2003, p.114). Para isso, cabe, então, ao supervisor promover uma relação mais espontânea, mais confiante, empática, para que o estagiário se sinta à vontade para se envolver pessoalmente no processo de um modo realista e criativo, uma vez que:

os estagiários agem normalmente em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função do que pensa, tem medo de arriscar com receio que não corra bem. Cai em temas estandardizados que não são os indicados para certo tipo de alunos ou determinada turma (...) (Alarcão & Tavares, 2003, p.114).

Como podemos constatar, a variável afetiva tem uma extrema importância na relação interpessoal dinâmica e no clima afetivo-relacional com os estagiários. Como referem Alarcão e Tavares: “é sabido que o supervisor tem um papel importante, embora de modo algum único, no estabelecimento de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando” (2003, p.72).

Ora, neste contexto, o diálogo torna-se um fator importante no trabalho colaborativo, relativo ao respeito pelas opiniões e ideias diferentes. Nesta linha de pensamento, Hookey et al. sustentam que, “at the heart of accommodation is dialogue which honors each voice, listens to it, and uses it in constructing a larger vision. Differences can generate increased

understanding, knowledge and productivity” (1997, pp.42-43). Efetivamente, para estes autores:

Conversation allows the opening of possibilities and expands the horizons of knowing when ideas and stories are shared providing simultaneous connections between people and ideas. In authentic conversation there is an openness to inquiry. For a conversation to remain open to inquiry, a sense of equality among all participants is essential. Each person in the conversation must be valued as a person in order to feel safe in sharing subjective views. Each conversation is a disclosure not only of ideas but of self. It is the person, not his/her knowledge or status, that must be valued in order for each person to feel free to give voice to his/her own subjective views (Hookey et al., 1997, p.21).

Para Clark et al., o diálogo facilita a reflexão mútua e a mudança e é também um meio de alcançar a paridade na colaboração:

We have come to see dialogue as the centerpiece of our exchange. We see this as a fundamentally different take on collaboration—one that characterizes sharing and mutuality not in terms of doing the same research work but, rather in terms of understanding the work of one another (1996, p. 196).

Contudo, apesar de John-Steiner, Weber e Minnis afirmarem que o diálogo é importante, para estes autores só se pode falar em colaboração se este diálogo estiver ligado aos valores dos participantes, aos objetivos partilhados e ao trabalho comum:

To focus exclusively on dialogue is to ignore complementarity of skills, effort, and roles in trusting relationships as an alternative to lack of fairness and unequal power in some collaborations or to everyone doing identical work. We agree that dialogue is important to mutually respectful joint endeavors, but, unless it is linked to the participants' values, shared objectives, and common work, the result is not necessarily collaboration. We also question whether dialogue covers all that Clark et al. reported as their own collaborative processes and purposes (1998, p.2).

Assim, esta definição realça tanto a tarefa do grupo e a forma como os membros a abordam:

The principals in a true collaboration represent complementary domains of expertise. As collaborators, they not only plan, decide, and act jointly, they also think together, combining independent conceptual schemes to create original frameworks. Also, in a true collaboration, there is a commitment to shared resources, power, and talent: no individual's point of view dominates, authority for decisions and actions resides in the group, and work products reflect a blending of all participants' contributions. We recognize that collaborative groups differ in their conformance to this profile and that any single group may exhibit some of the features only episodically or only after long association (John-Steiner et al., 1994, p.2).

Os mesmos autores concluem dizendo que “ (...) as a definition of collaboration, dialogue is too narrow and too ambivalent. (...) Equally important but effectively buried themes are those concerning measures of success and the relationship between trust, conflict, and negotiation” (John-Steiner et al., 1994, pp.2-3).

Em suma, a negociação de objetivos, métodos de trabalho e prioridades tornam-se imprescindíveis neste processo de colaboração. Como defendem Hookey et al., “(...)

knowledge is negotiated in social situations as people come to agreements about what is the most useful way to think about issues” (1997, p.24).

4.4. Formas de colaboração

Segundo Boavida e Ponte, a colaboração:

pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto, (...) pode também ter lugar entre actores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação, ou mesmo no seio de equipas que integram valências diversificadas como professores, psicólogos, sociólogos e pais (2002, pp.6-7).

Neste sentido, Fullan e Hargreaves distinguem quatro formas de colaboração:

1. Balcanização:

Nesta forma de colaboração só alguns grupos da escola colaboram. Como os autores sublinham, “balkanization may lead to poor communication, indifference, or groups going their separate ways in a school. This in turn can produce poor continuity in monitoring student progress and inconsistent expectations for their performance and behavior” (1991, p.67).

2. Colaboração confortável:

Esta forma de colaboração é limitada, pois resume-se à troca de material e conselhos entre os professores:

Collaboration often takes what we call bounded, rather than extended, forms. It can be bounded in the sense of not extending to classroom settings where teachers might be involved in joint teaching, mutual observation of one another's work, or action research. (...) Bounded collaboration rarely reaches deep down to the grounds, the principles or the ethics of practice. It can get stuck with the more comfortable business of advice-giving, trick-trading and material-sharing of a more immediate, specific and technical nature. Such collaboration does not extend beyond particular units of work or subjects of study to the wider purpose and value of what is taught and how (1991, pp.69-70).

3. Colaboração efetiva:

Os autores defendem que a colaboração efetiva “(...) operate in the world of ideas, examining existing practices critically, seeking better alternatives and working hard together at bringing about improvements and assessing their worth” (1991, p.71).

Ora, esta forma de colaboração nem sempre é fácil. Como sublinham os mesmos autores, “it brings with it a measure of difficulty and even of discomfort on occasion. Warm, cozy relationships and an atmosphere of trust and openness are almost certainly necessary to supply a basis of security on which these more challenging processes of inquiry can be developed” (1991, p.71).

4. Colaboração forçada:

Esta forma de colaboração é determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Segundo Boavida e Ponte,

As colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que presidem à sua instituição, correm fortes riscos de não ser bem aceites (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido (2002, p.7).

Para Fullan e Hargreaves,

Contrived collegiality is characterized by a set of formal, specific bureaucratic procedures to increase the attention being given to joint teacher planning, consultation and other forms of working together. It can be seen in initiatives such as peer coaching, mentor schemes, joint planning in specially provided rooms site-based management. formally scheduled meetings and clear job descriptions and training programs for those in consultative roles (1991, p.72).

4.5. Problemas e dificuldades na investigação colaborativa

Existem alguns fatores que tornam o trabalho colaborativo vulnerável e difícil. Segundo Fullan e Hargreaves (1991), muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais, e mesmo contraproducentes. Não é possível ter fortes culturas colaborativas sem um forte desenvolvimento individual. Devemos, por isso, evitar esmagar a individualidade na tentativa de eliminar o individualismo. Ao mesmo tempo, os professores não devem ser deixados completamente sozinhos ou mesmo sozinhos. Como destacam Boavida e Ponte, “é por isso que a colaboração não é um valor em si mesma, mas um meio que é possível e desejável utilizar para ajudar a resolver problemas concretos e reais” (2002, p.12).

Em face dos aspetos referidos, um dos fatores que tornam este processo vulnerável é a imprevisibilidade. Como defendem Boavida e Ponte, “uma investigação colaborativa não pode ser planificada ao pormenor, do princípio ao fim. É um processo dinâmico, criativo, mutável, onde por diversas vezes é preciso parar para pensar e, se necessário, reajustar o rumo” (2002, p.11).

Por outro lado, é necessário saber gerir a diferença, uma vez que os diversos atores têm obviamente objetivos próprios, prioridades e entendimentos diferentes acerca dos assuntos. Neste sentido, Boavida e Ponte sustentam que “a concretização dos objectivos do trabalho em colaboração requer uma disciplina no cumprimento das tarefas e um compromisso em dar grande atenção às necessidades comuns” (2002, p.11).

Por conseguinte, é também preciso estar atento à colaboração confortável, uma vez que esta forma de colaboração é limitada. A este respeito, Fullan e Hargreaves alertam para o facto de “collegiality shouldn't stop at congeniality. It is all too easy to avoid searching discussions and joint work which might expose disagreements on the principles and practice of teaching. This kind of collaboration is too cosy” (1991, p.70).

Antes de terminar, importa referir que Fullan e Hargreaves apresentam seis grandes fatores para que o processo da colaboração seja ainda difícil de implementar:

1. A sobrecarga: os professores estão cheios de trabalho e daí uma razão para não trabalharem em equipa.

2. O isolamento: este permite e produz o conservadorismo e a resistência à inovação do ensino.

Teaching has long been called "a lonely profession", always in pejorative terms. The professional isolation of teachers limits access to new ideas and better solutions, drives stress inward to fester and accumulate, fails to recognize and praise success, and permits incompetence to exist and persist to the detriment of students, colleagues and the teachers themselves (1991, p.19).

3. O pensamento de grupo (“Groupthink”): o pensamento dominado pelo grupo conduz à supressão da individualidade e da criatividade. A individualidade também é relevante. É importante pensar e trabalhar independentemente e coletivamente: “Working alone has its valuable moments. Indeed the capacity to think and work independently (as well as collectively) is essential to reform” (1991, p.23).

Neste sentido, os autores falam da colegialidade forçada, na qual “it can reduce innovation and imaginative solutions to individual situations, as susceptibility to the latest chosen innovation and "groupthink" carry the day” (1991, p.21).

Our schools need the growth and learning that comes from individual diversity and creativity from within and outside our own school boards. We must experiment and discover better ways of working together that mobilize the power of the group while at the same time enhances individual development. We must use collegiality not to level people down, but to bring together strength and creativity. So we must fight for collegiality, but not naively. We must protect and promote the individual too (p.23).

4. A competência inexplorada (e a negligência da incompetência): os professores não gostam de ser avaliados, pois têm medo de exporem a má prática e a incompetência.

Their problem is lack of access to other teachers. Access would mean that they could become even better while sharing their expertise. Many other teachers are competent but could improve considerably if they were in a more collaborative environment. If such an environment existed from the very beginning of their careers they would be dramatically better. Those teachers who are ineffective have either become so through years of unproductive and alienating experiences, or were ill-suited for teaching from the beginning. Imposing punitive appraisal schemes for all is like using a sledgehammer to crack a nut (1991, p.24).

Nesta perspectiva, os autores referem que “interactive professionalism exposes problems of incompetence more naturally and gracefully. It makes individuals reassess their situation as a continuing commitment. (...) Any appraisal schemes should be decidedly focused on growth and development” (1991, p.24).

5. A estreiteza no papel do professor (e o problema da liderança): passar muito tempo numa sala de aula reduz a motivação e a eficiência, assim como as rotinas repetitivas.

Traditionally teaching has been a "flat" career. First, spending many years in one's classroom without substantial outside stimulation reduces commitment, motivation and effectiveness. Good ideas and innovations developed by individual teachers are often inaccessible to others in the profession. Spending year in and year out performing the same role is inherently deadening (1991, p.25).

6. Soluções pobres e reforma fracassada:

Em jeito de balanço final, os problemas são tão complexos que não são fáceis de resolver. Como realçam os autores, o problema “ (...) is therefore not one problem but many. It is a problem of promotion-blocked teachers in mid-to late-career, who are losing energy and enthusiasm, as well as motivation and morale as classroom challenges gradually fade into repetitive routines” (1991,p.28).

Daqui se concluiu que é necessário, por isso, que haja um maior envolvimento dos professores na reforma educativa, tanto fora como dentro das suas próprias salas de aula, no desenvolvimento curricular e na melhoria das suas escolas.

CAPÍTULO 5 – A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.1. A reflexão como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional: conceitos

Na última década, os termos ensino reflexivo e prático reflexivo “(...) tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo” (Zeichner, 1993, p.15). Como sublinha Day, “over the last three decades a growing body of theoretical literature and case studies of practice have sought to emphasize the importance of critical reflection to teachers’ development” (1999, p.40).

Nesta ordem de ideias, Zeichner defende que este:

(...) movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos (1993, p.16).

Para Day, no ensino reflexivo, “ (...) teaching is more than a craft. It is an educational science and pedagogical art in which practice, knowledge about practice and values are treated as problematic” (1999, p.36).

De facto, “apesar de pensar que é difícil encontrar formadores de professores ou investigadores que não reconhecem o valor da prática reflexiva, continua a ser necessária uma atitude crítica” (Flores & Simão, 2009, p.85).

Como afirma Perrenoud, “ la formation à une pratique réflexive n’est pas le seul atout, mais c’est une *condition nécessaire*” (1998, p.7).

Efetivamente, na atualidade, a reflexão é o termo mais utilizado por investigadores, supervisores, entre outros, quando fazem referência a modelos de formação de professores.

Existe uma diversidade de conceitos utilizados neste modelo, bem como vários métodos de formação, dos quais salientamos: a “prática reflexiva” (Schön, 1983), “pensamento reflexivo” (Dewey, 1933) e “professores reflexivos” (Zeichner, 1993).

Nesta perspectiva, parece-nos de extrema importância aprofundar o conceito *reflexão* e o seu papel no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Numa breve alusão ao conceito, Dewey definiu o “pensamento reflexivo” como um “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends (...)” (1933, p.6). Segundo este autor, cuja pedagogia costuma ser sintetizada pela expressão “aprender fazendo” (learning by doing), o aluno deveria “ser colocado em situações de experiência directa (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se por ordenar correctamente, em seu espírito, as conclusões a que chegasse” (cit. por Alarcão, 1996, p.66).

Neste sentido, Dewey (1933) considera que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando o professor tem um problema real para resolver e neste caso investiga no sentido de procurar uma solução. Isto é, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema.

Na opinião de Perrenoud, um prático reflexivo :

Se pose, comme chacun, des questions sur sa tâche, les stratégies les plus adéquates, les moyens à réunir, le *timing* à respecter. Mais il s'en pose d'autres, sur la légitimité de son action, les priorités, la part de négociation et de prise en compte des projets des autres personnes impliquées, la nature des risques encourus, le sens de l'entreprise, le rapport entre l'énergie déployée et les résultats attendus. Il questionne aussi l'organisation et la division du travail, les évidences que véhicule la culture de l'institution et de la profession, les directives de l'encadrement, les savoirs établis, l'éthique passe-partout (1998, p.15).

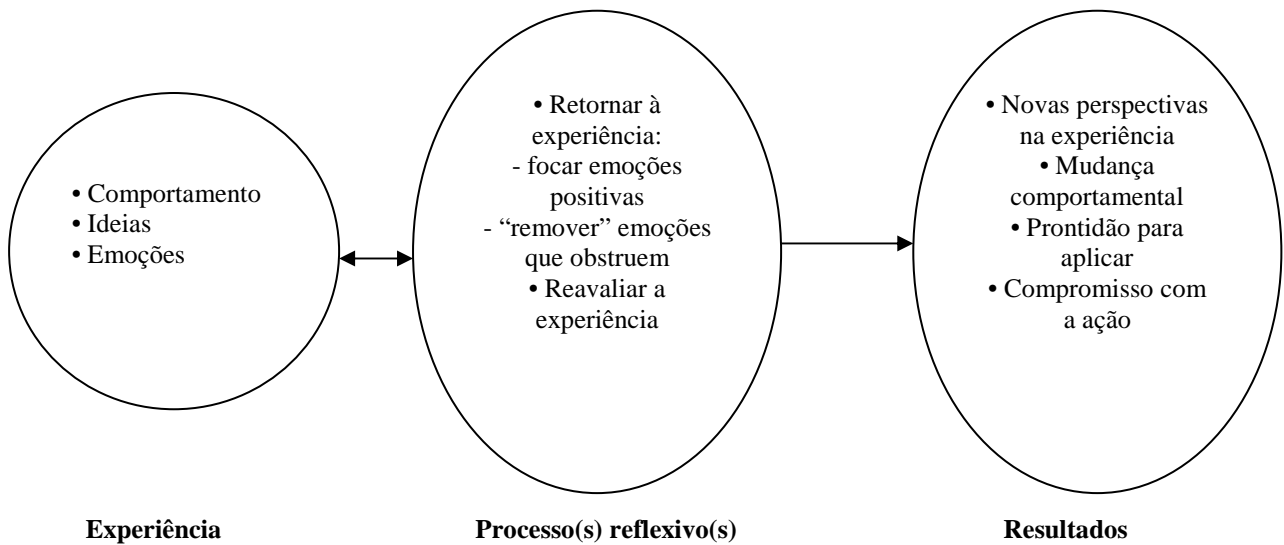
Para Zeichner, a reflexão significa:

(...) o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino (1993, p.16).

Formosinho defende que a prática reflexiva “representa um processo poderoso no desenvolvimento das interações no âmbito da supervisão, no sentido do desenvolvimento profissional e da renovação da escola” (2002b, p.115).

Segundo Boud, Keogh e Walker (1985), o processo de reflexão envolve a aplicação de três estratégias: visitar experiências, observar as emoções nelas presentes e reavaliar a experiência e os seus resultados, como apresenta a figura 4.

Fig. 4- O processo reflexivo segundo Boud; Keogh; Walker (1985)



Além disso, é importante enfatizar que alguns estudos empíricos revelaram a eficácia das práticas reflexivas “(...) in achieving the desired objectives of a particular reflective approach” (Cornford, 2002, p. 221).

Como exemplo, podem-se citar os resultados obtidos de uma investigação sobre “Supervisão e os vários cenários reflexivos” que “ (...) indicam uma mudança nas representações e atitudes dos professores estagiários ao adoptarem uma atitude reflexiva sobre a sua própria actuação e assumem-se como corresponsáveis para a sua formação” (Queiroga, 2007, p. 6).

Também concluiu-se que o “ (...) modelo de supervisão reflexiva traz vantagens, na linha de investigação-acção, pois (...) houve alterações significativas nas práticas pedagógicas dos professores” (Queiroga, 2007, p.120).

Os resultados de outra investigação sobre a reflexão na formação inicial de professores indicaram que:

the pre-service teachers perceived that the collaboration had an important role in the promotion of reflection. The reflective process enhanced their self-awareness towards their teaching, which contributed to their professional identity development as teachers. It was found out that the pre-service teachers felt enthusiastic about reflection and that they valued guidance within the reflective process (Erginel, 2006, p.5).

De facto, a reflexão é considerada por diversos autores, entre eles Dewey (1933), Schön (1983), Zeichner (1993) e Day (1999), uma estratégia que tem uma enorme importância no

desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois desenvolve nele a capacidade de interrogar a sua prática pedagógica, de investigar e experimentar na prática. Como defende Day, “it is important, (...) to place learning through reflection at the centre of teachers’ critical thinking and development. Developing as a professional means paying attention to all aspects of practice” (1999, p.45).

A prática reflexiva representa, assim, “ (...) um processo poderoso no desenvolvimento das interações no âmbito da supervisão, no sentido do desenvolvimento profissional e da renovação da escola” (Formosinho, 2002b, p.115).

Nesta perspetiva, o “cenário” reflexivo pretende levar os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas pedagógicas de forma a poderem alterá-las com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Este processo permitirá a evolução não só do professor, mas também das aprendizagens dos seus alunos.

No dizer de Alarcão, a reflexão:

Permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor reflectir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades (1996, p.98).

Na opinião de Formosinho, a abordagem reflexiva:

Considera que os profissionais controem e reconstruem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadramentos. Esta abordagem, de natureza construtivista, trouxe à luz do dia a riqueza da prática (2002a, p.219).

Para Perrenoud, a prática reflexiva:

(...) est un *rapport au monde*, actif, critique, autonome. C’est donc une affaire de *posture* plutôt que de compétence méthodologique. Une formation à la résolution de problèmes, même au sens large, incluant leur identification et renonçant à toute procédure standardisée, ne suffirait donc nullement à former un praticien réflexif (1998, p.16).

Ora, nesta ordem de ideias, o mesmo autor sublinha que:

La paresse intellectuelle inhibe certainement la pratique réflexive. Cette dernière représente un *travail* de l’esprit, sur le vif et dans l’après-coup. Même si ce travail est librement choisi et vécu sur un mode constructif, il exige de l’énergie et de l’obstination. Les enseignants qui veulent laisser leurs soucis professionnels à l’école et n’aiment pas “couper les cheveux en quatre” ne deviennent pas des praticiens réflexifs, pas plus que ceux qui sont assaillis par des ennuis de santé ou d’argent, des tâches familiales ou d’autres responsabilités. (...) Un praticien réflexif ne cesse au contraire de s’étonner, de tisser des liens, parce que ce qu’il observe entre en résonance avec ses cadres conceptuels (Perrenoud, 1998, pp.5-6).

Neste âmbito, importa ainda referir que os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional.

Nesta ótica, Alarcão (1996) defende que para se poder promover uma formação reflexiva efetiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da ação entre o supervisor e os professores estagiários.

Também Alarcão e Roldão realçam que a reflexão apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo quando “(...) é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados” (2008, p.30).

A este respeito, Day assegura igualmente que a reflexão pode conduzir a uma aprendizagem limitada e pode não levar a mudanças, se for feita de forma isolada por um professor:

Reflecting in and on action will result in bounded learning if carried out in isolation. In other words, there is a limited to what can be learnt for examining one's own practice whilst being simultaneously engaged in that practice. Clearly, analysis and planning which occurs, in a collaborative environment holds the possibilities for greater learning (1999, p.51).

Em suma, poder-se-á dizer que a reflexão tem uma importância crucial e “permite ao professor inovar, evitando a rotina. Não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (Alarcão, 1996, p.15).

5.2. Schön e a “competência artística”: três níveis do pensamento prático reflexivo

Para Schön na prática docente existem situações complexas e conflituantes que a aplicação de técnicas convencionais não resolve os problemas, sendo assim necessário “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” (Alarcão, 1996, p.13), o que ele designa por *artistry*:

Often, a problematic situation presents itself as a unique case. Because the unique case falls outside the categories of existing theory and technique, the practitioner cannot treat it as an instrumental problem to be solved by applying one of the rules in her store of professional knowledge. The case is not in the book. If she is to deal with it competently, she must do so by a kind of improvisation, inventing and testing in the situation strategies of her own devising (Schön, 1987, p.5).

Nóvoa também argumenta que, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas” (1992, p.16).

Neste sentido, Zeichner sublinha igualmente que “ (...) na sala de aula existe uma atmosfera acelerada e imprevisível, na qual os professores têm que estar sempre a tomar decisões espontâneas” (1993, p.19).

Por isso, segundo Schön, a reflexão permite olhar para as nossas experiências e a partir daí construir novas percepções:

In a school supportive of reflecting teaching, teachers would challenge the prevailing knowledge structure(...) Conflicts and dilemmas would surface and move to center stage. In the organizational learning system with which we are most familiar, conflicts and dilemmas tend to be suppressed or to result in polarization and political warfare (1983, p.335).

Em jeito de balanço final, segundo Alarcão esta componente de formação profissional prática (practicum):

em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing) (1996, p.13).

Neste âmbito, importa referir, que na perspectiva de Schön (1983), o pensamento prático de um profissional processa-se em três níveis:

- 1- Reflexão na acção (reflection-in-action);
- 2- Reflexão sobre a acção (reflection-on-action);
- 3- Reflexão sobre a reflexão na acção (reflection on reflection-in-action).

No primeiro exemplo, *a reflexão na acção* “ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo” (Alarcão, 1996, p.97).

No segundo exemplo, *a reflexão sobre a acção* acontece:

quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar *à posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal (Alarcão, 1996, p.97).

No último exemplo, *a reflexão sobre a reflexão na acção* é um processo que “fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria

forma de conhecer (...) a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas” (Alarcão, 1996, pp.97-98).

Ora, os professores que refletem em ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação estão envolvidos num processo investigativo com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica e o seu ensino.

Uma posição idêntica é assumida por Day ao defender que, “ (...) teachers who reflect in, on and about the action are engaging in inquiry which is aimed not only at understanding themselves better as teachers, but also at improving their teaching” (1999, p.36).

Convém realçar, no entanto, que Day apresenta críticas sobre o primeiro nível de reflexão defendido por Schön, uma vez que alega que neste nível de reflexão o tempo é limitado e por isso não permite que haja desenvolvimento profissional do professor: “it can, it seems, have benefits, but these are unlikely to result in critical reappraisal or change” (1999, p.42).

Por outro lado, Day refere que o segundo nível de reflexão:

(...) it is a more systematic, considered process of deliberation enabling analysis, reconstruction and reframing in order to plan for further teaching and learning. Unlike reflection in action, it opens up possibilities for talking with others about teaching. Unlike reflection in action it is not necessarily carried out in isolation from other professionals, though in practice time constraints ensure that much of it is (1999, p.42).

Um último aspeto que não podemos deixar de realçar prende-se com o facto de que não se pode pensar que cada um destes processos é autossuficiente para promover o pensamento prático reflexivo dos professores, devendo-se, sim, complementar, pois só deste modo se podem formar professores reflexivos capazes de examinarem, questionarem e avaliarem criticamente as suas práticas.

5.3. Pedagogia para a autonomia

Face aos aspetos anteriormente referidos, podemos falar do conceito autonomia do aluno, que apareceu na profissão docente no final do século passado com maior evidência e que é “ hoje uma das traves mestras quando se fala de Educação” (Alarcão, 1996, p.65).

Segundo Alarcão a realidade atual do ensino vem dar mais relevância ao conceito, “ (...) formando a palavra *autonomia*, a par das palavras *participação*, *inovação* e *qualidade*, o centro de uma semântica de Reforma Educativa” (1996, p.65).

Para alguns pedagogos, como Schön (1983) e Dewey (1993), o modelo reflexivo visa precisamente preparar os professores para a autonomia. Ora, neste modelo o professor é visto, então, como um profissional crítico da sua ação, autónomo, um investigador que não se rege somente pelas “fórmulas” convencionais aprendidas na escola, construindo, assim, novas competências profissionais através da sua prática:

The practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and the change in the situation. When someone reflects in action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case (Schön, 1983, p. 68).

Daqui se conclui que, nesta abordagem, os estagiários são vistos como profissionais ativos que refletem sobre as suas práticas pedagógicas para as compreenderem e analisarem. É, de facto, ao refletir com os seus colegas de estágio e supervisores que eles reformulam o seu pensamento, aumentando assim os seus conhecimentos profissionais. Como sustenta Formosinho,

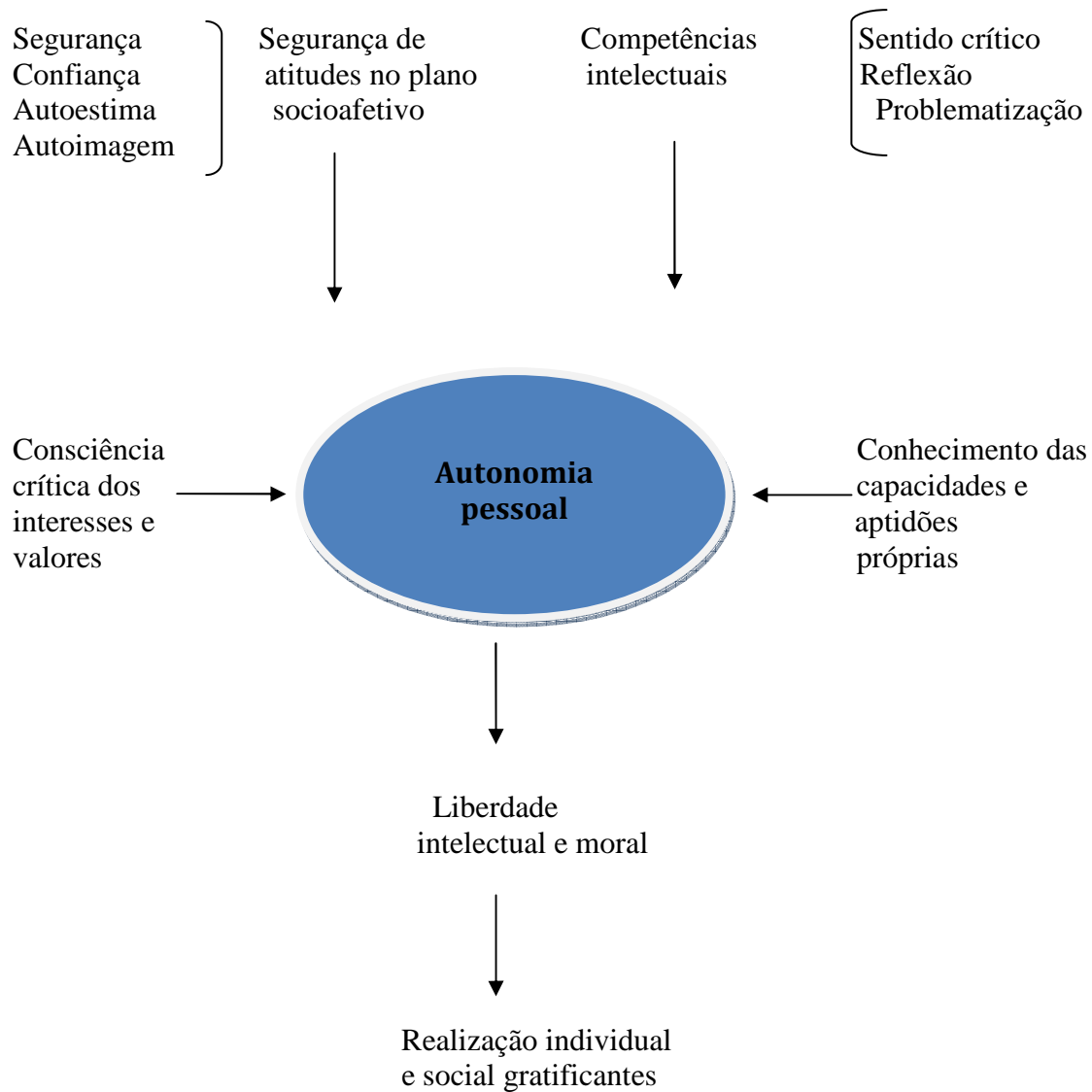
o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e já não apenas como indivíduos isolados) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns (2002a, p.219).

Também Day assinala que, “teachers cannot be developed (passively). They develop (actively). It is vital, therefore, that they are centrally involved in decisions concerning the direction and processes of their own learning” (1999, p.16).

Já para Alarcão, as interações pedagógicas “ (...) terão como objectivo último a **autonomia do aluno** enquanto agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, passando certamente pela **autonomia do professor** enquanto pessoa e profissional” (1996, p.65).

No sentido de sistematizar os aspetos enunciados, apresentamos de seguida os percursos para a autonomia, segundo Alarcão (1996, p.73), na figura 5:

Fig.5- Percursos para a autonomia



Em jeito de conclusão, podemos referir que “o movimento em favor da autonomia das escolas e, como corolário, o sentido de responsabilidade institucional, cívica, que lhes é exigido é, em si mesmo, reflexo de uma nova concepção do papel da escola na sociedade” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131).

5.4. Os benefícios da formação reflexiva

Os benefícios da prática reflexiva para o desenvolvimento pessoal e profissional são vários, segundo diversos autores.

Para Alarcão e Roldão, a reflexão:

É considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” e geradora de novas questões (2008, p.30).

Por seu turno, como refere Brookfield,

When we become critical thinkers we develop an awareness of the assumptions under which we, and others, think and act. We seem to pay attention to the context in which our actions and ideas are generated. We become sceptical of quick fix solutions, of single answers to problems, and of claims to universal truth. We also become open to alternative ways of looking at, and behaving in, the world... when we think critically, we come to our judgements, choices and decisions for ourselves, instead of letting others do this on our behalf. We refuse to relinquish the responsibility for making the choices that determine our individual and collective futures to those who presume to know what is in our best interests. We become actively engaged in creating our personal and social worlds (cit. por Day, 1999, p.46).

Na opinião de Flores e Simão, a reflexão:

Pode abrir perspectivas de empowerment (autocapacitação/emancipação) e de restabelecimento das condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem que permitem que os processos “pedagógicos” tenham lugar e em que as pessoas podem recuperar a autoria dos seus “selves” (profissionais) (2009, p.91).

A este respeito, também Brookfield identifica quatro benefícios do pensamento crítico (cit. por Day, 1999, p.46):

1. Identifying and challenging assumptions;
2. Challenging the importance of context;
3. Imagining and exploring alternatives;
4. Developing reflective skepticism.

Em jeito de sistematização, a reflexividade é valorizada pelas seguintes razões:

- motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;

- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (Alarcão & Roldão, 2008, p.30).

5.5. Dewey e as atitudes para uma acção reflexiva

Vimos anteriormente o potencial que a prática reflexiva tem no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Convém, no entanto, realçar que para que o processo da reflexão decorra nas melhores condições, cabe ao supervisor ajudar os futuros professores a refletir, questionando-se sobre as suas práticas pedagógicas e a qualidade do seu ensino, com o intuito de as melhorarem, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional.

Como defende Zeichner:

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (1993, p.17).

Além disso, é também necessário que os professores estagiários se envolvam ativamente neste processo de formação (caso contrário este processo está condenado ao fracasso), tendo em consideração três atitudes que, segundo Dewey, contribuem para o desenvolvimento do “pensamento reflexivo” com sucesso:

1. *Open-mindedness* (abertura de espírito): “An active desire to listen to more sides than one, to give heed to facts from whatever source they come, to give full attention to alternative possibilities, to recognize the possibility of error even in the beliefs which are dearest to us” (1933, p.29);
2. *Wholeheartedness* (empenhamento): “There is no greater enemy of effective thinking than divided interest (...) A genuine enthusiasm is an attitude that operates as an intellectual force. When a person is absorbed, the subject carries him on” (1933, p.30);

3. *Responsibility* (responsabilidade): “To consider the consequences of a projected step; it means to be willing to adopt these consequences when they follow reasonably (...) Intellectual responsibility secures integrity” (1933, p.30).

Neste sentido, importa referir, como sublinha Zeichner que “a acção reflexiva (...) é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. (...) implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (...)” (1993, p.18).

Em idêntica linha de pensamento, Dewey defende que “ (...) a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (cit. por Zeichner, 1993, p.18).

Também Day sustenta que:

Many writers on reflection tend to ignore or downplay the importance of attending to emotional development. To ignore the place of emotion in reflection, in, on and about teaching and learning is to fail to appreciate its potential for positively or negatively affecting the quality of the classroom experience for both teachers and learners (1999, p.47).

Com base nos postulados destes autores, podemos concluir que a reflexão pressupõe uma formação de professores diferente daquela que promove os professores “ (...) como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; (...), na qual os professores são meros participantes passivos” (Zeichner, 1993, p.16). Esta conceção “(...) implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (Zeichner, 1993, p.16).

Em suma, os professores reflexivos “ (...) avaliam o seu ensino por meio da pergunta “Gosto dos resultados?” e não simplesmente “Atingi os meus objectivos?” (Zeichner, 1993, p.19).

5.6. Estratégias promotoras de reflexão

Alarcão assinala seis estratégias que promovem a reflexão não só na formação inicial, como também na formação contínua, “podendo ser por isso promotoras de uma formação permanente de todos: professores e supervisores” (1996, p.118):

1. As perguntas pedagógicas:

Estas perguntas têm uma grande importância no questionamento das práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade. Como defendem Alarcão e Tavares a “estratégia interrogativa em que o supervisor assume o seu papel de questionador ou em que o professor se coloca a si próprio e aos outros questões significativas constitui um motor de desenvolvimento pessoal e profissional” (2003, p.106).

Por outro lado, Smyth sugere quatro tipos de perguntas “apropriadas à formação de professores, integradas num processo que vai da descrição dos eventos educativos à reconstrução de concepções e práticas, passando pela interpretação e confronto de perspetivas” (cit. por Alarcão, 1996, p.103):

- 1) Descrição: o que faço, o que penso?;
- 2) Interpretação: o que significa isto?;
- 3) Confronto: como me tornei assim?;
- 4) Reconstrução: como me poderei modificar?

Para Alarcão e Tavares as perguntas de descrição situam-se ao nível do que o professor faz ou sente; enquanto as de interpretação dirigem-se ao significado das ações ou dos sentimentos. O confronto “com outras formas de ver e outras alternativas é, muitas vezes, um rasgar de horizontes e o início da mudança através da reconstrução” (2003, p.107).

2. As narrativas:

É o relato dos acontecimentos da nossa prática pedagógica. A reflexão está presente pelo ato da escrita e ajuda na compreensão das situações profissionais.

Segundo Alarcão, ao fazê-lo “poderemos retirar alguns benefícios: tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la, mais profundamente, de modo a compreendê-la para depois tirarmos as ilações necessárias ao rumo a dar à nossa vida profissional” (1996, p.105).

Importa realçar que, segundo a mesma autora, o uso das narrativas em supervisão pode contribuir para a formação de professores reflexivos:

se o supervisor habituar os seus estagiários a registarem as suas práticas, a reflectirem sobre elas e até a partilharem esses registos. A melhor forma de o fazerem será através de um diário, mais ou menos

atualizado, sobretudo acerca das vivências que mais os impressionaram durante a sua actuação nas aulas, o que poderá ser implementado através do uso das perguntas pedagógicas (Alarcão, 1996, p.107).

3. A análise de casos:

Assim como as narrativas, os casos são registos de acontecimentos reais e problemáticos da sala de aula.

Na opinião de Alarcão a análise de casos divergem das narrativas na medida em que “representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam. Dão acesso às crenças dos professores sobre o ensino: sobre o que lhes sucedeu num determinado momento e como actuaram de acordo com essas mesmas crenças” (1996, p.107).

4. A observação de aulas:

A observação de aulas do colega de estágio, e/ou de outros professores (incluindo o supervisor) é importante, “uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor” (Alarcão, 1996, p.109).

Os objetivos da observação de aulas são vários, entre os quais:

- obter feedback sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho;
- reflectir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica;
- ajudar a uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas (Alarcão, 1996, p.110).

Como refere Alarcão, pela sua natureza a observação de aulas “centra-se muito na sala de aula e nos processos instrucionais que nela ocorrem (...) Embora muitas vezes as explicações dos acontecimentos de sala de aula se tenham de procurar fora dela” (1996, p.110).

Além disso existem vários tipos de observação. Estrela subdivide a observação em observação naturalista; observação ocasional e observação sistemática (cit. por Alarcão, 1996, p.111).

Na primeira, o observador “procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem seleccionar, dados em *continuum*” (Alarcão, 1996, p.111).

A segunda consiste na “observação de tipo naturalista, mas selectiva nos comportamentos a registar, focalizada nu, determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem” (Alarcão, 1996, p.111).

Na terceira, este tipo de observação “distingue-se da primeira, não pelo seu maior rigor (...) mas pelo recurso a instrumentos: sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo” (Alarcão, 1996, p.112).

5. O trabalho de projeto:

Para Alarcão é uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo e que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho. Segundo esta autora, o poder dos professores conceberem projetos e de os traduzirem em atos implica uma certa liberdade. Esta liberdade é entendida como “saber observar, pensar sobre as coisas, julgar os dados e tirar conclusões. Ou seja, a verdadeira liberdade é intelectual, controla os impulsos e os desejos levando a uma atitude reflexiva” (1996, p.113).

De acordo com Dewey, um projeto exige: “(a) uma observação objectiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente; (b) um conhecimento de experiências anteriores, desenvolvidas em condições anteriores; (c) a escuta de conselhos daqueles cuja experiência é mais rica; (d) a avaliação das observações e recordações anteriores para delas se tirar sentido” (cit. por Alarcão, 1996, pp.113-114).

6. A investigação-ação:

Para Alarcão a investigação-ação é uma metodologia “caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (1996, p.116).

Na opinião de wood, a investigação-ação é:

Um processo reflexivo por si mesmo, pois esta metodologia requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida. é o constante rever da mesma pergunta que dá consistência à reflexão, levada a cabo através de ciclos sucessivos de quatro fases: planear, agir, observar, reflectir (citado por Alarcão, 1996, p.116).

Nesta perspetiva, o professor é visto como um investigador da própria prática. A investigação-ação assume um papel importante na formação de professores “dado que os professores que recorrem a esta metodologia fazem mais perguntas acerca do ensino e do modo como poderiam fazer diferentemente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informação acerca de como tomar decisões sobre o ensino” (Alarcão, 1996, p.117).

Em suma, podemos afirmar que uma supervisão em que a investigação-acção está presente “permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado” (Alarcão, 1996, p.118).

Daqui se concluiu que as estratégias de reflexão não se excluem.

5.7. A emergência da reflexão como modelo de formação

Apesar de o modelo reflexivo ser uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, Zeichner (1993) salienta que tal não se tem verificado na prática. A verdade é que os professores continuam a ser encarados como meros consumidores.

Efetivamente, como vimos anteriormente, segundo diversos estudos, o individualismo e o isolamento continuam a ser um obstáculo à qualidade do ensino:

(...) as research studies are continuing to show, it is privacy, individualism and isolation that remain the persistent and pervasive conditions of teaching. (...) They limit growth and improvement quite fundamentally, because they limit access to ideas and practices that might offer better ways of doing things (Day,1999, p.54).

A este respeito, também Zeichner sublinha que:

A definição da aprendizagem e desenvolvimento docente como uma actividade a ser seguida somente pelos professores, individualmente, limita em larga medida o potencial para o desenvolvimento docente. O desafio intelectual e o apoio adquiridos através da interacção social é importante na medida em que nos ajuda a clarificar aquilo em que acreditamos e a ganhar coragem para as etapas seguintes (1993, p.58).

Na opinião de Day, “teachers’ thinking and disposition towards development are limited by: routine patterns of working; taken for granted assumptions which frame normal practice and discourse in the classroom, staffroom, and other school settings” (1999, p.37).

Nesta linha de pensamento, também Alarcão e Roldão defendem que:

Os estudos revelam práticas de reflexão incipientes, dificuldade em reflectir e em comunicar o teor das reflexões, centralização quase exclusiva nas actividades lectivas. O factor tempo é consensualmente referido como um constrangimento, mas torna-se mais evidente no padrão temporal das reflexões pós-aula, com uma sequência sistemática e recorrente: comentários do docente executor, comentários dos colegas observadores, comentário do orientador e supervisor, se presentes. Dificuldades em utilizar abordagens reflexivas são também imputadas aos orientadores e supervisores (2008, p.30).

Neste sentido, Zeichner (1993) sublinha que uma reflexão crítica deve incluir a abordagem de aspetos ético-morais da própria prática do professor, para que desta forma se possa avaliar e compreender o modo como trabalha e lida com conflitos e até mesmo como se relaciona com os seus alunos, influenciando ou condicionando o desenvolvimento pessoal dos mesmos, assim como o seu próprio desenvolvimento pessoal.

Além disso, o mesmo autor refere ainda que outro fator que mina o processo da reflexão é a “tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula” (Zeichner, 1993, p.23). Na opinião do autor:

Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos (Zeichner, 1993, p.23).

Em face aos aspetos enunciados, é importante referir que “temos de rejeitar esta abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem colectivamente as condições do seu trabalho” (Zeichner, 1993, p.24), pois só assim é que poderá haver verdadeiramente desenvolvimento dos professores.

Além disso, é igualmente importante que os professores tenham consciência que para melhorar o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

They need to engage in different kinds of reflection, action research and narrative over their careers and be supported in meeting the challenges of doing so. It should always be remembered, though, that reflection on teaching is not simply a cognitive process. Like teaching itself, it demands emotional commitment (Day, 1999, p.61).

Importa ainda sublinhar que, os professores têm de estar preparados para lidar e comprometerem-se com possibilidades de mudança. A reflexão envolve mudança e os professores devem reconhecer que isso envolve confronto com valores já estabelecidos. Como

afirma Day, “teachers who are reflective inquirers need to recognize that inquiry is likely to raise issues of change and that this will involve a confrontation of inconsistencies within and between existing core values, espoused theories and theories in use” (1999, p.55).

Em suma, a prática reflexiva:

que faz justiça à especificidade da profissão docente não só necessita apenas de ser “ampla” ou “vasta” no seu conteúdo, mas também necessita de ser suficientemente “profunda”. Com esta “profundidade” pretendo dizer que a prática reflexiva deve ir para além do nível de acção até ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objectivos subjacentes – ou da autocompreensão e da teoria educacional subjectiva. Só deste modo é que o “pensamento” dos professores pode ser genuinamente crítico (Flores & Simão, 2009, p.91).

Ora, perante estas constatações, é de facto necessário formar professores que sejam capazes de refletir sobre a sua prática, porque a reflexão e a colaboração são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e aprendizagens, permitindo assim uma maior eficácia para a resolução dos problemas atuais do ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 6 – OS “PORTFOLIOS” REFLEXIVOS

6.1. O portefólio de ensino como estratégia formativa e de desenvolvimento pessoal e profissional

O uso dos portefólios, apelidados por Sá-Chaves de “portfolios” reflexivos, tem vindo a ganhar um papel muito importante nos contextos educativos ao longo dos últimos anos “ (...) dos quais são exemplo a avaliação da aprendizagem dos alunos, a formação de professores, o ensino de adultos ou mesmo uma nova forma de estruturar o curriculum vitae” (Sá-Chaves, 2005, p.23).

De facto, procura-se, hoje, uma mudança, nas práticas de formação, que seja capaz de dar respostas às novas exigências que são feitas aos professores. Ora, para Sá-Chaves a elaboração de um “portfolio” reflexivo:

responde com grande qualidade a esta nova filosofia de formação. Tratando-se de uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos (2005, p.9).

Nesta linha de pensamento o portefólio “ (...) pressupõe uma abordagem de formação em que o professor é o principal actor que vai agindo sobre a sua própria transformação e vai deixando os traços na memória escrita, narrada, comentada, documentada” (Alarcão & Tavares, 2003, p.106).

Uma posição idêntica é assumida por Sá-Chaves ao defender que,

o uso de instrumentos como o *portfólio* no processo de ensino-aprendizagem, e em particular na aula de Língua Estrangeira, está em harmonia com o pensamento pedagógico actual, pois faculta ao aluno oportunidades para reflectir, diagnosticar as suas dificuldades, auto-avaliar o seu desempenho e auto-regular a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa (2005, p.53).

Desta forma, os portefólios têm um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem. Como assinala Sá-Chaves,

Neste movimento internacional com vista ao aprender a aprender, e que tem naturalmente repercussões em Portugal, o portefólio, enquanto instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, assume uma função importante (2005, p.63).

No âmbito da formação de professores, Alarcão e Tavares definem portefólio como “*um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional*” (2003, p.105).

Para Luwisch o “portfolio” reflexivo “constitui uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida” (cit. por Sá-Chaves, 2005, p.9).

Segundo Vieira e Moreira, o portefólio pode “reunir testemunhos muito diversificados do ensino e da aprendizagem, entre os quais salientam aqueles que melhor documentam a *natureza* do ensino praticado” (2011, p.55):

- Filosofia de ensino do professor (princípios pedagógicos);
- Análise crítica dos contextos de ensino (condições favoráveis e adversas);
- Metas pedagógicas definidas e auto-avaliação do seu alcance;
- Narrativas profissionais (relato de experiências e incidentes críticos; diário de ensino...);
- Materiais pedagógicos (de ensino e de avaliação) com impacto positivo nos alunos;
- Análise de dificuldades e progressos dos alunos;
- Recolha e análise das percepções dos alunos sobre a aprendizagem e o ensino;
- Registos de observação de aulas, pessoais ou efectuados por outros (notas de campo; registos reflexivos; grelhas de observação...);
- Registos de auto-avaliação global por referência a metas e contextos.

Importa ainda ter em linha de conta as características do “portfolio” reflexivo. Alarcão e Tavares (2003) identificam oito características: coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, seletividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias.

Nas investigações que Sá-Chaves tem realizado, os “portfolios” reflexivos têm assumido uma dupla dimensão:

Por um lado, uma dimensão processual estruturante, auto e hétéro reveladora e por outro, uma dimensão de produto e de evidência que, no seu conjunto, configuram uma abordagem globalizante dos fenómenos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos (...) sujeitos neles implicados”(cit. por Alarcão & Tavares, p.106).

Por outro lado, a mesma autora aponta três características essenciais no portefólio: “a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o carácter colaborativo e dialógico dos processos que subentende” (Sá-Chaves, 2005, p.54).

6.2. As narrativas profissionais

As narrativas profissionais (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, etc.) são uma estratégia poderosa no desenvolvimento de práticas de reflexão.

Para Vieira e Moreira “o potencial da narrativa para as práticas de supervisão num contexto de avaliação é a reflexividade evidenciada, aliada à orientação da mesma, e que deve ser transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e na acção profissionais” (2011, p.41).

Na opinião de Ponte, as narrativas profissionais:

são relatos de experiências vividas, onde se evidencia as dificuldades vividas pelos actores, bem como a forma como resolveram as situações em que estiveram envolvidos. (...) são uma forma natural de organizar o nosso conhecimento experiencial e, por isso, são de grande interesse no estudo do conhecimento do professor (1998, p.5).

No mesmo sentido se pronunciam Flores e Simão ao considerarem que:

as narrativas dos professores sobre as suas próprias experiências não fornecem apenas informações acerca do que pensam sobre si próprios. Eles constroem essa autocompreensão de uma forma interactiva, ao mesmo tempo que convidam (implícita ou explicitamente) a “audiência” a reconhecer, confirmar ou questionar e contradizer o que dizem. As narrativas que revelam a autocompreensão de si próprio são momentos de dar sentido às coisas de forma interactiva (2009, p.75).

Para Van Manen, “as narrativas assumem uma função, não apenas documental, mas também indagatória. O processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo ao serviço da compreensão da acção” (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p.40).

Ora, poder-se-á afirmar que as narrativas são um espaço de manifestações profissionais e pessoais do professor. A sua lógica concentra-se nas possibilidades investigativas, quando

se pretende investigar como o professor pensa e elabora o seu saber e quando o professor, ao narrar a sua experiência, consegue olhá-la mais de perto, analisando-a e refletindo.

6.2.1. Os diários reflexivos

Dentro das narrativas profissionais encontramos os diários reflexivos. Estes são instrumentos importantes a serem levados em conta na formação docente, uma vez que são uma narração da análise da prática pedagógica e “ (...) constituyen recursos valiosos de “investigación- acción” capaces de instaurar el círculo de la mejora de nuestra actividad como profesores” (Zabalza, 2004, p.31).

Uma posição idêntica é assumida por Sá-Chaves ao defender que “o diário reflexivo assume-se como estratégia supervisiva de desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos” (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p.42).

Também Zabalza destaca que um dos pontos mais interessantes e contributivos do diário “es el diálogo que el profesor, a través de la relectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases” (2004, p.47).

Ora, em face dos aspetos referidos, as implicações do uso dos diários reflexivos na formação inicial dos professores, enquanto metodologia de investigação-ação promotora do desenvolvimento pessoal e profissional, percebendo-os como espaço de reflexão sobre a prática, são de extrema importância. Como defende Zabalza:

Seguramente su capacidad de penetración en los ámbitos subjetivos e individuales, la función de *empowerment* metodológico que ejerce sobre los profesores que participan en la investigación, su ductilidad y su fácil complementación con otras técnicas le convierten en un instrumento útil y eficaz en los procesos de formación del profesorado (2004, p.17).

Efetivamente, para este autor “(...) el diario sirve a los estudiantes en prácticas como recurso para hacerse más conscientes de su experiencia en la escuela” (Zabalza, 2004, p.11).

Além disso, Zabalza (2004) indica quatro dimensões relativas à potencialidade expressiva do diário: a escrita (a); a reflexão (b); a integração entre o existencial e o referencial (c) e o caráter histórico e longitudinal da narração (d):

a) A escrita, denominada por Zabalza (2004) de “ thinking aloud escrito”, assume-se como uma “ferramenta” importante no processo da reflexão por parte dos futuros professores, uma vez que há uma implicação cognitiva significativa que pode levar o professor a aprender

com a sua própria narração, facilitando a organização e estruturação das suas ideias e dos seus pensamentos. Nas palavras do autor,

El propio hecho de escribir sobre la propia práctica lleva al profesor a aprender a través de su narración. Al narrar su experiencia reciente no solo la construye lingüísticamente sino que la reconstruye como discurso práctico y como quehacer profesional. La descripción se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación que fundamentan los hechos narrados. Es decir la narración se constituye en reflexión (Zabalza, 2004, p.48).

Neste sentido também Vieira e Moreira defendem que:

Recuar no tempo, para recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. Ao criar este espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento, do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que permite ao seu autor ver-se e rever-se na sua acção. A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória (2011, p.40).

b) De facto, a reflexão é um dos componentes fundamentais dos diários dos professores. Na opinião de Zabalza, trata-se de um recurso que implica refletir, ou seja, a reflexão acontece quando, ao descrever situações vividas na sala de aula ou na escola, o professor as analisa a partir de uma outra perspetiva:

El yo que escribe habla del yo que que actuó anteriormente; esto es, es capaz de verse a sí mismo en perspectiva, en una especie de negociación a tres bandas: yo narrador-yo narrado-realidad). Esta es probablemente la virtualidad más interesante del diario. Es el diálogo que el profesor, a través de la relectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases (2004, p.47).

Uma ideia corroborada por Sá-Chaves, ao afirmar que o “portfolio” reflexivo apresenta um carácter reflexivo “em que a prática e a teoria se encontram – há, no diálogo entre professor e aluno que nele se estabelece, uma troca, uma vez em cada palavra dita se estabelece uma cumplicidade, uma sinergia de emoções, de saberes, de (auto)-conhecimento” (2005, p.124).

Também Vieira e Moreira defendem que:

Através da escrita reflexiva nos diários, os professores ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional. Partindo da observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos (em processos de formação/supervisão ou outros), ou de processos investigativos vivenciados, o diário serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direcção na acção (2011, p.42).

c) Para além disso, Zabalza sustenta que nos diários de aula “esta reflexión se proyecta en dos vertientes complementarias: vertiente referencial (una reflexión sobre el objeto narrado) y la vertiente expresiva (sobre si-mismo, sobre el narrador)” (2004, p.49).

d) Por fim, o carácter histórico e longitudinal do diário consolida-se quando o sujeito que o descreve segmenta os fatos temporalmente em sequência e em proximidade com as suas ocorrências. Além desse aspeto, quando se juntam esses segmentos fatuais é possível observar como eles foram evoluindo ao longo do tempo:

A través de las anotaciones que vamos recogiendo en el diario, vamos acumulando información sobre la doble dimensión de la práctica profesional: los hechos en los que vamos participando y la evolución que dichos hechos y nuestra actuación han ido sufriendo a lo largo del tiempo (Zabalza, 2004, p.10).

6.2.2. Os benefícios dos diários reflexivos

Para além dos aspetos enunciados, importa ainda referir os benefícios dos diários que na opinião de Zabalza são inquestionáveis e apresentam quatro áreas de impacto formativo. Eles permitem assim:

1. o acesso ao mundo pessoal dos docentes:

El diario cumple un papel importante como elemento de expresión, de vivencias y emociones. Escribir sobre si mismo trae consigo la realización de los procesos a los que antes he hecho alusión: se racionaliza la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener, además, naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable); se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla (2004, p.21);

2. tornar explícito os próprios dilemas: “los diarios son un estupendo recurso para elicitar (hacer explícitos) los propios dilemas con respecto a la actuación profesional” (2004, p.21);

3. o desenvolvimento profissional permanente: “acostumbran a *reflexionar*, a volver atrás con una función narradora de lo sucedido; acostumbran a *escribir*; proporciona un *feedback* inmediato y permanente; facilita el compartir las experiencias y llegar a un modelo más cooperativo de trabajo” (2004, pp.32-33);

4. a avaliação e o reajuste dos processos didáticos: “Han sido especialmente útiles en los numerosos estudios para acceder a las creencias, concepciones y conocimiento profesional de los docentes en el marco del paradigma del pensamiento del profesor (teaching thinking)” (2004, p.29).

Antes de terminar, importa ainda mencionar que segundo Zabalza podem distinguir-se três tipos de diários:

1) O diário como organizador estrutural da aula: são diários “planteados como mera especificación del horario o de la organización y secuencia de las actividades que en ella se van a realizar” (2004, p.65);

2) O diário como descrição das tarefas: são diários “en los que el foco principal de atención se centra en las tareas que profesores y alumnos realizan en clase” (2004, p.66);

3) O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (diários expressivos e autoexpressivos): são diários que:

centran su atención en los sujetos que participan en el proceso instructivo. Son muy descriptivos con respecto a las características de los alumnos. (...) incluyen con frecuencia referencias al propio profesor, a cómo se siente, a cómo atua, etc. El factor personal predomina sobre el factor tarea (2004, p.66).

Um último aspeto que não podemos deixar de realçar, como assinala Zabalza, é que ao falar em análise de diários é importante entendermos que não é possível classificarmos os diários como bons ou maus, mas sim como aqueles com maior ou menor nível de potencialidade investigativa e formativa:

Efectivamente, no se puede hablar de buenos y malos diarios. Sin embargo podemos, sí podemos hablar de mayor o menor nivel de información y potencialidad formativa del diario. Tanto el diario centrado en las tareas como el centrado en los sujetos puede dar pie a importantes procesos de reflexión y desarrollo profesional de los profesores. Y cuando se puede contar con un diario mixto, esa tarea se facilita enormemente, y es cuando el diario, como instrumento de acceso al pensamiento y actuación del profesor, adquiere toda su potencia (2004, pp. 66-67).

Ora, após esta análise detalhada, podemos, então, concluir que, o “uso da estratégia *portfolio* tem efectivamente um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem” (Sá-Chaves, 2005, p.64). No entanto, convém realçar que:

para que as suas funções reveladora e reguladora se cumpram, e para que o seu próprio conceito se realize, é necessário que o aluno esteja (ou venha a ser) familiarizado com o processo de pensar sobre a sua própria aprendizagem e com estratégias metacognitivas de regulação e monitorização da mesma. Caso as condições propiciadoras de uma atitude reflexiva estejam reunidas, o *portfólio* – como seu principal organizador – pode fazer a diferença entre a acção e a passividade, entre a comunicação e o mutismo, entre a autonomia e a dependência... Enfim, entre o sucesso e o insucesso ((Sá-Chaves, 2005, p.64).

6.3. Os obstáculos ao processo da reflexão escrita

Segundo alguns autores são vários os obstáculos à reflexão escrita dos professores relativamente à supervisão. Segundo Vieira e Moreira,

Compreender o poder paradoxal da escrita, de nos afastar da realidade para nos reunir a ela, implica compreender as relações entre o texto e a prática de onde emerge e para a qual se orienta. Para o professor que escreve sobre a sua prática, esta tarefa pode ser facilitada pelo conhecimento do contexto, mas também é elevado o risco de enviesamento e auto-legitimação, que podem colocar em causa a credibilidade da narrativa. A falta de tempo e de hábitos de escrita (sobretudo de tipo introspectivo) são outros problemas frequentemente referidos. Contudo, as exigências da reflexão e o peso da avaliação parecem constituir, no caso da supervisão em formação inicial, mas também no contexto da avaliação do desempenho docente, obstáculos mais pertinentes (2011, p.40).

Nesta ordem de ideias, Sá-Chaves sublinha igualmente que “o principal obstáculo ao processo de desenvolvimento do *portfolio*, apontado por todos os professores estagiários, parece ser a limitação de tempo. (...) Uma outra dificuldade sentida corresponde à falta de apoio dos orientadores da universidade” (2005, p.37).

Além disso, como defendem Vieira e Moreira, “observa-se muitas vezes uma tendência do professor para registos descritivos (o que fiz) e pouco interpretativos (porque fiz e com que implicações), para além de uma focalização prioritária em questões técnicas do ensino e o uso de uma linguagem pouco precisa” (2011, p.41).

2ª PARTE – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

7.1. Metodologia de investigação: abordagem qualitativa e interpretativa

Existem duas grandes metodologias de investigação educativa: a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa que se opõem tanto a nível ontológico, como epistemológico e metodológico.

Stake sustenta que existem três diferenças importantes entre ambas, respetivamente (1999, p.42):

1. “la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación”;
2. “la distinción entre una función impersonal y una función personal del investigador”;
3. “una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido”.

Feito o ponto da situação, o paradigma investigativo de tipo qualitativo é aquele que permite dar uma resposta mais plausível ao nosso estudo, uma vez que decorreu no contexto natural de uma comunidade escolar.

Bogdan e Biklen utilizam a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico:

que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (1994, p.16).

Para Stake os modelos qualitativos “(...) requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia” (1999, p.45).

Na opinião de Morgado, a investigação qualitativa “no âmbito da educação, (...) procura essencialmente a *compreensão e interpretação* dos fenómenos educativos” (2012, p.41).

No mesmo sentido se pronuncia Stake ao defender que “en el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador” (1999, p.47).

Também Erickson defende que “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación” (cit. por Stake, 1999, p.20). Nesta perspectiva, Erickson defende ainda que “(...) los resultados de la investigación no son tanto “descubrimientos” como “asertos” (cit. por Stake, 1999, p.46).

Bogdan e Biklen apontam cinco principais características que identificam este paradigma investigativo:

1. A fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (...) Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (1994, p.48).

2. A preocupação fundamental consiste na descrição dos dados recolhidos:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. (...) Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação (1994, p. 49).

3. Dá mais ênfase ao processo do que propriamente ao seu produto. Como sublinham os autores, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (1994, p.49).

4. Os dados são analisados de forma indutiva:

os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (1994, p.50).

5. O significado das coisas é de vital importância para o estudo, uma vez que o investigador interessa-se acima de tudo por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim sendo, considerou-se pertinente seguir um paradigma de investigação qualitativo e interpretativo, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Nesta perspetiva, a nível metodológico esta investigação situa-se dentro do paradigma interpretativo, uma vez que procurou-se penetrar no mundo pessoal dos atores educativos, um núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês, para observar, analisar e interpretar práticas de colaboração e de reflexão.

Como defende Morgado, o paradigma interpretativo também denominado por paradigma qualitativo, “ (...) hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, (...) insere-se numa corrente interpretativa cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social” (2012, p.41).

Do ponto de vista epistemológico, o papel da investigadora foi o de observar e procurar interpretar a realidade, e para isso foi recolhendo o máximo de informação diversificada através de vários instrumentos de recolha de dados.

Resta-nos agora referir a escolha do método de investigação adotada no nosso estudo. Estreitando o leque de opções, resolvemos, então, eleger o estudo de caso como estratégia de investigação.

7.2. O estudo de caso como estratégia de investigação

Dentro de uma investigação de cariz qualitativa existem vários métodos a que recorrer. No entanto, quando se “requer o *envolvimento pessoal* do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (Morgado, 2012, p.59), estamos em presença de um processo de investigação empírica do tipo estudo de caso.

Nesta linha de pensamento, Stake afirma que “la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista”, o que implica que a compreensão dos fenómenos “requiere la consideración de una amplia variedad de contextos temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (1999, p.47).

Segundo Yin, os estudos de caso em geral “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (2001, p.19). Ainda para este autor, o estudo de caso, como estratégia de investigação, “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (2011, p.21).

Para Morgado estudo de caso é:

(...) um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo (s) (2012, p.63).

Na opinião de Stake “dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas” (1999, p.63).

Para Lüdke e André, nos estudos de caso os investigadores “recorrem a uma variedade de fontes de informação, o que, para além de enriquecer o estudo, permite cruzar informações, confirmar ou enjeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar meras suposições e formular hipóteses alternativas” (cit. por Morgado, 2012, p.62).

Relativamente às características e face às diversas definições apresentadas, os estudos de caso, na sua essência, parecem ter as características da investigação qualitativa. Neste sentido Stake destaca quatro características definitórias do estudo de caso:

1. É holístico: “la contextualidad está bien desarrollada ; está orientado al caso; evita el reduccionismo y el elementalismo y es relativamente no comparativo y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia”;
2. É empírico: “está orientado al campo de observación; la observación se centra en lo que se observa (...); hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista (...)”;
3. É interpretativo: los investigadores confían más en la intuición (...) tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto”;

4. É empático: “atiende a la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores; aunque planificado y el diseño atiende a nuevas realidades” (1999, pp.49-50).

Na perspectiva de Yin, os estudos de caso, como estratégia de pesquisa, podem ser exploratórios, descritivos e explanatórios, dependendo “(a) do tipo de questão de pesquisa proposto, (b) da extensão de controle que o investigador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) do grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos” (2011, p.23).

Por seu turno, Morgado (2012) assinala três dimensões para este tipo de investigação qualitativa: interpretativo, descritivo e exploratório.

Ora, esta investigação é interpretativa, porque:

no estudo de caso, o investigador, mais do que desvendar a relação causa-efeito de um dado acontecimento, situação ou caso observado, procura interpretar e compreender os fenómenos que lhe subjazem, a partir da conjugação das perspetivas dos distintos atores implicados no mesmo (...). bem como da análise de documentos relevantes para essa interpretação (Morgado, 2012, p.63).

Além disso é também descritiva, porque “uma parte significativa do processo se baseia na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação” (Morgado, 2012, p.62).

Ora, de acordo com estas perspetivas, a nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo, na medida em que decorreu em contexto natural, numa comunidade escolar, mais concretamente nos seminários de orientação pedagógica, com um número reduzido de atores. A investigadora foi a principal agente de recolha de dados através da observação não-participante e das entrevistas.

7.2.1. A tipologia dos estudos de caso

Para além dos aspetos enunciados anteriormente, importa ainda ter em linha de conta a caracterização que alguns autores fizeram dos estudos de caso, pois pode ajudar a enquadrar as investigações a realizar.

De facto, são diversas as propostas de tipificação do estudo de caso. Stake (1999), por exemplo, identifica três tipos de estudos de caso: (a) o estudo de caso intrínseco - quando o

investigador tem um interesse intrínseco no caso; (b) o estudo de caso instrumental - quando o investigador pretende obter uma compreensão mais aprofundada sobre um determinado assunto e constata que o pode fazer, se estudar um caso particular; e (c) o estudo de caso coletivo - quando o investigador centra o seu estudo em vários casos, simultaneamente.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2001) classificam os estudos de caso em estudo de “caso único” e estudo “de caso múltiplo” ou comparativo. No primeiro exemplo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente ou apenas um único caso. Estes estudos são chamados assim pelo facto de se desenvolverem em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número reduzido de sujeitos.

Yin defende que um projeto de caso único justifica-se quando o caso representa (a) um teste crucial da teoria existente, (b) uma circunstância rara ou exclusiva, (c) um caso típico ou representativo, ou (d) o caso serve um propósito revelador ou (e) longitudinal (2001, pp.61-67).

No segundo exemplo, o investigador estuda dois ou mais casos e estes podem assumir uma grande variedade de formas:

Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos. Os *estudos de caso múltiplos* assumem uma grande variedade de formas. Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização (Bogdan & Biklen, 1994, p.97).

Neste cenário, o estudo de caso comparativo distingue-se, ainda, porque além de o investigador estudar dois ou mais casos, estes são “efectuados e depois comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.97).

Em suma, no nosso estudo, a estratégia de pesquisa refere-se ao “estudo de caso” qualitativo com tipologia de “caso único” de características descritivas, pois o estudo incidiu em acontecimentos contemporâneos e a experiência desenvolveu-se em contexto real, no qual os fenómenos observados dizem respeito aos seminários semanais na escola de um núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês.

7.3. Validade e fiabilidade do estudo de caso

Ao discutir-se a qualidade de uma investigação científica temos de ter sempre em consideração as questões de validade e fiabilidade. Como defende Morgado “um dos problemas mais frequentes do recurso ao estudo de caso resulta das críticas que lhe são feitas sobre a validade e fiabilidade dos dados” (2012, p.123).

Neste sentido, também Stake defende que:

Todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Las técnicas de pruebas educativas y psicológicas han acertado especialmente al exigir mediciones que tengan validez y rigurosidad demostrables (1999, pp.94-95).

Relativamente à primeira questão, a validade das conclusões do estudo de caso está relacionada com a credibilidade do estudo de caso. A crítica mais significativa que se tem feito à questão da validade “ (...) resulta do facto de, em muitas situações, o investigador não poder permanecer o tempo suficiente no contexto do estudo, de modo a esclarecer interpretações mais frágeis ou a corrigir falsas interpretações” (Morgado, 2012, p.123).

Por isso, nos estudos de caso é extremamente importante que o investigador assegure a credibilidade do seu estudo e uma das formas de o fazer consiste numa documentação aprofundada do mesmo. Para isso, Dawson sugere alguns procedimentos (cit. por Morgado (2012, p.123):

- Em primeiro lugar, os investigadores devem atuar “ (...) ao mesmo tempo como autores e como avaliadores críticos do processo”, o que contribui para diminuir as possibilidades de reforçar posições e conceções preconcebidas”;

-Em segundo lugar, os investigadores devem “recorrer a diferentes métodos de recolha de dados, à maior variedade possível de informantes, em diversas situações, e proceder à triangulação das informações obtidas”;

-Em terceiro lugar, “ (...) deve proceder-se à ‘focalização progressiva do estudo’ (...), os investigadores devem, progressivamente, concentrar a sua atenção nos aspetos que se revelem mais significativos”.

Por último, importa referir a questão da fiabilidade. Relativamente à fiabilidade das conclusões no estudo de caso “o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do investigador, possíveis visões do caso, existindo a possibilidade de tal visão ser confirmada ou infirmada a partir das evidências fornecidas” (Morgado, 2012, p. 123).

Ora, no estudo de caso a fiabilidade “ é demonstrada através da triangulação dos dados, devendo, por isso, ser utilizados diversos instrumentos de recolha” (Morgado, 2012, p.124).

Como destaca Morgado, normalmente o investigador recorre à triangulação dos dados, “como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (2012, p.124).

Para Pacheco, a triangulação é um procedimento útil para conferir validade e credibilidade a todo o processo e é entendida como “utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter perspetivas do mesmo fenómeno” (cit. por Morgado, 2012, p.124).

Na opinião de Coutinho, a triangulação:

Consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar (cit. por Morgado, 2012, p.124).

A este respeito, importa ainda ter em conta que existem diferentes estratégias de triangulação que o investigador pode utilizar “para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de um aserto” (Stake, 1999, p.98).

Nesta perspetiva, Stake (1999) identifica quatro tipos de triangulação: a triangulação das fontes de dados, a triangulação do investigador, a triangulação da teoria e a triangulação metodológica.

Assim, na elaboração deste estudo procurámos ser claros nas nossas descrições, enriquecendo-as com todas as evidências que suportam a nossa interpretação, ou seja, procurámos produzir um texto bem documentado e pormenorizado, recorrendo a várias triangulações, quer em relação às diferentes fontes de recolha de dados, quer em relação ao tipo de abordagem metodológica utilizada.

Para consolidar as informações recolhidas, recorreremos a dois tipos de triangulação: - a triangulação dos dados: recolhendo dados de fontes diversas e em datas distintas e – a triangulação metodológica: com a combinação/cruzamento de diferentes instrumentos de recolha de dados (observação, entrevista, análise de documentos) para obter o mesmo tipo de informação. Como defende Stake “con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas” (1999, p.99).

7.4. Técnicas de recolha de dados

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), três grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: a observação, o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário) e a análise de documentos.

Neste estudo, que decorreu durante o ano letivo de 2012/2013, mais precisamente entre os meses de novembro e maio, utilizámos como principais técnicas de recolha de dados, a observação não-participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos, uma vez que são as que melhor dão resposta às características referidas anteriormente. Estas técnicas colocam o investigador em contato direto com os atores educativos e permitem compreender com detalhe o que eles fazem em determinadas circunstâncias ou pensam sobre o assunto.

Resumindo, veja-se a seguinte figura:

Fig. 6 – Técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo



7.4.1. A observação não-participante

Optámos pela observação, denominada por Bogdan e Biklen (1994) por *trabalho de campo*, uma vez que as observações “conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (Stake,1999, p.60).

Bogdan e Biklen defendem que “é esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes (...)” (1994, p.113).

Neste sentido, Mckernan refere que a observação “(...) no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta requisito para la investigación científica” (1999, p.79).

Além disso, Ketele e Roegiers destacam que:

tratando-se de “um processo e não de um mecanismo simples de impressão por reprodução como o da fotocópia”, a observação requer atenção, intenção e capacidade de seleção por parte do investigador, já que tem de “seleccionar um pequeno número de informações pertinentes [de] entre o vasto leque de informações possíveis (cit. por Morgado, 2012, p.88).

Quanto à modalidade de observação, utilizámos a modalidade de observação não-participante dos seminários semanais na escola de um núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês para a recolha de dados, no sentido de compreender e analisar práticas de colaboração e de reflexão existentes no respetivo núcleo e o modo como estas influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos seus atores.

Na observação não-participante, o investigador limita-se “a observar e recolher informações, não interagindo nem intervindo com o grupo em estudo” (Morgado, 2012, p.91).

Quivy e Campenhout consideram como principal característica desta modalidade “o facto de o investigador não participar na vida do grupo que, portanto, observa “do exterior”, num processo que tanto pode ser de longa como de curta duração” (cit. por Morgado, 2012, p.91).

Ora, no terreno, a observação torna-se uma lente imprescindível do trabalho de investigação e as notas de campo do investigador tornam-se as suas “ferramentas” mais preciosas de recolha de informação descritiva. Para Bogdan e Biklen, as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p.150).

Desta forma, recorreremos às notas de campo, pois segundo os mesmos autores, o resultado bem sucedido de um estudo de observação “(...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Neste sentido, realizámos seis sessões de observação não-participante dos seminários anteriormente referidos, que decorreu no ano lectivo 2012/2013, e redigimos as respetivas notas de campo aquando das observações realizadas nos seguintes dias:

- 28 de novembro 2012;
- 23 de janeiro 2013;
- 20 de fevereiro 2013;
- 27 de fevereiro de 2013;
- 24 de abril 2013;
- 08 de maio 2013.

Apresentamos os referidos documentos em anexo (1-6).

Em suma, importa referir que em todo este processo da observação dos seminários tivemos em conta alguns cuidados que, segundo Morgado, são fundamentais quando se inicia a observação:

é importante que o investigador consiga estabelecer uma boa relação com os participantes e tente ganhar a sua confiança, para que estes se sintam o mais à vontade possível e possam fazer-lhe confidências que, de outro modo ou noutras circunstâncias, jamais fariam (2012, p.88).

Para além disso, se por um lado é importante que “o investigador entre no mundo do sujeito”, por outro, é também importante que consiga manter-se “do lado de fora” (Bogdan & Biklen, 1994, p.113).

Nesta linha de pensamento também Morgado sublinha que:

o investigador deve ser empático e reflexivo mas, ao mesmo tempo, capaz de se distanciar para poder discernir com lucidez sobre as situações que observa. Dito de outra forma, é imprescindível que o investigador “aprenda o modo de pensar do sujeito, mas não pense como ele (2012, p.88).

7.4.2. A entrevista semiestruturada

Optámos pela entrevista, uma vez que segundo Bogdan e Biklen “ (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p.134). Na opinião de Morgado, as entrevistas “ (...) permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho” (2012, p.74).

Para Stake a entrevista “es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (1999, p.63).

Quanto ao tipo de entrevista, utilizámos a entrevista semiestruturada ou semidirigida, por estas:

(...) não serem inteiramente abertas nem muito direcionadas através de perguntas precisas. (...) Deste modo, o entrevistador vai levando uma série de questões que pretende abordar mas deixando sempre ao entrevistado “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” numa interação permanente e num questionamento constante à medida que decorre o encontro (Morgado, 2012, pp.73-74).

Esta ideia é também corroborada por Mckernan ao afirmar que “el entrevistador tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro” (1999, p.150).

Além disso, Bogdan e Biklen defendem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos* (...)” (1994, p.135).

Nesta linha de pensamento, durante as entrevistas tratou-se de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação sobre o tema em questão, que serviram de materiais para a análise sistemática de conteúdo. Ora, para isso, Bogdan e Biklen aconselham a utilização de grelhas de entrevista, pois estas “ (...) permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo” (1994, p.108).

Por outro lado, segundo os mesmos autores, alguns investigadores esquecem que as notas de campo também podem ser um suplemento importante nesta técnica:

Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Em face dos aspetos referidos, elaborámos dois guiões de entrevistas distintos, um para a supervisora (anexo 7) e outro para a estagiária (anexo 8). Realizámos questões algo

semelhantes à supervisora e à estagiária de forma a obter o ponto de vista de ambas sobre o tema em questão.

O guião da entrevista para a supervisora divide-se em sete partes. A primeira parte consiste em legitimar a entrevista e pedir autorização para a respetiva gravação áudio, assim como solicitar a colaboração da supervisora e garantir a confidencialidade e anonimato da mesma.

As questões da segunda parte da entrevista têm como objetivo obter elementos para a caracterização do papel da supervisão e do supervisor no contexto em análise. Quanto à terceira parte da entrevista, esta é constituída essencialmente por questões abertas que consistem em analisar a importância das relações interpessoais como dinâmicas de desenvolvimento no processo superviso. Na quarta parte, as questões visam analisar as dinâmicas de trabalho (colaborativo) nos seminários entre a supervisora e a estagiária. A quinta parte tem como objetivo obter elementos para a caracterização das práticas de colaboração e de reflexão em análise. As questões da sexta parte consistem em analisar a importância do portefólio reflexivo como estratégia promotora de desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, a sétima parte diz respeito aos agradecimentos e à solicitação de eventuais colaborações no futuro.

O guião da entrevista para a estagiária está igualmente dividido em sete partes. A primeira parte consiste em legitimar a entrevista e pedir autorização para a respetiva gravação áudio, assim como solicitar a colaboração da estagiária e garantir a confidencialidade e anonimato da mesma. A segunda parte é constituída por questões relacionadas com a experiência do estágio profissional da estagiária. Na terceira parte as questões objetivam as mesmas respostas que as questões à supervisora, pois estão relacionadas com as relações interpessoais no processo superviso. A quarta parte tem como objetivo analisar as dinâmicas de trabalho (colaborativo) entre a estagiária e a supervisora nos seminários. Na quinta parte as questões visam obter elementos para a caracterização das práticas de colaboração e de reflexão em análise. As questões da sexta parte consistem em analisar a importância do portefólio reflexivo como estratégia promotora de desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, a sétima parte diz respeito aos agradecimentos e à solicitação de eventuais colaborações no futuro.

Como algumas das questões das entrevistas da supervisora e da estagiária são semelhantes, foi possível fazer um cruzamento de dados tendo em vista perceber as diferentes (ou não) interpretações de ambas as participantes na investigação.

No final do estágio, mais concretamente no fim do mês de maio, aplicámos as entrevistas, uma à supervisora e outra à estagiária, separadamente. Efetuámos a gravação áudio das entrevistas, utilizando um gravador digital, e posteriormente fizemos a respetiva transcrição das mesmas. (anexos 9-10)

7.4.2.1. Validação das entrevistas

Para validar as entrevistas recorremos a vários procedimentos, pois como assinala Morgado, “para validar um instrumento de recolha de dados é necessário recorrer a várias técnicas distintas” (2012, p.86).

Nesta perspetiva, Fox enumera seis métodos possíveis para determinar a validade de um instrumento de recolha de dados: “*validade aparente, validade de conteúdo, validade de constructo, validade concorrente, validade congruente e validade preditiva*” (cit. por Morgado, 2012, p.83).

Além disso, segundo Morgado (2012), a validação de um instrumento pode ser feita em dois momentos distintos: uma validação *a priori* e/ou uma validação *a posteriori*.

Neste caso, recorremos a uma validação *a priori*, na qual se costumam utilizar como métodos a validade de conteúdo (1) e a validade aparente (2), “duas formas de validação que não se baseiam em dados recolhidos e, por isso, não permitem que se produza uma estimativa da validade por meio de qualquer correlação” (Morgado, 2012, p.84).

Em face dos aspetos enunciados, utilizámos, então, a validade de conteúdo, pois esta “permite avaliar até que ponto as dimensões a estudar são assumidas pelos itens que o investigador pensou *a priori*, permitindo assim uma comparação entre os itens do questionário e o conteúdo específico a avaliar” (Morgado, 2012, p.84).

Além disso, usamos também a validade aparente, pois segundo Fox é um “procedimento que se utiliza para “estimar a validade de um instrumento e se baseia num exame superficial do mesmo” (cit. por Morgado, 2014, p.85).

Por outro lado, importa ainda referir que é um processo que se desenvolve em vários momentos. Neste sentido, procedemos aos seguintes passos, referidos por Morgado para validar as entrevistas (2012, p.85):

- 1- Elaborámos uma listagem dos principais aspetos a considerar no estudo e respetivos objetivos da investigação;
- 2- Construámos um guião com o maior número possível de questões, redigidas a partir da revisão da literatura, do problema a estudar e dos objetivos definidos;
- 3- Agrupámos os itens (ou questões) pelas dimensões de análise em torno das quais se organizaram os dados de opinião a recolher;
- 4- Consultámos três especialistas na área de conhecimento em que se inscreve o estudo- processo que comumente se designa por *acordo de juízes* –, de forma a garantir que o conteúdo dos itens das entrevistas abarcasse os aspetos mais relevantes dos conceitos que o instrumento pretendia medir e a obter informações relativamente à pertinência e adequação dos itens ao conteúdo a avaliar. Importa ainda referir que para isso elaborámos um formulário (anexo 12), onde foi feito o tal acordo de juízes, uma vez que segundo Morgado “ao trabalharem com os vários itens do questionário, podem fornecer-nos, simultaneamente, uma análise de fundo e de forma, isto é, uma análise de conteúdo e uma análise da estrutura do instrumento de recolha de dados” (2012, p.86);
- 5- Reajustámos o questionário em função dos contributos fornecidos pelos juízes;
- 6- Realizámos um pré-teste e aplicámos as entrevistas:
 - a um conjunto de indivíduos com características idênticas aos da amostra a estudar. A análise dos dados recolhidos nesse pré-teste permitirá detetar eventuais dificuldades de leitura e/ou de interpretação das questões formuladas e possíveis falhas ou inconsistências. Por fim, tendo em atenção as informações prestadas e as alterações sugeridas, procede-se à redação definitiva do questionário (Morgado, 2012, p.85);
- 7- Por fim, tendo em atenção aos aspetos referidos, procedemos à elaboração definitiva do guião das entrevistas.

Em suma, importa também ter em linha de conta, segundo o mesmo autor, “ (...) o carácter sempre incompleto e provisório de qualquer instrumento de recolha de dados. Nenhum instrumento é definitivamente válido ou fiável” (Morgado, 2012, p.86).

7.4.3. A análise de documentos

Por fim, recorremos à análise de documentos, que é “ ‘um método de recolha e de verificação de dados’ que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, ‘parte integrante da heurística da investigação’” (Saint-Georges, 1997, cit. por Morgado, 2012, p.86).

Também Stake considera que tais documentos constituem uma mais-valia em qualquer processo investigativo, funcionando como “sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente” (1999, p.66).

Neste sentido, no final do ano letivo (no fim do mês de maio) recolhemos o diário reflexivo da estagiária, que serviu para complementar a informação obtida através das técnicas anteriormente referidas. Utilizámos ainda o diário reflexivo como fonte de registo dos processos de aprendizagem e de reflexão. Segundo Sá-Chaves, o “portfolio” reflexivo:

Permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas (...) e no desenvolver deste exercício (...) se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e, nela, o inquestionável valor diferenciador de cada um” (cit. por Sílvia & Alves, 2009, p.175).

Para a análise do diário reflexivo construímos uma grelha de análise (anexo 13), pois segundo Morgado “para facilitar a análise dos documentos é costume construírem-se grelhas de análise específicas que permitem orientar o estudo e sistematizar a informação recolhida” (2012, p.87).

A este respeito também Zabalza refere que “al final, hemos de estar en condiciones de presentar una especie de mapa de los tópicos presentes en el diario, de sus contenidos y de su evolución a lo largo del diario” (2004, p.155).

Ora, de encontro a isso, procedemos aos seguintes passos, uma vez que segundo Zabalza “de esta manera, (...) podemos acceder a un interesante y rico material de quien escribe” (2004, pp.153-156):

- 1- Construir la impresión general sobre lo que cuenta el diario;
- 2- Analizar los patrones o redundancias;
- 3- Identificar los puntos temáticos que van apareciendo y hacer una lectura transversal de los mismos;
- 4- Analizar cualitativamente los elementos explícitos e implícitos de la información del diario;
- 5- Identificar los *dilemas profesionales o personales* que aparecen en el diario.

7.5. Técnicas de tratamento e análise de dados

Para Bogdan e Biklen a análise de dados consiste num:

(...) processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (1994, p.205).

O tratamento dos dados recolhidos durante o processo de *trabalho de campo* foi feito por análise de conteúdo. Segundo Morgado, a análise de conteúdo é “hoje um dos procedimentos mais utilizados na investigação empírica no campo das ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, no campo da educação” (2012, p.102), e é uma técnica de investigação que:

(...) procura estabelecer uma relação entre as descrições objetivas que o investigador possui – quer tenham sido elaboradas durante a fase de recolha de dados (entrevistas, registos de observações efetuadas, notas de campo), quer digam respeito a documentos que pretende analisar (documentos, jornais, manuais escolares) – e os fatores que determinaram as suas características, processo que se traduz pelo estabelecimento de inferências ou deduções lógicas (Morgado, 2012, p.111).

De acordo com Bogdan e Biklen, o processo de análise de dados em investigação qualitativa pode efetuar-se através de duas abordagens. Na primeira, a análise “é concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos” e na segunda, “envolve a recolha dos dados antes da realização da análise” (1994, p.206).

No presente estudo fizemos a análise dos dados depois da recolha de todos os dados, apesar de termos feito alguma análise durante a recolha dos mesmos (das observações dos seminários da disciplina de francês), pois como sublinham Bogdan e Biklen nesta abordagem os investigadores “nunca a utilizam na sua forma mais pura, aproximando-se apenas dela, dado que a reflexão, sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo de investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos” (1994, p.206).

Além disso, os mesmos autores também defendem que:

apesar de recomendarmos alguma contenção nas tentativas de mergulhar na análise concomitante, alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise (Bogdan e Biklen, 1994, p.206).

Ora, de acordo com esta linha de pensamento, o processo de análise de dados iniciou-se logo após as primeiras recolhas de dados, o que permitiu orientar as mesmas em direção a questões ou impressões que iam surgindo e assim aprofundar o estudo, sem perder de vista as questões iniciais.

Para isso, recorreremos a uma pré-categorização dos dados na qual “o investigador já possui uma lista prévia de categorias, delineada a partir do objeto de estudo e das teorias que lhe servem de suporte; e a utiliza para classificar os dados” (Morgado, 2012, p.112).

Ora, no final da investigação, considerando o objeto deste estudo, foi feita uma leitura atenta e exaustiva dos documentos com toda a recolha de dados e que servem, portanto, de base ao trabalho de análise – as observações dos seminários (as notas de campo), as transcrições das entrevistas e o diário reflexivo.

Fizemos uma leitura exploratória com cruzamento de informação por forma a encontrar semelhanças e diferenças no que concerne a palavras, expressões ou até a padrões de ideias e comportamentos. Em consequência deste objetivo, foi realizado um levantamento dos temas, conceitos e vocábulos mais recorrentes e aglutinadores dos dados recolhidos. Como defende Esteves:

Antes de se proceder à definição de categorias, (...) se deve fazer uma *leitura flutuante* do material, ou de grande parte dele, de modo a que “o investigador se aproprie da natureza dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a idealizar o sistema de categorias que vai usar no tratamento (cit. por Morgado, 2012, p.110).

Em segundo lugar, procedemos à identificação das categorias e subcategorias, uma vez que segundo Morgado a “definição de categorias é a operação central da análise de conteúdo, através da qual os dados são classificados e reduzidos, depois de identificados como pertinentes” (2012, p.109).

Esta posição é corroborada por Bogdan e Biklen ao afirmarem que “ (...) um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (1994, p.221).

Segundo Morgado, o processo de categorização comporta duas etapas principais:

i uma primeira em que os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após ter sido detatada a sua pertinência; ii uma segunda etapa, em que os dados são novamente reagrupados em função das suas analogias, o que permite reconfigurá-los em função dos propósitos da investigação (2012, p.112).

Assim, em terceiro lugar, através de uma “análise categorial” ou processo de categorização, os dados recolhidos foram então separados e classificados em partes significativos, com o intuito de responder aos objetivos que foram delineados para o estudo.

Em jeito de sistematização, todo este processo de análise de dados envolveu, como perspetiva Bogdan e Biklen “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (1994, p.205).

Em suma, todo este conjunto de tarefas contribuiu para a redução de dados, fundamental para a análise de conteúdo.

Neste estudo a operação da categorização foi feita com base no programa informático WebQDA. Este Software de pesquisa qualitativa proporciona inúmeras vantagens em relação à investigação, uma vez que o investigador pode criar categorias, codificar, fazer buscas, editar, visualizar, interligar e organizar documentos com o objetivo de responder às questões de investigação e obter uma descrição subjetiva e sistemática do conteúdo.

Ora, tendo em conta a preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas, este programa apresenta-se como sendo o mais recomendado, pois ajuda os investigadores a identificar elementos significativos para a análise e conclusão e a organizar os dados em diversos tipos de fontes, dando assim uma visão holística do corpo documental.

7.6. Caracterização dos participantes

Os participantes deste estudo de caso consistem num núcleo de formação inicial de professores da disciplina de francês, constituído por uma supervisora e uma estagiária, aluna inscrita no segundo e último ano do Mestrado em ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O modelo de estágio em que se insere encontra-se regulado pela Portaria nº1097/2005, de 21 de Outubro.

A aluna estagiária optou no seu curso pela variante de estudos franceses e ingleses pelo que, após um ano de frequência na parte curricular no âmbito das Ciências da Educação, participa uma vez por semana em seminários na escola e na Faculdade nas duas disciplinas, ao mesmo tempo que frequenta o estágio na escola de 3º ciclo onde foi colocada. A estagiária tem idade compreendida entre os 20 e os 30 anos e tem experiência profissional na área das formações.

A supervisora que faz parte deste grupo de trabalho é uma profissional experiente na docência e é do quadro efetivo da escola há mais de dez anos, tendo a idade compreendida

entre os quarenta e os cinquenta anos. Quanto à orientação pedagógica, esta é a segunda vez que orienta estágios.

Nesta escola, a supervisora da disciplina de francês abre a sua aula à presença da estagiária e, para além disso, disponibiliza uma das suas turmas para que a futura professora leccione a disciplina, sempre sob a sua supervisão. A supervisora promove ainda a realização de seminários semanais na escola.

7.7. Caracterização da escola

A escola a que pertence este núcleo de estágio situa-se no centro do país e é constituída por vários pavilhões ligados por corredores cobertos. Tem uma biblioteca, laboratórios novos, um bar dos alunos, uma sala de professores com bar, um auditório e um parque desportivo. O pavilhão gimnodesportivo é dividido em várias áreas: campo de jogos, ginásio, balneários e gabinete médico. A escola tem ainda dois campos adjacentes descobertos.

Atualmente a escola tem cerca de 1630 alunos e possui um quadro estável do corpo docente, aproximadamente 280 professores, sendo a maioria profissionalizada do quadro de nomeação definitiva. O corpo discente é constituído, atualmente, por aproximadamente 2000 alunos. A escola colabora com a Faculdade de Ciências e Tecnologia e com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra viabilizando núcleos de estágio de matemática, física, biologia, português/francês; português/inglês e filosofia, sendo, quase sempre, os supervisores professores do quadro definitivo da escola.

CAPÍTULO 8 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

8.1. Os seminários de orientação pedagógica

Uma vez que o nosso estudo incidiu essencialmente nos seminários de um núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês, convém, antes de mais, explicar esse instrumento central do processo da supervisão. Como sublinha Formosinho, durante todo o processo da supervisão “há um instrumento importante de reflexão e de partilha entre as estagiárias, entre as supervisoras cooperantes e a equipa universitária – é o seminário semanal na instituição de formação” (2002a, p.113).

Ora, para compreendermos melhor o seminário de orientação pedagógica, na formação inicial de professores, importa referir que ele desenrola-se nas várias fases do ciclo da supervisão. Neste sentido, nunca é demais relembrar que a supervisão “é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.80).

Os seminários semanais de orientação pedagógica na escola são, assim, fundamentais no processo de aprendizagem e centram-se nas interações pedagógicas entre supervisor e estagiário e têm como objetivo principal a autonomia do futuro professor enquanto pessoa e profissional.

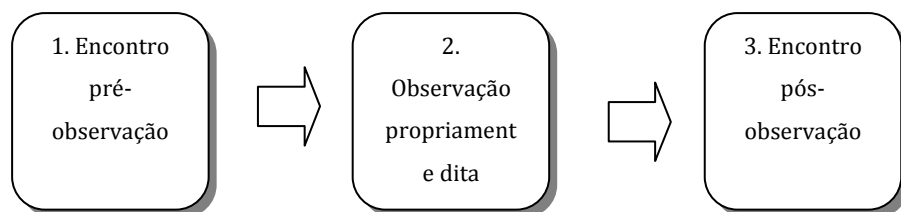
Segundo Formosinho, os seminários são um “instrumento importante de concretização da centração do estágio no mesossistema, isto é, na articulação entre os diversos microsistemas em que decorre a actividade de iniciação à profissão e a integração da teoria e da prática” (2002a, p.114).

Resumindo, na opinião da autora:

O **Seminário de Supervisão** representa o reencontro deste grupo de alunas/os da licenciatura, a troca de vivências e experiências, a oportunidade de debates e reflexões sobre os diferentes contextos educativos onde estão a fazer as suas práticas. Em síntese, representa, portanto, o diálogo entre todas as estagiárias, diálogo reflexivo sobre a observação e a acção que é uma característica profissional que se deseja promover. Representa, ainda, a troca de experiências para a conquista do saber-fazer profissional, que é outra característica que se deseja promover. Representa também o regresso à instituição de formação, como cenário onde se faz uma outra reflexão sobre as práticas. Esta reflexão é basicamente motivada pelas vivências e experiências que tem na realidade da sala de actividades, sem prejuízo, no entanto, da introdução de questões, problemas e reflexões que a equipa universitária ache oportuno introduzir (Formosinho, 2002a, pp.113-114).

Posto isto, os seminários que observámos realizaram-se semanalmente na instituição de formação onde a estagiária frequentou o estágio.

Neste núcleo de estágio pedagógico estão presentes as seguintes fases do ciclo da supervisão:



8.2. Identificação das categorias e subcategorias

A identificação das categorias e subcategorias para a análise e interpretação dos dados recolhidos tiveram em consideração os objetivos do estudo, a revisão da literatura e os dados recolhidos (as notas de campo, as entrevistas e o diário reflexivo da estagiária).

Deste modo, elaborámos uma grelha com as seguintes categorias e subcategorias, representadas no quadro 1:

Quadro 1 – Descrição das categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Conceção da supervisão	a) A noção de supervisão
	b) O papel da supervisora
	c) O perfil da supervisora

2. Relações no contexto de supervisão	a) A relação entre a supervisora e a estagiária
	b) O contexto afectivo-relacional
3. Colaboração entre supervisora e estagiária	a) O conceito de colaboração
	b) A hierarquia na supervisão
	c) O papel da supervisora
	d) O papel da estagiária
4. Estratégias de reflexão	a) O conceito de reflexão
	b) Reflexão sobre a ação
	c) Reflexão na ação
5. Pedagogia da autonomia	a) Competências intelectuais
	b) Segurança de atitudes no plano socio-afetivo

8.3. Interpretação das categorias e subcategorias

A primeira categoria, *Conceção da supervisão*, surgiu da necessidade de identificar o modelo de supervisão existente neste núcleo de estágio pedagógico. Neste sentido, distinguimos três subcategorias:

a) *A noção de supervisão*: o objetivo desta subcategoria é analisar quais as concepções dominantes entre os participantes deste estudo acerca da noção de supervisão e da sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário;

b) *O papel da supervisora*: referente à sua atuação/funções e ao seu estilo no processo da supervisão;

c) *O perfil da supervisora*: respeitante às competências/características que a supervisora possui para o exercício do seu cargo, consideradas importantes na condução do processo supervisorio, como defendem Alarcão e Tavares (2003).

A segunda categoria, ***Relações no contexto de supervisão***, surgiu da importância que estas têm no bom funcionamento do processo supervisorio. Nesta perspectiva, distinguimos duas subcategorias:

a) *A relação entre a supervisora e a estagiária*: relativa ao tipo de relação entre os atores envolvidos no núcleo do estágio pedagógico;

b) *O contexto afetivo-relacional*: respeitante ao ambiente existente nos seminários de orientação pedagógica.

A terceira categoria intitula-se ***Colaboração entre a supervisora e a estagiária*** e tem como objetivo identificar práticas de colaboração existentes entre a supervisora e estagiária e de que forma elas desenvolvem um trabalho colaborativo. Neste sentido, distinguimos quatro subcategorias:

a) *O conceito de colaboração*: o objetivo desta subcategoria é analisar quais as concepções dominantes entre os participantes deste estudo acerca do conceito de colaboração e da sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário;

b) *A hierarquia na supervisão*: referente à existência ou não de uma hierarquia explícita na relação entre a supervisora e a estagiária no processo da supervisão;

c) *O papel da supervisora*: relativo à sua atuação para o contributo de um trabalho colaborativo;

d) *O papel da estagiária*: relativo à sua atuação para o contributo de um trabalho colaborativo.

A quarta categoria, *Estratégias de reflexão*, surgiu da necessidade de identificar e analisar estratégias de reflexão desenvolvidas neste núcleo de estágio pedagógico. Desta forma, distinguimos três subcategorias:

a) *O conceito de reflexão*: o objetivo desta subcategoria é analisar quais as concepções dominantes entre os participantes deste estudo acerca do conceito de reflexão e da sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor estagiário;

b) *A reflexão sobre a ação*: respeitante à reflexão feita no momento posterior à ação, ou seja, depois da prática pedagógica;

c) *A reflexão na ação*: referente à reflexão feita no momento da ação, ou seja, da prática pedagógica.

A quinta e última categoria, *Pedagogia da autonomia*, tem como finalidade verificar de que modo as interações pedagógicas entre a supervisora e a estagiária contribuem para a autonomia da futura professora, enquanto agente da sua própria aprendizagem, quer pessoal quer profissional. Nesta ordem de ideias, distinguimos duas subcategorias:

a) *As competências intelectuais*: respeitantes à dimensão profissional da estagiária, como sentido crítico, reflexão e problematização;

b) *A segurança de atitudes no plano socioafetivo*: referente à dimensão pessoal da estagiária, nomeadamente na segurança e confiança.

8.4. Codificação das técnicas de recolha de dados e dos participantes do estudo

Elaborámos também duas grelhas, uma relativa aos códigos das técnicas de recolha de dados e outra relativa aos códigos dos participantes deste estudo, representados respetivamente nos quadros 2 e 3:

Quadro 2 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados

TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	CÓDIGO
Notas de campo (observação dos seminários)	NC
Entrevistas	E
Diário reflexivo	DR

Quadro 3 – Codificação dos participantes do estudo

PARTICIPANTES	CÓDIGO
Supervisora de francês	SF
Estagiária de francês	EF

Desta forma, apresentamos a codificação das citações dos participantes para as três técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo:

a) As notas de campo estão codificadas como **NC**. Para cada nota de campo codificámos, numericamente, **NC1**, **NC2**, **NC3** e por aí adiante. Quanto às respetivas citações da supervisora codificámos como **NC1SF**, **NC2SF**, **NC3SF** e por aí adiante. Relativamente às citações da estagiária codificámos como **NC1EF**, **NC2EF**, **NC3EF** e por aí adiante.

b) A entrevista à supervisora de francês está codificada como **ESF** e a entrevista à estagiária de francês como **EEF**;

c) O diário reflexivo da estagiária de francês está codificado como **DREF**. Para cada narrativa do diário codificámos, numericamente, N1, N2, N3 e por aí adiante. Exemplo: DREFN1; DREFN2; DREFN3 e assim sucessivamente.

8.5. Apresentação e análise dos resultados

Reconhecemos que é praticamente impossível conhecer algo por completo e na sua profundidade, nem era nossa intenção ansiar a tal. Contudo, estudámos uma realidade na sua complexidade e os resultados que expomos são representativos dessa realidade e consequência de uma análise pormenorizada dos dados.

Deste modo, pretendemos transmitir e analisar os dados que foram recolhidos ao longo do nosso estudo, de acordo com um sistema de codificação a que foram sujeitos. Pretendemos igualmente que todos os dados sejam apresentados com detalhe e precisão.

Analisaremos em seguida cada uma das categorias e subcategorias em particular, tendo sempre em consideração os dados recolhidos (as notas de campo, as entrevistas e o diário reflexivo da estagiária) e o referencial teórico desenhado.

8.5.1. CATEGORIA 1: Conceção da supervisão

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *conceção da supervisão* que compreendem as subcategorias *noção de supervisão*, *o papel da supervisora* e *o perfil da supervisora*.

a) Noção de supervisão:

Infere-se da análise dos discursos da SF e da EF que a supervisão, na formação inicial de professores, se reveste de grande importância no que toca à preparação do futuro professor para exercer o seu ofício.

Eu acho que é importante. Eu acho que tem **bastantes aspetos positivos**, porque vai permitir ao professor ... estagiário hum vivenciar em contexto real as diferentes etapas do que é a profissão docente, não é? Hum permite que ele aprenda a planificar, a definir estratégias, objetivos, hum permite também que ele hum aprenda entre aspas porque já deve ser uma coisa inerente à pessoa, a relacionar-se com todos os elementos da comunidade educativa, hum e é importante também porque vai deparar-se com situações ... difíceis, eventualmente, difíceis e vai aprender a gerir conflitos ... é muito importante a nível das relações interpessoais também (ESF, anexo 9).

A supervisão foi importante em todos os sentidos, não só na questão da orientação das práticas, como de toda a parte burocrática, porque eu sem a supervisão não teria acesso a esse tipo de documentação. Nem ao funcionamento da parte burocrática da escola (EEF, anexo 10).

Depreende-se também das palavras da SF e da EF que a noção que ambas têm da supervisão aproxima-se mais da noção de *desenvolvimento pessoal e profissional*, na qual se baseia “no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (Marcelo, 2009, p.10).

Neste sentido, verificámos que os termos mais utilizados por ambas nas entrevistas foram: “orientar”, “partilhar”, “um outro olhar”, “outra opinião”, “dicas”, “trabalhar em conjunto”, “iniciativa”, “trabalho colaborativo”, “fazer reflexões”, “sugestões”, “troca de experiências”. Veja-se o testemunho:

Ora bem, para mim a supervisão é orientar, apontar um caminho... para a profissão docente. Eu acho que esta orientação deve partir da nossa própria experiência, não é? Em certa medida nós vamos ser, partimos do nosso próprio modelo para depois darmos orientações ao futuro professor. A orientação, a supervisão é também o proporcionar um trabalho de partilha, de reflexão, um trabalho colaborativo relativamente a atividades pedagógicas a desenvolver com a turma, com os alunos, de modo a que se possa promover o sucesso do ensino-aprendizagem.... Ou seja essencialmente a partir de uma experiência, partilhar, fazer reflexões, dar sugestões, para que haja evolução (ESF, anexo 9).

E acho que a supervisão dá-nos um outro olhar porque ... sou eu que preparo os materiais, eu não tenho uma visão autocrítica, quer dizer, tenho até certo ponto, a supervisão ajuda-me a ir um pouco mais além nesse sentido, portanto acho que só tive a lucrar com ela (EEF, anexo 10).

Além disso, poder-se-á dizer que para além de construtivista, estamos perante um modelo de supervisão ecológico, pois podemos constatar que para ambas a supervisão é pensada “não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131). Isso é visível no testemunho de ambas:

A supervisão permite também que ele aprenda, entre aspas, porque já deve ser uma coisa inerente à pessoa, a relacionar-se com todos os elementos da comunidade educativa e é muito importante a nível das relações interpessoais também (ESF, anexo 9).

Eu só me poderia sentir completamente integrada se estivesse integrada em todas as vertentes, tanto com colegas, com funcionários, com alunos, etc (EEF, anexo 10).

A realização de todas estas atividades (extracurriculares) permitiu-me uma maior integração na comunidade escolar e deu-me uma perspetiva diferente da profissão docente, especialmente da docência na área curricular do francês (DREFN6).

Verificámos igualmente que o modelo de supervisão utilizado neste núcleo de estágio possui traços do modelo clínico apresentado por Goldhammer e Cogan (1980), com o objetivo central de melhorar a prática de ensino e pondo o acento na observação de aulas, na reflexão sobre a prática pedagógica, colaboração e entreajuda entre a SF e a EF. Estão também presentes as principais fases do processo de supervisão: a reunião de pré-observação, a observação propriamente dita e a reunião pós-observação.

b) *O papel da supervisora:*

Relativamente ao *papel da supervisora*, procedendo à análise do quadro 4, podemos constatar que o papel da SF aproxima-se mais da perspetiva “colaborativa” em que a supervisora surge como um colega, que com mais experiência ajuda a estagiária nas várias tarefas do estágio, sugerindo recursos e técnicas e utilizando sempre críticas construtivas e nunca destrutivas.

Nesta perspetiva, quanto aos estilos supervisivos, defendidos por Glickman (1985), poder-se-á dizer que a SF partilha características colaborativas com características directivas.

Quadro 4 - Estilo de supervisão da SF

ESTILO COLABORATIVO	ESTILO DIRETIVO
<p>ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO:</p> <p>. Serve de espelho; ajuda a EF a encontrar soluções para os problemas (utilização do verbo poder), negocia com a EF para chegar a um acordo/consenso na tomada de decisões; dá sugestões/opinião; incentiva; recomenda; explica; relembra; aconselha e tenta responsabilizar a EF.</p> <p>ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO:</p> <p>. Aconselha, dá sugestões, alerta, recomenda, explica, ajuda.</p>	<p>ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO E ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO:</p> <p>. Orienta; direciona; condiciona as atitudes da EF, manipulando (“se fosse eu”...); estabelece critérios.</p>

. Socorre-se de críticas construtivas; reforço positivo (realça aspetos positivos); elogia, encoraja.	
---	--

c) *O perfil da supervisora:*

No que concerne *o perfil da supervisora*, podemos verificar que a SF apresenta um perfil que valoriza não só competências de ordem técnicas, como também competências éticas e relacionais. Estas últimas são apontadas pela SF e EF como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Portanto, o discurso da SF define um perfil que revela exigência; competências pedagógicas/didáticas e em desenvolvimento curricular; compreensão; flexibilidade; solidariedade; *skills* de relacionamento interpessoal (estabelece e mantém um bom clima afetivo-relacional); capacidade de prestar atenção e saber escutar. Isso é visível nos testemunhos da EF e da SF:

Nem sempre é possível cumprir com os prazos estabelecidos para entrega dos materiais respetivos, **mas posso contar sempre com a compreensão da minha orientadora** e com a sua predisposição para corrigi-los mesmo no seu tempo de família (DREFN7, anexo 11).

A supervisora foi fundamental, não só pelas dicas que me forneceu, que me auxiliaram a orientar o meu trabalho, mas também muito pela compreensão, porque se não houvesse compreensão na receção mais atrasada do material, teria sido muito complicado para mim finalizar o estágio, pelos motivos que eu já indiquei (EEF, anexo 10).

Mas eu não poderia ter uma orientadora melhor em termos **de ideias práticas**, portanto, **em termos pedagógicos** eu não poderia ter melhor orientadora, porque a Cristina de facto ela domina. E para além de dominar essa parte hum eu acho que a Cristina ajudou-me muito na **parte burocrática**. Isto é: tudo o que diz respeito ao funcionamento na escola, mesmo a questão de ser diretora de turma, a Cristina ajudou-me muito nessa, nessa parte. E portanto eu acho que sim que ... foi muito positivo (EEF, anexo 10).

O supervisor deve ser uma pessoa que informa, que dá orientações, como pessoa tem que ser flexível, também, tem que ser compreensivo e exigente ao mesmo tempo, também, pronto. Mas nunca prejudicando o professor estagiário, logicamente. Também deve valorizar o empenho do professor estagiário, eu acho... e **valorizar também a iniciativa**, a investigação que os professores fazem para apresentar materiais inovadores. Eu valorizei isso tudo. **Ser exigente, frontal, criticar construtivamente, e reconhecer os seus próprios erros, porque é importante** (ESF, anexo 9).

Eu acho que um supervisor deve ter experiência, não no sentido da supervisão, mas enquanto docente. E depois na **questão humana** deve ser uma pessoa com quem seja fácil de trabalhar, flexível, mas exigente e compreensiva, porque se não houvesse compreensão na receção mais atrasada do material, teria sido muito complicado para mim finalizar o estágio (EEF, anexo 10).

A SF **conforta** a EF referindo que sabe que isso é difícil de concretizar, até porque nas suas aulas ela também tende a fazer o mesmo (NC1SF, anexo 1).

A Sf afirma que **tem consciência que a EF tem uma vida muito agitada e que por isso a desculpa**, mas sublinha que ela tem de ter mais rigor na planificação da aula e nos materiais (NC1SF, anexo 1).

“Nós supervisoras estamos aqui para dar sugestões” (NC4SF, anexo 4).

“Isto sou eu a ser muito picuinhas” (NC4SF, anexo 4).

“Não sei se aceitas, concordas...” (NC4SF, anexo 4).

Notou-se erros de concordância na oralidade, explicando que isso é normal, pois a EF ao dar a instrução atrapalha-se (NC5SF).

Desta forma, as competências apontadas, todas convergem num só sentido, o sentido de uma formação também vocacionada para a “questão humana”, justificando-se a sua necessidade para o bom funcionamento do processo da supervisão.

Assim, podemos verificar que ambas reiteram a importância da vertente pessoal e emocional no processo da supervisão e que esta não se reduz apenas a uma orientação técnica (aquisição de conhecimentos).

De facto, as competências éticas e relacionais estão aqui representadas como se fossem um *handicap* essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Deste modo, propomos o esquema seguinte (fig.7) que visa ilustrar a conceção da supervisão presente neste núcleo de estágio pedagógico:

Fig.7 - Conceção da supervisão



8.5.2. CATEGORIA 2: Relações no contexto da supervisão

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *relações no contexto da supervisão* que compreendem as subcategorias *relação entre a supervisora e a estagiária* e o *contexto afetivo-relacional*.

a) A relação entre a supervisora e a estagiária

Verificámos que entre a SF e a EF existe um bom relacionamento, baseado no respeito mútuo, na cordialidade e na confiança.

Verificámos ainda que ambas tratam-se por “tu” ou pelo próprio nome. Sobressai a ideia que a SF, ao solicitar à EF que a trate por “tu”, parece querer promover uma relação mais espontânea, confiante e empática para que a EF se sinta à vontade para se envolver pessoalmente no processo de um modo realista e criativo. Também a EF parece partilhar essa opinião ao afirmar:

Qualquer uma delas me pediu para tratá-las por tu. Isso obviamente dispensa logo uma determinada barreira, não é? Cria uma proximidade, mas nem com uma nem com outra nenhuma delas deixou de ter o grau de exigência para comigo (EEF, anexo 10).

“A Cristina dá-me a oportunidade de concluir as duas últimas atividades na próxima aula (NC4SF, anexo 4).

Além disso, constatamos que nos encontros dos seminários de orientação pedagógica ambas têm uma relação democrática, de partilha, de entreaajuda e troca de ideias. Isso é também visível nas palavras da EF:

O ambiente de descontração destes seminários é muito positivo, pois permite uma troca de ideias e promove a abordagem de questões relevantes... (DREFN7, anexo 11).

Penso que os seminários são muito úteis por todos estes motivos e porque me ajudam a estreitar os laços com a própria orientadora e a organizar/estruturar o meu trabalho (DREFN7, anexo 11).

Assim, na figura 8 ilustramos a relação entre a SF e a EF no processo supervisionado:

Fig.8- Relação entre a SF E EF no processo supervisionado



b) *O contexto afetivo-relacional*

Neste quadro, também constatamos que tanto a SF como a EF conferem ao *contexto afetivo-relacional* um papel fundamental no processo da supervisão. A valorização dessa componente parece advir do facto de ambas entenderem que apenas um ambiente afetivo positivo facilita um bom trabalho e possibilita um envolvimento real e comprometido dos atores envolvidos. Veja-se o testemunho da SF:

Se houver um mau ambiente, uma má relação, não dá” (ESF, anexo 2).

Assim, ambas sublinham a importância de uma relação onde exista um “bom relacionamento”, “respeito mútuo” e “cordialidade” envoltos numa atmosfera de entajuda e envolvimento partilhado.

Além disso, infere-se da afirmação da EF que a relação de proximidade é favorável ao esclarecimento de dúvidas e à partilha de inseguranças e receios.

Eu acho que a relação deve ser harmoniosa. Deve criar-se um laço de proximidade, mas de respeito também, porque isso facilita muito o trabalho (EEF, anexo 10).

É importante uma ótima relação, no mínimo deve ser uma relação cordial, onde exista o respeito mútuo logicamente, porque se havendo um bom relacionamento entre supervisora e professor estagiário, o trabalho vai ser muito mais positivo. Se houver um mau ambiente, uma má relação... Meu Deus. Não dá (ESF, anexo 9).

Subjacente a ambos os discursos parece estar a convicção de que a boa relação, a cordialidade e o respeito são fatores primordiais para que ambas se sintam à vontade para desenvolverem um trabalho positivo, permitindo assim uma relação de partilha, de entajuda e troca de ideias. Estas competências de cariz relacionais parecem também ser fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional de ambas.

A análise efetuada permite, assim, constatar que a atmosfera afetivo-relacional no processo de supervisão é positiva.

Por outro lado, verificámos que, tanto para a SF como para a EF, a importância das relações interpessoais no processo supervisiivo não se restringem apenas ao supervisor e aos estagiários, mas a toda a comunidade escolar (alunos, colegas de profissão e funcionários). Isso é visível no discurso de ambas:

É muito importante. Se não houver uma boa relação entre estagiário e supervisor, ou com alunos, todo o trabalho está posto em causa. Assim como com os colegas de profissão. Se não houver uma relação de cordialidade, etc, nada tem resultados positivos (ESF, anexo 9).

Com os alunos também, porque para já facilita o nosso trabalho, se nós criarmos uma empatia com os alunos. Portanto, é híper fundamental. Com os colegas e funcionários também, porque eu só me poderia sentir completamente integrada se estivesse integrada em todas as vertentes (EEF, anexo 10).

A boa relação entre a EF, os alunos e a comunidade escolar é evidente nos testemunhos seguintes:

A relação professora-alunos é bastante positiva, daí resultando um bom clima de trabalho na sala de aula. Revelo interesse e preocupação pelos/as alunos/as enquanto pessoas e é também partindo deste princípio que oriento algumas das atividades das minhas aulas (DREFN3, anexo 11).

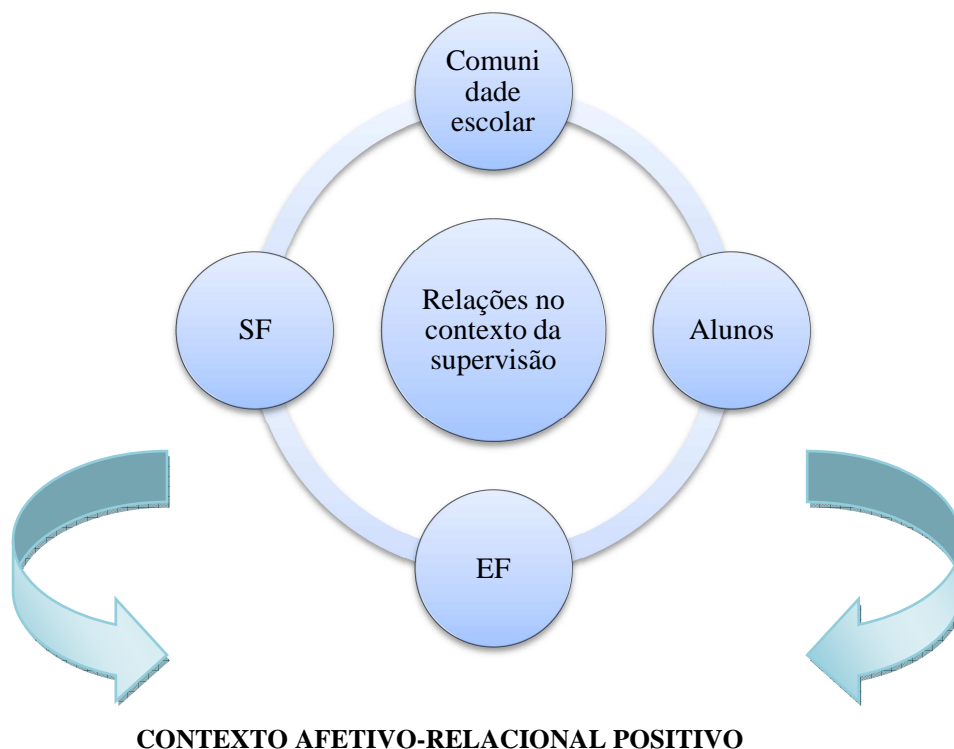
A leção de um maior número de aulas e a realização das atividades extracurriculares contribuiu para uma maior aproximação por parte dos alunos, com os quais já tinha estabelecido uma boa relação e que contribui para o bom clima de trabalho existente na sala de aula (DREFN6, anexo 11).

A realização de todas estas atividades (extracurriculares) permitiu-me uma maior integração na comunidade escolar e deu-me uma perspetiva diferente da profissão docente, especialmente da docência na área curricular do francês (DREFN6, anexo 11).

A leção de um maior número de aulas e a realização das atividades extracurriculares contribuiu para uma maior aproximação por parte dos alunos, com os quais já tinha estabelecido uma boa relação e que contribui para o bom clima de trabalho existente na sala de aula (DREFN6, anexo 11).

Reproduzimos, de seguida, um esquema ilustrativo das relações no contexto da supervisão valorizadas neste núcleo de estágio pedagógico:

Fig.9 – Relações no contexto da supervisão



8.5.3. CATEGORIA 3: Colaboração entre a supervisora e a estagiária

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *conceção da supervisão* que compreendem as subcategorias *conceito de colaboração*, *hierarquia no processo supervisivo*, *o papel da supervisora* e *o papel da estagiária*.

a) *Conceito de colaboração*

Constatámos que ambas sentiram algumas dificuldades em apresentar uma definição concreta do conceito de colaboração. Começam o seu discurso por demonstrar essa dificuldade:

Isso é um bocadinho complicado. Práticas de colaboração e reflexão... **é um bocadinho para mim difícil de ... do que isso será.** Eu penso que isso será aquilo que se deve entender de uma supervisão. A orientadora deve colaborar e deve ajudar-me a refletir sobre a minha execução (EEF, anexo 10)..

Uhm... É um **trabalho em equipa**, refletir sobre os assuntos pedagógicos, também sobre as atividades, sobre o trabalho desenvolvido, os aspetos positivos, negativos, sempre em estreita colaboração com a professora estagiária. Eu acho que **nunca deve haver imposição de nada, de ideias pré-concebidas é saber ouvir, informar e aceitar de parte a parte** (ESF, anexo 9).

No entanto, de uma forma geral, encontramos nos discursos de ambas associações de colaboração com a ideia de trabalho conjunto e apoio mútuo: “trabalho em equipa”; “saber ouvir”, “informar”; “aceitar de parte a parte”.

No geral, os dados recolhidos apontam que ambas reconhecem e valorizam o potencial da colaboração no seu trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, a EF ressalva a necessidade de valorizar mais esta dimensão na docência e sobretudo no que se refere a condições e recursos, nomeadamente a partilha de problemas e a criação de hábitos de colaboração desde a formação inicial de professores para o sucesso no ensino:

Eu acho na minha fraca experiência enquanto docente ou daquilo que eu tenho observado na escola, eu acho que os professores não são muito solidários. São muito individualistas, isto é, se têm um problema com uma determinada turma, algum problema que considerem têm receio de partilhar. Possivelmente por não quererem que as pessoas pensem: ai sou a única, mas a realidade é que eu acho que todos os professores têm sempre algum problema com alguém. Mas ... têm dificuldade em partilhar e... eu acho que nós partilharmos uns com os outros e refletirmos sobre isso pode eventualmente ajudar-nos a enfrentar o problema de outra forma. Se eu me habituar a fazer isso eu não tenho qualquer problema em dizer que tenho problemas. Hum se eu me habituar a fazer isso... acho que deixo uma prática individualista e passo a trabalhar em conjunto, porque aí era assim que eu acho que devia funcionar toda a atividade docente... acho eu. Acho que ... entre os docentes ainda existe isso. Eu acho que... pode eventualmente haver um colega ou outro que entre si hum falem, mas isso poderá acontecer por

exemplo tendo a mesma turma, ou... Mas mesmo assim só se se derem muito bem, porque aquilo que eu tenho conhecimento normalmente não não **tendem a partilhar problemas: partilham as** coisas boas. Mas acho que não são... que não têm a **capacidade de dizer: eu tenho problemas e eu não sei lidar com isto. E ou este aluno não consigo. Já fiz tudo e mais alguma coisa** e não consigo que ele altere o comportamento ou que ele eventualmente consiga perceber a matéria, ou etc. O que é que eu posso fazer? Eu acho **que não há este espírito de abertura** para com os colegas de dizer: olha o que é que tu farias se fosse eu? Pronto eu acho que é isto que esta reflexão também ajuda os professores a fazer. Se nós **desde o estágio ganharmos esta iniciativa de partilha**, de trabalhar em conjunto só temos a ganhar. Quer dizer, eu não vejo como negativo eu estar a dizer à Cristina, eu própria tive problemas, eu tive o estágio inteiro que não consegui muita interação por parte dos alunos, era um problema que era de facto e a Cristina ajudou-me. Tem que haver vontade de querer alterar as coisas. (EEF, anexo 10).

Deduz-se destas palavras que o trabalho colaborativo emerge na escola como um bem necessário, como uma espécie de *handicap* para os problemas educativos.

b) *Hierarquia no processo superviso*

Relativamente à *hierarquia na supervisão*, constatámos que a SF não é uma figura autoritária, apesar do seu estatuto enquanto supervisora, e que não existe uma relação hierárquica, no sentido da palavra, entre a SF e a EF, apesar de ambas terem consciência do papel/funções que cada uma ocupa no processo superviso.

A ideia que subjaz é que a importância dada à relação interpessoal por parte da SF parece refletir uma preocupação em atenuar o seu estatuto e poder (que lhe é conferida pelo seu papel de supervisora) entre ambas. Dizemos atenuar, porque ela deixa claro a existência da diferença de estatuto, como ilustram os seguintes excertos:

Posso dar a nossa própria experiência, penso que não havendo propriamente uma amizade, logicamente”(ESF, anexo 9).

Qualquer uma delas me pediu para tratá-las por tu. Isso obviamente dispensa logo uma determinada barreira, não é? Cria uma proximidade, mas nem com uma nem com outra nenhuma delas deixou de ter o grau de exigência para comigo (EEF, anexo 10).

c) *O papel da supervisora* e d) *o papel da estagiária*

Verificámos ainda que os seminários na escola emergem como espaços primordiais para a promoção do trabalho colaborativo entre ambas, nomeadamente a fase do encontro pré-observação. Este encontro tem como finalidade a apresentação do plano de aula e atividades

extracurriculares da EF: dúvidas que se deparam na preparação da aula; discussão de estratégias/materiais pedagógicos a aplicar, estruturação dos conteúdos a ensinar; tentativa de resolução de problemas. Isso é igualmente visível nas palavras de ambas:

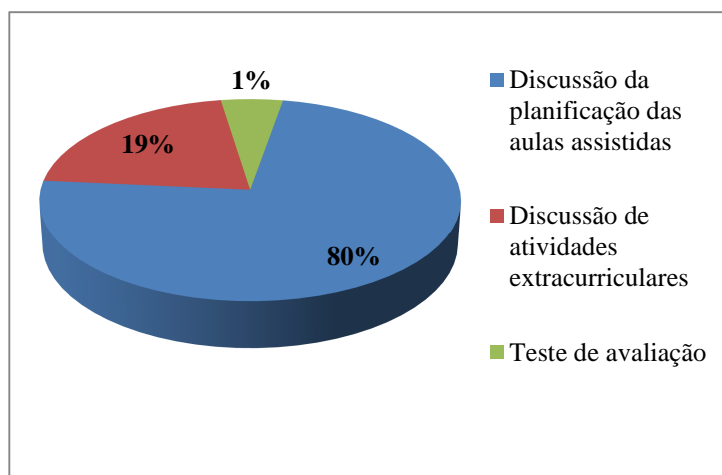
Nas reuniões, nos seminários antes das aulas assistidas eu espero que a professora estagiária apresente o seu plano de aula, bem estruturado, as ideias, os materiais para que se possam fazer as correções e orientações para uma ... aula correta. Hum o mais correta possível. Nem sempre foi possível ... muitos seminários serviram essencialmente para discutirmos ideias do plano. A planificação, a elaboração de materiais, hum e essencialmente a planificação das aulas assistidas, e também a planificação das atividades extracurriculares (ESF, anexo 9).

Os materiais, nem sempre os materiais concretamente, mas a visão possível dos materiais, isto é, não tendo os materiais em mão, mas ideias a desenvolver nas aulas, hum pontos positivos e pontos negativos do desempenho, da execução da própria aula, da minha parte. Hum e outros aspetos burocráticos que também são importantes ... por exemplo aspetos ligados à avaliação dos alunos, à conceção dos... dos testes, de outros instrumentos de avaliação, hum atividades extracurriculares que nós também preparámos nos seminários e etc (EEF, anexo 10).

Os seminários de orientação pedagógica na escola servem sobretudo para discutirmos os materiais a elaborar para as aulas, comentar o meu desempenho nas aulas de avaliação e organizar as atividades extracurriculares a desenvolver (DREFN7, anexo 11).

Para uma análise mais sistematizada do trabalho colaborativo entre ambas, no encontro pré-observação dos seminários de formação, apresentamos seguidamente um gráfico que permite ilustrar e esclarecer que a colaboração surge relacionada com a discussão da planificação das aulas assistidas, a elaboração do teste avaliativo e as atividades extracurriculares:

Gráfico 1: Trabalho colaborativo entre a SF e a EF relacionado com o encontro da pré-observação



Os dados recolhidos permitem, pois, afirmar que a colaboração entre ambas parece ser evidente somente nos momentos de maior discussão aquando da existência de dúvidas, de problematização e questionamento de estratégias e materiais pedagógicos. Neste caso, o trabalho colaborativo é feito através do diálogo aberto (respeito pelas opiniões e ideias diferentes de cada uma) e negociação entre ambas (de estratégias para chegar a um consenso) pela análise e discussão conjunta de propostas de ambas para apontar soluções possíveis para a melhoria da prática pedagógica:

1º: A EF apresenta a sua proposta de plano de aula. Aqui a SF ouve com atenção, dá tempo à EF de apresentar a sua proposta;

2º: Problematização de atividades: a EF apresenta de seguida as suas dúvidas. A SF respeita as ideias da EF e apresenta soluções para os seus problemas e dá-lhe liberdade de escolha.

3º: troca de ideias entre ambas: a EF apresenta as suas ideias e a SF também, ajudando.

4: Negociação entre ambas para chegarem a um consenso (resolução do problema): a EF e a SF apresentam soluções para os vários problemas, concordando ou discordando. Existe uma discussão conjunta de propostas de ambas para apontar soluções possíveis para a melhoria da prática pedagógica.

Aqui, o papel da EF é apresentar a sua proposta de planificação de aula, as suas dúvidas, dilemas e manifestar as suas inquietações. O papel da SF é o de ajudá-la, apresentando sugestões e apontando vários caminhos, alertando-a para possíveis problemas.

Ficou explícito que a SF, de um modo geral, tenta dar à EF espaço para apresentar e desenvolver as suas atividades segundo a sua própria vontade quer em termos de planificação, quer em termos de utilização de recursos.

Além disso, constatámos que ambas têm um papel ativo nesta fase e que na interação a iniciativa e negociação surgem quase sempre por parte de ambas, apesar de a SF deter claramente o discurso nos seminários observados, o que terá a ver certamente com o seu estatuto de supervisora.

Apresentamos, de seguida, o testemunho de ambas relativo à forma como colaboram:

A professora estagiária apresenta as suas ideias, eu dou as minhas próprias ideias, uma troca de ideias, uma interação, e uma dinâmica de trabalho conjunto. Ou seja a partir do momento em que ela apresenta os seus trabalhos e apresenta as suas ideias, para seja atividades de aula, seja atividades extracurriculares, passamos logo a um trabalho de colaboração, de estreita colaboração. É um trabalho conjunto, sempre e em equipa sempre. A Andrea apresenta a ideia que tem para a aula assistida e eu digo sim, não, faz assim, altera aqui, acrescenta ali e ela aceita sempre as minhas orientações e trabalhamos conjuntamente sempre (ESF, anexo 9).

O meu papel nos seminários foi passiva e foi ativa. Foram os dois, porque nos seminários nós trocamos ideias e portanto há alguma interação. Eu apresento aquilo que eu tenho ou evidentemente o que eu planeio fazer, a orientadora vai dando dicas, portanto acho que qualquer uma de nós assume uma atitude passiva ou ativa de acordo com a situação (EEF, anexo 10).

Podemos, então, afirmar, relativamente às interações pedagógicas que se estabelecem entre os supervisores e os estagiários, segundo Blumberg (1980), que a SF estabelece com a EF uma relação sobretudo muito direta e muito indireta, ou seja, temos uma participação frequente da SF (muito direta), mas dando também espaço à EF para intervir e apresentar as suas propostas de trabalho. Por outro lado, temos uma participação também ativa da EF (muito indireta) através de momentos de discussão entre ambas, no sentido de se conseguir obter consensos.

Quanto ao tipo de relações proposto por Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (1997), poder-se-á dizer que a SF estabelece com a EF uma relação mista de *master – apprentice* (a SF é a “expert” e a EF limita-se apenas a imitá-la) e *interdependente* (a SF e a EF trabalham em equipa, explorando estratégias).

Além disso, os dados recolhidos permitem, pois, concluir que a relação cordial, empática e o bom ambiente de trabalho entre a SF e EF surgem como fatores centrais na promoção do trabalho colaborativo, uma vez que facilitam a comunicação aberta, o diálogo/dinâmica interativa negocial entre ambas. A interação é estimulada de parte a parte e a bilateralidade é algo que parece estar presente nesta relação interpessoal. Ou seja, uma estimula a outra e vice-versa.

Resumindo, apresentamos de seguida um quadro que ilustra os fatores que potenciam o trabalho colaborativo entre a SF e a EF no encontro pré-observação:

Quadro 5 - Fatores que potenciam o trabalho colaborativo

TRABALHO COLABORATIVO
RELAÇÃO CORDIAL E EMPÁTICA
PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTIONAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DIÁLOGO (RESPEITO PELAS OPINIÕES DE AMBAS) E NEGOCIAÇÃO (ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS)
PARTILHA DE IDEIAS E A PROCURA DE SOLUÇÕES CONJUNTA (CONSENSO)

Por outro lado, constatámos que os obstáculos para um trabalho colaborativo efetivo entre ambas prendem-se com a prática corrente da SF de “inconscientemente” (não de forma evidente) impor a sua proposta de aula, a sua vontade.

Efetivamente, apesar de verificarmos que em todos os seminários observados a SF refere sempre o “nós” e utiliza o verbo “poder” em vez de “dever”, que implica um trabalho colaborativo segundo Alarcão e Tavares (2003), a verdade é que acaba sempre por haver uma certa diretividade e manipulação no seu discurso, que acaba por influenciar, muitas vezes, a EF nas suas decisões. De facto, acabam quase sempre por prevalecer as ideias ou propostas da SF.

Essa manipulação é visível no discurso da SF descrito no quadro 6:

Quadro 6 – Manipulação da SF

NOTAS DE CAMPO	MANIPULAÇÃO DA SF
NC2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Sf continua dizendo que se fosse ela, começaria por o grupo de amigos na interação oral, o que poderiam fazer e exemplifica. ▪ Sublinha que nesta 1ª parte faria a comparação com o texto. ▪ A Sf responde que ela ia para os temas, fazia o paralelismo com o texto.

NC3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Sf interrompe dizendo: “Eu não quero interferir no teu plano (...) tu deste aquela estrutura de plano de aula, mas podes também fazer a ligação com o conto. Estás a ver? Os alunos já trabalharam o conto, então em vez de dares (...) Tens de fazer a relação com o conto”. ▪ A Sf sublinha que quanto ao vídeo, se fosse ela não passava sem som e aproveitava para fazer 5 minutos de interação oral. ▪ A Sf diz: “Muito bem! Se fosse eu trabalhava o conto através do vídeo”. ▪ A Sf recomenda à Ef que ela tem de relembrar os alunos que não precisam de escrever e que se fosse ela dava-lhes 5 minutos para prepararem o diálogo. ▪ A Sf interroga a Ef: “E que tal começarmos a organizar a aula por escrito? Não sei se seguiste a minha ideia: as imagens, as legendas e no fim a sistematização”. ▪ A Sf sugere que começava com o esquema das imagens. ▪ “Eu não faria em suporte papel, faria tudo em suporte eletrónico com letras atrativas que causam impacto”. ▪ Conclui dizendo que ela poria tudo tipo palavras-cruzadas e não tudo certinho. ▪ Continua dizendo que a interação oral em que os alunos participam colocaria uns 15 minutos. ▪ A Sf refere que se fosse ela passaria o vídeo até a 1ª parte. ▪ A Sf dá sugestões do que a Ef pode fazer depois e termina dizendo: “E acabou a aula! Agora vê se concordas!”
NC4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sublinha que se fosse ela, não faria essa atividade em grupo. A Sf reforça a ideia que o que importa é que os alunos consolidem o vocabulário e que mesmo assim 45 minutos terão de ser bem geridos. A Sf salienta que se fosse ela não perdia tempo com as imagens, mas sim em que os alunos assimilassem o vocabulário.
NC6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Sf responde: “1º vamos organizar o esquema da aula. Então, para a motivação 5 minutos. (ambas escrevem nos seus respetivos cadernos) Fazes aquelas perguntas que fazem os alunos falarem. Depois fazes a entrada com a realidade francesa. Aí mostras as imagens. Distribuis a ficha e pedes aos alunos para responderem a questões. Depois correção da ficha. Agora vamos ver (...) Ah, também podes fazer o seguinte: imagina, podes dar 4 ou 5 textos (..)”. ▪ A Sf diz à Ef que esta é a sua proposta de plano de aula. ▪ A Sf responde: “Eu estava a pensar” e exemplifica. ▪ A Ef dá sugestões sobre o que poderá fazer ao qual a Sf diz que se fosse ela não faria assim e exemplifica.

8.5.4. CATEGORIA 4: Estratégias de reflexão

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *estratégias de reflexão* que compreendem as subcategorias *conceito de reflexão*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão na ação*.

a) *Conceito de reflexão*

Tal como aconteceu com o conceito de colaboração, constatámos que ambas sentiram algumas dificuldades em apresentar uma definição concreta do conceito de reflexão. Começam o seu discurso por demonstrar essa dificuldade:

Isso é um bocadinho complicado. Práticas de colaboração e reflexão... **é um bocadinho para mim difícil de ...** do que isso será. Eu penso que isso será aquilo que se deve entender de uma supervisão. A orientadora deve colaborar e **deve ajudar-me a refletir sobre a minha execução** (EEF, anexo 10)..

Uhm... É um trabalho em equipa, **refletir sobre os assuntos pedagógicos, também sobre as atividades, sobre o trabalho desenvolvido, os aspetos positivos, negativos, sempre em estreita colaboração com a professora estagiária.** Eu acho que **nunca deve haver imposição de nada, de ideias pré-concebidas é saber ouvir, informar e aceitar de parte a parte** (ESF, anexo 9).

No entanto, de uma forma geral, encontramos nos discursos de ambas associações de reflexão com a ideia de interrogação sobre assuntos pedagógicos, no sentido da palavra.

b) *Reflexão sobre a ação*

No que concerne a *reflexão sobre a ação*, infere-se dos testemunhos da EF que esta valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica como metodologia empregue na sua formação, considerando-a mesmo como um componente-chave para a construção do seu conhecimento profissional:

Eu acho que é importante. **Se eu não refletir sobre a forma como estou a realizar as coisas, o estágio não faz sentido.** Quer dizer, eu não tenho ideia nenhuma de como é que estou a atuar. Tenho ideia pessoal, mas não quer dizer que seja a correta. Nós termos outro olhar sobre as coisas é diferente (EEF, anexo 10).

Neste sentido, a EF sublinha as vantagens que a “reflexão sobre a ação” tem na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao afirmar que esta surge como um modo possível de interrogar e reavaliar as suas práticas de ensino e assim poder alterar práticas menos bem conseguidas:

As vantagens são poder alterar algum comportamento ou alguma prática que não esteja a decorrer tão bem. Quer dizer, eu acho fundamentalmente duas coisas: eu posso alterar e acho que o facto de nós refletirmos e colaborarmos, também é importante, porque nos ajuda a criar hábitos (EEF, anexo 10).

Além disso, deduz-se do discurso da EF que esta reconhece a importância da análise/comentários da SF (críticas construtivas) sobre o seu desempenho pedagógico para o seu próprio crescimento profissional:

Eu vejo as críticas de forma positiva. Eu acho que a crítica serve para melhorar... sem dúvida. São sempre críticas construtivas.. até hoje nunca achei que as críticas fossem de forma negativa. Confesso que ao início tive alguma dificuldade ... não foi a lidar com as críticas, foi em perceber como é que poderia fazer para ultrapassar. Mas não tem a ver com a crítica ao meu desempenho. Tem a ver com a elaboração dos materiais, nomeadamente os planos, porque eu não sabia como é que deveria fazer e essa parte burocrática não estava habituada a fazer isso (EEF, anexo 10).

Por outro lado, infere-se da afirmação da EF que ter uma colega de estágio é importante, uma vez que permite haver mais trocas de ideias :

Claro que os olhares é sempre diferente que os olhares posto numa pessoa e os olhares postos em mais do que uma. Se eu tivesse outra colega tinha a oportunidade de ter outra colega a avaliar-me e a dar-me mais dicas (EEF, anexo 10).

Verificámos igualmente que, nos seminários observados, a prática da reflexão surge mais relacionada com o encontro da pós-observação. Nesta perspetiva, vimos que a estratégia utilizada para a promoção da reflexão prende-se com a “reflexão sobre a ação” e que esta é feita de forma individual com uma sequência sistemática e recorrente:

1º: A EF faz uma análise do seu desempenho pedagógico (“reflexão sobre a ação”): apresenta a aula como a perspetivou e depois reflete sobre o seu “eu” de professora, sobre o que se passou na sua interação com os alunos, estratégias mais bem ou menos bem conseguidas e analisa a aula, referindo somente o que correu bem ou menos bem. Identifica os seus problemas, dificuldades, mas não apresenta alternativas ou soluções possíveis (não se questiona). Poder-se-à dizer que é uma reflexão superficial. (ver anexo 14)

Aqui a SF assume um papel passivo: limita-se a ouvir e acenar com a cabeça, não questionando a EF sobre nenhum aspeto; não a ajuda a refletir; não assume um papel de questionadora, não coloca questões significativas.

2º: A SF dá o seu “feedback” sobre o desempenho pedagógico da EF, utilizando para isso os dados que recolheu na fase da observação (observação das aulas assistidas da EF). Aqui a SF faz uma análise mais profunda do desempenho pedagógico da EF e apresenta soluções, estratégias para os problemas da EF através de críticas construtivas (aconselha, alerta, explica) e do reforço positivo (palavras de encorajamento, conforto, elogios, utilizando sempre palavras positivas) sobre vários aspetos das aulas, como a execução, preparação/organização da aula e materiais. A SF termina sempre o seu comentário perguntando à EF se concorda com tudo o que ela disse ou se acha que exagerou. Aqui a EF assume um papel passivo: limita-se somente a ouvir e acenar positivamente com a cabeça.

Após hum as aulas assistidas o seminário servia essencialmente para mostrar quais foram os pontos positivos e negativos e o que deveria ser melhorado na aula. Pronto. Hum penso que sempre com críticas construtivas (ESF, anexo 9).

Por outro lado, verificámos também que a SF questiona a EF através de perguntas pedagógicas somente em três momentos, como é visível no quadro seguinte:

Quadro 7 – Perguntas pedagógicas

PERGUNTAS PEDAGÓGICAS	
NC1SF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A SF pergunta à EF: “Notaste?”
NC5SF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Sf pergunta à Ef “Se calhar não te apercebes, mas tu na aula qual o teu método de execução da aula?” A Ef responde: “Não percebo (...) o que queres dizer com método?”. A Sf responde: “A matriz. Tu entras, escreves o sumário, apresentas a aula e depois? Consegues identificar a tua estratégia?” A Ef responde “Normalmente é grupo, correção (...) A Sf interrompe dizendo: “E antes da estratégia da correção?” A Ef responde: “Pois(...) não me apercebo disso(...) A Sf interrompe dizendo: “Estou a tentar fazer-te lembrar que tem de haver uma fase em que tens de evoluir”. A Ef responde: “Pois, mas tens de me dizer, porque eu não sei (...)”. ▪ A Sf pergunta à Ef: “Se tivesses 20 alunos como farias?”

3º: A EF reflete sobre a análise feita pela SF: concorda sempre com os seus comentários.

Neste sentido, apresentamos, de seguida, uma figura ilustrativa (fig.10) da “reflexão sobre a ação” no encontro pós-observação:

Fig.10 – “Reflexão sobre a ação” no encontro pós-observação



Continuando a análise, reportamo-nos agora ao diário reflexivo da EF, outra estratégia de “reflexão sobre a ação” utilizada neste núcleo de estágio.

Neste sentido, os dados recolhidos apontam que a EF reconhece nos diários de reflexão um contributo complementar importante para a melhoria da sua prática pedagógica e para o seu crescimento pessoal e profissional. Os seus testemunhos indicam que as suas reflexões escritas contribuíram para diagnosticar as suas dificuldades e pontos fortes, autoavaliar o seu desempenho, ou seja, averiguar o impacto da sua atuação pedagógica na aprendizagem dos alunos e assim fazer os ajustes necessários/alterar estratégias para melhorar o seu desempenho profissional:

Acho que sim, que me ajudaram. Portanto, acho que são importantes em termos de correção de erros, porque pode-se sempre melhorar... se tiveste ponto positivo, então vou continuar, se tiveste ponto negativo tenho que repensar e criar uma estratégia para não voltar a repetir (EEF, anexo 10).

Além disso, depreende-se dos testemunhos da SF que esta também reconhece a importância dos diários reflexivos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e aponta o processo da escrita como uma “ferramenta” importante no processo da reflexão, uma vez que há uma implicação cognitiva significativa que pode levar o professor a aprender com a sua própria narração, facilitando a organização e estruturação das suas ideias e dos seus pensamentos. A SF e a EF apontam ainda o carácter histórico e longitudinal do diário:

Os portfólios são importantes como um arquivo de todo o trabalho desenvolvido, não é? Para que posteriormente a professora estagiária possa ver e recordar o seu trabalho e o que fez e se provavelmente se voltasse atrás faria diferente, existe ali uma reflexão a ser feita. ... Eu acho que é importante. Não sei se é prática habitual em todas as Faculdades, mas que é importante é importante (ESF, anexo).

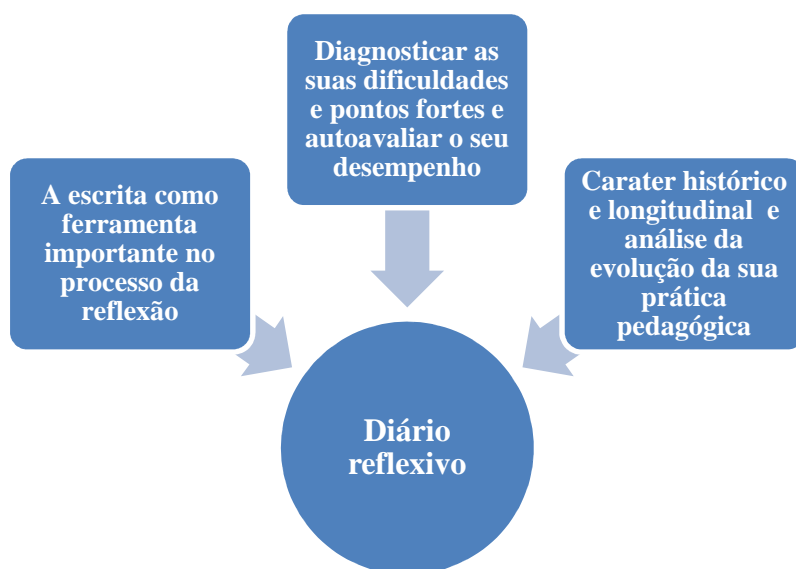
Também o facto de estar escrito e rever ajuda posteriormente (EEF, anexo 10).

Por outro lado, uma das limitações do diário reflexivo, apontadas pela EF, prende-se com o facto de na prática não serem possíveis alterar alguns aspetos escritos no diário:

Embora nem sempre seja possível alterar determinados aspetos, por exemplo, estou a lembrar-me de aspetos ligados à língua. Como nós só damos algumas aulas e alguns aspetos nós já os temos fossilizados, quer dizer eu antes de uma aula eu normalmente revejo sempre, eu não posso dizer isto, tenho que dizer aquilo, mas depois quando chegamos lá, é natural que alguns erros ainda se mantenham, porque fazemos as coisas de forma inconsciente (EEF, anexo 10).

Ilustramos, de seguida, na figura 11, os benefícios do diário reflexivo, apontados pela EF:

Fig. 11 - O diário reflexivo como estratégia importante para a melhoria da prática pedagógica da EF



No geral, constatámos da análise ao diário reflexivo da EF, que os registos reflexivos incluem momentos de descrição (o que fiz), interpretação (por que fiz e com que implicações), problematização e autoavaliação. A reflexão reporta-se a áreas diversificadas, tais como:

- 1- Aulas assistidas (objetivos de estratégias, atividades e materiais; dificuldades sentidas e erros cometidos);
- 2- Alunos;
- 3- Atividades extracurriculares;
- 4- Seminários na escola;
- 5- Teste de avaliação escrita;
- 6- Reflexão sobre o seu percurso no estágio curricular na área disciplinar de francês.

Além disso, uma análise cuidada dos seus registos revela que estamos perante um diário centrado nos atores que participam no processo instrutivo, denominado por Zabalza (2004), “el diário como expresión de las características de los alumnos y de los próprios profesores”.

Os conteúdos e as tarefas passam para segundo plano e são os alunos e a estagiária que se convertem nos protagonistas da narração: os seus problemas, a sua relação com os alunos).

De facto, a estagiária faz uma referência constante aos alunos e a si própria como professora (como se sente, como atua na sala de aula, a sua relação com os alunos). O fator pessoal está muito presente.

DILEMAS:

O diário reflexivo revela a existência de várias dimensões da sua reflexividade, da qual passamos a enunciar através de extratos. Do nosso ponto de vista aparecem cinco dilemas fundamentais no seu diário:

1. O dilema entre planificação prévia e estrita das atividades/tarefas para as suas aulas e a sua alteração de forma “natural” e “espontânea” no decorrer das aulas:

A EF planifica as suas aulas de antemão de maneira organizada (nos seus aspetos estruturais básicos: objetivos, temas, materiais). Por outro lado, tem um desejo de ser capaz de dar resposta a situações imprevistas, como alterar estratégias para responder aos interesses dos alunos e assim cumprir o seu plano de aula:

No entanto, tentei mostrar flexibilidade e capacidade de resposta a situações imprevistas, como por exemplo, alterar as estratégias na aula, apesar de não ter sido bem-sucedida. A curto prazo, terei de fazer uma distribuição e gestão mais correta do tempo de aula (DREFN5, anexo 11).

Como prioridade pessoal, nesta aula estabeleci a melhoria na gestão de realização de tarefas da aula e tive um cuidado maior, não só na distribuição dos tempos de cada tarefa, mas também na idealização e conceção de outros recursos que pudesse vir a utilizar caso as atividades terminassem antes ou depois do previsto no plano de aula ou algum imprevisto surgisse. Considero que os meus problemas relativamente à gestão do tempo de realização das tarefas ainda não estão totalmente resolvidos, mas penso que evoluí relativamente aos semestres anteriores, porque sou agora capaz de alterar o plano de aula de forma espontânea ao aperceber-me que os alunos não estão a perceber determinado conteúdo ou que, se não o fizer, vou exceder o tempo de aula e não vou conseguir terminar todas as atividades que preparei (DREFN10, anexo 11).

Apercebo-me que, durante uma boa parte dos primeiros semestres, permaneci frequentemente demasiado “presa” ao meu plano de aula e, na tentativa de não falhar, sacrifiquei melhores explicações dos conteúdos gramaticais ou o desenrolar de atividades dramáticas (DREFN11, anexo 11).

2. O dilema entre estratégias/materiais motivadores e interação/participação dos alunos:

Os materiais e as estratégias têm uma importância vital para a EF, uma vez que a participação e interação dos alunos nas várias atividades da aula dependem muito da qualidade e interesse dos mesmos. Ora, o seu dilema gira em torno da necessidade sentida de manter todos os alunos implicados nas tarefas e que estejam motivados para a aprendizagem.

Há, de facto, uma preocupação frequente no seu discurso em melhorar as suas estratégias e materiais para a interação e participação dos alunos.

Os alunos apresentam um comportamento muito bom, revelando interesse pelas atividades apresentadas, mas devido à sua dificuldade em expressar-se não são muito participativos, logo devo melhorar as minhas estratégias para conseguir criar uma maior interação entre os alunos e entre os alunos e eu (DREFN3, anexo 11).

Por este motivo, nesta aula preocupei-me em criar materiais que pudessem motivar os alunos a falar e tentei alterar a minha estratégia pedagógica – se inicialmente colocava aos alunos perguntas fechadas, comecei a colocar-lhes perguntas abertas intercaladas com perguntas fechadas (DREFN8, anexo 11).

Preparei materiais diversificados, motivantes e interativos, capazes de motivar o interesse dos alunos, de fomentar a participação dos mesmos nas várias atividades e de promover o desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita (DREFN10, anexo 11).

3. O dilema entre atenção individual e atenção coletiva aos alunos:

A EF preocupa-se com os alunos e quer dar atenção a todos eles, mas ao fazê-lo individualmente isso faz com que perca o controlo da gestão do tempo.

Tenho consciência de que poderei ter exagerado ao tentar oferecer um “feedback” demasiado individualizado, porque perdi tempo de aula e acabei por descurar os restantes alunos, mas foi sempre pensando no melhor interesse dos alunos e por que o número de alunos da turma reduzido o permitiu (DREFN1, anexo 11).

4. O dilema relacional e disciplinar:

Este dilema centra-se na dinâmica relacional da aula e na postura da EF como agente de autoridade na sala de aula. A impressão que a narração da EF dá é que existe uma ambivalência entre a postura de afetuosidade e relação cordial com os alunos e, por outro, a exigência por parte da EF de manter a ordem para que o trabalho decorra sem interferências.

Isso é visível no uso frequente da expressão “tom de voz mais firme”:

Por outro lado, numa situação surgida durante a atividade de “jeu de rôle”, nas quais alunos assumiram posições sexistas, penso que deveria ter tido uma postura mais firme para com estes alunos, atuando como pedagoga e sensibilizando-os para a necessidade de alterarem os seus comportamentos (DREFN1, anexo 11).

A relação professora-alunos é bastante positiva, daí resultando um bom clima de trabalho na sala de aula. Revelo interesse e preocupação pelos/as alunos/as enquanto pessoas e é também partindo deste princípio que oriento algumas das atividades das minhas aulas (DREFN3, anexo 11).

Existem também alguns focos de conversa que têm de ser controlados. Por integrar desde sempre jogos e atividades mais lúdicas nas aulas propostas, os alunos manifestam a tendência para participar todos ao mesmo tempo e causar alguma perturbação e confusão na sala de aula. A participação ordenada nas atividades nem sempre acontece e é um dos fatores a melhorar nas próximas aulas a lecionar, nomeadamente através da utilização de um tom de voz mais firme (DREFN3, anexo).

Inicialmente, uma das sugestões apontadas pela orientadora foi a necessidade de alterar o meu tom de voz, falando de forma mais firme, para captar a atenção dos alunos. No entanto, creio ter evoluído de forma a conseguir utilizar diferentes tons de voz (DREFN8, anexo 11).

5. O dilema pessoal e profissional:

Trata-se de uma tensão entre o lado pessoal e o lado profissional da EF no processo de ensino.

Esta avaliação fez-me refletir no papel do professor enquanto avaliador e percebi que a tarefa de avaliador é mais complicada do que aparenta ser, não só por toda a sua envolvente burocrática, mas também porque é difícil colocar de parte o lado humano para avaliar sobretudo a componente do “Saber Estar” (DREFN9, anexo 11).

Estrutura das tarefas:

Ao tratar-se de um diário sem referências específicas à estrutura das tarefas, não nos permite assinalar qual a sua estrutura. No entanto, podem-se fazer várias anotações. A nível geral, trata-se de um diário estruturado por assuntos/temas.

Além disso, poder-se-á afirmar que em várias ocasiões a narração da EF inclui referências aos objetivos das suas atividades, estratégias e materiais das aulas (porque as fez e o que pretende com elas) ligadas sempre aos alunos e a ela própria.

c) Reflexão na ação

Constatámos igualmente que a *reflexão na ação* foi uma estratégia também utilizada pela EF, apesar de não ter sido tão eficaz como a estratégia *reflexão sobre a ação*.

Ora, a “reflexão na ação” prende-se com as reflexões feitas pela EF no decorrer da sua prática pedagógica, na qual foi reformulando estratégias, ajustando-as a imprevistos que foram surgindo. Verificámos nos seminários observados que no decorrer da ação, a EF alterou em todas as suas aulas algumas atividades do seu plano de aula, apesar de não ter sido bem-sucedida.

De facto, a EF ao refletir no momento da ação apercebeu-se que a estratégia que tinha colocado no plano de aula tornou-se complicada e mudou-a com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica e facilitar a compreensão por parte dos alunos. Verificámos, no entanto, que as estratégias optadas pela EF não foram as melhores. Isso é visível no quadro 8:

Quadro 8 – Reflexão na ação

NOTAS DE CAMPO	REFLEXÃO NA AÇÃO
NC1EF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Ef interrompe dizendo que ao encadear os exercícios apercebeu-se na aula que não ia ter tempo suficiente para os fazer.
NC4EF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refere que durante a aula apercebeu-se que a estratégia colocada no plano de aula tornou-se complicada/não era a melhor e por isso mudou-a na aula. ▪ Confessa que na tentativa de “chegar lá” mudou a estratégia durante a aula: decidiu escrever no quadro as palavras, mas mesmo assim afirma que não eram

	<p>muito fáceis. Apesar de tudo, refere que os alunos foram chegando ao significado por associação. Explica que, no geral, eles tiveram claras dificuldades em fazer os exercícios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Depois, a Ef sublinha que teve de fazer uma nova alteração na atividade seguinte. Diz que logo a seguir não fez a parte das consequências, pois pensou “bem, se alunos tiveram dificuldades na outra parte, vou eliminar as consequências e colocá-las no final”. Confessa que depois acabou por não ter tempo para dar as consequências no final da aula. Reflection in action: Aqui novamente a Ef ao refletir no momento da ação apercebeu-se que a estratégia que tinha colocado no plano de aula não iria funcionar e alterou-a durante a aula. ▪ Ela admite que apercebeu-se que eles não leram exaustivamente o conto, porque a esta altura do campeonato ela pensou que eles conseguiriam responder sem verem o conto. Acrescenta que os alunos demoraram muito tempo a fazer isso e quando passou pelos grupos apercebeu-se que eles não tinham assimilado o conto.
NC5EF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na aula optou/preferiu ler atentamente a ficha, uma vez que os alunos não estavam a perceber bem, e isso fez com que perdesse mais tempo. Ressalva, no entanto, que achou que os alunos “chegaram lá”, pois todas as palavras relativas aos sentimentos que os alunos apontaram foram bem conseguidas. ▪ A Ef confessa que no início os alunos não estavam a perceber muito bem o jogo e que por isso decidiu fazê-lo todos juntos e que aí os alunos começaram a completar a ficha de trabalho.

8.5.5. CATEGORIA 5: Pedagogia da autonomia

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *pedagogia da autonomia* que compreendem as subcategorias *competências intelectuais* e *competências sócioafetivas*.

a) *Competências intelectuais*

Relativamente às *competências intelectuais*, notámos que o percurso para a autonomia da EF, ao longo do ano lectivo, surge da sua iniciativa/empenho (ao apresentar e experimentar várias atividades e estratégias nos seus planos de aulas, questionando e problematizando a prática pedagógica) e do seu sentido crítico e reflexivo (na análise da sua prática pedagógica).

Por outro lado, também surge das sugestões, reforço positivo e críticas construtivas da SF (no encontro pré-observação e pós-observação dos seminários). Esse facto é corroborado pelo discurso de ambas:

A estagiária vai adquirindo autonomia com orientações constantes, se eu lhe dou uma sugestão e ela altera, porque acha que realmente assim está melhor. Na aula seguinte, na atividade seguinte se esse problema foi ultrapassado, houve evolução (ESF, anexo 9).

Eu acho que foram as duas. Sem sombra de dúvida. ... É assim eu acho que eu contribuí ... pelo meu esforço e pelo meu empenho... e porque se não fosse assim, pronto teria sido complicado... mas a supervisora foi fundamental, não só pelas dicas que me forneceu, que me auxiliaram a orientar o meu trabalho (EEF, anexo 10).

Fazendo um balanço final do meu percurso ao longo do ano, considero que evoluí e me tornei mais autónoma, estando melhor preparada para gerir situações imprevistas que possam surgir numa sala de aula (por não ter experimentado essa vivência, não me refiro a situações ligadas ao comportamento dos alunos) e para lidar com a parte burocrática da profissão docente (DREFN11, anexo11).

Além disso, a EF, quando questionada se já se considerava autónoma no final do estágio, parece que está a referir-se à ideia de formação inicial como um processo incompleto e inacabado, preconizando o sentido de uma aprendizagem ao longo da vida, de uma formação holística, o que poderá contribuir para um melhor desenvolvimento profissional e para uma educação com qualidade :

Não, evidentemente que não devo, com certeza, ter corrigido todas as minhas imperfeições, mas penso que é um trabalho contínuo ... quer dizer possivelmente no meu primeiro ano de aulas ... quando eu chegar ao segundo já não vou fazer algumas coisas que fiz no primeiro. Tem que ter experiência e a vida docente acho que passa muito por aí (EEF, anexo 10).

b) *Competências sócioafetivas*

Relativamente ao *plano sócioafetivo*, verificámos a tendência da EF de depender quase sempre da opinião da SF no que toca a tomadas de decisões. Apesar de ter iniciativa (muitas das intervenções da EF não são somente para concordar/corroborar as da SF), a verdade é que acaba por ficar sempre dependente da opinião da SF. Na verdade, muitas vezes a falta de segurança e confiança da EF prende-se com o facto de confiar mais na opinião da SF (devido à sua inexperiência e por achar que a SF tem mais experiência) e também por não querer desagradar à SF. Isso fez com que em muitos casos a EF acabasse por seguir as orientações da SF.

Além disso, a utilização constante do verbo “poder”, “querer” e “achar” nas suas perguntas à SF denunciam essa sua dependência, insegurança e o querer agradar à SF (ver quadro 8). Isso também é visível no testemunho da SF:

Ela aceita sempre as minhas orientações (ESF, anexo 9).

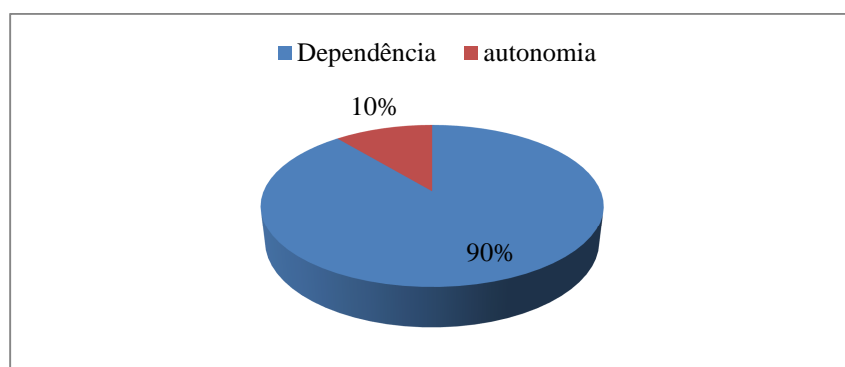
Quadro 9 – Dependência da EF

NOTAS DE CAMPO	DEPENDÊNCIA DA EF
NC2EF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mas posso só explorar o texto?”. ▪ “Depois passava à delinquência?” ▪ “Resumindo e concluindo, dá-me a tua opinião”. ▪ “O que é que tu achas? Dá-me a tua opinião. Jeu de rôle ou ...?”. ▪ “Arrisco o jeu de rôle?” ▪ “Um exercício é suficiente?” ▪ “E isto dá?” ▪ Pergunta à Sf se esta acha que ela deve dizer amanhã na aula que vai colocar algumas questões aos alunos na sua aula assistida.
NC3EF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “E apresento em suporte papel?”. ▪ “Fazer tipo uma caixa, não sei(...) mas o que é que estavas a pensar fazer? Ou tu queres que eu faça uma tabela?” ▪ “E como faria as perguntas por associação?” ▪ A Ef pergunta à Sf o que ela acha de dar 5 minutos para fazer o “fait divers” e não ir a cada grupo verificar a correção. ▪ “Não sei(...), o que é que tu propões?” ▪ Pergunta à Ef se pode por o vocabulário que tem no caderno. ▪ “Ponho todas?”.
NC6EF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Pois, eu não sei (...) Mas achas bem isso?”. ▪ “Qual a tua opinião? Ponho 4? Posso perguntar aos alunos que museus existem em Portugal, fazer o paralelo (...)” ▪ “Mas o que achas? Devo ilustrar?” ▪ “Mas tu achas que posso fazer 50% oralmente tudo isso? Mando ler ou leio eu?”. ▪ “E leio as perguntas?” ▪ “E os alunos trabalham em grupo ou individualmente?” ▪ “E faço só 1 grupo de questões?” ▪ A Ef pergunta:“(…) achas que devo escrever no quadro uma frase com o (subjonctif)?” ▪ A Ef pergunta se põe frases ou só verbos.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Ef diz: “Mas tu queres que mencione as imagens?”. ▪ A Ef pergunta à Sf se os conteúdos gramaticais podem ser projetados. ▪ A Ef pergunta à Sf se o ideal seria trabalhar 2 a 2 ou em grupos. ▪ A Ef diz: “Então, nada de muito complicado no “subjontif”. ▪ A Ef diz: “Eu tenho de dizer para que é que o “subjontif” serve (...)”.
--	--

Como podemos constatar no gráfico 2 são mais as vezes que a EF depende da opinião da EF, do que as que decide arriscar.

Gráfico 2: Dependência e autonomia da EF na tomada de decisões



Quanto à SF, verificámos por vezes a tendência de responsabilizar a EF pelas suas ações, apesar de a maior parte das vezes a tendência da SF ser a de apontar caminhos na tomada de decisões, dando a sua opinião, devido à insistência e insegurança da EF.

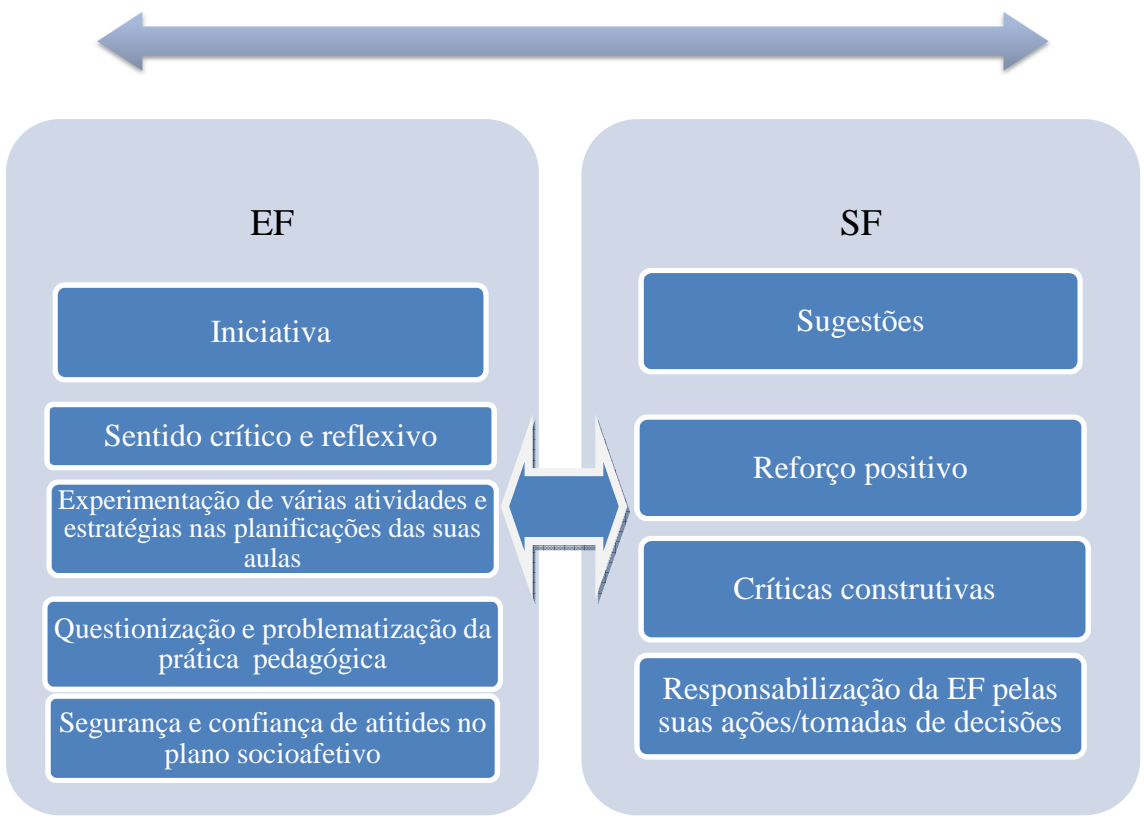
Quadro 10 – Responsabilização da EF

NOTAS DE CAMPO	RESPONSABILIZAÇÃO DA EF
NC2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Ef pergunta à Sf: “O que é que tu achas? Dá-me a tua opinião. Jeu de rôle ou ...?, ao qual a Sf responde “eu não vou dizer nada, porque se a aula correr mal, depois a culpa é minha...”.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Sf responde dizendo: “Como queiras”.
NC6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Sf diz : “Agora vamos ao tempo. Vê lá se consegues fazer. Imagina as imagens”. ▪ A Sf conclui: “E agora decides se projetas as imagens ou fazes as perguntas”. ▪ A Sf refere que tem de ser 2 grupos, mas que ela é que tem de saber. ▪ A Sf diz: “Agora não sei, depende daquilo que vais arranjar”.

Resumindo, apresentamos de seguida a figura 12 que ilustra o percurso para a promoção da autonomia da EF:

Fig.12- Percurso para a promoção da autonomia da EF



CAPÍTULO 9 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

9.1. Discussão dos resultados

Neste capítulo procedemos à discussão dos resultados decorrente da análise feita anteriormente.

A discussão dos dados é acompanhada por diferentes referências teóricas, de modo a que possam contribuir para a interpretação da problemática em estudo.

Expomos em seguida a nossa interpretação da apresentação dos resultados.

CATEGORIA 1: Conceção da supervisão

As opiniões da SF e da EF relativamente à noção de supervisão deixam transparecer a ideia preconizada por vários autores (Formosinho, 2002 ; Alarcão, 1996 ; Alarcão e Roldão, 2008) quando reconhecem que a supervisão deve ser encarada como um instrumento valioso na formação dos professores, uma vez que traz consigo inovação e mudança, quer no desenvolvimento profissional dos docentes, quer ao nível organizacional da escola.

Além disso, os testemunhos de ambas vão ao encontro de Alarcão ao referir que a supervisão deve ser:

um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos – deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade (1996, p.94).

Sendo assim, poder-se-á dizer que dentro das novas tendências da supervisão assistimos no presente estudo a um alargamento do campo de atuação do processo supervisivo, na qual a supervisão não termina na sala de aula e as funções da EF não cessam nesse espaço, englobando a organização escola e a todos que nela trabalham (desenvolvimento curricular, professores, alunos).

De facto, vimos que a EF se preocupa com a sua interação com o resto da escola, quer sejam alunos ou professores. A sua participação em atividades extracurriculares exemplifica como o papel do professor na escola não se limita à leção, é antes uma profissão cujo trabalho é cada vez mais intenso. Assim, a supervisão deixa de estar restringida à prática pedagógica para assumir igualmente a função de permitir experiências de interação dos estagiários com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio (supervisão ecológica).

Por outro lado, foi-nos permitido ver que a SF tem uma visão holística do ensino: ajuda a estagiária a compreender os alunos dentro da realidade escola, mas também engloba a escola na comunidade escolar. Isso vai ao encontro da opinião de Formosinho ao defender que a supervisão:

tem sido pensada sobretudo em relação ao professor e à sua interação pedagógica em sala de aula. A actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade de formação que lhe está inerente, em relação não só ao professor, mas aos professores na interação que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções, bem como às repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização (2002a, p.231).

Essa ideia é também corroborada por Alarcão e Roldão (2008) ao considerarem que a sala de aula é uma “ilha” dentro da escola e que essa situação limita uma compreensão educativa global.

Do nosso ponto de vista, esta preocupação implica uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações nas práticas de supervisão, nomeadamente nos papéis dos que nela participam, encontrando modos de interação que favoreçam a autonomia profissional. Neste sentido, o objetivo da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Foi-nos permitido, também, ver que a SF teve um papel fundamental para o bom desempenho do processo supervisivo e para o desenvolvimento pessoal e profissional da EF. Ora, isso vai ao encontro da opinião de Alarcão (1996), ao sustentar que o supervisor tem um papel importantíssimo e é a peça fundamental do processo supervisivo.

Vimos igualmente que as funções discursivas predominantes da SF nos encontros do ciclo da supervisão apresentam um misto de características colaborativas com características diretivas. Julgamos ser importante sublinhar que parece justificar-se o recurso ao estilo directivo, uma vez que a avaliação está presente no processo da supervisão na sua função de regulação. Como defendem Alarcão e Tavares “ (...) não queremos advogar uma atitude

dirigista, mas apenas chamar a atenção para que, num ou noutro caso, ela pode ser saudável” (2003, p.79).

De facto, alguns estagiários podem necessitar de uma atitude mais diretiva do que outros, como presenciámos em algumas situações no desempenho da EF. Neste sentido, os mesmos autores sublinham que “seria absurdo utilizar uma atitude não directiva com uma pessoa que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou chegar, por si próprio, a conclusões” (Alarcão & Tavares, p.79).

No entanto, da análise dos dados parece-nos que a SF se encontra mais próxima dos supervisores ideais de Blumberg na qual surgem:

como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes a atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver (Alarcão & Tavares, 2003, p.73).

Quanto ao perfil da SF, pudemos ver que estamos perante uma supervisora que, a par das competências técnicas, também apresenta e valoriza competências de ordem éticas e relacionais para o bom exercício das suas funções no processo da supervisão. Ora, essa percepção vai ao encontro de Nóvoa, quando refere que “nos últimos vinte anos (décadas de 60/70) a profissão docente foi sendo reduzida a um conjunto de competências técnicas, esvaziada da sua dimensão pessoal, impondo-se paralelamente uma “separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional”” (cit. por Alarcão, 1996, p.68). Nesta linha de pensamento, também Alarcão e Tavares defendem que:

a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas (...) Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas (2003, p.151).

De facto, entendemos que o processo da supervisão questiona essencialmente aspetos pedagógico-didáticos, mas comporta inegavelmente aspetos de índole pessoal, cultural e ético- deontológica.

Além disso, poder-se-á dizer que as características que a SF apresenta aproximam-se das características que Mosher e Purpel consideram fundamentais para o bom desempenho do processo supervisoivo:

a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;

- b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) *skills* de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.73).

Com base em tais considerações, pensamos que na atualidade as novas funções do supervisor requerem, de facto, um alargamento das suas competências.

Hoje em dia, o supervisor direciona-se para uma ação mais científica e mais humanística no processo supervisivo, apoiando, sugerindo e tendo em consideração a conjugação de dois elementos do currículo: pessoas e processos.

Deste modo, existe uma preocupação com a formação humana e com a forma como o futuro professor adquire o conhecimento profissional.

CATEGORIA 2: Relações em contexto de supervisão

Constatámos que é incontestável a importância das relações interpessoais que se desenvolvem durante o processo da supervisão para a construção do conhecimento pessoal e profissional do futuro professor e consequentemente dos seus alunos.

Efetivamente, a supervisão é um processo que requer constantemente a interação com diversos atores: supervisor, estagiário, alunos, docentes. Neste sentido, poder-se-á dizer que a dimensão relacional/afetiva aparece como parte central no processo supervisivo. Concordamos com Amado, Freire, Carvalho e André, quando salientam que “o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos “abafou”, durante muito tempo, a expressão da afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno” (2009, p.76).

Desta forma, pudemos ver neste estudo como o bom relacionamento, o respeito mútuo e a empatia entre a SF e a EF surgem como fatores fundamentais para o bom funcionamento do processo da supervisão. Esta percepção vai ao encontro de Alarcão e Tavares quando salientam que “para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (2003, p.61).

Vimos igualmente que é inegável a importância do bom relacionamento não só entre a SF e a EF, como também entre todos os atores envolvidos (alunos e comunidade escolar) para o sucesso do ensino- aprendizagem e para uma relação pedagógica de qualidade.

Além disso, vimos que isso só é possível num contexto afetivo-relacional positivo. Como sustentam Alarcão e Tavares:

a aprendizagem é vista como um *processo de resolução de problemas* que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas (...), num contexto afectivo-relacional propício à aprendizagem, isto é, de modo a que todo o processo seja envolvido exterior e interiormente por uma atmosfera cognitiva e emocional estimulante, um clima favorável à sua realização (2003, pp.47-48).

Neste sentido, podemos afirmar que a SF, sendo um dos principais líderes e responsáveis pelo processo supervisivo, tem aqui um papel imprescindível na promoção de uma relação empática com a EF, apesar de não ser único. Para isso contribui, também, em muito o papel da EF. Como vimos nos testemunhos desta, o facto de a SF ter-lhe pedido que a tratasse por tu, “ (...) obviamente dispensa logo uma determinada barreira, não é? Cria uma proximidade” (EEF, anexo 10). Isso faz com que a SF se assemelhe mais a uma colega e a EF passe, assim, a ter confiança e liberdade para partilhar com ela as suas dúvidas e preocupações.

Esta ideia é corroborada por Alarcão e Tavares ao defenderem que “é sabido que o supervisor tem um papel importante, embora de modo algum único, no estabelecimento de um clima afectivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando” (2003, p.72).

Sendo assim, poder-se-á também afirmar que a promoção de um clima empático e o estabelecimento de uma relação interpessoal democrática e responsável entre a SF e a EF nos seminários foram primordiais para o estabelecimento de um trabalho produtivo e colaborativo, para uma comunicação isenta de ambiguidades e para a construção do conhecimento profissional da EF.

Isto vai ao encontro de Alarcão e Tavares ao sublinharem que:

as situações de supervisão se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido. Têm como objetivo a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes (2013, p.71).

Estes resultados vieram reforçar a ideia já defendida, entre outros, por Amado et al. ao salientarem que:

a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados mas está fortemente relacionada com o registo da afectividade (...) Conclui-se também que é pela sua competência profissional, tanto ao nível científico, como pedagógico e relacional, que o professor pode legitimar a sua influência perante o aluno, sublinhando-se a importância do respeito e da abertura ao “outro” (2009, p.83).

De facto, concordamos que não podemos ignorar que a variável afetiva/relacional afigura-se tão importante como a variável técnica e que o papel do supervisor é o de propiciar que as relações entre este e o estagiário sejam fundamentais para a evolução e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é fundamental que se criem condições necessárias às boas relações interpessoais e profissionais para que se possam inibir possíveis situações tidas como problemas relacionais. Como defende a SF:

Se não houver uma boa relação entre estagiário e supervisor, ou com alunos, todo o trabalho está posto em causa. Assim como com os colegas de profissão. Se não houver uma relação de cordialidade, etc, nada tem resultados positivos (ESF, anexo 2).

Podemos, por isso, concluir que as relações interpessoais que se estabelecem entre os atores do processo da supervisão – supervisor, estagiário, alunos - são essenciais para criar um clima moral desejável. Estas relações pedagógicas querem-se positivas e de confiança e tornam-se imprescindíveis para o crescimento pessoal e profissional e necessitam por isso de ser cultivadas no processo supervisiivo.

Assim, uma boa relação interpessoal melhora a aprendizagem, facilita o autoconhecimento e fortalece o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta perspectiva, podemos afirmar que “processos cognitivos e afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente” (Amado et al., 2009, p.78).

CATEGORIA 3: Colaboração entre supervisora e estagiária

Pudemos verificar que a noção de colaboração que a SF e a EF apresentam é algo redutora. Como sublinham Christiansen, Goulet, Krentz e Macers “those who are unfamiliar with collaborative research practices sometimes engage in collaborative undertakings oblivious of the assumptions they bring to such endeavours” (1997, p.3).

De facto, pelo levantamento que se fez na literatura da especialidade, reconhece-se que o termo colaboração vai muito além de um simples trabalho em grupo onde existe apenas uma parcela de contribuição de cada ator para o desenvolvimento do trabalho. Não é uma relação hierárquica, onde as coisas são impostas; mas uma relação entre pessoas que saibam ouvir, partilhar ideias e trabalhar conjuntamente, permitindo que haja uma constante interação entre os vários atores. O trabalho colaborativo implica partilha, discussão de metodologias, entajuda e partilha de experiências e é um processo de interdependência cujo objetivo evolui com a contribuição de cada um. Como é referido por Day, “(...) a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional”(cit. por Boavida & Ponte, 2002, p. 46).

Por outro lado, os testemunhos de ambas deixam transparecer a ideia preconizada por vários autores (Hargreaves, 1994; Fullan e Hargreaves, 1991 ; Boavida e Ponte, 2002 ; Day, 1999 ; Ellis, 1990) e segundo resultados de diversos estudos, ao reconhecerem o valor da colaboração para a melhoria das práticas pedagógicas.

Relativamente à subcategoria *hierarquia*, vimos que a SF não é uma figura autoritária, apesar do seu estatuto de supervisora e que o facto de esta manter um bom relacionamento com a EF fez com que a última se sentisse à vontade para desenvolver um bom trabalho e estar aberta e disponível à partilha sem ter medo de expor os seus receios, as suas dúvidas, as suas hesitações e mostrar o seu ponto de vista.

De facto, a postura da SF face à EF não é uma postura de controlo e sujeição, mas antes de ajuda, em que ambas se colocam numa atitude semelhante à de colegas, contrariando, assim, uma conceção hierárquica do próprio processo supervisoivo “que passa a ser entendida como tarefa a realizar com os professores e não sobre os professores” (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p.30).

Parece transparecer das palavras da SF a ideia preconizada por Christiansen, Goulet, Krentz e Macers ao defenderem que “there is no reason to place any person in a position in which he or she is subservient to the other. In an equitable collaborative project teachers and

researchers work with parity and assume equal responsibility to identify, investigate and resolve the problems and concerns of classrooms teachers” (1997, p.10).

Neste sentido, essa ideia vai também ao encontro de Sá-Chaves ao referir que o conceito de *supervisionar* não prevê uma hierarquia de poderes e de saberes, por parte do supervisor, mas sim “o conceito de distanciamento entre observador e observado” (2007, p.47).

Poder-se-á dizer, então, que a SF, ao adotar essa postura de “colega” ou “colaboradora”, está a promover o clima relacional no processo supervisivo, no sentido da colaboração e do construtivismo.

Além disso, pressupõe a possibilidade de ambas intervirem no processo numa base de igualdade, onde se valoriza a partilha de conhecimentos e a procura de soluções para a melhoria do ensino, privilegiando uma perspetiva colaborativa, a qual coloca o supervisor e o estagiário numa atitude semelhante à de colegas. Isso vai ao encontro de Hookey, Neal e Donoahue ao defenderem que numa relação colaborativa é importante “to make the existence of the hierarchy explicit. If an equitable collaboration is to occur, the relationship between researcher and teacher must be examined in order to unpack complexities, including differences in goals, expectations and social status” (1997, p.10). Neste sentido, também Vieira e Moreira sublinham que “embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores” (2011, p.19).

Nesta ordem de ideias, também Glickman sustenta que relativamente ao problema da oportunidade de estratégias de colaboração “(...) só serão possíveis quando existe uma base de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder do mais forte” (cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.79).

De facto, parece-nos pertinente referir que uma liderança do tipo democrática em que as hierarquias estão bem definidas, mas as decisões são sempre que possível tomadas com base no diálogo e na discussão conjunta, é o mais favorável.

Ora, na nossa opinião, se o papel do supervisor for entendido como uma ação de verificação e controlo da ação do estagiário, como um avaliador sobre o sujeito avaliado, isso pode reduzir fortemente o seu estatuto. Como defendem Vieira e Moreira “é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação assente numa conceção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional” (2011, p.19).

Assim, parece-nos ser legítimo poder ter a liberdade de afirmar que se o supervisor assumir uma postura democrática, fica-lhe mais fácil exercer as suas funções (como foi referido pela SF) visando assim o bom funcionamento do processo supervisivo e o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário.

Neste sentido, entende-se que o supervisor não deve ser encarado como um avaliador, mas sim como colaborador, havendo uma forte ênfase na relação que deverá criar e manter com os estagiários.

Pudemos ver, igualmente, que o estudo aponta que o trabalho colaborativo entre a SF e a EF só acontece aquando da problematização e questionamento de situações diversificadas em que ambas se debruçam sobre o assunto e se esforçam conjuntamente na tentativa da sua solução.

Neste âmbito, podemos afirmar que o diálogo desempenha um papel central no trabalho colaborativo entre ambas e facilita a reflexão mútua e a mudança, e é também um meio de alcançar a paridade na colaboração. A promoção da comunicação dialógica é feita através da troca/partilha de ideias e negociação de decisões entre ambas, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de democraticidade, facilitador da construção do conhecimento profissional; e vai evoluindo à medida que cada uma se torna mais autónoma.

Nesta linha de pensamento, o método de trabalho, a negociação de objectivos e o diálogo, relativo ao respeito pelas opiniões e ideias diferentes de cada uma, tornam-se imprescindíveis neste processo de colaboração. Como defendem Hookey et al., “at the heart of accommodation is dialogue which honors each voice, listens to it, and uses it in constructing a larger vision. Differences can generate increased understanding, knowledge and productivity” (1997, pp.42-43).

Neste contexto interativo, as intervenções de cada uma são preciosas na construção do saber, muito embora variem em grau e qualidade e dependam do poder e estatuto de quem as produz e interpreta.

Assim, poder-se-á dizer que a intervenção da SF não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos, mas de ajuda mútua, onde ambas aprendem. Além disso, a intervenção da EF tem aqui um papel fundamental, pois a sua postura ativa apela ao trabalho colaborativo.

De facto, a EF ao apresentar propostas de trabalho, suscetíveis à crítica, à reflexão conjunta e aos ajustamentos, está aberta e disponível à partilha, sem ter medo de expor os seus

receios, as suas dúvidas e as suas hesitações. A dúvida leva precisamente a EF a interrogar-se sobre as várias possibilidades e levantar outras questões pertinentes. A dúvida não revela insegurança, mas antes conduz ao questionamento e reflexão de questões que sem isso não se problematizariam. Desta forma, o questionamento e a problematização apelam ao trabalho colaborativo entre ambas.

Neste contexto, o conhecimento profissional forma-se com o contributo de cada uma pela negociação de cada decisão.

Foi-nos permitido ver, também, que na promoção do trabalho colaborativo entre ambas, assume particular importância a relação interpessoal, uma dimensão que é muito valorizada por alguns autores. Alarcão e Tavares (2003), por exemplo, caracterizam a supervisão como um processo de intervenção interpessoal.

Efetivamente, vimos que a relação democrática, aberta, dinâmica, interativa, o bom relacionamento, a empatia, o respeito e o apoio entre a SF e a EF fez com que estas se sentissem à vontade para desenvolverem um bom trabalho, facilitou a troca de ideias e permitiu a ajuda. Isso vai ao encontro de Alarcão e Tavares (2003) ao defenderem a necessidade de estabelecer, nos encontros dos seminários, um clima democrático e informal e uma comunicação isenta de ambiguidades. Isso corrobora alguns estudos que revelam que alguns professores participantes fizeram referência a experiências colaborativas que não resultaram devido a dificuldades de relacionamento entre os docentes e ao facto de os objetivos dos participantes não serem comuns, havendo divergência de perspetivas.

Desta forma, poder-se-á dizer que a evolução de uma relação interpessoal produz-se por meio de conflitos, semelhanças e divergências de opiniões que terminam em tomadas de decisões consensuais. Como defendem Flores e Simão, é importante haver conflito para haver crescimento, “ (...) as comunidades colegiais fechadas das escolas podem bloquear as oportunidades de crescimento e de desenvolvimento se excluïrem a questão do conflito” (2009, p.77).

Isso vai ao encontro da linha do que advogam alguns autores ao defenderem que para que o processo da colaboração decorra nas melhores condições é necessário que se estabeleça entre o supervisor e o estagiário um ambiente onde exista “mutualidade” (objetivos comuns, onde todos os atores beneficiam com o trabalho conjunto), “confiança” (empatia, respeito e apoio), “diálogo” (respeito pelas opiniões e ideias diferentes) e “negociação” (de objetivos, métodos de trabalho, prioridades).

Além disso, o estudo aponta que na maior parte das vezes existe uma tendência da SF de manipular a sua opinião, acabando quase sempre por prevalecer a sua proposta. Ora, esse fator acaba por condicionar o processo da colaboração.

Deste modo, sinalizamos alguns obstáculos, que na nossa opinião, dificultam a operacionalização do processo de colaboração efetiva entre ambas:

- O peso das funções de cada uma no processo da supervisão: o estatuto assimétrico dos atores no processo supervisoivo;
- A postura da SF: tem a ver com o seu estilo diretivo: prevalece a sua opinião na tomada de decisões; limita muitas vezes a liberdade de escolha da EF ao impôr, apesar de não ser de forma evidente.
- A postura da EF: a EF confia mais na opinião da SF, por esta ter mais experiência, e acaba por acatar quase sempre a sua opinião. Resumindo, a EF fica muito dependente da opinião da SF e a tomada conjunta de decisões acontece pouco, devido ao estatuto e respeito pela SF.

CATEGORIA 4: Estratégias de reflexão

Pudemos verificar que a noção de reflexão que a SF e a EF apresentam é também redutora. De facto, pelo levantamento que se fez na literatura da especialidade, reconhece-se que a reflexão apresenta-se como um conceito polissémico e complexo.

Foi-nos permitido também ver que o encontro pós-observação entre a SF e a EF foi importante para a última refletir sobre o seu desempenho profissional. A EF refere que a prática da reflexão foi essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois permitiu reunir novos conhecimentos profissionais para alterar práticas menos bem-sucedidas e assim fazer melhor no futuro.

Esta perceção vai ao encontro de alguns autores, entre eles Dewey (1933) e Schön (1983) que referem que a reflexão tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois desenvolve nele a capacidade de investigar e experimentar na prática. Também para Alarcão esta componente de formação profissional prática (practicum):

em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma

reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing) (1996, p.13).

De facto, a EF, ao refletir sobre a ação, identifica os seus problemas e com a ajuda da SF tem a oportunidade de ampliar um conjunto de competências profissionais e perceções, reformulando o seu pensamento, contribuindo, assim, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Como sustenta Formosinho:

o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e já não apenas como indivíduos isolados) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns (2002a, p.219).

Além disso, a EF menciona que o facto de ter outras pessoas (neste caso apenas a SF) com uma visão/perspetiva diferente sobre o seu desempenho pedagógico (críticas construtivas) é muito positivo. Esta ideia vai ao encontro de Alarcão e Tavares, ao defenderem que “o confronto com outras formas de ver e outras alternativas é, muitas vezes, um rasgar de horizontes e o início da mudança através da reconstrução” (2003, p.107).

Neste sentido, também Day defende que a reflexão pode conduzir a uma aprendizagem limitada e pode não levar a mudanças, se for feita de forma isolada por um professor:

Reflecting in and on action will result in bounded learning if carried out in isolation. In other words, there is a limited to what can be learnt for examining one's own practice whilst being simultaneously engaged in that practice. Clearly, analysis and planning which occurs, in a collaborative environment holds the possibilities for greater learning (1999, p.51).

Nesta ordem de ideias, a construção do conhecimento é feita a partir das reflexões da EF sobre as suas aulas assistidas e pela análise comparativa da SF para apontar soluções, melhorias possíveis para a prática pedagógica da EF.

Face ao exposto, pode afirmar-se que a reflexão sobre as perspetivas da EF e da SF relativas às práticas pedagógicas poderá constituir uma base de discussão interpessoal e conjunta entre ambas. Verificámos, no entanto, que isso não ocorre. Parece-nos pertinente salientar que era necessária uma reflexão mais conjunta e não individualista.

Como defendem Alarcão e Roldão, a reflexão apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo quando “ (...) é de natureza colaborativa e colegial (...)” (2008, p.30).

Nesta perspetiva, também Alarcão (1996) refere que para se poder promover uma formação reflexiva efetiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da ação entre o supervisor e os professores estagiários.

No mesmo sentido se pronuncia Zeichner ao postular que a reflexividade pode constituir-se uma dimensão circunscrita/limitada quando se insiste na reflexão individual dos professores, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho, não se valorizando a reflexão

enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. A definição de desenvolvimento do professor, como uma actividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor (1993, p.23).

Ora, depreende-se que a reflexão, o questionamento e a análise do processo pedagógico deveriam ser realizados em conjunto, tendo a estagiária um papel mais ativo na interpretação dos dados e a supervisora o papel de ajuda na análise, atribuição de significados e tomada de decisões quanto ao caminho a seguir.

Além disso, consideramos que era necessária uma reflexão mais crítica por parte da EF, não se limitando somente a refletir sobre o que correu bem ou mal, mas sim apresentar soluções, propostas para os seus problemas, fomentando assim uma verdadeira reflexão sobre a sua prática pedagógica.

No fundo, a EF deveria ser capaz de examinar, questionar e avaliar criticamente as suas práticas, uma vez que o questionamento é a forma mais formativa para refletir. Isso vai ao encontro de Alarcão e Roldão ao defenderem que:

Os estudos revelam práticas de reflexão incipientes, dificuldade em reflectir e em comunicar o teor das reflexões, centralização quase exclusiva nas actividades lectivas. O factor tempo é consensualmente referido como um constrangimento, mas torna-se mais evidente no padrão temporal das reflexões pós-aula, com uma sequência sistemática e recorrente: comentários do docente executor, comentários dos colegas observadores, comentário do orientador e supervisor, se presentes. Dificuldades em utilizar abordagens reflexivas são também imputadas aos orientadores e supervisores (2008, p.30).

De facto, o ato de refletir não implica por si só uma reflexão crítica, como defende Dewey (1933). Podemos refletir acerca de determinados assuntos ou questões sem que o façamos de forma crítica. A reflexão é crítica quando o professor tem um problema real para resolver e neste caso investiga no sentido de procurar uma solução.

Resumindo, a reflexão crítica favorece não só o desenvolvimento profissional do professor, mas também o desenvolvimento pessoal, além de melhorar o seu desempenho pedagógico.

Por outro lado, foi-nos permitido ver, que a reflexão prende-se somente com a prática pedagógica. Ora, centrar a reflexão sobre os acontecimentos que ocorrem na sala de aula, conduz necessariamente a não valorizar os fatores exteriores a essa sala que condicionam a ação e as relações de professores e alunos, que são entendidas como fatores a não

menosprezar no comportamento que os alunos assumem no seio da escola. De facto, esta forma de atuação visa muito mais a resolução de problemas do que a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de forma a promover o desenvolvimento dos professores e dos seus alunos. Como defende Zeichner, outro fator que mina o processo da reflexão ou a noção de professor enquanto prático reflexivo é a:

tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula. Esta tendência individualista leva a que seja menos provável que os professores consigam confrontar e transformar os aspetos estruturais do seu trabalho que entravam a realização da sua missão educativa. Embora as principais preocupações dos professores se relacionem com o que se passa dentro da sala de aula, é um erro limitar a sua atenção a estas preocupações (1993, p.23).

Para além disso, parece-nos pertinente sublinhar que o papel da SF deveria ser a de questionar e ajudar a EF a fazer uma reflexão mais crítica sobre os seus problemas, através de perguntas pedagógicas em vez de apresentar somente soluções. Ora, consideramos que o supervisor tem um papel fulcral neste aspeto, pois as perguntas pedagógicas são estratégias que promovem a reflexão do futuro professor. Na verdade, são questões importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional da EF. Como sublinham Alarcão e Tavares, “a estratégia interrogativa em que o supervisor assume o seu papel de questionador ou em que o professor se coloca a si próprio e aos outros questões significativas constitui um motor de desenvolvimento pessoal e profissional” (2003, p.106).

Assim, entendemos que a SF deve ajudar a EF a reflectir sobre as suas práticas pedagógicas, devendo existir uma troca de opiniões entre ambas. Como defendem Alarcão e Tavares neste encontro:

o supervisor deve ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições. Para isso utilizará dados que recolheu e analisou, servir-se-á da interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar de esclarecimento por parte do professor, das hipóteses levantadas a discutir também com o professor e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem (2003, p.98).

Face às situações invocadas, a análise de Zeichner vai ao mesmo encontro ao defender que “(...) concentram-se muitas vezes esforços a ajudar os professores a imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e os saberes implantados tanto nas suas práticas como nas de outros professores” (1993, p.22).

Uma outra estratégia a que a EF recorreu para promover a reflexão foi o diário reflexivo. Os resultados permitem-nos pensar e confirmar que o uso da estratégia do diário reflexivo

tem, efectivamente, um papel de relevo e transformador no desempenho profissional, pois ajuda os futuros professores a desenvolverem atitudes de questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere. Isso vai ao encontro de alguns estudos desenvolvidos por Sá-Chaves ao referir: “ parece confirmar-se o valor estratégico do *portfolio* enquanto metodologia de investigação ao serviço da qualidade da formação” (2005, p.39).

Além disso, vimos que o diário reflexivo é um instrumento valioso para a promoção de práticas de reflexão. Neste sentido, vimos que o próprio processo da escrita propicia o processo reflexivo. Efectivamente, a reflexão é um dos componentes fundamentais no diário da EF. Isso vai ao encontro da opinião de Zabalza, ao defender que trata-se de um recurso que implica refletir, ou seja, a reflexão acontece quando, ao descrever situações vividas na sala de aula ou na escola, o professor as analisa a partir de uma outra perspectiva:

El yo que escribe habla del yo que que actuó anteriormente; esto es, es capaz de verse a si mismo en perspectiva, en una especie de negociación a tres bandas: yo narrador-yo narrado-realidad). Esta es probablemente la virtualidad más interesante del diario. Es el diálogo que el profesor, a través de la relectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases (2004, p.47).

De facto, ao EF ao narrar a sua experiência, consegue olhá-la mais de perto, analisando-a e refletindo. Esta posição vai ao encontro da opinião de Sá-Chaves ao defender que,

Se pensarmos nas considerações que os alunos produzem sobre os materiais, estratégias, actividades de ensino e testes de avaliação, verificamos que todas elas, independentemente do seu grau de complexidade, fornecem informações importantes para o professor, que poderá mais facilmente averiguar o impacto dos seus procedimentos de ensino nos alunos e na sua aprendizagem. Tais asserções facultam também oportunidades para o próprio docente reflectir sobre a sua práxis, e fazer os ajustes necessários para motivar os alunos para a aprendizagem e aproximá-los do saber, podendo assim, exercer de modo mais informado a sua função de facilitador e de mediador entre o conhecimento e o aluno (2005, p.62).

Por outro lado, pudemos, também, constatar que os benefícios do diário reflexivo mencionados pela EF vão ao encontro da opinião de Zabalza (2004), na medida em que são inquestionáveis e apresentam um impacto formativo que permitem:

- o acesso ao mundo pessoal dos docentes;
- tornar explícitos os próprios dilemas;
- um desenvolvimento profissional permanente;
- a avaliação e o reajuste dos processos didáticos.

Nesta perspetiva, essa ideia também vai ao encontro de Sá-Chaves, ao apontar três características essenciais no portfólio: “a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o carácter colaborativo e dialógico dos processos que subentende” (2005, p.54).

Além disso, poder-se-á dizer que o diário reflexivo da EF representa, assim, um complemento não só dos seminários, como também um caminho da pedagogia para a autonomia. Como sublinha Formosinho, “um sustentáculo para a organização destes [seminários] é o porta-fólio da prática” ((2002a, p.114).

Contudo, parece-nos igualmente pertinente referir que observa-se nos registos da EF uma tendência para uma focalização prioritária em questões técnicas do seu ensino: prática pedagógica, atividades letivas e alunos (protagonistas da sua narração). De facto, as práticas reflexivas críticas parecem não ter lugar. Como vimos anteriormente, esta forma de atuação visa muito mais a resolução de problemas do que a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de forma a promover o desenvolvimento dos professores e dos seus alunos. Isso vai ao encontro de Vieira e Moreira, ao defenderem que “observa-se muitas vezes uma tendência do professor para registos descritivos (o que fiz) e pouco interpretativos (porque fiz e com que implicações), para além de uma focalização prioritária em questões técnicas do ensino e o uso de uma linguagem pouco precisa” (2011, p.41).

Além disso, como defende Sá-Chaves:

para que as suas funções reveladora e reguladora se cumpram, e para que o seu próprio conceito se realize, é necessário que o aluno, esteja (ou venha a ser) familiarizado com o processo de pensar sobre a sua própria aprendizagem e com estratégias metacognitivas de regulação e monitorização da mesma. Caso as condições propiciadoras de uma atitude reflexiva estejam reunidas, o *portfolio* – como seu principal organizador – pode fazer a diferença entre a acção e a passividade, entre a comunicação e o mutismo, entre a autonomia e a dependência... Enfim, entre o sucesso e o insucesso (2005, p.64).

Relativamente à estratégia da reflexão na ação, vimos que esta estratégia não foi tão eficaz como a primeira. A EF ao refletir no decorrer da ação alterou algumas estratégias colocadas nos seus planos de aula para facilitar a compreensão dos alunos, pois apercebeu-se que eram demasiado complicadas. Como sublinha Zeichner, “(...) na sala de aula existe uma atmosfera acelerada e imprevisível, na qual os professores têm que estar sempre a tomar decisões espontaneas” (1993, p.19). Nóvoa também sustenta que, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas” (1992, p.16).

Vimos, no entanto, que a EF nunca foi bem-sucedida na alteração de estratégias no decorrer da ação pedagógica, uma vez que o tempo era limitado para haver uma reflexão mais profunda.

Isto vai ao encontro de Day ao alegar que neste nível de reflexão o tempo é limitado e por isso não permite que haja desenvolvimento profissional do professor: “it can, it seems, have benefits, but these are unlikely to result in critical reappraisal or change” (1999, p.42).

Além disso, Day refere que a reflexão na ação:

(...) it is a more systematic, considered process of deliberation enabling analysis, reconstruction and reframing in order to plan for further teaching and learning. Unlike reflection in action, it opens up possibilities for talking with others about teaching. Unlike reflection in action it is not necessarily carried out in isolation from other professionals, though in practice time constraints ensure that much of it is (1999, p.42).

CATEGORIA 5: Pedagogia da autonomia

Foi-nos permitido ver que os caminhos conducentes à autonomia da EF enquanto agente da sua própria aprendizagem, quer pessoal quer profissional, são vários. Efetivamente, a pedagogia para a autonomia pressupõe dois planos – o intelectual e o sócioafetivo - e para que o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor ocorra deverá haver um equilíbrio entre ambos os planos, pois estes são interdependentes e indissociáveis.

Vimos que no plano intelectual o papel da EF foi fundamental para construir o seu conhecimento profissional (através da sua iniciativa própria, do seu sentido crítico e reflexivo), assim como o papel da SF (através do seu apoio/encorajamento, recomendações, sugestões, reforço positivo e críticas construtivas). Poder-se-á dizer que a interação entre ambas contribuiu para a gradual autonomia da EF. Isso vai ao encontro de Alarcão ao defender que “as interações pedagógicas terão como objetivo a autonomia do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, passando certamente pela autonomia do professor enquanto pessoa e profissional” (1996, p.65).

Pudemos, também, constatar que no plano sócioafetivo, a tendência da EF era a de depender quase sempre da opinião da SF no que toca a tomadas de decisões. Parece-nos importante sublinhar que esse fator reduz a EF a um mero objeto de formação, em vez de sujeito do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Isso vai ao encontro de Alarcão e Tavares ao afirmarem que “os professores estagiários no início da carreira preferem, que se

lhes diga o que devem fazer pela simples razão de que se sentem fora, perdidos, novatos (...) (2003, p.78).

De facto, julgamos que não será demais referir que, sendo o desenvolvimento da autonomia um dos objetivos centrais da supervisão, o futuro professor deve assumir-se como sujeito do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, julgamos também que aqui o papel da SF deveria ser outro: tentar responsabilizar a EF, fazendo-a pensar por si própria. Como afirmam Alarcão e Tavares, “ (...) se queremos efectivamente desenvolver a capacidade autonómica do professor, como devemos, a responsabilidade tem de ser progressivamente assumida por este na realização e nas suas decisões” (2003, p.83). Nesta ordem de ideias, os mesmos autores defendem “ (...) a necessidade de, durante os cursos de formação de professores, desenvolver nos alunos atitudes de reflexão, determinação, iniciativa própria e responsabilidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p.79).

Numa pedagogia de autonomia, sendo o supervisor um facilitador do processo ensino-aprendizagem, muitas das decisões terão que ser tomadas pelo estagiário para que este construa o seu saber através de um processo que passa pela segurança e confiança de atitudes no plano sócio-afetivo. O saber construído, (não transmitido), a iniciativa e a responsabilidade na aprendizagem são fatores imprescindíveis no percurso para a autonomia. Quanta mais responsabilidade a EF tiver, mais confiança e segurança irá ganhar. Logo, mais autónoma será. O reforço positivo e as críticas construtivas da SF são essenciais para a confiança da estagiária e conseqüentemente para a sua segurança.

Outro aspeto relevante prende-se com a ideia ressalvada pela EF que reconhece que o percurso para a autonomia pedagógica é um processo dinâmico e gradual, que é feito ao longo da vida. Esta perceção vai ao encontro de Zeichner, ao afirmar que “a supervisão deverá colocar o professor no limiar da carreira, entendida como um processo de autoformação que se pretende contínuo” (cit. por Alarcão, 1996, p.91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentados e discutidos os resultados, podemos agora relacioná-los diretamente com os objetivos de pesquisa definidos inicialmente.

O enquadramento da investigação num referencial teórico sustentado pelos paradigmas da colaboração e da reflexão foram fundamentais na identificação, análise e interpretação das questões que problematizámos.

Assim, no âmbito desta investigação, efetuada num núcleo de estágio pedagógico da disciplina de francês, constituído por uma supervisora e por uma estagiária, consideramos que os dados obtidos foram fundamentais para encontrar uma resposta para o problema que colocámos: **“De que modo a formação inicial de professores desenvolve competências para a colaboração e reflexão?”** e para os seguintes objetivos específicos que formulámos:

- Analisar e interpretar práticas de colaboração e de reflexão e o modo como estas se concretizam e evoluem dentro de um núcleo de estágio pedagógico;
- Verificar em que medida o trabalho colaborativo e a reflexão, entre os vários atores do núcleo do estágio pedagógico, poderão tornar-se recursos importantes no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e das suas práticas pedagógicas;
- Compreender em que medida os diários reflexivos, em contexto de estágio pedagógico, promovem a prática reflexiva, a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Relativamente à pergunta de partida, **de que modo a formação inicial de professores desenvolve competências para a colaboração e reflexão**, verificámos que o seminário de orientação pedagógica na escola adquire uma importância inequívoca para responder a esta problemática, aparecendo, assim, como um potencial espaço para a prática colaborativa e reflexiva e conseqüentemente para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

Deste modo, os encontros da pré-observação e da pós-observação, do ciclo da supervisão, criam oportunidades de práticas de colaboração e reflexão entre a supervisora e a

estagiária, através da problematização emergente da planificação das aulas assistidas, das atividades extracurriculares e da análise da prática pedagógica.

De encontro a isso, a relação interpessoal entre os atores no núcleo de estágio pedagógico assume grande importância para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo, aumentando a capacidade de cada um desenvolver competências profissionais.

Neste sentido, é imprescindível o estabelecimento de uma relação empática, cordial, de confiança e entreajuda entre o supervisor e o estagiário, ao invés de uma relação hierárquica onde as coisas são impostas.

Além disso, é importante sublinhar que o supervisor tem um papel fundamental neste processo, devendo assumir uma postura construtiva e democrática, e ao mesmo tempo, atuar como mediador. A sua ação colaborativa com os futuros professores pode ser benéfica no fomento de partilhas pedagógicas e na autonomização das suas práticas.

Por outro lado, é também necessária uma conceção de supervisão baseada no construtivismo.

Desta forma, da análise feita, depreende-se que só é possível promover práticas de colaboração e reflexão, entre os atores do núcleo de estágio, com esta conceção de supervisão e de supervisor.

No que concerne à primeira questão, **analisar e interpretar práticas de colaboração e de reflexão e o modo como estas se concretizam e evoluem dentro de um núcleo de estágio pedagógico**, foi possível constatar que:

- As práticas de colaboração ocorrem nos encontros da pré-observação e o trabalho colaborativo acontece aquando da problematização, questionamento e da constante negociação de situações diversificadas, relativas à planificação das aulas da estagiária e das atividades extracurriculares, em que ambas se debruçam sobre o assunto e se esforçam conjuntamente na tentativa da sua solução;

- As práticas reflexivas ocorrem nos encontros da pós-observação e a reflexão acontece aquando da análise da prática pedagógica da estagiária e do “feedback” da supervisora relativa à ação da estagiária:

▫ As práticas de colaboração e reflexão vão evoluindo à medida que a relação interpessoal entre ambas progride por meio de conflitos, semelhanças e divergência de opiniões e à medida que cada uma se torna mais confiante e autónoma.

Quanto à segunda questão, **verificar em que medida o trabalho colaborativo e a reflexão, entre os vários atores do núcleo do estágio pedagógico, poderão tornar-se recursos importantes no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e das suas práticas pedagógicas**, constatámos que:

▫ Relativamente ao trabalho colaborativo, a partilha de ideias e a negociação de decisões entre a supervisora e a estagiária, num processo interativo caracterizado por um elevado grau de democraticidade, facilitam a construção do conhecimento pessoal e profissional. Neste contexto interativo, as intervenções de cada uma são preciosas na construção do saber. Deste modo, o conhecimento profissional forma-se com o contributo de cada uma pela negociação de cada decisão.

▫ Quanto à prática da reflexão, a estagiária ao refletir sobre a ação, ou seja, ao identificar e reconhecer os seus problemas relativos à sua prática pedagógica com a ajuda da supervisora, tem a oportunidade de ampliar um conjunto de competências profissionais e perceções, reformulando o seu pensamento, contribuindo assim para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Poder-se-á dizer que a construção do conhecimento é feita a partir das reflexões da estagiária sobre as suas aulas assistidas e a análise comparativa da supervisora para apontar soluções e melhorias possíveis para a prática pedagógica da estagiária.

Por último, pretendíamos **compreender em que medida os diários reflexivos, em contexto de estágio pedagógico, promovem a prática reflexiva, a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários**. Em termos gerais, foi-nos permitido verificar que o próprio processo da escrita, inerente à construção do diário reflexivo, promove a prática reflexiva, uma vez que a reflexão acontece quando a estagiária narra a sua prática de ensino ou outras situações da escola, analisando-a e refletindo a partir de uma outra perspetiva, criando assim novos conhecimentos. Isso permite melhorar a sua prática pedagógica e o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, e de um modo geral, há seis conclusões maiores a reter em torno desta problemática:

1. O estudo demonstra a importância das relações interpessoais no processo da supervisão para a promoção das práticas da colaboração e da reflexão. Pudemos também constatar que a sua importância não se limita apenas aos atores do núcleo do estágio pedagógico, mas a toda a comunidade escolar. De facto, as relações que os estagiários estabelecem com outros atores, que sendo exteriores à ação profissional que os futuros professores protagonizam, podem afetar o sentido e natureza da sua ação. Logo, a supervisão, em termos de formação inicial, é vista numa vertente não só na sala de aula, mas numa conceção alargada a toda a comunidade escolar. Como defende Alarcão:

Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula”, e normalmente a formação inicial era muito centrada na sala de aula, “mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, si própria, a escola, “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve (2002, p.218).

Além disso, é evidente a importância da vertente pessoal e emocional no processo supervisivo, não se confinando este apenas a um acompanhamento técnico. Pretende-se, assim, que a supervisão conduza não apenas a um desenvolvimento profissional, mas também a um desenvolvimento pessoal do professor em formação.

2. O trabalho colaborativo aparece como uma estratégia enriquecedora do desenvolvimento pessoal e profissional da futura professora e da qualidade do seu ensino, mostrando que é vantajoso haver um maior envolvimento dos professores em formação, numa perspectiva construtiva no sentido de aperfeiçoar a prática pedagógica. Desta forma, poder-se-á dizer que o trabalho colaborativo entre os supervisores e os professores estagiários enriquece o desenvolvimento pessoal e profissional, quer dos primeiros, quer dos segundos, assim como a qualidade do ensino. Como defende Zeichner:

Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos (1993, p.23).

3. Por outro lado, o estudo sugere que uma abordagem reflexiva pode efetivamente assumir um papel muito importante na formação inicial de professores, nomeadamente ao

contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, assim como criar uma visão do professor como um ator ativo, autónomo e crítico que investe em pesquisas diversas com o objetivo de aprofundar os conhecimentos científicos na área da pedagogia e da didática. O “aprender a fazer fazendo” torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática. Como sublinha Day, “it is important, however, to place learning through reflection at the centre of teachers’ critical thinking and development” (1999, p.45).

Existem, contudo, na nossa opinião três aspetos a reter:

- A reflexividade não é um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para a construção do conhecimento profissional do professor;
- Acreditamos, assim, que a prática da reflexão poderá ser útil para a construção do conhecimento profissional do professor e por extensão aos alunos, se for levada a cabo conjuntamente. É, de facto, importante valorizar a colegialidade da reflexão dos professores.
- Acreditamos, portanto, que a principal preocupação a manifestar quando nos referimos ao conceito de professor, enquanto prático reflexivo, tem a ver mais com a limitação do processo reflexivo, nomeadamente a qualidade e a pertinência da reflexão.

4. Pudemos notar igualmente que os diários reflexivos constituem igualmente um complemento e um instrumento formativo valioso na promoção de práticas de reflexão e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Como defende Sá-Chaves,

Todavia, tudo nos leva a crer que um dos caminhos mais prometedores será aquele que envolve o uso de *portfolios* reflexivos, pelo seu contributo para o crescimento pessoal e profissional do professor, pelo seu carácter integral e integrador de todas as restantes metodologias, pela forma como podem chegar a envolver toda a comunidade educativa em torno de objectivos e linguagens comuns, pelo seu potencial para se afirmarem como o fio condutor de toda uma nova dinâmica de formação (2005, p.43).

5. Perante este quadro descritivo e para concluir a problematização do nosso estudo urge, então, criar hábitos de colaboração e de reflexão conjuntas (de partilha de problemas) desde a formação inicial de professores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Como defende Zeichner:

se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores, e não a fraude que frequentemente passa por desenvolvimento dos professores, temos de rejeitar esta abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem colectivamente as condições do seu trabalho. Todos estes usos do termo reflexão ajudam a criar uma situação onde a única coisa que existe é a ilusão de desenvolvimento dos professores (1993, p.24).

De facto, toda a atividade docente deveria funcionar assim, deixando, desta forma, de lado uma prática individualista. Deste modo, pensamos que é imperativo mudar mentalidades.

Face ao exposto, acreditamos que as práticas de colaboração e de reflexão podem ser um contributo importante para responder aos desafios, problemas e exigências que, hoje em dia, se colocam aos professores.

Efetivamente, nem sempre as situações vividas pelos professores podem ser enfrentadas em função das soluções previamente estabelecidas pela investigação, obrigando, desta forma, ao imprevisto e à valorização da intuição. Daí, que seja necessário reconhecer e valorizar as práticas da colaboração e reflexão como competências necessárias ao exercício das funções dos docentes.

Como defendem Fullan e Hargreaves:

None of us are islands. We do not develop in isolation. We develop through our relationships, especially those with others who are significant for us. These significant others act as a kind of mirror for our developing selves. If our workplaces contain people who matter to us, and are among our significant others, they will have a strong capacity, either positively or negatively, to affect the kinds of people and, therefore, the kinds of teachers that we become (1991, p.51).

6.Por fim, parece-nos também pertinente realçar que torna-se urgente que os docentes tomem consciência de que o processo de formação de professores no desenvolvimento pessoal e profissional não acontece somente no ano de estágio. Este é antes uma etapa fundamental que se prolonga pela vida toda. O processo de formação tem de ser encarado como um processo contínuo e inacabado de aprendizagem e desenvolvimento, havendo a necessidade de se manter sempre atualizado. Como é referido no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida (Delors, 1996, pp.161-162).

Nesta ordem de ideias, Sá-Chaves defende igualmente que:

(...) talvez mais importante do que facultar toda a informação, a escola deve facilitar ao aluno a compreensão de uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida, apetrechando-o com as competências necessárias para este poder não só sobreviver mas também prevalecer numa sociedade que se encontra num processo de metamorfose contínuo. Entre estas competências destacam-se o aprender a pensar e o aprender a aprender, que naturalmente deverão constituir objecto de ensino (2005, p.63).

Resta acrescentar algumas limitações que foram encontradas ao longo deste estudo. A primeira prende-se com o número reduzido de atores participantes do estudo, que apesar de subjacente à natureza deste, restringiu o estudo a um número muito reduzido de perspectivas.

Por outro lado, colocou-se, igualmente, como limitação a escassez de tempo destinado à investigação que é sempre um fator limitativo de qualquer investigação, pelo que também este facto é considerado relevante na consecução deste estudo.

De referir, ainda, que sendo a investigadora também docente, existiu a preocupação de garantir o necessário distanciamento e objetividade na leitura da realidade, sem descurar alguns juízos de valor que poderão subsistir, por inerência de função.

Para finalizar, importa referir que uma investigação desta natureza não nos permite estabelecer verdades nem conclusões definitivas. Constituem, antes, pistas para uma eventual investigação futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). A formação de professores no Portugal de Hoje. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP), pp.1-20.
- Alarcão, I. (org.) e outros (2001). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ªed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I; & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. In Sísifo / *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Alves, M. P. C., & Pilloto, S. S. D. (2009). *Avaliação em Educação: Questões, tendências e modelos*. (1ªed.) Joinville: Editora Univille.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E.; & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. In Sísifo / *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan
- Clark, C., et al. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), pp.193-231.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 54, nº2, pp.219-236.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.). Boston: D. C. Heath.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 54, nº2, pp.219-236.
- Ellis, N. (1990). Collaborative interaction for improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 6, nº3, pp.267-276.
- Flores, M., & Veiga Simão, A. (2009) (orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (org.) (2002a). *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (org.) (2002b). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College press: Toronto, Ontario: Ontario Public Schools Teachers Federation.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Hookey, M., Neal, S., & Donoahue, Z. (1997). Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 69-81). New York, NY: State University of New York Press.
- John-Steiner, V., Weber, R., & Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35(4), pp. 773-783.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. In *Review of Educational Research*, Vol. 62 No. 2, pp. 129-169.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. Coleção: Formare – Guias práticos. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA (Org.), *Os professores e a sua Profissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. Forum-Pédagogies (Bruxelles), Janvier, pp. 1-7.
- Perrenoud, P. (1998). Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants? Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, P. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF. pp.1-25
- Perrenoud, P. (1999). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. pp.1-24.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF. pp.1-8.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Actas do ProfMat 98. Lisboa: APM, pp.1-16
- Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I., & Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. Documento de um grupo de trabalho do CRUP Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, pp.1-21.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Queiroga, C. M. F. (2007). *Supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007) (2ª ed.). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Şanal-Erginel, S. (2006). *Developing Reflective Teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Ph.D. thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Famagusta, Cyprus.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. In Sísifo / *Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-73.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos do CCAP (1).
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências a Documentos Legislativos

- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República, nº 38, I Série* - Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 220/2009 de 8 de Setembro. *Diário da República, nº 174, I Série* - Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro. *Diário da República, nº 203, I Série – B* -Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FRANCÊS

Notas de campo I

Dia 28 de novembro de 2012

Hora: 12h00

Local: Gabinete de francês

Participantes	Supervisora, estagiária e observadora
Assuntos	Comentário da aula assistida para avaliação de 20 de novembro
Duração	1h30

Código das observações

Supervisora de francês – Sf

Estagiária de francês - Ef

Registo das observações dos seminários – a preto

Comentários/análise e interpretação da observadora – a roxo

11h45- Cheguei à escola, onde vou realizar o meu “trabalho de campo”, à hora marcada com a supervisora de francês (Sf). Esta estava à minha espera na sala dos professores e recebeu-me de forma acolhedora, colocando-me à vontade. Conversou de forma informal comigo sobre vários assuntos fora do âmbito da supervisão e solicitei-lhe que me desse algumas informações sobre a estagiária (Ef).

Entretanto, a Ef chegou e a Sf apresentou-me à Ef e eu dei-lhe a conhecer o objetivo das minhas visitas até ao final do ano letivo. Tanto a Sf como a Ef pareceram-me ser pessoas amáveis e disponíveis.

Da minha parte, tentei estabelecer uma boa relação tanto com a supervisora como com a estagiária, uma vez que segundo Morgado (2012, p.88) “é importante que o investigador consiga estabelecer uma boa relação com os participantes e tente ganhar a sua confiança, para que estes se sintam o mais à vontade possível e possam fazer-lhe confidências que, de outro modo ou noutras circunstâncias, jamais fariam”. Por outro lado, tentei também manter uma certa distância, pois segundo o mesmo autor é necessário que o investigador seja empático e reflexivo mas, ao mesmo tempo, capaz de se distanciar “para poder discernir com lucidez sobre as situações que observa. Dito de outra forma, é imprescindível que o investigador “aprenda o modo de pensar do sujeito, mas não pense como ele” (ibidem, p.88).

12h - Entrámos no gabinete de francês. É um local amplo e agradável para a ocorrência dos seminários. A Sf sentou-se de um lado da mesa, a Ef do outro (ao lado do computador) e eu ao lado da estagiária. Levei duas grelhas (anexo X) para me guiar na observação. Para além de uma descrição do que observei, também registei comentários/análises relativamente ao que estava a ver.

A Sf iniciou a reunião pedindo à Ef que se pronunciasse sobre a sua aula assistida de 20 de novembro. A Ef começa a fazer o seu comentário/auto-avaliação sobre a sua aula, dizendo que os alunos participaram na primeira tarefa que consistia em resumir a 1ª parte do conto. Acrescenta que pediu aos alunos um resumo da 1ª parte do conto e que eles iam acompanhando questões sobre o vocabulário. A Ef afirma, no entanto, que achou que nem todos os alunos perceberam bem, pois as respostas sim ou não do exercício não eram respostas consensuais por parte dos mesmos. A Ef continua dizendo que relativamente ao 2º exercício, achou que os alunos participaram e que conseguiram retirar as ideias principais sobre as personagens do conto. Contudo, ela confessa que podia ter ido mais além na descrição das personagens, mas que não o fez, porque estava receosa que os alunos descobrissem facilmente a identificação das personagens. Refere ainda que achou que os alunos tiveram mais dificuldades nas respostas e que a aluna Y foi a mais participativa, apesar de achar que eles perceberam bem o texto. Achou também que a realização do exercício E correu bem, uma vez que os alunos conseguiram detetar todas as expressões. Continua dizendo que a atividade final – “jeu de rôle”- correu bem, pois os alunos participaram conseguindo elaborar um diálogo. A Ef concluiu dizendo que a nível global os alunos participaram, o plano foi cumprido e que as tarefas não foram demasiado complexas, visto tratar-se de um conto. Acrescentou dizendo que os alunos trabalharam bem, que desta vez distribuiu os alunos de forma diferente no grupo e que esta estratégia resultou, apesar de

serem faladores. A Ef ao refletir sobre as suas práticas pedagógicas anteriores, alterou estratégias com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Este processo permite a evolução não só do professor, mas também das aprendizagens dos seus alunos.

Achou também que os seus materiais para a aula eram interessantes. Menciona ainda que relativamente ao nível de língua não se apercebeu de ter dado erros e que a estratégia de escrever no quadro os erros de leitura dos alunos (sobretudo verbos) foi muito boa. A Ef refere que de uma forma geral as coisas correram razoavelmente bem e diz que analisou esta aula isoladamente. Confessa que a sua maior dificuldade é fazer os alunos participarem, pois estes não são muito interativos. Confessa também que na sua aula podia ter havido mais espaço interativo e que houve por isso várias quebras de ritmo. Remata, dizendo que um dos seus problemas é a gestão do tempo. A Ef identifica com clareza e precisão, o que decorreu menos bem na sua aula, reflete sobre a ação, reconhece o problema e sabe que tem de ser ultrapassado. Trata a Sf por “tu” e vice-versa, o que parece indicar uma certa afetividade ou proximidade relacional entre ambas.

A Sf passou de seguida à análise da aula assistida da Ef, afirmando que esta melhorou na globalidade e que conseguiu cumprir o plano de aula. A Sf relembra que a avaliação é feita de progresso (passo a passo), e por isso é necessário fazer a comparação com as aulas dadas anteriormente. A Sf dá o seu *feedback* da aula assistida tendo em conta várias notas escritas num caderno e anotações feitas numa grelha de observação com os vários parâmetros de avaliação.

A Sf continua dizendo que a aula da Ef correu bem, que os únicos aspetos que iria referir não eram negativos, mas eram situações que tinham corrido menos bem e que tinham a ver com a preparação e a organização da aula. A Sf tem o cuidado de referir que são aspetos menos bons e não negativos. (reforço positivo)

A Sf pega na grelha de observação com os vários parâmetros de avaliação e começa por dizer que a aula da Ef está na globalidade no parâmetro bom. Continua dizendo que, quanto à preparação e organização da aula, a autonomia foi boa; que a Ef estabeleceu a relação de conteúdos; que selecionou as estratégias de forma apropriada e que os recursos foram adequados ao nível da turma e foram bem articulados. A Sf sublinha, contudo, que os documentos de apoio à aula apresentavam algumas incorreções, aconselhando a Ef a elaborar os materiais de aula com mais rigor e cuidado. Alerta a Ef que isso revela falta de concentração e dá a ideia de que foi feito apressadamente. A Ef interrompe dizendo que leu e releu, mas que escapa sempre qualquer coisa. A Ef fala com a Sf olhando para ela e para o seu

caderno de notas onde escreve as indicações da Sf. O olhar é muito importante nas relações interpessoais – a Sf olha sempre para a Ef quando esta fala e vice-versa, quer digam coisas agradáveis ou menos agradáveis.

A Sf responde dizendo que não estava à espera desta organização e apresentação. Continua dizendo que o sumário foi extenso e que bastaria a Ef ter escrito somente “análise das personagens” e ponto, mas que não quis interferir. Ainda na preparação da aula, a Sf menciona que os materiais da aula tinham falhas. Como exemplo, a Sf diz à Ef: “enviaste-me um PowerPoint diferente daquele que apresentaste na aula”. **O correio eletrónico também parece ser uma forma de um trabalho colaborativo vantajoso/útil.**

A Ef responde que não alterou nada, que deve ter sido um lapso da Sf. Esta pede-lhe então para lhe mostrar o PowerPoint (que por acaso a Ef tinha à mão) e continuou dizendo que lhe deu a sensação que não estava bem. A Ef responde que a única coisa que alterou foi a ficha. A Sf concluiu dizendo que na preparação da aula só tinha isso a dizer. De seguida, refere que relativamente à execução da aula, o início da aula correu bem, que a Ef explicou algumas dúvidas que os alunos tinham, que ela comparou as respostas quando fazia as correções e que ao mesmo tempo foi orientando as respostas dos alunos. A Sf acrescenta que quanto à participação da turma só a aluna x teve iniciativas para participar e que os outros tiveram que ser solicitados e que houve também alunos que não participaram. A Sf pergunta à Ef: “Notaste?” A Ef responde “Penso que não”. **Considero que o supervisor tem um papel fulcral também neste aspeto. As perguntas pedagógicas são estratégias que promovem a reflexão do estagiário.**

A Sf explica que temos que tentar incluir todos os alunos a participarem. Continua dizendo que quando os alunos estavam a preencher as características das personagens no quadro, a Ef não corrigiu todos os erros dos alunos. A Ef interrompe dizendo que não reparou e a Sf diz-lhe que ela corrigiu alguns erros, mas não todos e assim o erro ficou no quadro à vista de todos os alunos. De seguida, a Sf elogia uma atitude da Ef, na qual esta teve uma dúvida relativamente a uma palavra e recorreu ao dicionário. A Sf sublinha que a Ef fez muito bem e sugere que esta pode até pedir a um aluno para que seja ele a ver a palavra no dicionário. A Sf remata dizendo: “como podes ver, tudo o que comentei não é nada negativo, é tudo positivo”. **A Sf tem novamente o cuidado de referir que não são aspetos negativos (reforço positivo). O discurso da Sf revela que é uma supervisora assertiva, amável e muito calma. A Ef acata facilmente o que a Sf lhe diz e aparentemente dá-lhe razão.**

Continua dizendo que as explicações dadas no exercício C pela Ef foram bem-feitas, alertando-a também para situações que não se apercebe, como erros de dicção. Aconselha a Ef a ser mais calma, referindo que esta situação não é grave. A Ef interrompe dizendo que ao encadear os exercícios apercebeu-se na aula que não ia ter tempo suficiente para os fazer. (Reflexão na ação) Há um grande entendimento entre a Sf e a Ef. À medida que a Sf fala, a Ef vai acenando afirmativamente e corrobora as suas opiniões.

A Sf concorda, dizendo que todos os exercícios foram feitos de forma rápida (os exercícios têm um tempo estipulado na planificação) e como os alunos tinham dificuldades, deviam ter tido mais tempo para os perceberem. Alerta também para o facto de termos que evitar que sejam sempre os mesmos alunos a responder. A Sf conforta a Ef referindo que sabe que isso é difícil de concretizar, até porque nas suas aulas ela também tende a fazer o mesmo. A Sf é solidária e anima a Ef tentando demonstrar que são ocorrências habituais. Desta forma, a Sf realça a natureza problemática do ensino, referindo também os seus problemas. Como sublinha Alarcão, “os supervisores (...) deverão desenvolver em si próprio atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspetivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico. Estas atitudes de reflexão serão observadas pelos professores que apoiam na sua actividade de supervisão e deverão ser promovidas neles como forma de desenvolvimento desses professores em início de carreira” (Alarcão, 1996, p.94). Relembro que neste novo modelo de estágio pedagógico de formação inicial de professores os estagiários não têm turma de serviço e que, portanto, lecionam na turma que observam, ou seja, neste caso numa turma de serviço da Sf, o 11º ano de escolaridade.

A Sf revela que a atividade seguinte correu bem, mas os alunos são fracos e não participaram. Acrescenta que apesar de tudo, comparando com as outras aulas da Ef, os alunos estão mais interativos. Continua dizendo que a Ef circulou pelos grupos dando indicações, o que é muito positivo. A Sf aconselha, no entanto, a Ef a melhorar o tom de voz, porque os alunos têm dificuldades em entender as suas explicações nos trabalhos de grupo.

Quanto ao “jeu de rôle”, a Sf alerta que temos de ser mais exigentes no diálogo dos alunos, pois achou que o diálogo de cada grupo de alunos foi curto e que as atividades de “jeu de rôle” precisam de mais tempo. A Sf salienta que na globalidade a execução da aula situa-se no parâmetro bom. No entanto, a Sf sublinha que deteta dificuldades da Ef na gestão adequada do tempo, no qual atribui o parâmetro bom - . Ela refere que o que se pretende é que os alunos concluem as atividades e assimilem aquilo que aprendem. Quanto à diversificação

dos recursos, a Sf atribui o parâmetro suficiente, pois diz que a Ef não varia muito, pois geralmente é sempre ficha e PowerPoint. Ressalva que isso não quer dizer que não tenha gostado, mas reforça que temos que tentar inovar, senão torna-se numa aula tradicional. *A Ef não inova muito nas estratégias e a Sf encoraja-a a ser mais inovadora, a arriscar mais.*

A Sf continua dizendo que a Ef apela a participação dos alunos e tem vindo a melhorar. Quanto à relação pedagógica com os alunos, a Sf atribui o parâmetro bom. De seguida, a Sf dá conselhos à Ef, dizendo que temos de dar tempo aos alunos para participarem, “puxarmos” mais um bocadinho por eles para poderem chegar lá. Acrescenta dizendo que quando estamos na interação temos que aproveitar todos os bocadinhos, pois isso revela o tal dinamismo na interação. Reforça que se estamos à espera que os alunos respondam, isso irá quebrar o ritmo da ação. Diz à Ef que esta tem de aproveitar todos os alunos para poder ter dinamismo nas suas aulas. *A Sf não é uma figura autoritária, apesar do seu estatuto e poder enquanto supervisora. Tenta responsabilizar a Ef e apontar caminhos do foro profissional ou fazendo a Ef pensar noutras alternativas.*

Depois, a Sf elogia a Ef dizendo que esta promove um clima de tolerância, cooperação, propõe tarefas, integra as interações dos alunos e que o faz muito bem e que disponibiliza-se para atender todos os alunos. Refere ainda que os alunos respeitam a professora, que esta utiliza uma linguagem clara e objetiva e promove o respeito mútuo. *Nota-se aqui claramente o reforço positivo, que é necessário para a confiança da Ef.*

A Sf concluiu dizendo que na globalidade a aula foi boa e pergunta à Ef se concorda com tudo o que ela disse ou se acha que exagerou. A Sf responde: “sim concordo. Não disseste nada que eu não tivesse dito. A única coisa que disse depois foi que, para mim, cumprir o plano de aula é uma vitória”. *Nota-se que a Ef tem consciência das suas falhas.*

A Sf responde dizendo que todas as aulas dadas não podem estar no mesmo patamar, senão como é que ela poderá dizer que a estagiária evoluiu? Afirma que desta vez foi mais rigorosa com a planificação da aula e a Ef interrompe para dizer “acho que não”. *Este facto denota que a Ef aceita bem as críticas e tem consciência das suas falhas. Criticar é avaliar, mas também apreciar. A finalidade nestes seminários é sempre o de reunir novos conhecimentos profissionais para fazer melhor no futuro.*

A Sf afirma que tem consciência que a Ef tem uma vida muito agitada e que por isso a desculpa, mas sublinha que ela tem de ter mais rigor na planificação da aula e nos materiais. *Este facto denota alguma sensibilidade da Sf por fatores exteriores ao contexto profissional, mas que seguramente o influenciam.*

A Ef responde dizendo: “eu sei, são coisas que me falham”. Ela lembra que uma vez esqueceu-se de mudar o cabeçalho de uma aula, deixando ficar a da matéria dada anteriormente, por distração. A Sf diz à Ef que a ideia que dá é que faz as coisas com pressa e que por isso ela tem de ter mais rigor no que faz. A Ef responde: “ Isso eu aceito. Vou tentar ter mais cuidado nas próximas aulas”. **Novamente, a Ef aceita bem as críticas.**

A Sf sublinha que se acha que a Ef tem condições para evoluir, tem de chamá-la a atenção para isso ao que a Ef responde “sim, sim”.

A reunião terminou pelas 13h30.

ANEXO 2

REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FRANCÊS

Notas de campo II

Dia: 23 de janeiro de 2013

Hora: 12h00

Local: Gabinete de francês

Participantes	Supervisora, estagiária e observadora
Assuntos	Discussão da planificação da próxima aula assistida e organização da visita de estudo a Lisboa.
Duração	1h45m

Código das observações

Supervisora de francês – Sf

Estagiária de francês - Ef

Registo das observações dos seminários – a preto

Comentários/análise e interpretação da observadora – a roxo

12h - Como combinado, voltei à escola para fazer mais observações. Entrámos na sala. Todos mantêm as suas posições relativamente à reunião anterior – a Sf e a Ef sentam-se frente a frente, a Ef ao lado do computador do gabinete e eu fico ao lado da Ef.

A Sf iniciou a reunião dizendo que o assunto da reunião será a discussão da planificação da próxima aula assistida da Ef, sob a temática “la bande”. A seguir a Ef toma a palavra falando sobre o que ela quer apresentar na sua próxima aula assistida. A Sf dá algumas sugestões para a próxima aula da Ef. Começa por dizer que em vez da análise detalhada do texto, a Ef podia abordar a questão temática ao que a Ef responde “sim, a delinquência e a noção de amizade”. A Sf continua dizendo que se fosse ela, começaria por o

grupo de amigos na interação oral, o que poderíamos fazer, e exemplifica. Sublinha que nesta 1ª parte, faria a comparação com o texto. A Ef responde “mas posso só explorar o texto?” A Sf dá-lhe várias sugestões. A Ef afirma “a ver se dou o texto todo para perceberem a história ... depois passava à delinquência?” Aqui, a Sf sugere sem impor. Mas, por outro lado, também manipula quando refere que “se fosse ela”, mas acaba por o fazer, embora sem ser de forma evidente. Por seu turno, a Ef parece estar ainda presa à opinião da Sf, o que poderá indicar uma certa insegurança.

A Sf pergunta à Ef “Mas, o que estás a pensar? Que temas queres desenvolver?” A Sf refere que não sabe se há filmes ou imagens relativas a grupos de amigos. Refere ainda que a interação oral vai depender das questões e atividades da Ef. A Sf alerta a estagiária para o facto de ter de fazer a relação com a aula anterior. Depois dá exemplos de questões que a Ef poderá colocar aos alunos e relembra a Ef que essas questões deverão ser diferentes para criar a tal dinâmica. Aqui a Sf dá sugestões, mas não impõe. A Sf estabelece uma relação democrática e aberta com a Ef, porque dá-lhe tempo para apresentar as suas iniciativas.

A Ef diz que já fez alguma pesquisa para encontrar imagens para a temática, mas que não encontrou nada. Continua dizendo: “eu vou ser sincera, eu não queria fazer isto. Eu queria fazer algo ligado à minha tese” (artes dramáticas), ao que a Sf responde que a Ef já fez muitos “jeu de rôle”. A Ef diz que já notou mais à vontade e esforço por parte dos alunos ao fazerem a atuação sem lerem, mas ainda nota lacunas na parte de representarem um papel. (não podem ser eles próprios quando representam um papel). A Sf alerta que a Ef tem de ter sempre uma aula preparatória para fazer o “jeu de rôle” ao que a Ef responde que se fizer o “jeu de rôle” para 90 minutos os alunos “passam-se”. A Sf dá a sua opinião, dizendo “só se fizesses 45 mts a apresentação e 15 mts o “jeu de rôle”.

A Ef refere que a supervisora da faculdade poderá não aceitar ou gostar de um “jeu de rôle” sobre o texto. Refere ainda que as supervisoras da Faculdade alertaram para o facto de as estagiárias precisarem de conteúdo para poderem elaborar a tese. Continua dizendo que as mesmas disseram que o seu trabalho é complicado de fazer e que ela terá por isso uma grande responsabilidade. A Faculdade é uma instituição presente na escola, há de facto, uma preocupação em preparar o estagiário para a realidade escolar ao mesmo tempo que não descuram os seus trabalhos na instituição superior. Por outro lado, a avaliação é um aspeto indissociável do processo ensino-aprendizagem, um mal necessário, e representa sempre uma dificuldade para a generalidade dos estagiários. Relembro que neste novo modelo de estágio pedagógico de formação inicial de professores, a concessão do grau de mestre é conferida,

não só através da “aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado”, como também “da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada” (art. 17º, ponto 1 alínea a, b).

A Sf sublinha que se a Ef espera que os alunos tenham uma boa performance no “jeu de rôle”, isso implicaria uma preparação antecipada. A Ef diz que dentro do conto, ela não consegue explorar outro diálogo. A Sf sugere que quando a Ef estiver a abordar o tema da delinquência ela poderá colocar algumas questões e depois exemplifica. A Ef responde dizendo que poderia dizer aos alunos para trazerem um diálogo preparado para a sua aula assistida e a Sf relembra-lhe que tem de fazer a motivação e a interação em 45 mts. A Ef diz à Sf “resumindo e concluindo, dá-me a tua opinião” e sublinha que tem consciência de que a atividade que ela idealizou fazer com o conto não vai resultar. A Ef continua dizendo que uma das atividades que ela estava a pensar era projetar um filme no quadro em que um grupo iria mimar o que vê e o outro iria verbalizar em francês. Por seu turno, a Sf relembra a Ef que a sua aula tem de começar sempre com a ligação da aula anterior e dá algumas sugestões, dizendo que ela pode perguntar aos alunos o que estes pensam da amizade, que pode projetar uma imagem no quadro e pedir a uma aluna para mimar. A Ef responde “mas eu acho isso difícil, pois são valores abstratos...” Ela continua dizendo que já acha difícil os alunos verbalizarem em francês e que estas são atividades que ela poderá encaixar as quatro competências. Ela ainda sublinha que queria arranjar uma canção. Esta estagiária tem iniciativa ao apresentar propostas de trabalho, suscetíveis à crítica, à reflexão conjunta e aos ajustamentos. Pelas intervenções da Ef, julgo que ela está aberta e disponível à partilha, sem ter medo de expor os seus receios, as suas dúvidas e as suas hesitações. A dúvida leva a estagiária justamente a interrogar-se sobre as várias possibilidades e levantar outras questões pertinentes. A dúvida não revela insegurança, mas antes conduz ao questionamento e reflexão de questões que sem isso não se problematizariam. Julgo ser este o objetivo dos seminários.

A Ef afirma que o “jeu de rôle” tem de ser algo bem fundamentado. Acrescenta que observa o texto e que não consegue encontrar algo pautável. A Ef mostra a sua preocupação ao afirmar que tem que usar algo para a tese, trazer dinamismo para a sua aula, e que com o “jeu de rôle” os alunos iriam treinar a oralidade e a interação. A Sf diz à Ef que ela podia ter pensado nisso mais cedo. A Sf diz assertivamente, mas sem agressividade.

A Ef pergunta à Sf: “O que é que tu achas? Dá-me a tua opinião. Jeu de rôle ou ...?, ao qual a Sf responde “eu não vou dizer nada, porque se a aula correr mal, depois a culpa é

minha...”. A Sf leva a Ef a tomar a sua própria decisão, uma forma de a responsabilizar para o trabalho. Parece que o objetivo da Sf ao dizer isso é que a estagiária tome as iniciativas por ela e dependa menos na sua opinião. De facto, a Sf recomenda muitos documentos e estratégias. Parece esperar por iniciativas próprias da Ef antes de tomar decisões. Esta ideia é reforçada em todo o seminário. A Sf parece que pretende deslocar o enfoque de supervisora para a estagiária para que esta se assuma como sujeito ativo da sua formação. Como refere Formosinho “o desenvolvimento do professor é o enfoque dominante destes novos modelos emergentes” (2002b, p.62). É, de facto, ao refletir com a Sf que a Ef reformula o seu pensamento, aumentando assim os seus conhecimentos/competências profissionais. Para Alarcão, “as interações pedagógicas terão como objetivo a autonomia do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, passando certamente pela autonomia do professor enquanto pessoa e profissional” (1996, p.65).

A Sf relembra novamente a Ef que é de pedagogia fazer a ligação da aula anterior. A Ef pede novamente a opinião da Sf “arrisco o jeu de rôle?” ao qual a Sf responde que ela ia para os temas, fazia o paralelismo com o texto. Continua dizendo que depois ela podia abordar o tema gramatical – a expressão de consequência - de uma forma naturalíssima, exemplificando e aí fazia a sua esquematização ou no quadro ou no PowerPoint. Refere ainda que bastam 5 ou 6 exercícios e que na 2ª parte da aula, podia fazer o “jeu de rôle” com as expressões de consequência. A Ef responde que pode ser, por exemplo, uma conversa entre amigos. A Sf alerta novamente a Ef para o facto do “jeu de rôle” ter de ter uma estrutura bem apresentada. Dá sugestões de atividades. A Ef interrompe dizendo “por exemplo, posso fazer uma frase a dizer “un ami ma volé...” ao qual a Sf responde “Muito bem!”, e exemplifica novamente. A Ef responde imediatamente: “Eu vou fazer o “jeu de rôle” com isso!” A Sf recomenda a Ef a arranjar as perguntas de modo a ir lá. Refere ainda que seria interessante ver qual seria a reação da Ef perante novas situações. **A Sf não arrisca muito nas atividades. Por outro lado, é interessante verificar que qualquer documento pode ser “lido” ou trabalhado de várias maneiras. Este facto alarga a visão que podemos ter em relação a um documento que se seleciona.**

A Ef diz que o seu problema é a parte da motivação, porque só consegue fazer 3 coisas. A Sf responde-lhe que não, que ela consegue fazer quatro coisas: a ligação com a aula anterior; a interação com os alunos sobre a amizade e a sistematização no quadro o que os alunos disseram; o paralelismo com o texto e a apresentação do conteúdo gramatical com exemplos de frases relacionadas com a amizade. **O facto de a Sf apresentar sempre um leque**

de escolhas possíveis revela a sua experiência no domínio da pedagogia, da didática, mas também ao nível da supervisão.

A Ef responde dizendo que até pode fazer 2 frases isoladas e os alunos ligarem ou então eles ligarem a frase com uma expressão de consequência. Termina perguntando “um exercício é suficiente?” A Sf responde “Pronto, e isto é a 1ª parte da aula”. A Ef pergunta novamente à Sf “E isto dá?” ao qual a Sf responde “Claro, a expressão de consequência dá para muito tempo”. A Ef mostra novamente que ainda depende da opinião da Sf. Isso denota insegurança, falta de experiência.

A Ef continua dizendo que ela poderia ainda incluir o “jeu de rôle”, mas que o problema era mimar. A Sf responde que isso iria alterar a interação oral que ela tinha programado. A Ef confessa que ao controlar a aula ao máximo, o professor não terá tantos problemas, e que é importante saber reagir a imprevistos, e o que os alunos escrevem no quadro acaba por não ser tão controlado. Continua dizendo que acha que poderá dar à sua aula interatividade. Esta questão é central na dinâmica de uma aula – parece haver mais motivação por parte dos alunos quando são eles próprios os protagonistas das tarefas, quando as aulas são centradas neles. Para Zeichner, “(...) na sala de aula existe uma atmosfera acelerada e imprevisível, na qual os professores têm que estar sempre a tomar decisões espontâneas” (1993, p.19). Por isso, envolve olhar para as nossas experiências e a partir daí construir novas percepções.

A Sf concorda dizendo “Sim, acho que sim”. Refere que com o “jeu de rôle” ela tem de apresentar a situação. Pergunta à Ef que matérias ela vai apresentar. A Ef refere que só vai apresentar a parte da gramática e o resto no PowerPoint. De seguida, diz que já ficou decidido o que vai fazer. Apresenta a sua ideia à Sf e esta responde “Mas não te esqueças de fazer o paralelismo ao texto!”. A Ef responde que não e pergunta à Sf se esta acha que ela deve dizer amanhã na aula que vai colocar algumas questões aos alunos na sua aula assistida. A Sf responde dizendo “Como queiras” e remata dizendo-lhe que ainda não ficou com uma ideia do que vai ser a aula da Ef. Esta responde-lhe que irá enviar-lhe tudo por e-mail.

Nesta discussão do plano de aula nota-se um ambiente de colaboração entre a Sf e a Ef. A negociação de objetivos, métodos de trabalho e estratégias entre a Sf e a Ef produz-se a partir de propostas da Ef, sugestões de alterações e correções da Sf e também da Ef.

De facto, a construção e desconstrução do conhecimento/competência profissional ocorre para se construir de novo de modo mais aperfeiçoado, mais adequado aos alunos e à situação de ensino-aprendizagem, aos objetivos que se pretende atingir e às competências que

se pretende desenvolver. É também neste sentido que a supervisão é cíclica e a aprendizagem não é linear.

Por outro lado, num trabalho de colaboração a confiança é fundamental. De facto, aqui o bom relacionamento, a empatia, o respeito e o apoio entre a Sf e a Ef faz com que estas se sintam à vontade para desenvolverem um bom trabalho, facilita a troca de ideias e permite a entreajuda. Neste contexto, a intervenção da supervisora não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos, mas de ajuda mútua, onde todos os atores da supervisão aprendem. O diálogo entre ambas torna-se um fator importante no trabalho colaborativo, relativo ao respeito pelas opiniões e ideias diferentes e facilita a reflexão mútua e a mudança, e é também um meio de alcançar a paridade na colaboração.

Além disso, esta discussão do plano de aula vem também demonstrar que a relação interpessoal entre a Sf e a Ef é dinâmica, interativa. Desta forma, poder-se-á dizer que a evolução de uma relação interpessoal produz-se por meio de conflitos, semelhanças e divergências de opiniões que terminam em tomadas de decisões consensuais. Como defendem Flores e Simão, é importante haver conflito para haver crescimento, “(...) as comunidades colegiais fechadas das escolas podem bloquear as oportunidades de crescimento e de desenvolvimento se excluírem a questão do conflito” (2009, p.77).

De seguida passam para a organização da visita de estudo a Lisboa, que a Ef está a organizar para ir com os alunos à Embaixada Francesa e à casa do futuro. A Ef quer saber a opinião da Sf sobre a sua organização da visita de estudo, pois deparou-se com um problema relativo às horas da visita e por isso precisa de saber a distância entre os vários locais da visita de estudo. A Sf diz à Ef para ir ao mapa do Google para ver a distância entre a Embaixada francesa e a casa do futuro para assim organizar as horas de cada visita. Ambas veem no mapa do Google as respetivas distâncias e a Sf vai dando ideias/opções para a organização da visita de estudo. Por seu turno, a Ef vai dando também ideias, concordando ou discordando. De seguida, a Sf disponibiliza a sua pen à Ef para esta incluir os dados dos alunos que vão à visita de estudo num documento já feito. Por seu turno, a Sf dita os nomes dos alunos. **Nota-se aqui novamente uma atitude de colaboração entre ambas.**

A Ef finaliza dizendo que irá ligar para os locais da visita para ultimar os últimos preparativos. É interessante verificar que a Ef se preocupa com a sua interação com o resto da escola, quer sejam alunos ou professores. A participação em atividades extracurriculares exemplifica como o papel do professor na escola não se limita à lecionação, é antes uma profissão cujo trabalho é cada vez mais intenso. Assim, a supervisão deixa de estar restringida

à prática pedagógica para assumir igualmente a função de permitir experiências de interação dos estagiários com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio. (supervisão ecológica). Ora, como podemos notar a supervisão é pensada “não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131).

A reunião terminou pelas 13h45m.

ANEXO 3

REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FRANCÊS

Notas de campo III

Dia: 20 de fevereiro de 2013

Hora: 12h00

Local: Gabinete de francês

Participantes	Supervisora, estagiária e observadora
Assuntos	Discussão do plano de aula de 26 de fevereiro
Duração	1h45

Código das observações

Supervisora de francês – Sf

Estagiária de francês - Ef

Registo das observações dos seminários – a preto

Comentários/análise e interpretação da observadora – a roxo

12h - Voltei novamente à escola para fazer mais observações. Entrámos na sala. Todos mantêm as suas posições relativamente à reunião anterior – a Sf e a Ef sentam-se frente a frente, a Ef ao lado do computador do gabinete e eu fico ao lado da Ef.

A Sf iniciou a reunião dizendo que hoje o assunto será a discussão do plano de aula assistida de 26 de fevereiro da Ef. A Sf escreve no seu caderno, enquanto a Ef liga o computador.

A seguir a Ef toma a palavra dizendo que a primeira coisa que pensou fazer no início da aula foi apresentar um vídeo. A Ef mostra o vídeo no computador à Sf e à observadora.

A Sf interrompe dizendo: “Então, a motivação vai ser o vídeo” ao qual a Ef responde que o vídeo servirá para introduzir o tema e que os alunos irão ver o vídeo, uma primeira vez, sem som. Acrescenta que depois irá fazer umas perguntas sobre o mesmo. Acrescenta ainda que como o vídeo é extenso, ela teve de o cortar de 6 minutos para 3 minutos. A Sf intervém dizendo: “Sim, e cortaste essas partes, até porque se for muito maçudo, os alunos perdem o interesse”.

A Ef continua referindo que depois vai dar aos alunos uma ficha de trabalho. A Ef mostra a ficha de trabalho no computador à Sf e ambas analisam-na. Explica que inicialmente tinha pensado em não fornecer-lhes as perguntas e que tinha pensado fazê-las oralmente sem os alunos terem acesso às mesmas. A Ef sublinha que o que ela pretende é que eles identifiquem cada lugar e diz que só irá passar um minuto do vídeo de 3 minutos. A Ef mostra novamente o vídeo no computador à Sf e esta vê e ouve atentamente.

A seguir, a Ef vai explicando à Sf o que pretende fazer com o vídeo dizendo: “Os alunos vão ver esta parte do vídeo em silêncio e depois vou perguntar-lhes o que é que eles acham que se passou”. Acrescenta que depois na 2ª parte vai deixar passar o resto do vídeo. A Ef mostra o resto do vídeo no computador à Sf. Depois afirma: “Esta parte não vai”. A Sf intervém respondendo: “Mas pode ir” e dá sugestões sobre o que a Ef poderá fazer.

A Ef continua dizendo que pensou fazer as perguntas da ficha de trabalho oralmente, pois pensa que não são muito difíceis e lê as mesmas. A Sf responde: “Pois.” A Ef refere que depois o 2º exercício é para os alunos completarem com uma palavra que aparece bem definida no vídeo. A Ef mostra o 2º exercício no computador à Sf. A Sf intervém dizendo: “Sim e fazer a interação oral com as perguntas da ficha. Até porque sem som os alunos não vão perceber” ao qual a Ef responde: “Eu acho que não é muito difícil (...) dá para eles perceberem”. A Sf sugere que a Ef pode colocar uma caixa de texto com as palavras na ficha. A Sf utiliza sempre nos seminários o verbo “poder” em vez de “dever”. Mais uma vez sugere sem impor. Por outro lado, o verbo “poder” é utilizado sistematicamente o que denota a sua preocupação em alargar e variar sempre as estratégias de trabalho.

A Ef responde: “Mas assim é fácil(...)”. É claramente uma pessoa com iniciativa. Muitas das intervenções da Ef não são somente para concordar/corrobar as da Sf, o que me leva a crer que se sente livre e muito à vontade em expor as suas ideias e pontos de vista e simultaneamente com as críticas que possam surgir com essa postura.

Ela explica que queria tentar que os alunos lhe pudessem apresentar soluções para a situação do vídeo e exemplifica. Acrescenta que o seu objetivo com esta atividade, além de introduzir

o tema, é testar a compreensão oral e escrita. Acrescenta ainda que depois ela ainda tem 3 atividades, mas que o problema é relacioná-las. Refere que uma das atividades é mais escrita, um “fait-divers”, em que os alunos irão tentar completar as respostas. Explica que, relativamente à questão das imagens no PowerPoint, ela apresentaria as imagens e no quadro ao lado colocaria as ideias das mesmas. Contudo, admite: “Mas, depois vem o problema da linguagem da delinquência (...)”. Continua dizendo que o que pensou fazer foi selecionar um conjunto de imagens e a partir daí os alunos construiriam um texto. **Mais uma vez, a estagiária tem iniciativa ao apresentar propostas de trabalho, suscetíveis à crítica, à reflexão conjunta e aos ajustamentos. Pelas intervenções da Ef, julgo que ela está aberta e disponível à partilha, sem ter medo de expor os seus receios, as suas dúvidas e as suas hesitações. A dúvida leva a estagiária justamente a interrogar-se sobre as várias possibilidades e levantar outras questões pertinentes.**

A Sf interrompe dizendo: “Eu não quero interferir no teu plano(...) tu deste aquela estrutura de plano de aula, mas podes também fazer a ligação com o conto. Estás a ver? Os alunos já trabalharam o conto, então em vez de dares (...) Tens de fazer a relação com o conto”. Continua dizendo o que a Ef pode fazer exemplificando. **Aqui, a Sf sugere sem impor. Mas, por outro lado, também manipula quando refere que “Eu não quero interferir no teu plano”, mas acaba por o fazer, embora sem ser de forma evidente.**

Acrescenta que se ela vai apresentar o vídeo como motivação e interação oral, temos o problema da interatividade que só irá durar 2 minutos de conversa, pois os alunos são fracos e pouco participativos. Remata afirmando: E temos que superar este problema!” **A Sf mostra claramente a sua preocupação em que a Ef consiga ultrapassar os seus problemas.**

A seguir, a Sf aconselha a Ef dizendo que quando os alunos têm pouco vocabulário temos que fazer um brainstorming, algo que os faça lembrar e explorar o vocabulário. Faz várias sugestões e lembra: “Mas isto tudo na parte da motivação”. **Novamente, a segurança nas respostas da Sf revela a sua experiência a nível da pedagogia, da didática e da supervisão.**

A Ef responde: “Ok, então mostrava as imagens(...)”. A Sf responde que sim e refere que as imagens podem ser usadas na motivação e exemplifica. A Ef confessa que o que ela pensou foi trabalhar o vídeo, o “fait divers” para os alunos escreverem, ou seja, praticarem a escrita, pois escrevem pouco e finalmente a parte da representação, até por causa do tema da sua tese. **A Ef tem consciência dos pontos fracos dos alunos, assim como os dela.**

A Sf sublinha que quanto ao vídeo, se fosse ela não passava sem som e aproveitava para fazer 5 minutos de interação oral. **A Ef vai escrevendo no seu caderno as indicações da**

Sf. Mais uma vez, a Sf manipula, embora sem ser de forma evidente, quando refere “se fosse eu”.

A Ef confessa: “Mas eu estava a pensar(...) não sei se me estou a fazer entender(...) O vídeo para mim serve para testar a oralidade dos alunos”. A Sf responde: “Mas se voltas para trás não vai dar(...)” A Ef continua dizendo que a sua ideia era mostrar o que é a delinquência, pois acha que é mais fácil. A Sf sugere: “Então, comesas com as imagens” ao qual a Ef responde: “Mas estás a dizer(...)” A Ef mostra novamente que ainda depende muito da opinião da Sf. Isso denota ainda insegurança, falta de experiência.

A Sf explica que a Ef mostrava o PowerPoint com as imagens e no final apresentava uma chuva de palavras e exemplifica. A Ef mostra a sua preocupação ao dizer que não sabe se os alunos se vão lembrar das imagens e pergunta à Sf: “E apresento em suporte papel?”. A Sf responde: “Não(...), mas também podes apresentar em suporte papel(...)”.

A Ef intervém dizendo: “Fazer tipo uma caixa, não sei(...) mas o que é que estavas a pensar fazer? Ou tu queres que eu faça uma tabela? Aqui, outra vez, a Ef mostra claramente que ainda depende muito da opinião da Sf. O verbo “querer”, denota que a Ef quer agradar à Sf. Por um lado, ela tem ideias e quer aplicá-las, mas fica sempre dependente da opinião da Sf.

A Sf responde que não, que não era uma tabela, era antes uma chuva de palavras. A Ef diz: “Ai é?” A Sf sugere que em vez de ser um esquema organizado, podia ser uma explosão de palavras e depois uma sistematização num esquema para os alunos perceberem. A Sf interroga a Ef: “Não sei se estás a perceber(...)” ao qual a Ef responde: “Eu não estou a conseguir visualizar isto(...)” A Sf exemplifica e ambas veem no computador as imagens sobre a delinquência e a Ef vai explicando porque as escolheu. Ambas fazem as legendas para cada imagem. A Ef vai dando sugestões sobre as legendas para as fotos no PowerPoint e a Sf vai dando a sua opinião. Relativamente ao relacionamento entre ambas, o trabalho em conjunto, a entajuda e a partilha são uma constante.

A Ef confessa que o que ela queria é que os alunos trabalhassem as imagens. A Sf sugere à Ef que no 2º momento da aula, ela pode apresentar o vídeo, uma situação específica que até é parecida com o conto. A Ef dá a sua opinião e a Sf diz: “Muito bem! Se fosse eu trabalhava o conto através do vídeo. Podes fazer um exercício com as semelhanças do vídeo com o conto. Ou fazes exercícios de escolha múltipla ou associadas”. Mais uma vez, a Sf manipula, embora sem ser de forma evidente, quando refere “se fosse eu”. Aconselha a Ef a variar as perguntas na ficha de trabalho.

A Ef pergunta à Sf: “E como faria as perguntas por associação?” e a Sf exemplifica, dando sugestões. A Ef responde: “Ok”. A Sf continua dizendo à Ef: “Trabalhas o conto e o vídeo. E chega! Com as expressões já se lembram das imagens”. A Ef responde: “Sim, sim. Eu vejo como é que se pode fazer”. **A Ef vai tomando notas no seu caderno.**

A Sf explica: “Vê se percebes: com as imagens temos a interação oral. Sendo assim, já alterámos a estrutura do teu plano de aula. O vídeo já não fica no início da aula”. A Ef diz: “Ok, mas deixa-me só falar da parte final. Pensava fazer algo ligado à minha tese”. A Ef refere que pensou numa situação e exemplifica. A Sf diz que sim e que assim os alunos fariam a dramatização. A Ef ressalva que desta vez não queria que os alunos escrevessem o diálogo. Ela refere que dava-lhes 2 minutos e exemplifica. A Sf diz: “Sim, sim, essa ideia é boa. A partir dessa notícia, vão pensar numa entrevista que vão fazer”. **A Sf reforço positivo que é bom para a confiança da Ef.**

A Sf recomenda à Ef que ela tem de relembrar os alunos que não precisam de escrever e que se fosse ela dava-lhes 5 minutos para prepararem o diálogo.

A Ef responde que sim e a Sf interrompe a Ef dizendo: “Desculpa interromper, não te esqueças que tens que dar bem a indicação: vocês não têm que escrever, vão só improvar oralmente”. A Ef pergunta à Sf o que ela acha de dar 5 minutos para fazer o “fait divers” e não ir a cada grupo verificar a correção. **A Ef depende muito da opinião da Sf.** A Sf responde: “Exatamente. Acho que está bem”. **Novamente o reforço positivo.**

A seguir a Ef diz que fez um levantamento das causas da delinquência juvenil e exemplifica. A Sf ressalva que na planificação da aula a Ef ainda não apresentou algo para aplicar essas ideias ao qual a Ef admite: “Pois não. Tinha escolhido frases para os alunos comentarem”. Depois ela lê as frases e diz que isso foram ideias que lhe foram surgindo.

A Sf interroga a Ef: “E que tal começarmos a organizar a aula por escrito? Não sei se seguiste a minha ideia: as imagens, as legendas e no fim a sistematização”. **A Sf utiliza muito os verbos na 2ª pessoa do plural, exemplo “começarmos”, o que denota um trabalho colaborativo, que estão ambas a trabalhar para o mesmo objetivo.**

A Ef explica que inicialmente tinha pensado no arrastão que houve há anos e exemplifica. A Sf sublinha que acha que a Ef já tem muito material para dar uma boa aula. A seguir pergunta à Ef se esta aula não vai ter um conteúdo gramatical. A Ef responde que não, embora aqui a ideia era de dar a passiva, ou o “passé composé” ou o imperfeito. A Sf remata: “Pronto, agora é organizar estas ideias todas para 90 minutos”. A Ef continua e pergunta à Sf: “Não sei(...), o que é que tu propões?” **Muito dependente da opinião da Sf.** A Sf sugere que

começava com o esquema das imagens e pergunta à Ef o que vai fazer com as legendas, se vai usar o suporte papel ou o PowerPoint e olha para a Ef.

Depois de um breve silêncio por parte da Ef, esta responde: “Eu acho que se fizer nos dois suportes (...)”. A Sf intervém, dando ideias e exemplificando. Acrescenta que está a imaginar tudo no PowerPoint. *Aqui deu-me a nítida sensação de que a Sf não deu tempo para a Ef pensar.* A Ef diz que tudo no PowerPoint acha difícil ao qual a Sf afirma: “Não. Tu tens as imagens e tens o outro documento. Minimizas um e mostras o outro. Neste os alunos vão ter acesso a palavras e vão encaixá-las nas imagens”. *A Sf exemplifica esta situação no seu caderno, fazendo a esquematização e a Ef observa atentamente para o caderno da Sf e para ela ao mesmo tempo.* A Ef responde: “Ok. Mas aqui a minha questão não é essa. Eu vou-lhes fazer perguntas (...)” A Ef mostra as imagens no computador à Sf e diz o que pensava fazer. Depois admite: “Mas aqui temos o mesmo problema(...)”. *A Ef tem iniciativa.* A Sf faz uma sugestão dizendo que os alunos veem essas imagens e memorizam-nas e que depois a Ef pode minimizar o PowerPoint que tem as imagens. A Sf sublinha que isso não é algo automático e sublinha “Não sei se estás a perceber(...) Eu não faria em suporte papel, faria tudo em suporte eletrónico com letras atrativas que causam impacto”. *Mais uma vez, a Sf manipula, embora sem ser de forma evidente, quando refere “eu não faria”.* A Ef responde que sim e aponta no seu caderno estas ideias.

A Sf continua fazendo sugestões, dizendo que para cada uma das imagens a Ef pode fazer as perguntas necessárias para que os alunos percebam o que se passa na imagem e assim sucessivamente. Depois sugere ainda que a Ef pode apresentar legendas para os alunos associarem à respetiva imagem. Conclui dizendo que ela poria tudo tipo palavras-cruzadas e não tudo certinho. *Mais uma vez, a Sf manipula, embora sem ser de forma evidente, quando refere “eu poria”.*

A Ef responde Ok e pergunta à Ef se pode por o vocabulário que tem no caderno. *Novamente, a Ef muito dependente da opinião da Sf. O verbo posso, denota isso mesmo.*

A Sf responde que sim. A Ef vai sugerindo as palavras para cada imagem e a Sf vai respondendo que sim, que pode pôr essas imagens, ouvindo e olhando com atenção para a Ef. A Ef sublinha que as palavras são todas associadas à delinquência juvenil e pergunta à Sf: “Ponho todas?”. *Novamente muito dependente da opinião da Sf. Quando se trata de tomadas de decisão, parece que a Ef prefere que a Sf tome a decisão por si.*

A Sf responde que sim. A Ef confessa: “Mas depois a seguir tenho que explicar a delinquência juvenil(..)”. A Sf sugere que, na 2ª tarefa, a Ef pode pedir aos alunos que façam

a legenda das imagens e exemplifica. A Sf interroga a Ef: “Estás a ver? Tu tens que andar a misturar isto” e exemplifica mostrando as imagens no computador. Continua dizendo que a interação oral em que os alunos participam colocaria uns 15 minutos e diz: “Mas é como eu te digo(...) tens de fazer bem a gestão do tempo”. A seguir, a Sf em jeito de remate, refere: “Na 1ª parte temos as imagens e a interação e na 2ª parte temos a legendagem das imagens”.(A Sf e a Ef vão escrevendo nos seus respetivos cadernos) A Sf afirma que tudo isto torna a aula mais dinâmica, que os alunos estão mais atentos e que acha que é possível fazer tudo em suporte eletrónico, do que em papel. Refere que a 1ª parte da aula está feita e que se bem feita dá 15 minutos. A Sf recomenda à Ef que se não der tempo, ela tem de ir gerindo o tempo nas outras atividades (partes). Continua dizendo que depois a Ef pode fazer a relação com o vídeo e dá sugestões exemplificando. A Sf refere que se fosse ela passaria o vídeo até a 1ª parte. Mais uma vez, a Sf manipula, embora sem ser de forma evidente, quando refere “se fosse eu”.

A Ef pergunta à Sf: “Então, posso fazer a interação oral sem aquelas perguntas?”. Novamente, o verbo poder, como que a pedir permissão à Sf. A Sf responde que sim. A Ef pergunta novamente à Sf: “Então deixo passar o vídeo 2 vezes ou 3?”. A Sf responde que pode passar 2, mas que a pedagogia diz que tem de se passar 3 vezes: uma para ouvir, outra para fazer o exercício e outra para confirmar. A Sf mostra aqui novamente a sua experiência a nível da pedagogia e supervisão.

A Ef refere que não vai colocar as perguntas na mesma ficha de trabalho e a Sf diz que como ela vai fazer as perguntas oralmente, pode fazer tudo na mesma ficha. A Sf alerta a Ef para o facto de ela ter de fazer uma introdução noutra ficha e vai dando sugestões, exemplificando. A Ef vai apontando no caderno e acenando afirmativamente com a cabeça.

A Ef diz que ela vai relacionar isso com o conto, mas duas vezes e a Sf diz que sim, mas que a partir daí os alunos fazem a comparação. A Sf sugere que a Ef pode fazer o paralelismo com o conto. A Ef responde que sim, que era isso que ela estava a pensar fazer. A Sf dá sugestões do que a Ef pode fazer depois e termina dizendo: “E acabou a aula! Agora vê se concordas!” Nota-se que a intervenção da Sf ao longo do seminário é de aconselhar, ajudar e não impor as suas ideias. No entanto, fica a ideia que acaba por manipular, embora sem ser de forma evidente. Entre ambas, nota-se uma atitude de abertura e de compreensão para ouvir opiniões, ideias, onde o diálogo, a entretajuda e a partilha são uma constante.

A Ef responde que sim, que basicamente são as atividades que ela tinha pensado. Acrescenta que agora tem de ver como vai encaixar o exercício das causas e consequências. A Sf afirma também que não sabe bem se a Ef vai ter tempo de o fazer. A seguir faz sugestões,

dizendo que a Ef pode fazer um slide com as causas e consequências. Ressalva que o problema será os alunos não terem tempo para o fazerem. A Ef intervém dizendo que vai corrigir essa parte no PowerPoint. A Sf diz: “Ah, ok. Desculpa. Então 30 minutos para esta parte”. Ambas veem no computador a ficha de trabalho. A Sf mostra que não é autoritária como supervisora, muito pelo contrário.

A Sf conclui dizendo: “Pronto, isto seria a 2ª hora. Olha, eu acho que tens material para uma boa aula. Não sei até que ponto o slide com as causas e consequências vai dar(...)”. A Ef diz: “Vamos experimentar para ver. Isto também é feito de experiências. Até vai ser bom para testar a simulação e a improvisação dos alunos, uma vez que estes não têm a noção das mesmas”. A Ef demonstra ser ativa e aberta, não tem receio de tomar iniciativas, mostrar o seu ponto de vista, de discutir ideias ou partilhar informação, apesar de estar ainda muito dependente da opinião da Sf. Não tem receio de propor e de se lançar na discussão. Posso dizer que esta Ef é ousada e assertiva.

A Sf remata dizendo: “Então a 4ª atividade será o “jeu de rôle”.

De seguida passam para a organização do Encontro de professores de francês, que a Ef está a organizar na escola, no sentido de dinamizar as aulas de francês língua estrangeira. A Sf pergunta à Ef como está a decorrer a organização e lembra-lhe que precisa de arranjar um técnico de informática, no caso do equipamento eletrónico falhar. A Ef finaliza dizendo que irá tratar dos últimos pormenores. Novamente, é interessante verificar que a Ef se preocupa com a sua interação com o resto da escola, quer sejam alunos ou professores. A participação em atividades extracurriculares exemplifica como o papel do professor na escola não se limita à lecionação, é antes uma profissão cujo trabalho é cada vez mais intenso.

A reunião terminou pelas 13h45.

Neste seminário, a construção do conhecimento é feita a partir das propostas de estratégias/metodologias e materiais de aula vinculadas pela Ef do seu plano de aula e pela análise e discussão conjunta da Sf e da Ef de cada proposta para apontar soluções possíveis para a melhoria da prática pedagógica.

Nesta discussão do plano de aula da Ef notou-se claramente um clima de colaboração e confiança entre a Sf e a Ef. Ora, se é necessário um espírito aberto para haver um trabalho colaborativo, a interação da Sf com a Ef parece ter tendência a evoluir a partir da partilha e da construção conjunta do trabalho. Neste ambiente de trabalho é importante que todos os atores se sintam à vontade e tanto a Sf como a Ef, pelos gestos e pela postura dinâmica, tornam o seminário num conjunto de relações mais interativas. Parece haver já uma certa cumplicidade

construída ao longo dos meses. A interação é estimulada de parte a parte e a bilateralidade é algo que parece estar presente nesta relação interpessoal. Ou seja, uma estimula a outra e vice-versa e é essa interação que faz evoluir uma relação interpessoal e colaborativa. Nesta perspectiva, poder-se-á afirmar que existe um trabalho colaborativo entre ambas, pois segundo Boavida e Ponte: “ (...) a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (2002, p.3).

ANEXO 4

REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FRANCÊS

Notas de campo IV

Dia 27 de fevereiro de 2013

Hora: 12h00

Local: Gabinete de francês

Participantes	Supervisora, estagiária e observadora
Assuntos	Comentário da aula assistida de 26 de fevereiro para avaliação
Duração	1h45

Código das observações

Supervisora de francês – Sf

Estagiária de francês - Ef

Registo das observações dos seminários – a preto

Comentários/análise e interpretação da observadora – a roxo

12h - Como combinado, voltei à escola para fazer mais observações. Entrámos na sala. Todos mantêm as suas posições relativamente à sessão anterior – a Sf e a Ef sentam-se frente a frente, a Ef ao lado do computador e eu fico ao lado da Ef.

A Sf iniciou a reunião dizendo que hoje o assunto será o comentário da aula assistida de 26 de fevereiro da Ef. A Sf e a Ef escrevem nos seus respetivos cadernos. Eu levei novamente as duas grelhas (anexo X) para me guiar na observação. A Ef começa a fazer o seu comentário/auto-avaliação sobre a sua aula assistida, dizendo para além de não ter cumprido o plano de aula, esta aula ficou também muito aquém das suas expetativas. A Ef coloca em cima da secretária as várias fichas de trabalho que apresentou na sua aula e ao

mesmo tempo vai explicando cada atividade e referindo o que correu mal e menos mal. A Sf olha atentamente e vai tirando apontamentos no seu caderno. Neste seminário, a Ef não ligou o computador do gabinete.

A Ef explica que os alunos aderiram e participaram na 1ª atividade, mas acha que esta acabou por ficar muito maçuda/pesada, pois depois de mostrar a 1ª imagem, a 2ª, a 3ª e assim sucessivamente deu-lhe a sensação que os alunos já faziam um “frete” ao responderem. Pequena pausa, porque ambas escrevem nos respetivos cadernos. Os apontamentos feitos em suporte papel em seminário que constituem, no fundo, o ciclo da supervisão, são fundamentais. Os apontamentos da Sf e da Ef parecem-me bem sistematizados e organizados.

Acrescenta que tentou investir mais nesta atividade, por causa da interatividade e por isso demorou muito mais tempo do que o previsto. A Ef tem consciência das suas falhas/pontos fracos e tenta ultrapassá-los.

Continua dizendo que a atividade seguinte consistia em mostrar uma imagem (e aponta para a ficha de trabalho que está em cima da secretária) e os alunos tinham de associar as palavras à respetiva imagem. Refere que explicou aos alunos algumas palavras que eles não perceberam e acha que neste caso eles conseguiram “chegar lá”, apesar de terem demorado mais um pouco de tempo. Confessa que na sua generalidade a atividade não correu mal, porque os alunos conseguiram identificar o vocabulário. A Ef admite que até aqui a aula correu mais ou menos bem.

A seguir a Ef menciona que a seguinte atividade não correu tão bem. Explica que nesta atividade os alunos tinham de identificar palavras ligadas ao tema e fazer um resumo. (e aponta para a ficha de trabalho que está em cima da secretária). A Ef acha que esta atividade não correu tão bem, pois os alunos tiveram dificuldades e não puderam memorizar tudo. Refere que durante a aula apercebeu-se que a estratégia colocada no plano de aula tornou-se complicada/não era a melhor e por isso mudou-a na aula. *Reflection in action*: a Ef ao refletir no momento da ação apercebeu-se que a estratégia que tinha colocado no plano de aula tornou-se complicada e mudou-a com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica e facilitar a compreensão por parte dos alunos. Como refere Zeichner, “(...)na sala de aula existe uma atmosfera acelerada e imprevisível, na qual os professores têm que estar sempre a tomar decisões espontâneas” (1993, p.19). Nóvoa também sustenta que, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas” (1992, p.16).

A Sf intervém dizendo que, de facto, os conceitos eram difíceis para os alunos. A Ef retoma a palavra concordando com a Sf e diz que efetivamente os alunos não tiveram muito tempo para assimilarem o vocabulário. Resume dizendo que na sua opinião detetou 3 fatores para que esta atividade/exercício tenha falhado: 1º a dificuldade do vocabulário e os alunos não terem tido tempo de assimilá-lo; 2º as entradas no PowerPoint; 3º muito da sua parte da oralidade que não correu bem. **Reflexão sobre a ação (reflection on action):** A Ef, ao refletir sobre a ação, identifica/reconhece os problemas e tem a oportunidade de ampliar um conjunto de conhecimentos e percepções, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A Ef interroga-se a si mesma: “O que é que eu poderia ter feito para os alunos terem “chegado lá”? Eu poderia ter feito de forma diferente”. **O questionamento e a dúvida é a forma mais formativa para refletir sobre a ação.**

Confessa que na tentativa de “chegar lá” mudou a estratégia durante a aula: decidiu escrever no quadro as palavras, mas mesmo assim afirma que não eram muito fáceis. Apesar de tudo, refere que os alunos foram chegando ao significado por associação. Explica que, no geral, eles tiveram claras dificuldades em fazer os exercícios.

Depois, a Ef sublinha que teve de fazer uma nova alteração na atividade seguinte. (e aponta para a ficha de trabalho que está em cima da secretária). Diz que logo a seguir não fez a parte das consequências, pois pensou “bem, se alunos tiveram dificuldades na outra parte, vou eliminar as consequências e colocá-las no final”. Confessa que depois acabou por não ter tempo para dar as consequências no final da aula. **Reflection in action: Aqui novamente a Ef ao refletir no momento da ação apercebeu-se que a estratégia que tinha colocado no plano de aula não iria funcionar e alterou-a durante a aula.**

A Ef continua dizendo que a outra atividade foi o visionamento do vídeo. Confessa que aqui ela ficou um pouco atrapalhada, porque os alunos estavam monótonos e sonolentos e achou que eles estavam com dificuldades em perceber o vídeo. A Ef menciona que o passou 3 vezes e ao fim da 2ª vez corrigiu o exercício 1. Salienta que no final os alunos ainda fizeram erros e apercebeu-se que não houve nenhum aluno que tivesse todas as perguntas corretas. A Ef diz que notou que os alunos tiveram menos dificuldades no exercício 2.

Continua afirmando que a seguir ao exercício auditivo, ela deu uma folha aos alunos para fazerem a ligação ao conto. (e aponta para a ficha de trabalho que está em cima da secretária) A Ef explica que leu as frases e que depois deu-lhes mais tempo para fazerem esse exercício. Ela admite que apercebeu-se que eles não leram exhaustivamente o conto, porque a

esta altura do campeonato ela pensou que eles conseguiriam responder sem verem o conto. Acrescenta que os alunos demoraram muito tempo a fazer isso e quando passou pelos grupos apercebeu-se que eles não tinham assimilado o conto. *Reflection in action*

A seguir refere que o exercício 5 era difícil e que acha que os alunos precisavam de mais tempo para o fazer. Acrescenta que pensa que a explicação do “fait divers” não foi bem feita, pois já estava na parte final da aula. *(e aponta para a ficha de trabalho que está em cima da secretária)* A Ef diz que acha que os alunos “chegaram lá”, mas confessa que o que falhou aqui foi o facto de os alunos não conseguirem perceber quais eram os elementos estruturantes do “fait-divers”. (“qui, quoi, où, quando, comment”).

Explica que depois o que os alunos tinham de fazer era pegar nessa situação do conto e fazer um “fait-divers”. Acrescenta que ela acompanhou a redação do texto e que achou que eles não estavam a seguir os tais elementos da estrutura do “fait divers”. Acrescenta ainda que dividiu os alunos em 2 grupos e que um dos grupos redigiu o texto noutra registo. A Ef refere que achou que as duas linhas que eles escreveram estavam bem, só que o problema foi que escreveram o texto não como “fait divers”, mas como resumo. Ela reforça a ideia de que os alunos “chegaram lá” mas de outra forma. Conclui que a aula ficou por aqui, porque entretanto tocou.

A Ef explica que, relativamente a erros de plano de aula, ela apercebeu-se de alguns erros nas fichas de trabalho antes de dar a aula, mas como já tinha feito a impressão das mesmas, já não dava para mudar. Conclui dizendo: “A Cristina (nome da supervisora) dá-me a oportunidade de concluir as duas últimas atividades na próxima aula”. *Como vimos anteriormente, trata sempre a supervisora por “tu” ou pelo seu nome próprio, o que poderá revelar que não há uma diferenciação de estatuto e poder entre ela e a supervisora. Relativamente aos seminários anteriores, aqui a Ef apresenta reflexões que foram sobretudo feitas durante a sua aula - reflexão na ação. Ef identifica com clareza e precisão os problemas que decorreram durante a sua aula.*

A seguir a Sf toma a palavra explicando que o que ela quer é que os alunos assimilem a matéria e que de facto eles não a assimilaram. *A Sf desta vez não se encontra munida de uma grelha, somente dos seus apontamentos feitos no caderno. A Sf dá o seu feedback da aula assistida tendo em conta várias notas escritas num caderno e anotações feitas.*

Aconselha a Ef, tendo em conta que são alunos com dificuldades, a repetir e ver o vocabulário. Acrescenta que quando a Ef disse que alterou a aula, que o podia ter feito de forma diferente, referindo que ela bloqueou nesse momento e por isso a estratégia não foi a

mais correta. A Sf acrescenta ainda que nota que a Ef ainda tem muita dificuldade na gestão da aula, dizendo: “Nós (supervisoras) estamos aqui para dar sugestões”. **Mostra claramente que é uma supervisora mais próxima do estilo colaborativo, apesar de ser também diretivo.**

A Sf continua afirmando que, relativamente à preparação dos materiais, fez umas sugestões à Ef no PowerPoint e algumas delas não foram acatadas. **A Sf mostra as imagens à Ef.** A Ef interrompe dizendo: “Eu não vi, a sério”. Depois, a Sf diz que a Ef corrigiu outra situação, mas que não foram corrigidas algumas situações no PowerPoint. A Sf sublinha que ainda continuam a acontecer erros linguísticos e que corrigiu algumas, mas que a Ef não reparou. Acrescenta que não houve o cuidado por parte da Ef de verificar todos os materiais para ver se estava tudo em ordem. Admite: “Isto sou eu a ser muito picuinhas(...)”. **O discurso da Sf revela que é uma supervisora amável, compreensiva e flexível.**

Aconselha a Ef a ir ao pormenor/detalhes ao verificar o material, pois ela já se encontra no nível bom. A Sf reforça a ideia de que é importante que se seja perfeito nos materiais.

A seguir, a Sf diz que de resto está tudo em ordem. Ressalva, no entanto, que quanto à formatação, pediu à Ef para formatar uma tabela e colocar um áudio-visual numa ficha, mas que isso não foi feito. A Ef interrompe dizendo: “Olha, eu sinceramente não percebi mesmo o que querias e por isso não alterei”. **Muitas das intervenções da Ef não são somente para concordar/corrobar as da Sf, o que me parece que se sente livre e muito à vontade em expor as suas ideias e pontos de vista e simultaneamente com as críticas que possam surgir com essa postura.**

A Sf explica que a introdução não foi a melhor e exemplifica. Alerta a Ef que não convém ter textos sem autor e sem a fonte. A Sf diz à Ef: “Outro pormenor, a meio da aula achaste que os alunos não estavam a ouvir bem e foste buscar as colunas do PC”. Aconselha a Ef a preparar e verificar todos os equipamentos antes da aula começar, pois isso quebra o ritmo da aula. A Sf salienta que a Ef estava stressada e que tudo isso a prejudicou. Recomenda a Ef a fazer um resumo da aula passada, na próxima aula, para que os alunos possam entender.

A seguir a Sf explica que, quanto à execução da aula, houve uma melhoria na interação e que a Ef já coloca mais perguntas aos alunos. **Nota-se aqui claramente o reforço positivo, que é necessário para a confiança da Ef.**

Explica ainda que os alunos cansaram-se da aula, porque não perceberam o vídeo. Admite, no entanto, que houve um esforço por parte da Ef para melhorar. **Novamente, nota-se aqui o reforço positivo.**

Aconselha a Ef a mudar as estratégias, quando vemos que os alunos não percebem. A Sf sublinha que a Ef sentiu dificuldades, porque quando mudou estratégia, esta não foi a melhor. A Sf faz várias sugestões do que ela poderia ter feito. **A Ef vai tirando apontamentos no seu caderno. À medida que a Sf fala, a Ef vai acenando afirmativamente e corrobora as suas opiniões, dando ela própria exemplos daquilo que se estão a referir.**

Depois, a Sf explica que a Ef fez uma transição muito rápida para a outra atividade, porque ela ainda continua muito agarrada ao plano. Refere que se a Ef tivesse feito da forma como a Sf explicou, a Ef ganhava aqui muito tempo. Continua dizendo que esse momento da aula foi apressado e por isso os alunos não assimilaram a matéria. Explica que a Ef tem que fazer perguntas a todos os alunos, mas que se estes não respondem, ela tem de passar para outro aluno. Explica ainda que essa situação faz com que haja quebras de ritmo da aula e que nas aulas não pode haver quebras de ritmo. A Sf sublinha que ela não teria optado pela estratégia que a Ef optou. Acrescenta que houve uma situação em que a Ef desligou o projetor e que isso fê-la perder muito tempo, quebrando o ritmo da aula. Acrescenta ainda que quando a Ef relacionou o vídeo com o conto, não havia necessidade de uma aluna ter lido. Afirma que quando a Ef se apercebeu que os alunos não perceberam o conto, devia ter mudado de estratégia e exemplifica.

A seguir a Sf explica que o problema da Ef é a gestão do tempo e que por isso houve muito tempo perdido na aula. A Sf refere que a Ef ao reparar que os alunos não perceberam o conto ligou o computador e essa situação de ligar e desligar perturba a aula e o dinamismo. A Ef interrompe dizendo: “Achei que eles não sabiam o conto(...)”. **A Ef tenta justificar-se.**

A Sf dá sugestões de novas estratégias e diz: “Se tivesses feito a atividade com todos os alunos ao mesmo tempo e não em grupo, tinha corrido melhor. Aqui a transição para o “fait divers” dificultou na gestão do tempo, podias ter variado de estratégia em vez de andar de grupo em grupo. Assim perdeste muito tempo e as atividades foram feitas de forma muito rápida”. A Sf aconselha a Ef, no caso de não se ter tempo, a sermos nós a ler e não pedir a um aluno para o fazer, porque estes leem mal e perdem muito tempo. Depois, explica que os alunos deveriam ter tido mais tempo para realizar o exercício. A Sf afirma que os alunos não se aperceberam que para o “fait divers” é necessário ter os elementos da estrutura “qui, quoi, où, quando, comment” e por isso fizeram os exercícios intuitivamente. A Sf exemplifica como

a Ef deveria ter feito e sublinha que aqui mais uma vez os alunos perderam tempo. Sugere que se a Ef tivesse poupado tempo antes, ela não tinha começado a última atividade às 18h20. Por fim, aconselha a Ef a concluir esta aula na próxima aula, de modo a consolidar as aprendizagens. *A Sf não é uma figura autoritária, apesar do seu estatuto enquanto supervisora. Tenta responsabilizar a Ef e apontar caminhos do foro profissional ou fazendo a Ef pensar noutras alternativas.*

A Sf conclui o seu comentário sublinhando que se a Ef tivesse optado pela estratégia de grupo, a aula era mais dinâmica e não havia tempos mortos, porque quando colocamos alunos com dificuldades em grupos, não resulta. Em jeito de remate a Sf pergunta à Ef: “Não sei se aceitas, concordas (..)”. A Ef responde que sim, que tem consciência dos seus erros”. *Comparativamente ao seminário anterior, a estratégia da Sf é a mesma. Pergunta sempre à Ef se esta concorda com o seu comentário. Isso denota que a Sf é flexível. Por outro lado, a resposta da Ef denota que a Ef aceita bem as críticas e tem consciência das suas falhas.*

A Sf confessa que os problemas da Ef são a gestão do tempo, o dinamismo e a interação oral. Acrescenta que a Ef tem tendência a usar sempre a mesma estratégia que é a de cair no trabalho de grupo. Acrescenta ainda que se estamos no nível 5, temos que avançar/alargar. *Comparativamente ao seminário anterior, a Ef não inova muito nas estratégias e a Sf encoraja-a novamente a ser mais inovadora, a arriscar mais.*

Aconselha a Ef a não avançar para outra matéria, sem consolidar a matéria dada anteriormente, sendo necessário apresentar mais soluções. A Sf diz: “Mas é como eu te disse, o que importa é que melhores (..)”. *Nota-se aqui novamente o reforço positivo. O discurso da Sf revela que é uma supervisora assertiva e amável.*

Continua sublinhando, que na interação a Ef está melhor, que ela não pode permitir tempos mortos na aula, que tem de ser mais dinâmica e gerir o tempo de modo a gerir também todas as atividades. A Sf alerta a Ef para o facto de ter de chamar todos os alunos, pois todos eles devem participar. Ressalva, no entanto, que isso não significa que eles tenham de participar todos na mesma atividade. Aconselha a Ef na próxima aula a começar pelo resumo dos conceitos dados e a fazer a improvisação. Sugere que deve ser a Ef a resumir as ideias de modo a que os alunos se lembrem da matéria. A Ef intervém dizendo que acha que ela poderia dar um esquema *(A Ef mostra o esquema à Sf que está em cima da mesa)* e exemplifica. *A Ef mostra novamente que é uma pessoa com ideias, iniciativa.* A Sf diz que não, que assim a Ef está a perder tempo e sugere como poderá fazer. Sublinha que se fosse ela, não faria essa

atividade em grupo. Aqui a Sf manipula quando refere “se fosse eu”, embora sem ser de forma evidente.

A Sf reforça a ideia que o que importa é que os alunos consolidem o vocabulário e que mesmo assim 45 minutos terão de ser bem geridos. A Sf salienta que se fosse ela não perdia tempo com as imagens, mas sim em que os alunos assimilassem o vocabulário. A Ef responde: “Ok” e escreve no seu caderno.

A Sf remata dizendo que a Ef elabora materiais bons e que as atividades são dinâmicas. Contudo, ressalva que ela está a cair no problema do tema da sua tese.

A Ef pergunta à Sf: “Mas, no geral, achas que estou bem?” ao qual a Sf responde: “Sim, razoável, bem(...)podias fazer melhor(..)”Aqui nota-se a preocupação da Ef com o seu desempenho profissional e por outro lado, a Sf encoraja-a a ser melhor.

A reunião terminou pelas 13h45.

Neste seminário a Ef faz a autoavaliação da sua aula assistida e a seguir a Sf faz o seu comentário. A construção do conhecimento é feita a partir das reflexões/autoavaliação da Ef sobre a sua aula assistida e pela análise comparativa da Sf para apontar soluções/melhorias possíveis para a prática pedagógica da Ef.

As reflexões possibilitam à estagiária justificar algumas tomadas de decisão assumidas durante a sua ação educativa e a oportunidade de ampliar um conjunto de conhecimentos e perceções, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

ANEXO 5

REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FRANCÊS

Notas de campo V

Dia 24 de abril de 2013

Hora: 15h00

Local: Gabinete de francês

Participantes	Supervisora, estagiária e observadora
Assuntos	Comentário da aula assistida de 23 de abril para avaliação; discussão do teste de avaliação que será elaborado pela Ef.
Duração	1h45

Código das observações

Supervisora de francês – Sf

Estagiária de francês - Ef

Registo das observações dos seminários – a preto

Comentários/análise e interpretação da observadora – a roxo

15h - Como combinado, voltei à escola para fazer mais observações. Por motivos profissionais da Ef os seminários passaram a ser às 15h. Entrámos na sala. Todos mantêm as suas posições relativamente à sessão anterior – a Sf e a Ef sentam-se frente a frente, a Ef ao lado do computador e eu fico ao lado da Ef.

A Sf iniciou a reunião dizendo que hoje o assunto será o comentário da aula assistida de 23 de abril da Ef. Depois, a Ef começa a fazer o seu comentário/auto-avaliação sobre a sua aula dizendo que o tema da aula era sobre o módulo 7: “Recherche et avenir”. A Ef coloca em cima da secretária a 1ª ficha de trabalho que apresentou na sua aula.

De seguida, explica que a 1ª atividade consistia em preencher espaços numa ficha com palavras relativas a sentimentos/emoções e os alunos teriam de dizer qual o sentimento presente em cada texto da ficha. Acrescenta que a Cristina (nome da supervisora) tinha-lhe dito que deveria colocar uma caixa na ficha com palavras relativas a sentimentos/emoções para facilitar a atividade aos alunos, mas confessa que não seguiu o conselho da Sf, uma vez que queria que os alunos “chegassem lá” por eles próprios. Confessa ainda que achou que seria fácil se colocasse uma caixa com as respetivas palavras e assim teve a oportunidade de “puxar” pelos alunos. Como vimos anteriormente, trata sempre a supervisora por “tu” ou pelo seu nome próprio, o que poderá revelar que não há uma diferenciação de estatuto e poder entre ela e a supervisora. Além disso, a Ef mostra que é uma pessoa com iniciativa, que segue as suas ideias e não acata sempre os conselhos da Sf.

Continua dizendo que essa atividade era para ser feita por 2 ou 3 grupos e depois projetava a correção no quadro. A Ef admite, no entanto, que ela demorou mais tempo nessa atividade do que o previsto (15 minutos) no seu plano de aula, pois na aula optou/preferiu ler atentamente a ficha, uma vez que os alunos não estavam a perceber bem, e isso fez com que perdesse mais tempo. Ressalva, no entanto, que achou que os alunos “chegaram lá”, pois todas as palavras relativas aos sentimentos que os alunos apontaram foram bem conseguidas. Reflection in action: a Ef ao refletir no momento da ação apercebeu-se que a estratégia que tinha colocado no plano de aula tornou-se complicada e mudou-a com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica e facilitar a compreensão por parte dos alunos. No entanto, a estratégia optada pela Ef não foi a melhor, uma vez que um dos seus problemas é a gestão do tempo, apesar de ter conseguido que os alunos “chegassem lá”.

A seguir a Ef explica que na 2ª atividade os alunos tinham de “pegar” nas palavras relativas aos sentimentos e memorizá-las para depois mimá-las numa espécie de jogo. A Ef diz que essa atividade resultou bem, pois era diferente. Confessa que optou por esta atividade devido à temática da sua tese – artes dramáticas.

A Ef continua referindo que a 3ª atividade consistia num “quiz” (A Ef coloca em cima da secretária a 3ª ficha de trabalho que apresentou na sua aula) e confessa que isso quebrou um pouco o ritmo da aula e a interação com os alunos e que basicamente não houve discussão, pois o tempo já estava “apertado”.

Depois, a Ef afirma que a próxima atividade consistia no jogo “quem é quem” (a Ef coloca em cima da secretária a 4ª ficha de trabalho que apresentou na sua aula) e que este dividia-se em 2 partes. A Ef confessa que no início os alunos não estavam a perceber muito

bem o jogo e que por isso decidiu fazê-lo todos juntos e que aí os alunos começaram a completar a ficha de trabalho. Confessa ainda que, apesar dos alunos terem demorado muito tempo com esta atividade, o que ela pretendia era: a compreensão oral, a parte escrita e a interação. Acrescenta que de uma maneira geral os alunos perceberam, pois o que preencheram estava bem. *Reflection in action*: aqui novamente a Ef ao refletir no momento da ação apercebeu-se que a estratégia que tinha colocado no plano de aula tornou-se complicada e mudou-a com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica e facilitar a compreensão por parte dos alunos. Aqui a nova estratégia optada pela Ef funcionou, mas isso fez com que perdesse novamente muito tempo.

A Ef concluiu dizendo que tentou fazer uma aula mais motivadora com materiais interessantes, mas confessa que o dia anterior foi um dia muito complicado para ela. Em suma, refere que optou na aula por demorar mais tempo em cada atividade e que tanto ela como a Sf sabem que a gestão do tempo é um dos seus problemas e que isso pode prejudicá-la. A Ef tem consciência das suas falhas/ pontos fracos. Aqui, ao refletir sobre a ação (*reflection on action*): a Ef identificou/reconheceu com clareza os problemas que tiveram a ver sobretudo com as estratégias utilizadas pela Ef e a gestão do tempo. Relativamente aos seminários anteriores, aqui a Ef apresenta reflexões que foram sobretudo feitas durante a sua aula - reflexão na ação. A estratégia da Ef é sempre a mesma: coloca em cima da mesa as várias fichas de trabalho que apresentou na sua aula e ao mesmo tempo que vai explicando cada atividade, vai referindo o que correu mal e menos mal. A Sf olha atentamente e vai tirando apontamentos.

A seguir a Sf toma a palavra dizendo que de facto os problemas da Ef são a gestão do tempo e diversificar um pouco as estratégias. A Sf pergunta à Ef “Se calhar não te apercebes, mas tu na aula qual o teu método de execução da aula?” A Ef responde: “Não percebo (...) o que queres dizer com método?”. A Sf responde: “A matriz. Tu entras, escreves o sumário, apresentas a aula e depois? Consegues identificar a tua estratégia?” A Ef responde “Normalmente é grupo, correção (...) A Sf interrompe dizendo: “E antes da estratégia da correção?” A Ef responde: “Pois(...) não me apercebo disso(...) A Sf interrompe dizendo: “Estou a tentar fazer-te lembrar que tem de haver uma fase em que tens de evoluir”. A Ef responde: “Pois, mas tens de me dizer, porque eu não sei (...)”.

A Sf continua explicando que depois a estratégia da Ef é ter a preocupação de verificar cada aluno no grupo e projetar a correção no quadro, ou seja, a estratégia da aula é sempre a mesma. A Sf aconselha a Ef no sentido de que não podemos perder tempo com todos os

alunos e acrescenta: “Repara, eu não estou a dizer que ver todos os alunos não é correto. Tudo isso está certo, o facto de nos preocuparmos com todos os alunos. Mas tu tens de te aperceber desses momentos que são cansativos. Por acaso são só 8 alunos, imagina se fossem 30!”.

Nota-se sempre o reforço positivo por parte da Sf.

A Sf aconselha ainda a Ef que quando ela se apercebe que um aluno tem uma dúvida numa atividade, para agarrar na dúvida desse aluno e explicar para todos os alunos em frente ao quadro e exemplifica dizendo: “Então, e este problema, mais alguém tem uma questão?” A Sf reforça a questão sublinhando que quando a Ef vir que não tem tempo, para ela agarrar nessa ideia e não no grupo. A Sf conclui dizendo que isso é o que está a falhar à Ef: a gestão do tempo. Remata dizendo que a Ef perdeu muito tempo com essa ficha e que esta tem sido a estratégia que tem usado sempre. Aconselha a Ef dizendo: “Tu estás preocupada em dar atenção a todos os alunos, mas sabes que o teu problema é a gestão do tempo. Se não dá, mudas!”

A seguir a Sf continua com o seu comentário sobre a aula da Ef. *A Sf desta vez não se encontra munida de uma grelha, somente dos seus apontamentos feitos no caderno. A Sf dá o seu feedback da aula assistida tendo em conta várias notas escritas num caderno e anotações feitas.*

Refere que a Ef escreveu o sumário, explicou o vocabulário, mas que depois ela mistura 2 coisas/estratégias dizendo: “Tu lêes a ficha e os alunos também. Estás a perder muito tempo. Começaste a ler a ficha e depois os alunos também leram. Não há muita coerência nisso”. A Ef interrompe dizendo: “Mas na outra ficha só leram os alunos(...)”.

A Sf continua referindo que como aspetos positivos houve um momento de interação, que a Ef deu a indicação de tarefa e passou pelos grupos. No entanto, ressalva que a estratégia é sempre a mesma como referiu anteriormente. Acrescenta que a Ef corrigiu as atividades no quadro e que notou-se erros de concordância na oralidade, explicando que isso é normal, pois a Ef ao dar a instrução atrapalha-se. *Nota-se sempre o cuidado da Sf de referir os aspetos positivo que é necessário para a confiança da Ef. O discurso da Sf revela que é uma supervisora amável, compreensiva e flexível.*

A seguir, a Sf refere que o jogo da mímica correu bem, que ela formou 2 grupos e que os alunos estavam curiosos. Contudo, afirma que a Ef demorou muito tempo nessa atividade e que às 17h50 a Ef já deveria estar na 2ª parte da aula. *Parece que uma das estratégias da supervisora nas observações é apontar as horas.*

A Sf aconselha a Ef a partir do princípio de que os alunos não sabem nada. A Sf diz: “Como podes ver é sempre a mesma estratégia. Lês, explicas o vocabulário e pedes aos alunos para lerem”. A Ef vai apontando os conselhos e dicas da Sf no seu caderno. À medida que a Sf fala, a Ef vai acenando afirmativamente.

A Sf acrescenta que no final de tudo a Ef não fez a discussão do “quiz”. Acrescenta ainda que às 18h15 a execução da atividade do jogo já era muito tarde e que os alunos aí não perceberam muito bem. Novamente a estratégia na observação de apontar as horas. A Ef interrompe dizendo: “Eles viram a tabela e isso fez-lhes confusão” ao qual a Sf diz: “Os alunos não perceberam e devias ter explicado todas as fases do jogo. Deverias ter poupado tempo nas outras atividades e assim poderias ter concluído esta atividade”. Continua sublinhando que aos alunos temos de indicar sempre o tempo limite de cada atividade. A Sf refere ainda que tudo isto é positivo (que os professores têm de ajudar os alunos), mas ressalva que temos de ver o que é prioritário. Confessa que na altura estava a ver se a Ef mudava a estratégia na aula, mas que infelizmente isso não se verificou. Novamente o reforço positivo: utiliza muito a palavra “positivo”.

A seguir a Sf dá alguns conselhos à Ef dizendo que esta não deve dar apoio individualizado e que deve explicar para o grupo todo para não perder tempo. Quanto aos materiais, a Sf refere que estavam muito bons e pergunta à Ef: “Reparaste nas ilustrações que te mandei por mail devido à faixa etária dos alunos? É que depois no PowerPoint não tiraste o boneco. Achaste que estava adequado? Penso que é demasiado infantil para o nível dos alunos”. A Ef responde: “Confesso que não tive tempo(...)”. Aqui a Ef não seguiu os conselhos da Sf por falta de tempo. O correio eletrónico também parece ser uma forma de um trabalho colaborativo vantajoso/útil.

A Sf continua dizendo que de resto a aula estava bem feita. Mais uma vez aconselha a Ef que quando esta planeia a aula e quando vê que não tem tempo, deve mudar, não ficar presa ao plano de aula e tem de alterá-lo. Pergunta à Ef: “Se tivesses 20 alunos como farias?” ao qual a Ef responde: “Aí não faria dessa maneira”. Comparativamente aos seminários anteriores, a Ef não inova muito nas estratégias e a Sf encoraja-a novamente a ser mais inovadora, a arriscar mais.

A Sf concluiu perguntando à Ef: “Concordas com tudo o que disse?” ao qual a Ef responde: “Concordo com tudo, claro”. Comparativamente aos seminários anteriores, a estratégia da Sf é a mesma. Pergunta sempre à Ef se esta concorda com o seu comentário. Isso

denota que a Sf é flexível. Por outro lado, a resposta da Ef denota que a Ef aceita bem as críticas e tem consciência das suas falhas.

De seguida passam à discussão do teste de avaliação que a estagiária irá elaborar para a turma que leciona. A Sf levanta-se e vai buscar a matriz para a elaboração do teste e vai lendo e explicando à Ef os vários grupos que estão na matriz (conteúdos, objetivos; recursos, estrutura do teste, critérios gerais de correção e cotações) para orientar a Ef e diz que pode enviar-lhe isso por email.

A Sf explica à Ef que ela tem que decidir o que vai fazer e alerta-a para o facto de o teste ter de ir do mais fácil para o mais difícil. A Ef interrompe a Sf perguntando-lhe: “E quanto aos critérios de correção?”. A Sf responde: “Por exemplo, se os alunos derem erros de gramática são 40%, relativamente aos conteúdos são 60%”. A Ef pergunta novamente: “Alguma coisa que aconselhas na gramática?” ao qual a Sf responde que ela nos seus testes arranja um texto onde aplica vários tempos verbais e exemplifica. **A Ef mostra novamente que é uma pessoa com ideias, que tem iniciativa.**

Depois a Sf pergunta à Ef : “Dúvidas?” ao qual a Ef responde que não.

A Sf conclui dizendo que no teste a Ef deve escolher um texto dentro do tema em questão e que pode por frases verdadeiro ou falso. A Ef interrompe perguntando à Sf se pode ser um exercício do género citar do texto ao qual a Sf responde: “Ir buscar no texto? Pode ser(...)”. A Ef responde: “Sei lá(...) colocar uma frase para identificar ou sinónimos(..)” A Sf responde: “Sim ou exercício de associação(..)” A Ef pergunta à Sf: “Achas difícil?” ao qual a Sf responde: “Acho que não”.

A Ef diz: “É que eu não quero prejudicá-los, porque a inglês fiz um teste mais difícil e os alunos baixaram a nota. Os exercícios não eram difíceis, mas o texto era mais complexo do que o que a supervisora costuma dar”. A Sf diz que também não quer textos fáceis, pois os alunos têm de avançar e lembra a Ef que o teste tem de estar adequado para os 90 minutos. A Ef responde: “Ok, agora quanto à grelha de correção?”. A Sf responde: “Quanto à grelha de correção podes utilizar uma grelha desta forma **(a Sf levanta-se e vai buscar o seu dossier de grelhas)** ou fazes uma grelha manual”. A Sf refere que o teste é feito por níveis e exemplifica como faz. A Ef interrompe a Sf dizendo: “Deixa-me só perguntar-te uma coisa (...) no final do teste tenho de colocar a cotação?” ao qual a Sf responde: “Sim, no final do teste. No início tens de por o cabeçalho, o ano, mas se precisares eu envio-te um teste”. A Ef responde: “Obrigada, mas eu não preciso”.

A seguir a Sf levanta-se e vai buscar um teste feito por si e continua a dizer o que a Ef deve fazer. A Sf termina perguntando à Ef: “Dúvidas?” ao qual a Ef responde: “Não, não tenho”.

A reunião terminou pelas 16h45.

Neste seminário as dinâmicas de trabalho são idênticas à do seminário anterior. A Ef faz a autoavaliação da sua aula assistida e a seguir a Sf faz o seu comentário. A construção do conhecimento é feita a partir das reflexões/autoavaliação da Ef sobre a sua aula assistida e pela análise comparativa da Sf para apontar soluções/melhorias possíveis para a prática pedagógica da Ef.

ANEXO 6

REGISTO DAS OBSERVAÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FRANCÊS

Notas de campo VI

Dia 8 de maio de 2013

Hora: 15h00

Local: Gabinete de francês

Participantes	Supervisora, estagiária e observadora
Assuntos	Discussão do plano de aula de 14 de maio
Duração	1h45

Código das observações

Supervisora de francês – Sf

Estagiária de francês - Ef

Registo das observações dos seminários – a preto

Comentários/análise e interpretação da observadora – a roxo

15h - Voltei à escola para fazer as últimas observações. Entrámos na sala. Todos mantêm as suas posições relativamente à sessão anterior – a Sf e a Ef sentam-se frente a frente, a Ef ao lado do computador e eu fico ao lado da Ef.

A Sf iniciou a reunião dizendo que hoje o assunto será a discussão do plano de aula de 14 de maio da Ef.

A seguir a Ef começa por dizer que está com um grave problema relativamente à aula e que procurou um tópico, mas que ainda não sabe bem o que vai fazer. Acrescenta que não vai fazer nada ligado à mímica e que também não quer fazer “jeu de rôle”, porque já usou estas estratégias nas últimas aulas. Acrescenta ainda que se fizesse o “jeu de rôle” desta vez

faria de modo diferente, ou seja, antes ela deu a situação aos alunos e eles fizeram por si e agora seria direcionado.

Depois a Ef confessa que não consegue encontrar um tópico diferente e que o tema sobre inventores e invenções está mais que batido. Confessa ainda que não era isso que queria “pegar”, nem fazer análise de texto e que o próprio tema não “puxa”. Refere então que lembrou-se de fazer uma coisa diferente e que para “puxar” a interação e a escrita dos alunos estava a pensar em usar cartões e depois eles inventavam algo. A Ef admite, no entanto, que tem receio que os alunos não estejam recetivos, mas que acha essa ideia interessante.

A Sf interrompe dizendo: “Sim, é complicado para ti, mas interessante. Tu podes (...) lá está, mas essa ideia é diferente, gira, mas vais ter um trabalhão a fazer imagens e textos para todos os alunos e não sei se isso vai ser positivo(...)”. A Ef intervém dizendo que podia colocar tudo no quadro e exemplifica. A Sf diz: “Sim, davas-lhes a história toda no quadro e eles escolhiam e mexiam o puzzle(...)” A Ef diz: “sim, punha vários conectores no quadro para os alunos ligarem (...)” A Sf interrompe dizendo: “Sim, como tarefa final era interessante. Mas só como tarefa final”. *A Sf usa muito o verbo “poder” e não “dever”.*

A Ef continua dizendo que fez uma pesquisa sobre museus ligados à ciência. Afirma que o que tinha pensado era com uma mapa da França mostrar aos alunos cidades como Paris e Bordéus que têm vários museus e que depois dava-lhes um pequeno texto e eles tinham de procurar o respetivo museu. Ela sublinha que assim tinha a perspetiva cultural e o domínio da língua, além de que os alunos assim não tinham que ler corrido e tinham de fazer exercícios. Acrescenta que pensou em “pegar” em 4 ou 5 textos. A Sf interrompe dizendo: “Mas à partida tens de dar-lhes o material, pois cada texto tem de ter algo de compreensão para depois a transmitirem”. A Ef responde: “Sim, sim”. A Sf continua dizendo: “Então, os alunos leem o texto, preenchem (...) seria um documento com vários temas, civilização e cultura e a partir daí eles faziam a interação oral com a correção. A partir daí, próximo passo, tarefa?” A Ef responde: “Pois, eu não sei (...) Mas achas bem isso?”. *A Ef dependente da opinião da Sf.*

A Sf diz: “Então, vamos arranjar, por exemplo, empresas sobre ciência. Se formos ao Google vai-nos aparecer muita coisa sobre “Science et Technologie” e o Site da Tv5 também tem coisas interessantes. *A Sf utiliza muito os verbos na 2ª pessoa do plural, por exemplo “vamos; formos”, o que denota um trabalho colaborativo, que estão ambas a trabalhar para o mesmo objetivo. Como defendem Alarcão e Tavares, “quando o trabalho é de colaboração, dificilmente haverá lugar, ... para expressões do tipo “Ao fazer o seu plano, você não*

conseguiu prever...”; o *você* dará lugar ao *nós* porque ambos se debruçaram sobre o assunto e se comprometeram na tentativa da sua solução” (2003, p.83).

A Ef responde que não consegue encontrar lá nada e que até foi ao Site referido pela Sf. A Sf explica que há muita coisa que se pode fazer com esse tema e sublinha que tem de haver uma parte da motivação. *A Sf escreve no seu caderno.*

A Sf explica ainda que a ideia que a Ef deu é interessante. Ressalva, no entanto, que depois disso tem de haver outra coisa. A Ef pergunta à Sf: “Qual a tua opinião? Ponho 4? Posso perguntar aos alunos que museus existem em Portugal, fazer o paralelo (...)” A Sf responde: “Sim, tens de fazer o paralelo. Então, introdução fazias referência às visitas de estudo que fizemos, locais, isto tudo ilustrado, claro. Depois fazias (...)” A Ef interrompe dizendo: “Mas o que achas? Devo ilustrar?” *Novamente a Ef muito dependente da opinião da Sf. Quando se trata de tomadas de decisão, parece que a Ef prefere que a Sf tome a decisão por si.*

A Sf responde: “Tudo tem de ser ilustrado, o que refere, o que se trata. As imagens da visita de estudo que fizeram, tudo em francês. Atenção ao vocabulário, pois os alunos são lentos. A seguir fazer referência à realidade francesa, o que conhecem”. A Ef responde: “Pois, o objetivo era mesmo esse”. A Sf pergunta à Ef: “Vais mostrar o quê?” ao qual a Ef responde: “Um 4 ou 5 imagens”. A Sf explica que para cada uma dessas imagens a Ef tem de fazer questões curtas. A Ef responde: “Então, eu mostro, faço perguntas (...)”. A Sf interrompe dizendo: “Tu mostras e fazes perguntas. Isto é para a motivação. Podes ter o título e depois vais ter uma ficha de trabalho de compreensão”. A Ef diz: “Sim”. A Sf continua dizendo: “Onde vão estar esses sítios, certo? Só que desta vez esta ficha terá esta mancha. *A Sf desenha no seu caderno e mostra à Ef.* Depois exercícios, questões de compreensão. Pode ser tudo junto”. A Ef responde: “Tudo junto, ok”. A Sf continua referindo que podem ser 5 ou 6 perguntas e exemplifica. Acrescenta que não sabe que tipo de textos a Ef tem e a Sf afirma que tem folhetos de “La Villette” e “Fururoscope”, mas que isso também é fácil de arranjar indo ao Site deles.

Depois, a Ef pergunta à Sf: “Mas tu achas que posso fazer 50% oralmente tudo isso? Mando ler ou leio eu?”. Novamente a Ef depende muito da opinião da Sf. A Sf responde: “1º vamos organizar o esquema da aula. Então, para a motivação 5 minutos. *(ambas escrevem nos seus respetivos cadernos)* Fazes aquelas perguntas que fazem os alunos falarem. Depois fazes a entrada com a realidade francesa. Aí mostras as imagens. Distribuis a ficha e pedes aos alunos para responderem a questões. Depois correção da ficha. Agora vamos ver (...) Ah,

também podes fazer o seguinte: imagina, podes dar 4 ou 5 textos (...)”. Novamente, a Sf usa o verbo na 2ª pessoa do plural: “vamos”. A Sf utiliza sempre nos seminários o verbo “poder” em vez de “dever”. Isso denota a sua preocupação em alargar e variar sempre as estratégias de trabalho.

A Ef interrompe dizendo: “Mas os textos são parágrafos, resumos”. A Sf responde: “Ok, então distribuis a ficha e os alunos leem, ou seja, 5 textos para 5 alunos. Depois explicas o vocabulário”. A Ef intervém dizendo: “Exato”.

A Sf continua dizendo que na explicação do vocabulário os alunos leem o texto e não se interrompem. Sugere à Ef que esta pode dizer aos alunos que enquanto leem o texto podem sublinhar as palavras difíceis que encontrarem, ou seja o vocabulário que não perceberem. Sugere ainda que no final a Ef pode fazer a explicação do vocabulário e dar a instrução aos alunos que terão 5 minutos para responderem às questões por escrito. A Ef interrompe dizendo: “E leio as perguntas?” A Sf responde: “Não, só se tiver vocabulário difícil”. A Ef pergunta novamente à Sf: “E os alunos trabalham em grupo ou individualmente?” ao qual a Sf responde: “Ou fazem individualmente ou a pares, como quiseres. Então, depois vamos passar à correção da ficha: os alunos vão ser os 1ºs a responderem às questões”. Outra vez, a Ef muito dependente da opinião da Sf.

A Ef diz: “Ok. Mas isto não torna muito monótona a aula? A Sf responde: “Depende (...) também são só 5 questões. E como já sei que se tu projetares a correção no quadro vais andar sempre à volta deles (...)” A Ef responde: “Pois, eu sou tão previsível (...). Ambas riem-se da situação. Nota-se o bom relacionamento entre ambas. O trabalho em conjunto, a entajuda e a partilha são uma constante. Nota-se também que as intervenções da Ef não são somente para concordar com as ideias da Sf.

A Sf diz à Ef que esta é a sua proposta de plano de aula. Admite que quando dá aulas faz uma planificação, mas que se esta na aula depois não funciona, dá outro. A Ef pergunta à Sf: “Então, quanto tempo temos agora?” ao qual a Sf responde: “Deixa-me ver(...)”. A Ef pergunta novamente à Sf: “E faço só 1 grupo de questões?” A Sf responde: “Calma, estamos na parte da motivação. E não vais ter um conteúdo gramatical?”. A Ef responde: “Sim. Estava a pensar no “subjunctif”, mas acho que é difícil para os alunos perceberem (...)”. A Sf pergunta: “E a expressão do tempo?”. A Ef responde: “Também é difícil, mas (...)” ao qual a Sf responde: “A oposição? Ainda é mais difícil”. A Ef diz: “Para ser sincera eu não acho isso difícil, mas os alunos podem confundir. Mas acho que devia pôr a gramática”. A Sf interroga a Ef: “E porque não dar o “subjunctif”? Com uma fichinha básica” e exemplifica no seu

caderno. A Ef diz: “E se eu pusesse (...)”. A Sf responde: “Diz (...)”. A Ef afirma: “Era tipo arranjar um jogo para os alunos praticarem sem ser preencher espaços (...) achas que devo escrever no quadro uma frase com o (subjunctif)?” A Sf responde: “Sim, diz lá”. A Ef continua dizendo: “Por exemplo, esta frase: avant de voyager, il faut que je gagne de l’argent”. A Sf responde: “Sim, eu acho que o “subjunctif” se enquadra bem aí”. A Ef mostra a sua preocupação ao afirmar que tem receio de dar muita coisa e depois não ter tempo para finalizar as tarefas. A Sf dá sugestões dizendo que ela pode apresentar uma frase com exercícios do género associação. A Ef pergunta: “Mas isso não é repetição?” A Sf pergunta: “Já fizeste de associação?” ao qual a Ef responde: “Sim”. A Sf sugere que a Ef pode fazer umas pequenas frases ou colocar verbos que estejam no “subjunctif”. A Ef pergunta se põe frases ou só verbos. A Sf pergunta: “Só verbos liga a quê? Ao qual a Ef responde: “Sei lá, verbos no futuro por exemplo e eles tinham que pô-los no “subjunctif”. A Sf dá sugestões desenhando no seu caderno vários esquemas possíveis que a Ef poderá fazer. *A Ef olha atentamente para o caderno da Sf. Novamente, muitas das intervenções da Ef não são somente para concordar/corrobar as da Sf. No entanto, continua dependente da opinião da Sf.*

Depois a Ef pergunta à Sf: “Mas depois os alunos têm de reconstruir ou(...)” A Sf responde: “Eu estava a pensar” e exemplifica. A Ef diz: “Sim, mas se calhar eu poria 2 frases para os alunos reescreverem com o conteúdo gramatical e o 3º preencher espaços”. A Sf responde: “Sim, sim. O que eu digo é que os exercícios têm de ir do mais fácil para o mais difícil. Por exemplo: 1º a identificação do tempo verbal, 2º exercícios de associação e 3º o mais difícil completar os espaços”. A Ef pergunta: “Achas que sim? Eu acho mais difícil o outro de reescrever”. A Sf responde: “Ou então o nível difícil será o espaço que os alunos têm de reescrever”. A Ef diz: “Sim, 4 ou 5 linhas”. *Novamente, muitas das intervenções da Ef não são somente para concordar/corrobar as da Sf, o que me parece que se sente à vontade em expor as suas ideias.*

A seguir a Sf faz uma estimativa e diz que essa parte da aula dá à Ef 30 minutos se tudo correr bem e faz a contagem dos minutos no seu caderno ao rever todas as atividades. A Sf diz que já têm a motivação, a compreensão oral, o conteúdo gramatical e que agora falta a parte final da aula.

A Ef diz que estava a pensar fazer uma atividade do tipo: “raconter une histoire”. A Sf diz que sim que é uma ótima ideia e sugere que também seria interessante se ela encontrasse uma banda desenhada sobre esse tema. A Ef diz que também pensou nisso, mas que não encontrou nada ou então que podia ser com as tais imagens referidas no início e com elas

“raconter une petite histoire”. A Sf diz que sim, ou “raconter un évènement scientifique” e vai dando várias ideias exemplificando. A Ef vai interagindo com a Sf dando também as suas ideias. A Ef diz: “Por exemplo, posso pôr um grupo de estudantes”. A Sf diz: “Por exemplo. E os alunos com isso vão fazer o texto”. A Ef refere que pode pôr imagens sobre as visitas de estudo que fizeram”. A Sf responde: “Tens mesmo de pôr”. A Sf sublinha que não queria colocar «raconter une histoire », mas antes « écrire ou produire une petite histoire à partir des images ». A Ef sugere o verbo “construire”. A Ef demonstra ser ativa e ter um espírito aberto, não tem receio de tomar iniciativas, mostrar o seu ponto de vista, os seus receios, de discutir ideias ou partilhar informação, apesar de estar ainda muito dependente da opinião da Sf.

A Sf diz : «Agora vamos ao tempo. Vê lá se consegues fazer. Imagina as imagens”. A Ef diz: “Sei lá, posso perguntar” e exemplifica. A Sf tenta responsabilizar a Ef para a tornar mais autónoma. Como defendem Alarcão e Tavares “(...) se queremos efectivamente desenvolver a capacidade autonómica do professor, como devemos, a responsabilidade tem de ser progressivamente assumida por este na realização e nas decisões” (2003, p.83).

A Sf alerta a Ef que não ía muito para a medicina, porque a aula foge disso e o tema é “la Science et la Technologie” e depois a supervisora da Faculdade vai dizer que a aula foge disso. A Sf dá ideias e a Ef escreve no seu caderno. Esta aula vai ser também assistida pela supervisora da Faculdade. Nota-se a preocupação da Sf em ajudar a Ef.

A Sf conclui: “E agora decides se projetas as imagens ou fazes as perguntas”. A Ef responde: “As perguntas”. Mais uma vez, nota-se que a Sf quer responsabilizar a Ef pelas suas ações, para ser mais autónoma.

A Sf diz que tudo isso está muito bem, mas alerta a Ef para o facto de termos de ilustrar a aula para dar brilho. A Ef dá sugestões sobre o que poderá fazer ao qual a Sf diz que se fosse ela não faria assim e exemplifica. A Ef vai escrevendo no seu caderno as sugestões da Sf. Aqui, mais uma vez a Sf sugere sem impor. Mas, por outro lado, também manipula quando refere que “se fosse ela não faria”, mas acaba por o fazer, embora sem ser de forma clara.

A Sf alerta a Ef no caso de um aluno demorar muito tempo a responder a perguntar a outro. Ressalva, no entanto, que todos os alunos têm de responder. A Ef diz: “Ok, mas eu aqui vou demorar muito tempo. Mas tu queres que mencione as imagens?” A Sf responde: “Sim as 3 imagens”. A Ef diz: “Mas eu acho que eles vão falar de várias coisas”. A Sf diz: “Achas? Mas a pergunta deve ser direccionada”. Depois dá várias ideias exemplificando. A Ef usa o

verbo “querer” como se quisesse agradar à Sf. Novamente, muitas das intervenções da Ef não são somente para concordar/corrobar as da Sf.

A Sf alerta novamente a Ef relativamente ao tempo e que se o aluno demorar muito a responder, ela deve avançar para outro. A Sf sublinha que a partir de agora é que a aula começa e o resto é feedback.

A seguir, a Sf faz um apanhado do plano de aula da Ef dizendo que têm em primeiro lugar a apresentação das imagens, a distribuição da ficha, depois têm a aula mais técnica, a correção e interpretação. Frisa que o resto vai depender do grau de dificuldade do texto que a Ef irá escolher. **Outra vez, o verbo na 2ª pessoa do plural.**

A Ef pergunta à Sf se os conteúdos gramaticais podem ser projetados ao qual a Sf responde que sim. A Ef afirma que tem de dar tempo aos alunos para eles fazerem os exercícios. A Sf aconselha a Ef dizendo: “Imagina que dás a aula e vês que já passou o tempo, então avanças e mandas para casa o que não pudeste dar na aula. Tu é que tens de controlar o tempo. Como é que eu vou explicar (...) Tu não ficas presa ao teu plano inicial de aula. Se vires que não dá, arranjas uma maneira airosa de sair dessa situação. Isso depende de muitos fatores”. A Ef diz: “Mas isso depois não vai quebrar o ritmo da aula?” ao qual a Sf responde: “Tudo depende da metodologia que adotares”.

A seguir, a Ef dá várias sugestões do que poderá fazer. Ela diz que estava a pensar em dar aos alunos cartões com conectores no quadro e que depois tinha pensado em dar-lhes as imagens que lhes permitissem construir uma história.

A Sf responde: “Sim, e os alunos ficam com o quê no final da aula? Suportes?” ao qual a Ef responde: “Só se eu pusesse as imagens numa ficha(...)”. A Sf responde: “Sim, que poderias dar no final”. A Ef refere que assim os alunos treinam e ficam com a produção escrita. A Sf frisa que os alunos não são obrigados a ficar com isso e sugere à Ef que esta pode fazer um debate com isso. A Ef explica que essa era a sua ideia inicial, mas que achava que era um pouco complicada. A Sf afirma que isso era ótimo e pergunta à Ef: “Mas achas que os alunos não conseguem? Se tu tens tudo no quadro, porque achas que não conseguem?”. A Ef responde que essa ideia era gira e que era o que ela queria fazer ao que a Sf afirma: “Era sem dúvida muito mais giro, interessante.” A Ef diz: “Então posso fazer o modelo.” **A Ef não tem receio de tomar iniciativas, mostrar o seu ponto de vista, os seus receios, de discutir ideias ou partilhar informação, apesar de estar ainda muito dependente da opinião da Sf. Não tem receio de propor e de se lançar na discussão.**

A Sf levanta-se dirigindo-se ao quadro e diz: “Então vamos imaginar essa situação”. Ambas discutem sobre o assunto, a Ef sentada vai dando as suas ideias do que pensa fazer e a Sf vai ajudando, concordando ou rejeitando as ideias. Nota-se que a intervenção da Sf ao longo do seminário é de aconselhar, ajudar. No entanto, fica a ideia que acaba por manipular, embora sem ser de forma evidente. Entre ambas, nota-se uma atitude de abertura e de compreensão para ouvir opiniões, ideias, onde o diálogo, a entreaajuda e a partilha são uma constante.

A Ef pergunta à Sf se o ideal seria trabalhar 2 a 2 ou em grupos. A Sf refere que tem de ser 2 grupos, mas que ela é que tem de saber. A Sf senta-se. Aqui a Sf tenta responsabilizar a Ef pelas suas ações, para ser mais autónoma.

A Sf lembra a Ef que ela tem de ter em atenção que vai lá estar tudo no quadro. A Ef diz: “Então, nada de muito complicado no “subjontif”. A Sf responde: “Sim, nada” e sugere à Ef que esta pode ir ao manual do 7ºano. A Ef diz: “Eu tenho de dizer para que é que o “subjontif” serve (...)” ao qual a Sf diz: “sim, claro. E fazer também a ligação. Agora não sei, depende daquilo que vais arranjar. Não te esqueças da interação oral.” A Ef refere que precisa do PowerPoint, da ficha de gramática, dos cartões. A Sf aconselha a Ef a ver como vai fazer a gestão do tempo, uma vez que não pode haver quebras bruscas na aula. A Ef menciona que se vir que o tempo não chega passa para o plano B. Aqui, outra vez, a Ef mostra claramente que ainda depende muito da opinião da Sf. Por um lado, ela tem ideias e quer aplicá-las, mas fica sempre dependente da opinião da Sf.

A Sf exemplifica o que a Ef costuma fazer nas suas aulas e aconselha – a o que ela deve fazer e dizendo: “Tu tens que vir ver em que etapa da aula estás no teu plano de aula”.

A seguir, a Sf remata dando os últimos conselhos à Ef, dizendo que relativamente à aula ela deve preparar, estudar e ensaiar a aula para cada etapa e que não se pode prender nos seus papéis.

A reunião terminou pelas 16h45.

Neste seminário a construção do conhecimento é feita a partir das propostas de estratégias/metodologias e materiais de aula vinculadas pela Ef do seu plano de aula e pela análise e discussão conjunta da Sf e da Ef de cada proposta para apontar soluções possíveis para a melhoria da prática pedagógica. Nesta discussão do plano de aula da Ef notou-se claramente um clima de confiança e colaboração entre a Sf e a Ef.

ANEXO 7

Data: _____

PRÉ-GUIÃO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA SUPERVISORA

OBJETIVOS GERAIS	QUESTÕES
<i>1ª parte</i>	<i>Introdução</i>
Legitimar a entrevista e pedir autorização para a respectiva gravação áudio e lembrar os objetivos do estudo da investigadora.	Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em conceder-me esta entrevista e pedir-lhe, então, autorização para a respectiva gravação áudio. Como já sabe, estou a desenvolver um estudo para a tese de Doutoramento em Educação, no âmbito da formação inicial de professores. O objeto da investigação são as práticas de colaboração e reflexão em contexto da formação inicial de professores.
Solicitar a colaboração da supervisora; garantir a confidencialidade e anonimato da entrevistada e assegurar o <i>feedback</i> à mesma no final da investigação, no caso de esta estar interessada.	A sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Os seus depoimentos serão disponibilizados para análise e possível retificação antes de serem utilizados.
<i>2ª parte</i>	<i>Desenvolvimento: A supervisão</i>
Obter elementos/informação para a caracterização do papel da supervisão e do perfil do supervisor no contexto em análise.	<ol style="list-style-type: none">1. Quais as principais razões que a levaram a aceitar o cargo de supervisora?2. Há quanto tempo orienta estágios?3. Teve alguma formação para exercer este cargo?4. Quais as principais dificuldades com que se depara?5. O que entende por supervisão, ou o que é para si a supervisão?

	<p>6- Que importância atribui à supervisão, em contexto da formação inicial de professores?</p> <p>7. Que aspetos positivos pode a formação inicial de professores promover na vida profissional de um futuro professor?</p> <p>8. Pensa que os estagiários vêm com ideias pré-concebidas para o estágio?</p>
3ª parte	<i>A supervisão como processo interativo</i>
Analisar a importância das relações interpessoais como dinâmicas de desenvolvimento no processo supervisão	<p>9- Na sua opinião, qual o papel ou que características o supervisor deve ter?</p> <p>10- E o estagiário?</p> <p>11- Na sua opinião, que tipo de relação se deve estabelecer entre o supervisor e o estagiário? Porquê?</p> <p>12- Considera importante a parte afetiva nas relações interpessoais (no seu relacionamento com a estagiária, com os alunos, com os colegas de profissão)? Em que medida?</p> <p>13- Quais os fatores que considera mais relevantes para a eficácia do processo supervisão?</p>
4ª parte	<i>O ciclo da supervisão</i>
Analisar as dinâmicas de trabalho (colaborativo) nos seminários entre a supervisora e a estagiária	<p>14- Reúne frequentemente com a estagiária?</p> <p>15- Qual o papel do supervisor nestes seminários/reuniões?</p> <p>16- Na sua opinião, quais as vantagens destas reuniões?</p> <p>17- Que espera das reuniões antes das observações e após as observações?</p> <p>18- Que instrumentos de observação utiliza? Qual a sua importância?</p> <p>19- Que situações são mais frequentemente objeto de discussão?</p> <p>20- Quais as dinâmicas de trabalho privilegiadas nos seminários?</p>

	21- De que forma colabora/coopera com o trabalho da estagiária?
<i>5ª parte</i>	<i>Supervisão como processo colaborativo e reflexivo</i>
Obter elementos para a caracterização das práticas de colaboração e reflexão em análise.	22- O que entende por colaboração e reflexão no processo supervisivo? 23- De que forma inicia a estagiária à colaboração e reflexão? 24- Que estratégias utiliza para a promoção da reflexão e questionamento da estagiária? 25- Como lida a estagiária com a crítica? 26- Como acha que a estagiária vai adquirindo autonomia pedagógica?
<i>6ª parte</i>	<i>Portfólio como estratégia formativa</i>
Analisar a importância do portfólio “reflexivo” como estratégia promotora de desenvolvimento pessoal e profissional.	27- Acha que os portfólios “reflexivos” são um elemento a ter em conta na formação docente? Porquê?
<i>7ª parte</i>	<i>Conclusão</i>
Agradecer a colaboração e solicitação de eventuais colaborações no futuro.	Agradecer o tempo disponibilizado e as informações transmitidas. Relembrar a necessidade de outros momentos de colaboração no futuro.

ANEXO 8

Data: _____

PRÉ-GUIÃO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA ESTAGIÁRIA

OBJETIVOS GERAIS	QUESTÕES
<i>1ª parte</i>	<i>Introdução</i>
Legitimar a entrevista e pedir autorização para a respetiva gravação áudio e relembrar os objetivos do estudo da investigadora.	Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a tua disponibilidade em conceder-me esta entrevista e pedir-te então autorização para a respetiva gravação áudio. Como já sabes, estou a desenvolver um estudo para a tese de Doutoramento em Educação e o objeto da investigação são as práticas de colaboração e reflexão, em contexto da formação inicial de professores.
Solicitar a colaboração da estagiária; garantir a confidencialidade e anonimato da entrevistada e assegurar o <i>feedback</i> à mesma no final da investigação, no caso de esta estar interessada.	A tua colaboração nesta investigação é fundamental. O conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Os teus depoimentos serão disponibilizados para análise e possível retificação antes de serem utilizados.
<i>2ª parte</i>	<i>Desenvolvimento: A supervisão</i>
Analisar a importância da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária	1- As experiências do estágio corresponderam às tuas expectativas iniciais? 2- Quais foram as dificuldades mais sentidas? 3- Achaste que houve um desfasamento entre a teoria na Faculdade e a prática na escola? 4- Achas que a supervisão foi importante para a tua vida profissional futura? Em que medida?
<i>3ª parte</i>	<i>A Supervisão como processo interativo</i>
Analisar a importância das relações interpessoais como dinâmicas de	5- Quais as características que consideras importante que um supervisor deve ter para

<p>desenvolvimento no processo supervisivo</p>	<p>exercer as suas funções?</p> <p>6- Na tua opinião, que tipo de relação, se deve estabelecer entre o supervisor e o estagiário? Porquê?</p> <p>7-Consideras importante a parte afetiva nas relações interpessoais (no teu relacionamento com a supervisora, com os alunos, com os colegas de profissão)? Em que medida?</p> <p>8- Achas que evoluíste também a nível pessoal e emocional? Em que medida?</p>
<p><i>4ª parte</i></p>	<p><i>O ciclo da supervisão</i></p>
<p>Analisar as dinâmicas de trabalho (de colaboração) entre a supervisora e a estagiária nos seminários</p>	<p>9- Reúnes-te frequentemente com a supervisora?</p> <p>10- Que situações são mais frequentemente objeto de discussão nos seminários?</p> <p>11-Como te preparas para os seminários?</p> <p>12- Que proveito tiras disso?</p> <p>13-Consideras que a tua participação nos seminários foi passiva ou ativa? Porquê?</p> <p>14- Achas que o fantasma da avaliação influenciou a tua postura nos seminários?</p> <p>15-Pensas que poderias alterar alguma coisa nos seminários relativamente à forma como eles correram atualmente? O quê?</p> <p>16- Os seminários foram importantes para o teu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?</p> <p>17- Pensas que o facto de não teres tido uma colega de estágio prejudicou-te? Porquê?</p> <p>18- Achas que a observação das aulas da tua supervisora foram importantes para o teu desenvolvimento profissional? Em que medida?</p>
<p><i>5ª parte</i></p>	<p><i>Supervisão como processo colaborativo e reflexivo</i></p>
<p>Obter elementos para a caracterização das práticas de colaboração e reflexão em</p>	<p>19- O que entendes por colaboração e reflexão no processo supervisivo?</p>

<p>análise.</p>	<p>20- Como vês a reflexão sobre a prática como metodologia empregue na tua formação?</p> <p>21- Na tua opinião, quais as vantagens da reflexão e questionamento que fazes?</p> <p>22- Como vês as críticas que a supervisora faz?</p> <p>23- Achas que a crítica serve para melhorar?</p> <p>24- Na tua opinião, as metodologias e estratégias da supervisora eram adequadas? Porquê?</p> <p>25-Elas contribuíram para o teu desenvolvimento pessoal e profissional?</p> <p>26- Quem contribuiu mais para o teu desenvolvimento profissional? Tu própria ou a ajuda da supervisora?</p> <p>27- Já te consideras autónoma?</p>
<p>6ª parte</p>	<p><i>Portfólio como estratégia formativa</i></p>
<p>Analisar a importância do portfólio “reflexivo” como estratégia promotora de desenvolvimento pessoal e profissional</p>	<p>28- Quais as dificuldades sentidas na elaboração do portfólio? Tiveste ajuda?</p> <p>29- As narrativas reflexivas facilitaram de alguma forma a tua prática pedagógica?</p> <p>30- O que pensas sobre a utilização das mesmas?</p>
<p>7ª parte</p>	<p>Conclusão</p>
<p>Agradecer a colaboração e solicitação de eventuais colaborações no futuro.</p>	<p>Agradecer o tempo disponibilizado e as informações transmitidas. Relembrar a necessidade de outros momentos de colaboração no futuro.</p>

ANEXO 9

Transcrição da entrevista semiestruturada com a supervisora de francês

Local: Gabinete de francês
Data: 22 de Maio de 2013
Hora: 13h

Código de transcrição:

Inv- Investigadora
Sf- Supervisora de francês
Negrito – Questões
... - Pausa

Investigadora – Então, muito bom dia.

Supervisora de francês – Bom dia.

Inv – Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em conceder-me esta entrevista e pedir-lhe, então, autorização para a respetiva gravação áudio. Como já sabe, estou a desenvolver um estudo para a tese de Doutoramento em Educação, no âmbito da formação inicial de professores. O objeto da investigação são as práticas de colaboração e reflexão em contexto da formação inicial de professores.

Sf – Sim.

Inv – Gostaria de sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental e que o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Também gostaria de sublinhar que os seus depoimentos serão disponibilizados para análise e possível retificação antes de serem utilizados.

Sf – Sim.

Inv – Posto isto, começaríamos, então, a nossa entrevista. **Em primeiro lugar gostaria de lhe perguntar quais as principais razões que a levaram a aceitar o cargo de supervisora?**

Sf – Ora, então muito bom dia. Eu ... aceitei o cargo hum para orientar estágios porque achei que era um desafio muito interessante. Eu já tinha orientado uma vez, hum e gostei da experiência. Hum e o que me levou logo a aceitar esta... este cargo. Hum gosto... da prática pedagógica, gosto de hum promover aulas dinâmicas, hum com estratégias diversificadas, e ... e é uma atividade que eu gosto de fazer e de estar sempre a renovar.

Inv- Ok. Está bem. Então, neste **sentido há quanto tempo orienta estágios?**

Sf- É a segunda vez que estou a orientar estágios. Já orientei há 15 anos mais ou menos e agora pela segunda vez. Hum este estágio hum pela Faculdade de Letras um pouco mais democrático, hum do que o outro. Hum no entanto e este com mais hum mais formal digamos.

Inv- Ok. **Teve alguma formação para exercer este cargo?**

Sf- Não. Só a experiência profissional.

Inv- O que já é muito também. **Quais as principais dificuldades com que se depara?**

Sf- ... Como supervisora eu não tive muitas dificuldades, hum porque a professora estagiária era... sempre acatou e aceitou as minhas orientações e... pronto, relacionámo-nos bem e não... não vejo grandes dificuldades de ... mais à frente quando começaram a surgir hum a consecução do trabalho e da realização do trabalho hum por vezes havia dificuldades na gestão do tempo, não é? E no acompanhamento de tudo, porque nem sempre as coisas vinham atempadamente, não eram apresentadas atempadamente.

Inv- Ok. **Falando agora um bocadinho da supervisão, o que é entende por supervisão, ou o que é para si a supervisão?**

Sf- Ora bem, para mim a supervisão é hum orientar, hum apontar um caminho... para a profissão docente. Hum e eu acho que esta orientação deve partir da nossa própria experiência, não é em certa medida nós vamos ser, partimos do nosso próprio modelo para depois darmos orientações à futura... ao futuro professor. Hum a orientação, a supervisão é também hum o proporcionar um trabalho de partilha, hum de reflexão, um trabalho colaborativo relativamente a atividades pedagógicas a desenvolver com a turma, com os alunos, hum de modo a que se possa promover o sucesso do ensino-aprendizagem.

Inv- Ok.

Sf- Ou seja essencialmente a partir de uma experiência, partilhar, fazer reflexões, dar sugestões, para que haja evolução.

Inv- Exato. Ok. **Neste sentido, que importância atribui à supervisão, em contexto da formação inicial de professores?**

Sf- Eu acho que é importante.

Inv- Pois. (risos)

Sf- Muito importante. Hum proporcionar aos professores hum estagiários uma experiência de trabalho em contexto educativo.

Inv- Ok. Nesta ordem de ideias, **que aspetos positivos pode, então, a formação inicial de professores promover na vida profissional de um futuro professor?**

Sf- Hum eu acho que tem bastantes aspetos positivos, porque vai permitir ao professor ... estagiário hum vivenciar em contexto real as diferentes etapas do que é a profissão docente, não é? Hum permite que ele aprenda a planificar, a definir estratégias, objetivos, hum permite também que ele hum aprenda entre aspas porque já deve ser uma coisa inerente à pessoa, a relacionar-se com todos os elementos da comunidade educativa, hum e é importante também porque vai deparar-se com situações ... difíceis, eventualmente, difíceis e vai aprender a gerir conflitos ... é muito importante a nível das relações interpessoais também.

Inv- Ok. Muito bem. **Já que estamos a falar no futuro professor, pensa que os estagiários vêm com ideias pré-concebidas para o estágio?**

Sf- Eu acho que não. Pelo menos neste caso particular, hum a ... a Andrea não mostrou nenhuma ideia pré-concebida. Ela apresentou-se como... hum não sabendo... nada, entre aspas, (risos) a nível pedagógico. E... e pronto e partimos do ponto zero, eu parti como se estivesse a dar hum uma formação inicial, o que se faz no início e hum a progressão.

Inv- Ok. Muito bem. **Então falando agora hum das relações interpessoais no processo supervisivo, na sua opinião qual o papel ou que características o supervisor deve ter?**

Sf- Hum, ora bem, o supervisor deve ser uma pessoa que hum informa, que dá orientações, hum como pessoa tem que ser flexível, também, tem que ser hum compreensivo e exigente ao mesmo tempo, também, pronto. Mas nunca prejudicando o professor estagiário, logicamente. Também deve valorizar o empenho do professor estagiário, eu acho...

Inv- Sim, sim.

Sf- Hum e e valorizar também a iniciativa, hum a investigação que os professores fazem para apresentar materiais inovadores, hum eu valorizei isso tudo. Hum pronto. Ser exigente, frontal, criticar construtivamente, e reconhecer os seus próprios erros, porque ...

Inv- Também é importante...

Sf- Também é muito importante.

Inv- Exato. **Falámos das características do supervisor, e ... e quanto ao estagiário?**

Sf- O estagiário deve ser, na minha perspectiva, uma pessoa hum empenhada, trabalhadora, dinâmica, cumpridora (risos).

Inv- Sim, realmente é importante.

Sf- Sim é importante.

Inv- **Na sua opinião, então que tipo de relação se deve estabelecer entre o supervisor e o estagiário? E porquê?**

Sf- É importante uma relação, uma ótima relação, hum no mínimo deve ser uma relação cordial, (risos), onde exista o respeito mútuo... logicamente. Hum eu diria que é ... uma relação de amizade, uma relação de partilha, nós, posso dar a nossa própria experiência, hum penso que hum não havendo propriamente uma amizade, logicamente...

Inv- Logicamente, sim...

Sf- Existe um trabalho hum com respeito, uma relação bastante cordial, amistosa, e hum um trabalho colaborativo, de partilha, de troca de experiências, eu acho que é importante.

Inv- **Já agora porque é que acha que é importante?**

Sf- ... Porque, porque se havendo um bom relacionamento entre supervisora e professor estagiário, o trabalho vai ser muito mais positivo.

Inv- Ok.

Sf- ... Com certeza. Se houver um mau ambiente, uma má relação... Meu Deus. (risos?)

Inv- Exato.

Sf- Não dá.

Inv- Exato. **Considera, então, importante a parte afetiva nas relações interpessoais, por exemplo no seu relacionamento com a estagiária?**

Sf- Sim, obviamente, claro.

Inv- Foi um bocadinho o que já disse ...

Sf- É muito importante. Sim, acho que já respondi. Hum se não houver uma boa relação, uma relação de empatia, hum entre estagiário e supervisor, ou com alunos/ turma, todo o trabalho está posto em causa.

Inv- **Assim como com os colegas de profissão também...**

Sf- Exatamente. Se não houver uma relação de ... de empatia, de cordialidade, etc, não... não... nada tem hum resultados positivos.

Inv- Pois.

Sf- Muito dificilmente.

Inv- Posto isto, **então, quais os fatores que considera mais relevantes para a eficácia do processo supervisivo?**

Sf- Esta é difícil... (risos). Hum eu ... os fatores é exatamente o professor estagiário saber aceitar e ... e dinamizar as atividades e sugestões dadas pelo orientador, hum o orientador também deve facilitar a vida, entre aspas, do professor estagiário, não é? dando-lhe hum as orientações corretas, não impondo, não deve impor, deve haver o tal trabalho colaborativo, de reflexão conjunta, hum saber aceitar o ponto de vista do professor estagiário, porque nem sempre o professor, o supervisor tem razão.

Inv- Sim, sim.

Sf- Não é?

Inv- Exato.

Sf- Eu acho que tem de haver uma... um equilíbrio... um equilíbrio e ... e depois gerir as tarefas hum adequadamente, não é?

Inv- Ok. Muito bem. **Passando agora para os seminários na escola, gostaria de lhe perguntar se se reúne frequentemente com a estagiária?**

Sf- Sim, reunimo-nos semanalmente.

Inv- Ok. **E qual o papel do supervisor nestes seminários ou reuniões?**

Sf- Hum o meu papel nestes seminários ... é hum orientar, dar sugestões, hum inicialmente no início hum apresentei vários hum modelos de relativamente a planificação, hum a elaboração de objetivos, hum depois posteriormente hum dedicámo-nos mais hum à correção e à dos ... materiais e à elaboração dos materiais, correção, orientações, sugestões, hum relativamente às estratégias a utilizar nas aulas, hum também ao longo dos seminários também refletimos sobre comportamentos inadequados como reagir mediante certas situações, como gerir conflitos, o que na nossa turma não... aconteceu, mas ... falou-se nesse assunto... também.

Inv- Ok. **Então, na sua opinião quais as vantagens destas reuniões?**

Sf- Estas reuniões são muito importantes, porque estruturam o trabalho e a evolução, de de de do trabalho do estágio em si, não é?

Inv- Exato.

Sf- é o ponto inicial, depois há um desenvolvimento e tem de haver evolução, no final do ano tem de haver progressão.

Inv- **Então, mais concretamente que espera das reuniões antes das observações e após as observações? Portanto, antes das observações das aulas da estagiária.**

Sf- Hum nas reuniões, nos seminários antes das aulas assistidas eu espero que a professora estagiária apresente o seu plano de aula, bem estruturado, as ideias, os materiais para que se possam fazer as correções e orientações hum para uma ... aula correta. Hum o mais correta possível. Hum nem sempre foi possível hum muitos seminários serviram essencialmente para discutirmos ideias do plano. Não é? Pronto.

Inv- Ok.

Sf- o que às vezes dificultava o meu trabalho como orientadora, porque eu não posso estar a dar orientações ou correções quando na realidade não tenho o material... real. Após hum as aulas assistidas o seminário servia essencialmente para mostrar quais foram os pontos positivos e negativos e o que deveria ser melhorado na aula. Pronto. Hum penso que sempre com críticas construtivas.

Inv- Ok. **Falando nas observações, que instrumentos de observação utiliza quando observava as aulas da ... da estagiária?**

Sf- Eu.... tirava apontamentos detalhados, (risos) apontamentos detalhados por etapa da aula, inicio da aula, o que a professora estagiária fazia, hum como é que reagia, hum eventuais erros que cometia, hum tudo. Hum depois ... eu leio os meus comentários e com esses comentários preencho uma grelha de observação da aula.

Inv- Ok. **Então tem uma grelha de observação.**

Sf- Tenho uma grelha de observação da aula assistida.

Inv- **Mas é facultada pela Faculdade ou...**

Sf- Hum que encontrei, que foi facultada por colegas, mas na Faculdade depois também me disponibilizaram esses materiais, sim.

Inv- Ok. **Então e qual a importância desses instrumentos, a seu ver?**

Sf- Hum são importantes porque, porque nos permitem hum

Inv- Orientar digamos...

Sf- Orientar e ver exatamente em que pontos é que a professora ainda não melhorou ou que já ultrapassou as dificuldades hum e permitem também estruturar a posição do trabalho.

Inv- Exato. Ok. Muito bem. Hum **que situações são mais frequentemente objeto de discussão nos seminários?**

Sf- a planificação, a elaboração de materiais, hum e essencialmente a planificação das aulas assistidas, e também a planificação das atividades extracurriculares.

Inv- Ok. Muito bem. **Quais as dinâmicas de trabalho privilegiadas nos seminários?**

Sf- Hum as dinâmicas hum geralmente hum a professora estagiária apresenta as suas ideias hum eu dou as minhas próprias ideias, uma troca de ideias, uma interação hum e uma dinâmica de trabalho conjunta, digamos hum não sei se é isto que pretende.

Inv- Ok. (risos) **Agora a seguinte questão vai também neste sentido, ... de que forma colabora/coopera com o trabalho da estagiária?**

Sf- Sim. Eu acho que trabalhámos sempre em equipa, hum sempre. Hum a andrea apresenta hum a ideia que tem para a aula assistida e eu digo hum sim, não, faz assim, altera aqui, acrescenta ali hum ela aceita sempre as minhas orientações, hum e trabalhamos... conjuntamente sempre.

Inv- Ok. **Então falando agora da supervisão como processo colaborativo e reflexivo, o que entende por colaboração e reflexão no processo supervisiivo?**

Sf- Exatamente, colaboração: trabalho em equipa, hum refletir hum sobre os assuntos pedagógicos ... também, hum sobre as atividades, sobre o trabalho desenvolvido, os aspetos positivos, negativos ... sempre em estreita colaboração... com a professora estagiária. Eu acho que nunca deve haver imposição de nada, de ideias pré-concebidas, ... é saber ouvir, informar e aceitar ... de parte a parte.

Inv- Ok. Muito bem. **Então, nesta ordem de ideias, de que forma inicia a estagiária à colaboração e reflexão?**

Sf- Não percebi...

Inv- Peço desculpa, de que forma inicia a estagiária à colaboração e reflexão?

Sf- Hum ela colabora, hum não, não sou eu que inicio à colaboração hum ou seja a partir do momento em que ela apresenta os seus trabalhos e apresenta as suas ideias, para seja atividades de aula, seja atividades extra-curriculares, hum passamos logo a um trabalho de colaboração, de estreita colaboração.

Inv- Então, é um trabalho conjunto digamos assim.

Sf- É um trabalho conjunto sempre e em equipa sempre.

Inv- Ok. **Além disso que estratégias utiliza para a promoção da reflexão e questionamento da estagiária?**

Sf- Hum é sempre através da interação ... e do questionamento hum e porque é que se faz assim, e se calhar era melhor fazermos de outra maneira, hum sempre em diálogo constante.

Inv- Ok. **Como é que a estagiária lida com a crítica?**

Sf- Eu... da experiência que tive ao longo do seminários todos e das aulas assistidas eu... eu acho que a estagiária lida muito bem com a crítica. Hum ela própria nos seus comentários

hum faz uma autoavaliação muito rigorosa e justa daquilo que realmente aconteceu. Hum e daí também penso nunca ter existido nenhum conflito ou nenhuma incompatibilidade, porque na realidade quando a estagiária apresenta o seu comentário da aula por exemplo, hum tudo o que ela disse é verdade e vai de encontro àquilo que ia dizer e que vou reforçar. Ela é muito autocrítica e tem uma noção muito correta do trabalho que desenvolve.

Inv- Ok. **Como é que acha que a estagiária vai adquirindo autonomia pedagógica?**

Sf- Vai adquirindo autonomia hum com orientações constantes, se eu lhe dou uma sugestão e ela altera, porque acha que realmente assim está melhor hum na aula seguinte, na atividade seguinte esse problema foi ultrapassado, houve evolução... hum de modo que ... não sei se pretende mais algum esclarecimento...

Inv- Não, ok. Está bem. Estamos quase a acabar. Gostaria somente de lhe fazer mais uma pergunta relativa ao portfólio como estratégia formativa. **Acha que os portfólios “reflexivos” são um elemento a ter em conta na formação docente? ... Porquê? (risos) Qual a sua opinião?**

Sf- ... Os portfólios são importantes como um arquivo de todo o trabalho desenvolvido, não é? para que posteriormente a professora estagiária possa ver ... e recordar o seu trabalho e o que fez e se provavelmente se voltasse atrás faria diferente, existe ali uma reflexão a ser feita.

Inv- Exato.

Sf- Eu acho que é importante. Hum não sei se é prática habitual em todas as Faculdades, que é importante é importante.

Inv- Ok. Mais uma vez gostaria de lhe agradecer o tempo que disponibilizou e todas as informações transmitidas. Gostaria também de lembrar a necessidade de outros momentos de colaboração no futuro se assim o desejar. Muito obrigada.

Sf- Obrigada.

Inv- Muito obrigada.

ANEXO 10

Transcrição da entrevista semiestruturada com a estagiária de francês

Local: Gabinete de francês

Data: 22 de Maio de 2013

Hora: 12h

Código de transcrição:

Inv - Investigadora

Ef - Estagiária de francês

Negrito- Questões

... - Pausa

Investigadora – Então, muito bom dia.

Estagiária de francês – Bom dia.

Inv – Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a tua disponibilidade em conceder-me esta entrevista e pedir-te então autorização para a respetiva gravação áudio. Como já sabes, estou a desenvolver um estudo para a tese de Doutoramento em Educação, no âmbito da formação inicial de professores. O objeto da investigação são as práticas de colaboração e reflexão em contexto da formação inicial de professores.

Inv – Gostaria de sublinhar que a tua colaboração nesta investigação é fundamental e que o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Também gostaria de sublinhar que os teus depoimentos serão disponibilizados para análise e possível retificação antes de serem utilizados.

Inv – Posto isto, começaríamos, então, a nossa entrevista. **Em primeiro lugar gostaria de te perguntar se as experiências do estágio corresponderam às tuas expetativas iniciais?**

Ef- Hum eu acho que excederam as minhas expetativas.

Inv- Sim? **Mas porquê?**

Ef- Hum porque eu consegui realizar um conjunto de atividades que não estava... não estava... não estava à espera ... que fosse realizar e acho que decorreu de forma positiva. Tinha alguns receios, tanto expetativas quanto receios...

Inv- Sim.

Ef- E ... e acho que excedeu todas as expetativas...

Inv- Pela positiva.

Ef- Pela positiva, tanto expetativas como receios.

Inv- Ok. **Então nesta ordem de ideias quais foram as dificuldades mais sentidas? Sentiste alguma dificuldade?**

Ef- Dificuldades posso falar no sentido geral.

Inv- Sim, sim.

Ef- E posso enumerar.

Inv- Sim, sim claro.

Ef- Então dificuldades: olha dificuldades que tive foi mesmo a questão do... foi mesmo a questão do horário. Pronto conseguir conciliar o horário laboral com o horário do estágio que foi complicado. Depois a questão da elaboração dos materiais. Acho que foi demorado muito tempo a seleccionar e a preparar, portanto esse foi também dos obstáculos que eu tive de ultrapassar. A gestão do tempo que também tinha problemas... portanto foi outra das dificuldades, a questão da realização das tarefas durante, durante a preparação das aulas hum basicamente foi foi isso... em termos de dificuldades. Mais talvez hum gostaria de realçar mais a questão da conciliação do tempo, porque isso depois acabou por me atrasar em termos de entregas de ... de ...

Inv- de planos?

Ef- de planos e etc. Portanto isso foi talvez aquilo que teve maior impacto.

Inv- Ok.

Ef- A maior dificuldade talvez tenha sido essa.

Inv- Ok. Agora falando um bocadinho da Faculdade. **Achaste que houve um desfasamento entre a teoria na Faculdade e a prática na escola?**

Ef –Eu acho que é sempre diferente. Não é... eu acho que é sempre diferente. Lá é a teoria e aqui é a prática. Acho que foi importante nós termos a ... a prática teórica.

Inv- **Mas achas que as didáticas estavam inadequadas ou ... ou...**

Ef- Eu acho que sem a didática do inglês teria sido difícil hum teria sido difícil hum conseguir... de alguma forma ir de encontro, ir ao encontro de... de... daquilo que eu

encontrei aqui. Agora ... eu notei que a didática de francês não... não foi assim tão... importante.

Inv - Ok.

Ef- Relativamente àquilo que aprendi não foi tão importante.

Inv- Ok. Mas de resto correu tudo bem então?

Ef- Sim, correu.

Inv- Sim. **Achas que a supervisão foi importante para a tua vida profissional futura? Em que medida?**

Ef- Eu acho que sim. A supervisão foi importante em todos os sentidos, não só na questão da orientação das práticas, como de toda a parte burocrática, porque eu sem a supervisão não teria acesso a esse tipo de documentação. Nem ao funcionamento das ... nem ao funcionamento hum da parte burocrática da escola. E acho que a supervisão hum dá-nos um outro olhar porque ... sou eu que preparo os materiais, eu não tenho uma visão autocrítica, quer dizer, tenho até certo ponto, a supervisão ajuda-me a ir um pouco mais além nesse sentido, portanto acho que só tive a lucrar com ela. Mais uma vez hum se calhar não vou responder ainda a essa... Não, não vou alargar-me mais.

Inv- Ok. **Mas achaste que foram realmente importantes os conselhos da tua supervisora?**

Ef- Sim, sim sem dúvida.

Inv- Então, falando agora das relações interpessoais no processo supervisivo...

Ef- Ah, desculpa deixa-me só acrescentar, porque eu pensava que tu ias perguntar-me isso mais além...

Inv- Sim... (Risos)

Ef- Queria dizer-te que relativamente à questão da supervisão mais que... pronto como eu já referi a supervisão no meu caso poderia ter sido mais positiva se eu, se eu tivesse um outro horário. Isto é, se... se eu por exemplo só fizesse isso e me concentrasse só no estágio eu conseguiria acompanhar. Agora o que é que aconteceu? Aconteceu que hum muitos dos seminários de supervisão eu não tinha os materiais preparados então isso dificultou a minha tarefa e dificultou a tarefa da supervisora. Portanto o que eu quero realçar é que para mim a questão do estágio não ser remunerado e de nós termos que conciliar uma parte com outra acaba por ser uma pressão muito grande e acaba por ser uma dificuldade que é aquela que eu considero mais complicada de ultrapassar, porque envolve outras vertentes e acaba por prejudicar.

Inv- Claro. Essencialmente também a falta de tempo, também...

Ef- Exatamente.

Inv- Ok. **Então falando agora das relações interpessoais no processo supervisivo hum quais as características que consideras importante que um supervisor deve ter para exercer as suas funções?... Quais as características que a teu ver...**

Ef- Hum vou enumerar umas quantas. Hum eu acho que um supervisor deve ter experiência, não no sentido da supervisão, mas deve ter uma experiência enquanto docente. Porque se não tiver experiência enquanto docente, pois também não pode acho que não pode evidentemente hum dar as verdadeiras dicas, não é?

Inv- Claro. Sem dúvida.

Ef- E depois acho que hum isto é a parte profissional que me parece importante. E depois na questão humana obviamente deve ser uma pessoa com quem seja fácil de trabalhar não é, porque ainda por cima nesta fase de ... de vida em que temos outras coisas para fazer, temos muito trabalho. Se não for uma pessoa mais ou menos flexível torna-se um bocadinho complicado.

Inv- Exato.

Ef- Mas também acho que ... portanto, flexível mas ... exigente. Pelo menos no meu ponto de vista.

Inv- Claro.

Ef- Se não for uma pessoa com um grau de exigência é complicado ... eu gosto de pessoas exigentes. E resto ...

Inv- Claro. **Então na tua opinião que tipo de relação, se deve estabelecer entre o supervisor e o estagiário?**

Ef- Eu acho que a relação deve ser uma relação hum deve ser uma relação harmoniosa... deve deve criar-se um laço hum um laço de proximidade, mas de respeito também.

Inv- **E porque é que achas que...**

Ef- Porque isso facilita muito o trabalho... se ... quer dizer, eu penso nas minhas orientadoras. Qualquer uma delas me pediu para tratá-las por tu. Isso obviamente isso hum dispensa logo uma determinada barreira, não é?

Inv- Claro.

Ef- Cria uma proximidade, mas nem com uma nem com outra nenhuma delas deixou de ter o grau de exigência para comigo.

Inv- Exato. Por acaso foi um dos primeiros aspetos que eu notei quando assisti aos seminários. Reparei que tratavas por “tu” a supervisora.

In- Consideras então importante a parte afetiva nas relações interpessoais? Por exemplo, no teu relacionamento com a supervisora?

Ef- Sim.

In- Em que medida ... o que é que isso te ajudou?

Ef- ... Em que medida é que essa parte me ajudou?

Inv- Sim, se consideras importante a parte afetiva ...

Ef- Ah, sem dúvida, sem dúvida.

In- Sim, mas em que medida?

Ef- Hum em que medida? ... se nós não estivermos bem afetivamente, não vamos ter condições psicológicas para, para continuar. A parte psicológica é super importante. Nós precisamos de todo o apoio possível para passarmos à fase seguinte. Eu se não estiver bem psicologicamente não vou conseguir hum

Inv- Progredir?

Ef- Exatamente. Portanto, acho que no, no, no aspeto da supervisão eu só tive a ganhar. Eu eu vou dizer isto não é obviamente pelo facto da supervisora aqui estar, mas hum eu mencionei isso no meu, no meu relatório. Já tenho essa parte escrita. Eu não poderia ter lucrado de maneira alguma se tivesse outras supervisoras. Portanto qualquer uma das minhas supervisoras excedeu as minhas expetativas e portanto...

Inv- Pela positiva então..

Ef- Pela positiva.

Inv- E também achas importante com os alunos? A parte afetiva?

Ef- Com os alunos também, porque para já facilita o nosso trabalho, facilita o trabalho enquanto professora estagiária, se nós criarmos uma empatia com os alunos. Hum mas eu não vejo a questão da empatia só na questão do estágio. Quer dizer para mim é impensável estar a dar aulas a uma turma com a qual eu tenha problemas afetivos. Acho que isso transtorna o trabalho tanto da parte deles como da nossa parte.

Inv- Exato.

Ef- Portanto é super, híper fundamental.

Inv- E já agora com os teus colegas de profissão... na escola?

Ef- Com os colegas, ... com os colegas também porque eu só me poderia sentir completamente integrada se estivesse integrada em todas a vertentes. Tanto com colegas, como com funcionários, como com alunos, etc.

Inv- Ok.

Ef- O meio escolar tem que progredir a partir daí...

Inv- Portanto, a escola é vista como um todo.

Ef- Exatamente, é isso. A parte integral, global.

Inv- **Ok. Então, posto isto, achas que evoluíste também a nível emocional e pessoal? Em que medida? Também já referiste que foi importante para ti a parte...**

Ef- Eu acho que estou mais preparada para lidar com situações numa sala de aula, se bem que eu só experimentei uma parte da vida de professor ... ao longo dos anos nós vamo-nos deparando com situações muito diversas. Isto foi apenas um por cento da experiência que eu poderei vir a usufruir. Mas acho que estou mais preparada para situações, por exemplo, estou preparada com certeza para pensar que a aula que eu preparei pode não... não ter fluído daquela maneira, poderei ter que alterar as coisas, hum estou mais preparada nesse sentido. Acho que ... estou muito mais preparada evidentemente para estar à frente de alunos. Eu nunca tive muito esse problema. Hum ... nunca tive esse problema não. Acho que sou boa a disfarçar hum o próprio problema. (Risos) Acho que consigo enfrentar uma turma com relativa serenidade. Embora aparentemente não seja ... Quero eu dizer... posso não estar serena, mas faço por parecer estar. Hum acho que evoluí nesse aspeto penso eu...

Inv- Ok. Está bem. **Então, passando agora para os seminários na escola, gostaria de ter perguntar se te reúnes frequentemente com a supervisora?**

Ef- Sim. Todas as semanas.

Inv- Todas as semanas, ok. **Mas, uma vez por semana?**

Ef- Sim, uma vez por semana. Nós reunimo-nos mais vezes, mas aquilo a que chamamos seminários, uma vez por semana.

Inv- Ok. **E que situações são mais frequentemente objeto de discussão nos seminários?**

Ef- Hum os materiais, nem sempre os materiais concretamente, mas a visão possível dos materiais, isto é, não tendo os materiais em mão, mas a ideia hum ideias a desenvolver nas aulas, hum pontos positivos e pontos negativos do desempenho, da execução da própria aula, da minha parte. Hum e outros aspetos burocráticos que também são importantes ... por exemplo aspetos ligados à avaliação dos alunos, à conceção dos... dos testes, de outros instrumentos de avaliação, hum atividades extracurriculares que nós também preparámos nos seminários e etc.

Inv- Ok. **E como te preparas para os seminários? Por exemplo, tiras notas? Como é que tu fazes?**

Ef- Normalmente não tiro notas nenhuma. Hum vou apontando aquilo que acho que é relevante e por exemplo, se tenho trabalho a realizar. Evidentemente que tenho que apontar isso tudo, senão depois esqueço-me. Mas de uma maneira geral não. Preparo-me para os seminários hum não me costumo preparar-me para os seminários.

Inv- Ok. **Ia-te perguntar que proveito tiras disso ... da tua preparação dos seminários, mas então..**

Ef- A preparação não tiro nenhuma ... posso é dizer-te o proveito que tiro dos próprios seminários. Os seminários ajudam-me na orientação, isto é, se eu estou a pensar em .. eu posso-te dar um exemplo concreto, materiais que eu estou a pensar utilizar e a supervisora indica-me se estou a pensar bem, se faço por exemplo uma ligação boa entre as atividades, muitas das vezes faço as atividades mas não têm qualquer ligação entre si, dá-me essas dicas. Hum e depois é como eu digo outros instrumentos que não tenho, aos quais eu não tenho acesso, por exemplo instrumentos de avaliação, a orientadora vai-me dando dicas para eu conseguir ... isso mesmo.

Inv- Ok. Muito bem. E **consideras que a tua participação nos seminários foi passiva ou ativa? Porquê?**

Ef- Foi passiva e foi ativa. Foi... foram os dois, porque nos seminários nós trocamos ideias e portanto há alguma interação. Eu apresento aquilo que eu tenho ou evidentemente o que eu planeio fazer, a orientadora vai dando dicas, portanto acho que qualquer uma de nós assume uma atitude passiva ou ativa de acordo com ... com a situação.

Inv- **Neste sentido, achas que o “fantasma” da avaliação influenciou a tua postura nos seminários? O facto de sermos avaliados poderá ou não retrair a nossa atitude nos seminários, achaste que...**

Ef- Da minha parte não.

Inv- Não?

Ef- Não. Teria exatamente a mesma ... a mesma postura.

Inv- Ok.

Ef- A avaliação não me preocupa.

Inv- **Também o teu à vontade com a supervisora, também ajudou... a tua relação...**

Ef- Sim, sim claro que sim. Mas eu acho que hum eu acho que a supervisora avalia a evolução do decorrer do ano, não tem em conta um seminário apenas. Tem em conta, obviamente é assim pelo menos é o que eu penso. De nada vale ter em conta a minha prestação nos

seminários, se depois eu chego às aulas e não corresponde às expectativas que a orientadora me indicou nos seminários. Tem que haver um consenso.

Inv- Exato.

Ef- E, portanto, como o trabalho é avaliado de uma forma global não tenho... obviamente que preocupa-me a questão do tempo, de chegar ao seminário e pensar eu poderia apresentar materiais espetaculares e ter as coisas em ordem e não tenho nem os materiais, nem as atas, nem nada e olha. Isso preocupa-me. Preocupa-me não só pelo trabalho acrescido, mas obviamente porque sei perfeitamente bem que estou a colocar um peso desnecessário sobre os ombros da orientadora. E evidentemente que eu tenho consciência disso, mas por muito que eu tente rodear a questão não consigo.

Inv- Ok.

Ef- E por isso é que eu continuo a insistir que se tem que ... se tem que haver alguma mudança, tem que haver uma mudança por parte da estruturação dos horários do estágio... da nossa permanência na escola. Quer dizer, é impossível nós sairmos daqui professoras se não tivermos um tempo mínimo na escola, um tempo mínimo de execução de ... de das aulas, mas os horários têm de ser pensados.

Inv- Exato. Ok. **Pensas então que poderias alterar alguma coisa nos seminários relativamente à forma como eles correram atualmente? O quê?**

Ef- O que é que eu poderia alterar...

Inv- Sim, se voltasses atrás...

Ef- Se eu voltasse atrás era isso, era a questão dos horários. Dos horários, não do seminário, a questão de tentar ter os materiais todos prontos, porque eu acho que isso facilitaria o trabalho.

Inv- Ok. **Achas então que os seminários foram importantes para o teu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?**

Ef- Hum eu já respondi a essa pergunta, mas vou voltar a repetir. Eu penso que foram importantes pelas dicas que eu recebi, pelas orientações, porque... sendo eu acho que... acho que é sempre diferente ter uma ou outra opinião. Eu não tenho experiência hum... letiva. A pouca experiência que eu tenho é a experiência de formações e nas formações eu não tenho propriamente, não é uma formação não é a mesma coisa que estar a dar aulas.

Inv- Exato.

Ef- O sistema de avaliação não é o mesmo, e eu não tenho propriamente ninguém a apontar-me fizeste isto bem, fizeste isto mal. E isto foi uma maneira de eu própria refletir. E posso

dizer que se eu passo pouco tempo na escola, já reestruturei algumas formas de atuar nas formações devido às dicas que eu recebi aqui. Portanto...

Inv- Ok. Muito bem. Sei que não tiveste uma colega de estágio...

Ef- Não.

Inv- **Pensas que o facto de não teres tido uma, prejudicou-te? Porquê?**

Ef- ... Relativamente à divisão do trabalho prejudicou-me. Era mais uma pessoa para fazer as atas. (Risos) Não, eu acho que não. Acho que ... prejudicada não fiquei. Claro que os olhares é sempre diferente que os olhares posto numa pessoa e os olhares postos em mais do que uma. Se eu tivesse outra colega tinha a oportunidade de ter outra colega a avaliar-me e a dar-me mais dicas.

Inv- Exato, a troca de ideias.

Ef- Acho que eventualmente o que poderia ter prejudicado ou o que poderia ter beneficiado seria o suporte emocional, porque obviamente não é igual a pessoa estar sozinha numa escola um ano inteiro e ter uma companhia e quando nos sentimos mais isoladas e a pensar vou desesperar que eu não vou conseguir chegar ao fim, seria importante ter uma colega que nos dissesse calma, eu estou no mesmo barco, vamos chegar ao fim. Eu não tive essa colega, mas... mas tirando o suporte emocional eu acho que não me sinto de modo nenhum prejudicada, seja em que medida for.

Inv- Ok. **Achas que a observação das aulas da tua supervisora foram importantes para o teu desenvolvimento profissional? Em que medida? Sei que observavas as aulas da tua supervisora.**

Ef- Sim, eu acho que sim, que foram importantes, não só para ter a perceção daquilo que se pode fazer com uma determinada turma, mas também verificar aquilo que nós podemos fazer em termos de atividades, e mais importante que tudo a reação dos alunos, porque a reação é sempre diferente às minhas atividades e às atividades propostas pelas orientadoras. Portanto acho que sim que foi muito positiva.

Inv- **E quanto às observações das aulas da tua supervisora como é que tu fazias? Tiravas apontamentos?**

Ef- Tirava apontamentos, não tirava apontamentos de forma exaustiva. Isto é, não estou a tirar apontamentos, a orientadora disse e os alunos responderam, não faço isso. Faço a sequência das atividades, hum aponto a sequência das atividades, primeiro isto, depois aquilo, depois, etc e depois hum coisas pertinentes que eu acho que se devem referir, por exemplo, alunos tiveram dificuldades, alunos não tiveram, hum... alunos que tiveram dificuldades e a

orientadora fez isto hum deve-se fazer isto, é mais neste sentido... Mas não são notas muito exaustivas.

Inv- Muito bem. **Então, falando agora da supervisão como processo colaborativo e reflexivo, o que entendes por colaboração e reflexão no processo supervisivo? Ou práticas de colaboração e reflexão? ... a teu ver.**

Ef- Hum isso é um bocadinho complicado. Práticas de colaboração e reflexão... é um bocadinho para mim difícil de ... do que isso será.

Inv- A tua opinião...

Ef- Eu penso que isso será aquilo que se deve entender de uma supervisão. A orientadora deve colaborar e deve ajudar-me a refletir sobre a minha... execução.

Inv- Exato.

Ef- Sobre a preparação, planificação das aulas e sobre a execução e depois sobre todo o ... restante processo ... inerente.

Inv- Muito bem. **E como vês a reflexão sobre a prática como metodologia empregue na tua formação?**

Ef- Eu acho que é importante. Se eu não refletir sobre a forma como estou a realizar as coisas, o estágio não faz sentido. ... Quer dizer eu não tenho ideia, não tenho ideia nenhuma de como é que estou ... a atuar. Tenho ideia pessoal, mas não quer dizer que seja a correta. Nós termos outro olhar sobre as coisas é diferente.

Inv- Exato.

Ef- Portanto, acho que sim, que faz todo o sentido.

Inv- **Esta pergunta vem também na sequência da anterior... na tua opinião qual as vantagens da reflexão e do questionamento que fazes, então?**

Ef- ... as vantagens é poder alterar algum comportamento ou alguma prática que... não esteja a decorrer tão bem. Quer dizer, hum eu acho fundamentalmente duas coisas: eu posso alterar e acho que o facto de nós refletirmos e colaborarmos hum também é importante porque nos ajuda a criar hábitos. Eu acho na minha fraca experiência enquanto docente ou daquilo que eu tenho observado na escola, eu acho que os professores não são muito solidários. São muito individualistas, isto é, se têm um problema com uma determinada turma, algum problema que considerem têm receio de partilhar. Possivelmente por não quererem que as pessoas pensem: ai sou a única, mas a realidade é que eu acho que todos os professores têm sempre algum problema com alguém.

Inv- Sim, sim.

Ef- Mas ... têm dificuldade em partilhar e... eu acho que nós partilharmos uns com os outros e refletirmos sobre isso pode eventualmente ajudar-nos a enfrentar o problema de outra forma. Se eu me habituar a fazer isso eu não tenho qualquer problema em dizer que tenho problemas.

Inv- Exato.

Ef- Hum se eu me habituar a fazer isso... acho que deixo uma prática individualista e passo a trabalhar em conjunto, porque aí era assim que eu acho que devia funcionar toda a atividade docente... acho eu.

Inv- **Então, notas que infelizmente ainda existe muito a cultura do individualismo na escola?**

Ef- Acho que ... entre os docentes acho que ainda existe isso. Eu acho que... pode eventualmente haver um colega ou outro que entre si hum falem, mas isso poderá acontecer por exemplo tendo a mesma turma, ou... Mas mesmo assim só se se derem muito bem, porque aquilo que eu tenho conhecimento normalmente não não não tendem a ...

Inv- A partilhar...

Ef- A partilhar problemas: partilham as coisas boas. Mas acho que não são... que não têm a capacidade de dizer: eu tenho problemas e eu não sei lidar com isto. E ou este aluno não consigo. Já fiz tudo e mais alguma coisa e não consigo que ele altere o comportamento ou que ele eventualmente consiga perceber a matéria, ou etc. O que é que eu posso fazer? Eu acho que não há este espírito de abertura para com os colegas de dizer: olha o que é que tu farias se fosse eu? Pronto eu acho que é isto que esta reflexão também ajuda os professores a fazer. Se nós desde o estágio ganharmos este, esta iniciativa de partilha, de trabalhar em conjunto só temos a ganhar. Quer dizer... eu não vejo como negativo eu estar a dizer à Cristina, eu própria tive problemas, eu tive o estágio inteiro que não consegui hum muita interação por parte dos alunos, era um problema que era de facto e a Cristina ajudou-me. Se eu tivesse esta turma e andasse o ano todo a ... chegava ao 10ºano, continuava, ao 11º, continuava... tem que haver vontade de querer alterar as coisas.

Inv- **Ok. Então a reflexão e o questionamento foram super importantes para ti.. para a melhoria da tua prática pedagógica.**

Ef- Sim.

Inv- **Ok. E agora passando às críticas, como é que vês as críticas que a tua supervisora te faz?**

Ef- Eu vejo as críticas de forma positiva.

Inv- Sim. Normalmente são críticas construtivas...

Ef- Sim, são sempre críticas construtivas.. até hoje nunca achei que as críticas fossem de forma negativa. Confesso que ao início tive alguma dificuldade ... não foi a lidar com as críticas, foi em perceber como é que poderia fazer para ultrapassar. Mas não tem a ver com a crítica ao meu desempenho. Tem a ver com a elaboração dos materiais, nomeadamente os planos, porque eu não sabia como é que deveria fazer e essa parte burocrática não estava habituada a fazer isso. Nós na Faculdade não nos prepararam para fazer esse tipo de planos, e ainda por cima como isto é um ensino profissional para o qual a Faculdade não nos prepara minimamente, eu penso que eles nem sabem muito bem como é que a coisa funciona, ao início eu comecei por elaborar os planos todos mal, pronto, fazia tudo mal e a Cristina, não foi só uma vez, indicou-me uma, duas, três vezes como é que e eu tive muita dificuldade em ... em ... em...

Inv- Na elaboração...

Ef- Na elaboração, isto é, não foi entender as críticas de forma negativa, eu não consegui entender, compreender como é que poderia ultrapassar aquilo porque eu não estava a entender mesmo como é que eu poderia fazer as coisas de outra forma.

Inv- **Ok, então achaste que na Faculdade não te ajudaram ...**

Ef- É assim, nessa parte não... porque é assim eu acho que a Faculdade prepara-nos para um determinado ponto, mas por exemplo, nós em cada escola temos que elaborar os planos de acordo com a escola e a orientadora, e não ... não vamos seguir o plano da Faculdade. A Faculdade só nos ensina o modelo, e depois nós temos que nos adequar ao resto e portanto eu tive dificuldade um bocadinho nesse aspeto. Acho que foi a parte, acho que foi a parte assim mais... crítica com a qual eu tive que lidar, mas não foi por ser negativa, foi mesmo tive que lidar, porque eu não conseguia fazer, pronto. Ao início, pronto, o primeiro mês foi um bocadinho complexo nesse aspeto.

Inv- Então, como é que vês as críticas, não, peço desculpa, **achas que a crítica serve para melhorar?**

Ef- ... Eu acho que a crítica serve para melhorar... sem dúvida nenhuma.

Inv- **Ok. Na tua opinião, as metodologias e estratégias da supervisora eram adequadas? Porquê?**

Ef- É assim... eu acho que ... eu acho que a Cristina tem muito boa metodologia. Eu acho que a Cristina... é assim eu tenho que confessar isto...eu nem sempre eu vejo que ela ... a pedagogia que ela me diz ou os métodos eu nem sempre vejo isso nas aulas dela. Mas eu não poderia ter uma orientadora melhor em termos de ideias práticas e de... de... de... pontes ...

portanto, em termos pedagógicos eu não poderia ter melhor orientadora, porque a Cristina de facto ela domina. E para além de dominar essa parte hum eu acho que a Cristina ajudou-me muito na parte burocrática. Isto é: tudo o que diz respeito ao funcionamento na escola, mesmo a questão de ser diretora de turma, a Cristina ajudou-me muito nessa, nessa parte. E portanto eu acho que sim que ... foi muito positivo.

Inv- Ok. Então elas contribuíram para o teu desenvolvimento pessoal e profissional?

Ef- Sem dúvida nenhuma.

Inv- Já vi que sim...

Ef- Sem dúvida nenhuma.

Inv- Ok. Quem contribuiu mais para o teu desenvolvimento profissional? Tu própria ou a ajuda da supervisora?

Ef- Eu acho que foram as duas. Sem sombra de dúvida. ... É assim eu acho que eu contribuí ... pelo meu esforço e pelo meu empenho... e porque se não fosse assim, pronto teria sido complicado... mas a supervisora foi fundamental, não só pelas dicas que me forneceu, que me auxiliaram a orientar o meu trabalho, mas também muito pela compreensão, porque ... se não houvesse compreensão na receção mais atrasada do ... do... material, teria sido muito complicado para mim finalizar o estágio, pelos motivos que eu já indiquei. É muito complicado uma pessoa conseguir conciliar essas coisas todas.

Inv- Ok.

Ef- Estas coisas às vezes pode parecer... eu continuo a insistir hum a formação de professores tem que passar por uma reestruturação em termos de bases hum tem que ser uma coisa uniforme, tem que haver tempo suficiente na escola hum e tem que haver tempo suficiente para a pessoa trabalhar e é muito complicado. É assim eu consigo entender que as colegas na altura que faziam estágio hum eram remuneradas e tinham muito mais trabalho, mas também tinham menos pressão nesse sentido, porque é muito difícil hoje em dia uma pessoa conseguir fazer este tipo de ... de trabalho. E eu muitas das vezes não... quer dizer são coisas à parte que provavelmente não interessarão ficar gravadas, mas eu tenho dias que eu venho para aqui às 10h da manhã e levanto-me às 7h para arrumar a minha casa, porque eu não tenho empregada de limpeza.. (Risos)e portanto já arrumei a sala, limpei uma casa de banho antes de vir e pronto. Isso são coisas um bocado complicadas. Quer dizer, dizem respeito à vida pessoal de cada um, mas é muito complicado uma pessoa conseguir conciliar todas estas coisas. E porque depois nada pode ficar para trás.

Inv- Exato. Claro... Já te consideras autónoma?

Ef- ... Eu acho que sim. É assim ... não... evidentemente que não devo com certeza ... não devo ter corrigido todas as coisas hum todas, todas as minhas imperfeições... mas penso que ...

Inv- Desculpa, também é um trabalho que é feito ao longo da vida.

Ef- É um trabalho contínuo, quer dizer possivelmente no meu primeiro ano de aulas ... quando eu chegar ao segundo já não vou fazer algumas coisas que fiz no primeiro...tem que ter essa experiência... a vida docente acho que passa muito por aí ... faz-me lembrar uma coisa, a minha mãe dizia-me assim: porque é que tu não foste para professora antes? Porque é que não foste para professora antes? Agora é que decidiste ser professora. E a verdade é esta... eu digo sempre hum eu sempre gostei de línguas. Nós só conseguimos perceber se gostamos da colocação ou não depois de passar por lá. Como é que eu sou pequena e sei que vou ser professora. Mas eu não sei se eu vou ter vocação para ser professora. Nós só depois de passarmos por lá é que sabemos. Eu acho que a questão do professor passa um bocadinho por aí. Há muitos que começam a profissão e que depois não têm a mínima vocação. porque depois estão em frente a uma turma e ... e ...

Inv- E não sabem como lidar com as situações... Muito bem, estamos quase a acabar. **Gostaria de te fazer mais umas perguntas relativas ao portfólio como estratégia formativa. Quais as dificuldades sentidas na elaboração do portfólio? Tiveste também ajuda?**

Ef- Eu não tive dificuldades na elaboração do portfólio, porque o meu portfólio é apenas a reunião de tudo aquilo que eu fiz ao longo do ano e portanto na realização do meu portfólio basicamente o que eu fiz foi eu fiz a acumulação de materiais, e de relatórios que eu elaborei, foram dois para a Faculdade e tenho as atas que tenho que colocar no meu portfólio, porque é a parte que me falta, e ... basicamente é isso. Eu não tenho... e tenho, tenho a lista das atividades extra curriculares que eu realizei ... mas não tenho nenhuma ... não tenho nenhuma outra... nenhum outro tipo de material, portanto... não foi difícil de realizar, porque é basicamente o resumo só daquilo que eu fiz durante o ano.

Inv- **Mas, tiveste ajuda? Na elaboração?**

Ef- Não, não.

Inv- Ok. Mas, não tiveste nenhum professor que te orientou?

Ef- Não. Aliás, a Faculdade nem fala disso tão pouco.

Inv- Ok. Achas que as narrativas reflexivas facilitaram de alguma forma a tua prática pedagógica?

Ef- Desculpa, podes repetir?

Inv- **Achas que as narrativas reflexivas facilitaram de alguma forma a tua prática pedagógica? As reflexões que fazias, os diários...**

Ef- ... os comentários?

Inv- Sim.

Ef- Acho que sim, que me ajudaram. Acho que sim que me ajudaram ... nalguma coisa. Embora nem sempre seja possível alterar determinados aspetos, hum por exemplo, estou a lembrar-me de aspetos ligados à língua. Como nós só damos algumas aulas e alguns aspetos nós já os temos fossilizados, quer dizer eu antes de uma aula eu normalmente revejo sempre, eu não posso dizer isto, tenho que dizer aquilo, mas depois quando chegamos lá, é natural que alguns erros ainda se mantenham, porque fazemos as coisas de forma inconsciente. Portanto, acho que são importantes, mas hum nem sempre consegui contornar esse aspeto.

Inv- Ok. **E o que é que pensas sobre a utilização das mesmas? Também já disseste que achavas importante...**

Ef- Em termos de correção de erros. Porque pode-se sempre melhorar... se tiveste, se tiveste ponto positivo, perdão, se tiveste ponto positivo, então vou continuar, se tiveste ponto negativo tenho que repensar e criar uma estratégia para não voltar a repetir.

Inv- Também o facto de estar escrito, e rever ajuda-te posteriormente ...

Ef- Sim, sem dúvida.

Inv- Ok. Mais uma vez gostaria de te agradecer o tempo que disponibilizaste e todas as informações transmitidas. Gostaria também de relembrar a necessidade de outros momentos de colaboração no futuro se assim o desejares. Muito obrigada.

Ef- Está. Obrigada.

Inv- Muito obrigada.

ANEXO 11

DIÁRIO REFLEXIVO

NARRATIVA Nº1

Tempo letivo: 90 minutos

Assunto: Aula assistida de 23 de outubro 2012

Na preparação da minha primeira aula tive em consideração a especificidade da turma em termos de conhecimentos linguísticos e ritmos de aprendizagem e por isso penso ter estabelecido os objetivos da aula de forma clara e precisa.

Revelei sempre preocupação com os alunos enquanto pessoas, valorizando as suas ideias, dando reforços positivos à participação, fornecendo sempre um “feedback” relativo ao seu desempenho e corrigindo os seus erros sempre que considere pertinente.

Tenho consciência de que poderei ter exagerado ao tentar oferecer um “feedback” demasiado individualizado, porque perdi tempo de aula e acabei por descurar os restantes alunos, mas foi sempre pensando no melhor interesse dos alunos e por que o número de alunos da turma reduzido o permitiu.

Por outro lado, numa situação surgida durante a atividade de “jeu de rôle”, nas quais alunos assumiram posições sexistas, penso que deveria ter tido uma postura mais firme para com estes alunos, atuando como pedagoga e sensibilizando-os para a necessidade de alterarem os seus comportamentos.

NARRATIVA Nº2

Tempo letivo: 90 minutos

Assunto: Aula assistida de 20 de novembro de 2012

Nesta aula tínhamos de ler e analisar um conto.

Propus atividades nas quais os alunos pudessem trabalhar em grupo e analisassem partes concretas do conto, que selecionei previamente, e as pudessem apresentar aos seus colegas.

Achei, no entanto, que nem todos os alunos perceberam bem o conto e por isso perdi mais tempo.

Finalmente, quase no final da aula, os alunos puderam consolidar os seus conhecimentos jogando um jogo em equipas no qual tinham de elaborar um diálogo.

Os alunos participaram de forma entusiasta, o plano de aula foi cumprido na sua totalidade e os objetivos que havia traçado para esta unidade referente ao conto foram completamente atingidos.

No tocante ao domínio da competência científica e cultural, penso ter revelado um bom domínio da língua francesa, com alguma correção estrutural e vocabular e demonstrando também alguma fluência de expressão.

Há, contudo, algumas palavras que pronuncio de forma incorreta e cuja pronúncia terei de melhorar assim como devo evitar a utilização exagerada dos mesmos conectores frásicos.

NARRATIVA Nº3

Assunto: Alunos

A relação professora-alunos é bastante positiva, daí resultando um bom clima de trabalho na sala de aula.

Revelo interesse e preocupação pelos/as alunos/as enquanto pessoas e é também partindo deste princípio que oriento algumas das atividades das minhas aulas.

A turma não tem casos de difícil integração; os alunos apresentam um comportamento muito bom, revelando interesse pelas atividades apresentadas, mas devido à sua dificuldade em expressar-se não são muito participativos, logo devo melhorar as minhas estratégias para conseguir criar uma maior interação entre os alunos e entre os alunos e eu.

Existem também alguns focos de conversa que têm de ser controlados. Por integrar desde sempre jogos e atividades mais lúdicas nas aulas propostas, os alunos manifestam a tendência para participar todos ao mesmo tempo e causar alguma perturbação e confusão na sala de aula. A participação ordenada nas atividades nem sempre acontece e é um dos fatores a melhorar nas próximas aulas a lecionar, nomeadamente através da utilização de um tom de voz mais firme.

NARRATIVA Nº4

Tempo letivo: 90 minutos

Assunto: Aula assistida de 29 de janeiro de 2013

Na execução desta aula pretendi motivar os alunos a participarem nas atividades. A aula foi preparada obedecendo uma estrutura lógica, com pontes entre os diferentes conteúdos, com ligações à experiência e interesses dos alunos ou a mim própria.

Através do trabalho individual e em grupos de três elementos, tentei promover a autonomia dos alunos, fomentando o espírito de abertura, tolerância e cooperação, nomeadamente pela discussão de valores sobre a amizade.

Procurei também circular pela sala de aula, auxiliando os alunos com vocabulário e esclarecendo as dúvidas que foram surgindo.

Penso ter fornecido “feedback” positivo e reforços positivos aos alunos aquando das suas intervenções nas atividades da aula, mas penso que ainda há que melhorar no tocante ao tratamento de erros dos alunos, pois nem sempre me foi possível corrigir os seus erros, sobretudo quanto aos de pronúncia incorreta mais graves.

Esforcei-me por fazer um uso correto do equipamento e dos materiais usados em sala de aula; contudo, nem sempre foi fácil gerir a utilização de vários materiais ao mesmo tempo, como por exemplo, a utilização do quadro branco para escrever e a projeção de diapositivos *Powerpoint* imediatamente antes e depois.

NARRATIVA Nº5

Tempo letivo: 90 minutos

Assunto: Aula assistida de 26 de fevereiro de 2013

Para além de não ter cumprido o plano de aula, esta aula ficou também muito aquém das minhas expectativas.

Todas as atividades preparadas foram construídas a partir de sequências lógicas; contudo, nem sempre geri o tempo da sua realização da forma mais correta e por isso não me foi possível finalizar algumas atividades, tendo de enviar posteriormente as correções dos exercícios para o correio eletrónico da turma.

O facto de os alunos revelarem grandes dificuldades no domínio da interação e de demorarem mais ou menos tempo na realização de algumas tarefas, fez com que eu perdesse tempo.

No entanto, tentei mostrar flexibilidade e capacidade de resposta a situações imprevistas, como por exemplo, alterar as estratégias na aula, apesar de não ter sido bem-sucedida.

A curto prazo, terei de fazer uma distribuição e gestão mais correta do tempo de aula.

NARRATIVA N°6

Assunto: Atividades extracurriculares

Ao longo deste semestre organizei e participei num conjunto de atividades extracurriculares, entre elas um Encontro de professores de francês; um atelier de sensibilização para a aprendizagem da língua francesa e uma pequena colaboração na Semana do Cinema Francês.

A realização de todas estas atividades permitiu-me uma maior integração na comunidade escolar e deu-me uma perspetiva diferente da profissão docente, especialmente da docência na área curricular do francês.

Foram projetos nos quais tive orgulho de participar; todavia tenho consciência de que esgotei uma parte significativa do meu tempo na sua organização e preparação, que poderia ter sido canalizado para seleccionar materiais e estruturar as minhas aulas de avaliação de maneira a não falhar os prazos estabelecidos.

A lecionação de um maior número de aulas e a realização das atividades extracurriculares contribuiu para uma maior aproximação por parte dos alunos, com os quais já tinha estabelecido uma boa relação e que contribui para o bom clima de trabalho existente na sala de aula.

NARRATIVA N°7

Assunto: Seminários na escola

Os seminários de orientação pedagógica na escola servem sobretudo para discutirmos os materiais a elaborar para as aulas, comentar o meu desempenho nas aulas de avaliação e organizar as atividades extracurriculares a desenvolver.

O ambiente de descontração destes seminários é muito positivo, pois permite uma troca de ideias e promove a abordagem de questões relevantes, nomeadamente ligadas à avaliação dos alunos ou ao papel do diretor de turma. Penso que os seminários são muito úteis por todos estes motivos e porque me ajudam a estreitar os laços com a própria orientadora e a organizar/estruturar o meu trabalho.

Nem sempre é possível cumprir com os prazos estabelecidos para entrega dos materiais respetivos, mas posso contar sempre com a compreensão da minha orientadora e com a sua predisposição para corrigi-los mesmo no seu tempo de família.

NARRATIVA Nº8

Tempo letivo: 90 minutos

Assunto: Aula assistida de 23 de abril 2013

No terceiro semestre estabeleci como prioridades, a melhoria da interação oral dos alunos e da gestão do tempo.

Por este motivo, nesta aula preocupei-me em criar materiais que pudessem motivar os alunos a falar e tentei alterar a minha estratégia pedagógica – se inicialmente colocava aos alunos perguntas fechadas, comecei a colocar-lhes perguntas abertas intercaladas com perguntas fechadas.

Penso que a minha estratégia não teve nos alunos o efeito que eu esperava; contudo, devo referir que se registou uma pequena melhoria dos níveis de participação oral dos alunos.

Na verdade, os alunos desta turma têm claros problemas de língua, pois não dominam com proficiência o vocabulário mais geral e sentem-se menos confiantes e receosos de errar se falarem em francês, interagindo frequentemente na língua materna. Por este motivo, os alunos utilizam um tom de voz muito baixo e monocórdico, que me tornou difícil a tarefa de compreendê-los, sem ter de pedir para repetirem as suas palavras. Inicialmente, uma das sugestões apontadas pela orientadora foi a necessidade de alterar o meu tom de voz, falando de forma mais firme, para captar a atenção dos alunos. No entanto, creio ter evoluído de forma a conseguir utilizar diferentes tons de voz.

Por estas razões acabei por demorar mais tempo em cada atividade e isso acabou por me prejudicar na gestão do tempo.

NARRATIVA Nº 9

Assunto: Teste de avaliação escrita

Elaborei de forma equilibrada instrumentos adequados aos conteúdos do módulo que pretendia avaliar e procedi a uma análise cuidada dos resultados, tendo a preocupação de registar a justificação de todas as minhas ponderações.

Esta avaliação fez-me refletir no papel do professor enquanto avaliador e percebi que a tarefa de avaliador é mais complicada do que aparenta ser, não só por toda a sua envolvente burocrática, mas também porque é difícil colocar de parte o lado humano para avaliar sobretudo a componente do “Saber Estar”.

NARRATIVA N°10

Tempo letivo: 90 minutos

Assunto: 14 de maio de 2013

Nesta aula dei por concluído o meu estágio curricular na área disciplinar de francês. A aula correu bem e os objetivos foram atingidos.

Preparei materiais diversificados, motivantes e interativos, capazes de motivar o interesse dos alunos, de fomentar a participação dos mesmos nas várias atividades e de promover o desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita. Como prioridade pessoal, nesta aula estabeleci a melhoria na gestão de realização de tarefas da aula e tive um cuidado maior, não só na distribuição dos tempos de cada tarefa, mas também na idealização e conceção de outros recursos que pudesse vir a utilizar caso as atividades terminassem antes ou depois do previsto no plano de aula ou algum imprevisto surgisse.

Considero que os meus problemas relativamente à gestão do tempo de realização das tarefas ainda não estão totalmente resolvidos, mas penso que evoluí relativamente aos semestres anteriores, porque sou agora capaz de alterar o plano de aula de forma espontânea ao aperceber-me que os alunos não estão a perceber determinado conteúdo ou que, se não o fizer, vou exceder o tempo de aula e não vou conseguir terminar todas as atividades que preparei.

NARRATIVA Nº11

Assunto: Reflexão sobre o meu percurso no estágio curricular na área disciplinar de francês

Após tantos anos sem falar francês, considero ter evoluído linguisticamente em termos de fluência, por ter a oportunidade de falar, ler, escrever e, sobretudo, pensar diariamente em língua francesa e no futuro desta língua no panorama de ensino em Portugal.

Ainda tenho um longo caminho a percorrer para falar um francês mais correto, pois tenho a completa noção de que nem sempre pronuncio as palavras da forma mais correta, tenho tendência para utilizar os mesmos conectores frásicos repetidamente e por vezes não faço a concordância certa em termos de estruturas sintáticas, mas penso que revelei um esforço no sentido de corrigir algumas das minhas falhas e progredir quer linguística quer culturalmente. Apercebo-me que, durante uma boa parte dos primeiros semestres, permaneci frequentemente demasiado “presa” ao meu plano de aula e, na tentativa de não falhar, sacrifiquei melhores explicações dos conteúdos gramaticais ou o desenrolar de atividades dramáticas.

Fazendo um balanço final do meu percurso ao longo do ano, considero que evoluí e me tornei mais autónoma, estando melhor preparada para gerir situações imprevistas que possam surgir numa sala de aula (por não ter experimentado essa vivência, não me refiro a situações ligadas ao comportamento dos alunos) e para lidar com a parte burocrática da profissão docente.

ANEXO 12

FORMULÁRIOS DE VALIDAÇÃO DE ENTREVISTA EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Exmo. (a) Professor (a),

Estes formulários destinam-se à **validação das entrevistas** que serão utilizadas na recolha de dados da minha pesquisa de campo cujo tema é *Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – Um estudo de caso*. Para isso, solicito a sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso as respetivas linhas das questões delineadas nos formulários abaixo indicados.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **as questões e respetivos objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no item das observações.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada na minha investigação.

ENTREVISTA À SUPERVISORA

OBJETIVOS GERAIS	QUESTÕES	Coerência			Clareza		
		Sim	Não	?	Sim	Não	?
2ª PARTE	1-						
	2-						
	3-						
	4-						
	5-						
	6-						
3ª PARTE	7-						
	8-						
	9-						
	10-						
4ª PARTE	11-						
	12-						
	13-						
	14-						
	15-						
	16-						
5ª PARTE	17-						
	18-						
	19-						
	20-						
	21-						
	22-						

ENTREVISTA À ESTAGIÁRIA

OBJETIVOS GERAIS	QUESTÕES	Coerência			Clareza		
		Sim	Não	?	Sim	Não	?
2ª PARTE	1-						
	2-						
	3-						
3ª PARTE	4-						
	5-						
	6-						
	7-						
4ª PARTE	8-						
	9-						
	10-						
	11-						
	12-						
	13-						
	14-						
	15-						
5ª PARTE	16-						
	17-						
	18-						
	19-						
	20-						
	21-						
	22-						
6ª PARTE	23-						
	24-						

OBSERVAÇÕES:

ANEXO 13

GRELHA DO DIÁRIO REFLEXIVO

DIÁRIO REFLEXIVO	DILEMAS	ESTRUTURA DAS TAREFAS DO DIÁRIO
Narrativa 1	. Atenção individual vs atenção coletiva aos alunos (preocupação com os alunos) . Dilema relacional vs disciplinar com os alunos (sobre a sua atuação na sala de aula)	. Aula assistida 23/10/12 . Objetivos da preparação/atividades da aula
Narrativa 2	. Alunos . Dilema relacionado com a competência profissional da estagiária	. Aula assistida 20/11/12 . Objetivos das atividades da aula
Narrativa 3	. Dilema relacional vs disciplinar com os alunos (preocupação com os alunos)	. Alunos . Objetivos das atividades das suas aulas
Narrativa 4	. Alunos . Estagiária	. Aula assistida 29/01/13 . Objetivos das atividades da aula
Narrativa 5	. Dilema entre planificação prévia e estrita das atividades/tarefas para as suas aulas e a sua alteração de forma “natural” e “espontânea” no decorrer das aulas.	. Aula assistida 26/02/13 . Objetivos das atividades da aula
Narrativa 6		. Atividades extracurriculares . Objetivos/benefícios das atividades extracurriculares

Narrativa 7		. Seminários na escola . Objetivos dos seminários
Narrativa 8	. Materiais e estratégias motivadoras e interação e participação dos alunos.	. Aula assistida 23/04/13 . Objetivos das atividades/materiais da aula
Narrativa 9	. O dilema pessoal e profissional	. Teste de avaliação escrita
Narrativa 10	. Materiais e estratégias motivadoras e interação e participação dos alunos . Dilema entre planificação prévia e estrita das atividades/tarefas para as suas aulas e a sua alteração de forma “natural” e “espontânea” no decorrer das aulas	Aula assistida 14/05/13 . Objetivos das atividades/materiais da aula
Narrativa 11	. Dilema relacionado com a competência profissional da estagiária . Dilema entre planificação prévia e estrita das atividades/tarefas para as suas aulas e a sua alteração de forma “natural” e “espontânea” no decorrer das aulas	. Reflexão sobre o percurso da estagiária no estágio curricular na área disciplinar de francês

Tipo de diário: Diário “como expressão de las características de los alunos y de los próprios professores” (Zabalza).

ANEXO 14

“REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO”

NC1EF

A Ef começa a fazer o seu comentário/auto-avaliação sobre a sua aula, dizendo que os alunos participaram na primeira tarefa que consistia em resumir a 1ª parte do conto. Acrescenta que pediu aos alunos um resumo da 1ª parte do conto e que eles iam acompanhando questões sobre o vocabulário. A Ef afirma, no entanto, que achou que nem todos os alunos perceberam bem, pois as respostas sim ou não do exercício não eram respostas consensuais por parte dos mesmos.

A Ef continua dizendo que relativamente ao 2º exercício, achou que os alunos participaram e que conseguiram retirar as ideias principais sobre as personagens do conto. Contudo, ela confessa que podia ter ido mais além na descrição das personagens, mas que não o fez, porque estava receosa que os alunos descobrissem facilmente a identificação das personagens. Refere ainda que achou que os alunos tiveram mais dificuldades nas respostas e que a aluna y foi a mais participativa, apesar de achar que eles perceberam bem o texto.

Achou também que a realização do exercício E correu bem, uma vez que os alunos conseguiram detetar todas as expressões.

Continua dizendo que a atividade final – “jeu de rôle”- correu bem, pois os alunos participaram conseguindo elaborar um diálogo.

A Ef concluiu dizendo que a nível global os alunos participaram, o plano foi cumprido e que as tarefas não foram demasiado complexas, visto tratar-se de um conto.

Acrescentou dizendo que os alunos trabalharam bem, que desta vez distribuiu os alunos de forma diferente no grupo e que esta estratégia resultou, apesar de serem faladores.

Achou também que os seus materiais para a aula eram interessantes. Menciona ainda que relativamente ao nível de língua não se apercebeu de ter dado erros e que a estratégia de escrever no quadro os erros de leitura dos alunos (sobretudo verbos) foi muito boa.

A Ef refere que de uma forma geral as coisas correram razoavelmente bem e diz que analisou esta aula isoladamente.

Confessa que a sua maior dificuldade é fazer os alunos participarem, pois estes não são muito interativos. Confessa também que na sua aula podia ter havido mais espaço interativo e que houve por isso várias quebras de ritmo. Remata, dizendo que um dos seus problemas é a gestão do tempo.

NC4EF

A Ef começa a fazer o seu comentário/auto-avaliação sobre a sua aula assistida, dizendo para além de não ter cumprido o plano de aula, esta aula ficou também muito aquém das suas expectativas.

A Ef explica que os alunos aderiram e participaram na 1ª atividade, mas acha que esta acabou por ficar muito maçuda/pesada, pois depois de mostrar a 1ª imagem, a 2ª, a 3ª e assim sucessivamente deu-lhe a sensação que os alunos já faziam um “frete” ao responderem.

Acrescenta que tentou investir mais nesta atividade, por causa da interatividade e por isso demorou muito mais tempo do que o previsto.

Continua dizendo que a atividade seguinte consistia em mostrar uma imagem e os alunos tinham de associar as palavras à respetiva imagem. Refere que explicou aos alunos algumas palavras que eles não perceberam e acha que neste caso eles conseguiram “chegar lá”, apesar de terem demorado mais um pouco de tempo.

Confessa que na sua generalidade a atividade não correu mal, porque os alunos conseguiram identificar o vocabulário. A Ef admite que até aqui a aula correu mais ou menos bem.

A seguir a Ef menciona que a seguinte atividade não correu tão bem. Explica que nesta atividade os alunos tinham de identificar palavras ligadas ao tema e fazer um resumo. A Ef acha que esta atividade não correu tão bem, pois os alunos tiveram dificuldades e não puderam memorizar tudo.

A Sf intervém dizendo que, de facto, os conceitos eram difíceis para os alunos.

A Ef retoma a palavra concordando com a Sf e diz que efetivamente os alunos não tiveram muito tempo para assimilarem o vocabulário.

Resume dizendo que na sua opinião detetou 3 fatores para que esta atividade/exercício tenha falhado: 1º a dificuldade do vocabulário e os alunos não terem tido tempo de assimilá-lo; 2º as entradas no PowerPoint; 3º muito da sua parte da oralidade que não correu bem.

A Ef interroga-se a si mesma: “O que é que eu poderia ter feito para os alunos terem “chegado lá”? Eu poderia ter feito de forma diferente”. O questionamento e a dúvida é a forma mais formativa para refletir sobre a ação da Ef.

A Ef continua dizendo que a outra atividade foi o visionamento do vídeo. Confessa que aqui ela ficou um pouco atrapalhada, porque os alunos estavam monótonos e sonolentos e achou que eles estavam com dificuldades em perceber o vídeo. A Ef menciona que o passou 3 vezes e ao fim da 2ª vez corrigiu o exercício 1. Salienta que no final os alunos ainda fizeram erros e apercebeu-se que não houve nenhum aluno que tivesse todas as perguntas corretas. A Ef diz que notou que os alunos tiveram menos dificuldades no exercício 2.

Continua afirmando que a seguir ao exercício auditivo, ela deu uma folha aos alunos para fazerem a ligação ao conto. A Ef explica que leu as frases e que depois deu-lhes mais tempo para fazerem esse exercício.

A seguir refere que o exercício 5 era difícil e que acha que os alunos precisavam de mais tempo para o fazer. Acrescenta que pensa que a explicação do “fait divers” não foi bem feita, pois já estava na parte final da aula. A Ef diz que acha que os alunos “chegaram lá”, mas confessa que o que falhou aqui foi o facto de os alunos não conseguirem perceber quais eram os elementos estruturantes do “fait-divers”. (“qui, quoi, où, quando, comment”).

Explica que depois o que os alunos tinham de fazer era pegar nessa situação do conto e fazer um “fait-divers”. Acrescenta que ela acompanhou a redação do texto e que achou que eles não estavam a seguir os tais elementos da estrutura do “fait divers”. Acrescenta ainda que dividiu os alunos em 2 grupos e que um dos grupos redigiu o texto noutra registo. A Ef refere que achou que as duas linhas que eles escreveram estavam bem, só que o problema foi que escreveram o texto não como “fait divers”, mas como resumo. Ela reforça a ideia de que os alunos “chegaram lá” mas de outra forma.

Conclui que a aula ficou por aqui, porque entretanto tocou.

A Ef explica que, relativamente a erros de plano de aula, ela apercebeu-se de alguns erros nas fichas de trabalho antes de dar a aula, mas como já tinha feito a impressão das mesmas, já não dava para mudar.

Conclui dizendo: “A Cristina (nome da supervisora) dá-me a oportunidade de concluir as duas últimas atividades na próxima aula”. Como vimos anteriormente, trata sempre a supervisora por “tu” ou pelo seu nome próprio, o que poderá revelar que não há uma diferenciação de estatuto e poder entre ela e a supervisora. Relativamente aos seminários anteriores, aqui a Ef apresenta reflexões que foram sobretudo feitas durante a sua aula - reflexão na ação. Ef identifica com clareza e precisão os problemas que decorreram durante a sua aula.

NCSEF

Depois, a Ef começa a fazer o seu comentário/auto-avaliação sobre a sua aula dizendo que o tema da aula era sobre o módulo 7: “Recherche et avenir”. De seguida, explica que a 1ª atividade consistia em preencher espaços numa ficha com palavras relativas a sentimentos/emoções e os alunos teriam de dizer qual o sentimento presente em cada texto da ficha. Acrescenta que a Cristina (nome da supervisora) tinha-lhe dito que deveria colocar uma caixa na ficha com palavras relativas a sentimentos/emoções para facilitar a atividade aos alunos, mas confessa que não seguiu o conselho da Sf, uma vez que queria que os alunos “chegassem lá” por eles próprios. Confessa ainda que achou que seria fácil se colocasse uma caixa com as respetivas palavras e assim teve a oportunidade de “puxar” pelos alunos.

Continua dizendo que essa atividade era para ser feita por 2 ou 3 grupos e depois projetava a correção no quadro. A Ef admite, no entanto, que ela demorou mais tempo nessa atividade do que o previsto (15 minutos) no seu plano de aula.

A seguir a Ef explica que na 2ª atividade os alunos tinham de “pegar” nas palavras relativas aos sentimentos e memorizá-las para depois mimá-las numa espécie de jogo. A Ef diz que essa atividade resultou bem, pois era diferente. Confessa que optou por esta atividade devido à temática da sua tese – artes dramáticas.

A Ef continua referindo que a 3ª atividade consistia num “quiz” e confessa que isso quebrou um pouco o ritmo da aula e a interação com os alunos e que basicamente não houve discussão, pois o tempo já estava “apertado”.

Depois, a Ef afirma que a próxima atividade consistia no jogo “quem é quem” e que este dividia-se em 2 partes. Confessa ainda que, apesar dos alunos terem demorado muito tempo com esta atividade, o que ela pretendia era: a compreensão oral, a parte escrita e a interação. Acrescenta que de uma maneira geral os alunos perceberam, pois o que preencheram estava bem.

A Ef concluiu dizendo que tentou fazer uma aula mais motivadora com materiais interessantes, mas confessa que o dia anterior foi um dia muito complicado para ela.

Em suma, refere que optou na aula por demorar mais tempo em cada atividade e que tanto ela como a Sf sabem que a gestão do tempo é um dos seus problemas e que isso pode prejudicá-la.