

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 1, n.3, 2016

**Formação, observação e práticas refletidas: autorretrato da prática
profissional de seis futuros professores**

**Training, observation and reflective practices: self portrait of
professional practice of six teachers-to-be**

Submetido em 10/03/16

Avaliado em 15/03/16

Aceito em em 30/06/16

Elza Mesquita

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho,
Membro colaborador do Centre for Studies in Human
Development da Universidade Católica Portuguesa (CEDH) e
do Research Centre on Child Studies (CIEC) da Universidade
do Minho. Contato: elza@ipb.pt

Joaquim Machado

Doutor em Educação pela Universidade do Minho
Membro colaborador do Centre for Studies in Human
Development da Universidade Católica Portuguesa (CEDH) e
do Research Centre on Child Studies (CIEC) da Universidade
do Minho. Contato: jmaraujo@porto.ucp.pt

Formação, observação e práticas refletidas: autorretrato da prática profissional de seis futuros professores

Resumo

A reflexão na e sobre a *praxis* influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a enriquecimento profissional. Usando a reflexão antes, durante e após a ação (as distintas fases do ciclo supervisivo), a formação do futuro professor vem a ser mais criteriosa e comprometida com o processo de formação profissional, uma vez que possibilita o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de competências a partir da identificação e tomada de consciência de fragilidades do *eu* e do *outro* e da experientiação de modos de pensar e ser professor. O nosso estudo sustenta-se numa metodologia de natureza qualitativa e o campo de investigação incide, especificamente, sobre as práticas de formação de alunos/futuros professores. Este estudo foca-se no próprio discurso dos participantes com o objetivo de compreender como percebem a sua evolução como pessoas e como profissionais e, servindo-se das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS), procede à análise de conteúdo das suas reflexões sobre três aulas observadas onde transparece um autorretrato da prática profissional. Constatamos um processo de aperfeiçoamento das capacidades de observação e de auto-observação dos sujeitos do estudo.

Palavras-chave

Formação inicial. Prática profissional. Reflexividade. Competências profissionais.

Training, observation and reflective practices: self portrait of professional practice of six teachers-to-be

Abstract

The reflection on the *praxis* influences the awareness of the complexity of the teaching act which presupposes questioning, analysis and processing, and leads to more and better learning and therefore professional development. Using reflection before, during and after the action (the different phases/stages of the supervision cycle), the training of the teachers-to-be's training future teacher has to be more careful and committed to the training process, as it enables the improvement and development of skills through identifying and becoming aware of the weaknesses of oneself and the other and experiencing ways of thinking and being a teacher. Our study is based on a qualitative methodology and the field of research focuses specifically on training practices of students / future teachers. This study aims at analyzing the very discourse of the participants in order to understand how to perceive their development as people and as professionals, making use of the categories of Target Language Observation Scheme (TALOS). TALOS enables content analysis of their reflections on three classes observed which reveals a self-portrait of professional practice. As a tentative conclusion, we found an improvement of process capabilities of observation and self-observation of the study subjects.

Keywords

Initial formation. Professional practice. Reflexivity. Professional skills.

Formação inicial e epistemologia da prática

A opção de ser professor insere-se num percurso de vida (Goodson, 1992) em que se realizam aprendizagens diversas, se naturalizam práticas e se consolidam crenças, pensamentos e atitudes (Formosinho, 2009). Assim, a opção de ser professor exige, por um lado, a procura de formação, considerada por Marcelo García (2013) como o instrumento mais eficaz para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho, e, por outro, reflexão sobre o caminho percorrido no sentido de melhorar aquele que falta percorrer, porque “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2000, p.10).

Mas, se todo o percurso de vida é um processo formativo, a formação inicial constitui-se como uma etapa peculiar onde o aluno futuro-professor, pelo contacto direto que tem com a docência, constrói imagens do professor ideal e dos papéis que deve desempenhar. Na formação inicial de professores, o estágio constitui-se como o pólo formativo de maior interesse para os alunos em formação, uma vez que permite “adquirir ‘habilidades’ do ofício na companhia de práticos experientes” (Paquay & Wagner, 2001, p.139), sendo o primeiro momento de socialização profissional. Pelas leituras que pudemos efetuar, em torno do conceito, verificamos que a *formação* consiste numa ação que é iniciada mas nunca finalizada. Ao longo deste processo ocorrem várias (trans)formações: alteração de comportamentos; assimilação de novos conhecimentos; consagração de competências profissionais; modificação do *eu* pessoal e profissional; etc.. Tudo isto no seio de uma sociedade que também ela se transfigura em todas as áreas do saber e etno cronologicamente. Trata-se, por isso, de tentar perceber como é que o conhecimento pré-profissional se constitui como embasamento, atendendo ao facto de que se trata de um conhecimento sempre inacabado, mas que deve começar sustentado em bases epistémicas fortes, que o firmem, que o alicerçam.

Para percebermos este processo de (trans)formação temos de recorrer necessariamente aos trabalhos de Donald Schön (1997, 2000) uma vez que consideramos a reflexão como um caminho para a atualização, renovação, simplificação... ou seja, um caminho para tornar melhor e mais eficiente o trabalho do *eu individual* e do *eu coletivo*. Como sabemos, Schön (1997, 2000) defendeu uma nova epistemologia da prática profissional. Considerando que a simples atividade que a ação comporta só constitui experiência quando associa o pensar, quando compreende a conexão entre o feito e as suas consequências, porquanto “o material do pensar não são os pensamentos, mas as ações, os factos, os sucessos e as relações das coisas” (Dewey, 1995, p. 138). Schön teve em consideração as variações sobre um ensino prático reflexivo e apresentou-nos alguns pressupostos a partir dos quais se concretiza a prática reflexiva, nomeadamente o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

No cenário atual da formação inicial de professores (processo de Bolonha), em que se prevê um tipo de trabalho mais autônomo, pensamos que a prática deve ser reelaborada e darmos mais atenção ao que os alunos podem fazer para melhorar a sua própria formação. Isto também implica que os professores adotem práticas de reflexão-na-ação, um processo que, segundo Schön (1997, 2000), se estende a uma combinação de momentos diferentes no decorrer de uma aula, nomeadamente: ouvir o que as crianças sabem e o que têm a dizer; combater os efeitos das crenças que permeiam o saber escolar e deixar-se surpreender pelas crianças; refletir sobre os acontecimentos vivenciados na aula; e, sempre que for necessário, reformular o problema proposto e efetuar uma experiência para testar uma outra hipótese de trabalho. Neste sentido, considera-se que a reflexão-na-ação significa pensar o que se faz enquanto se está a fazer, sendo que uma das suas características é propiciar a rutura com a racionalidade técnica do ensino tradicional.

Schön alerta também para o facto dos contextos serem incertos, instáveis e dinâmicos, podendo, por isso, exigir atitudes que vão ao encontro das vivências encontradas nesses mesmos contextos de forma a conseguirmos um ajustamento de nós próprios, sermos capazes de transpor e transferir os conhecimentos (re)construindo a nossa ação, tornando-a mais coerente e mais humana. Tal como asseguram Rocha e Sá-Chaves (2012) “a marca que melhor caracteriza as circunstâncias, as pessoas e os contextos é a diferença, porque todos os contextos são dinâmicos, a construção da identidade das pessoas também é um processo dinâmico e, sendo dinâmico, é incerto e, sendo incerto, é instável e, sendo instável, não é totalmente previsível” (p. 11). Perrenoud (2007) aponta a razão fundamental para se privilegiar uma postura reflexiva:

Em última instância (...) desejamos que todos os professores também se tornem formadores, tanto no caso de crianças quanto no de estudantes mais velhos. Lutar contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência; desenvolver a cidadania, a autonomia, criar uma relação crítica com o saber: tudo isso exige que os professores de todos os níveis transformem-se em formadores (pp. 186-187).

Perrenoud (2007) apresenta ainda algumas características que distinguem o professor do formador: o professor dá prioridade aos conhecimentos, concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, adota uma postura de sábio que compartilha o seu saber, parte de um programa; o formador dá prioridade às competências, concebe a aprendizagem como transformação da pessoa, adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação, parte das necessidades, práticas e problemas encontrados. Aquando do término da formação inicial o professor deve, segundo Field, possuir competências genéricas que lhe permitam sobreviver no início da sua carreira, nomeadamente saber planificar o ensino, saber gerir a sala de aula, saber comunicar, saber avaliar, refletir sobre a prática, etc. (cit. por Flores, 2000). Deve conhecer os conteúdos, as estratégias e as técnicas para desenvolver a aprendizagem, ser capaz de diagnosticar os contextos, ter conhecimentos pedagógicos adequados à matéria que vai lecionar,

planificar tendo em conta o conhecimento dos alunos, estabelecer regras de conduta, avaliar a aprendizagem, e dispor-se a refletir sobre a sua prática (Reynolds, cit. por Flores, 2000), e ainda ser um permanente aprendiz (Imbernón, 1994).

Enquadramento metodológico

Atualmente reconhece-se que o campo de investigação, em educação, necessita de uma aproximação à realidade, de uma metodologia e instrumentos próprios, capazes de dar um sentido aos factos educativos e de lhes conferir outros pontos de vista, que não correspondam, apenas, às ciências empíricas. Métodos capazes de abordar os fenómenos educativos em toda a sua globalidade. Contudo, é ainda muito discutível se determinadas técnicas, métodos e paradigmas satisfazem a apresentação séria de resultados sobre um determinado fenómeno no campo das ciências sociais e, assim sendo, os métodos qualitativos entram neste tipo de discussão. Como interpela Nóvoa (2000), existem muitas críticas,

oriundas dos mais diversos quadrantes, com predominância para certas correntes da psicologia e da sociologia: no primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto)biográficas; no segundo caso, baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas colectivas de mudança social (p.19).

Não existe uma metodologia capaz de dar resposta a todas as questões que possam surgir dentro da realidade educativa. Situemo-nos, por exemplo, no campo da educação. Salientemos a natureza interpretativa do que significa observar e detenhamo-nos nos pressupostos da observação pedagógica. Dada então a natureza interpretativa a que se deve submeter todo o processo observacional, salienta-se o papel da cultura, do contexto, das conceções que cada sujeito possui sobre a natureza do que cada um entende por observação, não esquecendo que quem ensina e ajuda o outro a aprender também transporta consigo “certas conceções sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, sobre os fins e objectivos primordiais da educação, incluindo aquilo que se considera ser um bom professor” (Teixeira, 2011, p.22). Salienta-se, desta forma, que todos estes pré-conceitos fundamentam a existência de pressupostos para a realização da observação pedagógica. Tal como defende Teixeira (2011) sem eles “simplesmente não se saberia o que observar, a que dar atenção e o que valorar”, embora alguns pré-conceitos sejam puramente “inconscientes ou tácitos” (p.23). Por isso, é necessário que o observador pedagógico aceda a um conjunto de saberes que lhe assegurem um certo nível de “autoconsciência e auto-reflexão epistemológica, ontológica, antropológica e comunicacional” (Teixeira, 2011, p.23).

No estudo que desenvolvemos, o campo de investigação incidiu, especificamente, sobre as práticas de formação de alunos/futuros professores à luz do seu próprio discurso, nomeadamente sobre o que percebiam da sua evolução como pessoas e como profissionais. Em termos metodológicos pedimos a seis estudantes de um universo de 18 que se encontravam a realizar a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito de um Curso de Mestrado Profissionalizante para o Ensino (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) numa Escola Superior de Educação, situada no nordeste transmontano português, que escrevessem a sua reflexão sobre três das aulas observadas tendo em conta dimensões do seu retrato profissional e as categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS) (Ullman & Geva, 1985; Lynch, 1996; Mackey & Gass, 2016). Relativamente ao retrato profissional os alunos e as alunas foram convidados(as) a anotarem pelo menos três aspetos positivos da sua metodologia de ensino, no seu relacionamento com as crianças, com o(a) orientador(a)/supervisor(a) e com o saber (científico e pedagógico), bem como os aspetos que consideravam poder melhorar.

No que diz respeito às categorias de TALOS (*Target Language Observation Scheme*), teriam de se focar nas seguintes: (1) Adequação do discurso ao público: clareza e concisão; (2) O seu tempo de fala comparado com o tempo de fala das crianças; (3) Explicitação da estrutura da aula [até que ponto considera que foi fácil ao(à) supervisor(a), ao(à) colega de estágio e às crianças seguirem os passos da sua aula]; (4) Orientações dadas quanto às tarefas: clareza das tarefas propostas às crianças; (5) Iniciativa na resolução de problemas: encorajamento das crianças à autocorreção autónoma ou colaborativa; promoção da negociação; (6) Comentários e perguntas personalizadas: uso dos nomes das crianças, relevância face ao seu conhecimento/experiência anterior das mesmas; (7) Reforço positivo: elogio, recompensa, encorajamento; e, (8) Ritmo: gestão do tempo em função dos objetivos da aula, da dificuldade que sentiu na preparação e abordagem dos conteúdos.

Neste artigo, apresentamos os dados relativos à reflexão de seis alunos formandos, destacando, em primeiro lugar, os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar evidenciados nos três momentos de reflexão analisando-os em função das categorias TALOS. Salientamos que procedemos à codificação dos dados, sendo que os discursos que se assinalam neste texto, no sentido de complementar a nossa análise, surgem referenciados através de um código alfanumérico [por exemplo: MAR1 (aluna - 1.º momento), MAR2 (aluna - 2.º momento), MAR3 (aluna - 3.º momento), RAQ1 (aluna - 1.º momento); RAQ2 (aluna - 2.º momento); RAQ3 (aluna - 3.º momento); e assim sucessivamente para todos os alunos envolvidos no estudo].

Análise dos dados referidos no autorretrato (síntese do retrato profissional)

A análise das reflexões registadas dá conta dos autorretratos de seis (6) alunos traçados em torno de quatro dimensões [*Metodologia de ensino; Relacionamento com as crianças; Relacionamento com o(a) orientador(a)/supervisor(a); Relacionamento com o saber (científico e pedagógico)*] definidas a priori. Nos tópicos seguintes procedemos à análise dessas dimensões e apresentamos para cada uma delas uma descrição analítica segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, expressas pelos alunos em três momentos diferentes do seu percurso formativo em contexto de prática de ensino supervisionada. Os alunos teriam de revelar para cada uma das dimensões três aspetos positivos e três aspetos que, na sua perspectiva, necessitariam de melhorar.

(1) Metodologia de ensino

Os testemunhos dados pelo conjunto dos seis alunos relativamente aos aspetos positivos sobre a categoria *metodologias de ensino* revelam uma tendência para situações práticas que se mantêm nos três momentos. Salientam como aspetos positivos da sua metodologia de ensino a utilização de materiais pedagógicos estruturados e não-estruturados e uma parca adesão ao manual escolar. Para além destes aspetos, destacamos os seguintes:

Ensino por aprendizagem cooperativa (trabalhos de grupo); questionamento/comunicação bidirecional; utilização de estratégias/atividades diversificadas; recurso ao incentivo e ao elogio (MAR1, MAR2, MAR3).

Registos escritos; linguagem adequada, clara e de fácil compreensão (MAR2, MAR3).

Sendo a minha metodologia de ensino voltada para atividades lúdicas, nomeadamente, jogos, consigo que as crianças fiquem atentas e interessadas, adquiram conhecimentos mais eficazes e duradouros, participem de forma interessada e conveniente, e neste sentido estimulo a capacidade de raciocínio com mais “eficácia” (RAQ1, RAQ2, RAQ3).

Diagnosticar os aspetos e dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar para melhorar as práticas (caso necessário) e oferecer condições para aplicação dos diferentes saberes aprendidos; observar e avaliar o desempenho e as competências das crianças através das atividades realizadas (PAT1).

Desenvolver a prática promovendo a articulação entre as diferentes áreas curriculares (PAT2).

Assumir um papel de um profissional reflexivo; permitir o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional; utilizar diversas estratégias/materiais para a aprendizagem das crianças (PAT3).

Motivação e participação das crianças; envolvimento das crianças ampliando o gosto pela leitura pois enriquece o vocabulário, amplia o seu conhecimento, desenvolve a linguagem e o pensamento e educa o espírito, ajudando por vezes a resolver conflitos

emocionais, e a estimular o imaginário da criança; utilização de recursos diferenciados e apelativos (LUI1, LUI2).

Procurei diversificar as atividades, bem como os materiais, proporcionei momentos de leitura orientada, organizando situações diversificadas de leitura e escrita, de forma a motivar as crianças (LUI2, LUI3).

Aplicação de métodos pedagógicos estudados ao longo dos anos (EMA1).

Inovação nas pedagogias usadas (EMA2).

Alguns alunos consideram também que as metodologias de ensino estão associadas à atitude que devem manter na sala de aula (CID1, CID2, CID3, EMA3) e ao controlo dos comportamentos das crianças (CID1, CID2, CID3), tal como refere EMA, no 3.º momento de reflexão: “controlo da turma em mais de 50% do dia”. Para além do saber estar e do saber fazer no controlo do grupo, uma aluna também salienta que um dos aspetos positivos da sua prática foi apoiar individualmente as crianças (CID2). Interpretam assim que a disciplina é um fator facilitador do processo de ensino e aprendizagem e que a adaptação ao contexto (EMA1) e o controlo disciplinar do grupo de crianças favorecem a sua prática.

Nos discursos apresentados, existem algumas particularidades que induzem à perceção da forma como os alunos pensam e refletem sobre as suas metodologias de ensino e em que medida elas tendem para uma pedagogia mais ou menos tradicional. Falam de aprendizagem cooperativa, da utilização de estratégias diversificadas, do saber observar para melhor avaliar, da aprendizagem através do lúdico uma vez que permite estimular a capacidade de raciocínio, o relacionamento sócio afetivo, a entreaajuda, a imaginação, entre outros.

No entanto, perante uma realidade tão complexa e imbuída de incerteza como é o ensino e o facto de as competências profissionais se desenvolverem em situações reais de ensino, os alunos também anotaram aspetos a melhorar que, em alguns casos, são reveladores de constrangimentos e limitações sentidas no seu processo inicial de socialização profissional. Estes constrangimentos e limitações traduzem-se, por vezes, nas dificuldades que dizem sentir, sobretudo no momento inicial do estágio, e que se prendem com a gestão do tempo (MAR, CID1, CID2, CID3), com a adequação do discurso ao público infantil, com a interdisciplinaridade dos saberes e as diferentes componentes do currículo, com o libertar-se da planificação (MAR1), com a preocupação de conseguir “manter sempre todos os alunos envolvidos nas atividades” (MAR2, MAR3) e em “fornecer um apoio mais individualizado, às crianças com mais dificuldades de aprendizagem” (CID2, CID3). Para além da preocupação em conseguir controlar melhor o grupo (RAQ2, PAT1) e alterar a “postura por vezes usada na sala de aula” (EMA1, EMA2), a inquietação recai também no facto de terem de “arranjar estratégias adequadas” para dar resposta a “diferentes problemas que possam advir, nomeadamente, relacionadas com o tempo de execução de tarefas” (RAQ1), “visto que nem todas as crianças

conseguem ter o mesmo ritmo de trabalho” (LUI1). Acrescentam ainda a capacidade de “improvisar aquando da ocorrência de situações inesperadas” (RAQ1, RAQ2), bem como “agir com mais espontaneidade” (RAQ2). Estas preocupações foram decrescendo ao longo das intervenções em contexto: “no início da minha prática de ensino supervisionada fui manifestando algumas dificuldades de controlo do grupo, capacidade de improvisação em situações inesperadas, entre outras. Porém, ao longo das minhas intervenções senti uma melhoria na minha postura” (RAQ3).

Muitos constrangimentos e inquietudes foram tidos por ultrapassados no final do estágio, mas outros houve que persistiram, nomeadamente a orientação dada às crianças para a resolução de situações problemáticas, a gestão do tempo nas propostas de atividades, a gestão da articulação das diferentes áreas do currículo, a utilização de estratégias mais apelativas e lúdicas que possibilitassem a aplicação de métodos de ensino diversificados (PAT3), a falta de tempo para poder proporcionar às crianças uma prática investigativa e a seleção de textos que permitissem trabalhar a transversalidade dos saberes (LUI3). Houve também quem reforçasse a “preparação exaustiva da planificação de modo a não falhar nada” (EMA3) e a necessidade de “estimular a curiosidade e a imaginação das crianças/alunos” (CID3).

(2) Relacionamento com as crianças

A proxémia estuda a forma como os seres humanos organizam e usam o espaço atendendo à interação social que se deseja promover. Logo, a forma como comunicamos, como ouvimos e como aprendemos com os outros determina a distância que queremos, ou não, manter. O relacionamento dos alunos com as crianças coloca necessariamente em evidência competências intra e interpessoais. Alguns alunos revelam que nas suas práticas se assumiram pessoas preocupadas, atentas e estavam manifestamente presentes em qualquer momento, deixando antever alguma afetividade e carinho no trato com as crianças para que se sentissem mais à vontade, embora tivessem também admitido que isso, em alguns momentos, se revelou uma desvantagem. Outros alunos disseram manter alguma distância, pois resistiram à intrusão no próprio espaço, uma vez que isso podia ter correlações socialmente negativas, traduzidas, por exemplo, em conseguir “controlar, em termos comportamentais, a turma” (MAR2). Assim, preferiram, desde o início, “demonstrar mais rigidez e firmeza com as crianças” (RAQ1).

Os alunos salientaram aspetos positivos que se mantiveram inalterados nos três momentos solicitados para a realização das reflexões por escrito. Disseram atender a todas as crianças de igual forma, sem discriminar, incentivaram a participação de todas e aceitaram bem as suas ideias para poderem utilizar em planificações futuras. Consideram que “cada criança é um ser individual” e, por

tal, reconhecem que “cada uma requer diferentes níveis de atenção” (RAQ1), até porque perceberam que algumas crianças, com as quais contactaram, tinham “um déficit de atenção por parte dos pais; relações familiares instáveis”, entre outras situações que exigiam mais atenção da parte do professor (RAQ1). Alguns alunos escreveram que deve existir da parte do professor muita “preocupação, respeito, atitude, entre outras”, acrescentando que “há muito a alterar” (RAQ2). Vários discursos nos transportam para essa solicitude relacional:

Procuo sempre dar o melhor de mim para conseguir construir uma boa relação, na base do respeito, compreensão e dedicação para com as crianças. Do meu ponto de vista, preservar uma boa relação com as crianças, quer fora ou dentro da sala, é uma mais-valia para as manter interessadas e respeitadoras. Se elas se sentirem à vontade com a professora, serão capazes de ultrapassar medos/inseguranças e comunicar eventuais problemas (RAQ2).

As crianças têm acesso igual à atenção, aos materiais e todos os recursos de aprendizagem. No entanto, proporciono apoio individual, no caso de ser necessário, pois há diferentes níveis de aprendizagem neste grupo de crianças (PAT1)

Assumir um caráter inclusivo (promovendo o respeito pela diferença) (PAT2, PAT3). [Perceber] o quão relevante é ter em consideração as necessidades e os interesses das crianças (PAT3).

Sou presente, carinhosa, proporciono experiências variadas, de forma a proporcionar autonomia, iniciativa, empatia e a autoconfiança das crianças, encorajando assim para que desenvolvam as suas aprendizagens (LUI1, LUI2, LUI3).

O bom relacionamento com as crianças leva a uma maior facilidade em captar a sua atenção (EMA1, EMA2, EMA3).

Sinto que tenho um bom relacionamento com todas as crianças; compreendo todas as crianças (CID1, CID2, CID3).

Os momentos pedagógicos são, de facto, os instantes em que, independentemente da convicção ou conceção teórica ou pedagógica, aceitamos e necessitamos de ser reconhecidos(as) e, por tal, é tão importante a “integração e aceitação por parte de todas as crianças” (CID1). Mas os papéis também podem e devem ser invertidos. Logo, é defensável que o professor saiba manter o devido “respeito intelectual e pessoal para com as crianças” (PAT2), envolvê-las e responsabilizá-las *nas e pelas* aprendizagens a realizar mediadas pelo adulto. Os alunos reconheceram e deram valor à participação das crianças e à arte da escutatória (Ruben Alves) do professor:

Tenho interesse e vontade em escutar aquilo que as crianças têm para contar, ajudando-as no que puder, contribuindo dessa forma para o reforço da autoestima de cada criança. (PAT1).

Promover uma envolvência das crianças na construção do saber (...). Ter em consideração o desenvolvimento da autonomia das crianças, para que as mesmas possam integrar a sociedade (PAT2).

Promovo sempre a cooperação entre as crianças para que estas sejam capazes de resolver os conflitos emergentes, bem como comunicarem as suas próprias ideias (LUI1, LUI2, LUI3).

Compreendo todas as crianças, ajudo-as quando têm dificuldades e ouço-as quando é necessário (CID1, CID2, CID3).

(...) ajudo-as quando têm dificuldades e ouço-as quando é necessário (CID1, CID2, CID3).

Relativamente aos aspetos a melhorar, esquecem os conteúdos, as estruturas e os tópicos das matérias a ensinar e situaram os seus discursos numa dimensão do saber relacional, persistindo aspetos ligados à interação e ao controlo do grupo:

Manter um nível de ordem e atenção que facilite a aprendizagem. Fazer com que escutem, atentamente, as ideias dos colegas e da professora (PAT3).

Não me deixar levar tanto pelas crianças, mantendo o seu respeito em relação a mim de modo a não ser visto como colega, mas sim como professor. Gerir os conflitos entre as crianças de modo a manter a harmonia (EMA3).

Compreender porque determinadas crianças têm certos comportamentos. Adotar estratégias/medidas que ajudem essas crianças a melhorar o seu comportamento (CID3).

Outros aspetos que referiram, e que disseram tencionar melhorar no futuro, prendem-se com a orientação das crianças na realização de trabalho de grupo: orientar as tarefas atendendo aos ritmos de aprendizagem das crianças, bem como melhorar a conceção, o desenvolvimento e a avaliação do seu ensino.

(3) Relacionamento com o(a) orientador(a)/supervisor(a)

As interações que se estabelecem no relacionamento dos alunos com o(a) orientador(a)/supervisor(a) são consideradas positivas, muito ligadas ao diálogo, à “partilha de ideias, pontos de vista e conhecimento científico” (MAR1). Houve quem referisse a ajuda no desenvolvimento de “capacidades” e na organização do pensamento, num relacionamento entre os atores implicados no processo de formação permitindo “compartilhar saberes e ideias” (PAT1).

A reflexão, para ser realizada em diferentes momentos da ação, pressupõe vontade e predisposição de uma determinada comunidade de sujeitos, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que nela se envolvem. Permite também o desenvolvimento mais sustentado, mais autêntico e mais genuíno se cada um perceber as suas falhas e os seus pontos fortes. Neste sentido a reflexividade deve ser um atributo próprio de cada um e deve ser entendida como um espaço aberto que possibilita novas aprendizagens: “colaboramos e arranjam soluções para determinados assuntos, através do acompanhamento, reflexão e feedback... E a orientadora/supervisora deteta os pontos fortes

e fracos do estagiário para poder orientar o seu processo de ensino-aprendizagem” (PAT1). As relações interpessoais assumem uma importância essencial tal como se depreende dos seguintes testemunhos:

Facilidade em desabafar e refletir sobre as principais dificuldades na prática, por saber que irei ser compreendida (MAR1, MAR2, MAR3).

Um dos aspetos base para que haja um bom relacionamento entre estagiário-orientador(a)/supervisor(a) é o respeito. Como tal, considero que o meu relacionamento com a minha supervisora é bom por que para além de a respeitar, sinto-me muito apoiada. É uma pessoa compreensiva, preocupada, atenta e acima de tudo, trata de todas as situações com todo o respeito e carinho (RAQ1).

A orientadora supervisora ouve, discute e reflete junto com a aluna a melhor forma de conduzir esse trabalho (...). Tanto a orientadora supervisora como a aluna buscam estabelecer contacto para melhorarem o trabalho pretendido (PAT2).

O bom relacionamento com a orientadora/supervisora melhora a qualidade do trabalho (...). Esse bom relacionamento permite que não exista receio em expor ideias, resultando num bom diálogo (EMA1, EMA2, EMA3).

Para além dos construtos cognitivos e sociais que nos revelam, os discursos também indicam construtos afetivos e volitivos distintos, realçados nos seguintes relatos:

Apoio na elaboração das planificações. Disponibilidade. Acessibilidade. Rapidez e eficácia nas respostas (MAR1, MAR2, MAR3).

Enquanto estagiária, procuro respeitar sempre a minha supervisora e sei que posso confiar e contar sempre que preciso. Penso que é uma pessoa muito atenta, preocupada, pontual, cumpridora, compreensiva, querida, carinhosa, capaz de ajudar todos os alunos a ultrapassar os problemas que possam advir durante o nosso percurso (RAQ2, RAQ3).

Demonstrou ser até aqui uma orientadora preocupada, assertiva, carinhosa, pontual, compreensiva, apoiou-nos sempre, mesmo quando surgiam pequenas dúvidas (LUI1, LUI2, LUI3).

O aspeto principal e relevante em qualquer relacionamento seja ele qual for, baseia-se no respeito, neste sentido sempre existiu um respeito mútuo, orientadora/estagiária e vice-versa. Desde o primeiro momento colocou-nos à vontade para participar nas aulas, utilizando sempre métodos dinâmicos e lúdicos para a motivação das crianças, sendo uma mais-valia e uma ajuda para perceber como poderíamos realizar as nossas intervenções (LUI3).

Afetividade positiva, ou seja, de satisfação e bem-estar (PAT2).

Compreensão e colaboração por parte do professor orientador, mas também por parte de todos os professores (...). Ajuda mútua (CID1, CID2, CID3).

Algumas das soluções encontradas para se manter um bom relacionamento entre os intervenientes no processo formativo passaram por uma orientação clara dos pontos a melhorar, pela disponibilização de recursos, a explicitação do melhor método para a concretização das atividades: “a orientadora/supervisora dá orientações (como aspetos a melhorar, quais os melhores métodos para

concretizar as atividades...). Disponibiliza recursos para os estagiários se orientarem, respeitando a nossa forma de aprender” (PAT1).

Todos os alunos referiram, em todos os momentos reflexivos, que, no que concerne ao relacionamento com o(a) orientador(a)/supervisor(a), não há aspectos a melhorar.

(4) Relacionamento com o saber (científico e pedagógico)

Na prática, tendo em conta a natureza multidimensional do saber, os professores devem assegurar que dominam o conhecimento pedagógico geral, ou seja, que controlam os princípios genéricos subjacentes à organização e gestão do grupo de crianças, devendo perceber que eles não são exclusivos de uma só área de conteúdo/disciplinar e que transcendem a dimensão do conteúdo. Os alunos admitiram grande preocupação por virem a ser competentes no desenvolvimento da sua prática e disseram que recorrem a outras fontes teóricas do saber (MAR1, MAR2, MAR3). O recurso à teoria para sustentação da prática é um aspeto positivo que quase todos valorizaram, pois os “formandos devem ser investigadores” (PAT1), mas devem procurar o “equilíbrio entre o conhecimento teórico e experimental” (PAT3). Alguns alunos disseram que o relacionamento com os saberes lhes permitiu melhorar a intervenção junto das crianças e ampliar a utilização de métodos diversificados em função dos conteúdos a explorar e das situações vivenciadas, permitindo também reforçar a autoestima pessoal e profissional. Alguns referem como tendo sido importante o “usufruto dos saberes como base para uma prática pedagógica adequada às situações” (RAQ1, RAQ2, RAQ3). A preparação anterior está na base do sentimento de “firmeza na implementação dos conteúdos” e na “implementação de novas e diversificadas estratégias de ensino” (CID1, CID2, CID3). Transparece também nos seus discursos alguma preocupação em “adaptar as atividades às características da turma” (MAR1, MAR2, MAR3), salientando como aspeto positivo a opção por uma “visão construtivista do ensino aprendizagem” (PAT3) e pelo desenvolvimento de uma “prática sustentada numa pedagogia de participação”, e sustentando que nas suas práticas valorizaram “a criança e a sua ação” e uma “linha pedagógica integradora”, o que lhes permitiu “a articulação dos saberes das diferentes áreas de conteúdo e disciplinares numa aprendizagem ativa” (LUI1, LUI2, LUI3).

No que diz respeito aos aspetos a melhorar, os alunos destacaram a importância de “adquirir mais e novos conhecimentos científicos” (RAQ1, RAQ2, RAQ3), ler mais artigos e livros de forma a assegurar mais conhecimentos (RAQ1, RAQ2, RAQ3, LUI1, LUI2, LUI3, EMA3), bem como de “aplicar novos saberes” (RAQ1, RAQ2, RAQ3, LUI1, LUI2, LUI3). Dando destaque à sua autoformação para se manterem mais atualizados, consideram que pretendem melhorar alguns aspetos menos bons, nomeadamente: “saber lidar e reagir a algumas situações inesperadas (ex. questões colocadas pelas crianças e os seus comportamentos)” (MAR1); “estabelecer relações entre os

conteúdos” (MAR2, MAR3); “disponibilizar todas as informações que sejam necessárias através de todos os meios disponíveis” (PAT2); “procurar respostas para situações do dia a dia escolar na literatura científica, para melhor as compreender” (EMA1); “estar preparado a lecionar para além do planificado, de modo a que não existam falhas perante a turma” (EMA2); “maior atenção à escrita no quadro, de modo a não induzir as crianças em erro” (EMA3); “apostar mais na criação de diálogos na sala de aula” (CID1; CID2, CID3).

Análise das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS)

Neste tópico procedemos à análise dos dados atendendo a oito categorias extraídas da *Target Language Observation Scheme*: (1) Adequação do discurso ao público: clareza e concisão; (2) O seu tempo de fala comparado com o tempo de fala das crianças; (3) Explicitação da estrutura da aula [até que ponto considera que foi fácil ao(à) supervisor(a), ao(à) colega de estágio e às crianças seguirem os passos da sua aula]; (4) Orientações dadas quanto às tarefas: clareza das tarefas propostas às crianças; (5) Iniciativa na resolução de problemas: encorajamento das crianças à autocorreção autónoma ou colaborativa; promoção da negociação; (6) Comentários e perguntas personalizadas: uso dos nomes das crianças, relevância face ao seu conhecimento/experiência anterior das mesmas; (7) Reforço positivo: elogio, recompensa, encorajamento; e, (8) Ritmo: gestão do tempo em função dos objetivos da aula, da dificuldade que sentiu na preparação e abordagem dos conteúdos.

(1) Adequação do discurso ao público: clareza e concisão

Na educação é reconhecidamente um fator determinante a utilização correta da língua portuguesa. Erros ortográficos, erros de concordância, textos mal estruturados e redigidos podem comprometer irreparavelmente o processo de ensino e aprendizagem das crianças. O uso correto da língua portuguesa em situações de comunicação com crianças pode marcar a diferença entre um bom desempenho e um mau desempenho do futuro professor na promoção do diálogo, na gestão das relações interpessoais e na explicitação de conteúdos.

Os alunos fizeram uma retrospectiva sobre as duas primeiras intervenções, entretanto decorridas, e consideraram que teriam de melhorar muito a sua forma de estar perante as crianças. Acrescentaram que, dadas as especificidades próprias dos grupos, não foi fácil a implementação das estratégias selecionadas, pois constataram que eram crianças muito ativas, conversadoras e queriam mostrar que sabiam e que este facto dificultou inicialmente a sua comunicação com o grupo de crianças. Houve também alunos que, quando perceberam que o estágio iria decorrer em sala com crianças do 1.º ano de escolaridade, tiveram “a preocupação de falar de forma clara, simples e concisa”

(RAQ1, LUI1), por considerarem que as crianças vinham da Educação Pré-escolar, onde estavam habituadas a trabalhar a partir de situações mais lúdicas, e optaram por manter o necessário equilíbrio entre o tempo de fala das crianças e o tempo de fala do professor e, desde logo, a sua preocupação foi comunicar com as crianças, questionando-as, fazendo com que falassem com os adultos e com as outras crianças, expressassem as suas ideias, opiniões, aprendizagens, frustrações (RAQ1). Houve quem tivesse referido também a preocupação em “dar tempo e incentivar a criança a comunicar” (LUI1) garantindo “sempre um diálogo em torno dos conteúdos e a partilha de ideias, para ajudar [as crianças] a saber ouvir e aceitar as opiniões dos colegas” (MAR1).

Manifestaram-se contra a monopolização do tempo de fala do professor, que os remete desde logo para um “estilo de ensino transmissivo” que limita as crianças e as torna seres passivos, para além de não permitir que elas partilhem os seus conhecimentos, num estilo de aprendizagem mais ativo e mais participado (EMA1), e favoreceram as interações entre as crianças e o professor (CID1). Contudo, manifestaram ainda serem conscientes de que a sua linguagem em sala de aula “nem sempre [foi] adequada”, sobretudo em determinadas componentes do currículo “devido à própria complexidade dos conteúdos estudados” (MAR1).

Na segunda reflexão, os alunos constataram uma evolução das suas práticas em contexto, sobretudo nas questões relacionadas com a sua postura e com a forma como se expressavam. Referiram ter sempre em conta a adequação do vocabulário de forma a ser entendível por todas as crianças, mas consideraram também importante introduzir palavras novas no discurso oral, pois as crianças precisam de ampliar o seu vocabulário. Quando se tratava da exploração de palavras novas salientaram que foi importante explicar às crianças “o seu sentido/significado e relacioná-las a outras” que elas conheciam (RAQ2): “o meu discurso com as crianças de 1.º ano de escolaridade é claro e conciso (...), preocupo-me em aumentar o vocabulário das crianças e explicar o significado de palavras novas” (LUI2).

Houve quem tivesse aferido, em função das suas práticas em contexto, uma grande evolução ao nível do discurso oral que passou a ser mais adequado na intervenção com as crianças (EMA2, CID2). Verificou-se uma grande melhoria em relação ao seu tempo de fala em comparação com o das crianças, uma vez que sentiram maior à vontade perante o grupo de crianças. Segundo os alunos, as crianças ganharam mais tempo de fala e as aulas tornaram-se “momentos de aprendizagem cooperativa, construindo conhecimento em grupo, sob a orientação do professor estagiário” (EMA2). Contudo, foi difícil “verificar a participação de todas as crianças na aula, pois eram notórias, algumas dificuldades, por parte de certas crianças, em deixarem intervir as outras crianças (...), sendo necessária a intervenção da professora estagiária para mediar a situação, senão havia crianças que quase nunca participavam” (CID2).

Embora a maioria dos alunos tivesse considerado que manteve sempre uma postura correta, colocam o expoente na evolução do discurso oral e da gestão do comportamento das crianças. Alguns alunos admitiram saber até onde poderiam ir e sentiram que foi crucial o período de adaptação pelo qual passaram e, neste sentido, consideraram “fundamental a fase de observação” e o contacto diário com as crianças, bem como atender ao tipo de aproximação que se realizou (primeiro momento da socialização profissional) e no saber ouvir (PAT2, MAR2, RAQ2, CID2, LUI2).

A terceira reflexão coincide com a etapa final do estágio em contexto, em que os alunos realizaram a sua reflexão final e imprimiram-lhe um carácter de síntese global de todo o trabalho desenvolvido. Salientam, nos seus discursos, que as crianças conseguiram aprender muito e para tal contribuiu o uso de uma linguagem clara e simples, a clareza na explicitação das atividades e dos conteúdos propriamente ditos e a própria sequência/organização das experiências de ensino-aprendizagem (MAR3, CID3, RAQ3, LUI3). Salientam também que foi “fundamental a professora estagiária manter a liderança e o envolvimento de todas as crianças/alunos, o que contribuiu para uma boa harmonia e qualidade do ambiente da sala de aula” (CID3). Houve também quem referisse que no final do estágio já existia uma maior clareza de discurso, mas com a percepção da existência de falhas devido à falta de experiência (EMA3, MAR3, CID3).

(2) O tempo de fala do(a) professor(a) estagiário(a) comparado com o tempo de fala das crianças

Fazendo uma retrospectiva sobre as reflexões dos alunos, futuros professores, percebemos que existiu alguma dificuldade inicial no controle do grupo, complicando, de igual forma, a concretização de uma qualquer atividade desde o início até ao fim. Por este, e por outros motivos, revelaram sentir que, muitas vezes, o tempo de fala das crianças era superior ao deles. Aspeto este que não consideraram como positivo, como fazem antever, por exemplo, algumas palavras:

Dá a sensação que, muitas das vezes, o tempo de fala dos alunos é superior ao meu. O que não considero bom, porque a professora estagiária deve explicar, deve questionar dado que ela possui, à partida, maior conhecimento e está ali para ensinar (MAR1).

Como aspeto positivo foi referida a replicação da explicação com recurso ao diálogo, ou da tarefa ou dos conteúdos, que tinham de explorar com as crianças:

Procuro sempre dialogar de forma clara e concisa com as crianças, como tal, tento explicar da forma mais clara possível as atividades propostas às crianças, e, tenho sempre a preocupação de lhes perguntar se entenderam e explico novamente (por outras palavras e/ou exemplificando) para que compreendam (RAQ1).

Advoga-se também uma comunicação bidirecional: “defendo mais uma comunicação bidirecional, admitindo que em determinados assuntos o tempo do professor deve ser maior do que o dos alunos” (MAR1). Muito tempo foi utilizado a fazer “chamadas de atenção relativamente ao cumprimento das regras e postura em sala de aula” (Mm1) e isso fazia com que fosse “impossível ter tempo para dar por finalizados todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula” (MAR1), pelo que a opção para melhorar a gestão de tempo com as crianças seria “reduzir o tempo e o número das actividades” (MAR1).

No segundo momento reflexivo, os alunos dão conta da evolução que sentiram na gestão do tempo, sendo que as estratégias/atividades desenvolvidas com as crianças eram, segundo alguns, iniciadas e terminadas, pelo facto de terem reduzido o número de atividades planificadas. Asseguram que no período inicial da prática pedagógica tal não acontecia e muitas das atividades planificadas ficavam por fazer (MAR2). Também houve evolução foi percebida também no tempo de fala do professor, comparado com o das crianças:

Relativamente ao meu tempo de fala comparado com os das crianças, considero que tento e por vezes consigo fazer com que seja 50 por 50. Penso que devemos dar a vez e a voz à criança para que exponha as suas ideias e opiniões, pois, por vezes, poderão ser um bom fio condutor para aquilo que estava planeado. É importante ouvir a criança (RAQ2).

O tempo de fala era uma melhoria que já tinha descrito na reflexão anterior e que se manteve ao longo do restante período de estágio de modo a gerar momentos de aprendizagem mais significativos (EMA2).

O meu diálogo tenta ser sempre claro e com a preocupação de avaliar o saber emergente da criança (LUI2).

No terceiro momento destinado à reflexão os alunos não apresentaram dados novos que nos permitissem registar qualquer nota nesta categoria de análise.

(3) Explicitação da estrutura da aula [até que ponto considera que foi fácil ao(à) supervisor(a), ao(à) colega de estágio e às crianças seguirem os passos da aula]

Que relação mantemos entre a nossa forma de ser, de estar e de fazer? Merece-nos especial atenção esta questão se queremos promover aprendizagens transformadoras. Uma das alunas referiu que no seu papel de “estagiária”, não teve “a experiência necessária, para conseguir abordar determinados conteúdos de acordo com a faixa etária” das crianças, também por considerar que estas ainda “não possuem ‘maturidade’ suficiente para perceber os conteúdos da forma como são expostos nos documentos oficiais e no próprio manual (MAR1). Contudo, considera que seja fácil, quer para as crianças quer para o(a) supervisor(a) e orientador(a) cooperante seguir os passos que programou para a sua aula, porque todos eles têm, segundo ela, um sentido lógico:

No caso do português há sempre uma fase de pré-leitura, seguida de uma fase de leitura e pós-leitura. O diálogo estabelecido em sala de aula é no sentido de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para que na fase da leitura haja um confronto entre aquilo que os alunos pensavam que seria e o que de facto é. Existe também a exploração do sentido do texto e consoante o que se pretende trabalhar proponho algumas atividades. No estudo do meio, antes de abordar o conteúdo em causa faço sempre a sua contextualização, revendo aspetos do conteúdo anterior. Até porque na história de Portugal, sobretudo, verifica-se uma sucessão dos acontecimentos na linha do tempo (MAR1).

Outros alunos salientaram que a explicitação da estrutura das aulas poderia ter sido realizada de uma outra forma, pois segundo eles surgiu um pouco confusa, embora tivessem presente a flexibilidade da planificação:

No que se refere à explicitação da estrutura da aula, penso que por vezes possa parecer um pouco confusa. Apesar de ter uma planificação que serve como um ‘motor’ para o desenrolar dos acontecimentos, por vezes, existem situações que não permitem que se leve o que foi planificado a cabo e se vá por outros meios. Como por exemplo, já me aconteceu ter uma aula planificada, mas acabei por ir por outro meio porque a professora titular tinha exercícios em atraso e eu não poderia continuar sem as crianças terem o número nove bem consolidado (RAQ1).

No que diz respeito à explicação da estrutura da aula, penso que mesmo através da planificação não se percebe muito bem o seguimento da mesma, pois acontecem alguns imprevistos no decorrer da ação, e vou ao encontro das necessidades das crianças, procuro planificar tarefas com clareza e de forma a articular as diferentes áreas do saber (LUI1).

Alguns alunos referiram que a forma como as aulas eram estruturadas dependia do modelo pedagógico da professora supervisora e dos momentos previstos para a observação em contexto e que tentaram seguir uma estrutura que partia do conhecimento do grupo e, em função disso, se corrigiram possíveis erros, o que lhes permitiu, posteriormente, avançar para uma fase de aprofundamento, consolidar os conhecimentos e avaliar as aprendizagens realizadas (EMA1, PAT1). Estes passos garantem que as aulas foram “bem pensadas e sobretudo refletidas” (MAR2):

Há uma fase de preparação, em que recorro a fontes onde posso ler sobre os temas que vou lecionar. A partir daí penso no que quero que os alunos aprendam, formulo os objetivos e depois destes há uma seleção das atividades para que todos os objetivos sejam atingidos. Inerente a este processo está a minha capacidade em analisar os programas e as metas e criticar as tarefas que proponho. Todo este procedimento faz com que me sinta segura e confiante no momento de colocar tudo em prática. É por este próprio método de trabalho que considero fácil para qualquer pessoa que assiste à minha aula, a possa acompanhar passo a passo (MAR2).

Mas a realização da aula não é concretização rígida do plano, pelo que as aulas nem sempre “correram bem” e isto “não se deveu só ao comportamento dos alunos mas também às estratégias

implementadas, até porque uma condiciona a outra” (MAR3). Esta aluna referiu que a “certa altura, já sabia o que podia ou não fazer com a turma” mas tinha consciência de que as atividades que implementava e não resultavam poderiam “funcionar com outro grupo de trabalho”, percebendo que a “planificação deve ter sempre em conta as características específicas do grupo de alunos” (MAR3). Outros alunos afirmam a planificação como fulcro de uma boa estruturação da aula e a obrigação de a seguir no “mais fundamental” quando surgem situações de aula não previstas:

Usando a planificação, previamente realizada, procuro seguir os passos nela estipulada. Porém, ao colocar em prática, existiram alturas em que me apercebi que daria mais resultado invertendo alguns acontecimentos, ou, por falta de tempo, procurava avançar com o ‘mais’ fundamental. Não obtendo qualquer comentário em oposição, da parte da minha parceira de estágio, penso que os passos da aula foram de fácil compreensão (RAQ2, RAQ3).

No que diz respeito à explicação da estrutura da aula, penso que através da planificação se compreende o sentido, mesmo por vezes não conseguindo o seguimento na íntegra, devido a imprevistos no decorrer da ação (LUI2).

Percebe-se, neste e noutros relatos, uma grande preocupação com a gestão do tempo:

A dificuldade maior sentida na preparação e abordagem dos conteúdos, é essencialmente a gestão do tempo, em função dos objetivos da aula. Na primeira intervenção senti bastante dificuldade em conseguir gerir o tempo de acordo com o planificado, visto que é muito diferente o planificar e o intervir. Penso assim seguir uma linha orientadora mais flexível, não me cingindo unicamente à planificação mas, sim ir ao encontro das necessidades e tarefas que as crianças executam (LUI1).

Gerir o tempo é uma das componentes do ambiente educativo mais difícil de gerir, provavelmente devido à sua inerente flexibilidade. Pois, gerir o tempo implica uma série de conhecimentos. Sendo o mais importante, na minha opinião e o que mais influência o ritmo de trabalho de uma aula, o ritmo de trabalho de cada criança. Por isso, acho que não é uma tarefa fácil para um estagiário, mas com certeza que com o tempo será um obstáculo ultrapassado (CID1).

A gestão do tempo foi, de facto, uma das grandes preocupações de todos ao longo do processo de formação, embora menos saliente na fase final do estágio. Sobressai ainda de alguns discursos a importância da colaboração e reflexão interpares, condição importante para o desenvolvimento profissional.

Outros alunos consideraram importante atender a uma estrutura de aula que partisse do conhecimento do grupo para poderem, posteriormente, corrigir possíveis erros e passarem para outra fase mais vinculada ao aprofundamento dos saberes, “permitindo uma maior consolidação” (EMA1). Consideraram que com a prática e o tempo disponibilizado em contexto a percepção da estrutura da aula por terceiros melhorou significativamente.

(4) Orientações dadas quanto às tarefas: clareza das tarefas propostas às crianças

No entendimento dos alunos, futuros professores, existe uma abordagem clara sobre o trabalho que desenvolvem no sentido da sua explicitação, um tipo de trabalho que seja o mais diretamente acessível para as crianças e com determinadas especificidades. Um dos aspetos que consideraram ter a seu favor foi o facto de incentivarem e insistirem com as crianças que revelavam “maiores dificuldades”, sendo certo de que nem sempre conseguiram “ter *feedback* da parte delas”, mas sentiram que foi através desta insistência que ajudaram algumas crianças “a ultrapassar as dificuldades que tinham em determinado conteúdo” (MAR1). Referiram ainda ter percebido, pelas observações que foram fazendo, o tipo de tarefas em que as crianças se envolviam mais e, em função disso, tomaram determinadas opções:

Optei por diversificar o tipo de atividades, recorrendo a materiais pedagógicos que não só o manual que, de certa forma, mantivessem as crianças envolvidas no seu processo de ensino. A Português tenho recorrido a grelhas de hetero-revisão, para que possam perceber melhor os erros que cometem e possam desenvolver o seu espírito crítico. A Matemática a metodologia de ensino baseia-se na observação, na tentativa de interpretar aquilo que observam para que depois possam chegar à regra. Aqui pretendo que eles desenvolvam o seu raciocínio e a comunicação matemática. A Estudo do Meio tem sido mais difícil, porque não estão habituadas à análise de imagens e de textos e porque os conteúdos que têm sido abordados provocam grande excitação por parte das crianças. Desta forma, estou a pensar propor pesquisas para que selecionem, organizem e construam o seu próprio conhecimento (MAR1).

Tento ser clara sempre que proponho as tarefas às crianças. Caso perceba que elas não compreenderam o que lhes pedi exemplifico e repito novamente. Existem casos especiais na sala que requerem mais atenção e compreensão, como tal, eu e a minha parceira procurámos sempre estar presentes nos momentos das atividades de forma a os auxiliar (RAQ2, RAQ3).

Depois de um melhor conhecimento da turma já é mais evidente como clarificar as tarefas, de modo a que as crianças percebam. Já sabemos quais são as que têm mais dificuldades, até mesmo quais as dificuldades gerais da turma, conseguindo fazer com que não fiquem ansiosas perante alguns exercícios, e facilita-nos a nós, professores estagiários, para realizarmos uma boa explicação (EMA2).

Em relação as tarefas propostas, penso que o faço de forma clara. Explico-as sempre que considere que é necessário fazê-lo, pois o diálogo é uma das suas estratégias para envolver as crianças na realização das atividades, conduzindo-as dessa forma para as atividades seguintes (CID1, CID2, CID3).

Alguns alunos salientaram que mantiveram sempre consigo um “plano B” que era colocado em prática quando alguma atividade não estivesse a “funcionar” ou quando houvesse crianças que terminassem “as tarefas com maior rapidez” (MAR2). No entendimento de alguns alunos, o professor deve “prever as situações que possam ocorrer na sala de aula e saber contornar as menos boas que vão surgindo”, aspetos estes que “devem ser da competência de todo o bom professor” (MAR2). Acrescentam que, depois de conhecerem “os ritmos de trabalho de cada criança”, já conseguiam

mantê-las envolvidas nas atividades, e, “mais importante ainda”, conseguiam “motivá-las” recorrendo a “atividades de diversos tipos e a materiais curriculares manipuláveis adequados para trabalhar os conteúdos” (MAR2). Outra preocupação dos alunos prende-se com os registos escritos da aula, de cuja importância não têm plena consciência inicialmente: “o registo escrito, que era uma das minhas preocupações, começou a fazer parte das minhas aulas. Considero-os importantes porque certamente ajudarão os alunos a memorizar a informação e a consultá-la sempre que necessário” (MAR2).

(5) Iniciativa na resolução de problemas (encorajamento das crianças à autocorreção autónoma ou colaborativa; promoção da negociação)

Nos testemunhos dados por alguns alunos não resultam muito explícitas as iniciativas tomadas para resolver alguma situação-problema. Alguns disseram recorrer às mesmas estratégias de ensino, pelo facto de terem resultado, acrescentando que integravam “as ideias das crianças” na forma como planificavam as aulas, “optando sempre que possível por aquilo que (...) gostam de fazer” (MAR1). Alguns alunos consideraram pertinente “trabalhar um determinado conteúdo (...) em grupos heterogêneos, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizar e incentivar a participação de todos” e em determinadas situações insistir com “as crianças que revelam maiores dificuldades, por saber que era necessário” (MAR1). Foi necessário também “encorajar algumas crianças para resolver as atividades propostas”, nomeadamente aquelas em que “sentiram mais dificuldades” (CID1). O professor tem de estar atento para perceber a desmotivação de algumas crianças, sendo que, por um lado, deve tomar a iniciativa de “explicar de outra maneira a atividade proposta e se for necessário individualmente” e, por outro, “incentivar a criança para se empenhar na sua resolução” (CID1). Os alunos, durante a intervenção em contexto de estágio, puderam notar alguma “falta de autoconfiança” de algumas crianças e tiveram que as encorajar para que se sentissem “capazes de acreditar nas suas capacidades, para conseguirem realizar determinadas tarefas” (CID2, CID3).

Outros testemunhos incidem na expectativa do professor e no desenvolvimento da pedagogia do erro com as crianças: “nunca desencorajo a criança que errou, porque considero que é com o erro que se aprende. Tento sim, encorajar a fazer mais e melhor. Insisto e persisto porque sei que são capazes, basta quererem” (RAQ2, RAQ3). Outros recorreram à negociação para prevenir alguns comportamentos menos positivos e favorecer o controlo do grupo:

Em relação à minha iniciativa para a resolução de problemas, tento sempre confrontar as crianças com os problemas e encorajá-las a resolvê-los sem a minha intervenção, pois pretendo incentivar a sua autonomia. Noutras situações negoçei com elas de forma a conseguir um bom comportamento da turma, dando-lhes a hipótese de verem os pedidos que me fazem realizados (por exemplo, sentar-se ao lado de um determinado colega) em troca de um bom desempenho no trabalho proposto (EMA2, EMA3).

Os discursos, em alguns casos, são ainda reveladores de um trabalho que procura introduzir novidade na rotina da aula:

Tento desenvolver uma aula que seja diferente, que não seja rotineira. Isso consegue-se através da forma como o próprio professor conduz a aula, a confiança que deposita no aluno e pelo tipo de atividades que propõe e que podem ser negociadas. Basta, por exemplo, ler um livro diferente do que estão habituados. Sempre o mesmo tipo de aulas conduz à desmotivação, torna-se chato, cansativo (MAR2).

Na reta final do estágio, os alunos revelaram que as maiores dificuldades se prenderam, mais do que com as metodologias didáticas, com o investimento que tiveram de realizar para controlar o comportamento das crianças. Salientaram também que em todas as intervenções que realizaram tiveram sempre em conta as dificuldades das crianças e conduziram as aulas em função delas. Uma aluna realça o atendimento prestado às crianças após a análise que realizava aos instrumentos de observação que utilizava na sala aula: “essas dificuldades eram detetadas a partir da reflexão que fazia das grelhas de avaliação”. Através dessa análise podia “identificar as crianças que não conseguiam atingir os objetivos propostos, as que não eram observadas por não terem um papel tão ativo quanto os seus colegas e portanto passavam por ‘despercebidos’, entre outros...” (MAR1). Acrescenta que “nas aulas seguintes, tentava sempre contrariar estas situações, incentivando as crianças à participação e ao envolvimento nas actividades” e descreve como o faz: “solicitando-lhes a resposta às tarefas que realizavam, chamando-as ao quadro para exporem e explicarem os seus raciocínios, valorizando/elogiando o seu trabalho e integrando as suas ideias no desenvolvimento das aulas” (MAR3). E explica a exigência que se impôs:

Esta forma de conduzir a aula poderia ser mais exigente, nomeadamente, porque poderia surgir alguma situação não prevista, mas decidi desafiar-me nesse sentido para saber até que ponto conseguiria lidar com situações inesperadas. Essa também é uma das funções do professor: prever as dificuldades dos alunos e trabalhar em função delas (MAR3).

Outros alunos valorizaram o atendimento prestado na correção do erro e o encorajamento das crianças: “encorajei sempre de forma positiva a criança, de modo a conseguir efetuar a correção e não passar nenhum conteúdo que ficasse por corrigir, ou mesmo incentivar de forma positiva a criança para que fizesse melhor, tanto em grupo como individualmente” (LUI1, LUI2, LUI3).

(6) Comentários e perguntas personalizadas

Alguns alunos consideraram a fase inicial do seu estágio como uma fase de experimentação e, por tal, o estágio foi um desafio permanente, desde o primeiro dia. A observação que realizaram,

preparada previamente na instituição de formação, permitiu-lhes perceber que “muitas das atividades propostas não funcionaram e que foi necessário manter todas as crianças envolvidas nas atividades”, tratando-as pelo nome e formulando questões dirigidas, pois, foi a “forma de as conseguir controlar melhor” (MAR1). Todos os alunos referem que usaram nome das crianças quando desenvolveram diálogos mais dirigidos ou quando tiveram de questionar, problematizando o tratamento das crianças com pendor mais afetivo em resultado das relações interpessoais que entretanto foram desenvolvendo:

Uso sempre o nome da criança ou apelido pelo qual é reconhecido pelas crianças da sala, não sei se será correto por vezes nomear as crianças com expressões de carinho como por exemplo: querido (a), procurando assim encorajar as crianças mais inibidas (LUI1, LUI2, LUI3).

Uso sempre o nome da criança ou apelido pelo qual é reconhecido pelas crianças da sala, existindo crianças mais inibidas na sala de aula tento gerir da melhor forma a encorajar (PAT1).

Não sei se é erro, ou não, mas refiro-me às crianças pelo nome delas ou por apelidos carinhosos. Na maior parte das vezes uso o nome das crianças quando falo com elas ou lhes faço alguma questão, porém, há alturas em que instintivamente uso apelidos carinhosos como querida, doce... (RAQ1).

Alguns alunos disseram recorrer ao método interrogativo, ao “questionamento constante utilizando os nomes próprios das crianças” para compreenderem se estas “apresentavam dúvidas e dificuldades perante os conteúdos” e, caso houvesse dúvidas, elas eram esclarecidas “as vezes que fossem necessárias” (PAT3).

(7) Reforço positivo: elogio, recompensa, encorajamento

É na família e na escola que se exerce sobre as crianças as influências sociais mais importantes e, nesse sentido, justifica-se o recurso a reforços positivos. Contudo, alguns estímulos visam o reforço da motivação extrínseca e não o da motivação intrínseca. Defende-se, por isso, que não sejam os adultos a avaliar sempre o trabalho que as crianças fazem ou as atividades em que se envolvem, mas sim serem elas próprias a fazê-lo, para não se tornarem dependentes da aprovação do adulto, desenvolvam mais capacidades e se tornem autoconfiantes e capazes de enfrentar problemas.

O elogio, a recompensa e o encorajamento entram nesta categoria de análise como reforço positivo. Refere uma aluna o grupo/turma estava habituada “ao trabalho individual” e ao elogio individual e, ela, por “opção própria”, decidiu “arriscar numa aprendizagem cooperativa”, começando por elogiar e encorajar a realização de trabalho de grupo, promovendo a auto e a heteroavaliação (MAR1). Ao longo do processo foi percebendo que os grupos de trabalho nem sempre funcionaram bem, mas acreditou que este modo de fazer levaria “o seu tempo” pelo facto das crianças não estarem sensibilizadas nem “habituidas à dinâmica e à exigência de um trabalho de grupo” (MAR1) e

continuou a “insistir por acreditar que este pudesse ser o melhor caminho para atenuar os comportamentos inadequados”, pois “trabalhar em grupo exige, das crianças, sobretudo, trabalhar o seu lado social. Para que o trabalho funcionasse foi necessário cumprir um conjunto de regras” que, no momento inicial do seu estágio considerou terem sido as suas maiores falhas (MAR1). Embora tivesse concebido no início do estágio que se “trabalhasse [essas falhas] conseguiria obter bons resultados” (MAR1), esta aluna sentiu dificuldades na implementação da aprendizagem cooperativa:

Por melhores atividades que tenhamos não significa que tenham obrigatoriamente que correr bem (...). Tive essa experiência quando implementei a aprendizagem cooperativa e que, ao contrário do que esperava, por mais recompensas e reforços positivos que promovesse e ajudasse a promover entre as crianças, nem sempre funcionou. O que me leva a crer que estavam mais habituadas a trabalhar individualmente e, para elas, a aprendizagem só já fazia sentido dessa forma (MAR3).

Outros alunos, implicitamente e por inexperiência, atribuem o uso do reforço positivo apenas ao adulto cujo papel é incentivar através do elogio e do encorajamento, acreditando que é desta forma que se contribui para a formação da autonomia das crianças:

Normalmente, o incentivo para a criança resolver a atividade proposta é feita através de um elogio, dizendo à criança que ela é capaz de resolver a atividade sozinha. Aqui, o objetivo que se pretende alcançar, para além de motivar e encorajar as crianças é torná-las seres autónomos, fazendo-as perceber que têm capacidades como todas as outras crianças (CID1).

(8) Ritmo: gestão do tempo em função dos objetivos da aula, da dificuldade que sentiu na preparação e abordagem dos conteúdos

Neste tópico assinalamos mais concretamente as que se prendem com a gramática do saber fazer, desde a preparação das atividades da aula, onde se decide como abordar os conteúdos, até à sua conclusão. No momento inicial deste processo, os alunos são autores de um plano de aula que lhes exige reflexividade. Na preparação da aula, os alunos tiveram de prever o tempo gasto em determinada atividade em função dos objetivos planeados para a aula. Alguns salientaram que tinham “facilidade em planificar e trabalhar os conteúdos” (MAR1) ou situaram as suas dificuldades na articulação dos conteúdos das diferentes componentes do currículo, em função dos próprios temas que lhe eram dados para trabalhar. Para outros, a gestão do tempo foi o aspeto mais difícil de superar:

A dificuldade maior sentida na preparação e abordagem dos conteúdos, é essencialmente a gestão do tempo, em função dos objetivos da aula, sinto ainda alguma dificuldade em conseguir gerir o tempo de acordo com o planificado (LUI2).

A gestão do tempo tem sido o aspeto mais difícil de controlar, uma vez que perco muito tempo a conseguir controlar a turma, fazendo estender por maior período as

áreas planejadas e faltando depois tempo para abordar tudo o que foi previsto na planificação (EMA1).

Gerir o tempo é uma das componentes do ambiente educativo mais difícil de gerir, provavelmente devido à sua inerente flexibilidade. Pois, gerir o tempo implica o conhecimento do currículo, dos conteúdos, das metas (...). Conhecer, prever e controlar todos estes fatores não é uma tarefa fácil, principalmente para um estagiário, mas com o tempo acreditamos que será um obstáculo ultrapassado (CID2).

Relativamente ao ciclo da aula e à reflexão sobre a ação com base nos próprios registos, uma aluna considera que foi importante analisar os registos que ela própria fazia em função do que foi observando nas aulas e, posteriormente, assegurava a reflexão sobre a reflexão na ação e isso ajudou-a a autocorrigir-se:

Para completar o processo sirvo-me de grelhas de avaliação e de outros registos, instrumentos muito importantes para que eu possa refletir. Todos os dias quando os analiso consigo perceber quais foram as minhas falhas. Por exemplo, muitas vezes chego a casa, pego nas grelhas e apercebo-me que existem alunos que nem sequer se manifestaram nas aulas, quase como se lá não estivessem (...). No dia seguinte, tento melhorar esses aspetos mas outros surgem... Através dos meus registos vou dando conta e vou tentando melhorar. Assumo o meu erro, e é importante que o professor o faça, mas faço por o corrigir, senão não vale a pena. E a pessoa do professor é aquela que está em constante construção. Estou, de dia para dia, a saber ser professora (MAR2).

A preocupação de outros alunos prendeu-se com o conhecer previamente o que as crianças já sabiam sobre um determinado conteúdo para depois lhes propor uma aprendizagem:

Outras das formas utilizadas também pela professora estagiária para incentivar, motivar e encorajar as crianças era pedir às crianças, sempre que oportuno e estivesse relacionado com o tema, em análise, que a criança falasse de alguma experiência vivenciada. Pois era importante ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças em relação ao tema a trabalhar e, por isso, tentei sempre antes de começar a abordar determinado conteúdo, saber que conhecimentos as crianças possuíam acerca do conteúdo em estudo, sendo possível assim relacioná-los com exemplos do dia a dia, para que eles percebessem melhor o que eu queria que aprendessem (CID2).

A preocupação de outros situou-se na diversificação de materiais, pois isso, motivaria as crianças e permitiria um maior envolvimento no decorrer da aula, salientando uma aluna nos três momentos autorreflexivos que investiu “na abordagem de conteúdos no sentido de diversificar os materiais”, concebendo-os e personalizando-os, “no sentido de cativar a criança para que se envolvesse nos conteúdos trabalhados” (LUI1, LUI2, LUI3).

Por fim, o registo de uma aluna, cumprido aquando do seu terceiro momento de autorreflexão, é revelador do percurso que ela fez no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de um semestre letivo de estágio, assim como é revelador do seu pensar sobre o ensino:

Tive a capacidade em adaptar-me facilmente à turma e ao contexto educativo; saliento a facilidade com que planifiquei e organizei as experiências de ensino-aprendizagem, tentando sempre propor uma diversidade de tarefas que permitissem a sequencialidade da aprendizagem. Fazia questão de iniciar as aulas com uma pequena revisão, para assim conseguir contextualizar o novo conteúdo, e depois recorria ao questionamento, como forma de perceber os conhecimentos prévios das crianças para poder introduzi-los nas minhas intervenções. Recorri a diferentes materiais para poder abordar as matérias, sendo apologista de que com a utilização de materiais adequados as crianças conseguem alcançar os objetivos a que nós, professores, nos propusemos atingir. Além disso, são alunos que se encontram na fase da representação ativa, segundo Bruner, e portanto a compreensão e a clarificação dos conceitos passa, em muito, pela manipulação de materiais (MAR3).

Conclusão

A reflexão na e sobre a *praxis* pressupõe questionamento, análise e transformação e influencia positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, como evidenciam as dezoito narrativas dos seis alunos futuros professores sobre a formação, a observação e as práticas em contexto de estágio, produzidas em três momentos distintos do seu desenvolvimento profissional, e analisadas em função dos respetivos autorretratos e das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS). A análise efetuada aos discursos dos participantes destaca a forma como estes percecionam a sua evolução como pessoas e como profissionais, salientando aspetos positivos e outros que, na perspetiva dos alunos, necessitariam de melhorar.

Como metodologia de ensino, estes alunos valorizaram a aprendizagem cooperativa, a utilização de estratégias diversificadas e do lúdico, bem como o saber observar para melhor avaliar. No processo inicial de socialização profissional salientam como dificuldades: gerir o tempo, adequar o discurso ao público infantil, realizar a interdisciplinaridade dos saberes das diferentes componentes do currículo, libertar-se da planificação, improvisar aquando da ocorrência de situações inesperadas, envolver todas as crianças na atividade, dar apoio individualizado às crianças com dificuldades de aprendizagem e controlar o grupo. Estas preocupações foram diminuindo ao longo das intervenções em contexto.

O processo formativo foi sustentado em relações afetivas estabelecidas com o grupo de crianças, reconhecendo também como aspetos positivos a importância de respeitar ritmos individuais, aceitar e apoiar as decisões e idiossincrasias de cada um, atender a todas as crianças de igual forma, incentivar a participação de todas elas e integrar as suas ideias em planificações futuras.

Consideraram que devem continuar a melhorar a orientação das crianças na realização de trabalho de grupo, mais concretamente no rumo e conceção das tarefas atendendo aos seus ritmos de aprendizagem, ao desenvolvimento e à avaliação do processo de ensino.

Consideram positivas as suas interações com o(a) orientador(a)/supervisor(a), valorizam o relacionamento estabelecido e afirmam que a reflexão dialógica tornou possível o confronto e a partilha de ideias, de saberes, de formas de pensar e de agir, potenciando a consciencialização das crenças, dos valores e das práticas de cada um, bem como das suas forças e fragilidades e impulsionando novos modos de ação, mais autênticos e mais genuínos. Relevam também o saber científico e a fecunda relação recíproca da prática pedagógica e da teoria para orientar a decisão em situações de incerteza e superar dificuldades.

Por fim, notam-se diferenças nas perceções que os alunos tinham sobre eles no início do processo e no final, diferenças essas que resultam de mudanças operadas ao longo do processo formativo nas suas formas de ser, estar e agir. O facto de assumirem a *praxis* como uma ação complexa favoreceu o aprofundamento da reflexividade e tornou-os mais abertos a novas possibilidades de ação.

Referências

DEWEY, J. **Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.** Madrid: Ediciones Morata, 1995. 319p.

FLORES, M. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos.** Temas de Investigação 16. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2000. 272p.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009. 399p.

GOODSON, I.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-79.

IMBERNÓN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: GRAÓ Editorial, 1994. 163p.

LYNCH, B. K. **Language program evaluation: Theory and practice.** Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1996. 212p.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second language research: methodology and design.** New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. 424p.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** 2a. ed. Porto: Porto Editora, 2013. 272p.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. in: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 51-76.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. in: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. in: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2a. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

PAQUAY, L. ; WAGNER, M. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET M.; CHARLIER E. (orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 37-54.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. 232p.

PHARAND, J.; BOUTET, M. (dirs.) **L' accompagnement concerté des stagiaires en enseignement**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008. 188p.

ROCHA, J. & SÁ-CHAVES, I. Entrevista a especialistas na área científica da supervisão: professora Idália Sá-Chaves. in: **Supervisão Indagatio Didactica**, vol. 4(2), julho 2012. CIDTFF Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro, ISSN: 1647-3582 n.º Extra.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. in: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256p.

TEIXEIRA, F. Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. in: MACHADO, E. A.; ALVES, M. P.; GONÇALVES, F. R. (orgs.) **observar e avaliar as práticas docentes**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2011, p. 17-45.

ULLMAN, R.; GEVA, E. Expanding our evaluation perspective: What can classroom observation tell us about core French programs? **The Canadian Modern Language Review**, 42, 2, 1985, p. 307-323.